

História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil

LIVRO DO PROFESSOR



Ministério da
Educação



História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil

LIVRO DO PROFESSOR

Brasília
Ministério da Educação
2014

Realização:	Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Cooperação:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência (UNESCO)
Elaboração do texto final:	Nilma Lino Gomes (UFMG) Coordenadora Cláudia Lemos Vóvio (Unifesp) Maurilane de Souza Biccas (USP) Shirley Aparecida de Miranda (UFMG)
Revisão técnica:	Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil
Projeto gráfico e revisão do texto:	Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil
Ilustrações:	Estúdio Amarelo Rafael Hildebrand
Foto da capa:	© UNESCO/Mila Petrillo
Tiragem:	150.000
Equipe de colaboradoras:	Andreza Mara da Fonseca Edilene Perpétua Socorro Lisa Minelli Maria Aparecida Silva Bento Marlene Araújo Micheli Virgínia de Andrade Feital Rita de Cassia de Freitas Coelho

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 p.; il.

Incl. Bibl.
ISBN: 978-85-7994-083-5

1. Educação infantil 2. História da África 4. História afro-brasileira 5. Relações étnico-raciais 6. Cultura africana 7. Cultura afro-brasileira 8. Brasil 9. África I. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) II. Título

© 2014 Ministério da Educação

A reprodução desta publicação, na íntegra ou em parte, é permitida desde que citada a fonte.

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Ministério da Educação no Brasil, o qual tem como objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Esclarecimento: o MEC e a UNESCO mantêm, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se nesta publicação os termos no gênero masculino para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Impresso no Brasil

História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil

LIVRO DO PROFESSOR



Ministério da
Educação



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	11
Educação, África e história e cultura afro-brasileira	12
Infância e luta por direitos.....	16
A proposta do livro.....	19
Tecendo projetos, cruzando histórias.....	22
Como os projetos estão organizados?	25
Algumas recomendações	28
Bibliografia	30
1 Projeto: Espaço Griô	33
1.1 O que desenvolver no projeto?	39
1.2 O que aprender?	41
1.3 O que as crianças já sabem?	43
1.4 Com as mãos na massa: Espaço Griô para crianças de 0 a 3 anos.....	45
Atividade 1: Ancestralidade	45
Atividade 2: Contação de histórias africanas.....	52
1.5 Com as mãos na massa: Espaço Griô para crianças de 4 a 5 anos.....	59
Atividade 1: Ancestralidade	59
Atividade 2: Contação de histórias africanas.....	67
Atividade 3: A memória da palavra	73
Bibliografia de material infantojuvenil	80
Bibliografia	83
2 Projeto: Capoeira	85
2.1 Conhecendo um pouco a capoeira.....	85
2.1.1 Capoeira como resistência	88
2.1.2 Capoeira como esporte.....	90
2.1.3 Capoeira como contribuição aos processos de formação.....	91
2.2 O que vamos aprender no Projeto Capoeira?	92
2.2.1 Corporeidade	92
2.2.2 Sociabilidade	94
2.2.3 Musicalidade.....	97

2.3. Eixos de trabalho com o Projeto Capoeira.....	99
Eixo 1: Construção de atitudes e valores	99
Eixo 2: Apropriação e utilização de múltiplas linguagens (oral, musical, corporal e plástica) como forma de expressão.....	101
2.4 O que as crianças já sabem?	103
2.5 Com as mãos na massa: Projeto Capoeira para crianças de 0 a 3 anos...	104
Atividade 1: Os sons da capoeira	104
Atividade 2: Os movimentos da capoeira	112
2.6 Com as mãos na massa: Projeto Capoeira para crianças de 4 a 5 anos.....	114
Atividade 1: Os sons da capoeira.....	115
Atividade 2: Os movimentos da capoeira	122
Bibliografia de material infantojuvenil	124
Bibliografia.....	124

3 Quitanda 127

3.1 Livros.....	127
3.2 Coleções.....	136
3.3 CDs, DVDs e canções.....	139
3.4 <i>Sites</i>	141
3.5 Contação de história.....	142

APRESENTAÇÃO

“A educação é a arma mais forte que você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

O Ministério da Educação (MEC), a Representação da UNESCO no Brasil e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), têm a satisfação de apresentar o livro “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”. A publicação objetiva contribuir com os sistemas de ensino para a inserção de conteúdos que relacionem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da educação básica, para reforçar o compromisso com o fortalecimento dos laços existentes entre o Brasil e a África. O livro faz parte das ações realizadas no escopo do Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas, desenvolvido por meio da parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e conta com a *expertise* da Universidade Federal de São Carlos.

No Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. Foram criadas, ainda, formas efetivas para o enfrentamento e a eliminação do racismo e da discriminação nos contextos educacional e social. Desde então, tanto o Ministério da Educação quanto a Representação da UNESCO no Brasil têm concentrado esforços para produzir conteúdos e materiais pedagógicos voltados para a formação inicial e continuada de professores(as) vinculados(as) à educação básica.

No que tange à educação infantil, pesquisas realizadas a partir da década de 1980 têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças pré-escolares e entre elas, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas são desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnico-

raciais. Em se tratando de professores(as) que se ocupam da educação voltada a essa faixa etária, as posturas discriminatórias se evidenciam pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar.

Nesse sentido, para as instituições parceiras, o livro ora apresentado se configura como uma ferramenta fundamental, porque disponibiliza tanto para os(as) professores(as) responsáveis e compromissados(as) com a educação da primeira infância, quanto para os interessados de modo geral em uma educação e em um país justo e igualitário, conteúdos sólidos para a formação e o conhecimento sobre a riqueza, as diferenças e a diversidade da história e da cultura africana e suas influências na história e na cultura do povo brasileiro, em especial, da população afro-brasileira.

Por meio dos projetos pedagógicos presentes na publicação, a educação infantil, os(as) professores(as), a comunidade e os demais profissionais envolvidos com a história, a vida e a educação das crianças, poderão construir atividades e desenvolver práticas pedagógicas promotoras da igualdade étnico-racial. Essas atividades contribuirão com a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e também com o desenvolvimento do Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes, que defendem que o papel da educação infantil

é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também serão atendidas na medida em que consta explicitamente em seu texto que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, a publicação propiciará a construção de uma educação infantil que contemple a identidade étnico-racial e a diversidade cultural das crianças que frequentam os espaços infantis, e abrirá caminhos para aqueles que buscam respostas de como fazer, no cotidiano, para construir uma sociedade livre da discriminação e do preconceito racial.

Para todos comprometidos com o presente e o futuro do país, boa leitura.

Ministério da Educação
Representação da UNESCO no Brasil
Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

Este livro se inicia com um convite à professora e ao professor da educação infantil de diferentes regiões do Brasil, responsáveis pela educação de crianças de 0 a 5 anos, a um diálogo em torno do trabalho pedagógico com a história africana e as relações raciais no Brasil.

As autoras do texto final do presente livro, apesar de hoje atuarem no ensino superior, começaram suas atividades profissionais na educação básica e atuaram na educação infantil como docentes ou formadoras de professores. Portanto, elas sabem as dores e as delícias de atuar como profissionais responsáveis pela educação infantil.

As trajetórias profissionais e políticas de cada uma levaram-nas a perceber temas, perspectivas e histórias omitidas, silenciadas ou tratadas de forma distorcida na escola básica, tendo o seu início na educação infantil, quer seja nas creches ou nas pré-escolas. A questão africana e afro-brasileira é uma delas.

Acompanharam, ao longo dos tempos, a luta dos movimentos sociais na denúncia dessa lacuna junto ao poder público nacional, regional e local, e as várias estratégias alternativas e paralelas construídas por esse movimento social, as quais foram acolhidas por alguns docentes, profissionais da educação infantil, gestores, formuladores de políticas educacionais, familiares e redes de ensino.

A partir de 2003, após a alteração da Lei nº 9.394/1996 pela sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua posterior regulamentação por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica. Mesmo que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, não esteja contemplada inicialmente no texto da Lei nº 10.639/2003, basta ler o Parecer, a Resolução e o Plano Nacional dela decorrentes para se verificar como essa etapa da educação básica foi paulatinamente incorporada, a ponto de a relação entre educação infantil e superação do racismo figurar, hoje, entre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Essa situação por si só provoca indagações sobre o papel desempenhado pelas relações étnico-raciais na educação infantil e as implicações nas políticas educacionais brasileiras, e inclusive pode responder às indagações de vários docentes

da educação infantil nas cinco regiões do país. As perguntas mais frequentes são: com a tradução para o português dos oito volumes da coleção “História geral da África” da UNESCO, as escolas da educação básica serão pensadas como importantes instituições responsáveis pela socialização desse conhecimento, ou somente os pesquisadores do ensino superior terão esse privilégio? Qual função passará a ter a educação infantil, ao tornar a educação básica um dos pontos de preocupação da produção de material didático, a partir da tradução da referida coleção?

Foram essas perguntas que motivaram e orientaram a produção do presente livro. A intenção é que as páginas a seguir descortinem, apresentem, instiguem, desafiem e orientem o professor e a professora da educação infantil na realização do trabalho pedagógico com a temática africana e afro-brasileira para as crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos.

Trata-se de um desafio construído por meio de projetos organizados, pedagogicamente orientados, e que tornarão aquilo que para alguns ainda é visto como um sonho que se almeja no futuro da educação brasileira em uma ação pedagógica possível no presente e, portanto, perfeitamente realizável.

Educação, África e história e cultura afro-brasileira

Sabemos que há muito a se aprender sobre o continente africano e os processos de recriação de suas culturas, presentes em todos os lugares do mundo para os quais as diferentes etnias africanas foram dispersas, seja por processos comerciais, seja pela imigração espontânea, seja pelo movimento violento do tráfico negreiro.

No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. É também notório como tal movimento intercontinental, intercultural e interétnico permeia a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a nossa população.

Por mais que esse processo seja uma realidade, também é fato que ele convive, no Brasil, com uma prática e um imaginário racistas. Esse racismo ambíguo se faz presente em nossa estrutura de desigualdade, em nossas ações cotidianas e na produção do conhecimento. Vários de nós, professores e professoras, temos histórias

para contar sobre o silenciamento a respeito da África e sobre a questão afro-brasileira em nossos cursos de formação inicial. Carregamos marcas do tempo da educação básica, quando docentes e colegas manifestavam preconceitos e realizavam práticas discriminatórias em relação aos negros. Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos realizadores ou destinatários de tais práticas.

Essas situações têm sido sistematicamente denunciadas pelo Movimento Negro Brasileiro ao longo da sua história e pelos demais parceiros na luta por uma educação antirracista. Em sua pauta de reivindicações políticas, esse movimento social sempre incluiu a urgência de uma escola democrática que reconheça, valorize e trate de forma ética e profissional a diversidade étnico-racial. Uma escola que não reproduza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade. Uma escola que se realize, de fato, como direito social para todos, sem negar as diferenças.

Essa trajetória de luta encontra lugar no direito à educação no início dos anos 2000. Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se da Lei nº 10.639/2003.¹ Foi a partir dela que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, as quais deverão orientar iniciativas de formação inicial e continuada e processos de gestão escolar. Em 2009, o Ministério da Educação aprovou o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, que define atribuições, metas e períodos de execução para a implementação de toda essa legislação aos sistemas de ensino, aos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, aos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, aos níveis e modalidades de ensino e à educação em áreas remanescentes de quilombos. São iniciativas e esforços governamentais importantes, que podem ser considerados marcos na efetivação da democracia, do direito à educação e do respeito à diversidade étnico-racial.

Não se trata apenas de um processo burocrático-normativo. Trata-se de um processo histórico e político de lutas e reivindicações expresso nos avanços da legislação

1. Em 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei nº 11.645, que introduziu, também, o estudo da história e da cultura indígenas.

brasileira e na política educacional. Esse avanço se realiza de forma gradual e complexa nas diferentes regiões do país, pois caminha lado a lado com a desigualdade social e regional, bem como com a luta pela efetiva democracia. Por isso, a primeira questão a ser compreendida pelas professoras e pelos professores que tiverem acesso a este livro é o entendimento de que a tradução para o português dos oito volumes da coleção “História geral da África”, da UNESCO, realizada em parceria com o MEC, faz parte do compromisso do Estado brasileiro no cumprimento do direito à educação, na garantia do inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal, que reza que o racismo é crime inafiançável e imprescritível, e no cumprimento dos tratados internacionais de superação da discriminação racial dos quais o Brasil é signatário.

Porém, ao estabelecermos contato com esse rico e complexo livro, duas perguntas se fazem urgentes: como essa publicação poderá contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004? E como tornar acessível, para docentes de todas as etapas e modalidades da educação básica, um livro de tamanha densidade teórica voltado para o campo da pesquisa científica?

Na tentativa de responder a essas questões, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, em cooperação com a UNESCO, produziu esta publicação, voltada ao docente da educação básica, em parceria com um grupo de pesquisadoras de apoio pedagógico. E, como não poderia deixar de ser, o primeiro passo seria dialogar diretamente com um período forte em nossas vidas: a infância. Portanto, é aos profissionais que atuam na educação infantil que o presente livro se destina.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

O papel da professora e do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas.

Essas mesmas crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da educação infantil deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias.

Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como?

Essas perguntas se aplicam a todo e qualquer professor da educação infantil, quer os que trabalham com crianças dos meios populares, quer os que atuam em instituições particulares de ensino. É sempre bom lembrar que não é preciso ter a presença física da população negra entre nós para aprendermos e sabermos respeitá-la. O respeito à diferença não deve acontecer apenas no momento em que entramos em contato direto com o dito “diferente”. Ele deve ser um princípio, um eixo norteador de todo e qualquer currículo, ação pedagógica e prática social.

Esse currículo se realiza no contexto de diversas instituições de educação infantil, ainda distribuídas desigualmente nas cinco regiões brasileiras. A luta pela ampliação da oferta da educação infantil tem sido uma constante. Ainda que a partir da LDB a educação infantil tenha se tornado a primeira etapa da educação básica, sua plena realização como direito ainda não foi alcançada por todos.

É na ação curricular que as práticas são realizadas e as crianças pequenas aprendem a conviver umas com as outras, têm contato mais direto com as diferenças, expressam e adquirem valores. Nesse contexto, os preconceitos raciais também são aprendidos e nem sempre são alvo de uma séria intervenção pedagógica. Cada vez mais, os profissionais da educação infantil vêm percebendo essa situação, observando que a necessidade de superação dessas práticas tem sido apontada por pesquisas e reconhecida nos documentos oficiais. Porém, ainda se faz presente de forma muito incipiente na formação inicial e continuada dos professores.

É nessa realidade que todos nós somos educados, inclusive as crianças pequenas. Sendo assim, “ainda estamos muito distantes de poder dizer que as crianças não atribuem valores superiores aos traços físicos de pessoas brancas e, inversamente, inferiores, aos dos negros” (TRINIDAD, 2011, p. 164).

Infância e luta por direitos

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, destaca-se a garantia de experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). No entanto, sabemos que o reconhecimento da diversidade não é uma tarefa simples, pois requer a valorização das diferentes culturas, ou seja, a compreensão dos meandros da construção cultural situados na dinâmica das relações sociais e políticas que constituem nossa sociedade.

Atingir esse objetivo se torna uma tarefa complexa, sobretudo, quando se trata de culturas produzidas por grupos sociais e étnico-raciais, cuja participação social e política é ainda pouco estudada e conhecida no campo educacional – e em nossa

sociedade como todo –, em decorrência de um processo histórico de dominação e silenciamento. Esse é o caso das culturas de matriz africana em diferentes partes do mundo e, em nosso caso específico, no Brasil.

Essa produção cultural dos descendentes de africanos escravizados no Brasil tem sido entendida de diferentes formas: cultura negra, cultura afro-brasileira, africanidades, entre outras. Todavia, quando analisamos a fundo o que sabemos sobre ela, chegamos à conclusão de que sabemos muito pouco, ou o pouco que conhecemos ainda está repleto de naturalizações e visões estereotipadas. Fatalmente, quando somos desafiados a organizar um trabalho pedagógico na escola, principalmente na educação infantil, essas visões cristalizadas acabam orientando o nosso fazer e desencadeando atividades, projetos, relações e comportamentos permeados por preconceitos e distorções. Por isso, faz-se necessário à professora e ao professor da educação infantil conhecer mais a fundo o que as culturas de matriz africana significam, como elas estão presentes em nosso cotidiano e na vida dos estudantes, quer sejam negros, brancos ou de outros grupos étnico-raciais. Melhor seria se esses profissionais pudessem vivenciar de maneira mais próxima algumas experiências culturais que expressam publicamente a relação com essa matriz. Essas lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política exigem mudanças de posturas e práticas. Por isso, faz-se necessário recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, seus elos com o continente africano e as diferentes culturas produzidas nesse complexo contexto.

É esse o entendimento que orienta a articulação entre a educação infantil e a história e a cultura afro-brasileira e africana. Ele se funda na compreensão de que essa etapa da educação básica é um direito fundamental e, por isso, deve estar intrinsecamente vinculada aos direitos mais básicos da infância. É nessa perspectiva que se torna possível articular a concepção e as orientações da educação infantil presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tal, é importante que os profissionais da educação infantil conheçam essa legislação e compreendam a sua radicalidade política e pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicitam em seu texto: “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009a, p.10).

Não se pode esquecer de que a garantia da vivência digna da infância e do seu direito à educação infantil faz parte de um processo de lutas. Os movimentos sociais, particularmente o movimento de luta pró-creche, o movimento feminista e o movimento de mulheres negras, podem ser considerados os principais protagonistas nesse histórico. A exigência de condições dignas de vida para as crianças, o direito ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, à responsabilidade do Estado, da família e da sociedade de garantir que as crianças (e adolescentes) não estejam expostos a situações de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, constantes do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é fruto de uma longa e intensa luta social desencadeada por esses movimentos sociais. São eles, juntamente com as famílias, os principais defensores da garantia do direito à infância. Todo esse processo levou a uma importante mudança de concepção: atualmente, a criança é compreendida como sujeito de direito à infância, como uma temporalidade forte na qual se constroem sentidos e significados. Portanto, a oferta de uma educação infantil plena, justa e acolhedora não é mais vista como uma opção da instituição escolar. Ela é um dever do Estado, da família e da escola, e um direito da criança. Como tal, deve ser ofertada dignamente a todas as crianças brasileiras, independentemente de classe social, raça, etnia, sexo, gênero, região e religião.

Conhecer como a educação infantil percorreu esse caminho, como ela se torna preocupação do Estado e ganha, a partir do início deste século, um outro lugar nas políticas educacionais, desenvolvidas sobretudo pelos programas e ações do governo federal, é uma postura necessária aos profissionais que lidam com a infância. Como tratamos, aqui, de uma proposta de educação infantil que se articula com o ensino de história afro-brasileira e africana, é também importante saber que, ao longo desse caminho, outro também foi percorrido: a luta da população negra pelo trato digno e respeitoso, e pelo direito à diversidade e à identidade étnico-racial de suas crianças. São histórias, tempos, trajetórias e vivências intrinsecamente articulados, porém distintos.

Essa pressão dos movimentos sociais sobre o Estado desencadeou uma série de garantias e regulamentações na educação nacional. Embora nem todas sejam diretamente voltadas para a infância, elas tocam nesse ciclo da vida, em seus sujeitos e na realidade dos adultos por eles responsáveis. Assim, além dos documentos específicos relacionados à educação infantil e à educação das relações étnico-raciais já citados, sugere-se que as professoras e os professores da educação infantil conheçam também: o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e a Resolução CNE/CEB nº

04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 03/1999, que instituem a educação escolar indígena; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999); e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Tal como nos alerta Silva Jr. (2002), para se compreender melhor a infância e sua realização como um direito, é importante conhecer não somente os diferentes critérios que o sistema jurídico nacional considera para demarcar a diversidade da população brasileira, mas também as declarações e convenções internacionais das quais o país é signatário: a Declaração Universal dos Direitos Humanos², a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial³ e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial⁴, entre outros.

Esse contexto poderá ajudar na construção de outra compreensão: os profissionais da educação infantil também são sujeitos de direitos. Assim, as condições de trabalho, o direito a um salário digno e justo, o direito à formação inicial e continuada e à realização profissional deverão caminhar junto com o reconhecimento do direito das crianças. Se levarmos em consideração a presença significativa de mulheres e de mulheres negras nas creches, centros de educação infantil e escolas públicas, também devemos considerar o direito à vivência e à expressão digna da identidade étnico-racial.

A proposta do livro

Elegemos duas práticas culturais com as quais será possível realizar trabalhos pedagógicos que privilegiem a expressão africana e a realidade afro-brasileira. Essas práticas se expressam por meio de dois projetos pedagógicos: o *Projeto Espaço Griô* e o *Projeto Capoeira*. Ambos os projetos trabalham com dimensões

2. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217-A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

3. Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da UNESCO, reunida em Paris, em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978.

4. Adotada pela Resolução nº 2.106-A da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto nº 23, de 21/06/1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 04/01/1969. Promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8/12/1969. Publicada no Diário Oficial em 10/12/1969.

do desenvolvimento humano muito presentes na educação infantil: a oralidade, a corporeidade, a musicalidade, o ritmo e a sociabilidade.

Tendo os griôs (contadores de histórias) e a capoeira (arte do jogo e da luta) como motes principais, as professoras e os professores da educação infantil são convidados a motivar as crianças pequenininhas (0 a 3 anos) e as pequenas (4 a 5 anos) a explorar vários sentidos da sua corporeidade, a conhecer cores, palavras, canções, texturas e histórias, a produzir desenhos, a participar de conversas informais e a estabelecer relações entre si e com os adultos.

As atividades propostas poderão ser realizadas com crianças que frequentem instituições de educação infantil públicas e privadas, de diferentes pertencimentos étnico-raciais, com idade de 0 a 5 anos, que residam nas zonas urbanas e rurais. Para tal, a professora e o professor da educação infantil deverão considerar alguns elementos importantes da prática pedagógica: a observação atenta das crianças com as quais trabalham, o conhecimento do seu contexto sociocultural e de suas famílias, a compreensão das suas reais condições materiais de existência, a consideração do potencial imaginativo, criativo e instigante da infância e a postura de escuta atenta às demandas das crianças.

Para que esse trabalho se realize, há algo a superar: não se pode incorrer em práticas improvisadas. É preciso planejar previamente as atividades, ter objetivos claros, preparar o espaço físico de forma confortável, informar a família, explicar claramente às crianças o que será feito (de acordo com a sua faixa etária), registrar e avaliar a atividade desenvolvida. São, na realidade, iniciativas que deverão ser seguidas na realização de toda e qualquer prática pedagógica, mas, nesse caso, tematizando a questão afro-brasileira e africana na educação infantil.

Ao reconhecer que essa questão ainda é tratada de forma desigual em nossa sociedade, é importante que tais práticas, expressas por meio de elementos culturais de matriz africana, não sejam realizadas de maneira fragmentada e estereotipada, sob o risco de perderem o seu potencial histórico e formador. Lembremos que as crianças são curiosas e nos indagam cotidianamente desde muito pequenas. Por isso, é importante que o conhecimento das dimensões histórica, cultural e social da tradição oral africana e da capoeira sejam de domínio teórico e conceitual da professora e do professor da educação infantil, pois isso contribuirá para que, na sua prática, esses profissionais atuem de maneira a ampliar e enriquecer a sua própria formação e a das crianças. É certo que a forma de abordagem e o grau de aprofundamento das atividades propostas dependerão da idade das crianças e dos

conhecimentos prévios que já possuem. Por isso, toda ação pedagógica deverá partir do conhecimento que as crianças já construíram, como elas expressam o que sabem, para que, a partir disso, os projetos se desenvolvam.

No caso das crianças pequeninhas (0 a 3 anos), são elementos importantes o contato uns com os outros, o toque com carinho e afeto, o ambiente decorado de forma cuidadosa, composto de estímulos visuais e táteis, estímulos auditivos como músicas, além da escuta e da atenção da professora e do professor. No caso da educação das relações étnico-raciais, deve-se tomar cuidado para não incorrer em práticas preconceituosas já observadas em algumas escolas. A professora e o professor da educação infantil deverão tomar cuidado para que o toque com carinho seja dirigido a todas as crianças, pois existem casos em que as profissionais se negam a tocar no corpo da criança negra pequeninha (0 a 3 anos), trocar suas fraldas e carregá-la; pesquisas mostraram situações em que os docentes se negaram a cuidar dos cabelos crespos das crianças negras, rejeitaram receber sua família, atribuíram xingamentos e apelidos pejorativos e foram agressivos. Tais atitudes não somente ferem princípios da ética profissional, mas também são casos de racismo e, portanto, devem ser punidos na forma da lei. Como profissionais da educação, somos responsáveis pelas ações pedagógicas que realizamos e pelas marcas negativas que podemos imprimir na história de vida e na autoestima dos estudantes.

Não se pode esquecer de que as crianças são diversas e possuem níveis distintos de desenvolvimento humano. Contudo, todas se desenvolvem. Nesse caso, é importante atentar para a presença, no interior do espaço infantil, de crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para cada atividade proposta, essa particularidade do humano deve ser considerada, e as propostas aqui apresentadas devem ser reorganizadas de forma a garantir o direito à participação e à aprendizagem dessas crianças. Para tal, é importante que esse trabalho seja acompanhado pela implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 11).

O diálogo com a família também é importante. Ela poderá orientar a instituição educativa e seus profissionais sobre os gostos, as dificuldades e a trajetória de seus filhos e filhas. Caberá à instituição escolar dar continuidade ao processo de formação humana com intencionalidade pedagógica. Àquelas crianças cujas famílias e vidas encontram-se em situações de profunda desigualdade e precariedade, essa responsabilidade e esse cuidado se tornam ainda maiores.

Tecendo projetos, cruzando histórias

Como já foi anunciado, o livro de apoio pedagógico aqui apresentado se organiza em torno de dois projetos destinados às crianças de 0 a 3 anos e às crianças de 4 a 5 anos. A seguir, procuramos esclarecer quais são as implicações do tratamento de temas e aspectos voltados à educação das relações étnico-raciais por meio de projetos na educação infantil.

Os projetos são formas de promover aprendizagens integradas e situadas para todos os envolvidos no processo educativo. Não são um método ou receita, mas um formato que ganha configurações diversas para cada grupo, etapa de escolarização, profissional da educação e familiar envolvido. Isso porque se relacionam diretamente com as experiências e os saberes de todas essas pessoas e daquelas com quem convivem em suas comunidades. E todas essas bagagens refletem-se nas indagações, temas e problemáticas abordadas nos projetos, tornando-se motores para a busca de soluções, respostas e propostas, e para a apropriação e a produção de conhecimentos.

Segundo Fernando Hernandez, pesquisador e educador espanhol que propôs essa pedagogia, o que faz os projetos terem vida na educação escolar é o envolvimento do aprendiz naquilo que está aprendendo, conectando a comunidade escolar com o mundo vivido (HERNANDEZ, 2004). Esse formato proporciona a descoberta e o entendimento de relações entre fenômenos pessoais, naturais e sociais e, assim, promove a compreensão do mundo em que as crianças vivem.

O ponto de partida para a definição de um projeto é a escolha de um tema ou de um problema motivador, em diálogo com as crianças. O tema pode advir de uma experiência do grupo, de um passeio, de um problema da comunidade, de

uma curiosidade de uma ou mais crianças, de um fato da atualidade, de questões de relacionamento entre as crianças, ou mesmo ser decorrente de outro projeto. Pode-se trabalhar com qualquer tema: o desafio é como abordá-lo de maneira dialogada e negociada em todas as etapas de seu desenvolvimento, considerando as crianças, mesmo as bem pequenas, como protagonistas desse processo e como corresponsáveis pela sua realização.

No caso destes livros, o Projeto Espaço Griô e o Projeto Capoeira tematizam as culturas afro-brasileira e africana na educação infantil. Ambos os temas podem ser enriquecidos a partir das experiências do professor e da professora da educação infantil, e do conhecimento de cada turma e demais integrantes da comunidade escolar.

