CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O CADERNO PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: HÁ ESPAÇOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 /03 ATRAVÉS DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Gisele Ferreira da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Orientador: Álvaro de Oliveira Senra, Dr.

Rio de Janeiro
Maio / 2016

O CADERNO PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: HÁ ESPAÇOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 /03 ATRAVÉS DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/ RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Gisele Ferreira da Silva

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Álvaro de Oliveira Senra, CEFET RJ (orientador)

_____

Professor Dr. Mário Luiz de Souza, CEFET RJ

_____

Professor Dr. Flávio Anício Andrade, UFRRJ

SUPLENTES

_____

Professora Dr[a] Maria Renilda Nery Barreto, CEFET RJ

_____

Professor Dr. Samuel Silva Rodrigues de Oliveira, CEFET RJ

Rio de Janeiro
Maio / 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S586 Silva, Gisele Ferreira da
O caderno pedagógico do município do Rio de Janeiro : há espaços para implementação da lei 10.639/03 através do material didático de língua portuguesa? / Gisele Ferreira da Silva.—2016.
114f. + apêndice e anexo : il.color. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 108-114
Orientador : Álvaro de Oliveira Senra

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 4. Cultura afro-brasileira – História. 5. Material didático. I. Senra, Álvaro de Oliveira (Orient.). II. Título.

CDD 344.81077

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, capacidade e oportunidade de estudar para devolver contribuições positivas à sociedade.

Ao meu pai José Luiz da Silva e à minha avó Marlene Sousa Rocha por toda base que procuraram me dar na educação, mesmo quando eles próprios, em seu tempo, não tiveram o mesmo acesso que eu pude ter.

À minha mãe Sandra Regina Ferreira da Silva, minha grande rainha e flor incentivadora, ativa em todos os meus projetos.

Ao meu orientador Álvaro, que sempre respeitou e acreditou na possibilidade de minhas idéias, guiando o processo de pesquisa ao seu objetivo.

Aos Professores Mário Luiz e Flávio Anício, participantes da Banca de Qualificação, que, desde então, apontaram rumos à pesquisa para que a mesma pudesse se estruturar de forma a se tornar um trabalho que, de fato, colaborasse com a Educação Básica, como eu gostaria.

Aos Professores Mário Luiz, Sérgio Costa, Mariana Lamego, Alexandre Castro, Maria Cristina Giorgi, Fábio Sampaio, Nuno Vidal, Mauricio Castanheira, que durante as aulas ampliaram o campo de conhecimento, me mostrando caminhos possíveis.

Aos meus colegas de caminhada no CEFET / RJ, por toda troca e partilha.

Aos queridos Victor Benack e Michelle Botelho, companheiros desta caminhada.

À Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro pela autorização de pesquisa e informações prestadas.

Aos amigos professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro, em especial minha madrinha, amiga e companheira de trabalho Lenita dos Santos Ferreira.

Ao amigo Daniel que de pronto ajudou logo no início, quando ainda era um desejo tentar o processo seletivo para o CEFET / RJ.

À Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire que aprovou meu projeto de pesquisa, confiando que o mesmo traria algo interessante à rede de ensino.

E, finalmente, agradeço, a todos os meus alunos, pois também com eles inquietou-me levantar questões que retornassem a eles.

EPÍGRAFE

Você existe, você tem o seu modo de ser, você tem a sua riqueza, você tem a sua beleza. E eu também existo, tenho a minha riqueza, tenho a minha beleza, tenho o meu modo de ser e de agir. Não tente que eu seja igual a você, e nem tente ser igual a mim. Vamos construir possibilidades existenciais onde possamos viver em diálogo? Em respeito? Construir um mundo onde as diversidades, as diferenças dialoguem, possam construir outras possibilidades.

(Azoilda Loretto daTrindade)

RESUMO

O trabalho analisa o material didático utilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME RIO). Esta rede de ensino utiliza como sugestão de material didático os Cadernos Pedagógicos, que são entregues bimestralmente nas unidades escolares e disponibilizados na Internet, em uma página oficial da rede. Para o trabalho, foi escolhido o Caderno pedagógico de Língua Portuguesa do quarto ano de escolaridade, ano de 2014. A análise buscou identificar se neste material há a utilização de textos que remetam à temática trazida pela Lei 10.639/03. Uma vez que os Cadernos Pedagógicos visam a trabalhar diferentes gêneros textuais, a pesquisa objetivou encontrar se havia textos que trabalhassem questões africanas ou afrobrasileiras. Para tanto, parte-se do entendimento de que o material didático é uma forma de discurso portador de outros discursos. No primeiro momento, buscou-se pensar sobre documentos que implementam políticas públicas na educação brasileira no sentido de se atingir um ensino que saia da linha de excluir a população negra e suas histórias. Posteriormente, as reflexões passaram pelos caminhos e tendências pedagógicas na educação que abranjam estas demandas. Por fim, são apresentados os textos e atividades do Caderno Pedagógico que perpassaram pela temática da Lei 10.639/03, buscando compreender estes textos que se fizeram presentes, como foram apresentados e o que os exercícios propuseram. Para interpretar os dados foram utilizadas as contribuições dos estudos discursivos de linha enunciativa do autor MAINGUENEAU (2002) juntamente a outros autores que seguem a linha citada, como ROCHA e DEUSDARÁ (2006) e BRANDÃO (2004).

Palavras chave: Material didático. Lei 10.639. Língua Portuguesa. Discurso.

Rio de Janeiro
Maio /2016

ABSTRACT

The paper analyzes the didactic material used by the Municipal Secretary of Education (SME RIO). This education system uses as a suggestion of teaching materials the Pedagogic Notebooks, which are delivered every two months to the school units and are available on the Internet on an official web page. For this work was chosen the pedagogical notebook of Portuguese Language of the fourth year of elementary school in the year 2014. The analysis aimed to identify if in this material there is the use of texts that refer to the theme brought by Law 10.639/03. Since the Pedagogic Notebooks aim to work different textual genres, the research aimed to find if there were texts that worked African and Afro-Brazilian issues. Therefore, it started with the understanding that the didactic material is a form of speech carrying other speeches. At first, we tried to think about documents which implement public policies in Brazilian education in order to achieve a teaching system that does not exclude black people and their stories. Subsequently, the reflections passed through the paths and pedagogical trends in education covering these demands. Finally, the texts and activities of the Pedagogic Notebook that permeated the theme of Law 10.639/03 are presented, aiming to understand these texts that were present, how they were presented and which the proposition of the exercises was. To interpret this data were used the contributions of the enunciative discursive studies of MAINGUENEAU (2002) together with other authors who follow the quoted line, as ROCHA and DEUSDARÁ (2006) and BRANDAO (2004).

Keywords: Didactic material. Law 10,639. Portuguese language. Speech.

Rio de Janeiro
May/ 2016

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O continente africano 76

Figura 2 – O Filho do Vento 79

Figura 3 – O Filho do Vento: questões 79

Figura 4 – Minha Visão da África 82

Figura 5 – Minha Visão da África (continuação) 83

Figura 6 – Minha visão da África: questões 85

Figura 7 – Minha visão da África: questões (continuação) 87

Figura 8 – Continente africano (breve encerramento) 88

Figura 9 – Cartas entre Marias: apresentação 89

Figura 10 – Cartas entre Marias – 1ª parte 91

Figura 11 – Cartas entre Marias: questões da 1ª parte 93

Figura 12 – 2ª parte e questões 94

Figura 13 – Cartas entre Marias: questões 2ª parte (continuação) 95

Figura 14 – Cartas entre Marias: parte final 96

Figura 15 – Cartas entre Marias: questões parte final 98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	EducaCenso 2013 – Número de matrículas	47
Quadro 2 –	EducaCenso 2013 – Número de professores	49
Quadro 3 –	Orientações Curriculares	65
Quadro 4 –	Caderno Pedagógico 1º bimestre	67
Quadro 5 –	Caderno Pedagógico 2º bimestre	69
Quadro 6 –	Caderno Pedagógico 3º bimestre	70
Quadro 7 –	Caderno Pedagógico 4º bimestre	71
Quadro 8 –	Coordenadorias de Educação	74

SUMÁRIO

Introdução 11

1 Legislação e Políticas Públicas em Educação: Algumas considerações 24

1.1 A Linguagem e Documentação como Discurso 29

1. 1.1 Documentos Legais 32

2 Tendências Educacionais, Currículo e Material Didático: Um diálogo em permanente construção 45

2.1 Tendências Pedagógicas e Didáticas nos Currículos e Materiais Didáticos 50

2.2 Sobre a Organização Curricular e o Material Utilizado pela Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro 62

3 O Caderno Pedagógico do Rio de Janeiro Como Discurso e Espaços para a Lei 10.639/03 66

3.1 Produzindo Sentidos 73

3.3.1 As atividades do Caderno Pedagógico: Identificações 76

3.3.2 Retomando Significados 99

Considerações Finais 104

Referências 108

Apêndice 115

Anexo 142

Introdução

Contribuir ativamente com a educação pública sempre foi meu objetivo e o tenho realizado de acordo com os princípios corretos do que acredito ser o melhor para cada educando. Assim, realiza-se uma troca mútua: o educando progredir em seu aprendizado e eu também avançar em minha prática pedagógica.

Iniciei minha trajetória profissional na área da educação como Auxiliar de Creche na rede municipal de ensino da Cidade de Mesquita, região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2006.

Na rede municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro sou Professora Regente desde 2007, lecionando atualmente em uma Escola Municipal no bairro de Higienópolis[1]. Desde então, foi possível realizar diferentes trabalhos e aprender cada vez mais. A cada possibilidade ou chamado, após refletir com responsabilidade, respondi de forma a colaborar com a função exercida.

Deste modo, na rede do Rio de Janeiro, atuei como regente em turmas de terceiro ao quinto ano de escolaridade do primeiro segmento do Ensino Fundamental, turmas de Educação Infantil modalidade pré-escola e creche, regente da Sala de Leitura, além de contribuir como diretora adjunta em uma creche. Atualmente, sou regente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em todos estes momentos, aprendi bastante. Entretanto, uma destas experiências destaco pela complexidade e intensidade de relações estabelecidas, que foi o período em que trabalhei nas turmas chamadas de projetos. Atuei no Projeto Realfabetização e Projeto Acelera. As turmas do projeto de Realfabetização foram instituídas no ano de 2009, através de uma parceria entre o município do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna[2]. Esta proposta objetivava atender alunos com distorção idade-série devido a anos de escolarização sem sucesso, histórico de repetência e dificuldades no seu processo de alfabetização, ou seja, alunos que não tinham domínio da leitura e escrita.

---

[1] Neste trabalho não é citado o nome da escola devido a questões éticas e de não autorização.

[2] O Instituto Ayrton Senna é uma instituição com projetos educacionais que atua em parceria com diversos municípios do Brasil. Ele denominou como Programa Se Liga as turmas de alunos não alfabetizados e que apresentam distorção idade-série. No município do Rio de Janeiro, estas turmas foram nomeadas de Realfabetização, compreendendo que seu atendimento abrangia alunos não alfabetizados e alunos tidos como analfabetos funcionais que decodificam os códigos da língua, porém não compreendem os mesmos e, portanto, não se utilizam de forma competente da leitura e da escrita..

No ano de 2010, foram instituídas as turmas do Projeto Acelera, também em parceria com o Instituto Ayrton Senna, que, inicialmente, receberam os alunos oriundos das turmas de Realfabetização. Posteriormente, passaram a atender também alunos com distorção idade-série, alfabetizados, provindos de turmas regulares. O Projeto Acelera objetivava dar a continuidade dos estudos dos alunos já alfabetizados, contudo de forma mais rápida que as turmas regulares.

Uma interseção se dá entre estas turmas, pois, além de apresentar as dificuldades no aprendizado, acrescentam-se dificuldades relacionadas ao respeito às regras e convivência na instituição escolar. Entre todas as turmas por mim atendidas houve avanços. Contudo, nas turmas de Realfabetização e Acelera, se fazia necessário ir muito além de intervenções eminentemente pedagógicas. Era preciso compreender a história destes alunos, os porquês de tantos anos de escolarização sem sucesso, superar os olhares e rótulos de serem os alunos que mais trabalho dão à escola em vários aspectos. Durante este convívio diário, variadas relações foram estabelecidas, pois nenhum ensino surge sem que o aluno se sinta motivado para tal. Entre estas relações, encontram-se principalmente as afetivas, que, para além do sentido de carinho, buscam afetar o aluno de forma positiva para que ele se veja representado, se sinta valorizado por todos os professores e pares naquele espaço escolar e, a partir disso, possa ocorrer seu aprendizado. Neste sentido:

> A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades [...]. Há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria. A educação pode promover encontros alegres[...]. (GALLO, 2008, p. 01)

É muito prazeroso perceber os avanços de cada discente após tantas dificuldades. É um ato partilhado. Ensinei, mas também aprendi muito sobre a vida com estes alunos, uma vez que minha prática sempre se deu em escolas localizadas em áreas tidas como de risco e conflagradas pela violência. É uma retribuição grande e desafiadora perceber a confiança de uma turma em seu docente.

A escola na qual pude viver estas experiências[3] possuía 30 turmas, divididas em dois turnos (manhã e tarde), abrangendo do pré-escolar ao quinto ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental e contando com aproximadamente 1.000 alunos.

[3] Trabalhei nesta escola entre os anos de 2007 a 2014.

Localiza-se no Complexo do Alemão. As turmas por mim atendidas possuíam 25 alunos (máximo permitido pelo projeto) e 80% dos alunos da turma não tinham filiação paterna na Certidão de Nascimento. Eles eram criados por mães, avós, tias ou, em alguns casos, por alguém sem parentesco que assumiu a criança. Em sua maioria, tinham muitos irmãos e primos que também estudavam na mesma escola ou turma. Grande parte dos alunos ia para escola sozinha, o que não permitia contato com os responsáveis dos mesmos.

Quando havia reunião, poucos responsáveis compareciam. Cheguei a realizar reuniões tendo apenas três responsáveis presentes em uma realidade de 25 alunos. Em reuniões posteriores, o máximo atingido de presença foi de nove responsáveis, num período de três anos. Percebi que chamá-los com data marcada para conversar de forma individual sobre a vida do aluno apresentava um pouco mais de eficácia do que reuniões coletivas. Porém, não de forma total, pois houve responsáveis que nunca cheguei a conhecer.

Desta forma, diante do exposto, partindo da minha prática com estas turmas, desenvolvi também inquietações, principalmente no que tange à questão de o aluno de fato se ver e se sentir visto naquele espaço.

Prestei atenção, dialoguei e pude perceber dúvidas, anseios, questionamentos sobre a população negra do Brasil, sobre a diversidade encontrada na família e muitas perguntas sobre preconceitos, fossem estes referentes à situação econômica, classe social, mas principalmente relacionados a atributos físicos como a cor.

Estas experiências me transportaram a minha própria infância, onde, embora uma criança feliz, percebia que não havia na escola, na mídia, e nos espaços sociais em que estava inserida, imagens que me fizesse reconhecer como uma criança negra. Lembro-me dos programas repletos de crianças brancas, louras em sua plateia, concursos e propagandas.

No Ensino médio, estudei em uma instituição que formava para o mercado de trabalho através do ensino técnico. Contudo, ainda, entre o público atendido, não havia um grande alunado negro. Lembro que, em minha turma, havia sete alunos negros num total de 36. Este tipo de observação sempre esteve presente em meu olhar, ainda imaturo, sem saber formular a grande questão, mas um olhar de estranhamento sobre a realidade social. Não preciso confirmar que isto permaneceu na minha formação no ensino superior.

No entanto, retornando à questão da infância escolar, enfatizo que não percebia uma representação neste espaço, brinquedos, bonecas e principalmente

materiais didáticos. As aulas dedicadas aos negros eram sempre de escravidão. Nós, os capturados, escravizados aqui, éramos melhores para o trabalho. Essa parte do currículo escolar sempre achei constrangedora. Indo mais além, pensava: e nós negros e negras atuais, como estamos? Quem somos?

Venho de uma família em que meu pai e minha avó apresentam baixa escolarização, mas dão um valor enorme aos estudos. Minha mãe, professora de formação, mas não seguiu o ofício, sempre me incentivou, principalmente pelos caminhos da leitura. A partir disso, lembro-me encantada, quando li pela primeira vez (fora da escola), uma história sobre os negros e seus reinos na África, algo impensável para mim. Nunca havia aprendido sobre o fato.

Hoje, vejo meus alunos buscando entender estas mesmas relações. Destaco, entretanto, buscando de forma aberta, pois há espaços para questionamentos, mesmo contraditoriamente. Assim, pude perceber que seus anseios, na verdade, faziam parte de uma complexa estrutura social. Desta forma, me perguntei como trabalhar, com estes seres em formação, conceitos tão delicados sobre preconceitos, discriminação, não aceitação do que o outro é. Sempre dialogávamos muito durante as aulas. De forma contínua e aberta a ideias e opiniões, fazíamos pesquisas relacionadas aos fatos do Brasil que envolvessem esta temática, buscamos biografias deles e de sua família. Entretanto, tudo de uma maneira simples para que o assunto pudesse fluir de forma natural, como sempre se apresentou até então, sem imposições, apenas atender o que eles mesmos procuravam compreender. Em diversos momentos, fui indagada e respondi perguntas sobre minha posição enquanto mulher, profissional e professora negra num espaço em que contávamos no máximo quatro professoras negras num universo de trinta docentes.

Desta forma, minha experiência pedagógica estimulou-me e instigou-me a querer saber mais sobre esta área, de forma que não conduzisse jamais minha prática de forma leviana. Almejava sair da aparência, compreendendo a complexidade dos fatos em nossa sociedade, sempre lendo, dialogando.

Destaco o ano de 2014 como um divisor maior, pois, caminhando neste sentido, participei do processo seletivo do CEFET / RJ, referente ao Programa de Mestrado em Relações Étnico-raciais, onde seria possível discutir esta temática dialogando com a prática no espaço escolar. Assim têm sido minhas reflexões.

Ao participar do processo de seleção para o CEFET / RJ, e mesmo antes em minha caminhada, era sobre a pertinência e aplicabilidade da Lei 10.639/03 que eu queria estudar. A Lei 10.639 orienta que o currículo escolar deve contemplar a História

e Cultura Afro-Brasileira, a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Ou seja, a partir de então, tornou-se forma de Lei que as práticas pedagógicas abranjam isto em todo o currículo, mas principalmente nas áreas de História, Artes e Literatura. Desejava compreender estas relações ampliando, deste modo, meu olhar sobre minha prática em sala de aula.

No Rio de Janeiro, no ensino público municipal, observa-se também que têm sido empreendidos esforços para tentar multiplicar esta pluralidade de conhecimento, história, cultura, contribuições dos diversos povos que ajudaram na história e formação do Brasil, com a possibilidade de se fazer presente a discussão através de seminários, formações, debates. Destaca-se que também houve uma mudança significativa no acervo de livros das Salas de Leitura das unidades escolares, uma vez que estas passaram a contar com histórias que trazem participação e presença negra e indígena. Entretanto, se faz necessário uma ampliação no cotidiano em si da sala de aula.

Conforme já mencionado, minhas vivências profissionais sempre estiveram diretamente ligadas à questão da leitura e escrita, por isso busquei, a partir disso, pesquisar na área de Língua Portuguesa (estreitamente imbricada pela Literatura), uma vez que esta área do conhecimento objetiva ampliar a competência linguística. Além disso, a Literatura é umas disciplinas destacadas pela Lei 10.639. O trabalho com os primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental tem representado a etapa onde deveriam se consolidar os aspectos e habilidades relacionados à leitura e escrita competente, ou seja, a formação de leitores e escritores conscientes e críticos.

Assim, minha pesquisa analisa o material didático de Língua Portuguesa utilizado pela rede municipal de educação do Rio de Janeiro, compreendendo quais textos e atividades estão presentes neste material. Já que defendo a inserção de textos que tratem de questões africanas e/ou afrobrasileiras ampliando o contato dos alunos com diferentes gêneros, abrindo pontes para outros conhecimentos, identifico se há a abordagem sobre a temática apresentada na Lei 10.639 nos Cadernos Pedagógicos.

No que diz respeito aos gêneros, ressalta-se que, ao longo do trabalho, o uso dos termos “gêneros textuais”, “gêneros discursivos” não se vinculam a interpretação da língua vista apenas em sua estrutura, mas sim a língua inserida nas práticas sociais de linguagem. (BAKTHIN, 1997). Deste modo, acredita-se que os diferentes

textos precisam ser trabalhados partindo deste pressuposto. Sobral (2007) complementa a elucidação trazendo que:

> Creio que isso se deve precisamente ao fato de a redução da idéia de gênero a formas textuais implicar uma separação entre texto e contexto, em vez de reconhecer que essas são instâncias que se pressupõem mutuamente: no estudo da linguagem, não há texto sem contexto nem contexto sem texto. E o conceito de gênero permite precisamente explorar de várias maneiras produtivas essa relação de pressuposição mútua. Cabe esclarecer que não digo com isso que não haja ou não deva haver um "trato textual", mas que este deve estar inserido no "trato genérico". (SOBRAL, 2007, p. 2107)

As Orientações Curriculares utilizadas na rede do Rio de janeiro afirmam que defendem o trabalho com gêneros. No ano de 2013, decênio da Lei 10.639, a rede municipal publicou suas Orientações Curriculares revisadas, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes Cênicas e Música. A área de Língua Portuguesa está presente nesta revisão. Assim, a análise realizada neste trabalho se utilizou do material didático de 2014, ano posterior à revisão. Foram utilizados quatro Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa do quarto ano do Ensino Fundamental, referentes aos quatro bimestres anuais de ensino. A escolha por este ano de escolaridade se deve ao fato de ser o ano de entrada para a etapa do Ensino Fundamental intitulado pela Secretaria de Educação como Primário Carioca, onde o aluno ampliará e avançará progressivamente de forma mais madura sobre seu conhecimento escolar, fazendo cada vez mais conexões com as experiências com o mundo que o cerca. Além disso, um dos objetivos das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa utilizadas pela rede é que o discente tenha contato com diferentes gêneros textuais e discursivos.

Deste modo, o objetivo é chamar atenção a um tipo de material utilizado em sala de aula e promover uma reflexão no que se refere aos pontos presentes no mesmo.

Ressalto ainda que a Secretaria Municipal de ensino do Rio de Janeiro instituiu, a partir do ano de 2012, um Programa Anual de Bolsas para professores da rede que estejam realizando pesquisas diretamente ligadas à educação municipal no Mestrado ou Doutorado. Mais uma vez, pude em minha trajetória vivenciar uma nova experiência, pois participei deste programa em 2015, após meu projeto ter sido escolhido juntamente com outras propostas em processo seletivo. Tal fato enche-me de esperanças concretas de que as reflexões apresentadas neste trabalho possam

colaborar com o material didático utilizado na rede, uma vez que o programa acompanha a pesquisa realizada.

Escolhas

Levantar alguns questionamentos se mostra importante; pensar sobre o porquê de alguns conteúdos (quase sempre os mesmos durantes anos) que se mantém, embora as demandas sociais mudem constantemente. É notório que há conteúdos e conceitos que formam a base comum nacional para o estudante poder dar seguimento a sua vida escolar como um todo. Entretanto, questões referentes à análise crítica destes conteúdos e conceitos precisam ser abordadas refletindo por que ainda se trabalhar numa visão única, não levando em conta a história e as contribuições dos variados sujeitos e vozes que compõem a história do Brasil.

A escola, enquanto espaço social que reflete tudo que perpassa esta sociedade, não está, portanto, isenta de uma disputa ideológica por parte dos grupos dominantes. A instituição escolar, por excelência, representa o espaço que irá apresentar ao aluno um conjunto de conceitos previamente selecionados, geralmente tido como importante e imprescindível. Assim, a escola é a principal instituição de um cânon de estudos.

> Nas artes em geral e na literatura, [...], cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres, um patrimônio da humanidade (e hoje percebemos com mais clareza, esta humanidade é muito fechada e restrita. (REIS, 1992, p. 70)

Deste modo, convém pensarmos por que se inclui um e se exclui outro. É possível perceber que nunca será possível escolhermos o todo, entretanto, necessário se faz abrir possibilidades, refletir o porquê de reproduzir sempre a literatura, artes, história etc. tida como boa e universalmente mais aceitável, se fechando a conhecer outras. Deste modo, Reis (1992) acrescenta:

> [...] o conceito de cânon implica um princípio de seleção (e exclusão) e, assim, não pode se desvincular da questão do poder: obviamente, os que selecionam (e excluem) estão investidos da autoridade para fazê-lo e o farão de acordo com os seus interesses (isto é: de sua

> classe, de sua cultura, etc.). Convém atentar ainda para o fato de que o exercício desta autoridade se faz num determinado espaço institucional [...]. (REIS, 1992, p. 70)

A escola representa um destes espaços institucionais e, no que se refere ao modo como estes mecanismos operam, através de normatizações, confirma sua autoridade. Ela perpetua certas dominações de diferentes formas, inclusive em muitos currículos, onde as histórias e contribuições de muitas populações oprimidas não são incluídas ou, quando são, apresentam-se de forma menor se comparadas ao outros conteúdos tidos como cânones no processo escolar. Questiona-se, então, por que valorizar uns e não outros, passando-se assim por uma pluralidade epistêmica, conforme defende Mignolo (2004). Nos espaços escolares, conflitos de diversas ordens aparecem: cognitivos, emocionais, relacionais, corporais, onde professores e alunos constroem, de acordo com sua maneira de pensar, diferentes modos de ser e agir no processo educacional.

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Esta rede de ensino é uma das maiores da América Latina, possuindo realidades diversas e paradoxais, estudantes com acesso a bens de consumo e outros de área de extrema pobreza e/ou conflagrada pela violência. Em sua página oficial na internet, a Secretaria de Educação expõe os caminhos que almeja percorrer e fornece dados para entendermos a sua estrutura.

> A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem como missão elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, contribuindo para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos. Cabe à Secretaria de Educação cuidar da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1° ao 9° ano) e da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Com uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, a SME atende 654.454 alunos em 1.007 escolas, 247 creches públicas, 213 Espaços de Desenvolvimento Infantil e outras 161 creches conveniadas. São mais de 40.000 professores. (SME, 2016)

Por apresentar tamanha estrutura, se torna primordial refletir, uma vez que a rede, conforme visto acima, almeja formar indivíduos através uma educação de excelência. Para atingir tal propósito, não há como deixar de lado questões como os materiais utilizados e propostas curriculares.

No dia a dia do trabalho pedagógico, o professor e todos os envolvidos no processo educacional também precisam levar em conta que currículo representa disputa de poder na seleção dos conteúdos e objetivos que são escolhidos para serem oficiais.

> Trata-se agora de explicitar outro aspecto desse processo que se faz aos poucos: colocar fronteiras entre o que é selecionado e o que não é selecionado, não é apenas excluir o não dito, mesmo no sentido explicitado, mas consiste, principalmente, em assinalar essa seleção de alguma forma. (POSSENTI, 2004, p. 18)

Para que mudanças oficiais possam ser iniciadas, torna-se relevante que aspectos nos documentos oficiais utilizados apresentem algum tipo de transformação, mesmo que de forma gradativa. Neste caso, esta rede trabalha a partir de suas Orientações Curriculares, que embasam todo o currículo e projeto das escolas.

Tais Orientações representam o norte para encaminhamento dos trabalhos. Elas abrangem a Educação Infantil e todo o segmento do Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano, incluindo a Educação de Jovens e Adultos). Sua divisão é feita por área de conhecimentos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes Cênicas, Música, Língua Inglesa, Educação Física, Língua Estrangeira, Artes Visuais.

Esta rede de ensino utiliza como material didático os chamados Cadernos Pedagógicos, que abrangem também a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Até o terceiro ano de escolaridade, as disciplinas são integradas em um único Caderno. No quarto ano, se apresentam separadas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os Cadernos são distribuídos bimestralmente. Nestes Cadernos, há conteúdos que devem estar alinhados às Orientações Curriculares; além disso, o professor no dia a dia do trabalho pedagógico poderá desmembrar os temas em diferentes outras atividades.

O que se busca dentro dos limites deste trabalho é minimamente chamar atenção para a questão de um olhar criterioso diante dos materiais utilizados com

vistas de se ter sempre um referencial mais crítico de trabalho em sala de aula, visando colaborar e avançar progressivamente de acordo com as demandas surgidas no trabalho pedagógico. Afinal, currículo, orientações curriculares, cadernos pedagógicos, diferentes materiais didáticos ou qualquer outro material utilizado na educação são documentos e "[...] os documentos são a própria materialidade do discurso, e não o signo de outra coisa, como se fosse uma matéria inerte a ser interpretada." (Portocarrero, 1994, p. 49)

Trabalhar na perspectiva de abranger outros conhecimentos requer, portanto, uma desfamiliarização, ou seja, uma mudança na forma de analisar a realidade. Não se trata de desconstruir, mas sim de deixar de excluir. Afinal o que está construído permanece convivendo, mesmo que de forma diferenciada, com novos pontos de vista e olhares, ainda que gerando contestações entre estes distintos pontos de vista.

> Damos preferência ao termo desfamiliarização porque dificilmente des-construímos o que foi construído. Criamos espaço, sim, para novas construções, mas as anteriores ficam impregnadas nos artefatos da cultura, constituindo o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo. Decorre daí a espiral dos processos de conhecimento, um movimento que permite a convivência de novos e antigos conteúdos (conceitos, teorias) [...] (SPINK e FREZZA, 2004, p. 10).

A Lei 10.639 está inserida nesta nova construção ou familiarização, entretanto envolve disputa política ao nos lembrar continuamente que é uma lei para ser trabalhada com todos, negros e não negros, e assim caminhar na contribuição de um avanço entendendo que o racismo e o preconceito operam de diferentes maneiras na sociedade e precisam ser combatidos.

As contribuições de todas as ordens, econômicas, sociais, políticas, culturais, dos variados grupos que compõem o Brasil são relevantes e precisam ser levadas em conta, estar presentes. Estas contribuições fizeram e fazem parte da história e estas memórias não podem ser simplesmente desprezadas. Afinal, sabemos que "o poder do arquivo é tanto mais forte quanto mais ausente for o arquivo." (Roudinesco, 2006, p. 07). Ou seja, cabe indagar por que valorizar o processo e a história de uns em detrimento de outros.

Nesta busca contínua, múltiplas vozes irão surgir e, justamente, neste interessante processo, a riqueza está em participar de uma construção recíproca e coletiva que possa:

> Conduzir o homem a ser acional, mantendo na sua esfera de influência o respeito aos valores fundamentais que fazem um mundo humano, tal é primeira urgência daquele que, após ter refletido, se prepara para agir. (FANON, 2008, p. 184).

Desta forma, durante muitos anos de ações, debates, lutas, retrocessos e conquistas, conforme o contexto e o momento histórico vividos, o que se busca é um reconhecimento, respeito mútuo dos variados cidadãos que compõem a estrutura do Brasil. Não podemos perder de vista que o racismo é um fenômeno social que envolve fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, ideológicos. Além disso, devemos nos atentar para fato de que a justificativa para a implantação de políticas de ações afirmativas é o reconhecimento de que determinado grupo social foi ou está sendo prejudicado. No caso específico do negro e do indígena, é assumir que há preconceito e diferença de oportunidades em nossa sociedade, sendo, portanto, necessária a atuação de políticas para superar a grande desigualdade.

Destaca-se que as pesquisas de órgãos oficiais brasileiros como IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ao trabalharem determinados dados estatísticos relacionados ao campo raça/cor, apresentam classificações como brancos, pretos, pardos, amarelos, indígenas.

Os critérios destas pesquisas se baseiam na autodeclaração, ou seja, o cidadão se autodeclara na categoria com a qual se identifica. Dependendo do dado estatístico a ser pesquisado, é possível perceber aproximações ou diferenças entre pretos e pardos.

A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD -2013) enfatizou que mais de 50% da população brasileira se considera negra. Dado também já divulgado no Censo IBGE (2010). Ressalta-se, porém, que o IBGE se utiliza da definição do Estatuto de Igualdade Racial que define como negra a população de pessoas que se declaram pretas ou pardas. No PNAD (2013), 8% da população se declararam preta e 45% parda.

Compartilho também do entendimento de que pardos e pretos compõem a população negra do Brasil. No entanto, reflito caso as categorias do IBGE fossem apenas brancos e negros, como ficariam estes índices de cidadãos que se declaram como pardos. Aumentaria o índice de negros ou de brancos? Afinal, como afirma Munanga (1999), as pessoas consideradas mestiças durante muito tempo viveram numa zona vaga e flutuante.

Reitera-se também que a compreensão acerca dos termos raça ou racismo nessa pesquisa não caminha pelo entendimento através do campo biológico, mas sim considera fatores sociais, culturais, ideológicos. Conforme complementa Munanga: “O conceito de raça tal como o empregamos hoje nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada, a relação de poder e de dominação”. (MUNANGA, 2010, p. 04).

Deste modo, se a questão da raça está ligada a aspectos ideológicos e sociais, mais uma vez confirma-se a ideia de que a autodeclaração perpassa questões de identificação, como: onde e em que grupo cada cidadão se vê. Assim, analisar e compreender a estrutura social que implementa políticas e vem passando por estas transformações é tarefa necessária.

Desta forma, para realizar o presente estudo, o procedimento metodológico partiu de uma exploração documental, realizando a análise do Caderno Pedagógico e entendendo o mesmo como um documento que representa o material didático oficial utilizado pela rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Para o referencial teórico, perpassou-se pela investigação bibliográfica, pesquisando-se em: livros, artigos, trabalhos, revistas, reportagens, sites, publicações do Ministério da Educação, entre outros que abordem o tema proposto, recorrendo às contribuições da legislação através de leis e decretos que tratem de políticas públicas relacionadas à educação e estudos sobre o tema.

No primeiro capítulo, é trazida a discussão de documentos que implementam políticas públicas na educação brasileira no sentido de se atingir um ensino que saia da linha de excluir a população negra e suas histórias. Para tanto, foram importantes as contribuições de Romanelli (1986), Monteiro (2006), Maciel e Neto (2006), entre outros, além de documentos legais e de diretrizes educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Lei 10.639/03.

No segundo capítulo, perpassa-se pela discussão acerca das tendências pedagógicas e possíveis reflexos nos currículos e nos materiais didáticos. Ou seja, pensando que a cada caminho percorrido ou tendência de educação escolhida poderá se ter uma educação mais includente ou excludente. Aborda-se também a estrutura curricular da educação do município do Rio de Janeiro na área de Língua Portuguesa, quarto ano de escolaridade. Deste modo, foram utilizados dados estatísticos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e conceitos de autores como Libâneo (1992), Oliveira e Candau (2010) para a compreensão das

tendências pedagógicas na educação, e se tornaram relevantes também as ideias de Rojo (2005) e Vilaça (2011) no que tange às reflexões sobre materiais didáticos.

No terceiro capítulo, são apresentados os textos e as atividades do Caderno Pedagógico, destacando-se aquelas que perpassaram pela temática da Lei 10.639/03, ou seja, textos e atividades que trataram de temas africanos, afrobrasileiros e/ou relacionados aos negros, buscando compreender os textos que se fizeram presentes, como foram apresentados e o que os exercícios propuseram. Para interpretar estes dados foram utilizadas as contribuições dos estudos discursivos de linha enunciativa do autor Maingueneau (2002), juntamente a outros autores que seguem a linha citada, como Rocha e Deusdará (2006), Brandão (2004), Possenti (2004), compreendendo que o material didático traz um discurso.

Destaca-se, entretanto, a compreensão de que toda divisão de um trabalho em partes e capítulos acontece para efeito de estudo, uma vez que as ideias e conceitos defendidos por um autor perpassam a pesquisa como um todo. Ressalta-se também as contribuições e conceitos de outros autores ao longo do trabalho.

Todos os textos e tipos de atividades presentes nos quatro Cadernos Pedagógicos foram listados em quadros explicativos, que se encontram em apêndice deste trabalho para que se seja possível ter uma visão geral sobre o material. Em anexo, é possível ter acesso às Orientações Curriculares da rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro de Língua Portuguesa, do quarto ano do Ensino Fundamental.

