

FACULDADE DE CONCHAS – POLO “A CASA TOMBADA”

REBECA ZENITH PIMENTEL

A APRENDIZAGEM DA PALAVRA POR MEIO DA ORALIDADE

Perspectivas afro-brasileiras para a construção de saberes

Trabalho de Conclusão do curso de Pós-graduação em
“Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas para a
Educação”.

Orientadora: Vivian Parreira da Silva

Coordenador da Pós-Graduação: Arthur Iraçu de Amaral Fuscaldo

São Paulo - SP

2019

FACULDADE DE CONCHAS – POLO “A CASA TOMBADA”

REBECA ZENITH PIMENTEL

A APRENDIZAGEM DA PALAVRA POR MEIO DA ORALIDADE
Perspectivas afro-brasileiras para a construção de saberes

Orientadora: Vivian Parreira da Silva

Coordenador da Pós-Graduação: Arthur Iraçu de Amaral Fuscaldo

São Paulo - SP

2019

Resumo

Este artigo busca refletir sobre a oralidade, presente nas culturas afro-brasileiras, como uma epistemologia orientadora da prática pedagógica. Leva em consideração minha relação com a *palavra*, valoriza a escuta das indagações e reflexões das crianças como conhecimentos que devem ser reconhecidos na escola e como referências para o desenvolvimento de uma identidade autônoma. Reflete acerca da transmissão de um saber dominante, trazido como verdade única que ignora a oralidade ou dela se apropria de forma superficial. A partir de relatos pessoais, propõe-se um olhar diferenciado para a oralidade, enfatizando a identidade, a escuta e a coletividade como valores característicos das culturas afro-brasileiras que, difundidos por meio da *palavra* são orientadores para a construção de saberes por outra perspectiva.

Palavras-chave: oralidade, escola, crianças e culturas afro-brasileiras

Introdução

Escrever sobre meu ofício é escrever sobre o processo de (re) encontrar minha identidade, pois considero que ser professora vai além do ensino e da aprendizagem das ciências – diz respeito a ouvir e observar as pessoas para compartilhar as nossas experiências. E essa não é apenas uma concepção profissional de ensino e aprendizagem, mas uma maneira de encarar a vida, que vai ganhando forma com a maturidade.

Essas ações, de ouvir e observar são intensamente permeadas por uma fala interna, um movimento no qual me recorro de exercitar desde bem pequena. Entendo-a como o exercício de dar sentido às minhas experiências, assim como acredita Jorge Larossa Bondía (2002):

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e ,também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (p. 21)

Esse *sentido*, que aqui chamo de fala interna, organiza meus pensamentos, interliga minhas experiências e desperta minhas ideias. Relaciona as lembranças e os aprendizados. Dá sentido ao mundo. E, para o mundo, sai em forma de perguntas.

Penso que as perguntas são o maior encantamento de ser criança. As crianças perguntam o tempo todo, até mesmo antes de aprenderem a falar: elas perguntam com o olhar, com os desenhos, com os movimentos do corpo, da mão e com a boca, experimentando o mundo. Descobrimo o que as coisas são. Para mim, essa exploração é um exemplo daquilo que nos torna humanos, do exercício que leva a construção da identidade.

Eu fui essa criança: falante, por dentro e por fora, cheia de ideias, hipóteses e perguntas, sem medo de errar, curiosa e atenta aos gestos dos meus pares mais experientes. Da mesma forma, Freire (2013) nos convida a pensar, em Pedagogia da autonomia, a necessidade e a naturalidade da curiosidade que,

superada se critica e torna-se curiosidade epistemológica, mudando de qualidade, mas não de essência e torna-se como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de

esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (p. 32 - 33)

Estou dentro da escola desde os cinco anos, portanto há mais de duas décadas, há alguns anos estive como educanda e atualmente, estou como educadora. A escola foi, e continua sendo para mim, um local de experiências inquietadoras.

Posso afirmar que no contato com muitas outras crianças tive acesso a uma diversidade de configurações familiares, diferentes casas, histórias de vida e muitas outras informações que me fizeram refletir e questionar a minha visão de mundo. A escola me possibilitou experimentar outros jeitos de ser gente.

Minha experiência como professora iniciou-se em 2007, na educação infantil. Nesta etapa os cuidados físicos estão fortemente ligados aos conteúdos escolares. As linguagens experimentadas pelas crianças são múltiplas e permeadas pelo brincar. Seus tempos e modos de aprender são respeitados de acordo com seu desenvolvimento e maturação físicos e psíquicos. Na educação infantil, costuma-se incentivar ações que favoreçam firmar a identidade da criança, e como afirmam Bassedas, Huguet e Solé (1999) na infância as pessoas que rodeiam as crianças têm forte influência em sua aprendizagem:

Mediante os processos de aprendizagem incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprias da cultura e da sociedade em que vivemos. As aprendizagens que incorporamos fazem-nos mudar de condutas, de maneiras de agir, de maneiras de responder, e são produto da educação que outros indivíduos, da nossa sociedade, planejaram e organizaram [...] (p.21)

Nas rodas de conversa é comum surgirem assuntos que estão presentes na memória da criança e a própria memória se torna o assunto da roda. A *palavra* convida-as a refletirem sobre a sua vida, por meio das perguntas. Abaixo, os registros de uma conversa com crianças de uma turma de 5 anos.

Durante a roda de calendário, aproveitamos enquanto o colega está pintando a data para conversar, pois sempre surge um assunto que a turma gosta de comentar.

Na ocasião conversávamos sobre uma aluna que contava que foi à praia. Então, as crianças começaram a criar hipóteses sobre por que a água era salgada. Devolvi a pergunta.

(P) Então quer dizer que a água é salgada... mas por quê?

(C1) É por que tem a conchinha no mar e lá dentro tem sal. A conchinha quebra, o sal derrama...

(C2) É por que tem areia na água do mar e a areia é salgada! [...]
(Registro pessoal, março, 2014)

Perguntei aos alunos o que é sono e responderam que é quando a gente dorme. Então um aluno me fez a seguinte pergunta:

(C1) Pro por que quando fica escuro a gente tem que dormir?"

(P) É mesmo, por que será?

(C1) É por que fica de noite!

(P) Quando fica a noite nós temos que dormir? E de dia, não podemos dormir de dia?