Conhecer as crianças, abarcando desde suas trajetórias socioculturais e familiares até suas características físicas, socioeconômicas, afetivas e psicológicas, e saber escutar e interpretar seus desejos, interesses e motivações são ações fundamentais para a proposição dos projetos que apresentamos. Essas informações, junto ao tema de cada projeto, configuram um mapa que orienta seu desenvolvimento, mas, como todo mapa, é repleto de trilhas, locais de parada, rotas de fuga e retornos que dependem de decisões e da experiência de todos. Os professores e as professoras da educação infantil têm um papel primordial na percepção de como percorrer esse mapa, considerando a necessidade de se deter por mais tempo diante de uma etapa, devido ao interesse das crianças, de mudar rumos e buscar novas motivações para seguir viagem, de buscar novas alternativas para a participação de seu grupo em ações previstas etc. Apesar de os projetos sugerirem temas, atividades e etapas, além de materiais para consulta e uso em propostas, cada um supõe a formulação e a resolução de problemas com base no diagnóstico do que todos sabem. Os projetos prosseguem com o desenvolvimento das estratégias de busca de informações, apoiando-se nas mais variadas práticas sociais de uso da linguagem, por exemplo, para acessar informações específicas, para conhecer histórias, personagens e fatos de outros tempos, para registrar descobertas, para planejar ações, para acompanhar, integrar e avaliar aprendizagens. Nas palavras de Hernandez, “um projeto não se constrói a partir da certeza do que se sabe, mas da inquietação de quem tem e reconhece seu desejo de saber e de se conhecer” (HERNANDEZ, 2004).

Para além das aprendizagens que estão previstas em cada projeto, essa forma de organização promove o desenvolvimento e a ampliação de capacidades relacionadas à autonomia para aprender. O desenvolvimento dessas capacidades pode levar as crianças, desde muito cedo, a compreender melhor os problemas de sua realidade

e a contribuir para a ampliação do conhecimento pessoal e do entorno. Para se desenvolver projetos, é preciso a capacidade de justificar as razões do interesse ou da necessidade de desenvolver determinado projeto, e essa justificativa encontra-se na realidade local do grupo que dele toma parte e na pesquisa sobre o tema e os assuntos correlacionados.

Como sujeitos ativos e participantes da aprendizagem, as crianças podem, com os projetos:

- demonstrar o que sabem (observando, comparando, testando, refletindo, sistematizando);
- trocar experiências e repertórios com parceiros e interlocutores privilegiados;
- buscar, de modo organizado, o que precisam para conseguir solucionar problemas e/ou tomar parte das situações;
- testar procedimentos e aplicar novos conhecimentos;
- ampliar, transformar, confirmar e modificar a rede de conhecimentos; e
- adquirir novas competências e aplicá-las em outras situações sociais.

É importante ainda considerar que um projeto não é regido por conteúdos curriculares presumidos como importantes; o que se pretende é envolver as crianças, as famílias, a comunidade, os professores e professoras num processo múltiplo de aprendizado, no qual o que importa é o fascínio, a colaboração, o questionamento, a exploração, a descoberta, a criatividade e a reflexão (HERNANDEZ, 2004).

Os Projetos Espaço Griô e Capoeira são propostas fundamentadas nesses aspectos e pautam-se por uma perspectiva multicultural, levando em conta a diversidade social e étnico-racial que está presente nas escolas de educação infantil. Essa perspectiva também fundamentou a seleção dos temas dos projetos propostos, que visam à educação das relações étnico-raciais e à abordagem da história e da cultura afro-brasileira nessa modalidade de ensino. Cumprem, também com a função de disseminar práticas pedagógicas fundadas em uma perspectiva da diversidade cultural e étnico-racial.

Os projetos tomam por base fontes diversas, especialmente a coleção “História geral da África” (UNESCO, 2010) e outros materiais didáticos e paradidáticos. Incluem personagens negros e de outros grupos étnico-raciais, valorizam a oralidade, a

corporeidade, a arte e as marcas da cultura de raiz africana. Não se trata meramente da celebração do pluralismo e do reconhecimento da diversidade, mas de trazer à tona múltiplos olhares sobre a “realidade”, que, até pouquíssimo tempo atrás, apresentavam-se como estáveis e fixos, como algo que não poderia ser de outra maneira, como algo natural e necessário, em vez de algo com a finalidade de assentar determinados grupos e valores e excluir outros. Incorporar essa perspectiva nos projetos supõe:

- reconhecer a diversidade, frente à tendência de mostrar um ponto de vista (pois existem outros, que veem as coisas de outra maneira);
- resgatar as vozes excluídas da educação escolar, do conhecimento e do currículo;
- ter sempre presente que nossos valores culturais não são os únicos, que outros indivíduos, em nossa sociedade e em outras, têm valores culturais diferentes que também ajudam a dar sentido à sua “realidade”;
- ter consciência de que alguns dos problemas existentes nas relações sociais afetam diretamente as interações pessoais nas escolas: a negação do outro por sua origem social, étnica, religiosa ou de gênero.

A finalidade desses projetos que propomos é que “crianças aprendam desde muito cedo a tomar decisões, a assumir responsabilidades e a não deixar que sua própria voz seja silenciada pelos que falam mais alto ou projetam formas de exclusão” (HERNANDEZ, 2001).

Como os projetos estão organizados?

Os dois projetos, Espaço Griô e Capoeira, foram produzidos para abarcar as especificidades de dois grupos etários, de crianças de 0 a 3 anos e de crianças de 4 a 5 anos. Cada projeto encontra-se assim organizado:

- a) *Com as mãos na massa* – esta seção apresenta o projeto e, logo após o título, localiza o professor e a professora sobre o tema abordado. Nesta parte, propõe-se um diálogo teórico com as especificidades das culturas afro-brasileira e africana, com indicações para a formulação de práticas pedagógicas na educação das relações étnico-raciais na educação infantil;

- b) *O que se desenvolve no projeto* – esta seção trata das principais dimensões da formação humana que se pretende trabalhar nas atividades propostas;
- c) *O que se aprende* – esta seção apresenta os objetivos de aprendizagem previstos no projeto, que podem ser incrementados pelo professor de cada turma e escola de educação infantil;
- d) *O que as crianças já sabem* – esta seção apresenta os saberes construídos que as crianças podem ter sobre temas e assuntos tratados nos projetos, e também alerta sobre capacidades que elas possuem no ciclo de vida em que se encontram.
- e) *Atividade* – esta seção apresenta o desenvolvimento do projeto. Cada projeto encontra-se organizado por grupo etário e subdivide-se em atividades. Cada atividade proposta reúne um conjunto de etapas com sugestões de propostas e orientações didáticas para o desenvolvimento dos projetos. Além disso, em cada projeto há explicações, informações e dicas organizadas em caixas de texto.

Projeto Espaço Griô para crianças de 0 a 3 anos	
Atividades	Etapas
Ancestralidade	Etapa 1: Quem é?
	Etapa 2: Minha família
	Etapa 3: Ouvindo vozes familiares
	Etapa 4: Exposição das famílias
Contação de histórias africanas	Etapa 1: Bichos por toda parte
	Etapa 2: Ouvindo histórias
	Etapa 3: Histórias contadas pelas famílias
	Etapa 4: Festa dos bichos

Projeto Espaço Griô para crianças de 4 a 5 anos	
Atividades	Etapas
Ancestralidade	Etapa 1: Com quem vivemos?
	Etapa 2: Quem são nossos ancestrais?
	Etapa 3: Nossas famílias
	Etapa 4: A árvore da vida
	Etapa 5: Nossas origens

Contação de histórias africanas	Etapa 1: Ouvindo histórias
	Etapa 2: Lendo histórias
	Etapa 3: Vozes e histórias das famílias
	Etapa 4: Máscaras de bichos
	Etapa 5: Pequenos griôs e griotes
A memória da palavra	Etapa 1: Os nomes têm histórias e significados
	Etapa 2: Palavras africanas na nossa língua: de onde vieram?
	Etapa 3: Palavras africanas: quais conhecemos?
	Etapa 4: Um tesouro de palavras

Projeto Capoeira para crianças de 0 a 3 anos	
Atividades	Etapas
Os sons da capoeira	Etapa 1: Quem conhece a capoeira?
	Etapa 2: Contação de histórias
	Etapa 3: Sons e música
Os movimentos da capoeira	Etapa 1: Quem sabe jogar capoeira?
	Etapa 2: Quem quer jogar capoeira?

Projeto Capoeira para crianças de 4 a 5 anos	
Atividades	Etapas
Os sons da capoeira	Etapa 1: Quem conhece a capoeira?
	Etapa 2: Contação de histórias
	Etapa 3: Sons e música
Os movimentos da capoeira	Etapa 1: Quem sabe jogar capoeira?
	Etapa 2: Quem quer jogar capoeira?

- f) *Quitanda* – nesta seção, encontram-se muitos materiais para ajudar no desenvolvimento dos projetos. Há sugestões de livros, *sites*, canções, entre outras fontes de consulta para professores e professoras.
- g) *Referências bibliográficas* – ao final do livro, encontram-se organizadas todas as fontes de pesquisa utilizadas na construção desta publicação.

Algumas recomendações

Recomendamos que os dois projetos sejam trabalhados de maneira aberta e flexível. Não há uma ordem a ser seguida entre os Projetos Espaço Griô e Capoeira. Sugerimos apenas uma organização didática de atividades e etapas, que podem ser transformadas e adequadas de acordo com a realidade de cada escola e dinâmica das turmas. Trata-se de um material que deve ser construído e reconstruído. Espera-se que ele estimule a realização de novas práticas, que seja enriquecido, aprofundado, extrapolado e transformado por meio da ação criativa dos profissionais que com ele trabalharão.

Como já foi dito, as múltiplas dimensões da formação das crianças pequenininhas (0 a 3 anos) e das pequenas (4 a 5 anos) deverão interagir com essa proposta. A ludicidade, a imaginação, a corporeidade, o ritmo, a sensibilidade, a emoção, a diversidade cultural e linguística, os valores, os saberes, as leituras sobre si e sobre o mundo, as identidades de gênero, raça, etnia, entre outros, devem ser pensadas, considerando as especificidades das crianças pequenininhas e das pequenas. Garantir que a construção de práticas pedagógicas em educação infantil seja direcionada para que essa etapa da educação básica se realize plenamente como direito à educação, e as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos.

As atividades, propostas, sugestões de livros, CDs e DVDs poderão e deverão ser enriquecidas pelos profissionais da educação infantil que a elas terão acesso. Deverão, também, sofrer adaptações de acordo com realidade regional, condição social e econômica, infraestrutura das instituições de educação infantil, entre outras. Adaptações podem significar delimitar tempos para desenvolver atividades e suas etapas, identificar espaços, materiais e recursos na escola e na comunidade para desenvolver propostas, transformar rotinas e ambientes, bem como diversificar o agrupamento de crianças. Essas são questões importantes sobre as quais somente professores e professoras informados pela experiência e conhecimento de suas crianças podem responder. Sabe-se que criatividade, força e perseverança têm sido características dos profissionais que atuam na educação infantil deste país, sobretudo nas instituições públicas.

Organizar processos de ensino e aprendizagem por meio de projetos como estes implica ainda o trabalho coletivo por parte de professores, professoras e equipes de gestão, pois demandam planejamento, estudo, tomada de decisão, busca de recursos, materiais e equipamentos e um sem-número de ações. Se essas tarefas

forem realizadas coletivamente e de modo colaborativo, tornam-se menos pesadas e transformam-se em oportunidades de autoformação docente. O trabalho em equipe colabora para a escuta atenta dos colegas, a resolução de conflitos, a negociação e a construção de posicionamentos. Por meio dessas ações, desenvolvemos habilidades, como elaborar ideias e propostas, planejar, dividir tarefas, assumir responsabilidades, justificar opiniões, comparar, aprofundar e contrastar diferentes pontos de vista, conceitos, noções e valores, explorar ideias e propostas com maior vigor, integrar e decidir, desenvolver ideias e propostas de outras pessoas, identificar os recursos com os quais cada um pode colaborar para empreender um projeto comum, entre tantas outras.

Este livro tem o potencial de subsidiar reuniões de estudos e de planejamento, já que para concretizar as propostas que o compõem é preciso que os professores e as professoras delas se apropriem e compreendam as implicações de realizá-las no cotidiano da educação infantil. Nesse aspecto, a equipe de gestão e a coordenação pedagógica têm um papel fundamental: o de propiciar reuniões sistemáticas voltadas ao estudo, à reflexão e à proposição coletiva de práticas pedagógicas. Essa equipe responsabiliza-se pela formação docente contínua, anima e colabora para que os professores e as professoras possam planejar, estudar, pesquisar, propor, realizar e avaliar projetos, atividades e aprendizagens das crianças.

Outra recomendação, não menos importante, diz respeito ao registro e preservação da memória do trabalho coletivo desenvolvido nas unidades de educação infantil. Isso é fundamental por várias razões. A primeira delas diz respeito ao fato de que, ao se registrar ideias, planos e propostas, pode-se observá-las de um outro ponto de vista. A escrita colabora para objetivar e fundamentar o fazer. Práticas pedagógicas que serão realizadas, se registradas podem ser lidas, comentadas, revistas e reelaboradas por quem as criou e por outros colegas. A escrita age como um guia das ações, pois o registro dos planos ordena atividades, tarefas e pessoas responsáveis, permite entrever necessidades, recursos e possíveis percalços que terão que ser enfrentados, entre outros. A segunda razão é que, ao se registrar o quê e como se desenvolvem projetos e atividades, cria-se um banco de experiências educativas, que pode ser acessado por outros colegas, consultado, disseminado e servir de inspiração para novas ideias. Por fim, o registro e a memória do trabalho permitem um novo olhar para as ações e seus resultados, de outro lugar, e esse lugar permite a reflexão sobre as opções e procedimentos, a percepção das estratégias que deram certo ou que merecem ser revistas, das dúvidas, angústias e hesitações que acompanham o fazer docente, dos resultados atingidos e das aprendizagens que todos desenvolveram.

O desafio está colocado! Certamente serão somadas a essa proposta práticas educativas inovadoras já realizadas pelos profissionais da educação infantil nas instituições públicas e privadas. Dessa forma, ela poderá instigar e apontar caminhos para aqueles que ainda se indagam sobre como articular a educação infantil e o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Bibliografia

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 dez. 1969. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminao_disc_racial.htm>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, 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, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*, 2010. (mimeo).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e Resolução CNE/CEB nº 03/1999. *Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena*, 1999. (mimeo).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, 2009a. (mimeo).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 03/2004*, de 10 de março de 2004, e *Resolução CNE/CP nº 01*, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>.

BRASIL. 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: MEC, jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPPIR, jun. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC, SDH/PR, UNESCO, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT: lésbicas, gays, bissexuais*,

travestis e transexuais. Brasília: SEDH/PR, PNUD, 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>

CORONEL FABRICIANO. Secretaria de Educação e Cultura. *Educação da infância*: proposta pedagógica da rede municipal de Coronel Fabriciano, v. 1. Coronel Fabriciano: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2011a.

CORONEL FABRICIANO. Secretaria de Educação e Cultura. *Educação da infância*: proposta pedagógica da rede municipal de Coronel Fabriciano, v. 2. Coronel Fabriciano: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2011b.

HERNANDEZ, Fernando. *Pasión en el proceso de conocer. Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 332, p. 46-51, feb. 2004.

HERNANDEZ, Fernando. Projeto. *Revista de Educação*. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Justiça, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

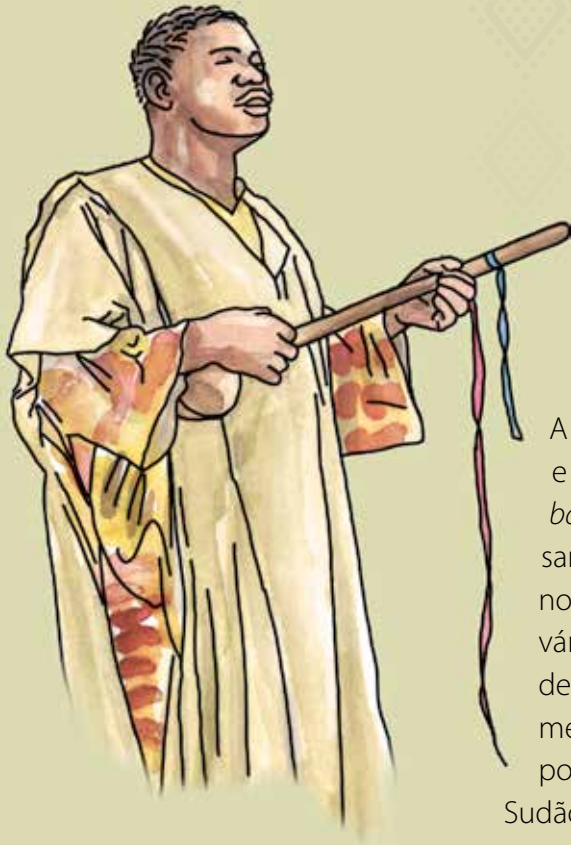
SILVA JR., Hédio. *Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002. p. 12-13, 30.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

UNESCO. *Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais*. Paris, 1978. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1978%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Ra%C3%A7a%20e%20Preconceitos%20Raciais.pdf>>.

UNESCO. *História geral da África*. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. 8v. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/>.

1. Projeto Espaço Griô



A palavra *griô* é de origem francesa, e traduz o termo da língua africana *banaman dieli* (*jéli* ou *djeli*), que significa “o sangue que circula”. Essa língua tem sua origem no antigo Império do Mali, hoje dividido em vários países do noroeste da África¹. A palavra *griô* designa os contadores de histórias, genealogistas², mediadores políticos³, contadores, cantores e poetas populares que vivem em alguns países africanos, no Sudão e em parte da zona guineense.

Os griôs são bibliotecas vivas da tradição oral de vários povos africanos. No continente africano, um griô nasce griô, seu ofício não é escolhido, relaciona-se a uma herança e à sua origem. Quando nasce um griô, a ele são atribuídos direitos e deveres, ele é responsável por guardar e transmitir a história do seu povo. Quando um griô morre, diz-se que uma biblioteca se foi, porque ele carrega consigo a sabedoria e as tradições desse povo.

É por meio da tradição oral que o griô transmite às novas gerações o que sabe, especialmente às crianças. Existem mulheres e homens que são griôs e griotes. Além das tradições de seu povo, essas pessoas conhecem o som dos animais, dos grandes aos pequenos, das cigarras aos elefantes.

¹ Disponível em: <<http://www.acaogrio.org.br>>.

² Um *genealogista* ocupa-se em estudar a origem de um indivíduo ou família, a linhagem e a estirpe de sujeitos inseridos em determinados grupos e sociedades. Busca identificar o conjunto de antepassados de uma linhagem, por exemplo.

³ Um *mediador político* é aquele que atua no sentido de resolver conflitos e superar diferenças entre grupos, comunidades e sociedades. Ele colabora na tomada de decisões que contemplem os interesses das partes envolvidas.

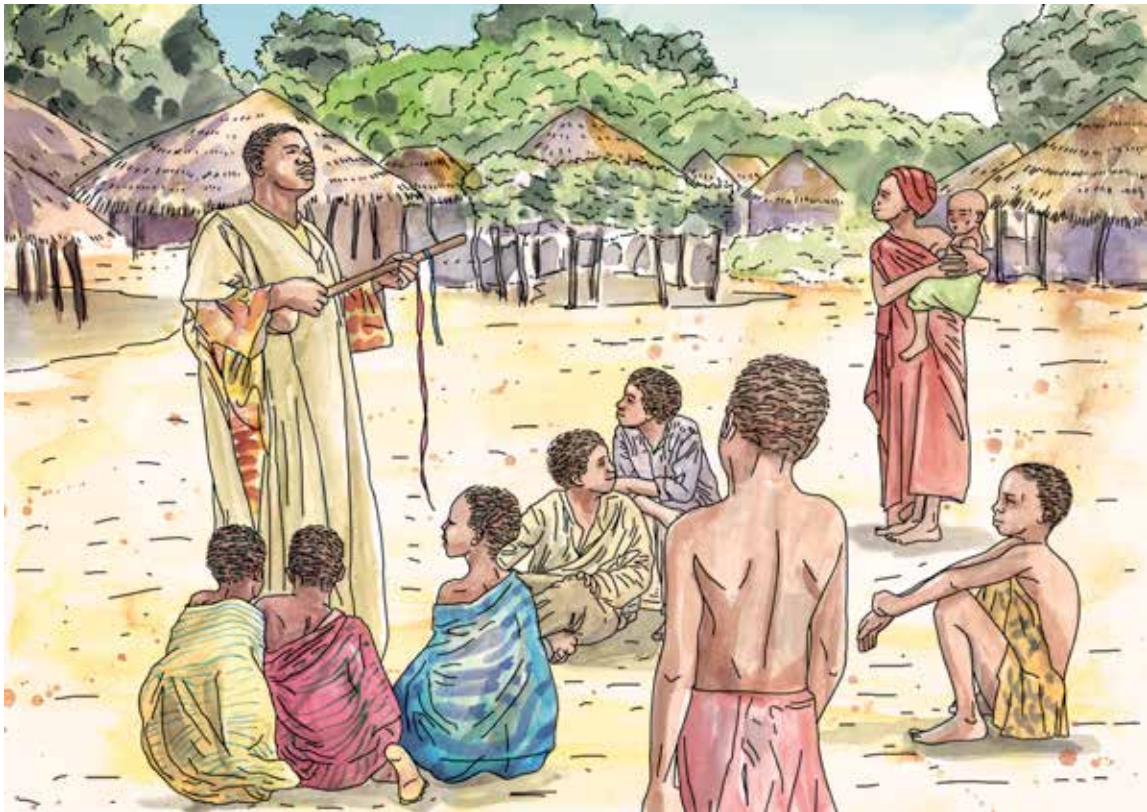
De acordo com Hampaté Bâ, os griôs classificam-se em três categorias:

- os griôs músicos que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã etc). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores de música antiga e, além disso, compositores;
- os griôs embaixadores e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa;
- os griôs genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que, em geral, são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família (BÂ, 2011, p.193).

O autor ainda relata que a tradição confere aos griôs um *status* especial e diferente dos nobres pois eles têm o direito inclusive de ser cínicos e gozam de grande liberdade de fala. Podem se manifestar livremente, até mesmo impunemente e, por vezes, chegam a zombar das coisas mais sérias e sagradas, sem que isso lhes acarrete graves consequências. Além disso, podem contar mentiras e ninguém as tomará no sentido próprio. Nesses casos, as pessoas podem até saber que não estão falando totalmente a verdade, mas aceitam como se o fosse e não se deixam enganar. Nesse último caso, Hampaté Bâ adverte:

é importante considerar que nem todos os griôs são necessariamente desavergonhados ou cínicos. Pelo contrário, entre eles existem aqueles que são chamados de *dieli-faama*, ou seja, 'griôs reis'. Eles não são inferiores aos nobres no que se refere à coragem, virtude e sabedoria e jamais abusam dos direitos que lhes foram concedidos por costume (BÂ, 2011, p.195).

Nas sociedades africanas, a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os povos africanos, possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos. As narrativas orais são registros tão complexos como os textos escritos. Essas narrativas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação. São guardadas e verbalizadas por narradores ou griôs, treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Eles se apropriam e transmitem crenças, lendas, lições de vida, segredos, saberes, e têm o compromisso com aquilo que dizem.



Segundo J. Vansina,

nas sociedades africanas reconhece-se a fala não apenas como uma forma de comunicação cotidiana, mas também como uma forma de preservação da sabedoria, por meio daquilo que chamamos de tradição oral. A tradição, nesse caso, é entendida como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração à outra. Na maioria das civilizações africanas, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. [...] as civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada. Isso acontecia até mesmo nos lugares onde havia a escrita, como na África Ocidental a partir do século XVI, pois um número reduzido de pessoas sabia escrever. A escrita ficava relegada a um segundo plano em relação à palavra falada. Todavia, o mesmo autor nos alerta para o fato de que seria um erro reduzir a civilização da palavra falada a algo negativo, como uma 'ausência da escrita' e perpetuar os preconceitos sobre esses povos, suas histórias e costumes. Tal atitude seria uma demonstração da total ignorância em relação à natureza dessas civilizações orais. Inspirados pela tradição africana, no Brasil, há

peessoas que são denominadas e consideradas griôs. São pessoas que trabalham com a cultura, arte e educação popular, reconhecidas pela própria comunidade como mestres das artes, da cura, líderes religiosos de tradição oral, músicos que sabem tocar instrumentos tradicionais, contadores de histórias de suas comunidades que socializam as raízes dos povos a que pertencem, são também cantores e poetas. Pessoas que, por meio da oralidade, das experiências vividas e da corporeidade, desenvolvem uma pedagogia que valoriza o poder das palavras (VANSINA, 2010, p. 139).

Dica

Os professores da educação infantil que trabalharão com o Projeto Espaço Griô, focalizados e inspirados na tradição oral africana recriada no Brasil, deverão compreender que há outra dinâmica em civilizações e grupos culturais em que a palavra falada e a escrita possuem valores e funções diferentes. Não se trata de uma oposição entre língua oral e escrita, mas do reconhecimento das especificidades de cada uma e dos usos que se produzem para dar conta de demandas sociais de cada grupo. Na coleção “História geral da África” (UNESCO, 2010), encontramos informações importantes para sabermos um pouco mais sobre os griôs e a tradição oral em países do continente africano.

O trabalho com o Projeto Espaço Griô, inspirado na tradição oral africana, poderá contribuir para que os professores da educação infantil compreendam um pouco mais sobre o poder da oralidade na sociedade africana e aprendam a explorá-la no contexto brasileiro⁴ e naquele em que as instituições se encontram.

Essa reflexão é importan-

te para a orientação da relação pedagógica com as crianças pequenas e suas famílias já que, nesta etapa da educação básica, a oralidade se apresenta como uma forma marcante de expressão, comunicação, transmissão de valores e ensinamentos. A compreensão dessa relação entre a oralidade no contexto africano, brasileiro e na comunidade local poderá não somente ajudar os docentes a superar preconceitos, como também a compreender o potencial da palavra falada, explorando-a de maneira intencional e pedagógica com as crianças e suas famílias.

Se, na tradição africana, a oralidade é considerada uma atitude diante da realidade e não implica a ausência de capacidades relacionadas ao universo da cultura escrita, para crianças pequenas que vivem em sociedades letradas⁵, a oralidade constitui

4 Considerando a questão da diversidade étnico-racial, pode-se mencionar que vários povos, por exemplo os indígenas, têm a oralidade como um valor.

5 *Sociedades letradas* são aquelas reguladas e ordenadas por meio da língua escrita. Nessas sociedades é possível identificar variadas situações

um importante momento da formação humana, e para suas famílias é um dos principais meios de interação. É por meio da comunicação oral que famílias e grupos sociais brasileiros mantêm a memória, educam novas gerações, transmitem valores, costumes e tradições, mesmo que seus integrantes sejam alfabetizados e usem a escrita cotidianamente. Bons exemplos são os famosos “causos” mineiros, os ditados populares, as poesias decoradas passadas de geração em geração, os repentes dos cantores nordestinos e, até mesmo, as narrações de contadores de histórias profissionais.

A oralidade em sociedades como a brasileira também é fundamental e adquire vários sentidos, pois constitui as interações das pessoas com o mundo e com o outro. É por meio da palavra falada e dirigida a elas por sujeitos mais experientes, desde o nascimento, que estabelecem laços, interagem, inserem-se e se apropriam da cultura.

Nas instituições de educação infantil, a oralidade precisa ser priorizada com uma intencionalidade, dando assim uma continuidade às práticas que já ocorrem na família e que devem ser desenvolvidas de maneira contextualizada e significativa. Não se pode esquecer que é nesse espaço que milhões de crianças vão passar parte de sua infância, portanto, convivendo e dialogando com outras crianças e com outros adultos. Uma das funções das instituições de educação infantil é favorecer o desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, depende do estabelecimento de situações de diálogo, de fala e de escuta, assim como de instaurar a criança desde muito cedo como interlocutora, como capaz de produzir e se apropriar da linguagem. Essas situações estão diretamente relacionadas à vida das crianças e dos adultos, às suas motivações para escutar e dizer, aos conhecimentos que se constroem, às funções e aos papéis que desempenham. Tratam-se de interações singulares, nas quais, cada qual com suas histórias, experiências e saberes comunica e atribui os sentidos únicos que essas falas possibilitam.