1 – Legislação e Políticas Públicas em Educação: Algumas Considerações

Buscar e entender marcas históricas indicam um caminho necessário para se compreender a educação brasileira atual. É possível pensarmos pontos cruciais desta estrutura, como por exemplo: se ela traz características de uma educação dividida ou excludente, se estas marcas históricas balizaram, de alguma forma, parcelas da população e pensar por que se passa a falar em políticas de reparação, compensatórias ou políticas de ações afirmativas, chegando inclusive a uma Lei para alteração dos currículos escolares no ano de 2003, através da inclusão de fato e não estigmatizada da história das populações negra e indígena. Tudo isto nos traz pistas que remetem a refletir que muito aconteceu no cenário histórico de educação no Brasil, envolvendo as escolas, seus currículos e materiais utilizados.

O aluno que está na escola, atualmente, não está isento desta história; trabalhar com esta criança, entender como era e é vista de acordo com o meio em que se insere torna-se primordial para uma mediação consciente e competente.

A educação brasileira está inserida numa sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante de uma estrutura social (Monteiro, 2006). Ao longo da história do Brasil, diversos processos corroboraram para que fossem construídas memórias negativas referentes a determinados grupos. A construção dessa memória se consolidou, muitas vezes, em práticas de desvalorização de histórias, culturas e contribuições.

> A composição multirracial, multiétnica e multicultural do povo brasileiro sempre foi parte integrante das atenções da elite dominante do país. O foco das atenções sempre esteve ligado aos mais diversos tipos de conflitos e preconceitos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 16)

Frequentemente, é possível presenciarmos o debate de situações em que pessoas negras, mesmo em funções parecidas com as de pessoas brancas, recebem menor remuneração, os cargos de liderança ou tido como de destaque ou importância ainda apresentam pouca participação e/ou presença negra, o acesso aos níveis mais elevados de estudo também sempre foi uma questão complexa. (VALENTE, 2002).

Conforme já trazido por Monteiro (2006), essa estrutura escravocrata promoveu lacunas de diversas ordens. A questão se complexifica se retomarmos quatro dados relevantes.

O primeiro deles se refere ao fato de que a estrutura educacional brasileira apresenta ligações profundas com uma pedagogia jesuítica.

> A Companhia de Jesus, ordem religiosa formada por padres (conhecidos como jesuítas), foi fundada por Inácio de Loyola em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros. [...]. Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação [...] dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. (MACIEL e NETO, 2006, 467- 468)

Diante do exposto, no quadro brasileiro à época colonial, coube à Companhia de Jesus a educação, ensino de línguas, conversão à fé católica dos indígenas que aqui viviam. Durante 200 anos, os jesuítas foram educadores no Brasil e isto deixou marcas profundas. Foram difundidas escolas para ler, escrever e contar (ROMANELLI, 1986). Tal fato nos leva a pensar sobre essa tentativa de apagamento das culturas, línguas, costumes indígenas, habitantes colonizados.

Diante deste quadro social, a economia colonial era baseada na agricultura, se utilizando da obra escrava. Deste modo, logo acrescenta-se a este cenário, a escravidão dos negros trazidos para o Brasil.

> O tráfico atlântico foi a maior migração forçada da História. Iniciou em fins do século XV e durou até meados do XIX. Nesse período, aproximadamente 12,5 milhões de africanos foram embarcados e um pouco menos de 11 milhões chegaram nas Américas, sendo que 40% tiveram como destino o Brasil. (ALADRÉN, 2010, p. 73)

Toda esta população, vinda de diferentes pontos do continente africano, também sofreu um processo colonizador que visava apagar suas línguas, culturas e histórias.

O segundo dado é que, passados estes 200 anos de educação jesuítica, conforme Romanelli (1986) expôs, destaca-se a era pombalina, que visou sobrepor a educação da Companhia de Jesus. O Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, no século XVIII. A partir disso, instituiu medidas como a criação do subsídio Literário, um tipo de imposto para subsidiar o ensino primário. Estas medidas, no entanto, não tiveram o retorno esperado. Pombal tentou substituir a educação jesuítica pelas aulas régias que seriam ministradas por professores selecionados por concursos públicos e pagos pelo Erário Régio.

> Frente a esse contexto, pode-se afirmar que Pombal, ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado. (MACIEL e NETO, 2006, p. 07)

Nesta etapa da educação, foi proposto um ensino com novo aprendizado envolvendo latim, estudo da gramática de Língua Portuguesa, proibição do tupi, os livros dos jesuítas substituídos por cartilhas, oferecimento de outras línguas tidas como modernas, como o francês, aulas de desenho, ciências, aritmética. Contudo, as reformas pombalinas não chegaram a lograr o êxito almejado.

> [...] com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico [...]. (AZEVEDO, 1976, p. 61)

Assim, temos uma tentativa de reforma proposta por Marquês de Pombal, que, contudo, não desconstrói a forte estruturação educacional deixada pelos jesuítas. Destaca-se, entretanto, que a catequese e ensino dos jesuítas, no que se refere ao aprendizado entre as populações colonizadas, se destinava às primeiras letras, e não a um projeto situado de continuidade de estudos.

O terceiro dado refere-se justamente, conforme nos trouxe Azevedo (1976), à vinda da família real para o Brasil em 1808. A partir deste acontecimento, a educação

se impulsiona novamente através da criação do ensino técnico, cursos superiores, instituições científicas e culturais.

> Dotar a colônia de estabelecimentos de ensino não significou, porém, apenas um esforço de centralização do poder. Respondia também, à situação emergencial vivida pela corte portuguesa no Brasil e aos impasses criados pela decisão apressada e repentina. Sem entrar no mérito das medidas implementadas por D. João VI, certo é que, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, inicia-se propriamente uma indústria institucional local. Data dessa época a instalação dos primeiros estabelecimentos de caráter cultural – como a Imprensa Régia, a Biblioteca, o Real Horto e o Museu Real – instituições que transformavam a colônia não apenas na sede provisória da monarquia portuguesa, mas em um centro produtor e reprodutor de cultura e memória. Formava-se em paralelo uma classe ilustrada nacional. (SCHWARCZ, 1993, p. 31-32)

Entretanto, estas medidas estavam ligadas às necessidades e demandas da corte e não ao atendimento da maioria da população e nessa conjuntura o ensino primário continuava não sendo prioridade. Esta característica dual atravessa a estrutura de ensino brasileiro. Conforme afirma Libâneo (2012), fala-se em uma escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.

Tem-se, portanto, um disparate entre o acesso e o tipo de educação recebida. Podemos concluir, deste modo, que uma grande parcela da população estava longe de estudar, outra parcela recebia uma educação mais rudimentar e uma bem menor atingia outros níveis além da educação inicial. Isto nos remete ao quarto dado a se pensar, que é sobre o analfabetismo quando se chegou à República.

> Quando foi proclamada a República em nosso país, os índices de analfabetismo entre os brasileiros chegavam à casa dos 80%. Isso significava que de cada 10 brasileiros, só dois conseguiam ler uma carta, um documento, um jornal ou um livro. Os demais dependiam de alguém para decifrar o que estava escrito em qualquer texto. (SOARES, 2003, p. 01)

Tendo em vista que os negros vindos da África e, posteriormente, os nascidos no Brasil, foram submetidos a um longo período de trabalho escravo, dentro dessa base social, eles representam esta parcela a quem o ensino era usurpado ou precarizado. O ensino atual não está isento desta história e suas respectivas consequências.

Atualmente, medidas, leis e políticas públicas visam a atender e preencher tais lacunas. Temos, por exemplo, no ensino superior e em concursos públicos, as cotas para os negros. Esta medida visa a ampliar o acesso e a oportunidade para aqueles que, no decorrer dos anos e da história, foram prejudicados, não tendo as mesmas oportunidades de alcançar e permanecer em outros níveis de estudo e/ou trabalho.

Entretanto, para que haja esta oportunidade de se usufruir das cotas, seja na universidade, nos concursos etc., necessário se faz que o sujeito tenha acesso a uma Educação Básica de qualidade e permaneça na escola para que conclua todo o seu processo de escolarização. Ou seja, requer o acesso e a permanência.

Desta forma, podemos inferir que o aluno negro necessita se reconhecer neste processo educacional, uma vez que a primeira etapa da Educação Básica será o princípio da construção do alicerce de estudos do aluno. O aluno se ver e realizar o reconhecimento de si na escola tem sido o grande desafio, ou seja:

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77).

As representações negativas podem e devem ser superadas nos mais diversos campos: cultural, didático, midiático, educacional, político, histórico. Durante anos, além das dificuldades de acesso ao ensino, tem-se que a história, cultura e contribuições de negros e indígenas foram apagadas de currículos ou se apresentavam de maneira a tratar apenas da escravidão, destituída de contextualizações históricas e sociais mais amplas. É preciso que práticas educacionais, discursos curriculares e de materiais didáticos possam superar representações e imagens pejorativas, estereótipos e estigmas.

Percebe-se, assim, que estes fatos históricos denunciam o quanto as reformas e mudanças educacionais, ou seja, as políticas públicas para educação ao longo do tempo estavam ligadas a uma visão ideológica da sociedade de sua época. Acontecimentos históricos geram discursos orais ou escritos na forma de Leis, decretos, currículos e materiais didáticos. Reformas educacionais, criação de instituições, métodos de ensino são justificados ou embasados através de documentos que buscam explicar o porquê das mudanças.

A seguir, buscaremos compreender como estes acontecimentos se desdobraram em documentos educacionais, se procura apresentar os discursos destes documentos, entendendo que os mesmos estão atrelados a estes processos que se iniciaram na era colonial.

1.1 A linguagem e Documentação Como Discurso

Tendo em vista, conforme já tratado neste trabalho, que as populações negras sofreram séculos de escravidão no Brasil, muitos discursos sobre o fato foram construídos ao longo do tempo, seja para manutenção ou para mudança.

Assim, foram destacados documentos que perpassaram por esta questão para que pudéssemos refletir sobre o acesso e continuidade dos estudos da população negra brasileira.

Antes, porém, se faz necessário salientar que este trabalho de dissertação caminha na perspectiva que entende os diversos textos de leis, currículos escolares e materiais didáticos como formas de discurso. Deste modo, as reflexões se utilizam das contribuições da análise do discurso de linha enunciativa de Maingueneau (2002).

O termo discurso tem ligação direta com a linguagem. Os estudos referentes ao discurso se baseiam em três pilares: o estruturalismo (uma vez que se partiu dele para se chegar a outras análises e possibilidades), o materialismo histórico/marxismo e a psicanálise. (MAINGUENEAU, 2008).

Iniciando-se pelas contribuições de Saussure (1974), encontramos que este estudioso dividiu a linguagem em duas dimensões, língua e fala. Onde a fala está ligada ao uso individual da linguagem. A língua é vista como um conjunto de elementos combinados a partir de regras nas quais o falante se comunica. Assim, ao analisar a estrutura da linguagem, a língua é vista como algo social pela questão de ser partilhada por todos os falantes da mesma.

Entretanto, os estudos de Saussure (1974) dedicam-se mais a uma linguística da língua do que da fala, levando em conta apenas sua estrutura.

> Qualquer estudo da linguagem é hoje, de alguma forma, tributário de Saussure, quer tomando-o como ponto de partida, assumindo suas postulações teóricas, quer rejeitando-as. (BRANDÃO, 2004, p.07).

Deste modo, para entender a linguagem além de uma visão estrutural, recorre-se ao caminho percorrido pelos estudos de Bakhtin, uma vez que este inclui de forma mais abrangente a questão da fala. Ele não considera a língua como algo abstrato, mas sim concreto, e nesta concretude se faz presente a fala (BAKHTIN, 1997). O estruturalismo que interpreta a língua enquanto estrutura e nega o papel do sujeito é criticado pelos estudos de Bakhtin. Os conceitos bakhtinianos se preocupam com o sentido trazido pela linguagem e não com a estrutura.

Partindo desta perspectiva, é possível passarmos pela questão da alteridade, uma vez que a língua parte de alguém que fala para um outro, numa relação entre enunciador e co-enunciador.

> Como, através de cada ato de enunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal passa a constituir, no bojo de sua teoria, uma realidade fundamental da língua. O interlocutor não é um elemento passivo na constituição do significado. Da concepção de signo linguístico como um sinal inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato, passa-se a uma compreensão do fenômeno: à de signo dialético, vivo, dinâmico (BRANDÃO, 2004, p. 08).

Assim, enunciados para Bakhtin (1997) não são frases soltas destituídas de sentido; o enunciado é uma categoria do discurso, uma troca verbal. Pode ser, por exemplo, uma palavra ou um livro inteiro. Além disso, o enunciado é irrepetível, ainda que seja o mesmo texto, o enunciado será outro, pois a situação de enunciação é outra.

Deste modo logo se percebe que ver a língua apenas como uma estrutura isolada não fornece subsídios para uma compreensão mais ampla. Conforme afirma Maingueneau (2002, p. 20): “Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática, a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar [...]”. Sendo assim, seus estudos enunciativos veem a linguagem enquanto ação no mundo. Esta maneira ampliada de conceber a linguagem configurou-se em uma virada, em que a linguagem é social, não somente porque é partilhada, mas sim porque é vista enquanto discurso na realidade vivida.

De tal maneira, recorrer a estes saberes diversos, realizar inferências, mobilizar outros conhecimentos apresenta relação com o dialogismo, entendendo que os enunciados se relacionam com outros que serão buscados pelos sujeitos envolvidos

no discurso. Assim, tal processo sempre pressupõe dialogismo, entendendo a existência de um caráter interdisciplinar nos discursos (MAINGUENEAU, 2008).

Bakhtin (1997) traz o sujeito para a linguagem, como falante e como aquele que se constrói através do discurso. Ou seja, a relação sujeito - linguagem - mundo envolve uma dimensão onde este sujeito constrói e também é construído pelo discurso que defende, produzindo diferentes sentidos. "Em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma substância autônoma em relação à sociedade" (FIORIN, 2006, p. 55).

Deste modo, as pessoas que realizam a interpretação ou tentam compreender certos enunciados o fazem a partir de seu lugar de vivência e enunciação, construindo os sentidos de acordo com aquele contexto. Partindo desta visão, a subjetividade é considerada relevante uma vez que o sujeito tem papel como um ser ativo.

> "Para a análise do discurso, é essa concepção de sujeito que vai perdendo a polaridade centrada ora no eu ora no tu e se enriquecendo numa relação dinâmica entre identidade e alteridade [...]." (BRANDÃO, 2004, p. 76)

Nesta perspectiva, a análise do discurso não objetiva identificar a intenção do falante, mas objetiva saber qual é o contexto de produção, o tempo, o espaço, que outros discursos e vozes são trazidos e produzidos, quem é o sujeito, como falou, para quem, que efeitos produz.

> [...] não cabe apenas investigar o que está por de trás dos textos (na hipótese de que existiria algo por trás dos textos!), mobilizando instrumentais que validem sua técnica. Segundo, a Análise do Discurso, cabe ao linguista, no entendimento da linguagem como forma de intervenção, a construção de saberes sobre o real, algo que exige o diálogo com outras perspectivas e configura uma iniciativa interdisciplinar (ROCHA e DEUSDARÁ, 2006, p. 319).

Assim, não é somente o que o discurso diz e sim como ele diz. O discurso pode produzir efeitos materiais e ideológicos. Inclusive, Brandão (2004) nos traz que

não há discurso sem ideologia[1]. Destaca-se, contudo, que a complexidade do discurso é enorme, uma vez, por exemplo, que num mesmo grupo poderá haver embates e incoerências, tendo em vista que as pessoas, sujeitos do processo, são atravessadas por outros discursos diversos que levam a diferentes identidades de acordo com o contexto, sendo, portanto, como nos acrescenta Hall (2006) um sujeito descentrado.

Utilizando-se, portanto, desta perspectiva, interessa saber que efeitos são possíveis a partir dos discursos escritos nos documentos referentes à área da educação. Ao longo da história do Brasil, políticas públicas através de diversos documentos, sejam leis, decretos, orientações educacionais perpassam pela questão do combate ao racismo ou preconceito no campo do ensino.

Assim, o subcapítulo a seguir procura destacar alguns destes documentos anteriores a Lei 10.639/03, compreendendo que o discurso desta Lei apresenta relação dialógica com discursos anteriores.

1.1.1 Documentos Legais

Inicia-se trazendo à tona o discurso de uma Lei do século XIX, que trata de uma proibição explícita de estudos a um grupo específico.

> Lei de 01 de janeiro de 1837: São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (FONSECA, 2002, p. 12).

De acordo com esta Lei, escravos e pretos africanos eram proibidos de estudar ainda que livres ou libertos. Problematizamos o quanto é complexo mensurar em que medida esta ação atrasou e prejudicou a população negra. Nesta etapa, vivia-se no Brasil o período monárquico, quando a força de trabalho ainda se utilizava da escravidão.

[1] Em Hall (2003), encontramos uma ressignificação sobre o conceito de ideologia ao ampliar o debate compreendendo que ideologia abrange diferentes grupos (não somente aparelhos do estado) numa relação com a linguagem. Tais grupos ao estabelecer relações de poder, em diferentes esferas, produzem visões de mundo gerando tensões entre tendências que lutam para serem dominantes.

Ou seja, de acordo com o contexto social e o momento histórico, são vivenciados discursos. Aos negros foram impostas várias faces de uma exclusão, pela cor, pela classe, pelo trabalho, pela educação. Anos de absoluto distanciamento de direitos políticos, civis, educacionais, sociais.

Tais processos históricos são levantados também na apresentação do documento Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais (2004)

> O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. ((Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004, p. 07)

Se para cada época corresponde a um documento ou discurso, destacam-se alguns instrumentos legais que perpassaram pela questão da oportunização e não discriminação no ensino.

O Decreto Legislativo nº 40 de 1967 aprova a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotado pela Conferência Geral da UNESCO, em Paris, a 14 de dezembro de 1960.

Um ano depois, o Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.

Os dois decretos acima abordam a questão da luta contra discriminação, ou seja, há o reconhecimento em forma de Lei que existia um processo discriminatório no Brasil no campo do ensino. Estes decretos têm quase cinquenta anos de existência e ainda nos encontramos no debate sobre o que fazer para se atingir uma educação antirracista e não preconceituosa.

No que tange à Constituição do Brasil (1988), destaca-se o Artigo 3º - Inciso IV, cujo texto afirma que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade

e quaisquer outras formas de discriminação". Ainda na Constituição (1988), o artigo 5º - Inciso XLII afirma que: "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei."

A Constituição ratifica, deste modo, a profunda necessidade de eliminar formas de preconceito e discriminação. Complementa ainda, que as mesmas se constituem em crime.

Dois anos após a Constituição, tem-se o documento Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que objetiva tratar de forma mais específica dos direitos nesta etapa anterior à vida adulta. Destaca-se que:

> Artigo 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Ainda no Estatuto, temos em seu Artigo 16 que o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: "V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação". A vida comunitária também será vivida na escola, instituição na qual os alunos receberão sua base formal educacional.

A seguir, trazem-se documentos legais e publicações normativas que se referem ao ensino após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Lembrando que a criança e o adolescente são também as crianças e os adolescentes negros. Embora o Estatuto não regulamente diretamente esses aspectos, minimamente reconhece que há alguma forma de discriminação.

Tal realidade nos leva a pensar sobre o documento base para a educação nacional a partir da década de 1990, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A LDB (1996), em seu Artigo 26, parágrafo 4º, afirma que: "O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". Sete anos depois, este mesmo artigo foi complementado pela Lei 10.639/03.

Também no mesmo ano de promulgação da LDB, a Lei nº 9.315 de 20 de Novembro de 1996 inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria.

Almejando atingir também o nível superior, a Medida Provisória nº 63, de 26 de agosto de 2002 cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências.

No mesmo ano, a medida se torna a Lei n°10.558, de 13 de Novembro de 2002 criando o Programa Diversidade na Universidade. Esse programa explica seu objetivo, em seu artigo 1º: "[...] finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros".

Um ano depois, em 2003, a Lei 10.639 altera a redação da LDB, tendo em seu Artigo 26 que**: "**Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira." Em 2008, outra alteração ocorre através da Lei 11.645 sobre o estudo da história e cultura indígena.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2003)

Retoma-se que, um ano após a promulgação da LDB, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este documento em sua apresentação afirma que o objetivo é representar um referencial que subsidie o trabalho pedagógico dos professores no Brasil, respeitando as peculiaridades de cada local e opção pedagógica.

> Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (PCNs, Paulo Renato Souza- Ministro da Educação e do Desporto, 1997).

Divididos por disciplinas e apresentando também publicações específicas com temas transversais, os Parâmetros trouxeram à tona possibilidades de discussões acerca de questões presentes na sociedade que atravessam a escola. Os PCNs de História trazem a necessidade do trabalho consciente sobre a formação do Brasil:

> Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese [...] da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País. (PCNs, HISTÓRIA, p. 21, 1997)

Além disso, também nos PCNs de História é trazido o tópico acerca da importância de se estudar sobre “Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos.” (1997, p. 44). No que se refere a um dos objetivos do trabalho no segundo ciclo de formação escolar destaca-se que orienta:

> Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais. (PCNs, HISTÓRIA, 1997, p. 45 - 46)

Os PCNs, com o tema transversal pluralidade cultural, completam a ideia exposta acima da seguinte forma:

> Este conteúdo trata de como se constituiu, se constitui, por sua permanente reelaboração, e se apresenta a face cultural complexa e cheia de potencial do País, com sobreposição de tempos, no social, no cultural e no individual. Para conhecer a situação dos diferentes povos que aqui vivem e valorizá-los, é necessário trabalhar aspectos ligados às suas origens continentais: a presença no continente e em território nacional anterior ao descobrimento, no caso dos indígenas; a vida culturalmente complexa presente na África, desde antes da mercantilização da escravidão; e a vida nos continentes de origem de conquistadores e imigrantes — Europa, Ásia, Oriente Médio, África — ao longo da história. Esse tipo de abordagem permitirá entender a complexidade das origens brasileiras como uma confluência de heranças que se preservaram, vencendo políticas explícitas de

> homogeneização cultural havidas no passado, resistindo, recolocando-se, recriando-se, ativas em diferentes momentos da história. Recuperar as origens dessas influências é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam. (PCNs, PLURALIDADE CULTURAL, 1997, p. 51)

Assim, os Parâmetros Curriculares, tanto de História como de Pluralidade Cultural, trazem esta necessidade de conhecimento mais profundo sobre populações, suas histórias e modos de vida para que se possa compreender com maior amplitude estas multiplicidades nas relações sociais entre os continentes e seus países e povos.

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, área que é o foco desta dissertação, destaca-se que um dos objetivos gerais para o ensino fundamental é: “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (PCNs, LÍNGUA PORTUGUESA, p. 33, 1997). Complementando ainda que:

> Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas. (PCNs, LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 36-37)

Evidencia-se, também, que dois fragmentos dos PCNs sobre Pluralidade Cultural e Língua Portuguesa, complementam-se, respectivamente:

> Desde as séries iniciais se poderá trabalhar com o texto constitucional, de forma a que o aluno se habitue à consulta, percebendo [documentos] a Constituição Federal como instrumento fundamental do cidadão, acessível a todos. Para isso, é necessário que o professor faça a consulta, leia o texto para enriquecer o conhecimento de direitos e deveres. [...] Nesse sentido, a temática da Pluralidade Cultural atua como porta de entrada para a discussão: ao

> tratar da importância do reconhecimento e da valorização das diferentes identidades culturais, tal como estão garantidos na Constituição e em tratados e convenções internacionais, propicia-se uma abertura pedagógica para o tratamento de demais temas ligados a questões da cidadania. (PCNs, PLURALIDADE CULTURAL, 1997, p. 69)

Conforme exposto, em Pluralidade Cultural tem-se, portanto, a indicação de trabalhar em sala de aula com o texto constitucional. Isto nos leva a uma atitude de pesquisa, acesso aos conhecimentos dos direitos e deveres, levando o aluno a interpretação destes discursos lidos e a consequente elaboração do seu próprio discurso. Deste modo, nos remetemos aos PCNs de Língua Portuguesa novamente considerando que:

> Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (PCNs, LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 22).

Deste modo, os discursos dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação são dirigidos ao sistema brasileiro de ensino como um todo, apresentando assim buscar pontos comuns para a educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases traz um discurso na forma de Lei e os Parâmetros Curriculares são sugestões para o trabalho nas escolas. No entanto, como vimos buscam perpassar pela superação de preconceitos, segundo indicado nos textos apresentados acima.

A relevância de se passar por textos de documentos que tratam dos direitos dos educandos, e de políticas para educação se torna primordial, seja para concordar ou não com os discursos dos mesmos. Ou seja, imprescindível se faz dar sentido aos discursos destes documentos.

Os Parâmetros Curriculares apresentaram um norteamento no que se refere a uma possibilidade de organização curricular e sugestões didático-pedagógicas para o Brasil, respeitadas as características e peculiaridades de cada região e local. Entretanto, passados quase vinte anos destaca-se que o debate em torno dos temas étnicos e raciais na educação precisam ultrapassar as barreiras que se limitam apenas ao multicultural, ou de pluralidade cultural como nos PCNs, mas sim abranja aspectos críticos, políticos etc. Conforme nos situa Candau (2008):

> Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. (CANDAU, 2008, p. 17)

Deste modo, buscando superar o quadro exposto por Candau (2008), as políticas públicas previstas nos documentos citados precisam ser aplicadas de forma ativa, onde as várias histórias e valores sejam reconhecidos. Tendo em vista estes fatores, percebemos que a educação precisa, de fato, colaborar para que o aluno negro não apenas tenha o acesso, mas permaneça na escola de forma verdadeira, percebendo que é possível abordar, estudar, compreender e intervir na realidade por ele vivida e socialmente construída.

As medidas e ações previstas nos discursos vão ao encontro de contribuir para uma construção positiva da imagem dos negros, além da valorização, assunção de sua história e a construção de uma identificação num processo de um sentimento de pertença, despertando o olhar como sujeito participante de um povo que também construiu a história, economia, política e formação do Brasil.

Entretanto, necessário se faz que medidas, orientações e leis não sejam ações demarcadas somente em forma de um documento, mas sim que as propostas previstas sejam vivenciadas no cotidiano escolar do aluno e nas mais diversas relações presentes na escola.

Conforme visto, antes da Lei 10.639/03, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), por exemplo, já abordavam a diversidade e indicavam possibilidades de inserções sobre a história de forma mais ampla. Conforme acrescenta Oliva (2009, p.145): “Todos esses documentos apontavam para a importância ou para a obrigatoriedade da introdução do estudo da história africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio”. Contudo, a inserção de políticas afirmativas ou iniciativas em forma de Lei tornam as discussões mais contundentes. Ressalta-se, entretanto, o cuidado com um trabalho crítico de fato, saindo de exotismos e de uma imagem de ensino onde o negro é sempre inferiorizado.

O estudante, em seu processo de aprendizado, necessita ser reconhecido como aquele atua sobre o mesmo de forma ativa, contribui e traz suas vivências que necessitam ser valorizadas.

> [...] busca- se a transformação social, a fim de que cada pessoa possa exercer, em sua plenitude, suas potencialidades sem violência e discriminação, vendo no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. (PIOVESAN, 2008, p. 01)

Ressalta-se que a Lei 10.639, ao alterar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e incluir como obrigatório nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio, rede pública e privada, o ensino da História e Cultura Afrobrasileira, destaca as áreas de História, Literatura e Artes. Entretanto, necessário se faz enfatizar que sua aplicação é obrigatória em todo currículo escolar, ou seja, os professores em suas diferentes disciplinas e campos do saber precisam perpassar por esta temática. Precisa-se ampliar o pensamento, saindo da interpretação de que somente os professores de Artes, História e Literatura estão na obrigatoriedade de trabalhar a Lei. Em 2008, esta lei foi ampliada através da inclusão da temática indígena levando, portanto, à Lei 11.645.

É possível questionar o porquê de uma Lei, ou seja, um instrumento com força oficial legal, que determine que se estude sobre questões africanas e dos negros no Brasil. Podemos depreender que pouco se encontrava antes sobre o tema nos currículos e livros didáticos e muito ainda está para ser feito.

> Nos anos 80 podíamos contar nos dedos de uma das mãos o número de brasileiros das áreas de Humanidades, aí incluídas as Literaturas e Artes, que se dedicavam aos estudos africanos ou afrobrasileiros (ZAMPARONI, 2012, p. 257).

É possível afirmar que a Lei 10.639 suscitou muitas discussões, já a partir da sua obrigatoriedade. Ela é um instrumento com força legal, ou seja, algo coercitivo uma vez que seu cumprimento se faz obrigatório. O texto escrito da Lei traz à tona diversos debates e polêmicas.

> Um texto escrito, por exemplo, constitui um ato de fala impresso, um elemento de comunicação verbal que provoca discussões ativas: pode ser elogiado, comentado, criticado, pode orientar trabalhos posteriores (SPINK e MEDRADO, 2004, p. 27).

Deste modo, embates podem acontecer no dia a dia das instituições escolares na tentativa de que ocorra de fato sua aplicabilidade. Muitas vezes, ao marcar uma data, fazer um evento ou enfatizar um negro que se destacou na história ou no campo artístico acredita-se que já se atingiu a Lei em sua plenitude. Neste caso, observa-se, por exemplo, que muitas instituições afirmam estar cumprindo a Lei 10.639, entretanto, necessário se faz saber de que modo.

Diversos enunciadores se utilizam de uma mesma gramática ou mesmas palavras, mas que podem assumir sentidos diferentes. O enunciado do discurso em alguns meios sociais é o cumprimento da Lei, mas na prática necessário se faz analisar se é um cumprimento eficaz e construtivo ou se ainda é aquela abordagem isolada ou que mantém o que vinha sido dito anteriormente sobre posições inferiores ocupadas pelo negro na História. “Assim, [...] a gramática pode ser a mesma (de fato, é a mesma) para diversos enunciadores, mas o sentido do que eles dizem pode não sê-lo” (POSSENTI, 2004, pag. 06).

A Lei abre possibilidade de debates e avanços na reflexão do tema, entre alunos e professores, na tentativa de se obter conscientização e análise crítica da sociedade em que se vive e a compreensão de que a escola se insere nesta sociedade.

> Essa complexidade evidentemente perpassa a instituição escolar, as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 14).

Um dado a ressaltar é que a Lei 10.639 aborda a obrigatoriedade na etapa referente ao Ensino Fundamental e Médio. No entanto, sabe-se que a Educação Infantil também compõe a Educação Básica. Assim, encontramos Diretrizes que orientam o trabalho na Educação Infantil, embora no corpo da Lei este segmento não apareça no texto referente à obrigatoriedade do trabalho. Contudo, sabemos o quanto é importante abordar esta questão já no início da vida escolar, respeitando pedagogicamente as características da faixa etária atendida.

Desta forma, entender a Lei, seus textos e inúmeros outros documentos legais e públicos requer compreender diferentes significados, onde é imprescindível refletir o porquê de certos dados estarem presentes e outros não. Além disso, despertar nossa atenção para o que não é obvio, analisando os fatos sociais, políticos etc. e toda conjuntura à época da publicação destes documentos.

Assim, levantamos questões imprescindíveis sobre, por exemplo, o que as Políticas Públicas valorizam? A quem interessa preservar certas memórias e não outras? Por que se iniciar algumas políticas em determinadas épocas em detrimento de outras? “Durante muito tempo, a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas [...]” (LIMA, 2004, p. 02). Diante disso, encontramos atualmente um campo diverso em transformação.

Outro fator relevante é o caso do intradiscurso e, mais ainda, do interdiscurso (POSSENTI, 2004) presente nos documentos, ou seja, quando o texto faz conexões com fatos que podem já ter sido trazidos por outros textos. A recomendação de uma mudança no ensino e da inclusão de outras histórias no currículo escolar dialoga com encaminhamentos anteriores, conforme percebido nos documentos e leis exemplificados neste subcapítulo. Deste modo, a Lei sintetiza (mesmo com possíveis controvérsias) algumas destas reivindicações, dialogando com lutas políticas e educacionais passadas e presentes. A Lei 10.639/03 torna-se relevante, no sentido de

que há anos o modelo de escola tradicional se baseia num acúmulo de um conhecimento eurocêntrico[2].

Desta forma, a Lei vem apontar a necessidade de novas formas de construção do conhecimento, estudando outros povos e pessoas antes não considerados no cânone da escola tradicional, ou seja, a defesa de sua implementação caminha na direção da tentativa de se pensar um referencial mais crítico.

Isto significa trazer à tona novas problematizações. A partir das vivências na prática pedagógica, recorda-se que inúmeras questões foram levantadas entre os pares na escola, como: a de que os professores não foram formados para o ensino histórico e cultural da África; como adequar os currículos escolares compreendendo que não é uma disciplina a mais, mas sim a inclusão de uma parte antes deixada de fora; como lidar com as novas perspectivas de olhares suspeitos e muitas vezes preconceituosos, como lidar com algo obrigatório e entre outras. Deste modo, problematizar as questões é refletir sobre um modelo dominante até então, questionar porque determinados saberes vinham sido trabalhados e outros não.

A questão não é apenas privilegiar um tipo de conhecimento, mas sim que se oportunize ter acesso a outros, principalmente quando estes apresentarem ligação direta com o Brasil. Entender o continente africano em sua riqueza ou complexidade, histórica, cultural, política, econômica etc., superando mitos, além de ampliar a compreensão em torno das contribuições afrobrasileiras[3] se faz necessário.

> É muito difícil falar de África no singular, ou de uma África no Brasil. São muitas as sociedades, diversas em seu desenvolvimento, diversas em sua origem, diversas em sua cultura [...]. Para descobrir estas Áfricas, também há que se despertar a curiosidade, aguçar o interesse, estimular a admiração. Portanto, é preciso trazer estas Áfricas para dentro de espaços culturais e educativos. Ler sim, mas também escutar, ver, assistir, participar (LIMA, 2004, p. 06- 07).

O que se busca, portanto, é ampliar o diálogo, a visão, o aprendizado e construir novos conceitos em torno do tema. Sabemos que “Não é simples pensar o

---

[2] Eurocêntrico se refere a todo conhecimento produzido na Europa. Conforme Mignolo (2004) afirma, através da colonialiadade do saber, o conhecimento científico reconhecido e valorizado, durante muito tempo, foi aquele que provém de universidades e produções europeias.

[3] O Estatuto de Igualdade Racial, ao definir população negra, afirma ser esta o grupo de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas ou que adotam definição análoga. Neste estudo, por vezes, utilizou-se do termo afrobrasileiro de forma análoga à população negra

como fazer quando a questão envolve séculos de desconhecimento e distanciamento" (LIMA, 2004, p.05).

Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, as habilidades relacionadas à leitura e escrita vão se desenvolvendo num processo contínuo. Articulando com a Lei 10.639/03, através da Língua Portuguesa / Literatura, é possível uma abordagem na qual o educando tenha contato com diferentes tipos de texto que tratem destas questões.

No caso específico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o trabalho com variados gêneros textuais é trazido pelas Orientações Curriculares que direcionam a rede. Tal documento será melhor abordado no capítulo dois.

Salienta-se, portanto, a necessidade de se trabalhar com músicas, histórias, lendas, contos, notícias, entre outros que permitam uma reflexão crítica, trazendo elementos sobre a vida, costumes, cultura, política e realidade afrobrasileira e/ou africana.

> Para além dos textos e reflexões realizadas pelo viés do historiador, outros especialistas – na maioria das vezes ligados à Antropologia e à Literatura - também têm se dedicado a lançar questões e formular propostas acerca do tema. (OLIVA, 2009, p.159)

No cotidiano escolar, várias mediações são realizadas no trabalho pedagógico de acordo as demandas do grupo de alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Deste modo, o que se busca é um processo de ensino eficaz para que o aluno em sua vivência se veja positivamente naquele espaço.