(C1) Nãããã!

(C2) Pode sim! Eu "dormo" de dia com minha mãe!

(P) É ... acho podemos dormir de dia.

(C2) É eu "dormo" de dia com minha mãe e meu irmão!

(C1) Eu não durmo só fico deitado quietinho assistindo dvd, quando fica de noite eu durmo na minha cama.¹

(Registro pessoal, abril, 2014)

Estes registros demonstram a importância da criança compreender a escola como um espaço de troca de conhecimento, indissociável de sua experiência, sem fragmentação. Permite que se sintam seguras para falar sobre o que pensam. Busco que a minha postura seja referência para as elas no que diz respeito à escuta e valorização dos saberes alheios, pois na caminhada entre estudante e professora a *palavra*, em suas diversas formas, sempre esteve presente como instrumento pedagógico.

Neste sentido, me refiro à *palavra* não só como uma unidade linguística, definição ocidental, mas na direção do entendimento das tradições africanas que a definem como uma "*força fundamental que emana do próprio ser Supremo, como um instrumento de criação*" Kuma, na tradição bambara do Komo. (Hampatê Bâ, p. 172, 2010).

Essas forças, quando colocadas em movimento, começam a vibrar e numa primeira fase, tornam-se pensamento, numa segunda, som e numa terceira fala. Como aponta Hampaté Bâ (2010):

A fala, é portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças. [...] neste nível, os termos falar e escutar referem-se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos. De fato, diz-se que: "Quando Maa Ngala fala, pode-se ver, ouvir, cheirar e tocar a sua fala." Trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade. [...] é por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma. (p. 172).

O sequestro e violação da humanidade dos povos africanos, iniciados no processo de escravização, tiveram como objetivo cruel a *coisificação*² dos corpos. Estes mesmos corpos que

¹ (C) Crianças e (P) Professora

trouxeram consigo a fala como poder da criação. Por ela, difundiram-se e ressignificaram-se as culturas africanas pelo território brasileiro. A ancestralidade, por meio da oralidade, nos deu condições para perpetuar os conhecimentos e transformá-los nas culturas afro-brasileiras, vivas até os dias atuais.

Tal oralidade é manifestada nas mais diversas formas: dança música, ditados, cantos, artesanato, símbolos, memória e etc. Por essa razão, entendo que a oralidade é palavra, é fala, e ao falarmos, de todas essas formas, estamos experimentando o mundo e fazendo uma leitura dele. Criando uma interlocução com o que está ao nosso redor.

De maneira pessoal, percebo essa herança: em casa, um conjunto de histórias de família, que ao ensinar a observar os ciclos da natureza ou fazer um bolo me trouxeram na *palavra-afeto* ensinamentos importantes, de minha mãe, que carrego comigo. Na escola, principalmente na adolescência, a orientação de alguns professores e amigos foi decisiva em minha escolha de seguir em frente. A *palavra-amiga* que me deu força e lembrou-me quem eu sou em momentos de indecisão e insegurança. Na rua, território de imenso valor, a dureza do cotidiano, dos desconhecidos, da correria me ensinou a *palavra-gesto*, pois a geografia da “cidade grande” impõe um tempo, um ritmo e uma maneira de utilizar o corpo. Fui aprendendo a fazer estas leituras e utilizar essa linguagem que, juntamente com a *palavra-falada* me ensinou sobre o valor das pessoas.³

Em todo momento a *palavra*, em qual forma tivesse, me proporcionou ensinamentos que me ajudam a construir minha identidade e questionar a minha realidade: *dar sentido ao que eu sou*.

Diante desta perspectiva, principalmente no mercado de trabalho, iniciei um processo consciente de notar o silenciamento de todos os tipos de palavra que aprendi. Notei que os espaços têm linguagens diferentes e que não é permitido *ser você mesma* o tempo todo. Tanto em casa como na escola e na rua – com ressalvas que só notei depois – o lugar de trabalho foi o primeiro território onde eu percebi que minha identidade também era silenciada.

² Rivas, 2013, p. 50

³O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que o testemunho humano, e vale o que vale o homem. [...] O que se encontra por detrás do testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído a verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. (Hampatê Bá, 1982, p. 168).

Pela primeira vez tive a consciência que os lugares que nasci, estudei, frequentei, a maneira de me vestir e, principalmente a minha aparência física me apresentam e determinam quem eu sou, e são julgados de forma discriminatória e excludente. A partir destes julgamentos, o que pensamos não importa. Nossa voz não é ouvida.

Ao longo dos anos minha luta pessoal, interna e externa, foi conquistar esses espaços. É difícil enfrentar o racismo já que ele faz parte do sistema. Ele é o sistema e, na escola se desdobra de diversas formas. Uma delas é a desvalorização e negação das culturas afro-brasileiras, inclusive por meio da privação da palavra, a partir da reprodução de uma *verdade única* que prioriza apenas um lado da história.

Em seu livro “O mito de Origem”, Rivas (2013), dedica um capítulo intitulado *Matriz Africana*, para explicar a “origem” do racismo à partir das narrativas deturpadas e discriminatórias feitas pelos povos europeus sobre os povos africanos. Narrativas estas advindas de visões que povoavam o imaginário europeu sobre o território africano como “terra de coisas bestiais e horrendas”.

A autora explica que com a chegada da Idade Moderna na Europa era necessário rever “valores”, reconstruir o pensamento e novas interpretações sobre o homem e a humanidade. Era preciso pontuar as diferenças entre o campo repleto de elementos bíblicos - associação do diabo com o etíope - com justificativas científicas, surgindo então, em 1684 o conceito de raça. Rivas aponta que

Segundo Zamparoni⁴, a “tese de raça abstrai as diferenças culturais e busca denominadores comuns”, um caminho fácil para um discurso desumanizador, levando à coisificação, facilitando o processo de desculturalização e homogeneidade dos africanos e americanos. Os diferentes grupos e nações passam a ser únicos. Baseados no conceito de raça, a África é vista pelo estrangeiro como um único país fornecedor de matéria prima (escravo). (p. 50)

Sob a mesma perspectiva, Munanga⁵ (2003) delimita que

⁴ Zamparoni, V. “Estudos Africanos no Brasil: Veredas”. In. Revista de Educação pública, v4, n.5, 1995, p. 105-124 *apud* Rivas, 2013, p. 50

⁵ Kabengele Munanga é antropólogo e professor Congolês, naturalizado brasileiro, especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se a questão do racismo na sociedade brasileira. Graduado pela Université Officielle du Congo (1969) e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo (1977); Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05 de novembro de 2003. Publicada pelo Portal Geledés, 2009.