Trabalhar com a oralidade, na relação educativa com as crianças pequenas, implica que os professores considerem as crianças como sujeitos sociais e de direitos, sendo compreendidas, educadas, respeitadas e tratadas como tal. Esse princípio

nas quais a escrita é necessária para agir ou para atribuir sentido ao que se faz. Exemplo disso são as leis e os documentos que regulam nossas ações, que incluem desde o registro de nascimento dos brasileiros, passando pelas escrituras de terrenos ou moradias, até a Constituição Brasileira. As práticas de uso da escrita são necessariamente plurais: sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de usá-la. O letramento é visto como formas de usar a língua e dar sentido tanto à fala como à escrita, em contextos específicos, para determinados fins, com pessoas desempenhando papéis diversificados, de acordo com a interação em curso.

1.1. O que desenvolver no projeto?

O Projeto Espaço Griô, na educação infantil, envolve a organização de um local para a expressão oral, em suas múltiplas formas, e de um acervo com variados gêneros orais.⁹ Tem como objetivo favorecer o desenvolvimento da oralidade por meio da participação em eventos variados de produção de linguagem e ampliar o repertório de experiências de comunicação oral e dos demais sentidos. Assim como os griôs aprendem seu ofício desde o nascimento, propõe-se que as crianças, desde muito cedo, participem de situações planejadas que focalizam a comunicação oral em suas múltiplas formas e variações na educação infantil.

Quando se toma a oralidade como objeto que se ensina e como meio primordial de interação humana, precisa-se ter algumas noções em mente.

Todos nascem imersos num mundo de sons, gestos e palavras. Desde muito cedo, sujeitos mais experientes da cultura brasileira, mães, pais, irmãos e responsáveis, acompanham os mais novos nas mais diversas situações, nas quais experimentam diferentes significados e sensações. São vistos desde o nascimento como sujeitos capazes de estabelecer comunicação com os outros, como falantes e interlocutores.

A interação com o mundo, por meio dos sentidos, tem início na esfera familiar e se estende a outros espaços de convívio social como as instituições de educação infantil. Nessas, professores, crianças e demais profissionais da educação podem colaborar no sentido de ampliar o repertório de experiências comunicativas por meio da oralidade. Situações que favorecem essa ação incluem: que as crianças possam sentir, ouvir, ver as pessoas e falarem; que elas possam ser colocadas em situações educativas que as estimulem a interagir por meio da emissão de sons diversos que não somente a palavra falada; que sejam compreendidas como alguém que produz linguagem de várias formas. É também importante considerar que as crianças interpretam e podem obter respostas variadas na sua interação com os colegas e com o mundo adulto, por meio de várias formas de manifestação oral de linguagem como: choro, balbúcio, emissão de palavras ou sons que podem representar um desejo ou um desconforto etc.

⁹ *Gêneros orais*. Em interações, sempre produzimos textos orais, escritos e aqueles que envolvem múltiplas linguagens. Esses textos são exemplares dos diversos gêneros discursivos que existem e circulam em nosso tempo e sociedade. Os gêneros funcionam como formas para aquilo que temos a dizer. Por isso, nas mais diversas circunstâncias, adotamos modelos de como dizer de acordo com os parâmetros que a situação impõe aos que dela participam. Esses parâmetros podem ser assim enumerados: o tema ou assunto (o que dizer), a intenção ou finalidade daquele que diz (para que), o público (para quem ele se dirige), o contexto ou local onde se produz e circula o texto, o estilo e composição do texto (como dizer), o registro (mais formal ou informal), entre outros. São esses elementos que entram em jogo na produção dos gêneros orais, da fala e da *performance* que a integra. Os gêneros escritos são aqueles constituídos por meio da língua escrita e de outras modalidades, como imagens, sons, esquemas, gráficos que também colaboram para a produção de sentidos pelos leitores.

Nesse sentido, todas as crianças devem ser estimuladas a participar de brincadeiras e jogos, os quais devem estar de acordo com sua idade e com seu desenvolvimento.

Para tornar a oralidade objeto de uma ação didática, é preciso compreender o modo como ocorrem as mais diversas atividades com a linguagem oral em contextos muito variados. Rapidamente, associam-se as produções orais à fala, mas não há como separar a fala da prosódia: da entonação, da acentuação e do ritmo. Sugere-se experimentar dizer a mesma expressão, por exemplo, "Feche a porta, ao sair", mudando a entonação, a acentuação e o ritmo, e perceberá que mudanças na forma de expressão podem transformar os sentidos do que se diz. Essa expressão, por exemplo, pode se tornar uma ordem ou um pedido, pode ter um tom triste ou enérgico.

Esses são elementos fundamentais na comunicação com crianças pequenininhas (0 a 3 anos), porque grande parte dos significados construídos na interação com eles advém da melodia oral: da indicação de como começar ou terminar a dirigir-se a eles (entonação), da ênfase que se dá a certas partes das palavras (acentuação) e da produção de pausas e fluxos que dão ritmo e musicalidade aos enunciados. Verbalizar algo de forma mais aguda e rápida pode sugerir alegria, ou de forma grave, com maior intensidade, pode sugerir raiva. Isso não quer dizer que se deva esquecer do toque, do tato e do olfato, os quais também são formas usuais de interação com com as crianças pequenininhas e destas com o contexto ao redor.

Contudo, a comunicação oral envolve outros elementos como mímicas faciais, posturas, olhares, gestualidade e *performance* corporal daqueles que estão em interação. Todos esses elementos entram na composição da fala, de acordo com as situações de interação que se compartilha. Por isso, o trabalho com a oralidade não pode desprezar a sua inter-relação com todo o desenvolvimento humano e suas diferentes formas de expressão. Ao levar essa questão em consideração, pode-se atingir todas as crianças na sua diversidade.

São também objetivos importantes deste projeto a valorização da cultura oral local e outros temas que se relacionem com a vida das crianças, e o contato com gêneros orais. Estes remontam às tradições africanas do povo brasileiro, por meio da narração e da dramatização de contos e lendas africanas, das brincadeiras e dos jogos com palavras africanas que estão incorporadas no português do Brasil, das canções e da experimentação de ritmos, entre outros.

Para tanto, sugere-se que os professores desenvolvam variadas atividades e construam coleções a partir desses textos que, tradicionalmente, eram passados de geração a geração por meio da tradição oral. Muitos deles encontram-se registrados e podem ser usados no Espaço Griô. Outros podem ser obtidos por meio de um processo de coleta de patrimônios locais, por meio da participação de familiares e pessoas da comunidade, nas instituições de educação infantil. Para compor esse acervo, é importante lembrar que as produções orais, assim como as escritas, circulam em diferentes suportes, tais como os vídeos, DVDs, CDs, gravadores, aparelhos multimídias etc.

As famílias e os responsáveis pelas crianças serão convidados e estimulados a participar deste projeto em vários momentos e de diversas maneiras. Por isso, é fundamental chamá-los para uma reunião para apresentar-lhes o projeto, destacar os fundamentos, os objetivos e as atividades que serão realizadas, além de como e quando poderão se engajar no seu desenvolvimento. Este também pode ser um espaço para acolher sugestões e críticas, possibilitando alterações na proposta.

1.2 O que aprender?

No desenvolvimento deste projeto, é necessário lembrar que o trabalho será feito com crianças em um momento importante da construção das suas identidades. Por isso, a realização do projeto deverá privilegiar:

- a construção de vínculos afetivos e de troca entre as crianças e delas com os adultos, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- a ampliação das relações sociais, para que as crianças aprendam aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade étnico-racial, bem como a cultural, e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- a utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma que elas compreendam e sejam compreendidas, expressem suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avancem no seu processo de construção de significados e de sua identidade, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- a promoção sistemática da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas

pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, possuidores de cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- os momentos e espaços para que as crianças possam conhecer e valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica da identidade cultural brasileira;
- o reconhecimento da identidade afro-brasileira para a valorização da diversidade étnico-racial.

O desenvolvimento do Projeto Espaço Griô contribuirá para que as crianças possam ampliar seu repertório comunicativo e expressivo, bem como desenvolver a linguagem oral. Propicia, por meio de situações de intercâmbios entre gerações, brincadeiras, rodas de conversa e de história, a construção positiva da identidade cultural das crianças, a retomada de suas histórias de vida e familiares, de suas raízes e ancestralidade. As crianças de 0 a 5 anos, respeitando suas especificidades, poderão:

- aprender a se colocar no coletivo, escutando atentamente seus colegas e respeitando a vez em momentos coletivos;
- participar de atividades que envolvam confecção de objetos, buscando materiais e entregando para alguém trabalhar e auxiliar nessa fase;
- descobrir o papel dos adultos no cuidado com as crianças. Distinguir crianças de adultos, reconhecendo as pessoas de seu convívio e as que cuidam dela; bem como pessoas que fazem parte da família dos seus colegas;
- identificar pessoas que participam do seu convívio social como, familiares, responsáveis, pessoas próximas, funcionários e outros profissionais da instituição, entre outros;
- reconhecer e valorizar canções, jogos e brincadeiras que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras crianças;
- despertar o interesse para conhecer diferentes formas de expressão cultural;
- compartilhar objetos e instrumentos com o desafio de brincar junto com o outro, de conversar, compartilhar e interagir em momentos de diálogo;
- aprender a valorizar as produções dos colegas;
- trazer fotografias, textos orais, brincadeiras e objetos do convívio familiar para mostrar aos colegas, conversar sobre eles, compartilhar e estabelecer trocas;
- participar, observar e apresentar para os colegas canções, jogos e brincadeiras

que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras crianças;

- aprender canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas de determinados grupos e eventos culturais;
- participar de jogos de regra, respeitando as prescrições do jogo, o convívio com os pares e os “combinados”, além de receber incentivo para participar e criar novos jogos;
- explorar expressões faciais, sons, entonação, gestos na composição e escuta de textos orais.

1.3 O que as crianças já sabem?

Antes de iniciar qualquer projeto, é importante conhecer o que as crianças já sabem. No caso específico das crianças muito pequenas, torna-se fundamental observar e identificar na sua expressão corporal e na sua linguagem oral, o que deve ser reforçado e estimulado no sentido de ampliar seus repertórios, além de fortalecer, de maneira positiva, a construção da sua identidade cultural. É preciso ainda respeitar e valorizar as diferenças, bem como a diversidade étnico-racial e a de gênero. Para conhecê-las é necessário, portanto, o contato intenso e sistemático com seus familiares ou responsáveis, indagando-os sobre a história do desenvolvimento da criança, seus interesses, gostos e costumes.

No caso das crianças pequenas (4 a 5 anos), deve-se proceder da mesma maneira, observar, conhecer o que elas já sabem sobre a temática que será abordada no projeto e criar momentos e espaços, como, por exemplo, rodas de conversas onde elas poderão falar e se expressar sobre seus conhecimentos. Os professores podem levantar junto às crianças seus repertórios orais, como canções, histórias, adivinhas, brincadeiras com palavras, parlendas; como elas as conheceram, quem de sua família ou de seu convívio as ensinaram, se gostam de escutá-las, quais são suas preferências etc. Após esse momento introdutório, apresentar às crianças a ideia do Projeto Espaço Griô.

Essas informações serão importantes para cada etapa do projeto e certamente ajudarão os professores no desenvolvimento das atividades previstas, no sentido de enfatizar os aspectos referenciados nos objetivos propostos.

1.3.1 Um projeto em uma perspectiva de educação inclusiva

É importante considerar que, nas instituições de educação infantil, encontram-se também crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cada vez mais as escolas públicas têm se empenhado na inclusão dessas crianças no ensino regular, garantindo-lhes o direito à educação. Elas são sujeitos da educação infantil e sua diferença necessita ser contemplada. Assim, embora o enfoque do Projeto Espaço Griô seja a oralidade, é importante que os professores saibam explorá-la pedagogicamente, abarcando outros sentidos e sensações das crianças e de seus processos de desenvolvimento.

Também é relevante saber que, mesmo que uma criança apresente dificuldades em relação à expressão oral, ela não está fora do universo permeado pela oralidade e dessa forma de expressão, comunicação e interação. No contexto da diversidade, a condição das crianças para falar, ouvir, locomover e aprender, apresenta diferentes graus e ritmos de desenvolvimento, o que exige estratégias pedagógicas variadas.

Nesse sentido, o cuidado, o toque, a percepção dos movimentos, das formas de comunicação, a estimulação do corpo e dos sentidos é um trabalho pedagógico importante para todas as crianças pequenas, sobretudo as crianças pequenininhas (0 a 3 anos). As crianças pequenas (4 a 5 anos) devem ser estimuladas a respeitar, ser parceiras, solidárias e colaborativas umas com as outras e também com os colegas com: deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A instituição também deverá considerar o atendimento educacional especializado e as parcerias para sua realização, de acordo com as necessidades das crianças.

É importante que as atividades, ao serem implementadas, considerem as crianças e suas diferenças e que os professores sejam criativos e dinâmicos para adequar as propostas, as etapas e os materiais aqui sugeridos ao contexto da diversidade presente no espaço de educação infantil.

É muito comum na educação infantil que as famílias e os responsáveis pelas crianças tenham um contato mais estreito com a instituição. No caso das famílias que possuem crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, essa presença pode ser ainda mais próxima. Nesse sentido, como a orientação dos projetos a serem desenvolvidos neste livro é de que as atividades sejam realizadas envolvendo os familiares, sugere-se que os professores discutam com as famílias sobre os gostos, os avanços e os desafios de suas crianças.

Essa observação se faz necessária, pois no cotidiano agitado das instituições, por vezes, as reuniões coletivas com as famílias não consideram situações específicas, que necessitam de um diálogo pedagógico mais próximo.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças próximas às outras e para que se locomovam;
- Acervo de fotografias plastificadas das crianças;
- Canção de abertura das propostas.

1.4 Com as mãos na massa: Espaço Griô para crianças de 0 a 3 anos

Atividade 1: **Ancestralidade**

Etapa 1: **Quem é?**

Nesta etapa, as crianças serão estimuladas a reconhecer a si mesmas e a perceber seus colegas de grupo, identificando-os por seus nomes e características físicas. Tal reconhecimento envolverá a oralidade e a percepção visual, para tanto, serão usadas fotografias das crianças, conversas e cantigas.

As fotografias podem ser coletadas junto aos familiares, no momento em que tomarem conhecimento do Projeto, numa reunião ou em conversas informais quando visitam a escola. Além de apresentar o Projeto e suas etapas a eles, é importante envolver os familiares e os responsáveis, dividindo com eles tarefas e informando sobre as atividades em desenvolvimento. Sugere-se o uso de um caderno de registro, em que pais e professores tomam notas e se comunicam sobre o dia a dia. Outra maneira é tirar fotografias das crianças, mediante autorização por escrito de familiares ou responsáveis.

Para delimitar o início e o fim das propostas da *Atividade Ancestralidade*, sugere-se que uma canção seja ouvida e cantada por todos, na qual possam ouvir seus nomes ou que remeta ao tema da proposta. A canção pode ser gravada em áudio ou pode ser simplesmente cantada para as crianças. Uma cantiga popular que usa os nomes das crianças é “A canoa virou”.

A canoa virou

A canoa virou

Pois deixaram ela virar

Foi por causa de [nome da criança]

Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar

Eu tirava [a/o nome da criança]

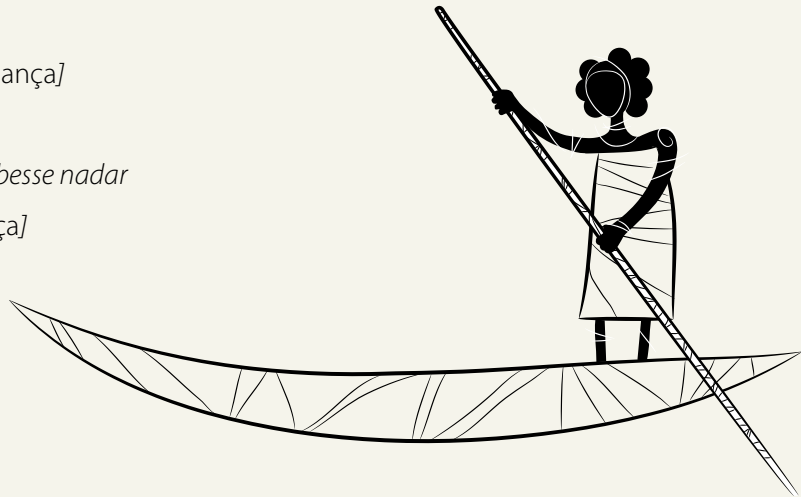
Do fundo do mar

Siriri pra lá

Siriri pra cá

A/O [nome da criança] é bela

E quer casar.



Com crianças pequenas, a organização de rodas de conversa e agrupamentos é um desafio, pois muitas ainda não andam ou se sentam sozinhas. Nesse momento, é importante que saiam de berços ou cadeiras, que possam estar próximas uma das outras no chão, por exemplo. Por isso, é importante organizar o local, delimitando-o com tapetes, linhas ou com as próprias fotografias, bem como tomar cuidados básicos com o ambiente físico para que não corram riscos de se machucarem.

Nesse agrupamento, os professores devem apresentar cada uma das fotografias das crianças previamente coletadas e perguntar: “Quem é essa menina?” ou “Quem é esse menino?” Devem deixar que observem e manuseiem a fotografia. Devem lembrar-se de que as crianças pequenas levam variados objetos à boca como forma de percebê-los, por isso, para que as fotografias sejam preservadas e não tragam nenhum risco para integridade física delas, é preciso colá-las em papel-cartão e protegê-las com adesivos ou folhas de plástico, arredondando as pontas e cantos. Seria interessante identificar os nomes das crianças que estão nas fotografias e brincar de chamá-las como se não estivessem no local: “Cadê a Bruna?”, “Onde está a Bruna?” ou “Quem viu a Bruna?”. Quando ela reagir ao chamado, enfatizar que foi encontrada, por exemplo, dizer: “Achou!” ou “Olha lá a Bruna!”.

Com as crianças pequenininhas (0 a 3 anos), o reconhecimento visual por meio da fotografia é um grande desafio, mas é interessante que comecem a lidar com esse registro de imagens tão recorrente em sociedade brasileira. Com as crianças

pequenas (4 a 5 anos), essa atividade pode ter outros desafios, como mostrar a fotografia e pedir para que encontrem o colega ou digam o seu nome.

Nesses momentos, é interessante observar se as crianças focalizam a fotografia, se demonstram conhecer a imagem retratada, se reagem ao ouvir seus nomes etc. Também se pode verificar aquelas que identificam oralmente seus nomes e os nomes dos colegas.

Essa é uma atividade que pode ser repetida várias vezes, até que se familiarizem com as fotografias e com a brincadeira de identificar cada uma das crianças da turma. Ao final, é importante deixar as fotografias expostas no mural. No Projeto Espaço Griô, murais serão usados de variadas formas: para expor imagens, objetos, produções das crianças, resultados de pesquisa etc. O ideal é reservar uma parte de uma parede de um ambiente que será reconhecido como Espaço Griô, pode ser na sala de aula, no pátio ou em outro local disponível na instituição, com infraestrutura para realizar as propostas sugeridas.

As fotografias também podem ser usadas para identificar locais onde as crianças deixam suas mochilas ou pertences, berços, trocadores ou mesas onde costumam sentar para realizar atividades. O tamanho e a qualidade da imagem são importantes para que seja possível reconhecer as crianças retratadas, por isso, as fotografias precisam ser selecionadas cuidadosamente.

Etapa 2: Minha família

Nas culturas ocidentais, o termo *família* refere-se a grupos de parentes que ocupam uma mesma habitação e que, geralmente, estão vinculados por laços de parentesco, porém, essa não é a única regra. Os integrantes desses grupos podem variar, as famílias tendem a ter diversas configurações ou arranjos domiciliares. Nesses agrupamentos, encontram-se laços de parentesco e normas de convivência, direitos e obrigações que podem variar de acordo com o momento em que se vive e grupo a que se pertence.

A família, seu papel social e sua composição mudam com o tempo e de sociedade para sociedade e podem incluir as mais variadas composições, tanto filiações não biológicas entre aqueles que nela convivem quanto diversas formas de alianças conjugais. Em várias regiões do Oriente Médio e da África, há núcleos familiares que adquirem uma concepção de “família extensa ou estendida”. Essa organização difere

daquela adotada pelas sociedades pós-industriais, de tradição ocidental, constituída geralmente por um casal e seus filhos.

Há vários estudos que apontam para mudanças significativas na composição das famílias brasileiras na atualidade. Como já foi dito, as famílias podem ser monoparentais, tendo um só responsável ou um casal como provedor, homoafetivas ou heteroafetivas, compostas de filhos biológicos e/ou adotivos, agregados, entre outros. A própria Constituição Federal, hoje, não estabelece hierarquias entre entidades familiares e sequer define o conceito de família. De acordo com o texto constitucional, o casamento deixou de ser a única forma de constituição da família, passando o Estado a proteger de forma igualitária as famílias constituídas pela união estável (CF, parágrafo 3º, artigo 226) e a família monoparental, formada por qualquer dos pais e seus descendentes (CF, parágrafo 4º, artigo 226). Reconhecer as novas formas de organização da família, hoje, faz parte do direito à dignidade humana e é mais do que uma questão constitucional. É, sobretudo, uma postura ética, e é isso que se espera dos professores, tanto na educação infantil quanto em outras etapas da educação básica. Nesta proposta, espera-se que sejam consideradas diversas configurações familiares, já que fotografias dos familiares serão apresentadas às crianças, e que essas configurações sejam tratadas de modo ético e respeitoso.

Depois de ouvir a canção que sinaliza a abertura da *Atividade Ancestralidade*, nesta etapa, as crianças terão outro desafio: identificar nas fotografias as pessoas que moram com elas. Esta atividade pode ser feita em roda com crianças entre dois e três anos. Com crianças menores, as fotografias podem ser deixadas no chão para que elas as encontrem e as manuseiem. Os professores devem lembrar que é importante organizar o local para a realização dessa etapa, bem como tomar cuidados básicos para que as crianças não corram riscos de se machucarem.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças próximas às outras e para que se locomovam;
- Acervo de fotografias plastificadas dos integrantes das famílias das crianças;
- Canção de abertura das propostas.

A condução da atividade pelos professores é essencial, indicando nomes das crianças e de integrantes de suas famílias, brincando de encontrá-los, e convidando-as a observar as fotografias. As crianças podem pegar uma imagem e trazê-la até

os professores. Então, elas poderão contar a todos quem é. Assim como na etapa anterior, esta atividade pode ser incrementada por brincadeiras de achar e esconder, de adivinhar etc. Ela deve ser repetida para que as crianças se familiarizem com as imagens e reconheçam as pessoas que estão retratadas.

É importante explorar a diversidade que compõe as famílias: homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, negros, brancos ou outros segmentos étnico-raciais, pessoas com deficiência, brasileiros e estrangeiros, entre outros. Para tanto, o contato estreito com as famílias, bem como a troca de informações, é muito importante. Esse detalhamento deverá ser feito, levando-se em consideração a idade das crianças. O importante é lembrar que, desde cedo, a educação infantil deverá explorar a diversidade como algo positivo e constituinte das relações sociais e humanas.

Em várias sociedades africanas, as famílias extensas são compostas por todos os parentes que, em muitos casos, incluem também os antepassados como membros que pertencem e participam dos assuntos da família. A posição dos seus membros, os direitos de herança ou de patrimônio podem ser marcados, em várias dessas sociedades, pelo caráter matrilinear (a herança segue a linha materna) ou pelo caráter patrilinear (a herança segue a linha paterna). Isso dependerá do grupo étnico, região e processo histórico.¹⁰

Há, também, as famílias poligâmicas (um homem com várias mulheres e seus respectivos filhos) e poliândricas (uma mulher com vários homens e seus respectivos filhos) em vários locais da África e da Ásia. Essas diferentes configurações devem ser compreendidas, a partir dos contextos culturais e históricos nos quais ganham existência. Nessas configurações não deixam de existir regras e acordos de convivência, portanto, não devem ser interpretadas do ponto de vista moral.

Configurações como essas, muitas vezes, recebem julgamentos e críticas, dentro dessas próprias sociedades e, principalmente, por culturas ocidentais. O debate em torno da poligamia e o tratamento dado às mulheres, por exemplo, postos pelos movimentos sociais de luta pelos direitos da mulher, devem ser considerados, porém, fundamentados nos direitos humanos e nas mudanças sociais e políticas do nosso tempo. Não se pode esquecer, contudo, de que a compreensão das culturas e dos comportamentos dos sujeitos que as vivenciam e produzem só pode ocorrer dentro de um contexto mais amplo que extrapola modelos com os quais

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ikuska.com/Africa/Etnologia/familia.htm>>.

estamos acostumados. A professora e o professor infantil devem tomar cuidado para não incorrer em julgamentos descontextualizados, anacrônicos, moralistas e preconceituosos a esse respeito.

Etapa 3: Ouvindo vozes familiares

Para esta etapa, é fundamental que os professores tenham gravado histórias ou cantigas contadas ou cantadas pelos familiares. Há várias possibilidades:

- marcar uma reunião de pais e explicar a proposta;
- gravar em aparelho de gravador, celulares ou MP3 as falas dos integrantes das famílias;
- agendar um momento com cada um dos familiares ou um representante para que venha à instituição fazer a gravação; ou
- solicitar aos pais o envio de gravações etc.

O importante é coletar as vozes de pessoas próximas às crianças, e que são responsáveis pelo seu cuidado e educação.

As famílias também devem ser orientadas em relação a histórias e cantigas. A ideia é coletar narrativas que contenham algo sobre a criança ou canções que elas costumam ouvir em casa. Desse modo, os professores devem ter um acervo de histórias e cantigas para usar várias vezes nesta proposta, intercalando vozes e dando oportunidade para que todas as crianças experimentem ouvir vozes familiares.

Novamente, é preciso organizar o local, disponibilizando as fotografias das crianças e dos familiares. A canção sinaliza que a atividade terá início, mas também é importante dizer para as crianças o que vai acontecer: "Vocês vão ouvir as histórias de suas famílias ou cantigas que ouvem em suas casas!".

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças próximas às outras e para que se locomovam;
- Acervo de fotografias plastificadas dos integrantes das famílias das crianças;
- Acervo de histórias e canções dos familiares;
- Canção de abertura das propostas.

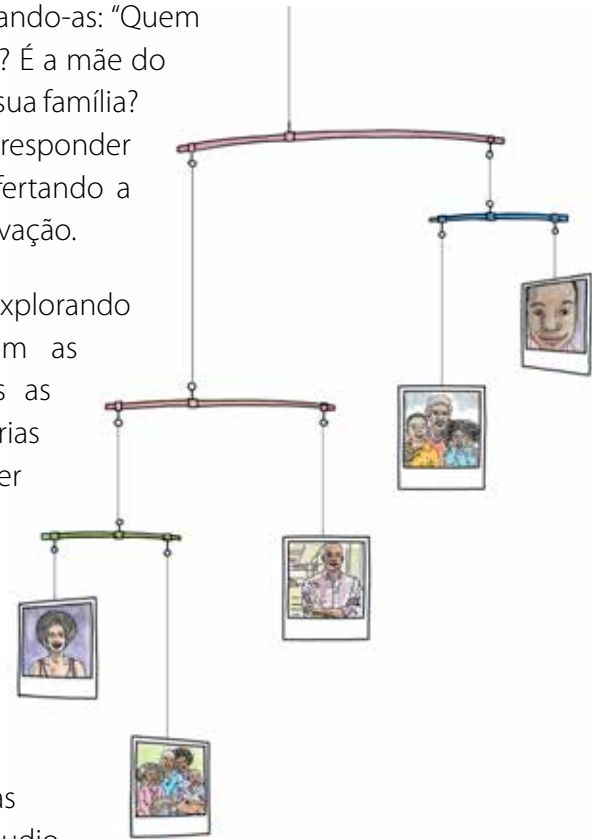
Para motivar as crianças, é importante criar formas alternativas de indicar quem vai cantar ou contar a história, mostrando a fotografia, criando adivinhas ou fazendo perguntas para que as crianças descubram. É importante que os professores tratem as crianças como interlocutoras, por isso devem explicar a elas o que vai acontecer e o que vão fazer, além de interagir com elas. Durante a escuta das histórias e das cantigas, pode-se chamar atenção das crianças, indagando-as: “Quem está falando? Quem está cantando? Que música é está? É a mãe do Paulo? Paulo, é sua mãe que está contando a história de sua família? Quem mora com o Paulo?” etc. Os professores podem responder oralmente, olhando para a criança, aproximando e ofertando a imagem e assinalando o reconhecimento da voz da gravação.