O campo educacional é permeado por inúmeras situações, uma vez que lida com variadas pessoas que apresentam, por consequência, diferentes perspectivas e expectativas. O momento de trabalho e de aprendizado é de interação, ética e respeito. Para tanto, necessário se faz caminhar realizando uma intervenção de modo a afetar o sujeito aprendente de forma positiva, possibilitando avanços significativos em sua caminhada.

Deste modo, este capítulo realizou uma passagem por determinados aspectos da educação no Brasil e a retomada de alguns textos de documentos oficiais que se constituem num arcabouço jurídico normativo para esta educação (SOARES DA SILVA, 2007). Objetivou-se resgatar os discursos destes documentos, entendendo que é necessário um olhar crítico sobre textos que implementam políticas públicas, uma vez que os mesmos são direcionados aos currículos escolares e vão estar ligados às práticas educacionais, tendências pedagógicas e materiais didáticos utilizados.

2 – Tendências Educacionais, Currículo e Material Didático: Um diálogo em permanente construção

Tendo em vista o quadro educacional exposto no primeiro capítulo, recorda-se que o aluno e as instituições escolares do século XXI não estão isentos dos processos pelos quais a sociedade brasileira vem passando dentro e fora da escola.

Os discursos de Leis e documentos educacionais expostos no capítulo anterior nos mostraram o quanto o texto escrito objetivou ou objetiva ampliar políticas públicas entre a população negra. Tal fato nos leva então a pensar nos dados educacionais para buscar entender como está o acesso e permanência da população negra na escola. Se em séculos passados este acesso à educação era negado, convém entendermos como estão neste acesso atualmente.

A prática pedagógica em sala de aula na cidade do Rio de Janeiro me trouxe uma observação interessante. Nas variadas turmas em que trabalhei, a quantidade de alunos e alunas negras era superior a de alunos não negros em turmas em que havia alunos repetentes ou com distorção idade /série.

Muitas vezes, recorreu-se às informações oficiais declaradas na ficha de matrícula do aluno buscando completar a compreensão sobre a vida escolar da criança, moradia, parente responsável, histórico de aprendizado etc.

Sempre chamam atenção semelhanças e diferenças entre os dados declarados e os vistos na prática. Um dos campos frequentemente evidenciado é o campo raça/cor. Esta informação é constante nas fichas de matrículas para que seja possível auxiliar o trabalho relacionado ao Censo escolar realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

O INEP justifica a necessidade de incorporação desse campo justamente para que sejam trabalhadas disparidades sofridas entre os negros no Brasil, indo ao encontro de outras políticas públicas que caminham nesta direção.

> A sociedade brasileira é marcada pela diversidade étnico-racial, que caracteriza a composição de nossa população e nossa cultura. Mas esta diferença também está expressa através da desigualdade social brasileira. O reconhecimento desta realidade por parte do governo federal nas últimas décadas implicou na defesa de políticas públicas que buscam combater estas desigualdades históricas. É neste contexto que os parâmetros tradicionalmente universalistas de educação passaram a ser rediscutidos pelos órgãos governamentais ligados ao tema, uma vez que, apesar das diversas tentativas, alguns

> grupos sociais permaneçam à margem da ampliação do nível de escolaridade da população brasileira. Os novos modelos inclusivos de educação em implementação no país, que visam à democratização do acesso e da permanência dos estudantes, caracterizam-se pelo reconhecimento e respeito à diferença e por ampliar a presença de segmentos sociais e grupos étnico-raciais nos diversos espaços educacionais (INEP, 2014, p.01).

O INEP, portanto, identificou a necessidade de serem analisados dados referentes às matrículas de alunos negros na Educação Básica, para que se possa, de certa maneira, avaliar os impactos das políticas implantadas. Conforme afirma:

> [...] como o mais importante órgão de coleta de informações educacionais, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) pode contribuir para transformar a realidade do país a partir da obtenção e tratamento desses dados estatísticos. (INEP, 2014, p.02)

No entanto, o INEP também informa que eventualmente ainda é encontrada alguma resistência no preenchimento deste campo no seu Censo escolar. Por isso, no ano de 2015, foi promovida uma campanha intitulada: “10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar”. Segundo o Instituto, a campanha objetivou “sensibilizar gestores escolares, escolas, professores e alunos para a importância do preenchimento deste item” (INEP, 2014, p. 08).

De acordo com as instruções de preenchimento para o campo raça/cor, nas etapas Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental, a informação se baseia na declaração do responsável do aluno. No Ensino Médio, o aluno a partir de 16 anos realiza sua autodeclaração. O aluno, ou seu responsável, se identificará entre brancos ou pretos ou pardos ou indígenas ou amarelos. Ressalta-se que o INEP se baseia nas mesmas categorias raça/cor do Censo demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Assim, INEP e IBGE vão ao encontro da interpretação do Estatuto de Igualdade Racial que em seu Artigo 1º, Inciso IV explica como entende a definição sobre população negra: “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

A partir disto, foram buscados os dados relevantes para esta pesquisa, levantados no EducaCenso 2013 do INEP, no Estado do Rio de Janeiro, objetivando

compreender como estão distribuídas as matriculas na Educação Básica. Destacando o que o Instituto elucida em sua página na Internet que:

> As Sinopses Estatísticas da Educação Básica [...] apresentam dados referentes a estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras: Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e suas respectivas unidades da federação (INEP, 2015).

Deste modo, a seguir são apresentados os números levantados no Censo Escolar (EducaCenso) no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2013, referentes ao número de matrículas de alunos por segmento educacional a partir do critério raça/cor do INEP[1].

Quadro 1 - EducaCenso 2013 – Número de Matrículas

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR RAÇA/COR SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – RIO DE JANEIRO 2013							
ETAPA	**TOTAL**	**NÃO DECLARADA**	**BRANCA**	**PRETA**	**PARDA**	**AMARELA**	**INDÍGENA**
EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UM TODO	3.771.316	1.868.519	873.628	192.260	827.274	6.846	2.789
CRECHE	208.677	59.049	75.298	14.802	58.928	442	158
PRÉ ESCOLA	344.976	98.914	119.072	22.816	103.080	865	229
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	1.199.628	342.765	375.161	89.309	388.403	2.972	1.018
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	1.011.517	549.788	211.173	44.858	203.172	1.707	819
ENSINO MÉDIO	553.260	480.211	47.659	4.222	20.544	389	235
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	276.921	207.792	21.967	11.457	35.349	197	159
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	119.583	89.179	15.174	3.170	11.705	209	146

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013.

[1] Os dados numéricos utilizados no gráfico referem-se às pesquisas de 2013, pois o Censo de 2015 encontra-se aberto para correção de dados durante alguns meses do primeiro semestre de 2016. O Censo de 2014 estava sofrendo atualizações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) à época de levantamento dos dados para esta pesquisa.

Os dados nos mostram as etapas analisadas: Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

As matrículas de alunos brancos são superiores a de pretos e pardos, considerando-se em separado estas categorias. São encontradas duas exceções; a primeira na Educação de Jovens e Adultos, onde o número de alunos pardos matriculados supera o de brancos. Isto nos leva a levantar a hipótese de que a população parda pode ter sofrido defasagem ou evasão em anos anteriores que os levou a procurar a educação de Jovens e Adultos posteriormente. A segunda exceção é no Ensino Fundamental (anos iniciais), onde o número de alunos pardos matriculados é superior ao de alunos brancos, que demonstra acesso à escolarização inicial do Ensino Fundamental. Outro fator de destaque é que também são bastante elevados os números de matrículas de pessoas que não declararam este campo no EducaCenso.

Um dado bastante curioso é que o número de matrículas entre pretos e pardos também apresenta um distanciamento bem grande. A maioria matriculada está entre alunos pardos. Mais uma vez, levanta-se a questão, se acaso a classificação fosse brancos e negros, se algo mudaria nos números de alunos pardos, reflete-se sobre em que categoria cada um se declararia ou se identificaria.

Contudo, de qualquer forma, os dados confirmam a necessidade de se trabalhar nos currículos, materiais e práticas nas salas de aula exatamente essa questão da composição brasileira, histórias, oportunidades, como estes alunos negros estão inseridos ou se veem na escola.

Temos ainda complementar aos dados numéricos das matrículas, os dados apresentados pelo INEP no que se refere à quantidade de professores[2] na Educação Básica, também se utilizando do critério raça/cor, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2013. As informações a seguir também passam pelas mesmas modalidades de ensino tratadas no gráfico de matrículas.

[2] Os dados numéricos utilizados no gráfico referem-se às pesquisas de 2013, pois o Censo de 2015 encontra-se aberto para correção de dados durante alguns meses do primeiro semestre de 2016. O Censo de 2014 está sofrendo atualizações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) à época de levantamento dos dados para esta pesquisa.

Quadro 2 – EducaCenso 2013 – Número de Professores

NÚMERO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR RAÇA/COR SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – RIO DE JANEIRO – 2013							
ETAPA	**TOTAL**	**NÃO DECLARADA**	**BRANCA**	**PRETA**	**PARDA**	**AMARELA**	**INDÍGENA**
EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UM TODO	159.435	69.886	56.832	7.918	23.210	1.476	113
CRECHE	14.846	6.235	5.192	950	2.415	43	11
PRÉ ESCOLA	22.714	9.894	7.933	1.254	3.548	76	9
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	55.810	18.646	2.882	8.647	245	36	25.354
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	60.925	27.103	21.884	2.738	8.279	876	45
ENSINO MÉDIO	43.756	16.451	18.046	2.100	6.188	935	36
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19.242	7769	7.229	978	2.902	348	16
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	6.112	3.171	2.019	242	630	47	3

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013.

Nos números de docentes nos segmentos Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, tem-se que a maioria de docentes é branca superando índices de pretos e pardos e estes últimos, por sua vez, são em número bastante superior a população autodeclarada preta. Contudo, no Ensino Fundamental (anos iniciais), o número de docentes que se autodeclaram como pretos é três vezes maior do que o número de docentes brancos. Outro dado relevante é o alto índice de docentes que não declaram esse item no Censo escolar, mesma situação ocorrida no caso da matrícula de alunos do gráfico anterior.

Entender os dados no que se refere aos docentes nos faz pensar sobre a presença de professores negros, embora quantitativamente muitos. Somando-se a população que se declarou preta e parda ainda está distante numericamente da que se declarou branca na maioria das modalidades analisadas.

Isto mostra o quanto se torna ainda maior a tarefa de se trabalhar pedagogicamente caso esteja-se num universo onde o número de docentes negros e brancos não se equilibra.

Conforme pôde ser visto até aqui, as políticas afirmam que vem caminhando no sentido de identificar dados e meios para prover um ensino eficaz e menos excludente. Ou seja, identificam-se tentativas de se avançar cada vez mais na:

> [...] implementação de políticas públicas que têm intenção de prover iguais oportunidades de educação, mudanças dos conteúdos curriculares, elaboração do livro didático e outros materiais[...] (DINIZ e SILVA, 2010, p. 01).

Mais ainda, como nos apresenta Cavalleiro (2001), precisamos ir ao encontro de uma educação antirracista. Pensamos assim qual tendência de educação poderá dar conta disso nos currículos e materiais didáticos.

2.1 – Tendências Pedagógicas e Didáticas nos Currículos e Materiais Didáticos

No que se refere à expressão material didático, tem-se que o termo didático refere-se ao ensino.

> A palavra didática (do grego didaskein) pode ser definida como arte ou técnica de ensinar. O vocábulo referido é um adjetivo derivado do verbo didásk, que indica a realização lenta através do tempo, própria do processo de instruir. (SCHEIBEL, 2009, p. 13).

Assim, depreendemos que um material didático deve servir ao objetivo de ensinar. Entretanto, materiais didáticos refletem ideologias e visões de mundo de acordo com a sua perspectiva de elaboração. Desta forma, materiais apresentam uma estreita ligação com a concepção de educação que se defende, ou seja, de acordo com a tendência didático-pedagógica, é possível um determinado material. O campo da didática passou por fases, mudanças, transformações, sempre num embate sobre que tipo de aluno, professor, ensino se espera.

Pensa-se assim então que tendência didático-pedagógica pode dar conta de tantas demandas atualmente, após mais de uma década da Lei 10.639/03. Conforme visto nos dados numérico do INEP, ainda temos disparidades entre matrículas de alunos negros e não negros, assim como na presença profissional de docentes negros e não negros. Estas disparidades perpassam as relações de ensino na escola a partir das variadas perspectivas didáticas.

Destaca-se que, durante muito tempo, e ainda mesclada à realidade atual, encontramos uma concepção tradicional de ensino, tendo um aluno como tábula rasa ou fruto de educação bancária (FREIRE, 1996).

Ao longo do tempo, passamos, de acordo com a concepção de educação seguida, por diferentes interpretações entre o papel do aluno e atuação do professor, ou seja, estes sujeitos são vistos e interpretados de maneiras diferentes de acordo com a tendência pedagógica na qual se acredita.

Assim, cabe-nos indagar enquanto docentes: que professor quero ser? Que aluno pretendo formar? Não há como se eximir de escolher um caminho político e para tanto uma proposta didático-pedagógica que vá de acordo com o que acredite. Afinal, como dizia Freire (1996), a educação é um ato político. Ou seja, que projeto de ensino quero defender no bojo de se trabalhar de forma competente com os alunos negros e suas histórias presentes e passadas?

No que se refere a estas tendências educacionais, Libâneo (2006) realizou um estudo que as dividiu em dois grupos: o da pedagogia liberal e o da pedagogia progressista.

Na pedagogia liberal, temos as tendências de ensino: Tradicional, Renovada progressivista, Renovada não-diretiva, Tecnicista. Na pedagogia progressista, temos as tendências Libertária, Libertadora e Crítico social dos conteúdos. Contudo, devemos destacar que:

> O termo liberal não tem o sentido de avançado, democrático, aberto, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (LIBÂNEO, 2006, p. 21)

A tendência tradicional de educação visa a preparar o aluno de forma intelectual e moral para assumir um papel na sociedade. Para tanto, há uma exposição deste conteúdo/matéria de forma cumulativa para o aluno, que deverá juntar todo o saber histórica e culturalmente construído e escolhido neste projeto de ensino. O aluno é receptor, sujeito passivo no processo que deverá se esforçar para atingir os objetivos propostos. Destacam-se como representantes a Didática Magna de Comenius, a pedagogia dos jesuítas, Herbart.

A tendência renovada progressivista entende que o ensino parte da vivência com o meio, levando em conta as individualidades, a escola precisa prever e se encaixar nestas características individuais do sujeito, o professor é auxiliar na resolução das situações e problemas, leva em conta a motivação, e o aprender na ação. Destacam-se como representantes: Montessori, Decroly, Dewey, Piaget. Além do movimento da Escola Nova que no Brasil teve destaque Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo.

Na tendência renovada não-diretiva, o aluno busca seu conhecimento e o aprendizado é ligado a uma mudança no mundo que o cerca, o professor é o facilitador da aprendizagem, valoriza o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Baseou-se nos princípios do psicólogo Carl Rogers.

A tendência tecnicista tem a educação por si como um meio tecnológico de moldar o comportamento humano; professor é transmissor da aprendizagem, que é estruturada em modelos e técnicas específicas. Destaca-se como representante Skinner.

No contexto da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 do ano de 1971 é promulgada na era da escola tecnicista. Porque, inclusive, esta tendência vai ao encontro de se formarem técnicos para a sociedade.

> A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido - marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

Deste modo, vimos a concepção de educação por onde caminham as linhas da tendência liberal. No que tange à pedagogia progressista, tem-se que:

> O termo progressista, emprestado de Snyders é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 2006, p. 32).

Das três tendências progressistas (libertadora, libertária, crítico social dos conteúdos), a tendência libertadora, não necessariamente está presa à escola, também pode ser a educação não-formal, fora do espaço escolar. Visa a levar o sujeito a uma consciência sobre a realidade por ele vivida, valoriza a experiência no processo de aprendizagem, sem hierarquias na relação professor-aluno, leva em conta temas geradores e a problematização dos temas propostos. Tem como principal representante Paulo Freire.

A tendência libertária valoriza a vivência e o trabalho em grupo numa autogestão, tendo professor como orientador, valoriza as experiências e transformação da realidade. Podemos destacar Michel Lobrot, Célestin Freinet.

A tendência crítico social dos conteúdos valoriza a experiência num confronto com o saber sistematizado pela escola, ou seja, realizando de fato uma compreensão crítica tanto deste saber como da realidade vivenciada socialmente. Neste processo, o professor é um mediador. Destacam-se Makarenko, B. Charlot, Manacorda, G. Snyders, Demerval Saviani.

Deste modo, Libâneo procura esclarecer que de acordo com a pedagogia escolhida haverá um projeto diferente esperado para o aluno, para o professor, para os currículos e para as práticas escolares. Porém, novas e antigas tendências convivem, uma vez que a realidade é complexa:

> É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de analise[...]. (LIBÂNEO, 2006, p. 21-21)

Acrescenta-se ainda a esta complexidade o quanto é necessário que o docente tenha nítido em sua prática pedagógica que tipo de educação acredita e por onde

pretende se embasar, uma vez que a postura pedagógica almejada poderá ter embate com a realidade vivenciada.

> Em termos históricos, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante sem, contudo, excluir a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas. (SAVIANI, 2005, p. 103)

Saviani (2005), portanto, confirma a predominância de uma tendência tradicional ao longo do tempo, que posteriormente passou a disputar espaço com uma tendência mais progressista de educação. As ideias expostas, portanto, no remetem à discussão do primeiro capítulo, sobre a educação que prevaleceu ou prevalece durante muito tempo no Brasil e mais ainda, conforme foi dito, sobre uma desfamiliarização ao se tentar buscar novos caminho e tendências pedagógicas para lidar com diferentes demandas nos currículos escolares e nos materiais utilizados. No caso específico desse estudo, preocupa-se em pensar que caminho pedagógico pode auxiliar nesta tarefa de se trabalhar de forma eficaz com relações estabelecidas na escola a partir de acontecimentos sociais e históricos entre a população negra. Assim:

> Sobre a práxis entende-se que a mesma tem dois aspectos ao mesmo tempo distintos e interrelacionados que no caso são: o lado real, a realidade escolar; e o lado ideal, a teoria que orienta as práticas pedagógicas. Torna-se indispensável, portanto, que os profissionais da educação determinem com clareza as características da realidade na qual realizarão as suas atividades e a(s) teoria(s) que orientarão sua ação educativa. Tratando-se de uma educação que considere a população negra, cabe responder às seguintes questões: Qual é a composição racial dos grupos destinatários do trabalho pedagógico e qual ou quais as teorias que respaldam as atividades educacionais multirraciais? (OLIVEIRA, 2006, p. 46-47).

Um dos cernes da questão é a defesa de um material didático que apresente uma argumentação crítica sobre o conteúdo a ser trabalhado. Uma pedagogia de tendência liberal, por exemplo, não abordará nem dará conta de questões mais complexas presente na escola inserida nesta sociedade. Conforme Libâneo (1992) completa:

> A Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos. (LIBÂNEO, 1992, p. 25)

Assim, o estudo de Libâneo nos ajuda a compreender alguns caminhos pelos quais as tendências de ensino passaram ou ainda passam. É possível perceber que muitos estudos caminharam no sentido de se ter uma pedagogia mais progressista levando em conta a realidade social, ou seja, uma problematização didática mais ampla.

Deste modo, é relevante trazer à tona o olhar por uma didática crítica, para lidar com as demandas atuais da diversidade, respeito e inclusão das histórias da população negra dentro da realidade educacional.

Nesse sentido, este trabalho partilha das ideias expostas pela Pedagogia decolonial e educação intercultural crítica, acreditando que é necessário:

> [...] aprofundar a discussão sobre a problemática da educação intercultural em diferentes países latino-americanos, por considerá-la um espaço privilegiado para se refletir sobre a tensão entre igualdade e diferença. Nesse contexto, localizamos a produção do grupo Modernidade/ Colonialidade, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. Consideramos as contribuições desse grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial instigante para a reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, no contexto atual do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 16).

Desta forma, Oliveira e Candau (2010) inserem a discussão da concepção de ensino numa perspectiva mais abrangente de educação, uma vez que seus estudos abrem caminhos para discussão das relações raciais numa interculturalidade crítica, não apenas lembrando as diferenças, mas contextualizando o porquê destas diferenças e hierarquizações no saber, no poder etc. entre diferentes populações e países. Acrescenta-se ainda que:

> No que se refere à pedagogia decolonial são relevantes os estudos do grupo Modernidade e Colonialidade composto por pesquisadores da América Latina, como: filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 25)

Destacam-se contribuições de Walter Mignolo no que se refere às suas ideias e conceitos sobre uma colonialidade do saber. Mignolo (2004) propõe a construção de um novo paradigma a partir da decolonialidade do saber científico imposto. Ele analisa a formação do saber hegemônico ocidental, problematizando por que o reconhecimento de apenas uma forma de conhecimento (científico). Além disso, situa a relação entre conhecimento científico, modernidade e colonialidade.

Conforme argumenta Mignolo (2004), o colonialismo pode ser entendido como uma relíquia do passado. Contudo, a colonialidade é algo vivo e bem presente. No antigo colonialismo, havia o predomínio formal de dominação de um povo sobre o outro, incorrendo em muitas formas de violência física, econômica e também epistêmica.

O que Mignolo afirma é que, embora o cenário tenha mudado, uma vez que muitos Estados-Nação se tornaram independentes, o processo do colonialismo deixa marcas profundas designando, portanto, uma colonialidade, pois ainda há predomínio hierárquico de uns em detrimento de outros. Ou seja, há fortes marcas do colonialismo que ainda permaneceram seja no campo cultural, epistêmico, político, econômico entre outros.

Ele aponta que a colonialidade do saber, ao longo do tempo, validou como aceito e reconhecido o saber advindo de determinados países do norte do globo terrestre. Ou seja:

> En esto consiste la colonialidad del saber. Los dos marcos están anclados institucional y lingüísticamente en Europa occidental. Están anclados en instituciones, principalmente en la historia de las universidades europeas (MIGNOLO, 2012, p.17).

Daí decorre a necessidade de um giro decolonial (CANDAU, 2008), propiciando ampliar e conhecer outros saberes, outras epistêmes que não apenas europeias. Conforme acrescenta:

> A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 23-24)

Compreende-se, assim, que uma das possibilidades estratégicas para atingir essa decolonização do saber, envolve o caminho da interculturalidade, ressaltando que o giro é um novo olhar e não uma imposição de um saber por outro.

> Nesse processo, também se encontra a estratégia da interculturalidade como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 25)

O processo de se trabalhar a partir da consideração dos estudos e contribuições de uma pedagogia decolonial e dos estudos interculturais está inserido na perspectiva de uma pedagogia e de uma didática crítica de educação, repensando novos saberes, sobretudo das populações oprimidas, excluídas ou estigmatizadas nos currículos e materiais didáticos escolares durante anos.

Tal fato poderá colaborar para se obter em resultados de ordem concreta. Conforme Silva (2011) coloca:

> Identifiquei, em pesquisa anterior, que os livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 80 caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma. Desenvolvi, em uma segunda pesquisa, um trabalho de desconstrução dessa invisibilidade e estigma da representação social do negro. No presente trabalho, investiguei até que ponto, a partir dos trabalhos crítico-construtivos desenvolvidos sobre o livro didático, elaborados nas duas últimas décadas, cujos trabalhos determinaram mudanças significativas nas representações, já existe, no que tange à representação do negro, uma

> transformação, e os fatores que a determinaram. Os resultados dessa investigação evidenciaram a existência de mudanças significativas na representação social do negro nos textos e ilustrações do livro de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos. Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito. (SILVA, 2011, p. 13)

Assim, o que se busca é que estudos e pesquisas comprovem cada vez mais que o negro e sua representação em materiais didáticos vêm procurando superar a visão escravista, estereotipada ou estigmatizada de anos atrás e que progressivamente ampliem-se para novas perspectivas.

> A conjuntura atual requer um currículo que seja visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento, de caráter essencialmente político, social e cultural, reconhecendo os sujeitos sociais – homens, mulheres, crianças, jovens, idosos – como condutores (as) do processo histórico e educacional. Sua compreensão deve partir do concreto, formando a totalidade das relações que se estabelecem no ambiente onde se dá a ação educativa. (SOARES DA SILVA, 2007, p. 34)

Conforme já abordado, utilizar-se de uma didática crítica intercultural é uma possibilidade para que outras histórias e culturas também sejam abrangidas nos programas curriculares e respectivos materiais a serem usados na escola.

Tem-se em vista que estes materiais são formas de discurso, ter conhecimento sobre aspectos discursivos, numa perspectiva social, auxilia na compreensão dos textos presentes nestes materiais, percebendo inclusive se dialogam com os documentos que os norteiam. Isto nos possibilita pensar sobre em que tempo, como, onde, quais foram as condições de produção destes documentos, com quais outros discursos didáticos se relaciona etc.

Além disso, o material é um gênero que traz discursos destinados ao ensino. Conforme Faraco (2003) explica, os gêneros são modos sociais de dizer. A partir disto, problematizamos: a quem determinado gênero se destina, portanto, quem fala? De onde? A partir de qual meio? Quais enunciadores estão envolvidos? Indaga-se qual é

o espaço social, histórico. Ou seja, levantar as questões que permitam compreender aquela forma de discurso. Assim:

> [...] ensinar gêneros é mostrar o que são e como funcionam os gêneros, quais os projetos enunciativos a que servem, recorrendo a vários tipos de textualidades, em sua existência concreta, ao passo que transmitir gêneros é deixar de lados os projetos enunciativos, que são o que os distingue dos textos que servem a seus propósitos e, assim, transformá-los em rígidas formas textuais. (SOBRAL, 2010, p. 09).

Sobral (2010), desta forma, nos indica a necessidade de se trabalhar de forma crítica e não através da pura transmissão de conteúdos. É preciso compreender os sujeitos envolvidos, o meio, e que efeitos determinados gêneros produzem pela forma que são apresentados.

No que se refere à conceituação de material didático, Vilaça (2011) nos indica que:

> Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos (VILAÇA, 2011, p. 1020).

Ele aponta também sobre a necessidade de estudos que ampliem a conceituação e definição a respeito do material didático de forma mais abrangente, uma vez que os estudos se pautam ainda na análise e uso dos livros.

> Outra constatação que merece menção é a predominância das discussões com foco nos livros didáticos. Em outras palavras, a maior parte das publicações prioriza ou concentra as discussões nos livros didáticos (VILAÇA, 2009, p. 04).

Assim, no que tange à variedade de materiais didáticos, os livros estiveram e/ou ainda estão presentes de forma ativa. Através do tempo, contudo, outros materiais surgiram como livros paradidáticos, apostilas etc.

Isto nos remete a afirmação de Bittencourt (2004), onde ela nos traz que:

> O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que o livro presta ao seu dia a dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos, que apesar do preço, consideram-no referencial básico para estudo; e em todo início do ano letivo, as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade. (BITTENCOURT, 2004, p. 71)

Percebe-se que o livro, seja para se partir dele, seja para negar seu uso, é o cerne de uma série de questões. O que se busca destacar é a não paralisação diante de algo, neste caso materiais, que porventura não satisfaçam plenamente ao trabalho pedagógico.

> Ele [o livro] é portador de textos que auxiliam ou podem auxiliar o domínio da leitura e escrita, em todos os níveis de escolarização, servem para ampliar informações, veiculando e divulgando [...]. Entretanto, o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. (BITTENCOURT, 2004, p. 73).

Contudo, para se trabalhar com qualquer material didático, é necessário que o docente reflita sobre o mesmo de forma crítica, ou seja, buscando o que ele apresenta, quais são seus conteúdos, conceitos, de que forma são expostos, se atendem aos alunos aos quais se destina, se corresponde ou não aos objetivos aos quais se propõe, ou seja, apresentar determinando conceito /conteúdo /atividade visando à ampliação do conhecimento e o aprendizado. É necessário, portanto, questionamentos sobre possíveis usos de materiais em sala de aula. Assim, o professor pode avaliar se determinado material é pertinente aos seus objetivos e à turma, e o aluno precisa ser envolvido de forma ativa no processo. Devemos refletir como trabalhar de forma eficiente com um material didático. Isto se torna mais urgente ainda nos casos em que não foi o docente a escolher este material, e que, após um olhar crítico, discorda do que é trazido.

Rojo (2005) nos traz três possibilidades para o uso de materiais em sala de aula. A primeira envolve a utilização dele como um instrumento que reúne textos

diversos (arquivos). A segunda envolve usar um livro por inteiro, dando conta de tudo que vem nele. A terceira está ligada a uma utilização através de uma escolha consciente e criteriosa seja do livro, seja de “[...] partes e textos de livros e de outros impressos, para compor, de maneira harmônica, um projeto de ensino situado” (ROJO, 2005, p. 35).

Em minha prática, trabalhei em espaços escolares em que ao início do ano letivo a Coordenação pedagógica dialogava com os professores coletivamente, em reunião prevista no calendário escolar, e apresentava as opções de livros para serem utilizados naquele ano em sua turma. Havia duas ou três opções previamente selecionadas, ou que chegavam às escolas. Em outros espaços, tive a experiência de me ser apresentado e entregue o material a ser utilizado, sem escolhas.

Assim, através destas vivências ao longo da experiência docente e sempre planejando e trocando com parceiros profissionais, a inquietação que surgia era como trabalhar de forma eficiente tendo um material didático não escolhido pelo professor responsável pela turma.

Deste modo, sinaliza-se que trabalhar de forma eficiente envolve o movimento de o professor ensinar através de uma ferramenta que considere pertinente aos seus objetivos e à turma, e o aluno aprender se sentindo ativo no processo.

Devemos, portanto, valorizar o conhecimento dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, pressupõe-se que os materiais didáticos procuram atingir à etapa de desenvolvimento de cada aluno, ou seja, o que é adequado e pertinente, a uma faixa de idade, por exemplo. Indo mais além, atender ao que tange à realidade do aluno, tem-se a realidade social, local, cultural, etc.

O docente dispõe, de acordo com as circunstâncias de trabalho, de diferentes ferramentas, sejam elas manuais como caderno, folhas e lápis ou tecnológicas como computador, rádio, televisão. Entre estas ferramentas, estão os materiais didáticos, sejam eles livros, apostilas, cadernos de tarefas elaborados pela instituição etc. O professor, deste modo, buscando atender a esta realidade, planeja e procura atividades consideradas as mais adequadas ao contexto vivido.

Quando o professor tem acesso ao material, é necessário que o mesmo seja utilizado a partir de um olhar abrangente. Usar o material com novas ressignificações, estando atento às atividades, se são apresentados de forma a atender ao objetivo ou se são pretextos para que se diga, por exemplo, que o material abrange diferentes gêneros numa nova perspectiva de ensino.

Que possamos, portanto, agir a partir de uma didática que envolva uma pedagogia crítica problematizando possíveis lacunas que o material didático não preenche.

Indo mais além, há materiais desenvolvidos após o ano de 2003 que afirmam abranger variados gêneros textuais, inclusive aqueles ligados à história e cultura afrobrasileira; cabe-nos saber sobre qual perspectiva ou tendência.

2.2 - Sobre a Organização Curricular e o Material Utilizado Pela Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

No que se refere ao gênero material didático de Língua Portuguesa utilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio Janeiro, o Caderno Pedagógico é constituído aproximadamente de 35 a 40 páginas. No quarto ano, é divido por área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências), composto por atividades didáticas concebidas para o ano de escolaridade em questão, de acordo com descritores previamente selecionados pela rede para o bimestre. Complementar a esta contextualização, se faz necessário destacar três questões:

Por que a escolha por esta área do conhecimento? A opção por esta área se deu pelo fato de a prática pedagógica permitir que o aluno amplie sua competência leitora e escritora. Para tanto, é necessário o contato com diferentes tipos de textos, inclusive aqueles que permitem uma reflexão direta sobre a sociedade e aspectos da formação do Brasil.

Por que o 4º ano de escolaridade? Este ano de escolaridade na rede municipal se refere ao início de outra etapa, o aluno sai do ciclo destinado à alfabetização, ingressando na etapa denominada de Primário Carioca que abrange o quarto, quinto e sexto ano de escolarização. Nesta fase, deverá avançar e ampliar progressivamente e de forma mais madura o seu conhecimento escolar. Destaca-se, ainda, que as atividades identificadas neste trabalho foram as do ano de 2014, pois em 2013 foi o ano de revisão das Orientações Curriculares utilizadas pela rede, que embasam todo o trabalho e planejamento proposto. Deste modo, procurou-se trabalhar com o material posterior ao ano da revisão.

Por que procurar atividades que remetam à temática da Lei 10.639/03? A Lei 10.639 orienta que o currículo escolar deve contemplar a História e Cultura Afro-Brasileira, a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a

contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Ou seja, a partir de então, tornou-se forma de Lei que as práticas pedagógicas abranjam isto em todo o currículo, mas principalmente nas áreas de História, Artes e Literatura. Assim, há a necessidade de compreender estas relações ampliando o olhar. Desta forma, procura-se identificar se há inserção de textos que permitam trabalhar temas afrobrasileiros e/ou africanos na prática didático-pedagógica.

A rede defende que o Caderno Pedagógico visa à promoção do trabalho com leitura e escrita, representando um caderno de textos.

Deste modo, assim sintetizam-se as informações principais sobre o material:

- Gênero: Material Didático (Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade).
- Dimensão Social e Textual.
- Esfera de Produção: Equipe de consultores contratados na área de Língua Portuguesa e participação de professores regentes da rede.
- Esfera de Circulação: Impresso e entregue às Escolas Municipais do Rio de Janeiro bimestralmente. Também é disponibilizado na Internet.
- Periodicidade: Publicação Bimestral.
- Função: Apresentar os conteúdos da disciplina a qual se refere, traçados para o bimestre de acordo com descritores pré-estabelecidos.
- Interlocutores: Equipe Produtora. Professor. Aluno. (Enunciadores - coenunciadores).

Este material didático, por sua vez, deve estar alinhado de forma coerente às Orientações Curriculares elaboradas e utilizadas pela rede.

Salienta-se que as Orientações Curriculares apresentam como base a compreensão exposta na Multieducação Municipal. A Multieducação é um documento lançado na rede de ensino do Rio de Janeiro em 1996 que apresenta seus pressupostos para o Núcleo Curricular Básico, visando lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. (SME, 1996). Dividida em dois eixos: “Temas em Debate” e “Temas em Sala de Aula”, sua abordagem abrange Disciplinas como Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Educação Física. Além

disso, debate eixos como Meio ambiente, Leitura e escrita, Relações de ensino, Cultura, Saúde, Sala de Leitura, entre outros. Estes documentos municipais baseiam-se em documentos federais, como os Parâmetros Curriculares e Diretrizes para a educação nacional. Após 1996, passou por revisão mantendo esta característica.

> O Núcleo Curricular Básico - Multieducação [...] embora seja norteador da prática educacional, permite e incentiva, a partir de sua concepção e orientação, que cada Unidade Escolar desenvolva seu trabalho pedagógico com base na identificação das características de sua comunidade. (SME, Apresentação, 1996)

A partir de 2009, surgiram as Orientações Curriculares visando dar maior unidade ao trabalho pedagógico. Elas apresentam: objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões para alcançar o que foi proposto para aquele ano. Nas formações para professores realizadas na rede, aborda-se que um documento com o formato das Orientações foi uma demanda docente.

Neste trabalho, foram destacadas as Orientações de Língua Portuguesa, área da pesquisa, buscando os objetivos do quarto ano de escolaridade.

> As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa no município do Rio de Janeiro fundamentam-se em teorias linguísticas que embasam o ensino de língua materna, buscando alternativas para além de uma visão prescritiva da língua portuguesa, considerando o ensino da língua como um processo de interação entre sujeitos. Cabe retomar, historicamente, que, em 1996, a Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro implementava uma proposta curricular – MULTIEDUCAÇÃO – tendo como pressuposto básico para o ensino da língua portuguesa a premissa de que, por meio da linguagem, o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e percebe o seu papel como sujeito ativo e capaz de intervir na sociedade onde vive. (SME, Língua Portuguesa, 1996, p. 03).