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação de “outros” passava pela Teologia e Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. [...] No século XVIII [...] os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrados na mão da Igreja e os poderes dos príncipes.[...] Assim lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram a antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física. (p.2)

Na escola, as narrativas são do africano (no singular) como povo que foi escravizado, não revelam nada sobre esses povos antes da escravidão. A produção de conhecimentos africanos e afro-brasileiros foi reduzida, distorcida, apropriada indevidamente e/ou apagada com o intuito de inferiorizar quaisquer saberes desses povos. Sobre ela prevalece o discurso religioso e do conhecimento científico eurocêntrico - este último que me dedico a refletir neste artigo.

A escola se configura como um desses *espaços* que, foi estruturado ao longo dos anos, para de forma eficaz silenciar: verticaliza o ensino, transmite apenas a epistemologia dominante, contém os corpos, massifica, desconsidera as histórias de vida e os saberes de cada um. Apenas transmite. Não escuta.

O currículo, de acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 56), é conjunto de saberes culturais, referendado por responsáveis políticos e especialistas em educação que, concordam sobre o que é preciso para formar que vive em um determinado contexto social e cultural.

A promulgação da Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB, 9394/96) e acrescentou a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, como forma de iniciar uma reparação das atrocidades cometidas nos séculos anteriores, que deixaram marcas profundas na população brasileira.

No combate dessas práticas racistas a

Lei 10.639/03 que inaugura a possibilidade de desconstrução de um modelo educacional ancorado em práticas eurocênicas, excludentes e violentas, que têm demonstrado sinais de falência por meio de altos índices de reprovação, de evasão escolar e em casos explícitos de agressões físicas e até assassinatos de estudantes e docentes no espaço escolar. (São Paulo, p.18).

Acredito que a escola é um dos lugares em que devemos tratar dessa questão, justamente por, desde cedo, dar às crianças ferramentas para lidar com o sistema, conhecer outros lados da História e questionar a sua realidade. Como apontam as Orientações Curriculares (São Paulo, 2008) “*a Lei interfere diretamente no papel da escola, pois sinaliza para uma instituição democrática e transformadora dos valores que ainda alimentam relações de poder e privilégios sociais.*”(p. 19)

Para combater essas práticas, além do amparo legal, é preciso que se perceba a educação de outras formas. O fio condutor que mobiliza a escola é o Projeto Político Pedagógico que, de acordo com as Diretrizes Nacionais de Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 13-14) se define como

o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Tal projeto deve ser permeado por uma epistemologia afro-brasileira, não somente no viés curricular e cultural, maior que isso, em seus princípios, em seus Fundamentos⁶ que estão pautados na oralidade, pois ainda que o currículo do país determine abordar determinados conceitos apenas como conteúdos, o Projeto Político Pedagógico traz a possibilidade de incorporar à escola a postura, os fazeres e o modo de pensar afro-brasileiros, como epistemologia.

Na prática, entendo que a oralidade, em seu significado mais amplo, proporciona às crianças - particularmente as negras - ampliarem as percepções do corpo, conhecerem a sua história e aprenderem a compartilhar seus saberes e valorizar os alheios. Para tal, “*A organização do trabalho pedagógico para articular as várias linguagens pode partir de pressupostos que considerem a experiência dos educandos*”. (São Paulo, p.90)

Em meu entendimento, a articulação das linguagens perpassa por ouvir as crianças, deixá-las fazer perguntas e encontrar ou não as respostas. *Oralizar* o que pensam com a voz, o movimento e as atitudes.

⁶ De acordo com Caputo, “*Fundamento é uma palavra bastante comum nos terreiros quando se quer dizer que algo está envolvido por profundos e complexos conhecimentos, bem como seus modos de fazer.*”. (2018, p. 39)

Partindo deste pressuposto, este artigo busca investigar de que forma as práticas de oralidade presentes nas culturas afro-brasileiras podem contribuir com a construção da postura de um ser atuante em seu grupo, que expressa o que pensa, aprende e ensina por meio da palavra. Além disso, de que forma o exercício da oralidade no ensino Fundamental I pode fomentar que as crianças sejam ouvidas, se sintam pertencentes ao grupo e ao espaço que ocupam, questionando sua realidade dentro da escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Apresentarei aqui reflexões, diálogos e questionamentos ancorada em autores e autoras bem como em registros feitos em diário de campo a partir de minha experiência com as crianças na EMEF Danylo José Fernandes, como professora módulo, no período de fevereiro a maio de 2019⁷, além de registros e relatos de memória de outras vivências que ilustram, em minha opinião, como a oralidade pode ser um caminho para a produção de saberes.

1 – Qual o espaço da oralidade na escola?

A minha experiência como professora da rede municipal de São Paulo é recente. Ao ingressar na rede, fui designada a trabalhar em uma escola com o quadro de professores já preenchido e atualmente sou *professora módulo*. Essa função consiste em, na ausência do professor(a) titular de determinada turma, realizar a substituição no período que for necessário (de um a trinta dias consecutivos). Em caso de presença de todos os professores, devo escolher e acompanhar uma das turmas (de 1º ao 5º ano) e, juntamente com o professor titular lecionar por um dia, de maneira compartilhada.

Nesta função, costumo acompanhar as crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem e por meio de meu costume de ouvir e observar, fui notando negligenciadas as possibilidades de interlocução entre as crianças, seus pares e os professores.

Baseando-me em relatos de colegas, achei que encontraria muitas questões de “indisciplina”: crianças gritando, correndo, “agitadas” durante a aula, levantando do lugar,

⁷ Os relatos anteriores a 2019 se referem à experiência na EMEI Nenê do Amanhã, Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no bairro da Penha, Zona Leste de São Paulo e ao Colégio Interativo, escola privada, localizada no bairro do Patriarca, Zona Leste de São Paulo; EMEF Danylo José Fernandes, Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no bairro Cidade Líder, Zona Leste de São Paulo.

conversando. Com ressalvas, o que mais me impressionou foi que em boa parte das salas encontrei silêncio. Silêncio e cópia da lousa. Tarefas intermináveis.