Ao final, é importante retomar a história oralmente, explorando acontecimentos, nomes de familiares que integram as narrativas, as fotografias correspondentes etc. Todas as crianças devem ter a oportunidade de ouvir suas histórias e cantigas e que possam ouvir comentários ou fazer comentários sobre elas. Brincadeiras podem tornar a atividade divertida e prazerosa para as crianças, por exemplo, colocar um trecho e pedir para que adivinhem de quem é a voz.

Etapa 4: Exposição das famílias

Nesta etapa, as crianças já estão familiarizadas com as fotografias, as histórias e as cantigas gravadas em áudio. Sugere-se que os professores organizem as fotografias em móveis, para cada criança. Na ornamentação da sala e na organização dos móveis, seria interessante usar tecidos coloridos, não somente para adornar e tornar o ambiente confortável, mas também para trabalhar simbolicamente uma das características de vários povos africanos e também afro-brasileiros, a saber, o uso criativo de cores fortes e variadas.

Sugere-se também organizar um momento na rotina, no qual as crianças vão brincar com os móveis e ouvir as cantigas e as histórias gravadas por vozes que conhecem. Os professores devem introduzir a atividade, contar às crianças o que vai acontecer e conduzi-las ao indicar que história será ouvida (“Vamos ouvir a história



da família da Vanessa? Cadê a Vanessa? ou, Onde está a Vanessa? Olha a fotografia da Vanessa!"), explorando os nomes dos familiares ("Quem é a mãe do João? E o pai do João quem é? O João tem irmãos? O João mora com a vovó? Vamos dizer os nomes das pessoas que moram com o João?" etc.). Também podem explorar as cantigas e as histórias.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças próximas às outras e para que se locomovam;
- Móviles de fotografias das famílias de cada criança;
- Tecidos coloridos, cordões e arames;
- Acervo de histórias e canções dos familiares;
- Canção de abertura das propostas.

No decorrer das etapas, os professores devem observar se as crianças se apropriam dos nomes de seus familiares e dos colegas; se identificam imagens, se demonstram saber quem são as pessoas das fotografias etc. Devem observar também se ampliam o repertório de palavras e se as usam para nomear os integrantes de sua família. A exposição também pode ser visitada por outras turmas e pelas famílias.

É importante lembrar que, cada vez mais, as pessoas convivem com outros tipos de arranjos familiares, como famílias monoparentais (um só responsável pelos filhos) e famílias homoafetivas (compostas por casais do mesmo sexo). Essa dimensão deve ser considerada a fim de que não se reproduzam, preconceitos sobre os diferentes tipos de famílias no ambiente educativo. As atividades aqui sugeridas deverão sempre considerar os tipos de organização familiar existentes nos grupos de educação infantil para não incorrer no predomínio de uma única visão de família.

Atividade 2: *Contação de histórias africanas*

Etapa 1: Um espaço para ouvir e contar histórias

Nesta atividade, o desafio será organizar um espaço acolhedor para crianças pequenas ouvirem e brincarem com as mais diversas narrativas. Os professores poderão utilizar panos coloridos, tapetes, almofadas, colchões, enfim, tudo que ajudar a criar um lugar dedicado à contação de histórias.

Os griôs, como já dito, são responsáveis por guardar e transmitir a história dos reis e de seu povo. Ao contar histórias, fábulas, contos, poesias etc., eles assumem a função de educar e encorajar seu povo, preservando a memória, a consciência e o coração daqueles que os procuram. Esses guardiões da memória utilizam recursos das expressões oral e corporal para transmitir seus conhecimentos, contribuindo assim com a valorização, o fortalecimento e a perpetuação das raízes culturais de seus povos.

A tradição oral africana é caracterizada por uma grande diversidade de gêneros: conto, fábula, mito, épica, genealogias, provérbios, charadas, enigmas e canções. Propomos o trabalho com as narrativas ficcionais, fábulas e contos que são construídos a partir da imaginação e da fantasia, atribuindo aos personagens (animais, plantas, frutos etc.) qualidades e poderes diversos que se relacionam ao comportamento humano, a atitudes e valores culturais, a crenças e saberes de diversos grupos e povos. Tanto as fábulas como os contos africanos têm algo de extraordinário e de sobrenatural, e visam a divertir, instruir e orientar os modos de agir, de acordo com uma ordem moral, própria das culturas que criaram e preservam essas narrativas. Outra característica comum a esses textos é a convivência entre homens e animais, entre seres do mar, da terra, do ar, do mundo e de outros mundos (visíveis e ocultos). São essas as razões para dar continuidade à construção do Espaço Griô, oferecendo às crianças fábulas, vindas do continente africano.

Dica

A fábula, especialmente, é um gênero literário que se caracteriza como uma pequena história de caráter moralizante. Algumas delas possuem uma moral, introduzida no prólogo ou ao final da história.

Na seção Quitanda, há *sites* em que várias canções encontram-se disponíveis. Além disso, há sugestões de livros sobre histórias da África.

Esses elementos da fábula facilitam identificar uma atitude ou um comportamento valorizado e aqueles que devem ser modificados. No entanto, nem todas as fábulas apresentam-se dessa maneira, pois em algumas delas a moral permeia toda a história. É interessante pensar que esse gênero faz parte da cultura de diversos povos, continentes e países, para além do continente africano. Como descreve o linguista brasileiro, José Luiz Fiorin, a fábula “é uma história de gente, não uma história de bichos ou de vegetais” (FIORIN, 2007, p. 108), apresentando certos elementos que permitem perceber que se referem a acontecimentos relativos a seres humanos. Nessas narrativas o comportamento humano é analisado, evidenciando-se as consequências boas e ruins de ações desencadeadas numa determinada situação.

Portanto, trabalhar com fábulas africanas é mais do que abordar histórias de animais. Essas narrativas carregam mensagens sobre atitudes, comportamentos e valores respeitados pelos povos que habitam o continente africano, tratam das culturas locais e não de sua rica e variada fauna. Assim, podemos encontrar nas fábulas africanas personagens representando valores como o leão, representando a força e a autoridade; a gazela, a vaidade; o macaco e o morcego, a falta de escrúpulos; a tartaruga, a esperteza. As aventuras encarnadas por esses personagens trazem uma lição de vida aos que as ouvem ou as leem. Vale lembrar que, para as crianças pequenininhas, as características físicas desses bichos apresentam-se como um mote lúdico e imaginativo que pode ser explorado com elas.

Dica

Na seção Quitanda, há indicações de livros que narram histórias e fábulas africanas, assim como de canções disponíveis em *sites*.

Para organizar o espaço de contar e ouvir fábulas, além da organização do espaço físico, é necessário organizar um acervo desse gênero, selecionando textos adequados para crianças de 0 a 3 anos, seja por sua extensão, pela dimensão lúdica, ou pela aproximação das crianças com novas

palavras e novos modos de dizer e contar. Essa é uma situação fundamental em que as crianças ampliam seus repertórios de linguagem e participam de situações que envolvem outras linguagens. Por isso, é importante que a contação seja acompanhada de ilustrações e fotografias grandes e coloridas dos personagens das histórias.

Essas imagens constituem-se em um acervo para ser manuseado pelas crianças e podem ser coladas em cartolina e protegidas com adesivos ou folhas de plástico, arredondando as pontas e cantos. Para as crianças de berço, móveis podem ser confeccionados, como os produzidos com as fotos dos familiares, indicados anteriormente na *Atividade Ancestralidade*. Além disso, é preciso selecionar e adquirir livros com fábulas africanas. Algumas dessas obras são feitas de panos ou de outros materiais adequados a crianças pequenas.

Para que as crianças reconheçam a atividade de contação de fábulas em sua rotina, sugerimos que a primeira atividade seja a escuta da canção que abre e fecha esta atividade. Sugerimos a canção “Leão”, de Vinicius de Moraes, gravada na coletânea “A Arca de Noé” (CD), especialmente porque, de modo geral, o leão é um animal presente nas fábulas que atrai e encanta as crianças pequenas pelas características de força, agilidade etc.

Os professores devem apresentar a canção, trazendo para a sala de aula ilustrações com os personagens da canção. Tais imagens (fotografias ou ilustrações) podem ser colocadas em variados locais da sala, para que as crianças possam relacionar a canção às imagens. Esta é uma situação propícia para que as crianças pequenas aprendam a nomear esses animais ou indique-os pelo som que fazem ou outra característica física (a juba, os dentes, as garras etc.). Os professores devem espalhar várias figuras pelo chão. Enquanto ouvem a música, as crianças devem identificar, pegar, nomear e mostrar umas para as outras as figuras que pegaram.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças próximas às outras e para que se locomovam;
- Aparelho de som e CD;
- Fotografias, gravuras e/ou ilustrações de animais diversos;
- Cartolina e papel adesivo transparente.

Essa atividade inicial servirá para introduzir a contação de fábulas da África. Na sequência, os professores, em roda, com as crianças devem perguntar quem conhece histórias sobre animais e dar espaço para que todas falem.

Etapa 2: Ouvindo fábulas

Para dar início à contação, sugere-se que as crianças ouçam a canção “Leão”, que sinaliza o começo desta atividade. Além disso, é preciso informá-las sempre sobre o que vai acontecer: “Agora, vou ler histórias de bichos que vivem na África para vocês!”.

É importante que se faça uma cuidadosa seleção dos livros de histórias que serão utilizados com as crianças. Além disso, faz-se necessária uma boa preparação para conduzir uma leitura gostosa, agradável e que prenda a atenção dos pequenos ouvintes. É preciso lembrar ainda de que a organização do espaço físico e do ambiente é fundamental. Caso a instituição infantil tenha crianças com deficiência, o ambiente deverá ser pensado para elas também.

Na seção Quitanda, encontram-se inúmeras sugestões de livros de fábulas, contos e histórias africanas. Um dos livros que pode ser utilizado para as leituras para as crianças é “Contos do baobá”, adaptação e ilustração de Maté, livro inspirado no repertório dos griôs e que traz quatro narrativas da África Ocidental: “A lebre,

o rinoceronte e o hipopótamo”; “Anansi e o presente de Deus”; “O camaleão e o chimpanzé”.

Outro livro recomendado e disponível para acesso na internet é “Boneca de pano”. Trata-se de uma coletânea de contos infantis, organizada por Adriana Botelho de Vasconcelos, Neusa Dias e Tomé Bernardo, escritores angolanos que reuniram contos tradicionais deste país, publicados pela União de Escritores Angolanos (UEA). Desta obra, indicam-se as fábulas: “O castigo da raposa”, “Kibala”, “O rei leão”, “O caçador”, “O jacaré e a pedra negra”, “A águia e as galinhas”.

Ao final da leitura das fábulas, os professores podem retomar com as crianças quais eram os personagens das narrativas. Seria interessante brincar com suas características físicas dos animais, como movimento, sons, forma etc. As crianças podem escolher um dos animais que figuraram nas histórias e fazer alguma imitação, definindo elas mesmas se será um movimento, um som etc.

Etapa 3: Histórias contadas pelas famílias

Para esta etapa, é preciso organizar o local de maneira bastante confortável para as crianças. Recomenda-se utilizar colchões e almofadas para delimitar um espaço grande, pois a ideia é que as crianças pequenininhas (0 a 3 anos) também possam participar desse momento. Além disso, disponibilizar novamente gravuras, fotografias e livros infantis sobre animais africanos. Mais uma vez, a canção escolhida para abrir esta etapa deve ser tocada para sinalizar que a atividade terá início, e também é importante dizer o que vai acontecer para as crianças: “Vocês vão ouvir histórias contadas por suas famílias”. Essas histórias poderão ser coletadas pelos professores. Para isso, deverão propor um agendamento com as pessoas próximas às crianças e que são responsáveis pelo seu cuidado e educação. A gravação da história é fundamental para o desenvolvimento dessa atividade. As famílias devem gravar histórias que escutaram na infância, de preferência que abordem a temática de bichos. Caso não tenham condições de fazê-lo em suas casas, é possível que os professores combinem, com aquelas famílias que tiverem maior disponibilidade, uma ida à instituição de educação infantil para realizar a gravação. Para isso, a ajuda da coordenação pedagógica e da gestão é necessária para realizar a gravação, organizar o tempo do profissional para realizar essa tarefa, ou para receber a família na instituição.

Além da realização da atividade em si, essa é uma forma bastante positiva de promover interação das famílias e responsáveis pelas crianças com a instituição,

com os professores e com as outras crianças. Uma dimensão importante da cultura familiar estará presente no desenvolvimento das atividades pedagógicas delineadas. A proposta visa também a possibilitar que lembranças e memórias sejam acionadas na própria família e compartilhadas posteriormente. Todos os elementos resgatados e sistematizados serão importantes para a construção da identidade das crianças pequenas.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças próximas às outras e para que se locomovam;
- Acervo de fotografias, gravuras produzidas nas etapas anteriores;
- Gravador para coletar as histórias das famílias, produzindo um acervo de histórias;
- Canção de abertura das propostas.

Para motivar as crianças, é importante criar formas alternativas de indicar quem vai contar a história, mostrando a fotografia, criando adivinhas ou fazendo perguntas para que as crianças descubram. Ao escutar as histórias, pode-se chamar a atenção das crianças, indagando-as: “Quem está falando? Quem está contando? É a mãe da Maria? Maria, é sua mãe que está contando a história?” etc.

Também seria interessante combinar com algum familiar que tenha disponibilidade e que venha até à instituição para participar de uma roda de histórias.

Ao final, é importante retomar a história, explorando os nomes dos bichos que aparecem nas narrativas. Todas as crianças devem ter a oportunidade de ouvir as histórias contadas por sua família e também de comentá-las.

Etapa 4: Festa dos bichos

Para encerrar esta atividade, recomenda-se criar máscaras que personifiquem os animais das fábulas. Os professores devem colocar a canção que sinaliza o início da atividade, em seguida dizer às crianças o que irá acontecer: “Vamos pintar nossos rostinhos com as imagens dos nossos animais e personagens preferidos”. Em roda, devem retomar com as crianças os nomes dos animais africanos que conheceram por meio das músicas, das histórias contadas pelos familiares, ou pelos professores. As crianças, nesse momento, serão convidadas a falar sobre o personagem que mais gostou de conhecer e qual deles quer ser. Essa escolha definirá a máscara que será pintada em cada criança.



Cara de leopardo

Esta cara de leopardo é fácil de criar. Um nariz preto, pouco bigode e um par de orelhas.



Cara de tigre

Esta cara de tigre é fácil de criar. Faça primeiro os olhos, em seguida pinte a boca de branco, depois de amarelo o complemento do rosto. Por último, pinte o nariz, os bigodes e o contorno da boca de preto.



Cara de onça

Esta cara de onça também é fácil de criar. Um nariz preto, pouco bigode e um contorno amarelo para lábios e pálpebras.



Cara de borboleta

Esta cara de borboleta é simples. Faça primeiro o contorno da borboleta no rosto e depois use a criatividade para preenchê-lo com cores bem vivas.¹¹

Todo o material utilizado nas etapas anteriores deverá estar disponível no centro da roda, como livros de pano, livros de histórias, assim como as gravuras e as fotografias que representam os personagens das fábulas.

Na sequência, os professores devem organizar o espaço físico e o material para pintar as crianças. É importante que os professores utilizem tintas apropriadas e específicas para essa finalidade, pois tintas inadequadas podem causar sérios problemas na pele das crianças muito sensíveis. É o caso da tinta guache que, se passada na pele, pode causar irritações, reações alérgicas e até queimaduras. Portanto, é preciso pesquisar marcas adequadas ou produzir uma tinta com pasta d'água dermatológica e anilina comestível.

É importante que o responsável pela coordenação da última etapa de pintura de bichos nos rostinhos consiga dar uma atenção individual a cada criança no momento que ela estiver envolvida na sua criação. Nesse momento, é preciso estimular a criança com perguntas sobre o animal escolhido, como nome, som, movimento, forma etc.

Quando todas as crianças estiverem prontas, pedir que apresentem seu bicho para os colegas por meio de uma imitação. Para concluir a atividade, pode-se propor outras brincadeiras, como uma corrida dos animais e uma grande dança de todos os animais.

¹¹ Mais imagens de crianças pintadas podem ser encontradas no Google, usando a palavra-chave *pintura de rosto*. Para saber mais sobre maquiagem infantil e também o passo a passo da *Borboleta Arco-Iris*, uma pintura produzida por Tinácio, sugere-se consultar o site <<http://www.projetocoleiro.com.br/11maquiagem.htm>>.

1.5 Com as mãos na massa:

Espaço Griô para crianças de 4 a 5 anos

Atividade 1: Ancestralidade

Etapa 1: Com quem vivemos?

Como já explicado na *Atividade Ancestralidade* para crianças de 0 a 3 anos, convivemos com diversas configurações e arranjos domiciliares que dão origem à família. Chama-se *família* os grupos de parentes que ocupam a mesma habitação, os quais ganham diferentes feições, papéis sociais e integrantes com o passar do tempo, e variam de sociedade para sociedade. Esses arranjos podem incluir as mais variadas composições, tanto filiações não biológicas quanto diversas formas de alianças conjugais. Também como já mencionado, no Brasil, atualmente, há famílias que podem ser monoparentais, homoafetivas ou heteroafetivas.¹²

É esperado que os professores da educação infantil reconheçam as variadas formas de organização das famílias, assumindo uma postura ética e respeitosa.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças;
- Canção Família em CD ou MP3;
- Aparelho de som.

Para dar início a essa etapa, que culminará na construção da árvore genealógica das crianças por meio de fotografias,

de pesquisas realizadas por elas e por seus familiares, além de memórias gravadas em áudio ou registradas por escrito, sugere-se a exploração da canção “Família”, de Rita Rameh.

Dica

Na seção Quitanda, há o *site* onde se pode encontrar essa canção, bem como em outros *sites* em que várias canções encontram-se disponíveis.

Essa canção trata de diversas configurações das famílias. Recomenda-se aos professores que a levem para as crianças numa gravação, coloquem as crianças em

roda e, antes de ouvir a canção, indiquem a elas que vão ouvir uma canção que se chama “Família”. Os professores devem perguntar o que elas acham que aparecerá nessa canção. Além disso, devem conduzir o grupo de modo a que todos possam dar sua opinião. Devem também encorajar as crianças mais tímidas a se colocarem,

¹² Ver mais detalhes sobre as composições de famílias na *Atividade Ancestralidade* para crianças de 0 a 3 anos.

expandir as falas das crianças, introduzir perguntas para complementar o que dizem ou enfatizar para o grupo o que foi dito por cada uma delas. Essas são estratégias importantes para que as crianças percebam como podem produzir suas falas em grupos diferentes daqueles com os quais convivem cotidianamente em seus lares.

Família

Composição: Rita Rameh

Diga quem mora na sua casa

Quem mora com você

Com quem você divide o que gosta

Quem olha por você

Moro com meu pai, minha mãe e minha irmã

Eu moro com a minha avó

Moro com minha mãe, meu avô e meu irmão

Eu moro só com meu pai

Diga quem mora na sua casa

Quem mora com você

Com quem você divide o que gosta

Quem olha por você

Moro com meu pai, minha mãe e três irmãos

Meu cachorro mora aqui também

Moro com a minha mãe, seu marido e meio-irmão

E no sábado com meu pai

Tantas famílias tão diferentes

Famílias com pouca, com muita gente

Isso não importa, o gostoso é ter

Sempre uma família bem pertinho de você

Depois dessa exploração inicial, os professores devem convidar as crianças a ouvir a música. Devem explorar a canção e ajudar na produção de textos orais das crianças, tomando cuidado para que todas possam falar e serem escutadas pelos colegas. Além disso, devem propor que ouçam novamente a canção e que cantem juntos. A seguir, explorar cada estrofe oralmente para que se apropriem da letra e do ritmo. Os professores podem cantar cada verso e pedir para que repitam.

Quando todas já estiverem familiarizadas com a letra da canção, a primeira estrofe pode ser usada para que cada criança indique com quem mora, e assim contar como sua família é composta. Os professores podem acrescentar os nomes da criança no primeiro verso, por exemplo: "Diga, *Mariana*, quem mora em sua casa...".

Ao final, todos podem desenhar sua família. Os professores devem organizar agrupamentos de quatro crianças e disponibilizar papéis, canetas coloridas e lápis de cor, para cada grupo. Enquanto desenhavam, devem colocar a canção para que ouçam.

Os desenhos podem ser apresentados pelas crianças numa roda e apreciados por todos, ao final, podem ser dispostos no mural do Espaço Griô. Não se deve esquecer de identificar as produções das crianças com seus nomes e datas, esses dados dão indícios do processo de representação da criança por meio do desenho.

Etapa 2: **Quem são nossos ancestrais?**

A ancestralidade relaciona-se com a história e a memória de comunidades e grupos humanos. Tem a ver com os antepassados, as histórias de vida e o autoconhecimento dos indivíduos. Trata-se de um tema muito caro à cultura africana e às culturas orais que, a partir de griôs e anciãos, pessoas mais idosas e sábias, acessam e mantêm seus costumes, conhecimentos, modos de vida, tradições, valores e crenças. Os anciãos, assim como os griôs, são bibliotecas vivas de comunidades africanas, indígenas e tradicionais brasileiras.

Para resgatar a ancestralidade das crianças, bem como trazê-las para dentro da instituição, juntamente com suas culturas e modos de vida, propõe-se, nesta etapa, uma pesquisa para organização de uma *árvore genealógica*¹³.

Uma nova canção será explorada nessa etapa que trata dos antepassados que compõem uma família. A canção “Eu”, de Sandra Peres e Paulo Tatit, do grupo Palavra Cantada, conta a história da origem da mãe e do pai do narrador.

Dica

Na seção Quitanda, os *sites* da canção “Eu” e do videoclipe encontram-se disponíveis.

Antes, porém, é importante realizar uma roda de conversa sobre as famílias de cada um, explorando as designações de parentesco: avós maternos, a mãe da mãe e o pai da mãe; avós paternos, a mãe do pai e o pai do pai. Para tanto,

deve-se pedir que apresentem seus pais, indicando seus nomes. Vale lembrar que pode haver crianças nos grupos que não vivem ou não conhecem seus pais, mas vivem com outras pessoas que são responsáveis por elas. Esses fatos não devem causar constrangimentos, devem ser tratados de modo respeitoso e aberto às diferentes possibilidades de configuração das famílias.

Se usarem o videoclipe, os professores devem apresentar o tema e explicar que a canção conta a história da origem de uma família: trata de avós, avôs, bisavós, bisavôs, pais, mães e responsáveis. Depois de assistir, deve-se explorar a narrativa, e recontar oralmente as histórias, contando com a participação das crianças. Outras canções e

¹³ Uma *árvore genealógica* é uma representação do histórico de parte dos ancestrais de uma pessoa ou família, mostra as conexões familiares entre indivíduos, apresentando seus nomes e, algumas vezes, datas e lugares de nascimento, casamento, fotografias e falecimento.

vídeos que tratam desse tema podem ser usados, desde que sejam apresentados às crianças de maneira antecipada, criando expectativas sobre o que vão ver e ouvir e explorando seus conteúdos.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças;
- Aparelho de TV, aparelho de DVD ou data-show e computador com caixas de som;
- Videoclipe da canção “Eu”, gravada em DVD ou em MP3 ou mídia compatível ao equipamento disponível;
- Folhas com o levantamento sobre a origem das famílias para os pais;
- Bilhete para os pais, produzido coletivamente com as crianças.

Após esse momento, é importante propor às crianças que pesquisem em casa informações sobre seus avós paternos e maternos e demais antepassados. Há várias possibilidades para isso. Uma delas é distribuir para cada criança uma folha, com perguntas a serem respondidas pelos pais. É preciso ainda solicitar aos pais fotografias dos avós maternos e paternos e outros antepassados para serem usadas em trabalho na sala de aula.

Dica

O questionário deve conter perguntas muito simples e fáceis de responder, que não demandem pesquisas ou muito tempo dos familiares, tais como:

- Quem são os avós de seu filho ou sua filha?
- Escreva o nome de cada um. Onde eles nasceram?
- Escreva o local (cidade ou estado) em que eles nasceram.
- Convivem com as crianças? Em que situações?
- Poderia enviar uma fotografia de cada pessoa que mora com a criança em casa e dos avós para ser usada em uma tarefa da instituição? Identifique as fotografias com nome.

É preciso lembrar mais uma vez que os projetos pedagógicos devem envolver toda a comunidade escolar, contando com a participação de familiares, funcionários, equipe docente, de coordenação e de gestão. Contar sobre o que vai ser feito, trocar ideias e convidar a todos para participar, são ações necessárias e que potencializam as atividades previstas.

Os familiares devem responder às perguntas junto com as crianças, compartilhando informações com elas e contando a história de seus familiares. Sugere-se que os professores elaborem, de maneira coletiva, um bilhete dirigido aos pais, comentando com as crianças que precisarão avisar suas famílias da pesquisa e que indiquem de que maneira poderão fazer isso. É provável que indiquem que será preciso mandar um bilhete, prática comum nas instituições. Os professores deverão ir ao quadro e pedir que ajudem a produzir o bilhete: as crianças ditam e os professores organizam as informações no quadro. Depois de pronto, os professores poderão reproduzi-lo para que todos levem para casa junto com o questionário.

É importante destacar que muitos familiares podem não saber ler e escrever e que é preciso utilizar outras formas para obter essas informações. Os professores podem conversar com pais ou familiares nas reuniões ou no momento em que trazem e buscam suas crianças. Além disso, devem indicar que esses familiares peçam ajuda a outros membros da família ou a pessoas que sabem ler e escrever e com as quais convivem. Para finalizar essa etapa, as crianças podem aprender a canção.

Etapa 3: Nossas famílias

Esta etapa pode levar vários dias, pois cada criança deverá trazer materiais diversos, como as fotografias, os questionários respondidos ou as informações que coletaram oralmente ao ouvir seus familiares. Todas devem ter a possibilidade de contar suas descobertas. Para tanto, os professores devem recolher as informações, lê-las e conhecer as configurações familiares antes de promover a etapa. Desse modo, poderá ajudar as crianças em sua exposição oral.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças;
- Fotografias dos familiares;
- Questionários respondidos;
- Cola, canetas e lápis coloridos.

Sugere-se que a canção “Eu” ou aquela escolhida pelos professores seja colocada para dar início à roda e trazer novamente à memória a pesquisa que realizaram. Os professores devem organizar grupos de crianças que vão contar sobre as informações coletadas e avisar a todos como a roda vai funcionar. Cada criança poderá, então, mostrar as fotografias que trouxe de casa e contar o que descobriu. Uma forma de colaborar com suas produções orais é ler as respostas dadas pelos familiares e ajudar a criança em sua exposição. Durante a exposição, os professores

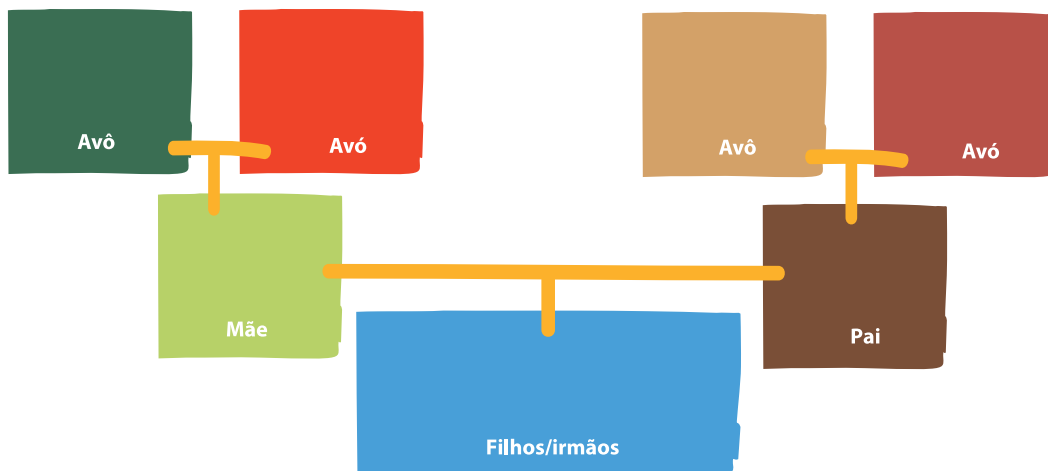
Sugere-se que a canção “Eu” ou aquela escolhida pelos professores seja colocada para dar início à roda e trazer novamente à memória a pesquisa que realizaram.

devem garantir que todas sejam ouvidas, estimulá-las a contar suas descobertas, e colaborar com a explanação, expandindo seus relatos, complementando-os, fazendo perguntas, enfatizando informações etc.