Assim, o documento curricular apresenta a língua como algo vivo, dinâmico, entre os sujeitos. Para o quarto ano, são apresentados oito objetivos. No quadro que segue foram destacados cinco objetivos que de alguma forma exploram variedades textuais, abrindo possibilidades de novas inserções, embora as Orientações não tratem ou citem de forma direta questões da Lei 10.639/03. Acompanham os objetivos as respectivas habilidades que se espera desenvolver, a seguir:

Quadro 3 – Orientações Curriculares

OBJETIVO	HABILIDADES
Desenvolver a leitura de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.	Localizar a informação principal em um texto. Localizar informações explícitas em um texto.
Ampliar o universo da leitura, com utilização de intertextos e a troca de impressões a respeito do texto lido.	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema em diferentes gêneros textuais. Identificar os diferentes pontos de vistas em textos de um mesmo gênero e que tratam do mesmo tema.
Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar e compreender contextos de produção dessa diversidade.	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.
Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.	Identificar a finalidade de diferentes gêneros discursivos. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto. Estabelecer relações de causa e consequências no texto. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções advérbios etc. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
Construir a escrita de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.	

Fonte: Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, SME RIO, 2013.

A partir dos objetivos e habilidades destacados, é possível perceber que as Orientações Curriculares permitem uma abertura de trabalho a diferentes gêneros textuais, não limita que tipo de gêneros seriam estes. No primeiro objetivo, é usado o termo “diferentes gêneros discursivos”; no segundo fala-se em “utilizar intertextos”; no terceiro “diversidade nas formas de falar”. O quarto afirma a compreensão de “diferentes discursos” e o quinto aborda o trabalho com “gêneros discursivos diversos.”

É ratificada, portanto, a possibilidade de o professor realizar a inserção de texto com diferentes temáticas. Contudo, procura-se saber quais são os textos apresentados no material didático oficial, que discussões estes textos suscitam e quais deles envolvem o trabalho relacionado a temas relacionados à África e/ou à população negra no Brasil.

3 – O Caderno Pedagógico do Rio de Janeiro Como Discurso e Espaços para a Lei 10.639/03

Este capítulo é destinando a pensarmos sobre a organização do Caderno Pedagógico e refletir a partir dos textos e atividades que compõe o material. Ressalta-se que todos os textos e atividades dos quatro Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa foram listados e estruturados no quadro que se encontra no apêndice deste trabalho. A partir deste procedimento metodológico, foi possível ter uma visão ampla dos gêneros textuais presentes nos Cadernos, autoria, tipos de exercícios e como tudo isto se distribuiu.

Posteriormente, buscou-se identificar se entre estes textos e atividades havia algum indicativo referente à questão trazida pela Lei 10.639/03, ou seja, investigar se o material trazia textos e atividades que tratassem dos negros, seja na África ou no Brasil e as respectivas questões raciais.

Destaca-se que as Orientações Curriculares da rede de ensino do Rio de Janeiro defendem o trabalho com diferentes gêneros textuais, o que confirma ainda mais a necessidade e as possibilidades de inserção de textos para além daqueles comumente já trabalhados, como contos de fada, histórias e literaturas mais de origem europeia e menos de origem africana ou afrobrasileira.

Deste modo, a presente pesquisa sempre está na direção de pensar a questão do trabalho com materiais disponibilizados ao professor. Toma-se como ponto de partida que materiais didáticos são formas de discurso e que tais materiais têm por base um currículo que indica a educação pretendida e defendida.

Conforme abordado no capítulo anterior, é necessário compreender que o currículo não pode se limitar a celebrar diversidade e diferenças, mas sim preocupar-se em problematizá-las (SILVA, 2000). Este é o grande desafio: problematizar os discursos dos currículos e materiais didáticos.

Este desafio é proposto pela Lei 10.639/03, destacando a área de Literatura. O campo de Literatura é vasto, apresentando diferentes estilos, diversas obras, sejam de entretenimento, humor, romance, e até como fonte de denúncia e resistência, por exemplo, na África colonial.

> Um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e os [países] do Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da Lei 10.639/03, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade. (MARTINS et al., 2011, p. 11).

No que se refere ao Caderno Pedagógico, que toma por base diferentes textos, nos interessa saber quais deles foram selecionados para alunos do quarto ano, crianças que em média estão entre dez e doze anos de idade.

Deste modo, a seguir, são apresentados os quadros-síntese sobre o material, reiterando que os quadros têm o objetivo de resumir objetivamente os gêneros encontrados, sua distribuição quantitativa no material e a temática pelas quais os textos passaram. Conforme já explicitado, o quadro detalhado de textos, autoria e tipos de atividade encontra-se no apêndice desta dissertação.

Nos quadros-síntese aqui expostos, optou-se por nomear a primeira coluna como “De que forma o texto é apresentado”, pois o material, ao expor uma História, nem sempre conceitua seu gênero, mas a apresenta a partir do que ela trata. Ao se analisar os Cadernos na primeira etapa, foram assim encontrados os seguintes textos:

Quadro 4 - Caderno Pedagógico 1º Bimestre

SÍNTESE DOS TEXTOS IDENTIFICADOS		
De que forma o texto é apresentado	**Quantidade de páginas sobre o tema (incluindo exercícios)**	**Tema trabalhado**
Carta	01	Carta das autoras.
Capa de Livro do Cordel	01	Reconhecimento dos elementos de capa de livro.
Vida do autor	01	Dados da vida do autor do texto.
Literatura de cordel / Poesia	11	Entendimento do cordel com diferentes assuntos.
História com animais	05	Valores de respeito e convivência entre os animais na floresta.
História com animais	06	Convivência entre os animais no oceano.
Fábula	07	Respeito.
História com animais	03	Vida de uma tartaruga.
Propaganda	01	Cuidado com os animais e a natureza.
Música	02	Cuidado com a natureza.

No quadro exposto, aparecem histórias que remetem à fábula. Contudo, somente após apresentar 11 (onze) páginas com histórias contendo animais como personagens, o gênero é nomeado como sendo fábula. Um dos textos do cordel destacado no Caderno Pedagógico apresentou também animal como personagem.

Estes encadeamentos remeteram à abordagem para outras histórias envolvendo animais, que, segundo o Caderno Pedagógico, muitas delas já seriam conhecidas dos alunos. Tal fato nos faz pensar que “Os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” (FIORIN, 2006, p. 61). Partindo desta suposta estabilidade dos gêneros, podemos depreender o enunciado do Caderno Pedagógico ao afirmar que as histórias já são conhecidas previamente pelos alunos e, por isso, somente depois intitula-se que são fábulas.

Deste modo, conforme pôde ser visto neste bimestre, apareceram conduzindo o trabalho seis tipos de gêneros textuais, destacando -se, porém, os cordéis e as histórias com animais. Das 38 (trinta e oito) páginas de atividades e textos, 13 (treze) delas foram dedicadas ao tema cordel, o que permite fazer inferências a um tipo de narração do nordeste brasileiro.

Neste caso, 22 (vinte e duas) páginas foram dedicadas a textos/atividades envolvendo histórias com protagonistas representados por diferentes bichos. Destaca-se, contudo, que apenas uma dentre as histórias trabalhadas é intitulada como fábula. As histórias buscaram apresentar valores de convivência e respeito.

Uma página foi dedicada ao gênero carta e sua finalidade. Duas páginas apresentaram uma música com o tema de respeito à natureza.

No que se refere aos textos e origem dos autores, a carta é da própria equipe elaboradora do Caderno. Os cordéis são do autor brasileiro Chico Salles. No que tange às histórias, encontra-se o texto “O Mais Valente” que é de adaptação dos autores suíços Lorenz Pauli e Kathrin Shãrer. O texto “O Polvo Animado” é da autora britânica Ruth Galloway. O texto “A Lebre a Tartaruga” é do autor espanhol Javier Inajara. O texto “A tartaruga Tamara” é da autora brasileira Helena Mayer. A música “Herdeiros do Futuro” é do autor brasileiro Toquinho. A única biografia apresentada foi do autor Chico Salles. Não houve menção à temática e/ou histórias afrobrasileiras e/ou africanas neste Caderno Pedagógico.

Quadro 5 - Caderno Pedagógico 2º Bimestre

SÍNTESE DOS TEXTOS IDENTIFICADOS		
De que forma o texto é apresentado	**Quantidade de páginas sobre o tema (incluindo exercícios)**	**Tema trabalhado**
História de lobos	5	Violência do personagem
Versão de Clássico	4	Mentira, obediência
Jornal	12	Manchetes e notícias
Propaganda	1	Proteção ao animal lobo
Não definido	4	Expressões da Língua Portuguesa
Receita / poesia	3	Sentimentos
Classificados em forma de poesia	3	Venda /sentimentos
Cartaz	1	Divulgar leilão
História em quadrinhos	6	Características Dos quadrinhos
Charge	2	Meio ambiente
Música	4	Meio ambiente

Neste segundo bimestre, no que se refere à autoria e textos, foi encontrada a história “O Lobo e os Sete Cabritinhos” adaptada pelos irmãos Grimm, autores alemães. Os textos “A Verdadeira História dos Três Porquinhos” e “Leão e Lobo Frente a Frente” foram adaptadas pelo autor Jon Scieszka, estadunidense. A música “Receita da Felicidade” é do autor brasileiro Toquinho. O texto “Classificados Poéticos” é da autora brasileira Roseana Murray. O fragmento do poema “Leilão no Jardim” é da autora brasileira Cecília Meireles. Os quadrinhos “Otto e Heitor” são do autor brasileiro Tiago Valadão. A música “Viver” é dos autores Neuma Morais e Neon Morais. A Música “Tempo de Mudar” não apresenta autoria no material.

Em relação aos gêneros trabalhados, a predominância foi em relação ao jornal, com 12 páginas de relação direta. Os outros gêneros tratados, na sequência mostrada no quadro acima, foram apresentados como desdobramentos de constarem nas diferentes seções do jornal. Neste Caderno também não houve referências a textos com temas africanos e/ou afrobrasileiros.

Quadro 6 – Caderno Pedagógico 3º Bimestre

SÍNTESE DOS TEXTOS IDENTIFICADOS		
De que forma o texto é apresentado	**Quantidade de páginas sobre o tema (incluindo exercícios)**	**Tema trabalhado**
Capa de livro	3	Características de uma capa
Cartaz	1	Combate à dengue
História Infantil - narrativa	9	Personagens animais que se transformam em outro
Poesia	4	Imaginação
Apresentação de autor	5	Vida dos autores
Texto de informação científica	2	Vida das formigas
Revistas	2	Vida das formigas
Mapa	2	Continente africano/país/idioma Estados do Brasil
História de livro	2	Lenda infantil
História de livro	4	África
Gráfico	1	Turismo
Piada	1	Características da piada
Pesquisa	1	Importância de sorrir
História em quadrinhos	5	Características dos quadrinhos

No terceiro bimestre, no que se refere aos textos e autorias, encontra-se o texto "*Isto não é um elefante"* [4], que é do autor brasileiro Bartolomeu Campos. A história "E sempre era uma vez" é do autor brasileiro Elias José. O poema "A abelha" é do autor brasileiro Vinícius de Mores. Há fragmentos de poesias das autoras: Ruth Rocha, Marina Colasanti, Roseana Murray, todas brasileiras. O texto "A sociedade das formigas" é adaptado da autora brasileira Maíra Rosa Carnevalle. A história "*O Filho do Vento"* é do autor angolano José Eduardo Agualusa. A história "*Minha visão sobre a África"* é do autor Ricardo Dreguer, brasileiro. Os quadrinhos "Calvin e Haroldo" são do autor estadunidense Bill Watterson. Os quadrinhos "Otto e Heitor" são do brasileiro Tiago Valadão. Há também o quadrinho do personagem "Garfield" criado pelo estadunidense Jim Davis. Há mais autorias brasileiras do que nos dois Cadernos Pedagógicos anteriores.

A partir da página 28 se estendendo até a página 35, portanto, surge o trabalho relacionado a atividades que reportam à África. Estas atividades serão melhor apresentadas no subcapítulo seguinte.

[1] Os textos destacados referem-se àqueles que trabalharam assuntos referentes ao foco da pesquisa.

Quadro 7 - Caderno Pedagógico 4º Bimestre

SÍNTESE DOS TEXTOS IDENTIFICADOS		
De que forma o texto é apresentado	**Quantidade de páginas sobre o tema (incluindo exercícios)**	**Tema trabalhado**
História em quadrinhos	7	Variados
Poesia	3	Medos Amizade Alimentação saudável
De informações	4	Animais/fosseis
Capa de livro	1	Características
Carta	7	Características entre país africano e Brasil Características das cartas entre amigas
Caça-palavras	1	Características entre país africano e Brasil
Email	1	Comunicação entre amigos
Cartão postal	2	Cidade do Rio de Janeiro Amizade
Música	1	Amizade
De informações	5	Povos indígenas Alimentação saudável
Conto	7	União

Neste bimestre houve um equilíbrio entre os gêneros conto, carta, informativo e quadrinhos, aparecendo em predominância temas ligados à amizade e união.

Sobre autoria, são encontrados os quadrinhos “Otto e Heitor” do autor brasileiro Tiago Valadão. O texto “Não Tenho Medo de Nada” é do autor brasileiro Pedro Bandeira. O quadrinho “Calvin e Haroldo” são do autor estadunidense Bill Watterson. Os quadrinhos “Mafalda” são do chargista argentino Quino.

O livro “*Cartas entre Marias*, *Uma Viagem à Guiné Bissau”*[2] é das autoras brasileiras Maria Isabel Leite e Virginia Maria Yunes. O fragmento (duas cartas) do livro “Correspondência” é do autor brasileiro Bartolomeu Campos de Queiróz. O Poema “Amigo” é do autor brasileiro Elias José. O Texto da música “Canção da América” é dos autores brasileiros Milton Nascimento e Fernando Brandt. A história “Minha Vida na Aldeia” é Adaptada de Pataxó (et alli). O Poema “Carambola” é do autor brasileiro Elias José. O quadrinho “Garfield” é do autor estadunidense Jim Davis. O texto “O Tesouro no Quintal” é do autor brasileiro Moacyr Scliar.

[2] O texto destacado referem-se àquele que trabalhara assuntos referentes ao foco da pesquisa.

A partir da página 12 até a 18, aparecem textos e atividades que remetem à África, que serão exploradas no subcapítulo.

Perante as atividades listadas nos quatro cadernos que compuseram o material de Língua Portuguesa de 2014, foi possível identificar que há presenças de gêneros como: músicas, cartas, lendas, contos, histórias, mapas, caça-palavras, propagandas, fábulas, poesias, notícias, entre outros. Ao apresentar os textos, entre eles há predominância de um mesmo tema ou assunto realizando interligação em muitas partes do material. Contudo, em outras, passa-se de um texto a outro sem necessariamente ter alguma conexão com o anterior.

O Caderno Pedagógico é a oportunidade de verificar a materialidade do discurso da rede, que defende os pressupostos de que leitura e escrita devem ser trabalhadas a partir de gêneros.

> Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (FIORIN, 2006, p. 60)

O trabalho com os textos desdobra-se em exercícios para entendimento e compressão dos fatos, causas e acontecimentos trabalhados nas histórias, trabalha-se ainda com significados de palavras e termos utilizados. No entanto, a necessária atenção é para o fato que os textos não estejam arranjados de modo a justificar que se trabalhe com muitos gêneros, conforme FIORIN (2006) nos colocou. Tendo isto em vista, estes gêneros precisam ser explorados numa dimensão além da estrutura da língua, conforme a própria rede inclusive defende.

Deste modo, a seguir são destacadas as atividades específicas que trataram de assuntos relacionados a questões africanas ou afrobrasileiras, suas atividades e possibilidades envolvidas, buscando compreender que sentidos são percebidos a partir delas e de que forma foram organizadas. Contudo, não podemos perder de vista que:

> Logo, o que confere sentido a um texto, o que lhe permite instaurar sentidos, é precisamente sua convocação em discurso/pelo discurso no âmbito de algum gênero, o que implica sua pertinência a uma dada esfera de atividades e a uma dada maneira social-histórico-

> ideológica de recortar a parcela concebível do mundo no âmbito dessa esfera. [...] (SOBRAL, 2011, p. 41- 42)

Assim, o que Sobral (2011) nos traz é a percepção de que a cada esfera corresponderá a um sentido possível dado pelos sujeitos, interlocutores envolvidos.

3.1 – Produzindo Sentidos

Enfatiza-se que, antes mesmo de qualquer análise dos gêneros presentes no material em si, é necessário compreendermos o próprio material didático enquanto gênero, composto por diferentes discursos. Contudo, os sentidos serão construídos, entre outros fatores, de acordo com a esfera de circulação e produção deste material.

O caderno Pedagógico é uma publicação com características próprias, destinado a uma rede de ensino específica. Estes aspectos, no que tange à esfera de circulação e produção, já representam diferenças se comparado ao livro didático, por exemplo, embora ambos sejam gêneros destinados ao ensino.

Deste modo, isto nos sugere que o Caderno Pedagógico é o discurso da educação que a rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro acredita. Contudo, portador de outros discursos.

Conforme expresso na introdução desta dissertação, a rede de ensino municipal do Rio de Janeiro é a maior da América Latina. Levantando um dado comparativo interessante, tem-se que a rede do Rio possui 654.454 (seiscentos e cinquenta e quatro mil quatrocentos e cinquenta e quatro) alunos matriculados, de acordo com os últimos dados da Secretaria de Educação, que datam de outubro de 2015. Destes alunos, 491.822 (quatrocentos e noventa e um mil oitocentos e vinte e dois) estão no Ensino Fundamental. Ou seja, há cidades do Estado do Rio de Janeiro que não tem esse quantitativo de habitantes.

A rede é dividida por Coordenadorias Regionais de Educação (CREs); são onze no total, agrupando as escolas por bairros de abrangência. A oitava CRE, por exemplo, é a maior e possui 184 (cento e oitenta e quatro) escolas. Mais uma vez, destaca-se que há municípios que nem possuem essa quantidade de unidades escolares, que neste caso, refere-se somente a uma das CREs na cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, tem-se a seguinte distribuição:

Quadro 8 – Coordenadorias de Educação

CRE	REGIÕES DE ABRANGÊNCIA	Nº DE ESCOLAS
1ª	Praça Onze. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. Saúde. Catumbi. Bairro de Fátima. **PRAÇA MAUÁ**. São Cristóvão. Tuiuti. Mangueira - Morro dos Telégrafos. Cidade Nova. Rio Comprido. Gamboa. Barreira do Vasco. Praça Mauá. Mangueira. Benfica. Santo Cristo. Centro. Vasco da Gama. Paquetá. Estácio. Caju. Rio Comprido. Turano.	96
2ª	Tijuca - Andaraí. Morro do Andaraí. Humaitá. Rio Comprido. Catete. Praça da Bandeira. Leme. Jardim Botânico. **LAGOA**. Rocinha. Cosme Velho. Copacabana. Vidigal. Comunidade Chacrinha. Ipanema. Botafogo. Leblon. Glória. Gávea. Alto da Boa Vista. Laranjeiras. Copacabana - Morro dos Cabritos. Flamengo. Praia Vermelha. Grajaú. Jamelão. Usina. Morro Nova Divinéia. Vila Isabel. Urca. Maracanã. São Conrado.	151
3ª	Sampaio. Praça do Terço. Riachuelo. Abolição. Inhaúma. Higienópolis. Del Castilho. Engenho de Dentro. Engenho Novo. Cachambi. Jacaré. Água Santa. Triagem. Todos os Santos. Pilares. Tomáz Coelho. Engenho da Rainha. Ramos. Piedade. Méier. Encantado. **ENGENHO NOVO.** Maria da Graça. Lins de Vasconcelos. Complexo do Alemão. Largo do Jacaré. Rocha. Jacarezinho.	132
4ª	Bonsucesso. Maré. Manguinhos. Vila da Penha. Penha. Ramos. Benfica. Cordovil. Jardim América. Penha Circular. Praça Do Carmo. Parada de Lucas. Brás de Pina. **OLARIA,** Vigário Geral. Vila do João.	148
5ª	Madureira. Irajá. Vicente de Carvalho. Osvaldo Cruz. Campinho. Quintino Bocaiúva. Vila Kosmos. Bento Ribeiro. Honório Gurgel. Marechal Hermes. Vista Alegre. Vaz Lobo. Colégio. Cavalcante. Turiaçu. Vila Da Penha. Cascadura. **ROCHA MIRANDA**.	130
6ª	Conj. Hab. Amarelinho. Ricardo de Albuquerque. Acari. Jardim Cristina Capri. Anchieta. Barros Filho. **DEODORO**. Coelho Neto. Irajá. Caminho do Job. Pavuna. Parque Anchieta. Guadalupe. Costa Barros.	107
7ª	Rio Das Pedras. Praça Seca. Gardênia Azul. **BARRA DA TIJUCA.** Anil. Jacarepaguá. Freguesia. Cidade De Deus. Curicica. Vila Valqueire. Vargem Grande. Taquara. Recreio dos Bandeirantes. Itanhangá. Camorim. Tanque. Pechincha. Vargem Pequena. Taquara	164
8ª	Senador Camará . Guadalupe. G. Da Silveira. Sulacap. Jardim Sulacap. Padre Miguel. Realengo. Vila Militar. Deodoro. Vila Kennedy. **BANGU**. Jabour. Magalhães Bastos. Santíssimo	184
9ª	Campo Grande. Monteiro. Loteamento Joari. Carobinha. Cosmos. Inhoaíba . Posse. **CAMPO GRANDE**. Cachamorra. Benjamin Dumont. Santíssimo. Santa Margarida. Dumont. Senador Vasconcelos.	143
10ª	**SANTA CRUZ**. Barra De Guaratiba. Ilha De Guaratiba. Pedra de Guaratiba. Guaratiba. Paciência. Sepetiba. Cosmos. Jardim dos Vieiras. S. Fernando.	165
11ª	Tauá. Portuguesa. Pitangueiras. Guarabu. Tubiacanga. Zumbi. Bancários. Itacolomi. Galeão. Praça da Bandeira. Bancários. Freguesia. J. Carioca. C. Universitária. Cocotá. **ILHA DO GOVERNADOR**. Moneró. J. Guanabara.	43

Fonte: SME – Cartela Escolar. Os bairros em destaque no quadro, indicam a localização da sede da Coordenadoria daquela região. Alguns bairros se apresentam repetidos em CREs diferentes, pois varia conforme a localização, assim, escolas de uma mesmo bairro podem ser de CREs diferentes.

O quadro exposto nos revela uma gama de variadas realidades. Mais ainda, quantos diferentes sentidos poderão ser dados e produzidos no processo ensino-aprendizagem de acordo com cada uma destas realidades.

> Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são históricos- sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção (BRANDÃO, 2004, p 11).

Deste modo, temos linguagens dentro de realidades diversas. Sobre o material didático, teoricamente o Caderno Pedagógico e as Orientações Curriculares representam o fio condutor por uma unidade didática entre estas linguagens, porém com diferentes sentidos de acordo com o contexto de interlocução em diferentes níveis. Como seriam produzidos estes diferentes sentidos? Através dos interlocutores envolvidos, do sentido atribuído por cada sujeito, acreditando num sujeito ativo e não sujeitado, da mediação realizada pelo professor na condução do material e ainda de acordo com a recepção do aluno perante o material.

Tal processo está ligado ao fato de que o Caderno Pedagógico como discurso está inserido numa interessante dinâmica de interlocução. A Secretaria Municipal, enquanto voz institucional, enuncia, ou seja, aplica o Caderno Pedagógico às escolas. Contudo, este, ao ser trabalhado nas mais diversas salas de aulas em diferentes coordenadorias, conforme quadro exposto acima, terá um enunciador professor que terá diversos interlocutores, os alunos. Deste modo, a produção e os sentidos da linguagem e dos discursos constituem-se de fato “como produto do encontro entre um eu e um outro, segundo formas de interação situadas historicamente. ”(ROCHA e DEUSDARÁ, 2006, p. 317). Ou seja, estas formas de interação situadas ocorrerão no dia a dia das realidades das mais de 1.000 (mil) escolas da cidade do Rio de Janeiro.

Conforme já citado neste trabalho, os pressupostos da Secretaria Municipal de Educação, segundo a rede, objetivam trabalhar com gêneros textuais diversos. Deste modo, é informado aos docentes da rede que o Caderno de Língua Portuguesa é tido como um caderno de leitura alinhado ao desenvolvimento das habilidades indicadas nas Orientações Curriculares. Ou seja, para as habilidades que se deseja desenvolver naquele ano de escolaridade são trazidas atividades que se acredita serem adequadas para atingir tal propósito.

De acordo com os quadros-síntese apresentados anteriormente, no primeiro e segundo bimestres não houve nenhum tipo de texto que envolvesse alguma leitura relacionada a temas africanos ou afrobrasileiros. No terceiro e quarto bimestres aparecem textos sobre a temática. A seguir, busca-se problematizá-las de forma mais

dirigida, já vez a pesquisa buscou encontrar atividades sobre o tema. Uma vez, encontradas procura-se entender de que modo estão inseridas.

3.3.1 – As atividades do Caderno Pedagógico: Identificações

A seguir, são apresentadas as atividades identificadas no terceiro e quarto bimestres que de alguma forma perpassaram temas relacionados à África e a população negra. As figuras de número um até oito referem-se às atividades do terceiro bimestre do Caderno Pedagógico, a partir da figura nove são atividades do quarto bimestre.

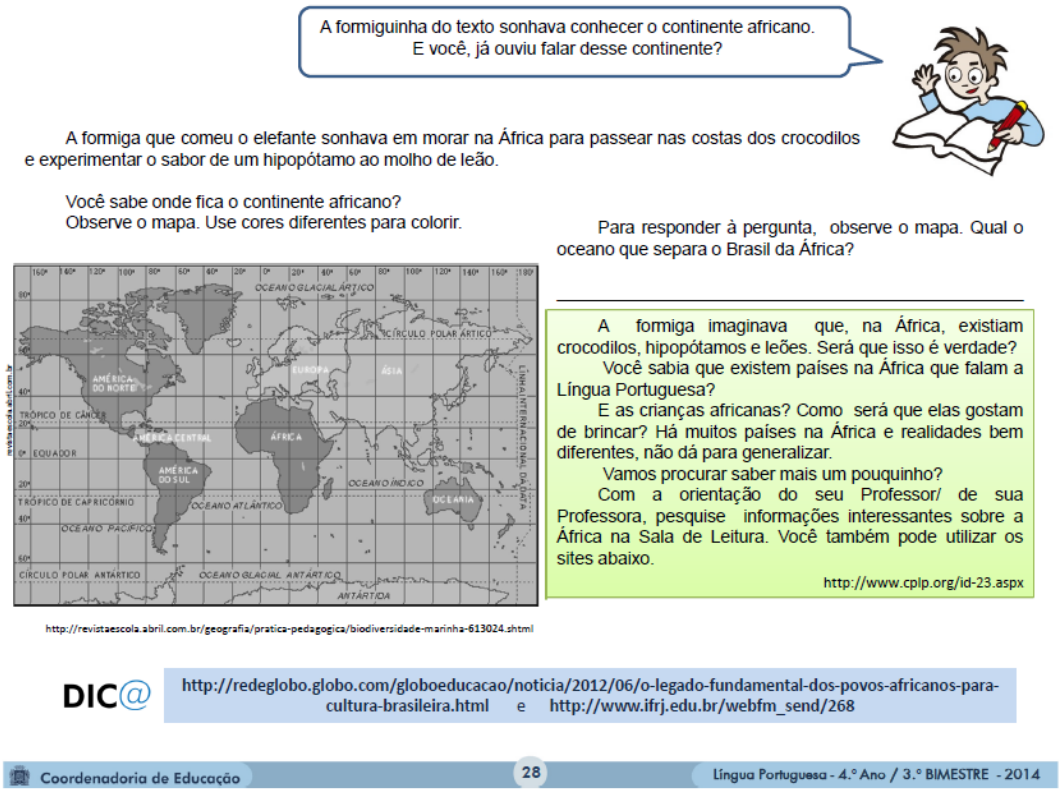


Figura 1 – O continente africano

A página do Caderno Pedagógico referente à Figura 1 inicia com uma chamada relembrando a História trabalhada no início do material *Isto Não é Um*

Elefante, na qual a personagem formiguinha sonhava em conhecer o continente africano e traz uma pergunta ao aluno indagando se o mesmo já ouviu falar desse continente.

Em seguida, retoma que a motivação da formiga era morar na África para passear nas costas dos crocodilos e experimentar o sabor de um hipopótamo ao molho de leão. Este trecho revela uma excelente oportunidade de se trabalhar as motivações da formiga em conhecer a África. Tendo em vista que a formiga é um animal, é imprescindível ter em mente que suas motivações são pensadas a partir de suas vivências, ou seja, pensa a partir da vivência com outros animais. Deste modo, entendendo a linguagem como forma de intervenção sobre o social (ROCHA e DEUSDARÁ, 2006), é primordial levantar o debate desta visão da formiga para que no aprendizado do aluno não fique restrito de que África é somente ligada a bichos, selvas e animais, não sendo possuidora de outras realidades.

Na sequência, é perguntado se o aluno sabe onde fica o continente africano. É apresentado um mapa com os continentes e seus nomes, oceanos, trópicos e círculos.

Sobre o comando da questão, destaca-se que acima do mapa é perguntado ao aluno se ele sabe onde fica o continente africano, e pede que sejam usadas cores na identificação. Ao lado direito do mapa, a pergunta refere-se a que oceano separa o Brasil da África.

Neste caso, a forma como a atividade é apresentada nos leva a supor que o aluno, pela leitura, identificará os continentes, com destaque para o africano e irá pintá-lo, já que a atividade pede que sejam separados diferentes lápis de cor. A pergunta ao lado do mapa já se refere à outra especificidade, pois uma vez que se identificou o continente, é pedido que identifique o oceano que separa o continente africano do Brasil. O aluno, então, precisa já ter noções geográficas prévias sobre o tema, aceitável para o terceiro bimestre. Entretanto, a escrita "*oceano que separa o Brasil da Áfric*a" nos leva a um estranhamento em sua formulação. Brasil é um país e África é um continente. Tal fato, pode levar o aluno à recorrente confusão de que África é um país, embora o Caderno trabalhe a todo momento que é um continente.

Na mesma questão, é utilizada duas vezes a palavra África e duas vezes a palavra africano. Além disso, três vezes a palavra continente. Ou seja, toda a atividade remete à continente africano e não a oceano. A partir disto, considera-se a possibilidade de se trabalhar com oceano em outra etapa. Contudo, já que foi sugerida a questão, a formulação poderia ser: Oceano que separa o continente americano do

continente africano ou Oceano que separa o Brasil de determinado país africano, por exemplo. Ou seja, relações de comparação iguais.

Esta atividade parece buscar interdisciplinaridade com a área de Geografia ao sugerir identificar o continente africano no mapa. O texto ao lado do mapa traz importantes problematizações, levantando a questão se África se resume mesmo somente a animais como a personagem citada da formiguinha pensava. Traz à tona questões sobre: países africanos que falam a Língua Portuguesa e a não generalização das realidades dos diferentes países que compõem África. Indica ainda que a professora aprofunde a pesquisa através do acervo da Sala de Leitura da unidade escolar e através de um endereço eletrônico sugerido para pesquisa na internet.

O acesso ao referido endereço leva ao do site *globo.com*. Nesta página do site é apresentada uma reportagem que trata do legado africano para o Brasil, na cultura, construções, história, língua. Traz também afirmações dos autores Nei Lopes e Costa e Silva sobre o tema, além de dados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010, elaborado pelo Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tal relatório trata da desigualdade e preconceito enfrentado pela população negra no que se refere à escolarização, segurança entre outros.

A indicação do site para aprofundamento dos estudos em aula é interessante, pois permite através de dados oficiais tratar da desigualdade racial na sociedade do Brasil, para que se possa levar os alunos a uma compreensão mais ampliada, pois muitas vezes, as situações cotidianas da escola estão permeadas também destas desigualdades, uma vez que a escola está inserida nesta sociedade.

> Temos percebido que o discurso sobre o valor da diversidade cultural tem sido cada vez mais difundido na sociedade e a escola também tem se apropriado desse discurso. Contudo, o que percebemos é que o uso social excessivo de certos discursos tende a *silenciar* ou até mesmo *esvaziar* os conflitos e as tensões ocasionadas a partir das relações que são instituídas com o *Outro*. Concluímos, portanto, que trabalhar a diversidade no ambiente escolar não se restringe apenas a *tolerar* o *Outro [...].* (SILVA, 2011, p. 252)

Trabalhar de forma crítica, histórica, levantando dados que comprovem estas diferenças e tragam motivos e hipóteses sobre as mesmas contribui na tentativa de que o aluno caminhe por um olhar mais atento sobre si e o outro, inclusive o desafio é a construção consciente sobre a realidade nesse contexto de interações que se realiza dentro e fora da escola.

Vamos ler o trecho de uma história escrita por um autor africano!
Você já ouviu falar do livro **O Filho do Vento**? Será que isso é possível?
Leia um pouquinho dessa história...



O Filho do Vento

[...] Há muitos, muitos anos, até o Filho do Vento era um ser humano. Foi só mais tarde que se transformou em pássaro. No tempo em que era ainda um menino, o Filho do Vento gostava de jogar bola, uma bola feita a partir de um fruto que há na nossa terra, com os outros rapazes da aldeia.

Os meninos não sabiam o seu nome verdadeiro. Chamavam-no, simplesmente, o Filho do Vento. Um dos meninos, Nakati, achava muito estranho.

– Como se chama realmente o Filho do Vento? – perguntou à mãe. A mãe assustou-se:

– Ninguém pode pronunciar em voz alta o nome dele.

Nakati, porém, insistiu. Era um garoto muito curioso. Insistiu e insistiu e voltou a insistir, e tanto insistiu e persistiu na insistência que um dia a mãe perdeu a paciência.

– Está bem, concordou. Digo-te como ele se chama, mas só podes chamá-lo com esse nome depois que o teu pai terminar de reforçar as paredes da nossa cabana.

E disse-lhe ao ouvido, num sopro tímido: – Kuan-Kuan Gau-Gaubu-Ti.

Nakati era não só muito insistente, mas também muito impaciente. Nessa mesma tarde, enquanto jogavam com a bola feita de um fruto que apenas existe nesta nossa terra, Nakati não se conteve e chamou em altos gritos o Filho do Vento:

– Kuan-Kuan Gau-Gaubi-Ti!

Aconteceu uma coisa extraordinária: Kuan-Kuan Gau-Gaubi-Ti começou a inclinar-se lentamente para diante, até cair de bruços sobre o capim seco, enquanto, aos seus pés, se erguia um redemoinho de poeira.[...]

AGUALUSA, José Eduardo. *O Filho do Vento*. Ed. Língua Geral, 2006.

Figura 2 – O Filho do Vento

Vamos conversar sobre o texto?

1- O fato que dá origem à história é

(A) o pai de Nakati terminar de reforçar as paredes da cabana.

(B) a mãe de Nakati perder a paciência com o menino.

(C) o menino jogar bola de sementes com os amigos.

(D) o menino querer saber o nome do Filho do Vento.

2- No trecho "(...) Mas só podes chamá-**lo** com esse nome quando teu pai terminar (...)". A quem a palavra em destaque se refere?

_____

3- Com que bola o menino gostava de jogar? _____

4- No primeiro parágrafo, observe as expressões destacadas:

"Há muitos, muitos anos, até o Filho do Vento era um ser humano. Foi só mais tarde que se transformou em pássaro. No tempo em que era ainda um menino, o Filho do Vento gostava de jogar bola, uma bola feita a partir de um fruto que há na nossa terra, com os outros rapazes da aldeia."

Esses trechos destacados marcam o _____.

5- Por que a mãe do menino perdeu a paciência com ele?

_____

6- Segundo a mãe de Nakati, qual o fato que precisa acontecer na história, para que o menino possa dizer em voz alta o nome do Filho do Vento?