Essa mudança de postura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental me fez refletir sobre o espaço que palavra tem dentro da escola, especialmente neste ciclo. Ao acompanhar as aulas notei que os professores com frequência procuram “brechas” na rotina que permitam que as crianças falem, no entanto, como verificaremos nos exemplos a seguir, é comum que a fala das crianças seja diminuída, silenciada ou negligenciada para priorizar apenas o ensino de conhecimentos científicos.

Na conversa reproduzida abaixo acompanhei uma turma de 2º ano (7 anos) em que a professora traz um livro para o momento da leitura pelo prazer. Após a leitura a professora pergunta se gostaram da história e pede que as crianças desenhem as partes que gostaram. Vai passando pelas mesas olhando os desenhos e faz comentários sobre eles. Em determinado momento, para em uma das mesas, pega o desenho do aluno e utiliza um tom de voz reprovador ao fazer as perguntas.

(P) Lua tem olho?

(C) Nãoooooo!

(C1) Mas eu faço Lua com olho...

(C) O problema não é fazer, é acreditar que Lua tem olho.

(C1) É, mas ela olha...

(P) Existe monstro de verdade?

(C) Nãoooooo!

(C2) No meu sonho existe!

(P) Mas sonho não é de verdade. É o mundo da imaginação.

(3) É outro mundo, que a gente não vive.

(Registro pessoal, maio, 2019)

Neste caso, ao conceber uma única visão do mundo, priva-se a criança de refletir sobre a sua realidade e criar indagações que a levem a obter um pensamento crítico. Impõe-se um modo de pensar e coloca a criança em um lugar passivo, em que sua experiência não tem valor. Além disso, alguns procedimentos valorosos não são colocados em prática, em detrimento de “economizar tempo”: a roda, a análise das imagens, as impressões de cada um antes ou depois do registro, diminuindo o momento somente a escuta da fala do professor.

O espaço da *palavra-fala* se limita a responder algumas perguntas e registrar a parte que mais gostou. O tom de voz antecipa as crianças terem cuidado com sua resposta pressupondo que ela estará errada. Como já apontado, a criatividade explicitada pela indagação, vinda da relação

que a criança fez entre aquilo que observou, ouviu, viveu e relacionou com seus conhecimentos é essencial, porém neste caso, essa oportunidade foi descartada.

Assim, quando afirmo que a escola silencia, *silenciar* tem o sentido de privar a criança de manifestar seus pensamentos. Ilustro minha percepção com o relato retirado de meu registro reflexivo:

A escola propôs um piquenique interturmas. Fiquei responsável por organizar o espaço. Foi levado um microfone para o local. Não havia um planejamento de como exatamente seria feito esse momento. Uma das professoras, na urgência de buscar uma solução comportamental para o pós lanche, começou chamar as crianças para falarem ou cantarem no microfone. Minha expectativa, tendo em vista a minha experiência com crianças, é que cada uma cantasse, falasse ou até explorasse o microfone emitindo qualquer som apenas para ouvir a própria voz. Fiquei impressionada com a quantidade de crianças que silenciaram perante a apresentação. Sei que há crianças que não gostam da exposição, mas minha reflexão é acerca de quanto essas crianças, por não poderem falar em tantos momentos, acabam silenciando quando tiveram a oportunidade de se mostrar. (Registro pessoal, Novembro, 2018)

Em certa ocasião, uma professora trouxe uma explanação sobre os seres vivos. Em uma atividade disparadora as crianças acompanharam a leitura do poema, seguida de análise das imagens do livro. Notei que, por mais que muitas delas tentassem interromper a professora com suas indagações, ou ainda, levantassem a mão para pedindo permissão para falar, a professora seguiu com sua explanação. Após este momento, um aluno teve permissão para falar e iniciou uma reflexão sobre a alimentação das minhocas. No meio de sua fala, foi interrompido pela professora, que alegou não ser o assunto do poema (visto que falava sobre plantas e pássaros). A fala da criança foi ignorada. Para finalizar, todos copiaram da lousa um pequeno texto com as “reflexões e descobertas” do grupo acerca da leitura. No decorrer da atividade de cópia, retomei o assunto particularmente com a criança que foi interrompida e descobri que queria dizer que “*a minhoca deixa a terra fofa e ajuda a planta.*” (Registro pessoal, março, 2019)

Entendo que a informação trazida pela criança seria de muita valia para o estudo sobre seres vivos. Neste caso, tanto o material didático, como a obrigatoriedade de fazer um registro à partir da reflexão de outra pessoa, reforçam uma postura de *não-escuta* da criança. Mas, como indaga Freire (2013, p. 32) “*Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?*”

Em ambos os relatos, reflito que esse movimento de não-escuta, está atrelado a dificuldade de conceber a criança como um ser que pensa e produz conhecimento, mas como alguém que deve se limitar a aguardar orientações e obedecer. No entanto, a criança como

qualquer outra pessoa é dotada de uma capacidade de observação, escuta e apropriação daquilo que experimenta e cria as suas hipóteses e estratégias sobre o que vive.

Em seu artigo *Reparar miúdo, narrar kékeré*, Caputo (2013) afirma que há duas grandes negações ou desprezos em relação às crianças: a visão do “cotidiano” visto como algo pequeno – pelo pensamento dominante - e nas concepções e abordagens sociológicas em que “*a criança é negada como um sujeito de conhecimento e participação social*” e, portanto, silenciada. A autora conclui sua reflexão se posicionando enquanto educadora pesquisadora, trazendo sua luta para o fortalecimento de outras maneiras de aprender e construir conhecimento, sobretudo dentro dos Terreiros de Candomblé:

Em um caminho original, o Kékeré (pequeno em yorùbá) contraria essa dupla negação para inverter e afirmar que, justamente aquilo que é considerado menor (os cotidianos), e quem é considerado menor ainda (as crianças), são fundamentos vitais para compreender a sociedade em que vivemos, bem como desestabilizar suas lógicas coloniais profundas. (2018, p. 39)

Refletindo sobre as ideias de Spivak⁸, grande interlocutora de Foucault, Djamila Ribeiro explora a ideia “*sobre como os grupos subalternos não têm direito à voz, por estarem em um lugar no qual suas humanidades não foram reconhecidas*”. E continua “*No entanto, será que o subalterno nunca rompe o silêncio?*” (p.74)

Considerando que o conhecimento aceito se origina das ciências impostas pela epistemologia dominante e que devem ser transmitidos pelos professores/as, as crianças tornam-se “grupos subalternos” sem o direito de falarem e serem ouvidas. Nesta perspectiva, a transmissão destas ciências, sem escuta, experiência e reflexão, passa a ser um instrumento regulatório que serve a uma epistemologia dominante: colonial, patriarcal e machista.