Ao final, os professores devem guardar as fotografias que serão usadas na etapa seguinte ou coloca-las no mural do Espaço Griô.

Etapa 4: A árvore da vida

Nesta etapa, as crianças vão organizar as fotografias que coletaram. Cada uma delas deve receber um gráfico que represente a árvore genealógica, como no exemplo a seguir. Os professores devem utilizar papéis com dimensões maiores para que as fotografias ou as imagens sejam dispostas pelas crianças.



Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças;
- Histórias;
- Fotografias dos familiares;
- Folhas com gráficos traçados para todas as crianças;
- Cola, canetas e lápis coloridos.

Se houver outras configurações familiares, os professores devem organizar o gráfico de modo a acomodá-las, como a inserção de meios-

irmãos, padrastos ou madrastas, sobrinhos, agregados etc. Em caso de não conseguir fotografias de seus parentes, as crianças podem desenhar nesses espaços. São bem-vindos papéis coloridos, pedaços de tecidos, cordões, botões e outros adereços que as crianças podem usar para enfeitar suas produções. O gráfico também pode ser feito em formato de árvore.

Em roda, os professores devem contar para as crianças o que vai acontecer. Inicialmente, devem prepará-las para ouvir uma história. Os seguintes títulos são sugeridos: “Contos do baobá”, adaptação e ilustração de Maté, um livro inspirado no repertório dos griôs e que traz quatro narrativas da África Ocidental, e “O senhor das histórias”, com mitos africanos recriados em histórias em quadrinhos, de Wellington Srbek e Wil, e que traz a figura do griô Aranha. Os professores podem pesquisar outros livros e histórias no acervo da instituição ou em seu acervo pessoal.

É importante explorar cada livro ou história lida ou contada em, pelo menos, três momentos: antes da leitura ou da contação, durante a leitura ou contação e ao final da leitura ou da contação. Antes de iniciar a narração, os professores devem criar expectativas nas crianças sobre o que elas vão ouvir, sobre o tema e conteúdo das histórias, mobilizando-as a buscar o que já sabem sobre o que vão conhecer. Atividades como explorar títulos, capas, ilustrações, dar pistas sobre a história são ideais para esse momento. A leitura oral ou a contação deve ser preparada previamente, é preciso conhecer a história para dar pequenas pausas, criar suspenses e envolver as crianças no processo de tentar descobrir o que vai acontecer, explorar expressões que elas desconhecem ou situações inusitadas. Ao final, atividades de reconto oral, conversas dirigidas por questões sobre as narrativas, produções de desenhos e opiniões das crianças são interessantes. Os livros indicados tematizam o papel dos griôs nas culturas africanas, bem como a sabedoria dos antepassados, que, por meio de narrativas, oferecem ensinamentos e conhecimentos às crianças. Os professores não devem deixar de explorar esses elementos no caso de usá-los.

Dica

Na seção Quitanda, estão incluídos títulos e resenhas de livros com contos africanos.

Depois de trabalhar com a narrativa, é o momento de produzir a árvore genealógica com elas. Ainda em roda, os professores devem entregar as fotografias para cada criança, e pedir para que indiquem quem são

aquelas pessoas. Devem mostrar a folha com o gráfico e tentar explorar seu formato que se assemelha a uma árvore, com ramos, troncos e raízes. Vale lembrar que, no caso de não conseguir fotografias, as crianças podem desenhar os integrantes de suas famílias.

Os professores podem levar sua árvore com as imagens coladas e deixá-la no mural, para que todos possam ver. Podem ainda organizar grupos e dispor os materiais, para que possam realizar a atividade.

Sugere-se conduzir as crianças para que todas façam o trabalho juntas. Sentadas com as fotografias, pedir para que encontrem as fotografias dos avós, dos pais de sua mãe. Os professores devem passar pelos grupos e verificar se conseguiram encontrar. A seguir, devem pedir que coletem no local indicado uma dessas fotografias e fazer o mesmo com as outras fotografias, sempre colaborando com as crianças.

No caso de não usar as fotografias, os professores devem fazer indicações do que devem desenhar em cada espaço e acompanhar o desenvolvimento, passando pelos agrupamentos, fazendo perguntas e colaborando com elas. Ao final, cada um apresenta sua árvore para os colegas, numa grande roda, para que todos possam apreciar as produções uns dos outros.

Outra sugestão é a organização dessa árvore em forma de móvel como indicado para as crianças do grupo etário de 0 a 3 anos. Para construí-lo é preciso de materiais adequados e da ajuda dos professores.

Etapa 5: *Nossas origens*

Para finalizar, os professores devem organizar com as crianças uma exposição dos trabalhos para os familiares. Além da exposição, essa atividade pode envolver pessoas da comunidade que imigraram de diferentes continentes ou regiões do país e que podem contar sobre suas origens. É importante trazer pessoas que descendam das matrizes que compõem o povo brasileiro: africanas, indígenas, europeias, asiáticas etc. Como se trata de um projeto que valoriza a ancestralidade, é o momento de pessoas compartilharem suas histórias de vida, experiências e saberes com as crianças.

Para tanto, é preciso planejar junto com as crianças a data, o local, as pessoas da comunidade convidadas para dar testemunhos e contar histórias sobre suas origens e os outros convidados (familiares, crianças de outros grupos, professores e funcionários etc.). Esse é um momento importante para que as crianças vivenciem a necessidade de usar a escrita para organizar o evento e para comunicá-lo à comunidade. Assim, há boas oportunidades de produzir coletivamente cartazes, convites, cartas de solicitação do espaço etc.

Como as crianças que ainda não sabem escrever convencionalmente, os professores serão os escribas¹⁴ nessas situações, grafando suas ideias, discutindo coletivamente

¹⁴ Na Antiguidade, os *escribas* eram os profissionais que tinham a função de escrever textos, registrar dados numéricos, redigir leis, copiar e arquivar informações. Como poucas pessoas dominavam a arte da escrita, essas pessoas possuíam grande destaque social. Os escribas eram, geralmente, funcionários reais. É possível identificar os escribas no Egito Antigo.

a melhor forma de escrever os textos etc. Também é o momento de: conhecer gêneros escritos, como o convite, a carta de solicitação, o anúncio etc.; observar variados modelos; perceber que recursos são usados, entre outros elementos.

Esses gêneros compartilhados servirão de modelos para os textos que as crianças produzirão oralmente com a ajuda dos professores.

Atividade 2: *Contação de histórias africanas*

Etapa 1: Um espaço para ouvir e contar histórias

A tradição oral, para o povo africano, está diretamente relacionada ao seu modo de vida, portanto, constitui-se na principal forma de transmissão da sua cultura, de seus sentimentos e de suas atitudes. Durante muitos séculos, os africanos utilizavam a tradição oral para transmitir seus ensinamentos, saberes, conhecimentos, valores e também para oferecer explicações sobre os mistérios do universo e do planeta Terra.

É importante compreender que a África é um continente vasto, extenso e rico. Sendo assim, podemos dizer que não existe apenas uma África, mas muitas Áfricas, ricas em tradições e histórias. Ao norte, a África é mais islamizada, e o sul do continente está dividido entre inúmeras religiões e crenças. Uma África majoritariamente negra, mas na qual também vivem pessoas e povos brancos e de outras origens étnico-raciais. Um continente que nasceu livre, rico e que abriga civilizações históricas e que viveu durante séculos, períodos de exploração e dominação colonial. Entretanto, a África também é composta de histórias de reação e resistência, expressas nos diversos movimentos de lutas por libertação.

A linguagem oral é considerada uma força poderosa. Vários pesquisadores indicam que coexistem na África aproximadamente mil línguas étnicas. A voz unificada de uma família, de um clã ou de uma comunidade representa o conhecimento que foi passado de uma geração a outra, por isso, quando uma voz se cala é como se uma biblioteca inteira deixasse de existir.

O conteúdo da tradição oral africana é caracterizado por uma grande diversidade de gêneros: contos e fábulas; mitos; histórias épicas e genealogias; provérbios, charadas e enigmas; além de canções. Os professores da educação infantil, ao trabalhar com o projeto Espaço Griô, devem estar conscientes dessa grandeza e da complexidade do continente africano. Por isso, a leitura da coleção “História geral da África” (UNESCO,

2010), sobretudo o volume 1, poderá ser um suporte importante de conhecimento e estudo, a fim de se compreender melhor o trabalho aqui proposto.

O Espaço Griô, em construção, precisa adequar-se para dar lugar à contação de histórias. A organização do ambiente deve ser objeto de atenção dos professores, que poderão utilizar panos coloridos, tapetes, almofadas, colchões, enfim, tudo que puder ajudar a criar um clima gostoso e aconchegante para as crianças ouvirem e brincarem com as histórias.

Recursos

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças;
- Canção (CD) e aparelho de som;
- Livro ou narrativa selecionada pelo professor ou professora;
- Materiais para escrever.

Para que as crianças reconheçam essa atividade em sua rotina, sugere-se que seja usada uma

canção que enfoque temas e personagens das histórias. Enquanto ouvem a canção que indica o início da atividade, as crianças podem ser desafiadas a identificar temas e personagens de que trata, por exemplo, se a canção for “Leão”, de Vinicius de Moraes, a mesma sugerida para crianças de 0 a 3 anos; elas podem identificar o leão, nomeá-lo e mostrar umas para as outras as imagens e figuras que pegaram.

Além da organização do espaço e da escolha de uma canção que marque a atividade na rotina diária das instituições de educação infantil, é necessário organizar acervos de histórias, contos e fábulas africanas que serão contados ou lidos pelos professores. Na seção Quitanda, há sugestões de várias obras e coletâneas que trazem narrativas que atraem as crianças, seja pela fantasia e pela imaginação empregadas na criação de mundos e personagens, seja pelo enredo intrigante e misterioso, ou pelo universo lúdico que recriam.

Propomos o trabalho com as narrativas ficcionais, fábulas e contos que atribuem aos personagens (animais, plantas, frutos etc.) qualidades e poderes diversos e que se relacionam ao comportamento humano, a atitudes e valores culturais, a crenças e saberes de diversos grupos e povos. Como dito anteriormente, tanto as fábulas como os contos africanos têm algo de extraordinário e de sobrenatural e visam a divertir, instruir e orientar os modos de agir, de acordo com uma ordem moral, própria das culturas que criaram e preservam essas narrativas. Outra característica comum a esses textos é a convivência entre homens e animais, entre seres do mar, da terra, do ar, do mundo e de outros mundos (visíveis e ocultos). São essas as razões

para dar continuidade à construção do Espaço Griô, oferecendo às crianças fábulas, vindas do continente africano¹⁵.

Dicas

Na seção Quitanda, há títulos e resenhas de livros com contos africanos.

Outro acervo interessante de ser criado pelos professores é o de ilustrações, fotografias e desenhos que tematizam partes e personagens dessas narrativas. Essas gravuras podem ser coladas em cartolina e protegidas com papel adesivo ou plástico e devem estar

disponíveis para crianças no momento da contação. Além de móveis, com cenas e personagens das histórias, pode ser organizada uma caixa surpresa, na qual gravuras ou objetos relacionados às narrativas estejam dispostos. A caixa ficará no centro da roda, e deve ser solicitado que cada criança se dirija até ela, retirando uma gravura ou objeto. Elas deverão nomear esses materiais e, no momento em que os professores

Dicas

Na seção Quitanda estão as orientações sobre como ouvir e acessar o programa “Te dou minha palavra”, do Instituto Itaú Cultural.

contam uma história, elas podem levantá-las e mostrá-las para os colegas. Também podem recontar histórias já lidas e ouvidas, a partir dos materiais da caixa surpresa com a ajuda dos professores, bem como de todos os colegas.

Sugere-se também que faça parte desse acervo histórias e fábulas africanas gravadas em áudio. Recomenda-se a pesquisa no programa de rádio “Te dou minha palavra”, que inclui uma história africana e cujo acesso está disponível para apresentação no *site* Itaú Cultural.

Etapa 2: **Lendo histórias**

Para dar início a esta segunda etapa, os professores devem colocar a música “Leão”, isto ajudará a sinalizar para as crianças o começo de mais uma atividade sobre os bichos da África, mas não se deve esquecer de informá-las sempre sobre o que vai acontecer: “Agora, vou ler histórias de bichos africanos para vocês”.

É importante que os professores selecionem cuidadosamente os livros de histórias que serão utilizados com as crianças. Além disso, é necessária uma boa preparação para realizar uma leitura gostosa, agradável e que prenda a atenção dos pequenos

¹⁵ Mais detalhes sobre as fábulas podem ser encontradas na *Atividade Contação de Histórias* para crianças de 0 a 3 anos.

ouvintes. É preciso lembrar ainda de que a organização do espaço físico e do ambiente é fundamental para assegurar um momento de prazer.

Na Quitanda, encontram-se inúmeras sugestões de livros de fábulas, contos e histórias de animais africanos. Aqui, destacam-se três livros que podem ser utilizados para as leituras. O primeiro livro, “Bichos da África”, de Rogério Andrade Barbosa, são quatro volumes, compostos por lendas e fábulas da tradição oral africana. Em todos os volumes, uma avó conta diversas histórias ao seu neto. O volume 1 é composto por duas histórias, a primeira gira em torno de uma mosca (a mosca trapalhona) que acaba tumultuando toda a aldeia. A segunda história envolve a esperteza da tartaruga presa em uma armadilha com o leopardo.

O segundo livro sugerido é “O príncipe medroso e outros contos africanos”, de autoria de Anna Soler-Pont, que traz uma coletânea de histórias contadas em vários países, da África Subsaariana até o sul do continente. Há desde as mais conhecidas – como fábulas de animais e mitos de origem –, até as mais desconhecidas – como as de princesas e príncipes, entre elas o conto que dá título ao livro.

O terceiro livro sugerido é “Fábulas do mundo todo”, publicado em 2004 pela Editora Melhoramentos.

A proposta dessa etapa é possibilitar que as crianças possam ter contato com um rico repertório de lendas, fábulas e histórias africanas. Rodas de histórias devem ser sempre privilegiadas no decorrer do Projeto.

Ao final da leitura de cada história, deve-se retomar com as crianças quais eram os animais das narrativas. Deixar que elas comentem e troquem ideias sobre o que ouviram. Também é interessante brincar com as características dos animais, tais como movimento, sons, forma etc. As crianças podem escolher um dos animais que figuraram nas histórias e fazer alguma imitação, elas devem definir se será um movimento, um som etc.

Etapa 3: Vozes e histórias das famílias

Para esta etapa, é preciso organizar o local de maneira bastante confortável para as crianças e utilizar colchões e almofadas para delimitar um espaço. Disponibilizar novamente gravuras, fotografias, livros de bichos africanos para as crianças. A canção deve mais uma vez ser colocada para sinalizar que a atividade terá início, mas é importante dizer o que vai acontecer para as crianças: “Vocês vão ouvir histórias

contadas por suas famílias”. Essas histórias poderão ser coletadas pelos professores, que deverão propor previamente um agendamento com as pessoas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças. A gravação da história é fundamental para o desenvolvimento dessa atividade. As famílias devem gravar histórias que escutaram na infância, de preferência que abordem a temática de animais.

Para motivar as crianças, é importante criar formas alternativas de indicar quem vai contar a história, mostrando a fotografia, criando adivinhas ou fazendo perguntas para que as crianças descubram. Durante a escuta das histórias, pode-se chamar atenção das crianças, indagando-as: “Quem está falando? Quem está contando? É a mãe da Maria? Maria, é sua mãe que está contando a história?” etc.

Seria também interessante combinar com algum familiar, ou alguém da comunidade escolar, que tenha disponibilidade, que venha até a instituição para participar de uma roda de histórias.

Ao final, é importante estimular as crianças, para que elas possam interagir entre si, trocando impressões sobre o que escutaram. Todas as crianças devem ter a oportunidade de ouvir as histórias contadas por sua família e também de comentá-las.

Etapa 4: Máscaras de bichos

Para dar início a mais uma etapa desta atividade, os professores devem colocar a canção que sinaliza a atividade. Seria interessante pedir sugestões às crianças sobre outras músicas de animais que elas conhecem e que poderiam ser ouvidas, durante o período de desenvolvimento dessa atividade. Em seguida, dizer às crianças o que irá acontecer: “Vamos confeccionar máscaras dos nossos animais preferidos”. Em roda, retomar com as crianças os nomes dos animais africanos que conheceram por meio das músicas, das histórias contadas pelos familiares e lidas nos livros de histórias. As crianças, nesse momento, serão convidadas a falar sobre o animal que mais gostou e qual deles quer ser. Essa escolha definirá a máscara que será confeccionada para cada criança.

No centro da roda, deve estar disponível todo o material utilizado nas etapas anteriores, livros de histórias, as gravuras e fotografias dos animais. Na sequência, organizar o espaço físico e os materiais para confeccionar as máscaras com as crianças.

Abaixo estão alguns moldes que podem ser utilizados para que as crianças confeccionem suas máscaras. Este material pode ser ampliado, cortado, colorido, enfeitado com panos, lã, fitas, papel colorido, enfim, tudo o que a criatividade possibilitar.



Durante a atividade, é importante, que os professores responsáveis pela coordenação da confecção das máscaras com as crianças consigam dar uma atenção individual a cada uma delas quando estiverem envolvidas na sua criação. Nesse momento, sugere-se estimulá-las com perguntas sobre o animal escolhido, como nome, som, movimento, forma etc.

Quando todas as máscaras estiverem prontas, pedir que as coloquem e que apresentem seu bicho para os colegas por meio de uma imitação. Para encerrar, pode-se fazer uma brincadeira de corrida dos animais.

Etapa 5: Pequenos griôs e griotes

Na última etapa desta atividade, sugere-se ouvir uma das músicas escolhidas pelas crianças para ser a sinalização do início dos trabalhos. Explicar para as crianças que agora elas vão ser as contadoras de histórias. É importante retomar com as crianças

todo o processo vivenciado até o momento, as histórias ouvidas e lidas, as histórias contadas por seus familiares etc.

A proposta é que elas escolham uma das histórias que ouviram e leram, durante o desenvolvimento desta atividade, para contar para as crianças menores. É importante que elas não sejam forçadas a fazer isso, mas sim estimuladas. Para tanto, as crianças precisam escolher uma das histórias de bicho. Os professores precisam ajudá-la, relendo as histórias, treinando com a turma a apresentação, criando imagens e gravuras que apoiarão a contação dessas histórias ou usando as máscaras confeccionadas por elas. Talvez, a história possa ser contada por mais de uma criança. Nessa etapa, faz-se necessário ter sensibilidade para perceber qual será o melhor arranjo e planejar todas as etapas com as crianças.

Atividade 3: A memória da palavra

Etapa 1: Os nomes têm histórias e significados

Os nomes e apelidos, a partir dos quais as pessoas são conhecidas, carregam histórias e também as identificam diante das pessoas com as quais convivem. Propõe-se nesta etapa um conjunto de atividades com os nomes das crianças e dos professores. A primeira delas compreende uma pesquisa feita pelas crianças com seus familiares, cada uma deverá descobrir a história de seus nomes. Para motivá-las, sugere-se a leitura oral de uma narrativa sobre nomes, o livro “Nome, sobrenome, apelido”, de Renata Bueno e Mariana Zanetti. Nessa obra as autoras contam sobre nomes de pessoas, animais e apelidos, e constroem pequenas histórias articuladas com ilustrações, as quais representam crianças de diversas etnias que compõem o povo brasileiro.

Recomenda-se a exploração do livro, começando pelas informações contidas na capa como título, autor, ilustração, assim como aquelas contidas na quarta-capa, na orelha ou na apresentação da obra e do autor. Esses são elementos importantes para que as crianças estabeleçam vínculos com a leitura, construam previsões a respeito do tema e personagens que a história aborda. Trata-se de uma atividade exploratória, na qual as crianças lançam mão do que já conhecem para lidar com a novidade que a leitura pode trazer. Também colabora para criar expectativas e interesses sobre o que vão ouvir e ver.

A partir da leitura, é momento de explorar o que as crianças apreenderam. Recontos orais coletivos ajudam professores a perceberem se as crianças conseguem relatar o texto que ouviram. Podem ser feitas perguntas sobre qual história mais gostaram, ou que nomes e apelidos acharam interessantes. Também pode ser explorada a técnica usada para construir a ilustração que envolve a colagem de papel colorido cortado com as mãos, sem tesoura. Nesses momentos, os professores devem colaborar, expandindo partes importantes do texto, retomando fatos que as crianças omitiram, propondo o apoio do relato nas ilustrações e enfatizando trechos importantes da história. Todas essas ações colaboram na formação desses futuros leitores.

Após essas explorações, os professores devem perguntar se sabem a razão de terem lhes dado o nome ou apelido que usam. As histórias podem ser muito variadas, há nomes escolhidos por conta da paixão dos familiares por atores, cantores e jogadores de futebol, por exemplo. Há outros escolhidos porque são nomes que pertenciam a antepassados queridos, como avós, avôs, tios etc. Sugere-se que os professores se preparem para contar a história de seus nomes. A seguir, recomenda-se que eles proponham que as crianças descubram as suas histórias.

Os professores devem escolher com as crianças a melhor forma para lembrar de fazer essa pesquisa, se por meio de um bilhete dirigido aos familiares ou por meio de um desenho etc. Além disso, devem planejar com as crianças o dia em que cada uma contará a história de seu nome. Os professores podem começar esta roda com uma adivinha, perguntando: “O que é meu, mas todo mundo usa?”, ou sortear os nomes das crianças e pedir para que contem o que descobriram.

Ao final, todos podem ganhar uma folha com seus nomes para fazer um desenho que representa a sua história.

Muitos apelidos que se usa no cotidiano são recriações africanas para nomes próprios portugueses. Exemplos disso são: Toninha, Dondon e Totonha para Antonia; Nézinho, Mané, Mandu e Manduca para Manuel; Chico, Chiquinho e Chicó para Francisco; Betinho e Bebeto para Alberto ou Roberto. Há também brincadeiras com nomes e apelidos, mas é importante conduzir essas atividades com ética e respeito humano. Há apelidos que demonstram preconceito e depreciam a identidade pessoal de crianças, jovens e adultos, Essa é uma questão para a qual os professores devem se atentar durante essa atividade e nas relações entre crianças, coibindo atitudes de menosprezo, discriminatórias e vexativas.

Etapa 2: **Palavras africanas na nossa língua: de onde vieram?**

Entre as inúmeras influências e contribuições dos povos africanos na construção do patrimônio cultural brasileiro, destacam-se nesta etapa e nas próximas aquelas que se deram no plano linguístico, seja em relação ao vocabulário, milhares de palavras na língua portuguesa são originais e derivadas de línguas africanas – como *quicongo*, *umbundo*, *quimbundo*, *iorubá* –, seja nos modos de falar, na prosódia e na melodia.

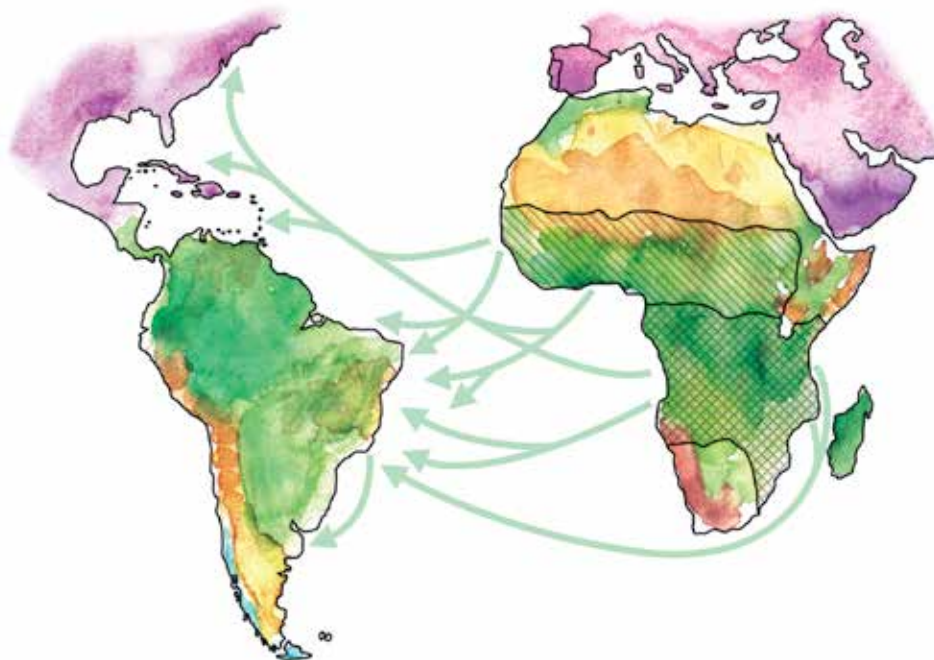
Uma das principais contribuições para o português do Brasil vem das línguas de tradição *bantu*. Há cinco mil palavras registradas no “Dicionário banto do Brasil”, de Nei Lopes. Além delas, inúmeras pesquisas e estudos registraram as contribuições do *iorubá* ou *nagô*, com expressões usadas para designar práticas e utensílios ligados à tradição dos *orixás*, como culinária, vestimenta e a música afro-brasileira. Exemplos disso são termos para:

- Modos de designar divindades, conceitos e práticas religiosas, ainda hoje utilizadas na umbanda, quimbanda e candomblé – Oxalá, Ogum, Iemanjá, Xangô, pomba-gira, macumba, axé, mandinga, canjerê, gongá (ou congá).
- Comidas e bebidas, algumas delas, inclusive, são utilizadas nos rituais religiosos e popularizaram-se na culinária brasileira, notadamente na baiana, como quitute, vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, quibebe, farofa, quindim, canjica e possivelmente cachaça.
- Nomes de lugares e locais, como Bangu, Guandu, Muzambinho, S. Luís do Quitunde; cacimba, quilombo, mocambo, murundu, senzala.
- Roupas, danças e instrumentos musicais, como tanga, miçanga, caxambu, jongo, lundu, maxixe, samba, marimba, berimbau.
- Animais, plantas e frutos, como camundongo, caxinguelê, mangangá, marimbondo, mutamba, dendê, jiló, quiabo.
- Doenças e partes do corpo, como cacunda, capenga, calombo, caxumba, banguela, calundu.

Diversas palavras também produziram alguns nomes compostos e derivados, como: *angu de caroço*, *pé de moleque*, *minitanga*, *molecagem*, *quiabinho*, *dendezeiro* etc. A maioria dessas palavras entrou na língua portuguesa há muito tempo,

outras chegaram recentemente, como por exemplo, *rastafári*, em que o elemento de origem árabe *ras* é título de chefe etíope (da Etiópia, nordeste africano). Esse estilo de penteado se tornou muito popular no Brasil e em vários países do mundo, principalmente entre a militância do *reggae*.

Na atualidade, pode parecer difícil retomar o modo como se deu a influência africana no português do Brasil. Estima-se que milhões de negros africanos foram trazidos para o Brasil, para o trabalho escravo na agricultura e mineração, entre os séculos XVI e XIX. Em 1850, o Brasil atingiu a marca de 1,7 milhão de escravizados. Essas pessoas viviam em duas regiões africanas¹⁶, a região banto, situada ao longo da extensão sul da linha do Equador, e a região oeste-africana ou sudanesa que abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria.



A região do banto abrange um grupo de cerca de 500 línguas faladas na África Negra, em países, como Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo (Congo-Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo-Kinshasa), Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malawi, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique e

¹⁶ Na página 144, encontra-se um mapa do continente africano.

África do Sul. No Brasil, as línguas de maior influência foram o *quicongo*, o *quimbundo* e o *umbundo*. Atualmente, o *quicongo* é falado na República Popular do Congo, na República Democrática do Congo e no norte de Angola, o *quimbundo* é falado na região central de Angola, e o *umbundo* é falado no sul de Angola e em Zâmbia.

As línguas do oeste africano são chamadas de sudanesas, seus principais representantes no Brasil foram os *iorubás* e os povos de línguas do grupo *ewe-fon*, apelidados pelo tráfico de escravos de *minas* ou *jejes*. O *iorubá* é uma língua única, composta por um grupo de falares regionais que se concentram no sudoeste da Nigéria (*ijexá, oió, ifé, ondô* etc.) e no antigo Reino de Queto (Ketu), atual Benin, onde é chamada de *nagô*. O *ewe-fon* é um conjunto de línguas (*mina, ewe, gun, fon, mahi*) muito parecidas e faladas nos territórios de Gana, Togo e Benin. Entre elas, a língua *fon* é falada pelos *fons* ou *daomeanos*, concentrados no planalto central de Abomé, capital do antigo Reino do Daomé, no Benin.