_____

7- O que causou o redemoinho de poeira?

_____



Figura 3 – O Filho do Vento: Questões

As Figuras dois e três, apresentam respectivamente, o trecho da História Filho do Vento do autor angolano José Eduardo Agualusa e exercícios referentes à História.

Na figura dois, no canto superior direito, há a pequena imagem da capa do livro, imagem que também aparece no canto inferior direto da figura três. Além disso, ainda na segunda figura, há uma introdução explicando que será conhecida uma história de um autor africano, sem referências sobre quem é o autor e de qual país africano ele seria.

Em seguida, é apresentado o trecho da história seguido da referência. O texto se refere a um menino chamado Nakati, que apresenta curiosidades sobre o Filho do Vento e indaga sua mãe para saber mais sobre o fato.

A figura três apresenta as perguntas sobre a história. Vimos que: na questão um, espera-se que o aluno identifique entre as frases qual delas dá origem a história (*Letra D, o menino querer saber o nome do Filho do Vento*). A questão dois destaca o pronome "*lo"* para que se responda a quem tal pronome se refere. Neste caso, a expressão se refere ao Filho do Vento. A questão três refere-se a uma pergunta sobre a preferência do personagem Filho Vento, é perguntado com que tipo de bola o menino gostava de jogar nas brincadeiras. No texto é afirmado que ele gostava *de "uma bola feita a partir de fruto que há na nossa terra".* A questão quatro sublinha as expressões: "*Há muitos, muitos anos; Foi só mais tarde; No tempo em que ainda era um menino",* para que se identifique que são expressões relacionadas a tempo. A questão cinco retoma um acontecimento da história solicitando que identifique o motivo de a mãe perder a paciência com o filho, que é o fato do personagem Nakati querer saber o verdadeiro nome de Filho do Vento. A questão seis também se refere a acontecimento do texto; a pergunta indaga o que seria necessário para que o verdadeiro nome de Filho do Vento pudesse ser dito. Neste caso, a resposta esperada é identificar no texto o fato de Nakati precisar esperar seu pai reforçar as paredes da cabana. Na questão sete, espera-se que se identifique o que causou o redemoinho da história, que é o fato de o nome verdadeiro de Filho do Vento ter sido pronunciado em voz alta por Nakati.

Destaca-se que é interessante a inserção de uma história escrita por um autor angolano no material apresentado. Contudo, a continuação da mesma e o final não são apresentados. Indica-se que a conclusão da leitura seja feita no livro, pesquisando se a escola o possui no acervo Sala de Leitura. Tal fato leva a uma incompletude e descontextualização da história. Quando é realizado o deslocamento de um gênero, ou seja, história infantil que passa a ser objeto de estudo dentro de um material

didático, muitas das imaginações e aproximações realizadas pelas crianças mudam de contexto. Isto reforça ser relevante que a apresentação da história se dê de forma mais completa, trazendo à discussão hipóteses, criações, curiosidades para que o aluno disponha de uma base de compreensão. O livro *O Filho do Vento* na sua forma completa é uma lenda que revela muito sobre mitos, fenômenos da natureza, modos de vida específicos de acordo com a realidade vivida.

> A escola criou uma cultura de ensino de escuta, leitura e produção textual distante das práticas sociais de interação. Por exemplo, embora seus objetivos fossem ensinar o aluno a produzir textos, habilitando-o para o uso da escrita em situações não escolares, o resultado foi outro: toda a escrita girou em torno do ensino de técnicas de escrita (descrição, narração e dissertação), que ganharam o estatuto de gêneros na escola (os chamados gêneros escolarizados) [...]. (RODRIGUES, 2008, p. 171)

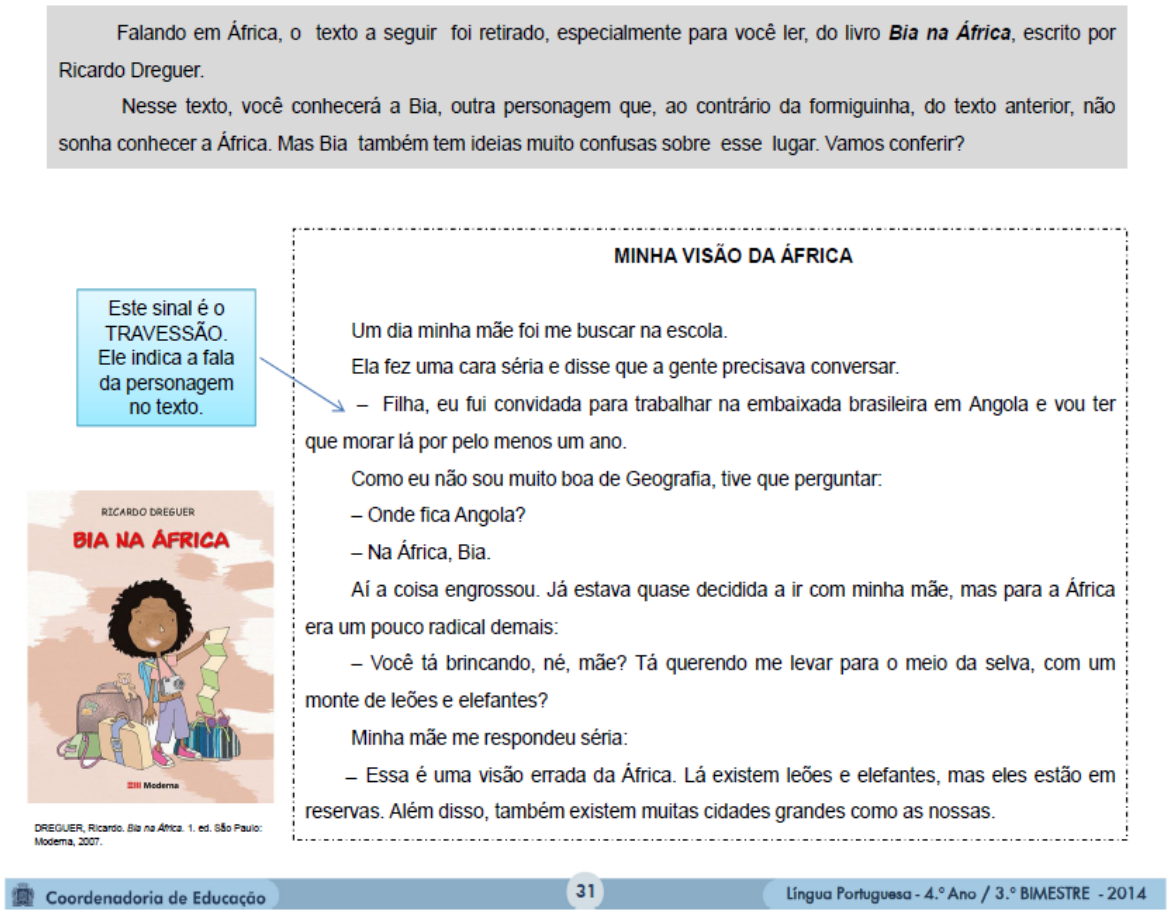
A partir desta reflexão, salienta-se que o esperado na figura 3 são as respostas corretas sobre o texto, contudo, se torna produtivo também aprofundar mais questões mesmo que fossem trabalhadas menos histórias. Como exemplo: conhecer o final da história, compreender esta lenda, o significado, pesquisar mais sobre o autor e o país. Assim, indo além de perguntas que se prendam somente aos aspectos gramaticais. Podemos tomar como exemplo a verificação da terceira pergunta na imagem três. A resposta remete à informação de que o personagem Filho do Vento gostava de jogar com uma bola específica, feita de um fruto que apenas tem naquela terra. É uma primorosa oportunidade de não se prender a esta simples resposta, indagar: que fruto é este, que terra é esta, como é esta bola, vamos assim pesquisar?

O gênero não pode ficar atado somente à interpretação de fatos gramaticais da língua, pois perde a possibilidade de reflexões e conhecimentos maiores, seja para gerar concordâncias ou discordâncias.

Ressalta-se, ainda, que a história aparece sem contextualizar que é uma lenda de um país do continente africano. Na Figura de número 1, foram levantados conceitos sobre os países africanos que também falam Língua Portuguesa, mas sem citar quais são. Sendo esta a história de um autor de Angola, um dos países africanos onde a Língua Portuguesa é uma das línguas faladas, poderia ser retomada esta conexão. A contextualização mínima de todos os textos é um dado necessário a ser trabalhado. Deste modo, o máximo de delimitações são interessantes à medida que, através do

Caderno Pedagógico, a rede situa seu projeto de ensino. Afinal, “a [...] abordagem discursiva como a que adotamos não pode negligenciar a espessura que entremeia as relações entre o texto e seu entorno [...]” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2006, p. 315). Uma vez que a SME defende um material composto de diferentes gêneros para uma perspectiva de ampliação crítica de leitura, as contextualizações sobre os mesmos se fazem imprescindíveis.

O texto das figuras apresentadas a seguir também se refere à África, entretanto, apresenta outra abordagem sem conexão com a anterior.



Falando em África, o texto a seguir foi retirado, especialmente para você ler, do livro ***Bia na África***, escrito por Ricardo Dreguer.

Nesse texto, você conhecerá a Bia, outra personagem que, ao contrário da formiguinha, do texto anterior, não sonha conhecer a África. Mas Bia também tem ideias muito confusas sobre esse lugar. Vamos conferir?

Este sinal é o TRAVESSÃO. Ele indica a fala da personagem no texto.

DREGUER, Ricardo. *Bia na África*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MINHA VISÃO DA ÁFRICA

Um dia minha mãe foi me buscar na escola.

Ela fez uma cara séria e disse que a gente precisava conversar.

– Filha, eu fui convidada para trabalhar na embaixada brasileira em Angola e vou ter que morar lá por pelo menos um ano.

Como eu não sou muito boa de Geografia, tive que perguntar:

– Onde fica Angola?

– Na África, Bia.

Aí a coisa engrossou. Já estava quase decidida a ir com minha mãe, mas para a África era um pouco radical demais:

– Você tá brincando, né, mãe? Tá querendo me levar para o meio da selva, com um monte de leões e elefantes?

Minha mãe me respondeu séria:

– Essa é uma visão errada da África. Lá existem leões e elefantes, mas eles estão em reservas. Além disso, também existem muitas cidades grandes como as nossas.

Figura 4 – Minha Visão da África

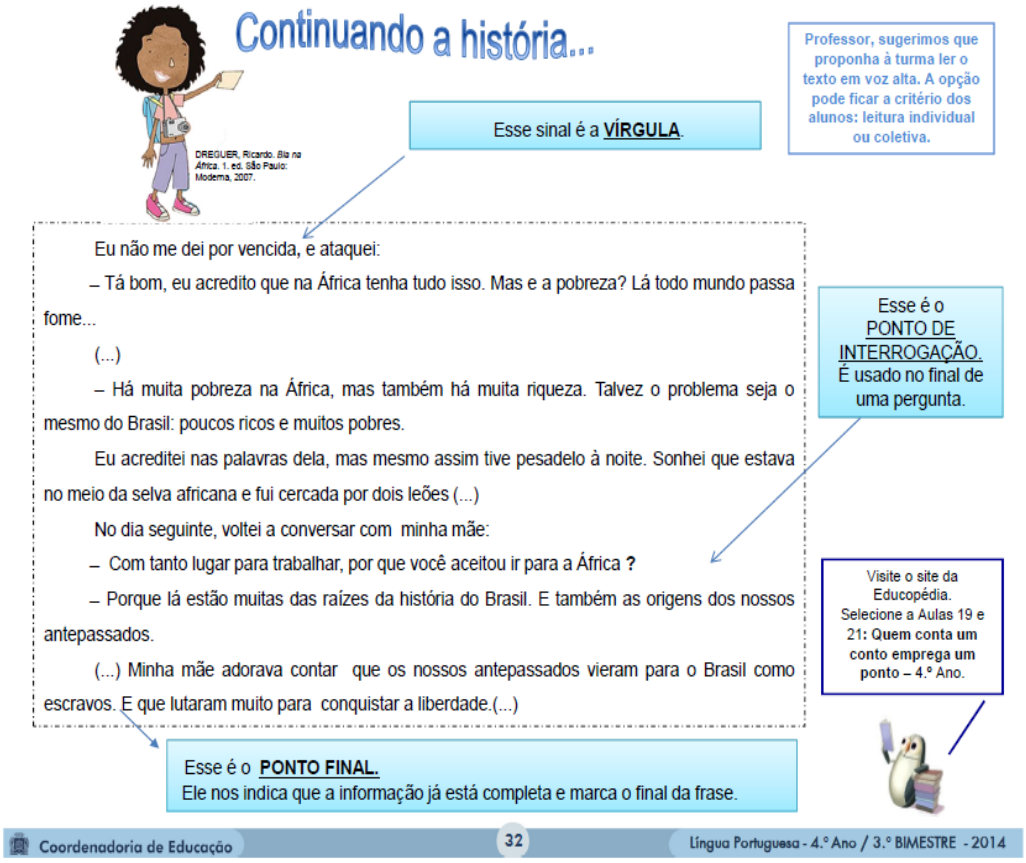


Figura 5 – Minha Visão da África: Continuação

Nas Figuras 4 e 5, é apresentado trecho do livro infantil *Bia na África* do autor Ricardo Dreguer. Antes de iniciar a história, é explicado que o texto veio do livro citado e o seu autor. Além disso, retoma-se a personagem formiguinha da História *Isto não é um elefante,* que sonhava em conhecer a África. Contudo, é afirmado que no caso de Bia é o oposto, pois ela não deseja conhecer o continente africano.

Na figura 4, há a imagem da miniatura da capa do livro e sua respectiva referência no canto inferior esquerdo. Conforme vemos acima, o texto é disposto na página conjuntamente às explicações gramaticais que são destacadas com setas ao longo da história, são ensinados os sinais de pontuação do texto, com caixas explicativas sobre cada um, esta é uma das características do material. Tal fato pode levar a uma desatenção entre ler a história ou ler as explicações. Este formato também é utilizado em outras histórias do Caderno Pedagógico.

No texto, a mãe de Bia aceita trabalhar em Angola, porém a menina não deseja ir para África, pois imagina a África dos animais, da selva. Sua mãe a convida para acompanhá-la e explica a sua filha que ela tem uma visão errada sobre o continente africano.

A Figura 5 apresenta a continuação da história, onde Bia diz que acredita na sua mãe mas questiona sobre a pobreza e fome na África. A mãe novamente explica que lá apresenta problemas como no Brasil, poucas pessoas ricas e muitas pessoas pobres.

Bia acredita, mas relata que teve pesadelos e mais uma vez indaga por que sua mãe aceitou trabalhar na África e a mãe da personagem responde que lá apresenta raízes históricas com o Brasil.

Nesta continuação, o texto é disposto como na figura anterior com setas explicativas sobre os sinais de pontuação utilizados. No canto superior direito, há uma indicação ao professor sugerindo que a turma leia o texto em voz alta. No canto inferior direito há uma indicação para visitar o site *Educopédia*. Este site é da Secretaria Municipal de Educação e apresenta sugestões de atividades complementares em disciplinas diversas. Neste caso específico, o caderno recomenda a atividade das Aulas 19 e 21 da Educopédia, chamadas "*Quem conta um conto emprega um ponto"*. O link das aulas leva a diferentes atividades com variados textos, tendo como objetivo a compreensão na utilização dos sinais de pontuação.

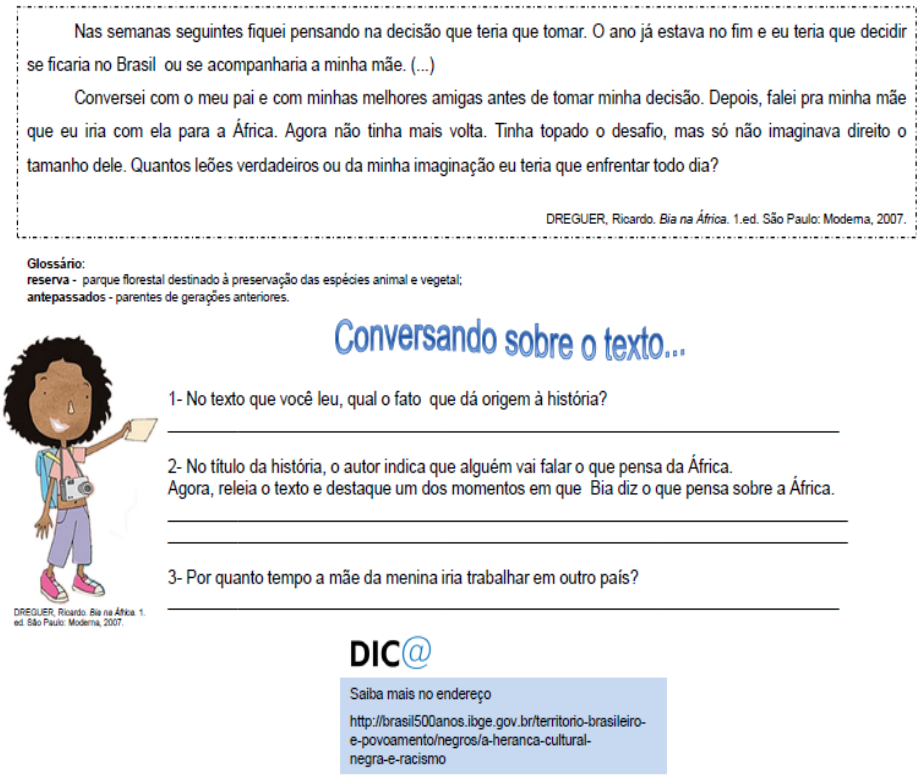
Sobre a história apresentada, *Bia na África* nos leva a pensar sobre o dialogismo presente nas falas da personagem Bia, pois ela tinha uma opinião negativa previamente sobre a África. Ou seja, a história da personagem remete a discursos correntes de que África é este lugar de bichos, um lugar de selva apenas, de extrema pobreza e fome. Quando sua mãe comunica que foi convocada para trabalhar em Angola, Bia pergunta onde fica Angola. Quando sua mãe responde que é na África a menina diz que: "*a coisa engrossou"*, ou seja, fica difícil querer ir para um lugar com leões e elefantes como ela relata. Assim, a palavra África no discurso da mãe representou uma mudança no lugar em quem trabalharia e moraria; já no discurso da Bia a palavra África representou o lugar selvagem dos animais e da pobreza. A mãe procura desfazer esse sentido construído por Bia, relatando que na África há cidades como as que elas vivem. Afirma ainda que há problemas assim como no Brasil. Esta dialogicidade entre Bia e sua mãe nos traz que:

> Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora

> das relações dialógicas. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante. Um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema (FIORIN, 2006, p. 21).

No diálogo entre Bia e sua mãe, ocorreu este embate de enunciados, conforme Fiorin (2006) expôs. A mãe de Bia refuta e discorda da filha tentando construir um novo sentido, diferente dos ecos de enunciados ruins que Bia possui de informações sobre África.

No fim do trecho apresentado na figura 5, Bia diz que sua mãe gostava de contar sobre os antepassados da África que vieram escravizados para o Brasil e lutaram por liberdade. Conforme já defendido, há indicativos no caderno Pedagógico que permitem explorações interdisciplinares. Este fragmento da história é um deles. “Em se tratando de embate contra a discriminação, o ensino oferece discussões sobre heranças históricas e culturais” (DINIZ e SILVA, 2010, p. 02). Embora este trecho não tenha sido foco de destaque nos exercícios do Caderno, ele é rico para se tratar dados reais e/ou ideias difundias socialmente, pensando estas raízes que a mãe de Bia coloca. A análise continua na figura posterior.



Nas semanas seguintes fiquei pensando na decisão que teria que tomar. O ano já estava no fim e eu teria que decidir se ficaria no Brasil ou se acompanharia a minha mãe. (...)

Conversei com o meu pai e com minhas melhores amigas antes de tomar minha decisão. Depois, falei pra minha mãe que eu iria com ela para a África. Agora não tinha mais volta. Tinha topado o desafio, mas só não imaginava direito o tamanho dele. Quantos leões verdadeiros ou da minha imaginação eu teria que enfrentar todo dia?

DREGUER, Ricardo. *Bia na África*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

Glossário:
reserva - parque florestal destinado à preservação das espécies animal e vegetal;
antepassados - parentes de gerações anteriores.

Figura 6 – Minha visão da África: questões

Na figura 6, encontramos o fim do trecho da História de Bia e as respectivas questões sobre o texto, onde após muitos pensamentos e dúvidas, Bia decide ir para África com sua mãe. Abaixo do término da história, segue a referência do livro e o glossário com significado das palavras *reserva* e *antepassado.* Em seguida, há a imagem da personagem Bia.

Sobre as questões que seguem ao texto, tem-se que a primeira indaga que fato dá origem a história, que no caso é o fato de a mãe de Bia ter aceitado ir trabalhar em Angola. A questão dois pede que se identifique o que Bia diz sobre a África. Na situação, em sua primeira opinião sobre a África, a personagem Bia pergunta para a mãe se ela está querendo levá-la para o meio da selva, com um monte de leões e elefantes. A questão três pergunta sobre o tempo que a mãe de Bia ficará em Angola, que será aproximadamente um ano.

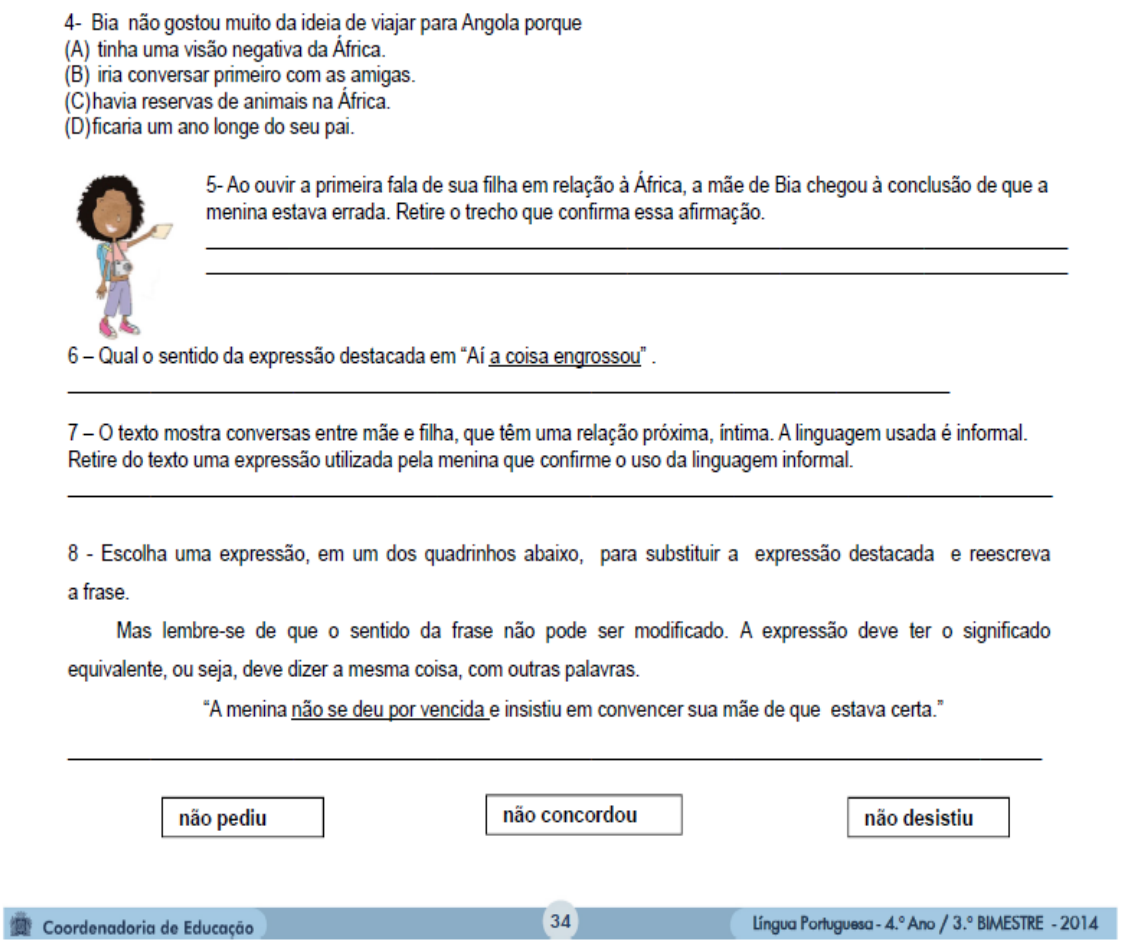
Ao fim da página, há uma indicação de site para pesquisa. O acesso ao link remete ao site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com informações sobre a população negra no Brasil, além de outros temas propícios ao debate. Tal fato representa ótima oportunidade de se trabalhar com dados oficiais em comparação aos discursos e enunciados correntes na mídia ou trazidos pelos alunos sobre a população negra e branca do Brasil.

> Um enunciado é sempre heterogêneo pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição a qual ele se constrói. Ele exibe seu direito e seu avesso. Por exemplo, quando se afirma: Negros e brancos tem a mesma capacidade intelectual, esse enunciado só faz sentido porque ele se constitui em contraposição a um enunciado racista, que preconiza a superioridade intelectual dos brancos. Numa sociedade em que não houvesse racismo, não faria sentido, por ser absolutamente desnecessária, a asseveração de igualdade acima mencionada. (FIORIN, 2006, p. 24)

Como o site indicado do IBGE traz informações sobre trabalho, escolarização, moradia etc., se torna possível e pertinente discutir com os alunos estas diferenças entre população negra e branca, se trabalhar com o tratamento da informação através das pesquisas e números que revelam histórica e socialmente disparidades e diferenças. De tal modo que:

> No sentido do escrito questões que abordam as diferenças são ricas e propícias para a produção. Pode-se iniciar propondo ao escritor/estudante o que Bakhtin denomina de produção de gêneros discursivos/textuais. (DINIZ e SILVA, 2010, p. 03)

Assim, os alunos e professores têm acesso a escritos (documentos com levantamentos e estatísticas) que vão destoar ou concordar com seus discursos, podendo levar a novas hipóteses ou embates sobre a mesma questão, levar a novos discursos orais e/ou escritos entre os sujeitos deste processo de interlocução.



4- Bia não gostou muito da ideia de viajar para Angola porque
(A) tinha uma visão negativa da África.
(B) iria conversar primeiro com as amigas.
(C) havia reservas de animais na África.
(D) ficaria um ano longe do seu pai.

5- Ao ouvir a primeira fala de sua filha em relação à África, a mãe de Bia chegou à conclusão de que a menina estava errada. Retire o trecho que confirma essa afirmação.

6 – Qual o sentido da expressão destacada em "Aí a coisa engrossou" .

7 – O texto mostra conversas entre mãe e filha, que têm uma relação próxima, íntima. A linguagem usada é informal. Retire do texto uma expressão utilizada pela menina que confirme o uso da linguagem informal.

8 - Escolha uma expressão, em um dos quadrinhos abaixo, para substituir a expressão destacada e reescreva a frase.

Mas lembre-se de que o sentido da frase não pode ser modificado. A expressão deve ter o significado equivalente, ou seja, deve dizer a mesma coisa, com outras palavras.

"A menina não se deu por vencida e insistiu em convencer sua mãe de que estava certa."

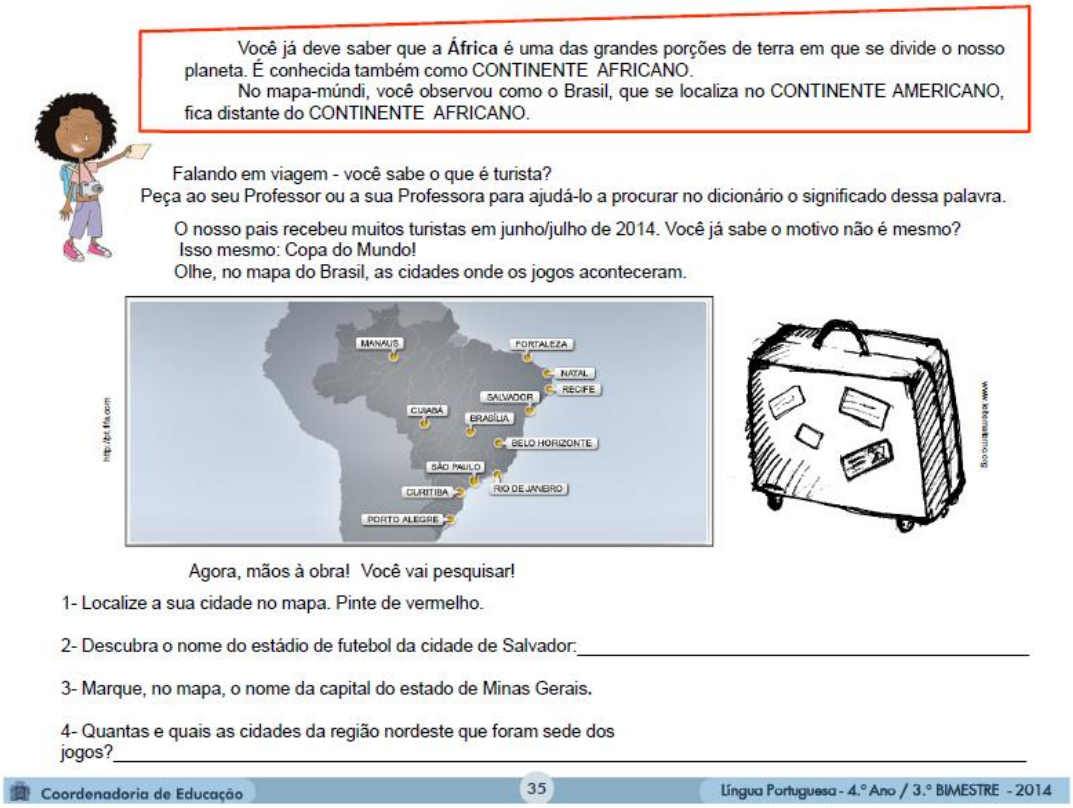
não pediu | não concordou | não desistiu

Coordenadoria de Educação 34 Língua Portuguesa - 4.º Ano / 3.º BIMESTRE - 2014

Figura 7 – Minha visão da África: questões (continuação)

Na figura 7, segue-se a continuação dos exercícios da página anterior. A questão quatro apresenta múltipla escolha, perguntando por que Bia não gostou da ideia de ir para Angola. A alternativa correta é: *porque tinha uma visão negativa da África*. Na questão cinco, o comando pede que se identifique o trecho em que a mãe de Bia percebe esta visão errada que a personagem tem sobre a África, que no caso é quando Bia responde: "*Você tá brincando, né, mãe? Tá querendo me levar para o meio da selva, com um monte de leões e elefantes?".* A questão seis refere-se ao significado da expressão "*a coisa engrossou*", dita por Bia. A questão sete solicita que se identifique no texto termos da linguagem informal da conversa entre a mãe a filha. A questão oito pede que se substitua a expressão *não se deu por vencida* por outra, dentre as opções, que no caso será a resposta: *não desistiu.*

Deste modo, nas atividades desta página, as perguntas de números quatro e cinco retomam a opinião inicial de Bia sobre a África; e as questões seis e sete referem-se ao significado e uso de expressões usadas por ela no diálogo com sua mãe.


Você já deve saber que a **África** é uma das grandes porções de terra em que se divide o nosso planeta. É conhecida também como CONTINENTE AFRICANO.
No mapa-múndi, você observou como o Brasil, que se localiza no CONTINENTE AMERICANO, fica distante do CONTINENTE AFRICANO.

Falando em viagem - você sabe o que é turista?
Peça ao seu Professor ou a sua Professora para ajudá-lo a procurar no dicionário o significado dessa palavra.

O nosso pais recebeu muitos turistas em junho/julho de 2014. Você já sabe o motivo não é mesmo?
Isso mesmo: Copa do Mundo!
Olhe, no mapa do Brasil, as cidades onde os jogos aconteceram.

Agora, mãos à obra! Você vai pesquisar!

1- Localize a sua cidade no mapa. Pinte de vermelho.

2- Descubra o nome do estádio de futebol da cidade de Salvador:_____

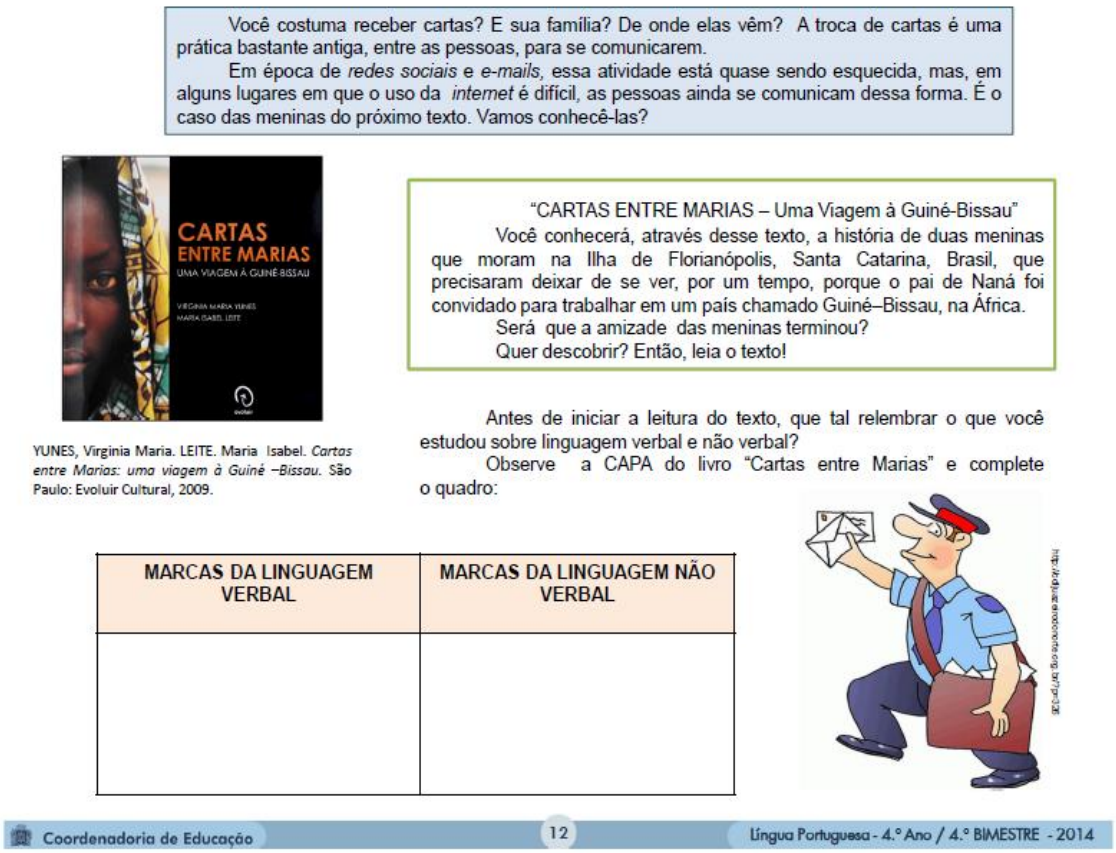
3- Marque, no mapa, o nome da capital do estado de Minas Gerais.

4- Quantas e quais as cidades da região nordeste que foram sede dos jogos?_____

Figura 8 – Continente africano (breve encerramento)

Na figura 8, última página do Caderno Pedagógico do terceiro bimestre que remete ao tema sobre África, apresenta-se breve explicação afirmando que o aluno já deve saber que a região também é chamada de continente africano. Afirma que o Brasil está no continente americano, e que um é distante do outro. Na sequência, a atividade muda o foco abordando sobre viagem, turismo, copa do mundo, mapa do Brasil e sua interpretação.

As páginas posteriores do material seguem com atividades referentes a outras temáticas. A partir da figura abaixo serão analisados aspectos dos textos encontrados no Caderno Pedagógico do 4º Bimestre.



Você costuma receber cartas? E sua família? De onde elas vêm? A troca de cartas é uma prática bastante antiga, entre as pessoas, para se comunicarem.