É necessário conceber que a escola é o espaço de protagonismo da criança. Como explica Djamila (2017) “*O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir.*” A filósofa completa explicando que “*Quando falamos de direito à existência digna de voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência*”.(p.64).

⁸ Spivak é uma das autoras importantes para se pensar lugar de fala. Sua obra *Pode o subalterno falar*, publicada pela primeira vez em 1985, originalmente como um artigo, [...] traz reflexões importantes sobre como o silêncio imposto para sujeitos que foram colonizados. (2017, p. 72)

Ao registrar somente o conhecimento de outros como única verdade e não ser convidada a expressar-se, principalmente por meio das linguagens que domina, a criança por não ser ouvida em sua verdade passa a falar aquilo que agrada o adulto. Isso impede que ela transcenda esse lugar de subalternizado.

3. A oralidade como fio condutor do Projeto Político Pedagógico

Em seu livro *Teologia da tradição oral*, Neto (2013) dedica um capítulo da obra a explicar a influência do pensamento ocidental por meio da escrita nas tradições orais, alterando a nossa relação, por exemplo, com a memória. Traz ainda uma das formas que essa influência se dá no âmbito escolar, dizendo que

Temos que aprender os fatos e depois regurgitá-los, possivelmente em um exame oral, mas provavelmente em um exame escrito, em que, como nas escolas mesopotâmicas, não nos é permitido consultar o original (isso seria “colar”), mas apenas recorrer a nossas memórias “Orais”, a nossos sistemas de armazenagem. (Goody, 2012, p. 146 *apud* Neto, 2015, p. 62).

Na educação atual, algumas práticas confrontam essa concepção de aprendizagem que transmite o conhecimento, com as que propõem construí-lo com o educando. Ainda assim, não deixam de ser discursos vindos da mesma tradição epistemológica: a do colonizador.

De fato, propostas pedagógicas como as inspiradas nas teorias de *Emília Ferreiro*, *Maria Montessori*, *Loris Malaguzzi* ou *Cèlestin Freinet*, propõem o protagonismo e a horizontalidade do aprendizado e promovem a experiências de ouvir as crianças. Porém, nestas concepções as aprendizagens ainda permanecem à luz da ciência mantida como única verdade. Para transcendê-las é necessário “*o reconhecimento da existência de pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer tipo de epistemologia geral.*” (Santos, 2007, p. 85-86).

Como propõe Streck (2012) ao analisar os desafios para o currículo, é necessária uma ruptura das teorias que “*estão inseridas numa mesma episteme originada na modernidade. Seria necessário um pensamento descolonial, um desganche epistemológico [...]*” (Mignolo, 2011, p. 31 *apud* Streck, 2012, p. 18).

A estrutura dos currículos atuais fragmenta os conhecimentos e aponta a oralidade como um gênero considerando-a como um campo de experiência atrelado à escrita⁹, ou seja, como uma *etapa* em que

as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. (Brasil, 2017, p. 37-38)

Penso que um ponto de partida para a descolonização do pensamento¹⁰ dentro da escola é promover que as crianças sejam mais atuantes e expressem seus pensamentos, questionando o que acontece ao seu redor. De acordo com Gomes (2012, p. 5), descolonizar o currículo (e conseqüentemente o pensamento) “*exige mudança de representação e de práticas. Exige questionamento de lugares de poder.*”. Isso só é possível se houver uma mudança no Projeto Político Pedagógico¹¹, ou seja, a concepção da escola precisa acontecer à partir de outra epistemologia, que não seja a do conhecimento eurocêntrico. Acredito que a oralidade pode oferecer esse outro caminho.

2.1 A aprendizagem da palavra por meio da oralidade

Territórios afro-brasileiros como os Terreiros, Quilombos, Rodas de Jongo e Capoeira, a Congada, o Maracatu e tantos outros trazem essa vivência da palavra, esta pluralidade, tendo a oralidade como Fundamento.

Os terreiros, entre eles, os terreiros de candomblé, preservaram e ressignificaram modos de vida trazidos do Continente Africano durante a escravização. Conhecimentos sofisticados atravessaram o Atlântico e foram mantidos e reinventados nesses *espaçostempos*. Uma das experiências protegidas é o complexo compartilhamento do

⁹ Base Nacional Curricular Comum, 2017, p. 23.

¹⁰ Descolonização ver Nilma Lino Gomes, em Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abril 2012.

¹¹ Projeto Político Pedagógico: o termo será explicitado mais a frente

conhecimento pela oralidade, muito embora o uso da escrita não seja visto como contraditório. (Caputo, 2018, p. 37)

Sendo assim, Caputo (2018) nos aponta que pela oralidade - presente não só na fala - preservamos e transmitimos conhecimentos importantes. Por essa razão, entendo que vivenciar a oralidade valoriza a infância ao promover a autonomia das crianças em dizer o que pensam, serem ouvidas e assim, construir uma identidade crítica e reflexiva.

Penso que essa construção perpassa pela indissociação dos saberes e valorização de procedimentos, práticas presentes nessas culturas. Abaixo resalto um exemplo de minha experiência como novata no Maracatu:

Me entregaram uma alfaia e perguntaram o que eu já sabia. Mostrei. Me ensinaram a posição da baqueta e só. Disseram pra eu olhar para a Bruna que estava ao meu lado e fazer o que ela fazia.