Espera-se colaborar para que as crianças de 4 a 5 anos compreendam a riqueza do legado africano nos modos de falar o português do Brasil, bem como ampliar repertórios e vocabulários. Propõe-se atividades que favoreçam o estudo de palavras e seus significados e a compreensão de que aquilo que se usa para comunicar carrega a história de muitos povos. Sugere-se que os professores disponham para esse trabalho de dicionários e da publicação “Memória das palavras”, organizado por Ana Paula Brandão, do Projeto A Cor da Cultura, SEPPIR/MEC e Fundação Roberto Marinho.

Para desenvolver essa etapa, é importante selecionar algumas dessas palavras e produzir jogos. Sugere-se um quebra-cabeça com a imagem e as palavras de alimentos ou de outras palavras. É importante montar os quebra-cabeças, selecionando gravuras, fotografias, bem grandes. Colar o material selecionado em papelão e cortar em 10 ou 12 partes, para proteger e deixar mais bonitas as peças, recomenda-se cobri-las com adesivo transparente.



Canjica



Acarajé



Jiló



Rapadura



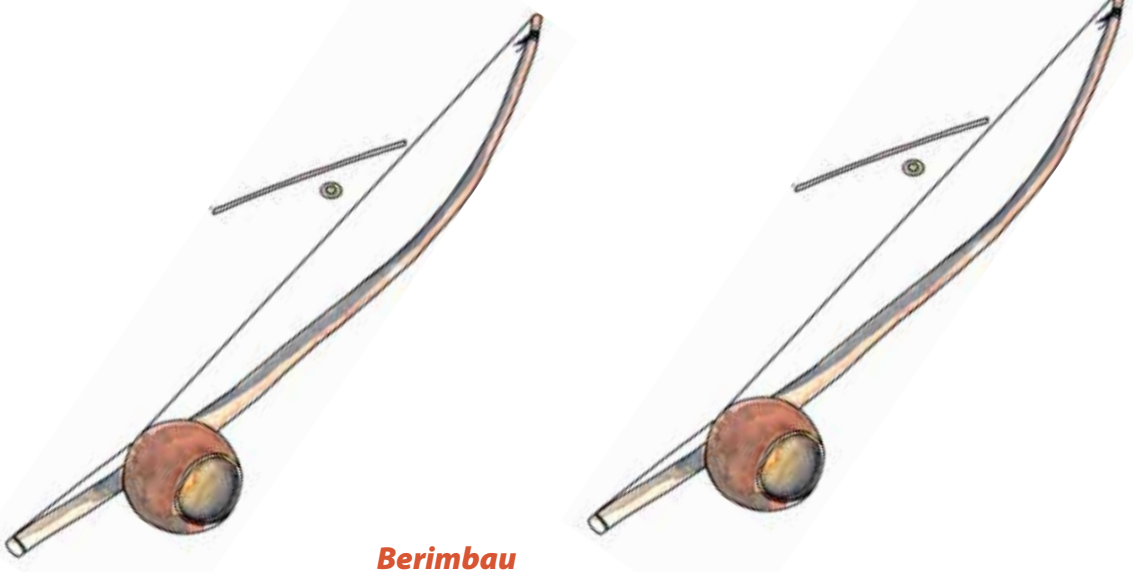
Quiabo

Etapa 3: Palavras africanas: quais conhecemos?

Para descobrir novas palavras africanas que fazem parte do cotidiano brasileiro, indica-se novamente o livro “Memória das palavras”, organizado por Ana Paula Brandão, do Projeto A Cor da Cultura, iniciativa da parceria entre SEPPPIR/MEC e Fundação Roberto Marinho. Como já anunciado anteriormente, o livro está organizado como um dicionário, as palavras seguem a ordem alfabética e trazem seus significados, complementam os significados de algumas delas com trechos de cantigas, provérbios e ditos, onde as palavras são empregadas.

Sugere-se que o professores apresentem o livro às crianças, explorem a capa e as ilustrações, leiam a apresentação feita pelo autor e contem como as palavras de origem africana estão organizadas no livro. Caso as crianças não conheçam o alfabeto, é uma boa ocasião para apresentá-lo. Como há muitas palavras, sugere-se que, em roda, a cada dia, seja sorteada uma letra e que se leiam as palavras. Após a leitura, é preciso conversar sobre seus significados. Os professores devem ler as definições e pedir para que usem essas expressões das mais variadas formas, criando frases, cantando, rimando etc.

Os professores devem selecionar algumas dessas palavras e organizar jogos. Sugere-se um jogo da memória, de instrumentos musicais africanos ou outras palavras retiradas do livro. Para cada palavra, utilizar duas cartelas, uma somente com o desenho ou ilustração e a outra com o desenho ou ilustração complementada pela palavra escrita com letras grandes para que as crianças possam identificá-las, como nas imagens:



Os professores devem apresentar os jogos e propor que brinquem em pequenos grupos.

Etapa 4: Um tesouro de palavras

Nesta etapa sugere-se organizar uma coleção de palavras de origem africana com as crianças. Os professores devem propor que todas se transformem em caçadores de palavras, que fiquem atentas aos modos como as pessoas falam e o que dizem. Quando descobrirem alguma palavra de origem africana, elas podem contar para os colegas. Cada nova palavra pode ser escrita e ilustrada pelas crianças. Uma boa estratégia para enriquecer o vocabulário das crianças é a leitura de contos e histórias africanas, nesses momentos, com certeza, elas vão se deparar com novas palavras, e aquelas que estão incorporadas em no cotidiano.

As palavras e os desenhos podem ficar expostos numa parte especial do mural ou guardados numa caixa, enfeitada como um tesouro. Com esse repertório, os professores podem propor às crianças que criem pequenas histórias nas quais essas palavras entrem na composição. Por exemplo, selecionar algumas palavras e colocá-las no tesouro. Sentadas em roda, o tesouro deve passar de mão em mão. A primeira criança retira uma palavra, a identifica a partir do desenho ou, com a ajuda do professor, deve começar uma história. Se a palavra for *batuque*, a criança pode dizer, “um dia estava em casa dormindo quando ouvi um batuque...”. A próxima criança retira uma nova palavra e dá continuidade à história. Esta é uma atividade divertida e que ajuda as crianças a ampliarem seu vocabulário e a aprenderem a criar narrativas, levando em conta os eixos temporal e causal que estruturam as histórias. Também colabora diretamente para que saibam que o português falado do Brasil tem uma rica herança do povo africano.

Bibliografia de material infantojuvenil

- ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Ilustração de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Pai Adão era nagô*. Rio de Janeiro: Produção Alternativa, 1989.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África, v. 1*. Ilustração de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1987a. (Série bichos da África).
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África, v. 2*. Ilustração de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1987b. (Série bichos da África).
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África, v. 3*. Ilustração de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1988a. (Série bichos da África: lendas e fábulas).
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África, v. 4*. Ilustração de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1988b. (Série bichos da África: lendas e fábulas).
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. Ilustração de Maurício Veneza. São Paulo: Paulinas, 2004.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos ao redor da fogueira*. Ilustração de Rui de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *O filho do vento*. Ilustração de Graça Lima. São Paulo: Ed. DCL, 2001.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. Ilustração de Graça Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Sundjata, o príncipe leão*. Ilustração de Roger Mello. Rio de Janeiro: Agir, 2002.
- BORGES, Geruza Helena; MARQUES, Francisco. *Criação*. Ilustração de Demóstenes Vargas. Belo Horizonte: Terra Editoria, 1999.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Felicidade não tem cor*. São Paulo: Ed. Moderna, 1994. (Coleção Girassol).
- BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas negras*. São Paulo: FDT, 2001.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Sikilume e outros contos africanos*. Rio de Janeiro. Editora Pallas, [s.d.].
- CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar continente*. Belo Horizonte: Editora Formato, [s.d.].

- CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elisabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. Ilustrações de Mandaira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* Ilustração de Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 1994.
- GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- LESTER, Julius. *Que mundo maravilhoso*. Ilustração de Joe Cepeda. São Paulo: Brinque-Book, 2000.
- JOSÉ, Ganymédes. *Na terra dos orixás*. Ilustração de Edu Andrade. São Paulo: Editora do Brasil, 1988. (Coleção Akpalôkpatita).
- KANTON, Kátia. *Entre o rio e as nuvens: algumas histórias africanas*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.
- LUCINDA, Elisa. *A menina transparente*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
- MACEDO, Aroldo; OSWALDO, Faustino. *Luana, a menina que viu o Brasil neném*. São Paulo: FTD, 2000.
- MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. *Ilê Ifé: o sonho do iaô afonjá*. 2.ed, Salvador: EDUFBA, 2002. (Mitos afro-brasileiros)
- MACHADO, Ana Maria. *Do outro lado tem segredos*. Ilustração de Gerson Conforti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- MARQUES, Francisco. *Ilê ayê: um diário imaginário*. Ilustração de Demóstenes Vargas. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.
- MATÉ. *Contos do baobá*. Ilustração de Maté. [s.l.]: Noovha America, [s.d.].
- MEDEARIS, Ângela Shelf. *Os sete novelas: um conto de Kwanzaa*. Ilustração de Daniel Minter. Tradução de André J. do Carmo. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- MORAES, Vinícius. *O leão*. A Arca de Noé, [s.d.]. 1 CD.
- NICOLELIS, Giselda Laporta. *Fica comigo*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, [s.d.].
- ORTHOF, Sylvia. *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Vira Mundo).
- PALAVRA CANTADA. *Sapo jururu*. [s.d.]. 1 CD
- PATERNO, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997. (Coleção Imagens Mágicas).
- PEREIRA, Edmilson. *Os reizinhos do Congo*. Ilustração de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2004.
- PERES, Sandra; TATIT, José. *Eu*. Palavra Cantada, [s.d.]. 1 CD.

- PESTANA, Maurício. *Lendas dos orixás para crianças*. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1996.
- PIRES LIMA, Heloisa. *O espelho dourado*. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- PIRES LIMA, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o adivinho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. *Oxumare, o arco-íris*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- PEREIRA, Edmilson. *Os reizinhos do Congo*. Ilustração de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2004.
- PINGULLY, Yves. *Contos e lendas da África*. Ilustração de Cathy Millet. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África*. São Paulo: Onda Livre, 2000.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. Ilustração de Maurício Veneza. São Paulo: Global, 2000.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *Rainha Quiximbi*. São Paulo: Ática, 2000.
- SANTOS, Deoscoredes M. dos (Mestre Didi). *Contos negros da Bahia*. Salvador: Corrupio, 2003.
- SANTOS, Deoscoredes M. dos (Mestre Didi). *Que eu vou para Angola*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- RAMEH, Rita. *Família*. Palavra Cantada, [s.d.]. 1 CD.
- ROSA, Sônia. *O menino Nito: afinal, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002.
- WILL, Eisner. *Sundita, o leão do Mali: uma lenda africana*. Ilustração do autor. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- YEMONJÁ, Mãe Beata de. *Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros; como Yalorixás e Babalorixás passam seus conhecimentos para seus filhos*. Rio de Janeiro: [s.n.], [s.d.].
- ZATZ, Lia. *Jogo duro: era uma vez uma história de negros que passou em branco*. São Paulo: Pastel Editorial, 1989.

Bibliografia:

- BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, Casa das Áfricas, 2003.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: UNESCO. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, v. 1. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 167-212.
- BARRY, Boubacar. *Sengâmbia: o desafio da história regional*. Rio de Janeiro: Sephis, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2000.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Cultura afro-brasileira. *Revista Palmares: Cultura Afro-brasileira*, a. 1, n. 1, ago. 2005.
- CADERNO de educação do ilê aiyê. *África Ventre Fértil do Mundo*. Salvador, n. 9, 2001. Disponível em: <www.ileayie.com.br>.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Made in África*. São Paulo: Global, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 2.ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- FORD, Clyde W. *O herói com rosto africano*. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999. (Mitos da África).
- LAJOLO, Marisa. Lendo e escrevendo Lobato. In: LOPES, Eliana M. Teixeira et. al. (Orgs.). *Negros e negras em Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LISBOA DE SOUSA, Andréia. O exercício do olhar: etnocentrismo na literatura infantojuvenil. In: PORTO, Maria do Rosário S. et. al. (Orgs.). *Negro, educação e multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.
- LISBOA DE SOUSA, Andréia. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- LISBOA DE SOUSA, Andréia. Personagens negros na literatura infantil e juvenil. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- LISBOA DE SOUSA, Andréia. A representação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

- LUZ, Marco A. *Agadá, dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACHADO, Vanda. *Ilê axé: vivências e invenção pedagógica; as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. *Prosa de Nagô*. Salvador: EDUFBA, 1999.
- MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria N. S. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. Dossiê sobre o negro. *Revista da USP*, 1998.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahim. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para criança*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infantojuvenis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 65, p. 52-65, 1988.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologias dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Alma africana no Brasil: os lorubás*. São Paulo: Ed. Oduduwa, 1996.
- SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO-CED, 1995.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.
- SOUZA, Ana Lucia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI ZERBO, J. *História geral da África, v. 1: metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 139-166.

2. Projeto Capoeira



2.1. Conhecendo um pouco a capoeira

A capoeira é um fenômeno sociocultural complexo. Atualmente, é reconhecida mundialmente como patrimônio cultural da humanidade, mas já houve tempos em que era uma prática criminalizada e, por definição do Código Penal, seus praticantes eram perseguidos e presos. A trajetória da capoeira é marcada por polêmicas, controvérsias e dissensões que exigem compreender sua construção cultural na dinâmica das relações sociais e políticas.

Para saber mais...

Origens do nome capoeira

A própria configuração etimológica do nome *capoeira* coloca-se diante de uma polêmica. Como afirmam alguns autores¹, “a palavra *capoeira* é derivada dos vocábulos indígenas *caá* (mato, floresta) e *oeira* (que foi), logo, *mata que existiu*”. Outra versão² indica o termo *caa-apuam-era*, que significa *mato miúdo nascido no lugar onde existiu mata virgem*. Nos dois casos, há alusão aos locais de prática da capoeira: dentro da mata fechada em locais descampados e abertos. Nesse caso, pode-se considerar dois elementos que constituem a prática da capoeira em seus primórdios: a luta de resistência à escravidão, tramada em segredo, e a perseguição a essa prática cultural, que era exercida em um espaço camuflado.

Outra acepção para o termo *capoeira* reforça sua origem indígena, tupi-guarani, mas com outro significado.³ O nome teria surgido de *caapo*, buraco de palha ou cesto de palha, com o acréscimo europeu do termo *eiro* (de quem o carrega). Essa definição remete a outras informações sobre a capoeira em seus primórdios: seu espaço eram as ruas das cidades e seus praticantes, “negros de ganho, escravos e libertos, que

1 MOURA, 2004, p. 85

2 SCALDAFERRI, 2009, p. 30.

3 MELLO, 2007, p. 184.

vendiam alimentos pelas ruas”, que protegiam suas mercadorias carregadas em cestos com movimentos de corpo que lembravam uma coreografia e uma dança.

As duas acepções mais frequentes da palavra *capoeira* convergem para a indistinção entre luta e dança, entrelaçadas no desenvolver dessa prática cultural. Pode-se perceber que a ludicidade atribuiu uma forma de disfarce à resistência contra roubos cotidianos, disputas de poder entre escravizados e libertos e à oposição ao sistema escravista.

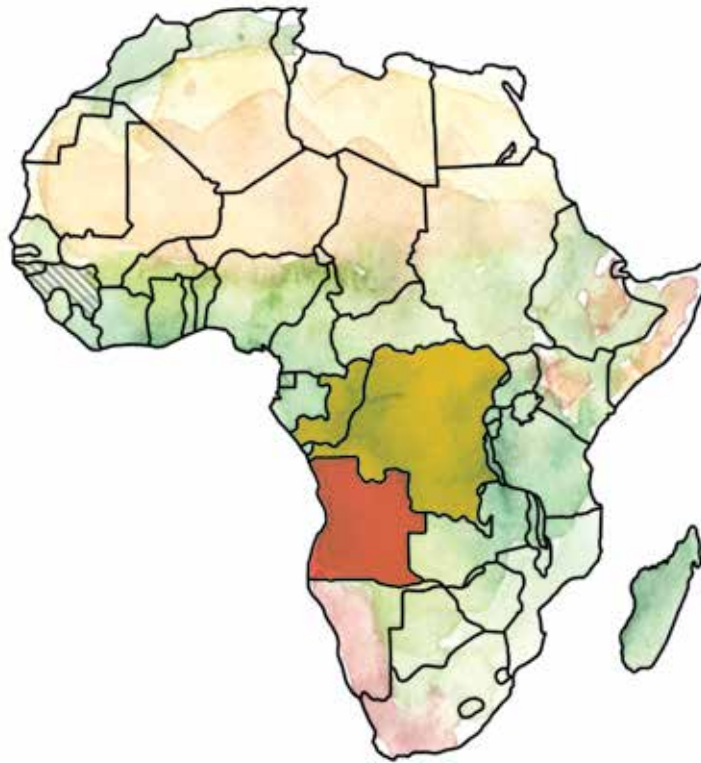
Quando tudo começou? A capoeira veio da África ou sua origem é brasileira?

A origem dessa prática cultural é controversa. Há, pelo menos, duas interpretações ou tendências mais conhecidas, as quais são sinalizadas por vários autores: uma que reconhece a capoeira como herança africana, e outra que a define como elaboração brasileira. Os argumentos dessas duas tendências também se aproxima da complexidade que faz da capoeira, além de uma prática cultural, um fenômeno sociopolítico.

Os argumentos que estabelecem a origem da capoeira na África indicam elementos das tradições de povos desse continente na prática da capoeira. Uma referência constante é a dança da zebra, ou *n'golo*, de origem do povo mucope, do sul de Angola. Essa dança ocorria durante a *efundula* (festa da puberdade), na qual adolescentes formavam uma roda, com uma dupla ao centro desferindo golpes de coices e cabeçadas um no outro, até que um era derrubado no solo. Os passos da dança foram inspirados nas observações que se fazia dos machos das zebras nas disputas das fêmeas durante o período do cio. Outras referências africanas identificadas na capoeira estabelecem correlação com uma dança de guerra existente entre os povos do antigo reino do Congo e os rituais tradicionais dos povos do rio Zaire, na África Centro-Occidental, da qual seriam provenientes também algumas cores que representam poder e chefia, como a cor vermelha.

Os argumentos que definem a capoeira como prática cultural desenvolvida no Brasil advogam características de uma mistura da cultura africana com a cultura indígena, verificada na origem da palavra e em um ritual indígena composto por música, dança e luta.

Argumenta-se, também, que os indícios de elementos de tradição africana presentes na capoeira não seriam suficientes para comprovar essa origem, já que essa



prática cultural não está presente em outros países da diáspora de africanos⁴ para as Américas. Esse argumento é contestado pela historiadora Regiane Mattos⁵, que reconhece no Caribe a existência de danças marciais com origem em tradições do Congo.

A dúvida sobre a origem da capoeira persiste. O mais importante não é superar essa controvérsia, mas compreender que o princípio da capoeira é africano, ou seja, trata-se de uma construção dos africanos e seus descendentes no contexto brasileiro, uma reelaboração da ancestralidade em outro tempo e lugar. Esse entendimento possibilita perceber que a capoeira sofreu adaptações, entretanto, guarda no seu desenvolvimento marcas da experiência e da expressividade negras. É importante que as educadoras e os professores de educação infantil, ao trabalharem pedagogicamente com a capoeira, entendam que essa expressão cultural sofreu modificações no tempo e no espaço. Tal compreensão ajudará a não rotular a capoeira como uma prática imutável, assim como a entender as várias representações sociais e políticas por ela assumidas ao longo da história. É possível encontrar entre as crianças, mesmo entre as pequenas, praticantes de capoeira oriundos de diferentes vertentes e que tenham sobre ela compreensões distintas. Por isso, é necessário que todo e qualquer projeto a ser desenvolvido na educação infantil se baseie no que as crianças já sabem sobre determinado tema ou assunto.

⁴ Na página 76, encontra-se um mapa que demonstra o fluxo do tráfico de africanos para os vários países das Américas.

⁵ MATTOS, 2007, p. 185.

2.1.1 Capoeira como resistência

Acima de todas as controvérsias sobre a origem da capoeira, há uma unanimidade em reconhecê-la como uma prática de resistência da população negra contra o sistema escravista no Brasil. Segundo alguns pesquisadores⁶, a prática da capoeira foi motivo de prisão no Rio de Janeiro. Essa informação pode ser identificada, sobretudo, quando os estudiosos do tema pesquisaram os registros carcerários a partir da chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808. A culminância da perseguição à capoeira foi sua introdução no Código Penal Brasileiro de 1890, sendo associada à criminalidade.

Para saber mais:

O Decreto nº 487 do Código Penal de 1890

O Decreto nº 487 do Código Penal de 1890 estabeleceu, no Capítulo XIII, que tratava dos “vadios e capoeiras”:

Art. 402 – Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem, andar em correrias com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena de prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro.

Fonte: PAIVA, 2007.



Por que tamanha oposição à prática da capoeira? Por que, ainda hoje, algumas pessoas demonstram resistência a essa prática cultural?

Consideram-se alguns motivos. O primeiro, mais evidente, é que a capoeira aparecia como uma forma de luta que utilizava o corpo como arma. Ou seja, a população negra escravizada construiu uma forma de defesa e de resistência que não era esperada e nem conhecida por seus opositores. Deve-se, ainda, levar em consideração algumas características que, ao longo da história, fizeram com que a capoeira se estabelecesse no âmbito das relações sociais mais amplas. A característica de reelaboração da ancestralidade africana ocorre não só nos movimentos, mas nos elementos utilizados para compor a capoeira: a roda, a música e a interação entre os jogadores remetem a uma forma de perceber o mundo e de exercer a relação

⁶ SOARES, 2002, p. 27.

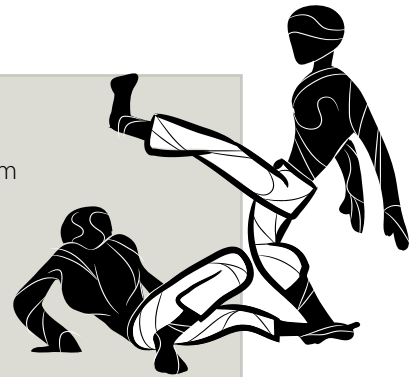
entre o ser humano e a natureza. O Brasil pós-Lei Áurea (1888) e, sobretudo do início da República (1889), estava imerso em um contexto ainda repleto de imagens e representações negativas oriundas do sistema escravista a respeito dos africanos escravizados e de seus descendentes. Apesar da abolição da escravatura, o estatuto de humanidade e de cidadania não foi automaticamente atribuído à população negra. Foram necessárias pressão, perseverança e muita luta para a construção de políticas públicas na superação desse quadro. Essa situação continua, em outros moldes, até os dias de hoje. A representação e os sentimentos negativos em relação aos negros, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, atingiam o Estado e as elites da época, que consideravam os negros e suas práticas culturais como suspeitos. Nesse sentido, a existência da capoeira colocava-se como uma ameaça e um obstáculo aos processos de eliminação da identidade africana, por isso a criminalização.

Outro motivo a se considerar para explicar a criminalização da capoeira é que nela constituíram-se heróis: aqueles que a praticavam, que ensinavam o jogo, os mestres.

Para saber mais...

Menino, quem foi seu mestre?

Está na raiz na capoeira a presença de uma figura que possuía um conhecimento, uma arte, uma conduta ética, e que se dedicava a transmitir esses saberes e a mobilizar a população escravizada para a luta contra a opressão. Porém, no início da capoeira, essa pessoa não recebia o título de mestre. Com o tempo, os praticantes da capoeira passaram a se referir assim a quem lhes ensinava a arte do jogo e a filosofia de vida. O título de *mestre* expressa o reconhecimento e a legitimidade por quem possui o saber da capoeira – jogo, arte e filosofia. Atualmente, há outra maneira de acessar o título de mestre, que é a passagem por um processo de preparação relacionado a um sistema de graduação dentro da capoeira. Nesse caso, não existe uma uniformidade com relação à formação dos mestres. Cada escola e cada estilo têm suas particularidades. Mesmo sem a existência de uniformidade, e considerando a delicadeza e a polêmica em relação à conferência do título de mestre, identifica-se um conjunto de critérios que, em geral, são considerados na atribuição desse título: o tempo de experiência, que pode variar e não mais se resume à idade; o conhecimento dos fundamentos que, em geral, se refere a conhecer a movimentação, saber cantar e tocar e ter um trabalho voltado para a capoeira; e o reconhecimento, tanto da comunidade capoeirística quanto da comunidade de atuação e pertencimento.



Entre os grandes mestres de capoeira, dois nomes se destacam:

Mestre Pastinha – Vicente Ferreira Pastinha (1889-1981). Considerado o patrono da *capoeira angola*, teve como mestre Benedito, um africano natural de Angola. Em 1941, fundou, em Salvador, o Centro de Capoeira Angola.

Mestre Bimba – Manuel dos Reis Machado (1900-1974). Em 1937, fundou o Centro de Cultura Física e de Capoeira Regional, sendo considerado por muitos o criador da *capoeira regional*.

Você pode conhecer outros mestres da capoeira no *site* "Capoeiras do Brasil". *Mestres*. Disponível em: <<http://www.capoeiradobrasil.com.br/mestres.htm>>.

Os mestres eram pessoas admiradas não só por sua força ou capacidade de vitória no jogo. Eram o emblema da coragem e da resistência de um povo e, como fonte de saber, faziam o elo com as tradições africanas. Sua atuação não se restringia ao jogo da capoeira que, por sua vez, não tinha início e fim na roda. A ação dos mestres era voltada para a construção da coletividade, do grupo, que, unido, resiste e constrói uma posição digna na sociedade. Expressavam, também, uma grande preocupação com as novas gerações: ensinar a capoeira era transmitir valores e produzir o futuro. Era admirando o mestre e jogando na roda que o aprendiz dava os primeiros passos. A sabedoria dos mestres era transmitida também pela oralidade, presente no canto da capoeira, nas histórias que precediam à roda, na descrição dos movimentos e na coragem de falar sobre a situação de escravidão a ser superada.

Foi somente em 1934, no contexto do Estado Novo, regime ditatorial implementado pelo presidente Getúlio Vargas e com forte apelo populista, que a capoeira foi retirada do Código Penal, com a condição de também sair das ruas. Esse pode ser interpretado como o segundo momento da história da capoeira.

2.1.2 Capoeira como esporte

No contexto da ditadura de Getúlio Vargas, ganhava força a ideologia da identidade nacional produzida com a interferência política e de polícia no campo da cultura. Isso não foi diferente no reconhecimento da capoeira, que deixou de figurar no Código Penal e foi alçada à condição de esporte nacional, escamoteando-se a referência afro em sua constituição.

Uma passagem importante desse período é a transformação dos centros de capoeira em centros esportivos: lugares de prática do jogo e de encontro, de discussão sobre a capoeira como arte, identidade e debate sobre seus princípios. Um dos primeiros

registros desse caso é o do Centro de Capoeira Angola, em Salvador, que passou a Centro Esportivo de Capoeira Angola. A mudança tinha por objetivo desvincular a capoeira da marginalidade e situá-la em um espaço fixo, cercado e organizado para esse fim.

Para entender essa mudança operada na capoeira, é importante retomar uma de suas características: a capacidade de adaptar-se ao ambiente em que se encontra, como um camaleão. Essa característica está presente no jogo e constitui um princípio da prática e da experiência de capoeiristas. A capoeira angola ganhou contornos de academia, com mais interesse na transmissão do saber, com um tipo de ensino mais sistematizado, com apresentações em espaços abertos e com maior controle. Ao mesmo tempo, sem descuidar da arte do disfarce, reproduzem-se nas academias os espaços originais da capoeira, tais como a demarcação do círculo no chão, remetendo à roda, que ocorre naturalmente nos espaços públicos, além do canto e do louvor aos antigos capoeiristas e mestres pioneiros.