Em época de *redes sociais* e *e-mails,* essa atividade está quase sendo esquecida, mas, em alguns lugares em que o uso da *internet* é difícil, as pessoas ainda se comunicam dessa forma. É o caso das meninas do próximo texto. Vamos conhecê-las?

YUNES, Virginia Maria. LEITE. Maria Isabel. *Cartas entre Marias: uma viagem à Guiné –Bissau.* São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

"CARTAS ENTRE MARIAS – Uma Viagem à Guiné-Bissau"

Você conhecerá, através desse texto, a história de duas meninas que moram na Ilha de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que precisaram deixar de se ver, por um tempo, porque o pai de Naná foi convidado para trabalhar em um país chamado Guiné–Bissau, na África.

Será que a amizade das meninas terminou?

Quer descobrir? Então, leia o texto!

Antes de iniciar a leitura do texto, que tal relembrar o que você estudou sobre linguagem verbal e não verbal?

Observe a CAPA do livro "Cartas entre Marias" e complete o quadro:

MARCAS DA LINGUAGEM VERBAL	MARCAS DA LINGUAGEM NÃO VERBAL

Figura 9 – Cartas entre Marias: apresentação

A figura nove é a primeira atividade do Caderno Pedagógico que se refere à África no quarto bimestre. As páginas anteriores trabalharam outros textos e exercícios com temas diferenciados entre si.

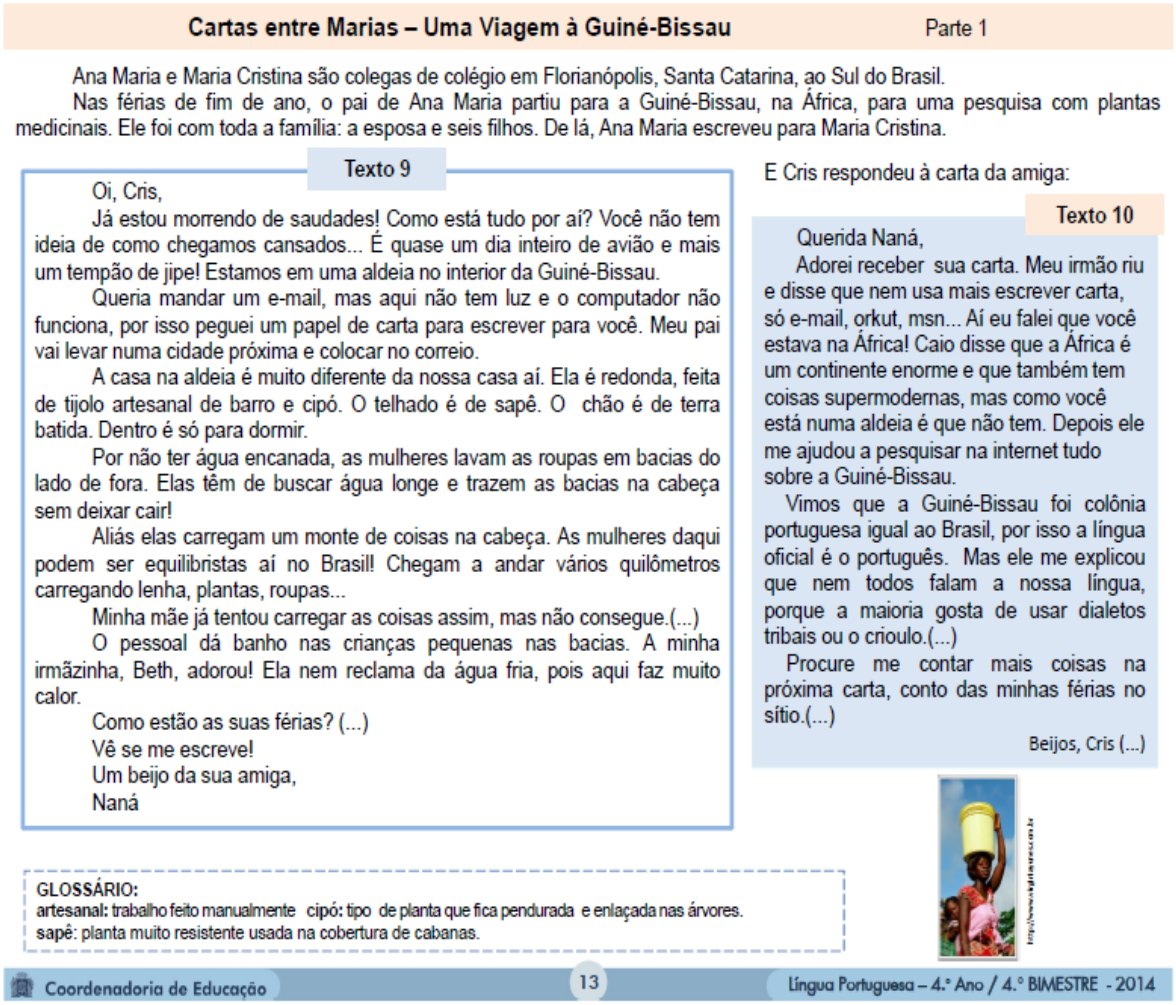
A página inicia com contextualização breve sobre a comunicação através de cartas, lembrando que atualmente é algo pouco usual devido à realidade da Internet e e-mails. Contudo, afirma que em lugares onde a Internet é difícil ainda ocorre a comunicação entre cartas. A partir disto, é apresentada a capa do livro *Cartas entre Maria*s, *uma Viagem à Guiné Bissau*, das autoras Virginia Maria Yunes e Maria Isabel Leite. Ao lado da imagem da capa do livro, segue um texto resumindo a história.

Antes de iniciar o texto do livro em si, há uma atividade de revisão sobre linguagem verbal e não verbal, a partir da observação da capa do livro.

A chamada da página anuncia que as meninas do próximo texto a ser trabalhado se comunicam através de cartas por ser difícil o uso da Internet, pois o pai de uma delas foi trabalhar em Guiné Bissau. O docente pode levantar indagações com os alunos. Embora o material tome como exemplo o livro *Cartas entre Marias* para exemplificar a troca de cartas, hipóteses podem ser levantadas sobre outras situações que ainda se trocam cartas, sobre o tempo em que situa este veículo de comunicação, se somente numa aldeia é que não há comunicação virtual, se a Internet é realmente de fácil acesso a todos no Brasil, entre outras. Afinal:

> "A priori nunca há uma única interpretação possível para um enunciado e é preciso explicar quais os procedimentos do destinatário para chegar à mais provável, que será aquela que se deve proferir em tal ou qual contexto. (MAINGUENEAU, 2002, p. 29)

Desta forma, nessas interações podem-se tornar visíveis posicionamentos e enunciados surgidos nos discursos na sala de aula, permitindo ter acesso a opiniões e premissas para saber que possibilidades de ideias irão surgir antes do texto do livro em si.



Cartas entre Marias – Uma Viagem à Guiné-Bissau Parte 1

Ana Maria e Maria Cristina são colegas de colégio em Florianópolis, Santa Catarina, ao Sul do Brasil.
Nas férias de fim de ano, o pai de Ana Maria partiu para a Guiné-Bissau, na África, para uma pesquisa com plantas medicinais. Ele foi com toda a família: a esposa e seis filhos. De lá, Ana Maria escreveu para Maria Cristina.

Texto 9

Oi, Cris,

Já estou morrendo de saudades! Como está tudo por aí? Você não tem ideia de como chegamos cansados... É quase um dia inteiro de avião e mais um tempão de jipe! Estamos em uma aldeia no interior da Guiné-Bissau.

Queria mandar um e-mail, mas aqui não tem luz e o computador não funciona, por isso peguei um papel de carta para escrever para você. Meu pai vai levar numa cidade próxima e colocar no correio.

A casa na aldeia é muito diferente da nossa casa aí. Ela é redonda, feita de tijolo artesanal de barro e cipó. O telhado é de sapê. O chão é de terra batida. Dentro é só para dormir.

Por não ter água encanada, as mulheres lavam as roupas em bacias do lado de fora. Elas têm de buscar água longe e trazem as bacias na cabeça sem deixar cair!

Aliás elas carregam um monte de coisas na cabeça. As mulheres daqui podem ser equilibristas aí no Brasil! Chegam a andar vários quilômetros carregando lenha, plantas, roupas...

Minha mãe já tentou carregar as coisas assim, mas não consegue.(...)

O pessoal dá banho nas crianças pequenas nas bacias. A minha irmãzinha, Beth, adorou! Ela nem reclama da água fria, pois aqui faz muito calor.

Como estão as suas férias? (...)

Vê se me escreve!

Um beijo da sua amiga,

Naná

E Cris respondeu à carta da amiga:

Texto 10

Querida Naná,

Adorei receber sua carta. Meu irmão riu e disse que nem usa mais escrever carta, só e-mail, orkut, msn... Aí eu falei que você estava na África! Caio disse que a África é um continente enorme e que também tem coisas supermodernas, mas como você está numa aldeia é que não tem. Depois ele me ajudou a pesquisar na internet tudo sobre a Guiné-Bissau.

Vimos que a Guiné-Bissau foi colônia portuguesa igual ao Brasil, por isso a língua oficial é o português. Mas ele me explicou que nem todos falam a nossa língua, porque a maioria gosta de usar dialetos tribais ou o crioulo.(...)

Procure me contar mais coisas na próxima carta, conto das minhas férias no sítio.(...)

Beijos, Cris (...)

GLOSSÁRIO:
artesanal: trabalho feito manualmente **cipó:** tipo de planta que fica pendurada e enlaçada nas árvores.
sapê: planta muito resistente usada na cobertura de cabanas.

Coordenadoria de Educação 13 Língua Portuguesa – 4.º Ano / 4.º BIMESTRE - 2014

Figura 10 – Cartas entre Marias – 1ª parte

A figura 10 inicia a primeira parte da história após uma breve introdução explicando o motivo pela qual as personagens Ana Maria e Maria Cristina se correspondem por cartas, que se deve ao fato de o pai de Ana Maria ir com toda família para Guiné Bissau, nas férias, para realizar pesquisas com planta medicinais. Deste modo, a parte um é a primeira comunicação de Ana Maria (Naná) para sua amiga que ficou em Santa Catarina.

Naná narra sobre a chegada da família no interior da Guiné Bissau, tempo de viagem, acomodações. Ela está em uma aldeia que não tem luz, por isso justifica que não dá para usar computador e que a carta será enviada pelo pai que irá despachá-la

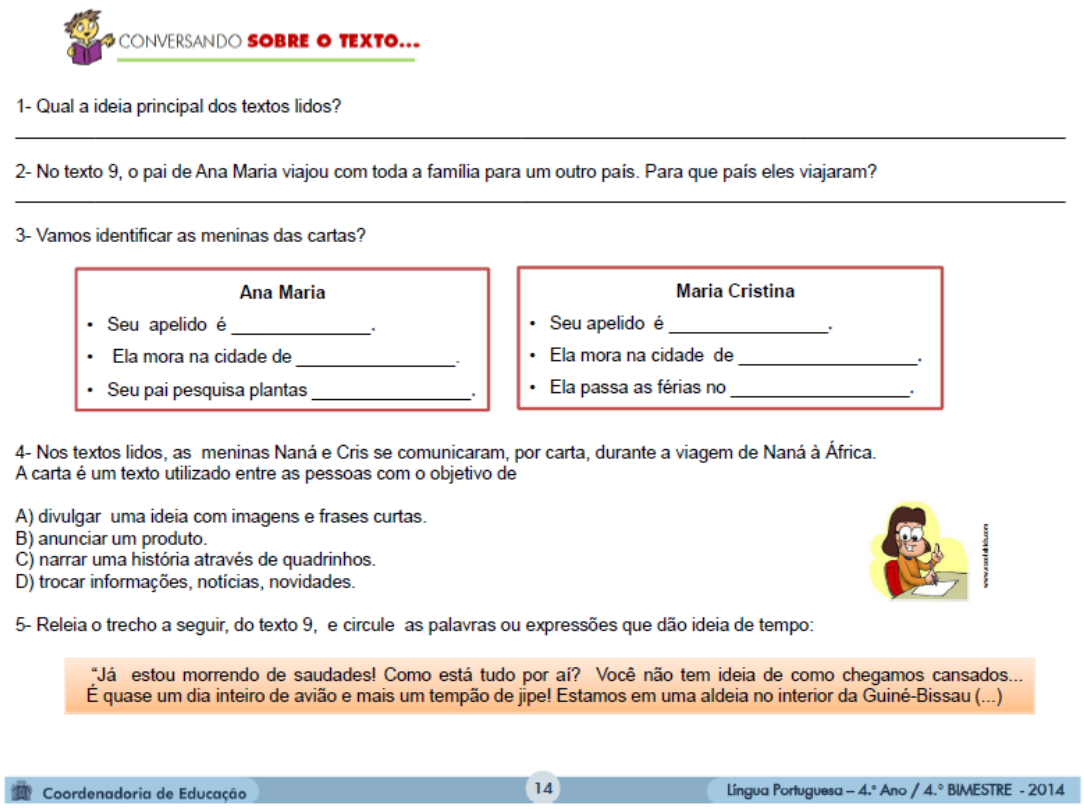
na cidade próxima. Ela relata as características da casa na aldeia que é diferente da sua casa em Santa Catarina. Relata como se dá a lavagem de roupa, uma vez que a aldeia não possui água. Conta também sobre o banho das crianças e o clima quente.

O texto à direita, na mesma página, é a carta resposta de Maria Cristina (Cris). Esta personagem relata que está com saudade da amiga e conta o fato de o irmão dizer que se está em época de Orkut, MSN, e-mails e não de comunicação entre cartas. Cris justifica a carta dizendo que Naná está na África e seu irmão a orienta explicando que o continente africano é enorme e possui muitas áreas de modernidade e que a dificuldade de comunicação de Naná se dá apenas porque ela está em uma aldeia. Cris relata ainda que com a ajuda do irmão pesquisou tudo sobre Guiné Bissau na internet, como a questão de falar português, já que também foi colônia de Portugal como o Brasil. A fala de Caio elucida para sua irmã Cris que a dificuldade de comunicação de Naná não se dá na África como um todo, mas sim porque ela está num lugar específico e chama a irmã a realizar uma pesquisa. Assim, depreendemos que:

> [...] o texto é entendido ao mesmo tempo como o elemento mais importante do empreendimento de análise do discurso, porque sem a materialidade do texto não há discurso nem gênero, e como o menos importante, porque sem discursividade / genericidade, nenhum texto tem sentido. [...] (SOBRAL, 2011, p. 41-42)

Caio convoca a irmã a uma discursividade ao propor o contato com pesquisas para que ela amplie sua visão e conhecimentos sobre África, mais especificamente Guiné Bissau.

Encerra-se a página do Caderno Pedagógico com o glossário de duas palavras usadas nas cartas, *artesanal* e *sapê.* Abaixo do texto da segunda carta há a imagem de uma mulher negra carregando água sobre sua cabeça e levando uma criança na cintura, a imagem sugere mostrar o que Naná explicou sobre a necessidade de se carregar água na aldeia por não haver encanamento. Entretanto, a imagem aparece abaixo da carta de Cris, encerrando a página, sem indicativos ou legendas. A organização da página leva a compreensão de que a imagem não é o foco principal, mas indica complementação da informação da carta, contudo, torna-se interessante destacar e levantar os significados entre os discentes realizando entendimentos sobre a mesma, uma vez que aparece deslocada de um contexto maior.



CONVERSANDO **SOBRE O TEXTO...**

1- Qual a ideia principal dos textos lidos?

2- No texto 9, o pai de Ana Maria viajou com toda a família para um outro país. Para que país eles viajaram?

3- Vamos identificar as meninas das cartas?

Ana Maria
- Seu apelido é _____.
- Ela mora na cidade de _____.
- Seu pai pesquisa plantas _____.

Maria Cristina
- Seu apelido é _____.
- Ela mora na cidade de _____.
- Ela passa as férias no _____.

4- Nos textos lidos, as meninas Naná e Cris se comunicaram, por carta, durante a viagem de Naná à África. A carta é um texto utilizado entre as pessoas com o objetivo de

A) divulgar uma ideia com imagens e frases curtas.
B) anunciar um produto.
C) narrar uma história através de quadrinhos.
D) trocar informações, notícias, novidades.

5- Releia o trecho a seguir, do texto 9, e circule as palavras ou expressões que dão ideia de tempo:

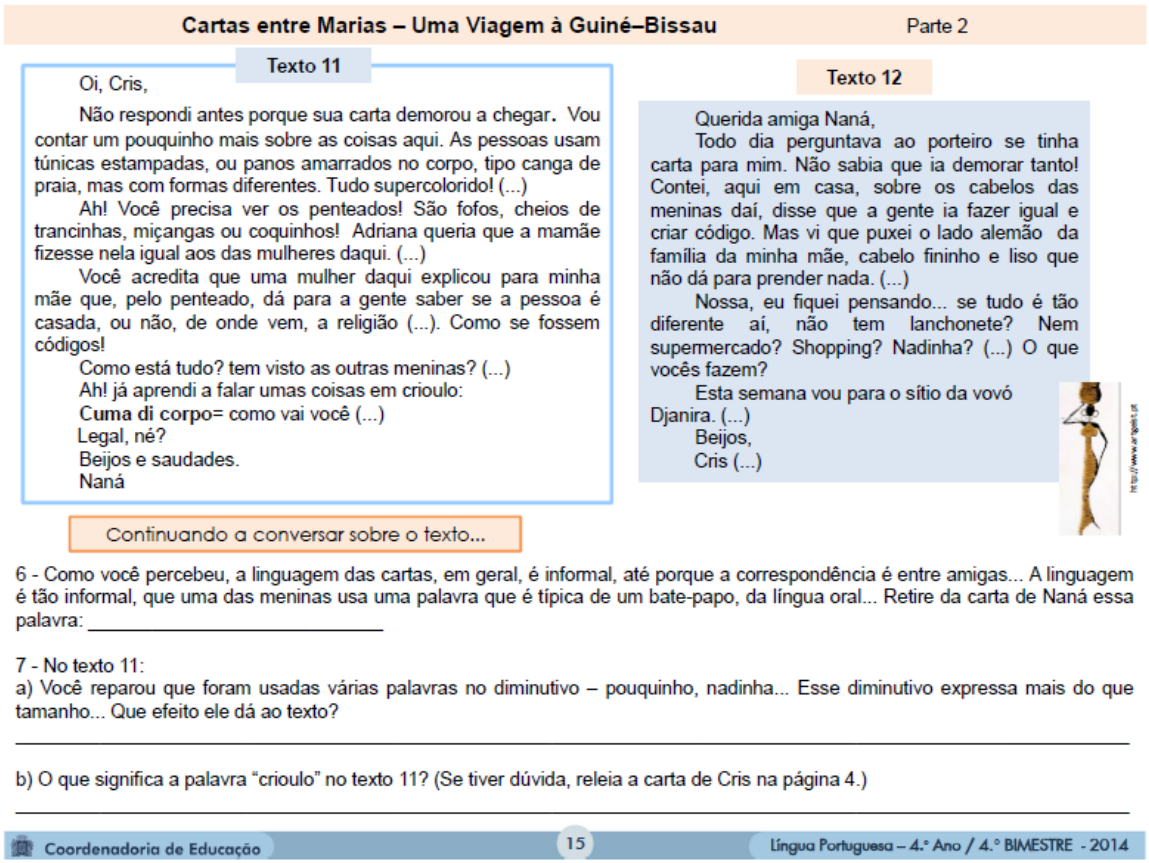
"Já estou morrendo de saudades! Como está tudo por aí? Você não tem ideia de como chegamos cansados... É quase um dia inteiro de avião e mais um tempão de jipe! Estamos em uma aldeia no interior da Guiné-Bissau (...)

Coordenadoria de Educação 14 Língua Portuguesa – 4.º Ano / 4.º BIMESTRE - 2014

Figura 11 – Cartas entre Marias: questões da 1ª parte

Na figura 11, os exercícios são sobre as cartas da página anterior, trocadas entre Naná e Cris. A questão número um pergunta sobre a ideia principal dos textos, resposta que se acredita que pode variar dependendo da compreensão e encaminhamento do trabalho. A questão dois envolve responder para qual país o pai de Ana viajou, que é *Guiné Bissau*. A questão três refere-se à identificação de características das personagens. Assim, tem-se que uma delas é Ana Maria, apelido Naná, mora em Florianópolis, seu pai trabalha pesquisando plantas medicinais. A outra personagem, Maria Cristina, apelido Cris, mora em Florianópolis, passa férias no sítio. A questão quatro, pergunta sobre o objetivo da carta, que é dentre as opções: *trocar informações, notícias, novidades.* A última questão da página pede para circular palavras ou expressões com ideias de tempo, as respostas indicadas são: *já – um dia inteiro – mais um tempão.*

Deste modo, os enunciados dos exercícios trabalhados nesta página do Caderno realizaram perguntas tomando como ponto de partida a idéia principal do texto, passando pela caracterização das personagens principais, a função de uma carta e significado de palavras utilizadas.



Cartas entre Marias – Uma Viagem à Guiné–Bissau Parte 2

Texto 11

Oi, Cris,

Não respondi antes porque sua carta demorou a chegar. Vou contar um pouquinho mais sobre as coisas aqui. As pessoas usam túnicas estampadas, ou panos amarrados no corpo, tipo canga de praia, mas com formas diferentes. Tudo supercolorido! (...)

Ah! Você precisa ver os penteados! São fofos, cheios de trancinhas, miçangas ou coquinhos! Adriana queria que a mamãe fizesse nela igual aos das mulheres daqui. (...)

Você acredita que uma mulher daqui explicou para minha mãe que, pelo penteado, dá para a gente saber se a pessoa é casada, ou não, de onde vem, a religião (...). Como se fossem códigos!

Como está tudo? tem visto as outras meninas? (...)

Ah! já aprendi a falar umas coisas em crioulo:

Cuma di corpo= como vai você (...)

Legal, né?

Beijos e saudades.

Naná

Texto 12

Querida amiga Naná,

Todo dia perguntava ao porteiro se tinha carta para mim. Não sabia que ia demorar tanto! Contei, aqui em casa, sobre os cabelos das meninas daí, disse que a gente ia fazer igual e criar código. Mas vi que puxei o lado alemão da família da minha mãe, cabelo fininho e liso que não dá para prender nada. (...)

Nossa, eu fiquei pensando... se tudo é tão diferente aí, não tem lanchonete? Nem supermercado? Shopping? Nadinha? (...) O que vocês fazem?

Esta semana vou para o sítio da vovó Djanira. (...)

Beijos,

Cris (...)

Continuando a conversar sobre o texto...

6 - Como você percebeu, a linguagem das cartas, em geral, é informal, até porque a correspondência é entre amigas... A linguagem é tão informal, que uma das meninas usa uma palavra que é típica de um bate-papo, da língua oral... Retire da carta de Naná essa palavra: _____

7 - No texto 11:

a) Você reparou que foram usadas várias palavras no diminutivo – pouquinho, nadinha... Esse diminutivo expressa mais do que tamanho... Que efeito ele dá ao texto?

_____

b) O que significa a palavra "crioulo" no texto 11? (Se tiver dúvida, releia a carta de Cris na página 4.)

_____

Coordenadoria de Educação 15 Língua Portuguesa – 4.º Ano / 4.º BIMESTRE - 2014

Figura 12 - 2ª parte e questões

Na figura 12, são apresentadas duas cartas. A primeira é a resposta de Naná pra Cris, explicando sobre a demora no retorno carta, e contando sobre as características das vestimentas na aldeia, segundo ela, estampadas e coloridas. Ela relata também sobre os penteados, caracterizações e significados. Finaliza escrevendo que já aprendeu uma expressão em crioulo. Cris responde, mostrando interesse na história dos penteados e que até sugeriu à família que gostaria de fazê-los, mas justifica que tem o cabelo fino e não daria para fazer os mesmos penteados, uma vez que é parecida com o lado alemão da família. Cris pergunta, ainda, o que eles fazem na aldeia, já que não tem shopping, mercado etc.

Em seguida às cartas, continuam perguntas sobre as mesmas. A questão seis pede que seja retirada da carta de Naná a palavra que representa a linguagem coloquial, que na resposta é a palavra *né*. Na questão sete, letra a, é perguntado sobre o efeito que as palavras no diminutivo fazem no texto, que é identificar

afetividade, proximidade entre as amigas. A letra b indaga sobre o significado da palavra crioulo no texto, indicando que para melhor entendimento retorne à primeira carta. Espera-se que o aluno compreenda que crioulo é a língua do local.

A introdução de textos que remetam a uma cultura e a uma história diferente da vivida pelos alunos pode fazê-los pensar sobre vários aspectos, trazendo à tona ou auxiliando na construção de sua visão de mundo sobre estes temas. Um trabalho mediado almeja caminhar no sentido de pensar de forma mais ampla socialmente.

Embora no material peça para entender o sentido da palavra crioulo na carta entre as personagens, lembramos que aqui no Brasil, por exemplo, o termo crioulo é utilizado com outro sentido. “Usualmente, é pela ruptura com o habitual que se torna possível dar visibilidade aos sentidos. É essa, precisamente, uma das estratégias centrais [...]” (SPINK e MEDRADO, 2004, p. 25).

É um outro olhar sobre a história, inclusive instaurando problemáticas novas, conforme acrescenta Possenti (2004). O que se busca, assim, é que o trabalho pedagógico possibilite a rupturas de estigmas, trabalhando de outra forma o que vem sendo naturalizado até então.

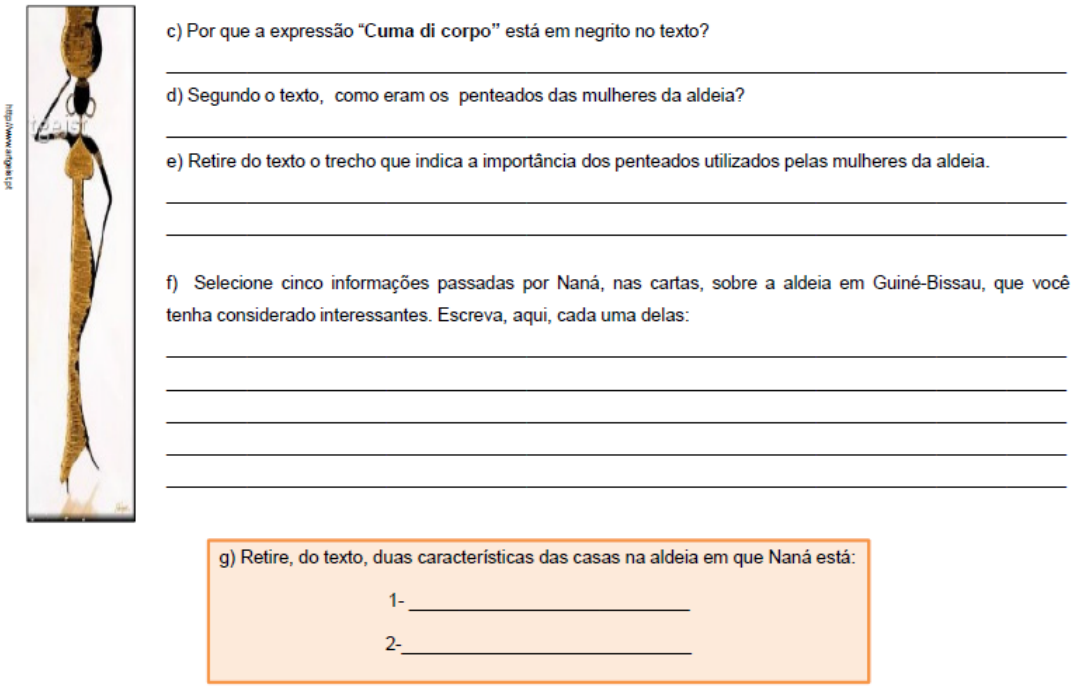
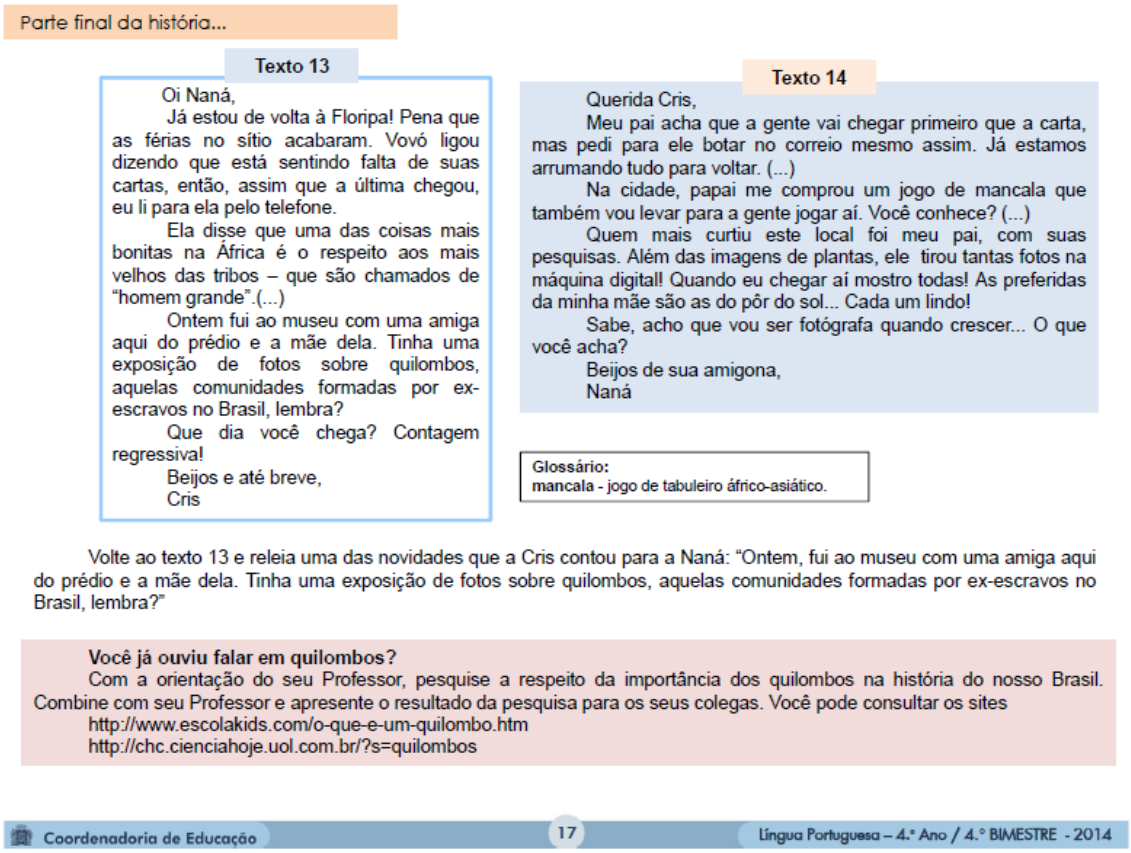


Figura 13 – Cartas entre Marias: questões 2ª parte (continuação)

A figura 13 é a continuação dos exercícios sobre as cartas. Assim, a questão da letra *c* pergunta por que o motivo de a expressão *Cuma di corpo* aparecer em negrito na carta. A resposta esperada é que o aluno entenda que está em crioulo, por isso, aparece destacada. A letra *d* aborda sobre os penteados, que Naná relata que "*são fofos, com miçangas, tranças e coquinhos"*. A letra *e* pede para retirar do texto o fragmento que fala sobre a importância do penteado, que no caso é:*"Você acredita que uma mulher daqui explicou para minha mãe que, pelo penteado, dá para a gente saber se a pessoa é casada, ou não, de onde vem, a religião [...]. Como se fossem códigos!".* A letra *f* solicita que se listem cinco informações consideradas interessantes sobre a aldeia de Guiné Bissau. Assim, representa opinião do aluno de acordo com as informações das cartas até então. A letra *g*, igualmente, solicita duas características da casa da aldeia em que Naná está.

As atividades desta página resgatam assim informações trabalhadas nos textos das cartas, retomando dados e informações trocadas entre as amigas.



Parte final da história...

Texto 13

Oi Naná,

Já estou de volta à Floripa! Pena que as férias no sítio acabaram. Vovó ligou dizendo que está sentindo falta de suas cartas, então, assim que a última chegou, eu li para ela pelo telefone.

Ela disse que uma das coisas mais bonitas na África é o respeito aos mais velhos das tribos – que são chamados de "homem grande".(...)

Ontem fui ao museu com uma amiga aqui do prédio e a mãe dela. Tinha uma exposição de fotos sobre quilombos, aquelas comunidades formadas por ex-escravos no Brasil, lembra?

Que dia você chega? Contagem regressiva!

Beijos e até breve,
Cris

Texto 14

Querida Cris,

Meu pai acha que a gente vai chegar primeiro que a carta, mas pedi para ele botar no correio mesmo assim. Já estamos arrumando tudo para voltar. (...)

Na cidade, papai me comprou um jogo de mancala que também vou levar para a gente jogar aí. Você conhece? (...)

Quem mais curtiu este local foi meu pai, com suas pesquisas. Além das imagens de plantas, ele tirou tantas fotos na máquina digital! Quando eu chegar aí mostro todas! As preferidas da minha mãe são as do pôr do sol... Cada um lindo!

Sabe, acho que vou ser fotógrafa quando crescer... O que você acha?

Beijos de sua amigona,
Naná

Glossário:
mancala - jogo de tabuleiro áfrico-asiático.

Volte ao texto 13 e releia uma das novidades que a Cris contou para a Naná: "Ontem, fui ao museu com uma amiga aqui do prédio e a mãe dela. Tinha uma exposição de fotos sobre quilombos, aquelas comunidades formadas por ex-escravos no Brasil, lembra?"

Você já ouviu falar em quilombos?

Com a orientação do seu Professor, pesquise a respeito da importância dos quilombos na história do nosso Brasil. Combine com seu Professor e apresente o resultado da pesquisa para os seus colegas. Você pode consultar os sites

http://www.escolakids.com/o-que-e-um-quilombo.htm
http://chc.cienciahoje.uol.com.br/?s=quilombos

Coordenadoria de Educação 17 Língua Portuguesa – 4.º Ano / 4.º BIMESTRE - 2014

Figura 14 – Cartas entre Marias: parte final

A figura 14 apresenta mais uma carta de Cris, onde ela relata que já acabaram as férias no sitio, afirma que uma das belezas da África é o respeito aos mais velhos, e conta também que visitou uma exposição de fotos onde viu sobre quilombos.

Naná responde com outra carta, contando que já estão se arrumando para voltar ao Brasil, e que, pela demora, talvez até cheguem antes da carta que ela está escrevendo. Explica que o pai comprou um jogo para ela chamado mancala, que ela está levando para jogarem. Relata ainda que o pai gostou da pesquisa, tirou muitas fotos e que sua mãe adorou o pôr do sol.

Em seguida, a atividade pede que se retorne à primeira carta da página, e destaca o trecho onde Cris relata que foi ao museu e viu fotografias sobre quilombos. Deste modo, no material é perguntado se o aluno já ouviu falar sobre os quilombos, e indica que seja feita uma pesquisa para apresentar à própria turma. Há a indicação dos sites: *escolakids* e *cienciahoje* para ajudar na atividade.

Ao entrar no site *escolakids,* ele expõe informações acerca dos quilombos, suas funções e quilombo que durou mais tempo no Brasil.