Esse foi o meu primeiro contato com o instrumento, com a música do Maracatu. Antes dessa experiência só fui expectadora de algumas apresentações. Comecei imitar a Bruna. Um dos integrantes do grupo fez alguns sons com a boca e me disse a quantidade de vezes que eu deveria tocar. Fui me ajustando. A Solange (uma senhora que fui apresentada depois) percebeu que eu estava um pouco desanimada quis trocar com a Bruna e ficou ao meu lado. Ela ficava me olhando e me incentivando com o olhar, me forçando a olhar como ela fazia. Não falou nada, só olhou e me mostrou. Meneava a cabeça quando eu acertava e dava um meio sorriso. E assim seguimos. No final, Solange (a Senhora) e André (que me convidou pra tocar), perguntaram se eu havia gostado, me incentivaram vir nos próximos ensaios. Me falaram que era assim mesmo, que eu ia aprender aos poucos e que me passariam algumas músicas para ouvir. Fizemos uma grande roda, com os instrumentos no meio. As pessoas deram recados, disseram palavras sobre o grupo, fizeram um pequeno ritual de axé (como chamaram) e finalizamos o ensaio. Ajudei a guardar os instrumentos e fomos embora.

(Registro pessoal, julho, 2018)

O relato traz diversas pistas de que, por exemplo, um manual do manejo do instrumento não me ensinaria por si só, mas a maneira como vivi a experiência é que me permitiu o aprendizado. Estavam presentes neste momento *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* (São Paulo, 2008, p. 112): a corporeidade, a musicalidade, a circularidade, a religiosidade, a ludicidade, o axé, o cooperativismo/comunitarismo e a oralidade.

Percebo que a escola precisa incorporar tais valores. Estes garantem uma postura que implica que as práticas escolares considerem a criança em sua totalidade e, além disso, não fragmentam os conhecimentos. Destaco entre eles a Oralidade que permite proporcionar uma “*escola dialógica*” possibilitando transcender o silenciamento, valorizando as ações das crianças. (São Paulo, 2008, p. 112-113).

3- Em busca de experiências de aprendizagem *da/com* a palavra.

Na busca em transcender o silenciamento passei a trabalhar o currículo por meio da perspectiva da oralidade. Priorizei o trabalho com três princípios que noto presentes nas culturas afro-brasileiras: a identidade, a escuta e o coletivo. Essas ações foram realizadas sistematicamente como condutoras das propostas com o intuito de promover a circulação da *palavra* entre as crianças.

É importante salientar que este trabalho não aconteceu de forma fragmentada como é comum a um currículo formal. A cultura africana “*envolve uma visão particular do mundo, ou melhor dizendo, uma presença particular no mundo - um mundo concebido como um Todo onde as coisas se religam e interagem.*” (Hampaté Bâ, 1982, p. 170), portanto as minhas ações buscaram preservar essa interação.

Neste processo, buscava (e ainda busco) descentralizar o conhecimento e, apesar de ser considerada a autoridade da sala, me coloco como referência para as crianças, como par avançado. Gosto de deixar claro para elas que não sou a detentora do saber e que, tudo o que lemos e ouvimos pode ser questionado e refletido pelo grupo.

3.1 – Quem fala, o que se fala e para que se fala?

3.1.1 Identidade – Quem fala?

Um de meus primeiros incômodos ao chegar à escola pública como professora, foi perceber que em diversas situações as pessoas se referiam às crianças e a seus familiares de forma genérica. Seja em cumprimentos, dentro de sala ou até mesmo nos recados que raramente eram nomeados:

Olá mãe,
Hoje seu filho [...]
A professora. (Registro pessoal, novembro, 2018)

Do mesmo modo, me incomodava o fato das próprias crianças não saberem os nomes dos colegas mais próximos usando falas como “*aquele menino*”, “*ela ali*” ou “*a baixinha*” e, frequentemente, crianças com dificuldade para escrever, reconhecer e até saber o próprio nome.

“Quer ajuda?” pergunto.

“Sim, o que é pra fazer aqui?”
“Tá escrito nome, você tem que colocar o seu!”
O cartão mostrava DAVID
“Seu nome é DAVI ou DEIVIDI?”
“Eu acho que meu nome é Davi, mas meu apelido que minha mãe me deu é DEIVIDI”

Auxiliando uma criança na tarefa ela me pergunta “é pra fazer esse troço?”
“Esse troço, são as letras, as palavras. Você sabe as letras?” pergunto.
“Não, o que é pra escrever aqui, tia?”
“Seu nome. Como você se chama?”
Silêncio
“Qual o seu nome?”
“Brayan”
“Então escreve ele aqui.”
“Eu não sei”
“Escreve como você sabe, do melhor jeito que conseguir.”
“Eu não sei...” (Registro pessoal, março, 2019)

Quando iniciei os estudos em alfabetização (2009) aprofundi a pesquisa sobre o nome próprio compreendendo - o como um texto significativo que escrito ou falado, nos identifica e é único no sentido que a criança toma para si.¹²

O nome torna-se parte daquilo que nos constitui como um ser. No mesmo sentido

“O nome é a essência da coisa, do objeto denominado. Sua exclusão extingue a coisa. Nada pode existir sem nome, porque o nome é a forma e a substância vital [...] O nome inicia a existência religiosa e civil da criatura... Não há tabu mais universal e velho que o tabu do nome.” (Câmara Cascudo, sem data, p.201,104-105 *apud* Rivas, 2015, p. 9).

Nós usamos o nome em tudo, assinamos documentos para firmar compromissos e “honrar nosso nome”, damos a nossa palavra (nome?), identificamos os nossos pertences. A partir dele, existimos socialmente e construímos uma identidade. Em ambos os relatos, mais importante que saber escrever o nome, considero grave que as crianças não se identifiquem por ele, ou não se incomodem em não serem identificadas e não percebidas como únicas. São tratadas como *a mesma coisa*, sem individualidade. Herança dolorosa do tempo de escravidão.

Encontrei como um caminho válido evidenciar os nomes em múltiplas tarefas, desde acrescentá-lo ao cumprimento do “bom dia”, incentivando as crianças chamar os colegas e

¹² Emília Ferreiro e Ana Teberosky fazem diversos apontamentos em Psicogênese da Língua Escrita afirmando que o nome próprio parece funcionar para a criança “como a primeira forma estável dotada de significação.” no âmbito da escrita e da leitura. (1975, p. 223)

funcionários pelo nome e também nas brincadeiras. Meu propósito foi despertar nas crianças a percepção de que elas têm uma identidade dentro e fora da escola que deve ser reconhecida, começando pelo nome. Assim, passamos a identificar *quem fala?*

No candomblé, como explicado por Caputo (2018) um dos fundamentos é a palavra soprada pelas crianças: um verbo atuante. Elas são as primeiras a falar, portanto as primeiras a serem ouvidas. Numa sofisticada relação entre criança-terreiro, *“são respeitadas como sujeitos, atores sociais ativos e dinâmicos”* (p. 40) que darão continuidade à tradição ao mesmo tempo os sujeitos atuantes que a fazem hoje.