No cenário da década de 1930, repleta de significações ambíguas sobre a capoeira, ocorreu uma mudança desencadeada pelo mestre Bimba, declarando que a capoeira estava insuficiente em termos de ataque e defesa. E, para subsidiar as competições, ele incluiu movimentos de outras lutas marciais – como jiu-jítsu, caratê, judô –, criando, assim, a luta regional baiana, posteriormente denominada *capoeira regional*⁷. A capoeira regional enfatiza o jogo como luta, tomando como elementos importantes a força física e a flexibilidade para a realização de saltos. O tempo dessa forma de capoeira é mais rápido, caracterizado pela sucessão de ataque e contra-ataque⁸.

No jogo entre a prática criminalizada e a aceitação controlada, percebemos as ambiguidades que demarcam a prática da capoeira no contexto atual. Como cultura nacional, transformou-se em mercadoria de exportação para turistas; como esporte, passou a figurar como disciplina dos cursos de educação física; como tradição, começa a ser interrogada por educadores interessados em se aproximar dos princípios da capoeira como contribuição aos processos de formação das novas gerações.

2.1.3 Capoeira como contribuição aos processos de formação

Ao se tratar da presença da capoeira na prática pedagógica para a formação das novas gerações, é comum perceber seu emprego como instrumento de promoção da disciplina. Entretanto, os mestres e praticantes da capoeira costumam se referir a

7 NOGUEIRA, 2007.

8 LIMA, 2008, p. 29.

essa prática não como esporte ou como luta, mas entendem a capoeira como arte ou filosofia. É nesse registro que encontram-se indicações de elementos importantes para a formação das novas gerações. Nesse caso, está presente a disciplina como consequência, mas o princípio fundamental está na *redescoberta* da expressividade afro-brasileira que se transmite por meio da movimentação, da música e do jogo.

É a observância de princípios éticos que distingue a capoeira de outras práticas de luta. Uma descrição das artes marciais situa três características evolutivas demonstradas em todas as épocas: a primeira é a defesa seguida do ataque; a segunda, a defesa e o ataque simultaneamente; e a terceira é composta apenas do ataque, sem a necessidade de defesa. Nesse caso, como diz mestre Pavão⁹, atacar significa “retornar o ataque do oponente contra ele mesmo – ou criar situações em que o oponente perde a noção de distância, de tempo-espaço”. Considerando que a capoeira adota a terceira característica, esse mestre a classifica como *nobre arte*.

Como arte e filosofia, três componentes da capoeira remetem a elementos da formação humana: a corporeidade, a musicalidade e a sociabilidade.

2.2. O que se aprende no Projeto Capoeira?

O Projeto Capoeira busca as contribuições dessa prática cultural nos processos de formação. Assim, o objetivo não é ensinar a criança pequena a jogar capoeira, embora essa atividade possa fazer parte do projeto. O interesse é, sobretudo, colaborar para que as crianças possam ampliar seus padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial que compõe a sociedade brasileira, participando de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais. Assim, recorre-se aos três elementos da formação humana potencializados pela capoeira: corporeidade, musicalidade e sociabilidade.

2.2.1. Corporeidade

Quando retoma-se a construção histórica da capoeira, destaca-se a importância do corpo na composição de uma linguagem para a superação das dificuldades de comunicação impostas aos africanos escravizados pelo regime escravista, como uma estratégia de transgressão que passou pela ludicidade e pelo movimento.

⁹ SILVA, 2008.

Na capoeira, o corpo desempenha a movimentação coordenada de aproximação e distanciamento, avanço e defesa, que são os elementos constituintes da ginga. O corpo realiza o preenchimento de todo o espaço da roda de capoeira em todas as suas “dimensões, níveis, direções e planos”.¹⁰ É pelo corpo e no corpo que as regras, condutas éticas e conceitos da capoeira se exercem. Posicionar-se, ocupar o espaço e se movimentar são estruturas fundamentais aprendidas na capoeira.

Os movimentos da capoeira condensam também um conjunto gestual significativo: o sorriso que disfarça a intenção do capoeirista e a ginga para esquivar e ocupar o próprio espaço, considerando o espaço do outro.

O Projeto Capoeira possibilitará explorar as possibilidades de gestos, movimentos e expressões corporais das crianças na educação infantil. Reconhecer o próprio corpo é o primeiro passo na construção de um esquema corporal que colabore para situar a criança no mundo. Na educação da infância, as atividades de representação e observação do corpo são muito utilizadas. Aliada a essas práticas pedagógicas já realizadas na educação infantil, a realização do Projeto Capoeira poderá contribuir para a inserção de outra referência importante: o movimento, que já faz parte das ações e das brincadeiras cotidianas. É importante possibilitar que o movimento apareça de modo intencional e controlado, estabelecendo relação com o espaço que se ocupa em determinadas situações.

Além disso, por se tratar de um jogo, a capoeira pressupõe a interação entre os participantes. Desse modo, relacionar-se com seu corpo implica também relacionar-se com o corpo do outro, de forma respeitosa e sem preconceito.

A observação e a aproximação com as regras da capoeira podem possibilitar às crianças uma experiência lúdica repleta de novos significados. Por isso, é importante aos professores de educação infantil conhecerem o histórico, as origens, as versões e as interpretações sobre a capoeira apresentados no início deste projeto. Ao propor o Projeto Capoeira, a corporeidade será entendida pedagogicamente como uma das referências do trabalho na educação infantil. Ao associá-la à capoeira, os educadores não só proporão às crianças que se movimentem ou imitem os comportamentos dos capoeiristas, mas também realizarão uma ação educativa e formadora que tenha como intenção levar as crianças a:

- sentir o seu próprio corpo e o do colega;
- reconhecer partes do seu corpo, respeitar os seus limites e os do colega;
- educar-se para ter controle dos seus próprios movimentos corporais;

¹⁰ SILVA, 2008, p. 23.

- aprender a coordenar ritmos e o seu próprio ritmo;
- ouvir músicas e cantá-las;
- ouvir histórias e contá-las.

A intensidade e o grau de dificuldade de cada um desses aprendizados dependerão da idade das crianças e do seu processo de desenvolvimento. Por isso, os profissionais proporão atividades, levando em consideração a faixa etária de 0 a 3 e de 4 a 5 anos. Ou seja, aquilo que já faz parte do universo pedagógico da educação infantil pode ser feito por meio do estudo de uma prática cultural que remete a uma memória ancestral, à sabedoria e à resistência da população negra.

2.2.2. Sociabilidade

Como já se sabe, aprender as regras de um jogo é aprender a ser um jogador. Ou seja, as regras não ensinam somente a jogar, elas apresentam concepções de mundo e condutas éticas a serem adotadas em situações de confronto. Por isso, o ingresso na prática coletiva da capoeira não se encerra na roda: a forma de aprendizagem e o desenvolvimento das regras e princípios consistem na produção de uma conduta própria dos praticantes do jogo, e definem o que é ser um bom capoeirista. Algumas regras devem ser consideradas *fundamentos*, porque descrevem a ética na capoeira. Esses fundamentos eram aprendidos logo de início e todos os respeitavam. A seguir, são apresentados alguns desses fundamentos.

a) Lealdade

A lealdade, tanto nos movimentos quanto no respeito aos mais fracos, era um princípio ético observado na capoeira. A finalidade não era a vitória a qualquer custo, mas respeitando os adversários e ensinando as novas gerações pelo exemplo da conduta. O desafio estava presente, mas sem comprometer a integridade física. Esses fundamentos da capoeira não são observados em todos os métodos e estilos existentes atualmente. Há um movimento de revitalização dos princípios básicos da capoeira, e é com base neles que se trata a capoeira no processo de formação humana.

b) Respeito aos mais velhos

A preocupação com a formação das novas gerações caminha *pari passu* com o respeito aos mais velhos, por sua experiência e sua luta. Os saberes, pautados na transmissão oral, necessitam de alguém que tenha tempo e experiência de vida para transmitir ensinamentos. Por isso, é forte a figura do mestre que traduz a capoeira como filosofia, na qual as histórias dos mais velhos orientam a vida dos

mais jovens. Outra característica que indica o que é ser mestre: “ser discípulo que aprende”, porque a capoeira ensina, e há sempre algo mais a aprender.

c) Saber ouvir, observar e aprender

Além dos valores éticos expressos na capoeira, a sociabilidade tem a ver com as formas de ensinar e aprender. Isso significa aprender a ouvir as histórias contadas/cantadas que antecedem na roda de capoeira; observar como se joga, desde como se entra na roda, até como os movimentos são feitos. Além disso, a capoeira propõe que aprender é se desafiar, é analisar seu próprio movimento, aquilo que já se consegue fazer e aquilo que precisa ser desenvolvido. Faz parte, também, observar como o colega joga e que movimentos faz para se defender.

Reforça-se que a intenção do Projeto Capoeira não é que as crianças se tornem capoeiristas, mas que se aproximem e conheçam essa prática cultural. As técnicas de observação e repetição de movimentos não podem ser descoladas dos princípios e rituais de entrada e saída da roda de capoeira.

d) Relação adulto/criança

No exercício da roda de capoeira, é importante explorar também a relação entre as crianças e os adultos. Além da consideração e do respeito aos mais velhos, pode-se trabalhar o reconhecimento da figura do adulto nas funções de protetor, guia e mediador de conflitos com sabedoria. É importante fazer com que as crianças tenham a confiança de que podem procurar um adulto ao invés de resolver desafios e disputas com as próprias mãos. Assim, o diálogo poderá ser apresentado, desde cedo, como instrumento de mediação de conflitos, valorizando a palavra. Além disso, pode ser explorado o papel dos professores de educação infantil como mediadores de conflitos entre as crianças e de referência de sabedoria.

e) Relação criança/criança

Por fim, ainda no campo da sociabilidade, pode-se proporcionar a relação entre crianças de idades distintas de forma cuidadosa e interessante. É possível identificar irmãos que jogam capoeira e que podem contribuir com o projeto, atuando junto às crianças menores. A ideia de que as crianças pequenas (4 a 5 anos) podem ser responsáveis por ensinar algo às menores, participando também das práticas de cuidado de forma lúdica, é interessante para ambas as idades. Ser admirado por seu saber pode levar as crianças pequenas (4 a 5 anos) a se preocuparem mais com sua conduta diante dos pequenos.

Para saber mais...

Alguns fundamentos da capoeira nas palavras de Mestre Pavão

Não se podia bater no adversário quando ele estivesse jogando embaixo, a não ser que se fosse para baixo disputar com ele, caso contrário, essa atitude era considerada deslealdade, ou mesmo incompetência.

Era considerado um bom capoeirista, também, aquele que sabia “jogar junto”, encadeando os movimentos do companheiro, assim como entrar e sair com facilidade, explorando ao máximo o repertório da capoeira. [...] Jogar bem era permitir, também, ao adversário atacar e sair do golpe com destreza.

Não era permitido bater em um adversário sabidamente mais fraco, e, se isso acontecesse, outro capoeirista mais velho tinha a obrigação de comprar o jogo, ou o jogo seria controlado pelo berimbau. Além disso, aquele que tentasse explorar o mais fraco se arriscava a cair em total descrédito na comunidade. Entretanto, era permitido ao discípulo mais velho aproveitar a oportunidade para exercitar as suas próprias habilidades, o que normalmente provocava muitos risos na plateia e um enorme aprendizado ao iniciante.

Um novato não chamava um estudante mais experiente para jogar, a não ser que ele já se considerasse bom o suficiente para o jogo. Quando essa situação ocorria, estabelecia-se um desafio [...]. O mestre nunca deixava seus discípulos ultrapassarem os limites. Além disso, [...] o padrinho era responsável por ajudar no desenvolvimento de seu afilhado em todos os sentidos; nesse caso, estava em jogo a integridade física deste.

Fonte: SILVA, 2008, p. 29-30.



Fonte: LIMA, 2008, p. 33-34.

2.2.3 Musicalidade

Na capoeira, o corpo é linguagem, mas a linguagem não se resume ao movimento do corpo. A conjugação é mais ampla e envolve um elemento muito significativo na cultura de matriz africana: a música, tanto o instrumento quanto o canto. O toque do berimbau, por exemplo, marca o ritmo do jogo e pode ser utilizado pelo mestre para acelerar e alterar os movimentos e o contato entre os capoeiristas. A roda de capoeira é formada, comumente, pela seguinte estrutura musical: três berimbaus (gunga, médio e viola), dois pandeiros, reco-reco, agogô, tambor ou atabaque. O ritmo, ou melhor, a musicalidade integra o jogo e é responsável por uma “energia” na roda, que move toda a interação nesse espaço.



Atabaque



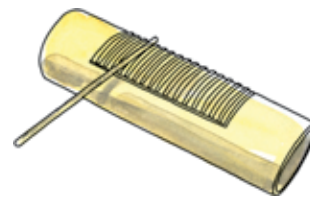
Pandeiro



Alfaia



Agogô



Reco-reco



Berimbau

Na musicalidade, inclui-se o canto. A primeira função do canto é revisitar as sensações que estavam no passado, recontar a história para que as gerações mais novas compreendam a luta dos mais velhos pela liberdade. O canto ou a ladainha é entoado no início da roda, em geral pelo mestre. Nesse momento, o restante dos participantes aprecia e se concentra. É um momento de expressar uma mensagem, contar uma história e transmitir um conhecimento. O segundo canto é um jogo de perguntas e respostas entre cantador e o coro, que é composto pelos participantes da roda. É um momento para se estabelecer um elo entre participantes da roda, que demonstra que a capoeira não se reduz aos capoeiristas no centro. A capoeira é a musicalidade e o movimento na integração entre todos os participantes.

Para lembrar...

Tem mulher na roda

A capoeira, assim como outras práticas que envolvem a luta e nas quais o corpo desempenha papel fundamental, era, em geral, vista como prática masculina. Até os anos de 1970, a presença feminina na capoeira era insignificante e limitada ao coro ou aos instrumentos musicais. As mulheres não entravam no jogo, e as razões para isso podem ser buscadas na situação social da mulher. As alterações nessa situação, com a maior participação feminina no espaço público e na luta por seus direitos e contra os padrões machistas de organização sociopolítica, influenciaram a capoeira. Atualmente, a presença feminina não se reduz à composição da roda. As mulheres jogam e ensinam a jogar, usam o corpo, a ginga e desempenham a arte. A utilização da capoeira como processo educativo deve considerar essa presença feminina e não restringir a participação das meninas. Elas aprenderão, como os meninos, sem interdição, movimentos e relações.

O Projeto Capoeira contribuirá para o reconhecimento da herança africana na música brasileira. Ao fazer isso, pode-se desenvolver a capacidade de discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais. Aprender canções, reconhecer instrumentos e sons diversos, e demonstrar a preferência sonora são algumas habilidades que poderão ser desenvolvidas no projeto.

Trecho da música “A roda vai começar”

Abadá capoeira

*Subiu ao céu Zumbi
Aberrê e Paraná,
Também subiu Mestre Bimba
e Besouro Mangangá
Lá no céu tem capoeira,
uma estrela me falou
Quando ronca a trovada
É que a roda começou...*



Fonte: ABADÁ CAPOEIRA. *A roda vai começar*. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/abada-capoeira/1374428>>.

Apresenta-se, a seguir, dois eixos estruturantes do projeto:

- a construção de atitudes e valores e a apropriação; e
- a utilização de múltiplas linguagens como forma de expressão.

Considera-se que esses dois eixos estão inter-relacionados, e seu desenvolvimento não implica em um modelo sequencial, ou seja, valores e linguagens são aprendidos e ensinados conjuntamente. Considera-se também que esses dois eixos delineiam o objetivo central do projeto, que é ampliar padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecer a diversidade étnico-cultural.

2.3. Eixos de trabalho com o Projeto Capoeira

O Projeto Capoeira tem por objetivo geral colaborar para que as crianças possam identificar e compreender seu pertencimento a grupos sociais, respeitando regras básicas de convívio e consideração pela diversidade. Esse objetivo geral, muito desafiador, foi desdobrado em dois eixos de trabalho que se articulam: a construção de atitudes e valores e a apropriação e a utilização de múltiplas linguagens como forma de expressão. Detalha-se abaixo alguns objetivos concernentes a cada um desses eixos, de forma a alertar para aspectos a serem trabalhados com as crianças no decorrer do projeto.

Eixo 1: Construção de atitudes e valores

O desenvolvimento do Projeto Capoeira contribuirá para que as crianças possam identificar e lidar com situações de conflito, respeitando as outras crianças e os adultos. Entende-se por situações de conflito todos os momentos em que as crianças se veem diante de situações de escolhas. São momentos difíceis de enfrentar porque exigem a negociação com o outro, além do controle da vontade e da expressão. A separação entre a criança pequena, de 0 a 3 anos, e seu objeto de desejo significa a descoberta de sua incompletude e impotência em algumas situações. Essa é uma aprendizagem importante e difícil, que pode ser auxiliada com atividades que permitam:

- sinalizar as preferências por sons e cores, e perceber que outras crianças possuem distintas preferências;
- compartilhar objetos e instrumentos, aprendendo o jogo do “cada hora é um”;
- participar de atividades que envolvam confecção de objetos, buscando materiais e os entregando para alguém trabalhar, sendo necessário auxílio nesta fase;

- descobrir o papel dos adultos no cuidado com as crianças, distinguindo crianças e adultos e reconhecendo as pessoas de seu convívio que cuidam delas e pessoas que fazem parte da família dos colegas;
- identificar pessoas que participam do seu convívio social, considerando não só a função exercida no grupo social (liderança, presidente de associação, parente), mas também o pertencimento étnico-racial, a idade e o gênero;
- reconhecer e valorizar canções, jogos e brincadeiras que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras crianças;
- despertar o interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.

As crianças de 4 e 5 anos conseguem selecionar suas preferências, por exemplo, escolhendo um instrumento em meio a muitos. Nesse caso, o grande desafio é respeitar as preferências dos outros. Para isso, destacam-se alguns objetivos de trabalho:

- compartilhar objetos e instrumentos com o desafio de produzir, juntas, um mesmo ritmo com instrumentos distintos;
- confeccionar objetos, como cartazes, desenhos e instrumentos musicais, compartilhando materiais;
- aprender a valorizar as produções dos colegas.

Para atingir esse último objetivo, é preciso instaurar um clima de solidariedade e reconhecimento das capacidades e das habilidades que cada um possui para superar um clima de disputa, que pode gerar preconceitos e estigmas. Pode-se expor todos os trabalhos das crianças com a sua ajuda e chamar atenção para determinadas características dos trabalhos de cada uma, sem deixar de se referir a nenhuma.

A criança de 4 e 5 anos já entende que pode aprender com o adulto, e é dessa forma que conseguirá reconhecer o papel dos mais velhos na transmissão de conhecimentos e habilidades. Esse valor é cultivado em muitas culturas, sobretudo nas de matriz africana. O Projeto Capoeira abre espaço para a presença dos mestres, dos mais velhos que sabem tocar, cantar, jogar e que transmitem seu conhecimento a partir da oralidade. Essa presença será muito importante para a estima e o reconhecimento da experiência de vida, uma qualidade que será importante em muitos momentos da vida, em situações de conflito.

As crianças de 4 e 5 anos conseguem reconhecer objetos que dizem respeito ao seu grupo social, como instrumentos musicais, utensílios domésticos, adereços e símbolos. Com o objetivo de reconhecer e valorizar modos de ser, viver e trabalhar de grupos sociais do presente e do passado, podem ser desenvolvidas as seguintes tarefas:

- trazer objetos para mostrar aos colegas e conversar sobre eles, compartilhar, analisar características e estabelecer trocas;
- participar, observar e apresentar para os colegas canções, jogos e brincadeiras que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras crianças.

Eixo 2: Apropriação e utilização de múltiplas linguagens (oral, musical, corporal e plástica) como forma de expressão

Entende-se que a preocupação com a aquisição da leitura e da escrita concentra muito a atenção de educadores na formação da infância. Sem desconhecer esse objetivo, sinaliza-se que a apropriação de múltiplas linguagens possui outras intenções pedagógicas mais amplas e que, inclusive, dão suporte à aquisição e ao uso coerente da linguagem escrita. Por isso, neste eixo destacam-se os objetivos: interagir em situações de comunicação oral e relacionar-se com seu corpo e com o corpo do outro de forma respeitosa e sem preconceito, explorando as possibilidades de gestos, movimentos e expressões corporais. Esses objetivos se desdobram em:

- identificar produções musicais, eventos sonoros diversos e fontes sonoras;
- reconhecer a história e a função de instrumentos musicais ligados a culturas específicas;
- participar de eventos, reconhecendo a função da música e se utilizando dela para se expressar.

Como em todo projeto, é importante considerar o que as crianças já sabem e já conseguem produzir. No que se refere à produção de sons, desde pequenininhas as crianças já os emitem, com a boca, de muitos modos. Algumas atividades podem ser realizadas com as crianças de 0 a 3 anos:

- brincar com a música, imitar e inventar sons;
- produzir sons com instrumentos e com o próprio corpo;
- aprender canções de determinados grupos e eventos culturais;
- jogar com a música, em situações de perguntas e respostas;
- explorar e participar da confecção de instrumentos musicais;
- participar de eventos reconhecendo a função da música.

No caso das crianças de 4 a 5 anos, o interesse por sons é muito aguçado e pode ser explorado com atividades que objetivam:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros;
- explorar, identificar e reproduzir sons;

- aprender e associar canções de determinados grupos e eventos culturais;
- jogar com a música em situações de perguntas e respostas;
- confeccionar e utilizar instrumentos musicais;
- reconhecer a história e a função de instrumentos musicais ligados a culturas específicas.

Chama-se atenção para algumas atividades de apoio para que se considere o corpo não só em seu aspecto biológico, com funções de desenvolvimento motor. O corpo precisa também ser considerado como expressão da cultura e dos conflitos, além de contextos sociais. Afinal, o corpo é apresentado, representado e valorizado diferentemente nas situações sociais. Ressaltamos a atenção para atividades que potencializem o aprendizado da relação com o próprio corpo e com o corpo do outro de forma respeitosa e sem preconceito. Sugerimos que, considerando o que a criança já conhece e o que consegue produzir, sejam propostos alguns desafios à sua capacidade.

No caso das crianças de 0 a 3 anos:

- reconhecer o próprio corpo e as sensações e ritmos que ele produz;
- perceber os sinais vitais do corpo;
- perceber o próprio corpo e a relação com o espaço que ocupa em determinadas situações;
- perceber os movimentos do corpo em diferentes jogos, danças e brincadeiras;
- utilizá-lo com equilíbrio gradual de movimentos, como arrastar, engatinhar, saltar em diferentes estilos e de diferentes alturas com segurança.

No caso das crianças de 4 a 5 anos:

- representar o próprio corpo em diferentes brincadeiras, danças e jogos;
- perceber o corpo como um todo e de modo segmentado;
- perceber e imitar movimentos desenvolvidos por adultos em situações e eventos culturais;
- movimentar-se em várias direções, fazendo uso de equilíbrio estático e dinâmico;
- aperfeiçoar e refinar movimentos;
- perceber os movimentos que já conseguem desempenhar e reconhecer e valorizar os movimentos que os colegas sabem fazer;
- explorar expressões faciais, sons e gestos.

2.4. O que as crianças já sabem?

Antes de iniciar qualquer projeto ou atividade, é importante observar o que as crianças já sabem. No caso específico das crianças pequenininhas (0 a 3 anos) e das pequenas (4 a 5 anos), torna-se fundamental observar, conhecer e identificar em sua expressão corporal, linguagem oral etc., o que deve ser reforçado e estimulado no sentido de ampliar sua visão de mundo e fortalecer, de maneira positiva, a construção da sua identidade cultural, procurando respeitar e valorizar as diferenças, a diversidade étnico-racial, a diversidade de gênero etc.

No caso das crianças pequenas (4 a 5 anos), deve-se proceder da mesma maneira, ou seja, observar e conhecer o que elas já sabem sobre a temática que será abordada no projeto e criar momentos e espaços, por exemplo, as rodas de conversas onde elas poderão falar e se expressar sobre seus conhecimentos.

No caso específico sobre o Projeto Capoeira, os professores de educação infantil podem levantar junto às famílias das crianças, quando se tratar das crianças pequenininhas (0 a 3 anos), e junto às próprias crianças que já se expressam pela fala o que elas já sabem sobre a capoeira, se são praticantes ou não, se existem pessoas na família ou na localidade onde moram que a praticam, se já viram filmes, desenhos, fotos sobre o tema, se já ouviram histórias sobre a capoeira ou mestres capoeiristas, se já viram ou participaram de uma roda e se conhecem algum canto. É importante que as crianças sejam estimuladas a compartilhar o que já sabem. Após esse momento introdutório, apresenta-se às crianças a ideia do Projeto Capoeira e o enfoque sobre a corporeidade e a musicalidade.



Essas informações serão importantes para esta etapa do projeto, e certamente ajudarão os educadores no desenvolvimento das atividades do Projeto Capoeira, no sentido de enfatizar os dois principais eixos desse trabalho e os objetivos propostos. É o que se apresenta a seguir.

2.5. Com as mãos na massa: Projeto Capoeira para crianças de 0 a 3 anos

Atividade 1: Os sons da capoeira

Etapa 1: Quem conhece a capoeira?

Recursos e tempo

- Um caderno com a capa trabalhada com colagem, pintura ou desenho.
- Um texto de apresentação do *caderno de diálogos*.

Duração: enquanto durar o projeto.

A aproximação com as famílias das crianças é uma relação que se estabelece cotidianamente. No caso da educação infantil, sabe-se que essa relação se faz ainda mais necessária. Assim como há várias formas de organização familiar, existem também diferentes formas de conciliar o cuidado com as crianças. Essas, na maioria das vezes, estão relacionadas à condição socioeconômica, às diferenças culturais e às formas de inserção no trabalho.

Nesse processo, cabe destacar que o público desta etapa da educação básica encontra-se em uma idade que inspira maior cuidado e atenção. Dessa forma, é muito comum a preocupação e, até mesmo, a insegurança da família ou dos responsáveis pelas crianças com o seu processo educativo e o seu bem-estar dentro da instituição educativa. Em alguns casos, nota-se uma presença mais constante de certos familiares, que acabam dificultando algumas atividades no cotidiano da escola. Neste caso, faz-se necessária uma intervenção pedagógica que explique à família o sentido da educação infantil e do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças. É preciso explicar que um dos objetivos da educação infantil, além do cuidar e do educar, é promover o contato das crianças pequenas com experiências educativas que estimulem a aprendizagem, a autonomia, o desenvolvimento humano e a construção positiva das identidades.

A aproximação entre escola e família exige um constante desvencilhar de padrões familiares estereotipados. Assim como se pode ter um perfil familiar que mantém uma presença mais constante na instituição, como foi acima mencionado, há também aquele perfil cujo tempo é totalmente absorvido pelas condições de

trabalho e quase não tem contato com a escola. Muitas vezes, não é o ente familiar mais próximo o responsável por levar, buscar as crianças e manter contato com os educadores. Por isso, é possível que nem sempre os responsáveis diretos pelas crianças possam comparecer à escola quando solicitados, em função de horários de atividades de trabalho. Isso não significa, necessariamente, descuido em relação à criança ou descaso com a escola.

Sendo assim, a aproximação entre a instituição educativa e as famílias deverá adotar múltiplas estratégias de contato e comunicação. Propõe-se, para desencadear o Projeto Capoeira, uma atividade que envolva as famílias: *um caderno de diálogos*. A função desse instrumento será dialogar com as famílias na construção da proposta de trabalho com a capoeira a partir da pergunta-chave: *quem conhece a capoeira?* O caderno será apresentado como um recurso para que as famílias anotem informações e impressões, coletem fotos ou gravuras, desenhem e façam outras atividades junto com as crianças. Sugere-se que a capa do caderno seja trabalhada com desenhos ou símbolos elaborados pelas crianças, utilizando, por exemplo, desenhos e pinturas que remetam ao projeto (o berimbau, por exemplo). Sugere-se também que haja uma página com uma apresentação do projeto, explicada de maneira sucinta, destacando alguns objetivos que sejam considerados mais importantes. As famílias cujos responsáveis não sejam alfabetizados poderão usar o recurso do desenho e da colagem de figuras ou solicitar ajuda de algum membro familiar ou conhecido que seja alfabetizado para realizar o registro das atividades pedidas. O caderno percorrerá todas as famílias com o objetivo de retorno no dia seguinte. Pode ser apresentado em uma das reuniões que a escola costuma realizar para apresentar suas propostas de trabalho e, nessa oportunidade, pode-se organizar uma agenda de circulação do caderno.