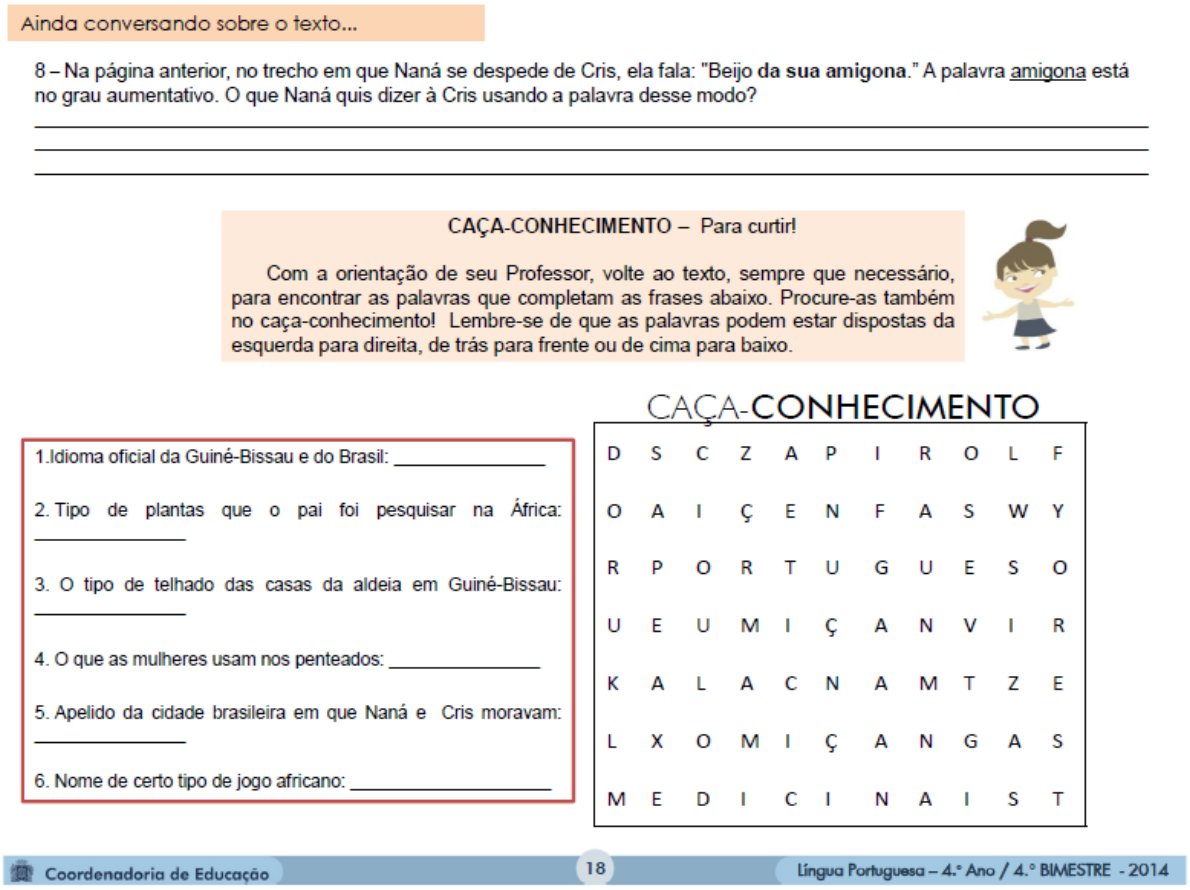
O site *ciênciahoje* apresenta três matérias: a primeira nomeada de “Alô Quilombola” que trata do registro das tradições de crianças quilombolas no Brasil. A segunda chamada de “Consciência Negra, o que é isso afinal?”, enfatiza que esta data é para pensar sobre a riqueza cultural dos negros no Brasil. Na terceira reportagem, “Presença dos negros no Brasil”, são abordados aspectos da chegada dos negros ao Brasil como escravos.

A figura 14 refere-se a uma das páginas do Caderno Pedagógico que sugerem enriquecer o estudo através de pesquisas na internet, com a referida sugestão dos links com vias de ser ter um aprofundamento a mais. Conforme Brandão (2004) nos coloca, os enunciados interagem discursivamente. Na dinâmica identificada, enunciados do material didático são acrescidos das informações dos enunciados de sites de pesquisa, que vão confirmar ou não, o que foi trabalhado até então. Assim, ao se explorar o tema indo além do material, abre-se uma relação para a integração de mais informações que poderão trazer novos sentidos.

> Sentido é uma construção social [...] por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta. (SPINK e MEDRADO, 2004, p. 22)

Os links sugeridos são interessantes neste caminho que proporciona ampliar a discussão de sentidos. No entanto, acredita-se que o trabalho possa explorar além de temas presos apenas à riqueza cultural ou a situação do negro como escravo.

No quarto ano de escolaridade, geralmente, os alunos tiveram contato com estes discursos dentro e fora da escola, requerendo assim ultrapassar etapas, atingindo outras visões, problematizando além das heranças culturais ou só escravidão. Requer-se também pensar relações entre países da África e Brasil atualmente, a situação dos negros nesta realidade que vivem e estão inseridos. Tendo em vista que houve abordagem com pesquisa de informações sugeridas no Caderno Pedagógico anterior, resgatar e realizar a conexão entre os dois materiais, ou seja, terceiro e quarto bimestre, é um caminho interessante.



Ainda conversando sobre o texto...

8 – Na página anterior, no trecho em que Naná se despede de Cris, ela fala: "Beijo **da sua amigona**." A palavra amigona está no grau aumentativo. O que Naná quis dizer à Cris usando a palavra desse modo?

_____

_____

_____

CAÇA-CONHECIMENTO – Para curtir!

Com a orientação de seu Professor, volte ao texto, sempre que necessário, para encontrar as palavras que completam as frases abaixo. Procure-as também no caça-conhecimento! Lembre-se de que as palavras podem estar dispostas da esquerda para direita, de trás para frente ou de cima para baixo.

1.Idioma oficial da Guiné-Bissau e do Brasil: _____

2. Tipo de plantas que o pai foi pesquisar na África: _____

3. O tipo de telhado das casas da aldeia em Guiné-Bissau: _____

4. O que as mulheres usam nos penteados: _____

5. Apelido da cidade brasileira em que Naná e Cris moravam: _____

6. Nome de certo tipo de jogo africano: _____

CAÇA-CONHECIMENTO

D	S	C	Z	A	P	I	R	O	L	F
O	A	I	Ç	E	N	F	A	S	W	Y
R	P	O	R	T	U	G	U	E	S	O
U	E	U	M	I	Ç	A	N	V	I	R
K	A	L	A	C	N	A	M	T	Z	E
L	X	O	M	I	Ç	A	N	G	A	S
M	E	D	I	C	I	N	A	I	S	T

Coordenadoria de Educação 18 Língua Portuguesa – 4.º Ano / 4.º BIMESTRE - 2014

Figura15 – Cartas entre Marias: questões parte final

Na figura 15, é apresentada a parte final das perguntas sobre os textos das cartas. A pergunta de número oito remete ao termo utilizado por Naná na última carta, que é a palavra *amigona,* relembrando que está no grau aumentativo, pergunta-se no Caderno o que Naná quis dizer ao utilizá-la. Espera-se que o aluno possa inferir que representa uma grande amiga, no sentido afetivo, uma amiga que ela gosta e estima muito.

Após a questão oito, é apresentada a atividade final deste bloco intitulada como *caça conhecimento*, onde devem ser encontradas palavras para completar as frases. As palavras e frases são de informações presentes nas cartas trocadas entre as personagens Naná e Cris. São seis palavras para completar as respectivas seis frases, que no caso são:

1) O idioma oficial de guiné Bissau: português.
2) Tipo de plantas que o pai foi pesquisar na África: medicinais.
3) O tipo de telhados das casas da aldeia em Guiné Bissau: Sapê.
4) O que as mulheres usam nos penteados: miçangas.
5) Apelido da cidade brasileira em que Naná e Cris moravam: Floripa.
6) Nome de certo tipo de jogo africano: mancala.

Com esta atividade, realiza-se o fechamento das questões e exercícios específicos dos trechos escolhidos pelo Caderno Pedagógico do livro *Cartas entre Marias, uma viagem a Guiné Bissau.* As atividades posteriores do Caderno seguem tratando dos conceitos sobre cartas e outros gêneros textuais através de diferentes atividade e exercícios.

3.3.2 – Retomando significados

Busca-se destacar, conforme apontado no capítulo dois, que esta pesquisa acredita numa prática pedagógica e tendência educacional que entenda o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizado. Consideram-se suas realidades, histórias, contribuições, possibilidades, posicionamentos. Assim, retorna-se ao que Oliveira e Candau (2010) defendem acerca de uma didática intercultural crítica, uma vez que esta considera o pensamento Outro, trazendo outros dados históricos, outros pontos de vista, outros conhecimentos saindo de uma colonialidade no que se refere

ao saber, conforme acrescenta Mignolo (2004). No capítulo um, vimos que a educação pública brasileira passou e tenta passar por Leis e documentos que preconizam sair de uma educação excludente, culminando em 2003 com a Lei 10.639/03.

> Por fim, podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. (CANDAU E OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Os textos e atividades de todo material são, portanto, enunciados que poderão produzir diferentes efeitos de sentidos de acordo com a educação que defende, o meio em se que insere, as formas de trabalho, os interlocutores envolvidos, entre outros. O caderno em si já é uma forma de discurso. No entanto, ele é portador de outros discursos, que são os textos e atividades envolvidos.

Gêneros textuais fazem parte de práticas discursivas múltiplas. Os diversos textos trabalhados não são necessariamente concebidos especificamente para práticas escolares, mas estão inseridos numa esfera maior. A partir disto, precisa-se ter atenção aos deslocamentos que irão ocorrer. Podemos citar como exemplo as músicas, poesias, contos, receitas etc. contidos no Caderno. Tais gêneros vão se inserir dentro do material didático e a partir daquele momento tomarão interpretações variadas na realização pedagógica da sala de aula, mobilizando saberes diversos. Tal fato ocorre no Caderno Pedagógico, ele toma com partida a leitura de textos concebidos fora do material didático, tendo diferentes fins como jornais, cartas, músicas, entre outros. Assim pensa-se sobre:

> [...] a noção de gêneros do discurso como objeto de ensino na disciplina, pois se o texto é o espaço da interação e o lugar do acontecimento, também é verdade que o texto é construído segundo certas condições sociais, certos modos sociais de dizer e agir: ou seja, as interações são mediadas pelos gêneros do discurso. (RODRIGUES, 2008, p. 171)

No que tange às atividades destacadas e analisadas, as figuras do terceiro bimestre, ou seja, de número um até oito, trabalharam a partir do resgate da personagem que desejava conhecer a África, do livro *Isto não é um Elefante*. Apresenta o mapa mundi para tratar brevemente do continente, em seguida se desdobra a partir dos trechos dos livros *O Filho do Vento* e *Bia na África*. Os livros escolhidos têm suas histórias e discursos inseridos dentro da perspectiva do Caderno Pedagógico. Conforme exposto, sofrem esse deslocamento, uma vez que não obrigatoriamente foram criados para serem textos de ensino na escola. São escolhidos fragmentos dos livros para a abordagem no que se refere ao continente africano no caso de *Bia na África;* o filho do Vento apresenta-se como sendo de um autor angolano, mas não é conduzido de forma direta para atividades com questões africanas.

A partir da figura nove, quarto bimestre, a inicialização do tema aparece com trechos do livro *Cartas entre Marias, uma viagem a Guiné Bissau.*

Os dois Cadernos pedagógicos indicam sites para pesquisas sobre os assuntos tratados.

A forma como os textos e exercícios se estruturam apontam, conforme já analisado nas atividades, para fatos relevantes: o primeiro deles refere-se ao cuidado necessário para o ensino de Língua Portuguesa através do trabalho com gêneros textuais, tendo em mente que se faz primordial não se perder do sentido social do texto. A pesquisa procura indicar sempre este caminho, valorizar que significações os textos produzem no grupo trabalhado. Afinal, materiais didáticos podem conter textos e informações sobre a população negra e/ou sobre a África, mas que podem estar destituídos de reflexões críticas.

O segundo fato está ligado ao que Gomes (2005) nos traz:

> É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. (GOMES, 2005, p. 49)

Esta luta por um ensino e materiais didáticos que trabalhem as histórias africanas e afrobrasileiras é uma construção progressiva. Foi possível perceber no Caderno Pedagógico uma alternância entre: atividades que utilizam os textos de forma a tratar mais de aspectos gramaticais, atividades que retomam os acontecimentos e fatos dos textos e atividades com indicações de pesquisa para aprofundamento do tema que podem permitir contextualizações e ampliações.

No entanto, de acordo com Maingueneau (2008), textos envolvem dialogismos. Isto nos faz pensar sobre o processo dialógico ocorrido nas salas de aula, no trabalho com o Caderno Pedagógico. Interlocutores terão interpretações possíveis advindas do seu contexto. Alunos e professores são sujeitos que trazem consigo percepções e diferentes discursos convergentes ou divergentes com as abordagens propostas no material didático e pelo professor. Estas trocas podem enriquecer o trabalho com resultados positivos. O que surge no encontro e vivências entre eu-outro faz avançar

"[...] numa dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito ele é mais a contemplação do outro. O centro da relação não está [...] nem no eu nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos." (BRANDÃO*,* 2004*,* p.55*).* Justamente nestes espaços discursivos precisam ocorrer reflexões problematizadoras.

De acordo com a prática profissional como regente que utilizou os Cadernos Pedagógicos, as vivências são de feitura das atividades juntamente com a turma, procurando exatamente estes sentidos, que acabam por estar ligados a uma "posição enunciativa que o professor situa o aluno [...] e se situa também." (SOBRAL, 2011, p. 41-42). Parte-se da premissa de construção coletiva com os alunos e quando se fala em novos sentidos de forma alguma se afirma que serão concordantes, poderão ser discordantes e trazer á trona novos tensões de ideias a serem exploradas num processo contínuo. Logo temos que:

> Se se enfatiza a questão de que o ensino deve ser centrado no texto e o que se quer é que o aluno se aproprie das diversas práticas de linguagem, isso implica que se considere o aluno como sujeito do seu dizer e orientado para a reação-resposta do outro; e que se adote uma postura pedagógica que considere a diversidade das interações sociais. (RODRIGUES, 2008, p. 171)

O trabalho com qualquer material deve partir de uma postura crítica sobre o mesmo, para que desta forma, se possa identificar os elementos, conceitos, conteúdos, metodologia e se concorda ou não com os conceitos e conteúdos trazidos.

Após esta etapa, o uso do material didático, sejam eles livros, apostilas, cadernos pedagógicos etc. se inicia de forma mais consciente, inclusive apontando os pontos discordantes para que novas construções sejam possíveis a partir destes pontos. Assim, acredita-se que ter um material é um instrumento na medida em que se contextualiza e problematiza a sua utilização. Esta contextualização por sua vez é um movimento coletivo entre o docente e sua turma, afinal os materiais têm a finalidade de atingir e serem usados pelos alunos em suas atividades.

Assim, trazer à tona reflexões em cima de materiais didáticos requer novas construções, indicando o que está ou não adequado e o porquê, e o que poderia estar presente. Entretanto, reitera-se, estas ressignificações farão sentido em determinado contexto. Lembra-se ainda que a necessidade de um ensino mais abrangente faz parte de princípios expressos em Leis como a 10.639/03 e a LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz que :

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2015)

O professor, ao propor novos caminhos, métodos e possibilidades, está inserido neste pluralismo de ideias e liberdade de ensinar, aprender, pesquisar conforme inscrito nos incisos citados. Plural é a história dos alunos, diverso é o modo de pensar.

Que se possa, portanto, (re)criar ou ressignificar quando necessário os materiais e instrumentos pedagógicos que passam pelas nossas mãos, ou seja: “(...) faz-se mister atribuir significados àquilo que queremos expressar através de textos escritos.” (DINIZ e SILVA, 2010, p. 02). Tais caminhos procuram que o aprendizado ocorra de modo significativo e eficaz para o aluno e contribua a cada dia para uma educação includente.

Considerações Finais

A pesquisa foi dividida de modo a se compreender melhor cada desdobramento no trabalho, contudo sabe-se que divisões ocorrem por questões didático-metodológicas. Os elementos, ideias e conceitos aparecem muitas vezes de forma imbricada na realidade vivida.

Deste modo, o resgate trazido, através dos documentos tratados no primeiro capítulo, ajudam a compreender essas relações históricas entre passado e presente nas políticas públicas. Tem-se em vista, que toda prática pedagógica é atravessada por estes documentos, currículos e materiais didáticos. Tudo isto forma um trabalho em sala de aula impregnado de sentidos, portanto, imprescindível se fez compreender tendências pelas quais a educação passou e passa, através do capítulo dois.

Como professora da rede municipal do Rio de Janeiro, trabalhei diretamente com os Cadernos Pedagógicos, eixo central deste trabalho, desde o ano de sua implantação. Através de muitas reinvindicações e demandas docentes o material foi e está se configurando a cada dia, tendo em vista como nos traz Freire (1996) que nada está pronto ou acabado.

Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que o material didático apresenta questões relacionadas à África e/ou aos negros, dado relevante, principalmente se levarmos em conta que o material em questão é de Língua Portuguesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental, uma vez que geralmente é destinado a disciplina de História trabalhar tais questões. Entretanto, reforça-se o discurso da Lei 10.639/03 que este é um trabalho obrigatório em todo Ensino Fundamental e Médio, rede pública e particular de ensino.

Há 23 anos atrás, quando eu tinha nove anos, idade aproximada dos alunos que estudam atualmente o Caderno Pedagógico por mim analisado, não recordo de haver estudado de forma crítica os temas relacionados à África e aos negros no Brasil. Tais estudos geralmente apareciam em uma unidade do livro didático de História, ocasião em que era tratada a escravidão, de forma que não se apresentava nenhum tipo de entendimento no que se refere a esta escravidão, vendo apenas como algo naturalizado ou passivo, sendo os negros bons para o trabalho. No que se refere às contribuições africanas, sempre eram citados o samba e algumas poucas palavras provindas da África.

Hoje, recordando estes fatos de minha infância e pesquisadora sobre o tema, as lembranças vem à tona e muitos véus ainda estão por cair de uma luta que está em

processo. O meu caminho de lutar é via educação, formação em que me realizo como profissional que procura ampliar as reflexões com aqueles que, como eu esperava, esperam ser vistos pela escola ou aqueles que ainda nem se identificaram ou fizeram relações sobre sua história, origem etc e fazem perguntas como relatei na introdução deste trabalho.

O professor enquanto profissional que trabalha com o Caderno Pedagógico ou qualquer outro material didático pode ser capaz de fazer mediações problematizadoras e amplas. Contudo, é necessário caminhar na direção de que não dependa apenas da sensibilidade docente o aprofundamento destes temas, para que não seja uma luta solitária.

Enquanto alguém que desejou estudar e aprender mais sobre o assunto, a vontade é de que a pesquisa seja útil às pessoas interessadas nesta temática tão complexa onde aprendemos todo os dias.

Grande parcela dos alunos que passaram por minhas vivências, são negros, uns entendendo, se apresentando e se reconhecendo, outros ainda por se descobrir, e outros ainda sem se revelar por constrangimento, vergonha.

Sempre recebi deles muitos questionamentos sobre o tema, sobre sua realidade, sobre sua mestiçagem familiar, sobre diferenças.

Que nós, professores e professoras, além disso, professores e professoras negras que se reconhecem como tal, possamos ampliar este debate mediando a reflexão crítica de nossos alunos.

Para isto, vamos precisar entender sim, quem somos, em que educação acreditamos, que tendências pedagógicas seguimos, que mudanças queremos atingir no currículo vivido, que discursos estão presentes em materiais que nos são oferecidos, que outros discursos perpassam minha prática pedagógica, quais os discursos dos alunos e que sentidos são produzidos nestas mediações.

Ao pedir autorização para pesquisa, conversei com o setor elaborador do Caderno Pedagógico, onde a pessoa responsável pela equipe de Língua Portuguesa me recebeu de forma bastante receptiva, mostrando que há esforços na elaboração do material e sensibilidade à escuta dos professores. Contudo, mudanças bruscas nem sempre são rápidas.

Neste ano de 2016, está havendo novas revisões nas Orientações Curriculares com poucas mudanças. As atividades no Caderno Pedagógico de 2016 também são semelhantes ao padrão demonstrando neste trabalho, modificando poucas coisas.

Como o Caderno é uma possibilidade de trabalho, que o mesmo seja ampliado, aprofundando-se em sala de aula além das interpretações textuais ou gramaticais, mas sim interpretações sociais e de sentidos.

Ter conteúdos referentes à África e aos negros no Brasil, nos permite isso. Por isso a relevância de se ter acesso a outros textos que darão abertura a temas e conceitos numa proposta transdisciplinar.

Em dois Cadernos Pedagógicos (terceiro e quarto bimestres – 2014) foram trabalhados textos além dos contos europeus mais usuais. Além disso, os links indicados nos Cadernos levaram a sites de reportagens ou instituições de pesquisa, como IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) , que apresentam dados sobre a população negra no Brasil, permitindo assim se trabalhar conceitos ligados às relações raciais. Apenas devemos ter o cuidado sempre de não celebrar sem refletir, lembrando de aprofundar perspectivas, autorias, contextos de produção. Conforme vimos, materiais apresentam discursos e nosso trabalho acabará por produzir outros discursos.

Mais uma vez reitero o desafio, trabalhar com os materiais didáticos de forma contextualizada sempre, problematizando os mesmos numa mediação consciente com os alunos, ouvindo-os, partilhando, entendendo-os como sujeitos e não apenas numa categoria abstrata de aluno, conforme Silva (2011) afirma.

A todo momento recorre-se à palavra sentido porque cada pessoa é única, cada turma de alunos tem características próprias e por mais que o material didático seja o mesmo os efeitos e resultados de sentidos são outros. Recordo de tantas e tantas vezes sobre o que chamava a atenção de cada aluno no Caderno Pedagógico, às vezes pontos convergentes entre eles, às vezes não. Traziam seus olhares para as questões atravessados de muitas vivências e discursos. Esta é uma realização conjunta, partilhada. O aluno se abre ao ser afetado positivamente.

Atualmente, como regente do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), confirmo a incidência de alguns dados trazidos pelo INEP, no capítulo dois, sobre o quantitativo de alunos negros neste segmento. Desafiador é também para estes adultos esta nova caminhada escolar.

Gostaria de expressar minha gratidão ao aluno que veio de Angola e aqui no Brasil frequenta a Educação de Jovens e Adultos, ele é discente da escola atual em que trabalho. Ao receber um convite meu para que conversasse na turma em que dou aula, de pronto aceitou. Após relatar suas impressões sobre o Brasil e sobre Angola, dividiu conosco os motivos de sua vinda para cá, sua historias familiares, a gratidão

que tem pela escola. O que mais me chamou atenção foi quando ele me disse: “Professora, muito obrigada. Isto que a senhora fez é necessário, precisamos falar para desfazer mentiras sobre a África. A senhora acredita que eu e meu irmão já falamos em Universidade (citou o nome) e lá os estudantes ainda nos fazem perguntas bobas se na África só tem bichos e todos passam fome?” . Fiquei absurdada e ao mesmo tempo extasiada pela consciência política que não se acomoda, e mais ainda agradecida pela generosidade em dividir conosco seus saberes.

Naquele instante, algo levou minha memória ao ano de 2003, quando estava na graduação (Normal Superior) no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e uma professora de História, muito querida, entrou à sala trazendo em suas mãos um papel que ela levantava e dizia: “É Lei e que bom que vocês puderam estar aqui na graduação neste momento se formando em professores para debatermos isto.” Ela se referia a implantação da Lei 10.639/03.

> Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera, vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero, trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me em voz baixa e precavidos: É perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar, é perigoso esperar na forma em que esperas. Por que esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera. FREIRE, 1971)

Que pequenas grandes ações aconteçam diariamente na luta das práticas pedagógicas em prol de currículos, materiais adequados e enfim uma educação antirracista. A pesquisa é assim um trabalho que procura colaborar com as reflexões acerca do material didático Caderno Pedagógico e para as reflexões de todo leitor interessado no tema. É um olhar possível. Para mim representa um retorno cada vez mais consciente em minha prática profissional.

Que se possa cada vez mais pensar ações para as crianças, alunos, seres em formação numa sociedade tão diversa e desafiadora. Que a luta no campo em prol de terras melhores, faça cada rosa florescer em seu jardim.

Referências

ALADREN, Gabriel. *Tráfico de escravos na América Portuguesa*. Cadernos PENESB, v. 12, 2010, p. 70-79.

AZEVEDO**,** Fernando**.** A Transmissão da Cultura**.** In**:** *A Cultura Brasileira*. 3ª. ed**.** São Paulo**:** Melhoramentos, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERND, Zilá. Literatura negra. In.: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992. p.p.267-275.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o ensino).

BITTENCOURT, Marcelo; CORREA, Sílvio Marcus De Souza. *Entrevista com o historiador Valdemir Donizette Zamparoni*. Métis: história & cultura, América do Norte, 10, nov.2012.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso.* 2ª ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

_____.*Estatuto da Criança e do adolescente:* Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica* 2013. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar – Euducasenso.* O Item Cor /Raça no Censo Escolar da Educação. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf> .Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica Caderno de Instruções.* Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf>. Acesso em 01 fev. 2016.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10jan. 2003a, p. 01. Disponível em

<:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 12 dez. 2013.

_____.*Lei nº 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/7/2010, Página 1. Disponível em: <http// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação:* Lei nº 9.394/96 – 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: História/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Pluralidade Cultural/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo:* diferenças culturais e prática pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação:* repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

DINIZ e SILVA**,** Hélcia Macedo de Carvalho. Brasil. *A discriminação racial e a educação***.** Cadernos Imboeiro v. 1, n. 1, 2010.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo:* as ideias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN: José Luiz . *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, Marcus Vinícius *A educação dos negros:* uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta árvore*. Freire,Paulo Edit:Olho Dágua, julho 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia***:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)

GALLO, Sílvio. *Eu, o outro e tantos outros:* educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* – Brasília: Coleção Educação para todos, 2005. p.39-70.

_____. *Cultura Negra e Educação*. In: Revista Brasileira de Educação nº .23 Rio de Janeiro Maio /Agosto. 2003. Disponível em: <http//: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006>. Acesso em: 02 fev. 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 11ª ed. Rio de janeiro: dp&a, 2006.

_____, Stuart. "O problema da ideologia: o marxismo sem garantias". In: *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acesso em 12 mar. 2015.

IBGE. PNAD 2013. Rio de Janeiro, IBGE, 2014. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_sintese.shtm>. Acesso em 12 mar. 2015.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Instrumentos Normativos Federais Relacionados ao Preconceito e às Desigualdades Raciais*. 2003. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/legislação.pdf>. Acesso em 15 jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*: a pedagógica crítico-social dos conteúdos. Edições Loylola, São Paulo, 21ª ed., 2006.

_____ . *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____ . O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

LIMA, Mônica. *Fazendo soar os tambores*: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: Cadernos Pedagógicos PENESB, n. 4, Niterói: Editora da UFF, 2004, p. 65-77.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. 2006. *A educação brasileira no período pombalino: uma analise histórica das reformas pombalinas do ensino.* Disponível em: <http:// http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003>. Acesso em 20 abr. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Enunciado e Contexto. In: MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação.* Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 19-29.

_____. *A propósito do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Aracy Alves; BELMIRO, Celia Abicalil; BARROS, Victor; SEMEDO, Victor. *Discursos Visuais e Verbais Sobre África(s) e Relações Raciais em Manuais Escolares de Países de Língua Portuguesa.* XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, ago. 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307753607_ARQUIVO_TextoLUSOAracyMartinsetal.pdf. Acesso em: 12 jan. 2016.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistemica. Pensamiento independiente y libertad descolonia*l. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue, 2012.

_____, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonial idade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente.* São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/DF, SEPPIR, 2004.

MONTEIRO, A. A Infância na Escola e na Vida: Uma relação fundamental. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2006.

MUNANGA, Kabengele. A mestiçagem no pensamento brasileiro. (In) *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p: 50 a 98.

_____. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça Racismo, Identidade e Etnia.* Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/>. Acesso em: 28 maio 2010, p. 1 a 10.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História.* 2009, vol.28, no.2, p.143-172.

OLIVEIRA, Iolanda. *Raça, Currículo e Práxis pedagógica*. Oliveira, Iolanda e Siss, Ahyas (Orgs.). Cadernos PENESB, Nº 7, Niterói, RJ, EdUFF, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, p. 15-40, abr. 2010.

PIOVESAN, Flávia. 2008. *Revista Estudos Feministas. Ações Afirmativas no Brasil, Desafios e Perspectivas.* Volume 16. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0104026X2008000300010&lang=pt>. Acesso em 20 jan. 2014.

PORTOCARRERO, Vera. Foucault: a história dos saberes e das práticas. In. *Filosofia, história e sociologia das ciências I:* abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994, pp. 43-65.

POSSENTI, Sírio. Análise do discurso: um caso de múltiplas rupturas*.* In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Christina, Anna (Org*.). Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 353-392.

REIS, Roberto. Cânon. In.: JOBIM, José Luís(org.). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992, p. 61-75.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno. In: DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

ROJO, Roxane. Proposta Pedagógica. Materiais Didáticos: escolha e uso*. In: Materiais Didáticos:* escolha e uso. Boletim 14. 2005. Disponível em: <http://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2015/02/mec-materiais-didaticosescolha-e-uso.pdf5>. p. 03-11. Acesso em 06 jun.2015.

ROJO, Roxane. Livros em Sala de Aula - Modos de Usar. In: *Materiais Didáticos*: escolha e uso. Boletim 14. 2005. Disponível em: <http://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2015/02/mec-materiais-didaticosescolha-e-uso.pdf5>. p.35-43. Acesso em 06 jun. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil* (1930-1970). 8ª. ed. Petrópolis Vozes, 1986.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A análise e o arquivo.* Rio de Janeiro: Jorger Zahar Ed., 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 6ª ed. São Paulo: Cultrix,1974.

SAVIANI, Demerval. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.* Campinas: Histedbr, 2005. (Projeto de Pesquisa O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil).

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

SCHEIBEL, Maria Fani. Didática, identidade profissional e contextualização docente. In: Maia, Christine Martinatt; Scheibel, Maria Fani. Didática: Organização do Trabalho Pedagógico. Curitiba: IESDE BRASIL S. A, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇAO. Rio de Janeiro. Caderno Pedagógico. Língua Portuguesa, 4º ano, 1º Bimestre, 2014. Disponível em:< https://skviwq-bn1306.files.1drv.com/y3mRUwvA9Y1UxMZ2g0LVcBU1E6FtmJ3UG694Jy8HUiH_yZbxxsdnHpg4I6MMYUFK1W19KbX6uzmMjgN0xC2rpCGZTcHM_HTRdWu7A3J0TMwNonjIa6Qlz0dUl-UVwldNzK4/LP4_1BIM_2013_ALUNO.pdf?psid=1>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. Rio de Janeiro. Caderno Pedagógico. Língua Portuguesa, 4º ano, 2º Bimestre, 2014. Disponível em:

<https://q4lc8q.bn1.livefilestore.com/y3mK7H1XXx95ao2ar-B0iw0pr1q0_2nww1uWsqLkM66iGt20_o6TNtB1uv31ET4cAU3GyjDGjmNM9N3pvRwkTy44E1l8HV2MgnkfeCQatQx6EJP1VdXQjEoI4fPnFLpae/LP4_2BIM_ALUNO_2014.pdf?psid=1>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. Rio de Janeiro. Caderno Pedagógico. Língua Portuguesa, 4º ano, 3º Bimestre, 2014. Disponível em: <https://dkanra.bn1.livefilestore.com/y3mf7ywGloRiMW3GVt9W0zsOcdbKoBO8ZE-eq24DdgaUBThIAeu9Hs9bqBygVAGsZ3qXGbeCAuKIPVSQTHDwdfNGB2RhgIyN3kP5aVQ52039GdMCbOnnarsgI5dNnmvnak9/LP4_%203BIM_ALUNO_2014.pdf?psid=1>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. Rio de Janeiro. Caderno Pedagógico. Língua Portuguesa, 4º ano, 4º Bimestre, 2014. Disponível em:<https://crw4tg.bn1304.livefilestore.com/y3mCsfUp9Ieqgon57GL2rzLY44aB1EAXJhRlh7VbzvBPNq0NzbkGq4YGOd15XWtlTQLpyaQD2u3TqAEzA2eXhVHPtrR4Xc4Iv8V8x_pYvSDPum_rMysfZN2TuwfMmB6/LP4_4BIM_ALUNO_2014.pdf?psid=1>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. *Multieducação*: Núcleo Curricular Básico, 1996.

_____. *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa,* 2013.

SILVA, Ana Célia da. *A Representação Social do Negro no Livro Didático*: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SOBRAL, Adail. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. In: *Nonada Letras em Revista,* v. 1, nº 15, 2010.

_____. *Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi*. Comunicação. IV SIGET. Anais. 2007. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/144.pdf>. Acesso em 1201/2016.

SOARES DA SILVA, Iraneide. *As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10.639/03.* Padê, Brasília, v. 1, n. 2, jul./dez. 2007, p. 33-51.

SOARES, Leôncio. *Deixar de ser sombra dos outros.* Disponível em http//www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/text1.htm>. Acesso em 28 maio 2014.

SPINK, Mary Jane e FREZZA, Rose Mary. (Edição Virtual 2013) Práticas Discursivas e Produção de Sentido: A perspectiva da psicologia social in: SPINK, Mary Jane (ORG). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano*: Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2004. p. 1-21.

SPINK, Mary Jane e MEDRADO, Benedito. (Edição Virtual 2013). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas

discursivas. In SPINK, Mary. Jane. (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:* Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2004 p. 22-41.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. *Revista Brasileira de Educação*, Abr. 2002, no.19, p.76-86.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidade e papéis.* Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VIII Número XXX, Jul-Set 2009. Disponível em:<http/ http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____ . *A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens*. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, 2011, pág. 51. Disponível em: <http// http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/004.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

APÊNDICE

Os Cadernos utilizados para esta pesquisa são de ano de 2014, quarto ano de escolaridade. O material se encontra disponível em: <https://onedrive.live.com/?id=9A0409FEB089278%21183&cid=09A0409FEB089278>.