Freire (2013) afirma que *“não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.”* (p. 111). Precisamos aprender a ouvi-las e identificar quem são em sua individualidade.

3.1.2 – O que se fala?

Nas oportunidades de regência de sala passei a iniciar a rotina com um relaxamento e uma conversa. Meu objetivo com esse procedimento era proporcionar as crianças mais tempo para movimentar o corpo e falar sobre o que pensam, sempre entendendo suas falas como ponto de partida para o desdobramento de nossa rotina.

Como professora módulo, as passagens em cada turma são esporádicas, portanto, criar rituais e procedimentos de trabalho com o grupo são essenciais para aproveitarmos o tempo. No entanto, para que esses procedimentos sejam incorporados é essencial que tenham um sentido para o grupo, portanto devem ser construídos coletivamente.

Com essas ações, fui me aproximando do grupo e percebendo o quanto as crianças, num primeiro momento tinham uma fala rica de elementos, mas desorganizadas no propósito de comunicar algo. Do mesmo modo, os corpos nas brincadeiras mostravam essa desorganização: esbarrões, empurrões, correria sem rumo eram ações frequentes entre as crianças. No dia a dia, derrubar o material, rasgar a folha do caderno sem querer, rabiscar a mesa faziam parte dessa desorganização.

Ao longo do tempo, fomos determinando jeitos de garantir que todos falassem na roda, reflexões coletivas sobre o jeito de tratar os colegas e o uso do material. Aos poucos fui notando que falar e se escutar foi trazendo uma identidade ao grupo, por exemplo, pela descoberta de

afinidades, das limitações de cada um e principalmente dos saberes compartilhados. Fomos nos tornando unidade ao mesmo tempo que descobrimos nossa individualidade e estamos aprendendo a nomear o que sentimos e o que nos acontece. Aprendendo a escutar *o que se fala* (?).

3.1.3 – Para que se fala?

A linguagem do brincar, naturalmente infantil, é negligenciada no Ensino Fundamental I, justamente por ser considerada uma etapa em que se iniciam o aprendizado das Ciências. Como já citado, dentre dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, a ludicidade faz parte da alegria, do gosto pelo riso e celebra a vida. Essa força vital advém do princípio do Axé, energia que está em tudo o que é vivo, tudo que é sagrado e está em interação. (São Paulo, 2008, p. 113). Portanto, brincar é essencial em todas as idades.

A brincadeira gato mia é um exemplo dessa aproximação das crianças com a circulação da palavra e foi proposta com o intuito de valorizar as pequenas ações cotidianas. Para brincar de gato mia uma das crianças, dentre as sentadas em roda, é escolhida para ficar com os olhos fechados e deve reconhecer qual o colega que faz um “miado” após a parlenda cantada. Ao final da brincadeira, com o grupo de 27 crianças, do 2º ano (7 anos), iniciei uma conversa:

(C1) Eu pensei que era fácil, mas é difícil brincar.

(P) O que você achou que seria fácil?

(C1) Porque quando eu tô vendo a pessoa eu sei a voz dela, mas quando eu tô de olho fechado eu não consigo saber quem é?

(C2) O que me atrapalhou foi a conversa...

(C3) É, já tá no combinado que não dá pra ter conversa na brincadeira porque atrapalha o silêncio. Tem que ouvir só a voz!

(C4) Nem falar baixinho...

(C3) O problema é que eu não lembrava o nome, aí abri o olho e vi a pessoa, aí lembrei![...] (Registro Reflexivo, abril, 2019)

A brincadeira, é um exemplo que demonstra como é possível permitir que as crianças se olhem, se notem e se reconheçam. Proporciona que diferentes percepções sejam mobilizadas como a memória visual e sonora que solicita a identificação do colega pelo timbre da voz. Possibilitou experiências que poderiam, numa perspectiva de continuidade de trabalho, desdobrar em pesquisas acerca do desenvolvimento e funcionamento do corpo humano e dos animais, dentre outros temas.

O contrato estabelecido pelo coletivo (não abrir o olho, fazer silêncio, manter o segredo de quem “miou”, manter-se sentado e aguardar a vez) aparece na brincadeira com naturalidade

ou, quando não aparece, as próprias crianças conseguem reconhecer o quanto não seguir os combinados prejudica o grupo.

Se organizar em roda, esperar a vez de falar e respeitar as opiniões dos colegas. As perguntas realizadas foram geradoras de inquietação ao mesmo tempo em que deram pistas sobre o que as crianças estavam pensando. A coletividade nos ajuda a pensar *para que se fala?*

3.2 – Da ciência eurocentrada para a experiência

A escola há muito tempo e ainda hoje, com o advento da Ciência, fragmentou o ensino e nos tirou o direito fundamental de nos expressar e aprender com a expressão do outro. Moldou nossos corpos nos formando à luz da *“elite geradora de preconceitos e da religião dominante, que durante séculos - e ainda hoje - , pré-conceitua, estigmatiza e ataca todo conhecimento que não seja eurocêntrico”*. (Rivas, 2013, p. 23)

A oralidade presente em nossa bagagem ancestral africana valoriza o que as crianças trazem como experiências e lhes dá confiança para que expressem seus pensamentos e passem a difundir os seus das mais diversas formas. Dentro da escola, se faz essencial ouvir as indagações das crianças e a partir delas criar caminhos para a construção efetiva de saberes. Oralidade pressupõe participação.