Lista dos textos e atividades identificadas nos Cadernos Pedagógicos

Caderno Pedagógico do 1º bimestre	
Capa com identificação da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação. Indicação da disciplina a qual se refere e para qual ano e bimestre se destina. Espaço para o aluno colocar seu nome, escola e turma.	
Contracapa com identificação das seguintes pessoas: Prefeito da cidade, Secretária de Educação, da Subsecretária de Ensino, Coordenadoria de Ensino, Coordenadora Técnica, Elaboradora, Organizadora, Revisora, Design Gráfico, Editora. Além de agradecimento a professores da rede participantes e imagem de um dos personagens que constará no Caderno Pedagógico.	
Texto Identificado	**Atividades sobre:**
Mensagem de Boas-vindas ao quarto ano. Imagem-desenho de uma menina e um menino com o uniforme da rede (p. 02).	-------
Mensagem de Boas-vindas às aulas. Carta das autoras do Caderno apresentando o que será encontrado no mesmo (p. 03).	Breve explicação sobre o que é carta. Pergunta sobre sua finalidade (p. 03).
Breve explicação sobre finalidade de um texto. Capa de livro sobre Literatura de Cordel. Autor: Chico Salles (p. 04).	Perguntas sobre: identificação dos elementos da capa (p. 04).
Breve Biografia de Chico Salles, seu retrato. Glossário sobre o texto da biografia. Fragmento de Poesia sobre Chico Salles. Autor: Assis	Perguntas sobre: de quem os textos tratam, termos do texto,

Continua

Ângelo. Pequeno quadro explicativo sobre a habilidade a qual a atividade se destina a trabalhar (p. 05).	finalidade dos textos (p. 05).
Texto informativo A Literatura de Cordel, sobre o que é cordel. Adaptado de: Arielvado Vianna. Pequeno quadro explicativo sobre a habilidade a qual a atividade se destina a trabalhar (p. 06).	Pergunta sobre: termo do texto da página anterior. Perguntas sobre: a informação do texto, termos utilizados no mesmo (p. 06).
Fragmentos de versos do Autor Chico Salles abordando os Estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte (p. 07).	Perguntas sobre: rima das estrofes, os Estados tratados, versos, significado de palavra no texto (p. 06).
Fragmento do Texto de Cordel O Barato da Barata. Autor: Chico Salles. Glossário sobre as palavras do texto (p. 08).	Pergunta sobre: estrofe/verso (p. 08).
Pequeno quadro explicativo sobre a habilidade a qual a atividade se destina a trabalhar (p. 09).	Exercício sobre: significado de palavras do texto da página anterior. Perguntas sobre: os acontecimentos do texto da página anterior, termos utilizados no mesmo (p. 09).
Breve explicação sobre sequência de acontecimentos em um texto (p. 10).	Exercício sobre: numerar acontecimentos na

Continua

	ordem do texto da p. 08 (p. 10).
Continuação do Texto O Barato da Barata. Glossário sobre palavras do texto (p. 11).	Exercício com uso do dicionário para compreender o significado das palavras no texto (p. 11).
Pequeno quadro explicativo sobre a habilidade a qual a atividade se destina a trabalhar (p. 12).	Perguntas sobre: a compreensão dos acontecimentos do texto da página 11 (p. 12).
Imagem com texto de Propaganda sobre peça para veículos. Imagem com texto referente aos personagens Snoopy e Charlie Bronw (p. 13).	Exercício sobre: compreensão da diferença de um mesmo termo utilizado nas duas imagens. O termo remete a expressão já surgida na Historia O Barato da Barata. Formação de frases com os termos destacados (p. 13).
Mensagem sobre o possível final do Texto O Barato da Barata. Indicação para pesquisa do livro na Sala de Leitura da Escola para descobrir como termina a história (p. 14).	Produção de texto para criação de um final para a História o Barato da Barata.
Breve mensagem sobre os textos que virão a seguir. Texto O Mais Valente. Adaptado de: Lorenz Pauli e Kathrin Shãrer (p. 15 e 16).	----------

Continua

----------	Perguntas sobre: os acontecimentos da história, correção entre os fatos, termos e pontuações utilizadas no texto (p. 17 e 18).
Retomada do fragmento inicial da História O Mais Valente (p. 19).	Produção de Texto para criar outro encaminhamento inicial da História O Mais Valente (p. 19).
Breves explicações sobre parágrafo e título no texto. História O Polvo Animado. Autora: Ruth Galloway (p. 20).	----------
Continuação da história da página anterior. (p. 21)	Perguntas sobre: local de acontecimentos dos fatos da história, causas (p. 21).
----------	Perguntas sobre: os acontecimentos da história, personagens, fatos, significado das palavras (p. 22).
Explicação sobre os sons das palavras do nosso alfabeto (p. 23).	Exercício sobre: reação dos personagens na História (p. 23).
----------	Exercícios sobre: som das letras do alfabeto e significado que assume nas palavras, a partir das palavras do texto (p. 24).

Continua

História A Lebre a Tartaruga. Autor Javier Inaraja (p. 25).	----------
Explicação sobre traços dos personagens em fábulas (p. 26).	Exercício sobre: características dos personagens (p. 26).
----------	Exercício sobre: fala dos personagens, expressões da História (p. 27).
Explicação sobre sequência de fatos em uma historia. (p. 28)	Exercício sobre: identificação da sequencia dos fatos na História A Tartaruga e a Lebre (p. 28).
Explicação sobre os acontecimentos dos fatos em uma história (p. 29).	Exercício sobre: identificação de tempo, espaço, participantes da história A Tartaruga e a Lebre (p. 29).
----------	Exercício sobre: diminutivo das palavras a partir de palavras da História (p. 30).
----------	Exercício sobre: causas e consequências na História (p. 31).

Continua

Retomada da parte inicial da História a Tartaruga e a Lebre (p. 32).	Produção de texto, criar um novo final para a história (p. 32).
Texto A Tartaruga Tamara. Autora: Helena Mayer. Explicação sobre pontuação. Glossário das palavras do texto (p. 33).	----------
----------	Perguntas sobre: os acontecimentos da história (p. 34).
Imagem e fala da Personagem da História da página 33.	Exercício sobre: ordenação dos fatos ocorridos na história.
Propaganda Salve as Tartarugas (p. 36).	Perguntas sobre: finalidade da propaganda, personagens, fatos envolvidos (p. 36).
Imagem sobre crianças e a natureza. Música: Herdeiros do Futuro. Autor: Toquinho. Indicação de verso/estrofe. Link para música no site: Youtube Mensagem indicando a pesquisa de outras músicas que tratem do tema natureza (p. 37).	---------
----------	Exercício sobre: verso/estrofe. Perguntas sobre: os fatos da música (p. 38).
Capa inferior: Imagens de pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro. Dicas de estudos para os alunos. Mensagem final para o aluno.	

Continua

Caderno Pedagógico do 2º bimestre	
Capa com identificação da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação. Indicação da disciplina a qual se refere e para qual ano e bimestre se destina. Espaço para o aluno colocar seu nome, escola e turma.	
Contracapa com identificação das seguintes pessoas: Prefeito da cidade, Secretária de Educação, da Subsecretária de Ensino, Coordenadoria de Ensino, Coordenadora Técnica, Elaboradora, Organizadora, Revisora, Design Gráfico, Editora. Além de agradecimento a professores da rede participantes e imagem (desenho) de duas crianças segurando o planeta.	
Texto Identificado	**Atividades sobre:**
Breve mensagem sobre a história que será apresentada. Início da história O Lobo e os Sete Cabritinhos. Adaptado de: Jacob Grimm e Wilhelm Grimm. Glossário sobre palavra usada no texto. (p. 03)	-------
----------	Perguntas e palavras cruzadas sobre: acontecimentos da história. (p.04)
Continuação da história O Lobo e os Sete Cabritinhos. Breve mensagem remetendo para opinião sobre a história. (p. 05)	----------
Breve explicação sobre quem eram os Irmãos Grimm. (p. 06)	Perguntas sobre: os acontecimentos na segunda parte da história. (p. 06)
----------	Exercícios sobre: opinião relacionada ao comportamento dos personagens, palavras e expressões usadas na história; descoberta de mensagem

Continua

	enigmática relacionada ao final da história. (p. 07)
Breve mensagem anunciando a próxima história, considerada uma outra versão se comparada ao clássico (sic) Três Porquinhos. A mensagem também recomenda que procure o clássico original na Sala de Leitura da escola. Fragmento do texto: A Verdadeira Historia dos três Porquinhos. Adaptado de: Jon Scieszka. (p. 08 e 09).	---------
----------	Perguntas sobre: acontecimentos da historia, significado de termos/expressões que parecem na historia.(.p.10)
Texto: Leão e Lobo Frente a Frente. Adaptado de: Jon Scieszka. Imagem referente ao texto. (p. 11)	Perguntas sobre: fatos e acontecimentos no texto. (p. 11)
Breve mensagem anunciando que o próximo texto tratará de questões relacionados à jornal como meio de comunicação. Texto informativo sobre a historia do jornal. Adaptado de: revistaescola.abril.com Imagem relacionada ao texto. (p. 12)	----------
Texto informativo sobre o jornal na atualidade. Imagens da capa de jornais atuais. (p. 13)	----------
Breve explicação sobre a tipologia atual dos jornais. Imagem da capa do Jornal O Globo. Explicação sobre os elementos que estruturam a capa do jornal. (p. 14)	Perguntas sobre: os elementos e informações da capa de jornal apresentada. (p. 14)

Continua

Capa de imagem e jornal com destaque para a questão da manchete. (p. 15)	Exercício sobre: criar outra manchete para a capa de jornal apresentada. (p. 15)
Imagem da capa do jornal Metro e imagem da capa do Jornal O Globo. (p. 16)	Perguntas sobre: identificação de diferenças entre os dois jornais. (p. 16)
Breve explicação sobre a característica de uma notícia. Breve explicação sobre o evento Copa do Mundo que ocorrera no Brasil no ano do referido Caderno. Notícia A Copa do Tatu-bola. Fonte: Jornal Globinho. (p. 17)	Perguntas sobre: as informações da notícia, significado dos termos/expressões utilizados, identificação de fato e opinião. (p. 18)
Retomada de um trecho da notícia apresentada na p. 17. (p. 19)	Exercício sobre a notícia, Caça palavras para encontrar outros animais concorrentes à mascote da copa; quadro para criar uma noticia sobre a onça pintada como mascote da copa. (p. 19)
Breve chamado anunciando que se voltará a falar de lobos. Notícia: Lobo guará ferido é capturado pelo corpo de Bombeiro em São Paulo. Adaptado de g1.globo.com. (p. 20)	----------
	Perguntas sobre: acontecimentos da historia, pontuação, significado de termos usados no texto. (p. 21)
Imagem de Cartaz da Petrobrás – Proteja o Lobo guará. (p. 22)	Perguntas sobre: a finalidade e as informações trazidas pelo cartaz.

Continua

Texto: Não é Fácil ter fama de mau. Adaptado de: www1.folha.uol.com.br. (p. 23)	----------
----------	Perguntas sobre: a quem o texto se destina, significado de expressões usados no texto. (p. 24)
Explicação sobre expressões idiomática envolvendo nomes de animais. (p. 25)	Exercício sobre: explicar o significado da expressão. (p. 25)
Explicação sobre expressões idiomática envolvendo nomes de animais. (p. 26)	Exercício sobre: explicar o significado da expressão. (p. 26)
Breve mensagem retomando o gênero jornal, informando que ele tem várias seções. Texto Receita de Cajuzinho. Adaptado de: www.tudogostoso.com.br Música Receita de Felicidade. Autor: Toquinho (p. 27)	----------
----------	Perguntas sobre: semelhanças e diferenças entre os textos, finalidade, destaque de palavras que usam no gênero receita. (p. 28)
Retomada de um trecho da música Receita de Felicidade. (p. 29)	Exercício sobre: criação do texto Receita de Amigo. (p. 29)
Retomada de conceitos relacionados às seções do jornal. Exemplo de anúncio de classificados. Explicação sobre as características de um anuncio. (p. 30)	Exercício sobre: criar um anuncio sobre um produto que deseja anunciar/ desenho do mesmo. (p. 30)
Texto Classificados Poéticos. Autora: Roseana Murray. Indagação se na Sala de Leitura da escola, há o	Exercício sobre: rimas do texto; eu poético. (p. 31)

Livro de onde foi extraído o texto. (p. 31)	
Retomada das seções do Jornal, parte cultural. Fragmento do Poema: Leilão no Jardim. Autora: Cecília Meireles. (p. 32)	Exercício sobre; identificação da autoria, acontecimento do texto, rimas. (p. 32)
Imagem de cartaz sobre leilão de gado. (p. 33)	Perguntas sobre: objetivo do cartaz, informações do mesmo. (p. 33)
Notícia: Garota de Sete anos autografa seu primeiro livro na Bienal. Adaptado de: www1.folha.com.br. Imagem da pessoa tratada da notícia. Imagem referente à notícia. (p. 34)	----------
Imagem referente à notícia. (p. 35)	Perguntas sobre: tema da notícia, opinião, significado de termos usados no texto. (p. 35)
Explicação sobre o que são as Historias em Quadrinhos. Quadrinho: Otto e Heitor. Autor: Tiago Valadão. (p. 36)	----------
----------	Perguntas sobre: os acontecimentos do quadrinho, linguagem verbal e não-verbal, pontuação. (p. 37)
Explicação sobre o significado de imagens e dos balões nos quadrinhos. (p. 38)	Exercício sobre: associação entre imagem e seu significado. (p. 38).
Quadrinho: Otto e Heitor. Autor: Tiago Valadão. (p. 39)	Perguntas sobre: acontecimentos e expressão do personagem no quadrinho. (p. 39)

Continua

Quadrinho: Otto e Heitor. Autor: Tiago Valadão. (p. 40)	Exercício sobre: os balões e expressões utilizadas nos quadrinhos. (p. 40)
----------	Exercício sobre: criar uma historia em quadrinhos. (p. 41)
Retomada das seções de um jornal, abordando charge. Explicação sobre o que é uma charge. Charge O Fim do Jornal de Papel. Fonte: blog.crb6.org. (p. 42)	Perguntas sobre: as informações da charge, expressões utilizadas, uso do dicionário, relação do título com a mesma. (p. 42)
Charge sobre a questão ambiental. (p. 43)	Exercícios: as ações ocorridas na charge, fala da personagem, criação de cartaz relacionado ao tema. (p. 43)
Música Viver. Autores: Neuma Morais, Neon Morais. (p. 44)	---------
Imagem relacionada ao meio ambiente. Fonte: www.ijui.com. (p. 45)	Perguntas sobre: os acontecimentos e expressões da música da página anterior e a imagem apresentada. (p. 45)
Música Tempo de Mudar. (p. 46).	----------
Mensagem indicando a procura de outras músicas que tratem do tema de cuidado ao planeta. (p. 47)	Perguntas sobre: o tema da música e a relação com as charges sobre o meio ambiente,

	fatos tratados na música, linguagem informal. (p. 47)
Capa inferior: Imagens de pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro. Dicas de estudos para os alunos. Mensagem final para o aluno.	

Continua

Caderno Pedagógico do 3º bimestre	
Textos Identificados	
Capa com identificação da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação. Indicação da disciplina a qual se refere e para qual ano e bimestre se destina. Espaço para o aluno colocar seu nome, escola e turma.	
Contracapa com identificação das seguintes pessoas: Prefeito da cidade, Secretária de Educação, da Subsecretária de Ensino, Coordenadoria de Ensino, Coordenadora Técnica, Elaboradora, Organizadora, Revisora, Design Gráfico, Editora. Além de agradecimento a professores da rede participantes. Telefones e emails de contato da Coordenadoria de Educação.	
Texto Identificado	**Atividades sobre:**
Carta ao aluno. Capa do Livro Isso Não é um Elefante Autor: Bartolomeu Campos. Pequena explicação sobre texto verbal e não verbal. (02)	----------
Capa do Livro Isto Não é um Elefante Autor: Bartolomeu Campos. (p. 03)	Perguntas sobre: expressões dos personagens na imagem da Imagem. (p. 03)
Capa do Livro Isto Não é um Elefante Autor: Bartolomeu Campos. Explicação sobre narração. (p. 04)	Atividades sobre: linguagem verbal e não verbal a partir da imagem da capa. (p. 04)
Cartaz sobre campanha de combate ao mosquito da dengue para exemplificar linguagem verbal e não verbal. Indicação para aprofundamento do assunto com indicação de site. (p. 05)	Perguntas sobre: as informações do cartaz (p. 05)
Fragmentos da Historia Isso não é um Elefante. Autor: Bartolomeu Campos.	----------

Continua

Explicação sobre: parágrafo. Glossário com as palavras do texto. (p. 06)	
Continuação do fragmento da historia da página anterior. Glossário com as palavras do texto. (p. 07)	----------
Explicação sobre os elementos de uma narrativa. (p. 08)	Exercício sobre: completar quadro com elementos da historia Isso não é um Elefante. (p. 08)
----------	Exercícios sobre: identificação de parágrafos no texto, fatos da historia, expressões utilizadas. (p.09)
----------	Exercícios sobre: expressões utilizadas na historia, tempo/lugar dos acontecimentos. (p. 10)
----------	Exercícios sobre: quadro de causa/consequência dos fatos da historia. Interpretação. (p. 11)
Explicação sobre termos relacionados ao tempo nas historias. Citação do tempos passado, presente, futuro. (p. 12)	Exercícios sobre: estruturação da frase de acordo com as expressões de tempo. Produção em grupo para escrita de fato ocorrido na escola ou na aula na semana anterior. (p.12)
Orientações para a escrita de uma outra versão semelhante à historia Isso não é um Elefante. (p. 13)	Exercícios sobre: os acontecimentos da historia, termos utilizados, pontuação. (p. 13)
Orientações para a escrita de uma outra versão semelhante à historia Isso não é um Elefante. (p. 14)	----------
Fragmento da História E sempre era uma vez	Exercícios sobre: fatos da historia, expressões utilizadas, rima, gênero

Continua

Autor: Elias José. Explicação sobre os verbos do texto no passado. (p. 15)	textual. (p. 15)
Texto sobre avida de Bartolomeu Campos. Autor: Bartolomeu Campos. (p. 16)	----------
----------	Perguntas sobre: a biografia da página anterior, opinião do autor, termos utilizados. (p. 17)
Texto sobre a vida de Vinícius de Moraes. Adaptado de: www.ufpi.br (p. 18)	Perguntas sobre: fato e expressão do texto. (p. 18)
Poema: As Abelhas. Autor: Vinícius de Moraes. (p. 19)	Exercícios sobre: ilustrar a historia, rimas, expressões utilizadas. (p. 19)
Explicação sobre: aumentativos e diminutivos. Explicação do gênero biografia. (p. 20)	Exercício sobre: diminutivo (p. 20)
Texto Pequenos Notáveis – Vinícius de Mores. Adaptado de:www.multirio.rj.gov.br (p. 21)	Perguntas sobre: as informações do texto. (p. 21)
Explicação sobre a série pequenos notáveis e indicativo de link para acesso. (p.22)	Perguntas sobre: as informações do texto, termos utilizados, parágrafo, diminutivo. (p. 22)
Pequenos fragmentos de poesias das autoras: Ruth Rocha, Marina Colasanti, Roseana Murray.(p. 23)	Exercícios sobre: linguagem utilizada nos poemas, fatos. Indicação de pesquisa da vida das autoras dos poemas para confecção de cartazes biográficos. (p. 23)
Breve explicação sobre o texto que será apresentado retomando relação com o texto Isso não é um Elefante. Texto Informativo: A sociedade das	

Continua

formigas. Adaptado de: Maíra Rosa Carnevalle. Glossário de palavras utilizadas no texto. Indicação para que se assista ao filme Vida de Inseto. (p. 24)	----------
----------	Exercícios sobre: fatos do texto. Opinião sobre vida em sociedade. (p. 25)
Imagem de capas de revista: Recreio, Veja, Ciência Hoje (com destaque para manchete sobre as formigas). (p. 26)	Perguntas sobre: se já viu algumas das revistas na Sala de Leitura da escola, relação entre o texto Sociedade das Formigas e a capa da Revista Ciência Hoje. (p. 26)
----------	Exercício sobre: informações da capa da revista Ciência Hoje. (p. 27)
Retomada da personagem (formiga) da historia Isso não é um Elefante, explicando que a mesma sonhava em conhecer a África. **Mapa Mundi.** **Texto: Sobre o pensamento equivocado da formiga.** **Adaptado de: www.cplp.org.br** **Indicação de sites para aprofundamento do tema sobre a Àfrica. (p. 28)**	**Pergunta sobre: se já se conhece o continente africano.** **Exercícios de: pintar os continentes no mapa apresentado. (p. 28)**
Fragmento da historia O Filho do Vento. **Autor: José Eduardo Agualusa.** **Pequena imagem da capa do livro. (p. 29)**	**----------**
Pequena imagem da capa do livro. **Indicação para procura do livro na Sala de Leitura da escola, para conhecer a**	**Exercícios sobre: fatos da historia, expressões e termos utilizados. (p. 30)**

Continua

historia completa. (p. 30)	
Breve apresentação do texto que será lido. **Historia Minha Visão da África.** **Autor: Ricardo Dreguer** **Explicação sobre pontuação no texto.** **Imagem da capa do livro Bia na África. (p. 31)**	**----------**
Continuação da historia Minha visão da África. **Explicação sobre pontuação no texto.** **Imagem da personagem Bia.** **Indicação de Site para leitura (sobre pontuação). (p. 32)**	**----------**
Continuação da historia Minha visão da África. **Glossário das palavras do texto.** **Imagem da personagem Bia.** **Site com indicação para aprofundar o tema herança cultural negra/racismo. (p. 33)**	**Exercícios sobre: fatos da historia. (p. 33)**
Imagem da personagem Bia. (p. 34)	**Exercícios sobre: acontecimentos da historia, termos utilizados. (p. 34)**
Breve explicação sobre localização do continente africano e do Brasil no continente americano. **Imagem da personagem Bia.** Breve texto sobre viagens/turistas. Mapa do Brasil destacando alguns Estados. (p. 35)	Perguntas sobre: as informações do mapa. (p. 35)

Continua

Gráfico sobre o turismo no Brasil. Indicação de site para aprofundamento do tema tratamento da informação. Breve explicação sobre gráficos. (p. 360	Exercícios sobre: as informações do gráfico. (p. 36)
Apresentação do gênero piada. Adaptado de Ruth Rocha (p. 37)	Perguntas sobre: os acontecimentos na piada apresentada. (p. 37)
Texto: Rir é o melhor remédio: gargalhadas ajudam a diminuir a sensação de dor e a criar laços sociais e afetivos. Fonte: veja.abril.com.br Glossário sobre as palavras do texto.	Perguntas sobre: as informações do texto. (p. 38)
Quadrinhos: Calvin e Haroldo / Otto e Heitor. Autor: Bill Watterson Fonte: www.revistaescolaabril.com.br. (p. 39)	Perguntas sobre: os acontecimentos dos quadrinhos. Indicação para pesquisar outras tirinhas em quadrinhos e levar para aula. (p. 39)
Texto explicativo sobre as características dos textos em quadrinhos. Quadrinho: Otto e Heitor Autor: Tiago Valadão (p. 40)	Perguntas sobre: os fatos e linguagem dos quadrinhos. (p. 40)
Quadrinho Bichos que se parecem com objetos. Autor: Nick Fonte: Revista Recreio. (p. 41)	Exercícios sobre: identificação das características dos personagens do quadrinho. (p. 41)
Quadrinho: Garfield e a Torta Fonte: www.centralfree.com.br Autor: Jim Davis (p. 42)	Exercício sobre: produção de texto a partir do quadrinho. (p. 42)
----------	Exercício sobre: produção da sua própria historia em quadrinho a partir do balões. (p. 43)

Continua

----------	Ficha de auto avaliação. (p. 44)
----------	Ficha de avaliação sobre a trabalho desenvolvido no bimestre. (p. 45)
Capa inferior: Imagens de pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro. Dicas para os pais ajudarem nos estudos dos filhos (adaptação do Guia da Educação em Família/SME).	

As atividades do quadro exposto do terceiro bimestre que estão marcadas em negrito referem-se àquelas que se relacionam ao foco do trabalho e foram e analisadas nesta pesquisa.

Caderno Pedagógico do 4º bimestre	
Capa com identificação da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação. Indicação da disciplina a qual se refere e para qual ano e bimestre se destina. Espaço para o aluno colocar seu nome, escola e turma.	
Contracapa com identificação das seguintes pessoas: Prefeito da cidade, Secretária de Educação, da Subsecretária de Ensino, Coordenadoria de Ensino, Coordenadora Técnica, Elaboradora, Organizadora, Revisora, Design Gráfico, Editora. Além de agradecimento a professores da rede participantes. Telefones e emails de contato da Coordenadoria de Educação. Imagem de um dinossauro personagem de um dos textos que serão trabalhadosno Caderno.	
Texto Identificado	**Atividades sobre**
Breve mensagem sobre o último Caderno Pedagógico. Quadrinho: Otto e Heitor. Autor: (p. 02).	Perguntas sobre: acontecimentos do quadrinho, significado de expressões dos personagens e termos utilizados (p. 02).
Texto: Não Tenho Medo de Nada Autor: Pedro Bandeira Imagem referente a história (p. 03).	Perguntas sobre: personagem, pontuação (p. 03).
Quadrinho: Calvin e Haroldo Autor: Bill Watterson (p. 04).	Perguntas sobre: acontecimentos / expressões do quadrinho (p. 04).
----------	Perguntas sobre: significado de termos usados no quadrinho (p. 05).
Texto: Segredo nas Rochas Adaptado de: Recreio. Imagem do personagem do texto (p. 06).	Perguntas sobre: as informações do texto (p. 06)
Quadrinho: Mafalda (p. 07).	Perguntas sobre: os acontecimentos do quadrinho,

Continua

	pontuação, termos utilizados significado (p. 07).
----------	Exercício sobre: comparação entre o texto Segredo nas Rochas e o Quadrinho da Mafalda buscando semelhanças /diferenças (p. 08).
Texto: Muito Mais do que Isca. Fonte:chc.cienciahoje.uol.com.br Imagens sobre o texto (p. 09).	Perguntas sobre: significado e fatos do texto (p. 09).
	Exercícios sobre: pontuação, significado das expressões utilizadas e fatos do texto. Formação de palavras (p. 10).
Texto: O Mundo das Minhocas Fonte: oglobo.globo.com Cartaz de propagando do filme: Minhocas (p. 11).	Perguntas sobre: fatos do texto, semelhanças de informações entre o texto e o cartaz (p.11).
Breve apresentação sobre o texto que virá. Tema cartas. **Imagem da Capa do livro Carta entre Marias, uma viagem à Guiné Bissau.** **Breve apresentação sobre a história do livro (p. 12).**	Exercício sobre: lingagem verbal e não verbal a partir da capa do livro (p. 12).
Fragmento do livro Cartas entre Marias – duas cartas. **Glossário das palavras das cartas.** **Pequena imagem sobre mulher africana (p. 13).**	**----------**
----------	**Exercícios sobre: as informações da carta, expressões utilizadas (p. 14).**

Continua

Fragmento do livro Cartas entre Marias – duas cartas respostas às anteriores (p. 15).	**Exercícios sobre: a linguagem utilizada nas cartas, termos, sentido do diminutivo (p. 15).**
----------	**Exercícios sobre expressão africana utilizada, fatos relatados na carta (p. 16).**
Fragmento do livro Cartas entre marias – duas cartas (p. 17). **Glossário das palavras das cartas.**	**Exercício sobre: indicação de pesquisa para entender os quilombos. Indicação de sites sobre o tema(p. 17).**
----------	**Exercícios sobre: sentido do aumentativo; caça- palavras com os temas das cartas para completar frases (p. 18).**
Fragmento (duas cartas) do livro Correspondência Autor: Bartolomeu Campos de Queiróz. Imagem de um envelope de carta (p. 19).	**----------**
----------	Exercícios sobre: fatos das cartas, expressões utilizadas (p. 20).
Texto explicativo sobre comunicação além das cartas, como e-mails. Elementos necessários para comunicação. Exemplo de mensagem de e-mail (p. 21).	Perguntas sobre: as informações do e-mail (p. 21).
----------	Pergunta sobre: termo utilizado nas cartas da página anterior.
Texto explicativo sobre cartão postal. Exemplo de cartão postal (p. 22).	Pergunta sobre: termos utilizados no cartão, finalidade dos cartões postais (p. 22).

Continua

Frase retomando a amizades das personagens do livro Carta entre Marias – Uma viagem à Guiné Bissau, para apresentar o poema que virá. Poema Amigo Autor: Elias José (p. 23).	Perguntas sobre: gênero textual, acontecimentos (p. 23).
----------	Exercícios sobre: Lista dos amigos/características. Concordância na frase. Termo usado no poema (p. 24).
Texto da Música: Canção da América Autores: Milton Nascimento / Fernando Brandt Indicação de site para ouvir a música (p. 25).	Exercícios sobre: significado das expressões da música, fatos, concordância das frases (p. 25).
Imagem de propaganda acrilex em forma cartão sobre amizade (p. 26).	Exercícios sobre: informações do cartão. Elaboração de cartão para amigo com escrita e desenho. (p. 26)
Frase retomando as personagens do livro Cartas entre Marias, afirmando que foram conhecidas algumas características do povo africano. Para apresentar que o próximo texto falará de cultura indígena. Historia: Minha Vida na Aldeia Adaptado de: Pataxó (el alli) (p. 27).	Exercícios sobre: desenhar fatos do texto (p. 27).
Continuação da Historia Minha Vida na Aldeia Imagem da Capa do livro Pataxó e suas histórias (de onde foi retirado o texto). Imagem referente a história (p. 28).	Exercícios sobre: desenhar fatos do texto, informações da história (p. 28).
Imagem referente a história. (p. 29)	Exercícios sobre: palavras usadas no texto Minha Vida na Aldeia, correspondência de frases de acordo com a história, narrador. (p. 29)

Continua

Frase retomando o texto Minha vida na Aldeia sobre alimentos, para apresentar o próximo texto a ser trabalhado. Cartaz de propaganda sobre a Semana do Peixe. Fonte:www.brasil.gov.br Texto: Lancheira Saudável. Adaptado de:www.cienciahoje.uol.com.br (p. 30)	Pergunta sobre: linguagem verbal/não verbal do cartaz. (p.30)
----------	Perguntas sobre: informações do texto Lancheira Saudável, palavra utilizada. (p. 31)
----------	Exercício sobre: comparação, relacionando semelhanças e diferenças entre o texto Lancheira Saudável e o cartaz Semana do peixe. (p. 32)
Poema: carambola. Autor: Elias José. Imagem da capa do livro (Poesia é fruta doce e gostosa) de onde foi retirado o poema. Imagem da fruta carambola. (p.33)	Exercícios sobre: rimas, pontuação, linguagem utilizada. (p. 33)
----------	Exercícios sobre: as informações e palavras do poema Carambola. (p. 33)
Texto: Por que a banana não tem sementes? Adaptado de: www.recreio.com.br Imagem de Cartaz: O que é que a banana tem? - propaganda de hortifrúti. (p. 35)	Exercícios sobre: fatos do texto e finalidade. Exercícios sobre: finalidade do texto, linguagem verbal e não verbal. (p. 35)
Quadrinho: Otto e Heitor Autor: Tiago Valadão Breve texto explicativo sobre as histórias em quadrinhos. (p. 36)	Exercícios sobre: acontecimentos do quadrinho, expressão facial dos personagens. (p. 36)

Continua

Quadrinho: Garfield Autor: Jim Davis (p. 37)	Perguntas sobre: acontecimentos do quadrinho, expressão facial dos personagens, significados de termos utilizados. (p. 37)
Breve explicação sobre o conceito do gênero conto. Texto: O Tesouro no Quintal Autor: Moacyr Scliar Glossários das palavras do texto. (p. 38)	Perguntas sobre: as informações do conto. (p. 38)
Continuação do texto: O Tesouro no Quintal Autor: Moacyr Scliar Glossários das palavras do texto. (p. 39)	Perguntas sobre: as informações do conto. (p. 39)
----------	Exercícios sobre: fato do texto O Tesouro no Quintal, significado de termos utilizados. (p. 40)
Continuação do texto: O Tesouro no Quintal. (p. 41)	Perguntas sobre: as informações do texto. (p. 41)
Finalização do texto: O Tesouro no Quintal. (p. 42)	Exercício sobre: as características dos personagens. (p. 42)
----------	Exercícios sobre: falas dos personagens no texto, significado dos termos utilizados, acontecimentos. (p. 43)
----------	Exercícios sobre: fatos do texto, concordância nas frases, significado de termos utilizados (p. 45)
Texto explicativo: Pet na Horta- Como Montar Fonte: projetointerdisciplinaravfi2011-2-	Exercícios sobre: pontuação do texto, fala do narrador do texto

Continua

wikispaces.com. Mensagem de incentivo para montagem de horta com pet na escola. (p. 45)	Um tesouro no Quintal. Exercícios do texto Pet na Horta: pontuação, assunto e finalidade do texto. (p. 45)
Quadrinho: Otto e Heitor Autor: Tiago Valadão (p. 46)	Perguntas sobre: acontecimentos do quadrinho, expressões utilizadas. (p. 46)
Capa inferior: Imagens de pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro. Dicas para os pais ajudarem nos estudos dos filhos (adaptação do Guia da Educação em Família/SME).	

As atividades do quadro exposto do quarto bimestre que estão marcadas em negrito referem-se àquelas que se relacionam ao foco do trabalho e foram e analisadas nesta pesquisa.

ANEXO

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
4º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição.	O texto verbal e o texto não verbal.	Reconhecer a leitura de textos verbais como possibilidade de acesso a diferentes informações. Interpretar textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais, identificando características e ações dos personagens.	X	X	X	X	Promoção de roda de leitura diária, disponibilizando livros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias etc), para serem lidos e consultados na sala de aula Leitura e interpretação de fábula ilustrada, analisando os personagens e suas ações. Leitura de histórias em quadrinhos, charge etc.
Desenvolver a leitura de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.	A organização de informações no texto.	Localizar a informação principal no texto.	X	X	X	X	Utilização da propaganda, da literatura, da leitura pelo prazer, explorando com o aluno a idéia principal dos textos.
		Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	Consulta aos alunos sobre o que conhecem a respeito do patrono da escola e posterior confirmação desses dados levantados, a partir da leitura de um texto.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
		Inferir informações implícitas em um texto.	X	X	X	X	Apresentação aos alunos de uma história em quadrinhos, para que verifiquem qual a informação implícita no texto.
		Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.	X	X	X	X	Leitura e análise de notícia de jornal e blogs que contenham comentários sobre o fato.
Ampliar o universo da leitura, com utilização de intertextos e a troca de impressões a respeito do lido.	As relações entre os textos.	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema em diferentes gêneros textuais.		X	X	X	Apresentação de um texto aos alunos e pesquisa de outros textos sobre o mesmo tema, estimulando a comparação entre eles.
		Identificar os diferentes pontos de vistas em textos de um mesmo gênero e que tratam do mesmo tema.		X	X	X	Utilização da sala de leitura para pesquisa de textos do mesmo gênero e que tratem do mesmo tema. Utilização de jornais de grande circulação para comparação de informações sobre uma mesma notícia, discutindo sobre a compreensão da informação, comparando qual fonte fornece o maior número de dados significativos e concluindo pela linguagem a qual público/leitor se destina.
Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extra escolares, informais e as que requerem maior formalidade.	As características do texto oral.	Reconhecer e utilizar marcas típicas da oralidade, adequando o padrão de linguagem às situações cotidianas.	X	X	X	X	Dramatização de situações diversas que propiciem ao aluno o uso adequado da linguagem.
Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar e compreender contextos de produção dessa diversidade.	Variantes linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo.	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.	X	X	X	X	Entrevista com parentes, vizinhos e amigos dos alunos que nasceram em outros estados, sinalizando a variedade das formas de falar.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos. Construir a escrita de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.	As propriedades dos discursos oral e escrito	Identificar a finalidade de diferentes gêneros discursivos	X	X	X	X	Leitura de textos de diferentes gêneros solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade.
		Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto.	X	X	X	X	Análise no texto de uma palavra ou de uma expressão desconhecida, observando o contexto em que foi utilizada.
		Estabelecer relações de causa e consequência no texto.	X	X	X	X	Apresentação de notícias de jornal para trabalhar consequências cujas causas serão apontadas, pelos alunos, na reportagem.
		Estabelecer relações lógico- discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.		X	X	X	Marcação das palavras que são substituídas evitando a repetição desnecessária e favorecendo a fluência do texto.
		Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.			X	X	Ler um conto e perceber sua estrutura: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho.
Desenvolver os processos de revisão e reescritura do próprio texto, com observância à adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos.	Mecanismos textuais Os sinais de: Pontuação	Distinguir e empregar sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, travessão, dois pontos). Reconhecer o efeito de sentido no uso dos sinais de pontuação.	X	X	X	X	Identificar o uso dos sinais de pontuação em diferentes gêneros. Reconhecer o efeito de sentidos no uso da pontuação. Produção escrita e revisão em dupla do texto observando a utilização dos sinais de pontuação.
	Acentuação	Reconhecer e empregar os sinais de acentuação.	X	X	X	X	Produção escrita e revisão no coletivo/individual do texto, observando a utilização dos sinais de acentuação.
	Ortografia	Reconhecer a adequação da grafia de uma palavra.	X	X	X	X	Pesquisa no dicionário da grafia correta de palavras que apareceram nas produções textuais em sala de aula .
	Coesão	Reconhecer e utilizar recursos coesivos em produções individuais e/ou coletivas.	X	X	X	X	Produção coletiva/individual de um texto, percebendo a utilização de palavras que se referem a outras já utilizadas anteriormente e posterior
	Concordância nominal e verbal						revisão.
		Identificar e relacionar adequadamente (artigos / pronomes / substantivos / adjetivos; substantivos / pronomes / verbos), de acordo com a norma padrão.	X	X	X	X	Produção coletiva/individual de um texto, percebendo as relações adequadas entre artigos / pronomes / substantivos / adjetivos; substantivos / pronomes / verbos.