Em uma atividade de ortografia realizada em regência no 4º ano (9 anos), propus outra possibilidade de circulação de conhecimento a partir de uma conversa que ouvi entre duas crianças:

Eu estava fazendo a chamada quando escutei uma conversa entre duas crianças... “Gabriel, Giovana, Guilherme...” , “Olha, nossa chamada tem três Gs.” Guardei essa informação e ao terminar a chamada replanejei o que tinha pensado para a aula daquele dia. Ao invés de solicitar que buscassem as palavras no dicionário (pretendia reforçar o procedimento com os alunos), falei para o grupo o que ouvi na conversa e chamei a atenção deles para o som daqueles nomes, incentivando que pensassem em outras palavras com G. Escrevi algumas na lousa e pedi que pensassem em outras que tivessem o mesmo som do G.

No começo as crianças ficaram um pouco confusas, mas depois foram entendendo a lógica do exercício. Na hora de compartilhar as respostas cada um veio na lousa e escreveu uma palavra.

Concluimos que havia um regra para a escrita dessas palavras, de acordo com o som.No final, propus alguns exercícios de completar as palavras com diferentes sons da letra G.

(Registro pessoal, maio, 2019)

Aqui a tentativa foi, a partir de uma observação trazida pela criança, aproximá-los da escrita ortográfica (conteúdo escolar) partindo da relação que elas têm com a *palavra-fala* (nome dos colegas) que circula entre eles, a participação em todo o processo desde esta observação até a busca de outras palavras com o mesmo som e o consenso do uso da regra ortográfica. Diferentemente de impor à eles como uma palavra deve ou não deve ser escrita, refletimos sobre e se há uma regularidade na escrita à partir de nosso repertório de palavras e sua sonoridade.

Em outra ocasião o livro didático do 3º ano (8 anos) indicava o trabalho com mapas. A atividade proposta pedia que as crianças fizessem o percurso de casa até a escola. Como muitas delas moram na rua da escola, se limitavam a representar dois prédios e uma linha indicando a rua. Propus, então que trouxéssemos de nossa memória outras percepções do caminho casa-escola, escola-casa como sons, cheiros, lugares afetivos. Como registro, cada um foi dizendo e depois desenhando aquilo que vinha em sua memória.

Em uma folha maior desenhamos a escola e fomos, à partir dela, colocando outras informações do caminho. No final, fizemos uma representação da rua da escola com muitos detalhes e colocamos na parede. Durante a atividade as crianças perguntavam entre si *“Mas o que tem do lado da pracinha? Que horas você sai de casa? Perto da padaria tem o cheiro do pão! Quantas casas tem na rua? Qual o tamanho que devo fazer?”* A riqueza de informações colocadas neste mapa, só foi possível pela troca estabelecida pelas crianças e as indagações que os levaram a realizar as modificações necessárias.

Os saberes superam o limite de disciplinas estabelecidas aparecendo conteúdos como quantidade, proporção, localização, linha imaginária, legenda, representação do espaço, meio ambiente, relação de tempo e espaço, dentre muitos outros temas.

Nesta atividade destaque, além da oralidade como força propulsora de ideias, a cooperatividade e a memória, como valores afro-brasileiros norteadores do momento. O desenho se constituiu como materialização visual da palavra das crianças. O mapa se tornou objeto de discussão em muitos outros encontros.

Conclusão

A diversidade de experiências trazidas por meio dos relatos, só reforça a ideia da necessidade de mudança na maneira de *ser* de uma escola. Dá pistas de que o exercício diálogo (fala e escuta) e da coletividade promove a construção de saberes pela perspectiva da oralidade, em toda sua complexidade.

Considero que ao revisitar autores e autoras que enfatizam a oralidade, por quaisquer perspectivas que ela esteja representada, revisito minha trajetória de vida em que posso testemunhar que a *palavra* permitiu uma inquietação em relação à minha realidade e a possibilidade de fazer escolhas mais conscientes.

É ousado afirmar que as ações relatadas neste texto sejam por si só modelo de oralidade, pois creio que seriam necessárias mudanças profundas na escola para que outras epistemologias se consolidassem. Precisaríamos de mais tempo explorando as propostas e experimentando outras maneiras de compartilhar os saberes.

Ainda assim, neste curto tempo notei uma mudança de comportamento das crianças em nossas relações. Principalmente os contratos orais estabelecidos com e entre elas, têm sido o maior instrumento de transcendência do silenciamento que persiste na escola. Por meio das rodas de conversa, abertas e francas e das brincadeiras temos aprendido a nos ouvir, nos observar, argumentar e principalmente questionar o nosso entorno.

Essas ações cotidianas têm se mostrado importantes para a construção de uma identidade autônoma e de pertencimento do espaço. Noto, a cada dia, crianças que convivem relatando seus incômodos com as atitudes dos colegas, com algumas tarefas e cuidando dos materiais e dos espaços da escola, valorizando seus registros o que antes não acontecia.

A materialização da potência da oralidade no espaço escolar se configura quando uma dúvida ou curiosidade sobre algo é explicitada pelas crianças e, reforça minha crença de que outra educação é possível. É um chamado para pensar os saberes à luz de outras perspectivas. Deste modo, neste trabalho em diálogo com as crianças na escola, nosso objetivo foi olhar com afeto para a oralidade, valorizá-la como jeito de ser e de estar no mundo. Buscamos ver a oralidade como caminho de transformação da educação, para que por meio do diálogo entre escrita e oralidades nas práticas educativas possamos almejar e traçar a mudança aqui proposta.

Referências

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2017.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Caputo, S. G. Reparar **miúdo, narrar kékeré: notas sobre nossas fotoetnopoéticas com crianças de terreiros**. In Revista Teias v. 19, n. 53. Abril/Jun, 2018.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Gomes, N. L. **Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abril 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>

Hampaté Bâ, A. A Tradição Viva. In. **História Geral da África. Vol. I: Metodologia e Pré-História da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. – Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Munanga, K. Uma **abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 2003. Publicada pelo Portal Geledés, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>

Neto, R.; Carneiro, J. L., Rivas, Maria E. G. M. **Teologia da tradição oral**. São Paulo: Arché Editora, 2015.

Ribeiro, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

Rivas, Maria. E. G. M. **O mito de origem: uma revisão do *ethos* umbandista no discurso histórico**. São Paulo: Arché Editora, 2013.

São Paulo. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação SME/ DOT, 2008.

Santos, B.S. **Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In. Novos estudos edição 79. Novembro de 2017.

Silva, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Streck, D. R. **Qual conhecimento importa? Desafios para o currículo**. In. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.