A primeira passagem seria para que a família respondesse se conhece a capoeira e como a conhece (já viu apresentações ao vivo, na TV, filmes). Outra indagação importante é saber se há alguém na família que pratica a capoeira, ou se a família conhece alguém na comunidade que o faça. Essas perguntas dão a chance de aproximação das famílias das crianças no reconhecimento das práticas sociais e culturais de que participam.

Uma segunda passagem do caderno poderia levar desenhos e produções das crianças, ou pedir sugestões ou materiais para trabalho. Enfim, o *caderno de diálogos* será potencializado como fonte de informações sobre as referências culturais das famílias das crianças e poderá auxiliar em uma estratégia de planejamento coletivo.

No caso das crianças pequenininhas (0 a 3 anos), o *caderno de diálogos* é um instrumento importante de diálogo entre educadores e família. Os educadores podem aproveitar para registrar reações das crianças às atividades sonoras, descrever o que foi feito na instituição, solicitar que a família realize determinada atividade – como ouvir músicas e sons – e registrar a reação das crianças pequenininhas (0 a 3 anos).

No caso das crianças que já dominam a fala, pode-se promover momentos para que mostrem aos colegas o que foi feito no caderno e quem fez o quê. As atividades de narração são importantes no desenvolvimento da linguagem. Para que as crianças reconheçam essa atividade em sua rotina, e com isso adquiram o hábito de cuidar do material coletivo, no caso o *caderno*, sugere-se que seja apresentado na rodinha no momento de acolhimento.

Etapa 2: **Contação de história**

Recursos e tempo

- Livro de história previamente escolhido. É importante que os professores preparem a leitura antes da atividade.
- Organização confortável do espaço: cadeiras em círculo ou tapetes e almofadas para que as crianças se acomodem no chão.
- Recursos audiovisuais, se houver disponibilidade: retroprojetor e história reproduzida em *slides* ou lâminas.

A atividade de contar histórias faz parte da rotina das várias atividades da educação infantil, inclusive para as crianças pequenininhas (0 a 3 anos). Apresenta-se como sugestão o livro de literatura infantil da autora Sônia Rosa, com ilustrações de Rosinha Campos, intitulado “Capoeira”. Esse material faz parte de uma coleção da Editora Pallas que tem por função apresentar expressões da cultura de matriz africana.¹¹

O texto é composto por versos de fácil leitura e apreensão, além das ilustrações que o complementam. Várias atividades podem ser produzidas a partir desse livro, além de ouvir e recontar a história. Apresenta-se, a seguir, alguns versos contidos nesse livro:

¹¹ Fonte: ROSA, Sonia. *Capoeira*. Ilustração de Rosinha Campos. Rio de Janeiro: Pallas Editora, [s.d.]. (Coleção Lembranças Africanas). Disponível em: <<http://www.pallaseditora.com.br/produto/Capoeira/144/>>.

Trecho do livro “Capoeira”

Roda

Rua

Capoeira

Menina joga

No meio da roda

Pula pra lá

Rola prá cá

Menino faz capoeira



É possível representar os versos com jogos corporais: formar a roda e propor às crianças identificar o que meninas fazem e o que meninos fazem. Pode-se pedir que repitam os movimentos e sugerir trocar *meninos* por *meninas* e refazer os movimentos. Deve-se identificar o meio da roda; fora da roda; encolher a roda; esticar a roda; rodar bem depressa; rodar bem devagar.

Também é possível brincar com as palavras: identificar palavras que comecem com som de *r* e aquelas que terminem com essa letra. Outra sugestão é recontar a história a partir da leitura das ilustrações. Sugere-se ainda que as crianças possam levar o livro para casa e mostrar à família, pedir-lhes que contem e recontem a história em casa e registrem no *caderno de diálogos* as impressões e os recados para a turma, a partir da leitura do livro.

Se a escola possuir recursos audiovisuais, pode-se adotar a apresentação do livro em meios digitais, como a projeção em *slides*, retroprojetores e *data show*. Nesse caso, as ilustrações podem ser tocadas pelas crianças na parede e no livro, explorando as diferentes texturas, reconhecendo cores e até utilizando recursos de reprodução.

Nessa ilustração pode ser explorado cada um dos elementos, sinalizando aqueles que são instrumentos musicais, os quais aparecem também na roda de capoeira. As crianças ouvirão os nomes dos instrumentos, serão estimuladas a falar, explorando oralmente o som de cada um. Nessa etapa seria importante ouvir músicas de capoeira gravadas em CD e disponíveis no mercado.

Atualmente, existe uma produção significativa de literatura infantil com enfoque nas expressões culturais africanas e afro-brasileiras. Há, inclusive, algumas que tematizam

a capoeira. Além disso, há produções de literatura, filmes e desenhos de caráter regional que nem sempre possuem uma circulação nacional. Sugere-se que os professores de educação infantil busquem esse material, façam um levantamento do mesmo e vejam quais são voltados ou podem ser utilizados na educação infantil. É importante ressaltar que as sugestões de livros e materiais do Projeto Capoeira são apenas indicações. Cabe aos educadores construir suas próprias atividades.

A atividade com a contação de história aqui proposta é uma boa preparação para o trabalho que sugerimos a seguir.

Etapa 3: Sons e música

Essa atividade consiste em apresentar para as crianças instrumentos musicais que compõem uma roda de capoeira. A escolha do instrumento, ou dos instrumentos, deve se adequar às possibilidades e disponibilidades da instituição educativa. Nesse momento, será importante recorrer às informações do caderno de diálogos para identificar se na família das crianças, ou na comunidade, toca-se algum desses instrumentos.

A presença de instrumentos musicais no contexto da educação infantil pode se transformar em um evento. Sugerimos que a sala seja ambientada para a “chegada” dessa peça importante da formação sensorial das crianças. A produção de móveis para os berços e/ou a produção de cartazes de enfeites constroem esse ambiente de expectativa e envolvimento. Outra sugestão para a ambientação é a produção do cesto do tesouro afro.

Recursos e tempo

- Uma caixa ou cesto.
- Brinquedos e objetos associados a culturas africanas, afro-brasileira e indígena.
- Instrumentos musicais: pandeiros, chocalhos, tambores e outros que forem acessíveis.
- Fita adesiva colorida.

Duração: criar um espaço na rotina da semana para manuseio dos materiais. Por exemplo, duas vezes por semana durante um período de 30 minutos.

Cesto do tesouro afro

Arrumar de modo acessível, em uma caixa ou em um cesto, brinquedos e objetos associados a culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras e outras. Selecionar materiais coloridos e sonoros que despertem, agucem e estimulem a curiosidade – com o cuidado de evitar objetos muito pequenos ou desmontáveis, pintura com tintas tóxicas ou que se soltem facilmente, enfim, quaisquer elementos que possam oferecer algum risco.

Sugere-se colocar no cesto: bonecas e bonecos de diferentes grupos étnico-raciais, vestidos com roupas típicas, instrumentos musicais como guizos, chocalhos, tambores e outros que possam ser manipulados pelas crianças pequeninhas (0 a 3 anos) etc. Propor às famílias que também tragam objetos para enriquecer o cesto, explicando seu interesse em oferecer materiais e brinquedos associados à ideia de diversidade étnico-racial.

Deixar que as crianças pequeninhas explorem à vontade todo o material, inclusive os instrumentos que ainda não sabem utilizar. É importante lembrar que as crianças pequeninhas, em geral, permanecem muito tempo deitadas. Promover atividades que os desafiem a se arrastar, a sentar, tocar objetos e experimentá-los ajudará muito em seu desenvolvimento. É possível reproduzir ritmos africanos, por exemplo, para incentivá-los a acompanhar com seus próprios instrumentos ou dançar à sua própria maneira – claro, eles não vão tocar música, mas vão se sentir embalados por ela, desenvolvendo a coordenação motora e a sensibilidade auditiva. Essa é uma ótima situação para partilhar também com as crianças pequenas (4 a 5 anos), que sempre se entusiasmam com a música, criando bons momentos de socialização.

Se possível, ter uma calimba (instrumento africano de certa forma semelhante a um pequeno teclado, conhecido também como sanza, *kisanji* ou *mbira*), incorporando-a a sua rotina para que as crianças pequeninhas aprendam a associar determinados sons com momentos específicos – hora de contar histórias, de brincar com o cesto do tesouro etc.

Batucada

Esta atividade costuma divertir muito, tanto os bebês quanto as crianças pequenas. Aproveitar o interesse natural pelos sons e ritmos e trabalhar a percepção auditiva, o ritmo e a mobilidade corporal. Utilizar instrumentos típicos da música afro-brasileira e africana – calimba, chocalho, pandeiro, tamborim, reco-reco – que podem estar no cesto do tesouro.

- Para mostrar que é hora da batucada, pegar o tambor, tocar e cantar para mostrar as variações de som. Deixar as crianças brincarem com todos os instrumentos disponíveis.
- Enquanto isso, traçar um caminho no chão, com fitas adesivas coloridas, formando uma trilha – as crianças pequeninhas engatinham sobre a trilha, de acordo com o ritmo marcado no tambor. Batucar mais rápido e mais devagar, alternando os ritmos.

E se não der certo?

- Uma ótima alternativa para não precisar comprar instrumentos é fabricá-los com sucata. Por exemplo: com dois copos ou garrafas plásticas e um pouco de arroz é possível fazer um chocalho; uma lata de goiabada e umas tampinhas de garrafa podem se transformar em pandeiro; um balde ou vasilha plástica faz as vezes de tambor. Enfim, dar asas à criatividade. Mobilizar as crianças pequenas para enfeitar os instrumentos com colagens e pinturas, se possível utilizando motivos africanos, estampa de tecidos, por exemplo. As crianças pequeninhas (0 a 3 anos) também poderão brincar com os instrumentos feitos por elas.
- Organizar, com as crianças pequenas, uma banda em que cada uma toque seu instrumento enquanto todos, inclusive as crianças pequeninhas (0 a 3 anos), dançam e cantam. Participar também, procurando animá-las, para que façam rodas ou dancem em duplas, integrando o grupo. Uma forma interessante é separar o espaço da banda e da audição. Isso pode ser feito com a criação de um palco imaginário, construído por um barbante que separa os dois espaços.

O visitante tocador

Recursos e tempo

- Contato prévio com uma pessoa da comunidade que vai tocar um instrumento para as crianças. Pode ser também um “oficineiro”, ou seja, uma pessoa contratada pela escola para a atividade.
- Organização de um espaço adequado para a apresentação, que seja confortável para as crianças assistirem. Tapetes e almofadas, cadeiras em círculo, arquibancada, embaixo de uma árvore etc.
- Material para desenho (papel, lápis de cor ou giz de cera).

Duração: 1 hora e 30 minutos.

possa tocar para as crianças. As informações do *caderno de diálogos* podem ajudar nessa localização. É importante uma conversa anterior com a pessoa para situar a atividade, demarcar o contato e a relação com as crianças, e verificar sugestões para o encaminhamento da atividade. A pessoa pode chegar tocando o instrumento; pode propor um jogo de palmas com as crianças ou ensinar a fazer sons com o corpo; pode permitir e ajudar, para que as crianças toquem um pouco o instrumento. Pode haver um momento de conversa entre o/a visitante e as crianças para contarem sobre o instrumento. Se não houver essa disponibilidade de uma pessoa da comunidade ou da família que faça a apresentação do instrumento, o conjunto de educadoras e educadores pode se encarregar dessa atividade.

Na sequência, as crianças podem representar o momento ocorrido com desenhos. Esse evento pode também ser descrito pelo professor da educação infantil no *caderno de diálogos*, para que as crianças levem-no às famílias. Seus familiares podem, então, apresentar músicas que tenham o instrumento trabalhado e instigar as crianças a ouvir e identificar quando é tocado. As músicas podem ser reapresentadas na escola para os colegas.

Para lembrar...

No caso das crianças pequeninhas (0 a 3 anos), é comum que fiquem muito tempo dentro do berço ou do espaço dos bebês. A proposta aqui é que participem mais ativamente das atividades. Por exemplo, o professor pode também tocar instrumentos e aproximá-las das crianças, para que também toquem. Observar a manifestação da preferência por determinados sons – quando sorriem, quando balançam o corpo, quando fixam o olhar demonstrando ouvir.

Para que as crianças não fiquem restritas ao espaço do berço ou do “cercadinho”, é importante a construção de um ambiente agradável e seguro. É necessário prever possibilidades de que as crianças se acomodem em tapetes, almofadas e que também possam se arrastar pelo chão para se aproximar dos objetos. Dispor instrumentos pela sala e deixar que se arrastem ou engatinhem para se aproximar é uma atividade interessante. Nesse momento, é importante a observação do professor sobre os movimentos que as crianças pequeninhas já conseguem realizar. Essas atividades não precisam ser realizadas com todas as crianças do grupo ao mesmo tempo. A forma de organização deve ser elaborada para cada situação, considerando as condições do espaço. O fundamental é lembrar que as crianças pequeninhas são observadoras, impulsivas e rápidas ao se dirigirem a um objeto de preferência. Usam o corpo para explorar o mundo, o que exige determinados cuidados, mas não a interdição. É preciso apresentar às crianças pequeninhas oportunidades de elas se moverem, se explorarem e se expressarem.

Atividade 2: Os movimentos da capoeira

Etapa 1: Quem sabe jogar capoeira?

A etapa 1, como na atividade precedente, tem por objetivo identificar aquilo que as crianças já sabem sobre o tema tratado. Sugerimos manter a utilização do *caderno de diálogos* interrogando: “na sua família há alguém que sabe jogar capoeira? Vocês conhecem na comunidade algum grupo de capoeira?” Essas informações serão registradas pelas famílias no *caderno* das das crianças pequeninhas (0 a 3 anos) e das pequenas (4 a 5 anos).

Essas informações podem ser coletadas na primeira circulação do *caderno de diálogos*. O importante é que sejam recolhidas e auxiliem no planejamento das próximas etapas.

Etapa 2: Quem quer jogar capoeira?

Recursos e tempo

- Espaço físico adequado para acomodar as crianças próximas às outras e para que se locomovam.
- No caso da apresentação da roda de capoeira, ornamentos: papel colorido, papel crepom, material para cartazes, tecidos coloridos, material para pintura, barbante e fita crepe.

Duração: 60 minutos.

Essa atividade requer a preparação de uma roda de capoeira. Para isso, sugere-se a seleção das indicações das famílias sobre grupos de capoeira da comunidade e familiares das crianças que possam colaborar com o projeto. A presença de irmãos e/ou parentes das crianças que saibam jogar capoeira e possam participar com as crianças enriquecerá muito o projeto. Há escolas em que a capoeira faz parte das atividades curriculares na modalidade de oficinas. Nesse caso, é fundamental envolver osicineiros nas atividades do projeto, sobretudo na apresentação da roda, mesmo que trabalhem em turnos distintos.

Nesta etapa as crianças serão desafiadas a executar alguns movimentos da capoeira. Para essa tarefa, será importante que assistam à execução do jogo. Nesse momento, não é necessária a composição de uma roda de capoeira completa, pode-se convidar algum colaborador que apresente às crianças alguns dos movimentos e possa desafiar-las a saltar, saltar e levantar os braços ao mesmo tempo, bem como perceber os movimentos do corpo em diferentes momentos. Para isso, após a execução de algum movimento, solicitar às crianças que tentem imitar. Perguntar como estava

determinada parte do corpo – o pé, por exemplo – enquanto estavam fazendo determinado movimento. Para as crianças de 1 a 3 anos, é fundamental participar de atividades que ampliem o repertório corporal, lidando com movimento e equilíbrio. Podem representar com desenhos e pinturas esses movimentos e desenhar os colegas no momento da “brincadeira”, explorando diferentes texturas. No caso das crianças pequeninhas (0 a 3 anos), é importante que não se limitem a assistir às atividades, mas que tenham espaço para se mover, arrastar, engatinhar, levantar e andar. Sugerimos promover atividades programadas dentro da rotina, mas que tragam novidade, como momentos de receber visitas, para promover a interação com o mundo social.

A apresentação de uma roda de capoeira representa a culminância do projeto e deve ser precedida de uma preparação. Sugerimos conversar com as pessoas que se apresentarão e ouvir suas sugestões sobre as formas de organização. As pessoas da comunidade, grupos de capoeira e funcionários da escola também podem apresentar sugestões de adereços para as crianças e para a decoração. Podem ser confeccionados faixas para a cintura, réplica de papel dos instrumentos, cartazes, faixas de papel ou tecido com estampas geométricas.



É importante envolver as crianças na preparação do ambiente, tanto na confecção de enfeites, quanto na organização do espaço. São múltiplas as formas de participação das crianças na organização do espaço, dependendo da idade e daquilo que conseguem fazer. As crianças de 2 a 3 anos, por exemplo, já conseguem colar, colorir, pintar e podem participar da confecção de adereços para a decoração do espaço. Os bebês (0 a 1 ano, no caso) não precisam ficar “de fora”. É possível que fiquem por perto, observando, enquanto os professores trabalham na confecção de adereços, além disso, podem tocar faixas coloridas de papel e tecido. É preciso ter muito cuidado com peças ao alcance das mãos das crianças pequeninhas (0 a 3 anos), que costumam levar todos os objetos à boca.

A organização do espaço pode contar com banquinhos dispostos em círculo, o posicionamento de instrumentos para utilização da roda de capoeira ou o enfeite do espaço, a suspensão e a colagem de enfeites nas paredes. As crianças pequenas

podem participar, entregando objetos que consigam carregar com segurança, arrastando banquinhos que não forem pesados, sugerindo locais e posições para afixar enfeites.

Ao se tratar de uma atividade coletiva, envolvendo mais de uma turma, também é importante negociar previamente o lugar será ocupado por cada faixa etária.

Na hipótese de não se conseguir a apresentação de uma roda de capoeira, sugere-se recorrer a vídeos que possam ser projetados para as crianças. Na sessão Quitanda, apresentam-se algumas indicações de *sites* e vídeos.

Durante a apresentação, tentar chamar a atenção das crianças para as pessoas que se apresentam, suas roupas e adereços, os instrumentos musicais tocados e como tocam, os movimentos executados na capoeira e o que fazem com cada parte do corpo. Considerar que sons e movimentos são dispositivos que as crianças já experimentaram até essa etapa. No momento da apresentação, possibilitar que se envolvam, demonstrem o que sabem e indiquem colegas que saibam algum dos movimentos.

Após a participação na apresentação da roda de capoeira, sugere-se o desenvolvimento de atividades de representação, como pintura. Descrever a apresentação da roda de capoeira no *caderno de diálogos*, de forma objetiva e simples, para que possam contar em casa o que ocorreu. Se for possível, registrar a apresentação com fotos e explorar esse material com as crianças posteriormente. Chamar atenção para a forma como os jogadores entram e saem da roda e tentar depois que reproduzam esse ritual em palavras e com a imitação dos movimentos. Começar, por exemplo, perguntando: “quem sabe como os jogadores fazem para entrar na roda?”.

2.6 Com as mãos na massa:

Projeto Capoeira para crianças de 4 a 5 anos

O Projeto Capoeira para as crianças de 4 a 5 anos segue a mesma estrutura do que foi elaborado para as crianças de 0 a 3 anos. Contudo, ressalta-se que as crianças de 4 a 5 anos estão em um momento de maior independência e de construção da identidade. Por isso, têm mais condição de participar no planejamento das atividades e podem expressar suas dúvidas e elaborações nos momentos de conversas, como as “rodinhas”. Ou seja, a mudança não está na estrutura do projeto, mas nas formas de interação entre educadores e crianças.

Atividade 1: Os sons da capoeira

Etapa 1: Quem conhece a capoeira?

Sugere-se, nesta etapa, o mesmo trabalho com o *caderno de diálogos* já exposto no projeto de 0 a 3 anos. Assinala-se a importância de ampliar o espaço de retorno do *caderno de diálogos* na rotina da escola, com tempo para que as crianças descrevam a conversa realizada em casa, contem as descobertas, apresentem desenhos ou figuras que suas famílias inseriram ou objetos que podem acompanhar o retorno do *caderno*, como fotografias e instrumentos. Nesse momento, podem surgir também dúvidas ou informações equivocadas que devem ser discutidas e podem orientar as etapas seguintes do projeto.

É importante que os professores estejam atentos para as manifestações familiares em relação à cultura afro-brasileira. Podem surgir não só dúvidas a respeito do trabalho, como também preconceitos.

Para lembrar:

Uma dica importante! Cuidado com o preconceito das famílias

É importante que os professores de educação infantil estejam atentos às possíveis manifestações familiares em relação ao trabalho pedagógico com algumas práticas culturais de matriz africana e afro-brasileira. Tem sido comum, em algumas instituições escolares, uma compreensão equivocada sobre a riqueza dessas práticas, confundindo-as com expressões religiosas.

Para não incorrer nesse erro, sugere-se uma leitura atenta da apresentação do histórico da capoeira e de sua dimensão social, cultural e política. Não se devem confundir aspectos culturais com credos religiosos e tampouco deixar de trabalhá-los por motivos de opção religiosa do profissional da educação.

É importante lembrar: o ofício do educador se realiza em um campo ético. A educação, sobretudo aquela que se realiza em instituições públicas, além de ser um direito público e subjetivo, ou seja, não pode ser negada a ninguém e pode ser reclamada por todo e qualquer cidadão, deverá receber, acolher, proteger, cuidar, educar, respeitar e valorizar todos os sujeitos e suas culturas. Deve proporcionar o acesso ao conhecimento escolar a todos e, ao mesmo tempo, valorizar e respeitar as outras formas de conhecimento produzidas pela comunidade por ela atendida.

Sabe-se que a matriz africana recriada no Brasil produziu formas de conhecer valores, costumes e tradições que são partilhadas por todos, independentemente do pertencimento étnico-racial. Ao mesmo tempo em que esses elementos da cultura afro-brasileira são elogiados no discurso e nas práticas políticas e pedagógicas, eles têm sido historicamente invisibilizados e distorcidos. Dessa forma, o trabalho com essas

expressões desde a educação infantil de forma criativa, ética e responsável poderá contribuir para a superação dessa situação e para a eliminação de preconceitos. Esse é um dos objetivos do Projeto Capoeira que precisa ser bem compreendido pelos educadores e pelas famílias.

Nesse sentido, diante de qualquer dúvida dos familiares sobre os objetivos do projeto, é necessária a rápida intervenção do educador, a fim de não deixar crescer visões estereotipadas sobre o tema, bem como contribuir na superação de preconceitos que poderão advir das famílias. É importante lembrar que as crianças não nascem preconceituosas, elas o aprendem em sociedade e, geralmente, suas experiências iniciais com o preconceito acontecem no contexto familiar.

As crianças devem se apropriar do *caderno de diálogos coletivamente*. Isso significa enfatizar o cuidado e o uso, pois esse é um instrumento importante para que as famílias manifestem suas considerações, dúvidas e discordâncias sobre o trabalho pedagógico e para que os professores possam explicitar os objetivos e concepções do trabalho. As crianças também devem se expressar no *caderno de diálogos*, inclusive pela escrita, nos casos em que isso seja possível. A circulação do *caderno* permite também uma aproximação entre as famílias, as é sempre importante considerar que nem todas as famílias tratarão o material com a mesma importância ou com a mesma disponibilidade. Considerar também a hipótese de famílias chefiadas por pessoas que não foram alfabetizadas ou com um grau de letramento que não permite muita interação com o *caderno*. É importante construir estratégias para essas situações, como recorrer aos irmãos das crianças e utilizar símbolos e desenhos, além da linguagem escrita.

Recursos e tempo

- Livro de história previamente escolhido. É importante que os professores da educação infantil preparem a leitura antes da atividade.
- Organização confortável do espaço: cadeiras em círculo ou tapetes e almofadas para que as crianças se acomodem no chão.
- Recursos audiovisuais, se houver disponibilidade: retroprojeter e história reproduzida em *slides* ou lâminas.

Duração: 40 minutos.

Etapa 2: **Contação de história**

A atividade de contar histórias faz parte da rotina das várias etapas da educação infantil. As possibilidades de exploração nessa atividade são múltiplas, pois um mesmo texto pode ser apresentado de muitas formas. Por isso, nessa atividade pode ser utilizado o mesmo material proposto para o desenvolvimento do projeto com crianças de 0 a 3 anos. O importante é que as atividades variem de acordo com a idade de formação e com o interesse das crianças, considerando aquilo que já conseguem fazer e as habilidades que podem ser desenvolvidas.

Apresenta-se aqui outra sugestão de história para a atividade de contação: o livro de Alanson Costela intitulado “Uma roda, um arco-íris, camará”, editado pela Nandyala Editora.¹²

O texto é composto por versos de fácil leitura e apreensão, além das ilustrações que o complementam, e possibilita atividades afeitas ao processo de aquisição do letramento, como a identificação de rimas e palavras e o reconto, entre outras. No final, o livro traz um pequeno glossário. Nele, a palavra *camará*, que aparece no título do livro, tem o seguinte significado: “terminologia utilizada para se referir a outro jogador de capoeira, ao parceiro do jogo; camarada”. Os professores podem explorar as outras palavras do glossário na contação da história.

A leitura de imagens será um bom exercício, com a observação dos movimentos dos jogadores de capoeira que aparecem como figura-fundo do texto. As atividades de representação, com base no desenho do livro, podem explorar texturas e cores, como os cordões das roupas dos capoeiristas que aparecem nas bordas das páginas.

Para o trabalho com a ilustração, uma sugestão é colocar na parede uma folha grande de papel (*kraft*, por exemplo) e projetar as imagens por cima do papel. Nesse caso, pode-se propor às crianças que contornem os desenhos com lápis de cera. Depois, retira-se o papel da parede e os desenhos, em tamanho grande, podem ser trabalhados com pinturas, colagens e outros materiais, coletivamente. Esse quadro é interessante para explorar cores e sombras.

As crianças podem ser instigadas a observar sua própria obra refletida na parede ou no chão. Os professores podem propor jogos com sombras feitas com as mãos. Essas são atividades importantes para a observação de formas e movimentos. Sugere-se consultar na internet algumas formas de criar sombras com as mãos.¹³

¹² Fonte: COSTELA, Alanson. *Uma roda, um arco-íris, camará*. Nandyala Editora, s.d. Disponível em: <<http://www.salaodolivroareerj.com.br/livro.php?cod=8268>>.

¹³ Fonte sugerida: FORMAS ANIMADAS. *Teatro de sombras com as mãos*. Disponível em: <<http://formasanimadas.wordpress.com/2010/08/02/teatro-de-sombras-com-as-maos/>>.

Para saber mais:

O teatro de sombras

O teatro de sombras parte de um princípio técnico que envolve uma fonte de luz, uma superfície de projeção e objetos manipulados entre a fonte de luz e a superfície.

Fontes de luz utilizadas podem ser naturais, como a luz do sol, ou podem vir de chamas de velas e lamparinas ou fontes artificiais, tais como lanternas, lâmpadas, luminárias e refletores. Para uma melhor definição das silhuetas, é necessário que a fonte de luz seja focalizada, ou seja, que exista um foco concentrado de luz para que esta não se disperse no ambiente e assim crie uma melhor definição das formas projetadas.

Para superfícies de projeção, o ideal é trabalhar com telas semitransparentes, como as de tecido, a fim de que o trabalho de manipulação de silhuetas seja feito de um lado da tela e a plateia visualize a projeção de sombras do outro lado. Nesse caso, a manipulação e a projeção são feitas ao avesso, já que o público estará vendo o lado contrário da tela. Entretanto, a manipulação de sombras pode, também, ser projetada diretamente em qualquer superfície, como em uma parede branca, por exemplo.

Para a manipulação das sombras, existe uma infinidade de técnicas de construção de silhuetas, bonecos, cenários, imagens e texturas. A simples projeção da silhueta de uma mão proporciona a construção e a composição de imagens poéticas e oníricas.

Fonte: FORMAS ANIMADAS. *Teatro de sombras com as mãos*. Disponível em: <<http://formasanimadas.wordpress.com/2010/08/02/teatro-de-sombras-com-as-maos/>>.

Etapa 3: Sons e música

Recursos e tempo

- O material para a construção de cada instrumento será descrito abaixo.

Duração: o tempo das oficinas pode variar de 1 a 2 horas.

Essa atividade consiste em apresentar às crianças instrumentos musicais que compõem uma roda de capoeira. A escolha desses instrumentos deve se adequar às possibilidades e disponibilidades da escola. Nesse momento, será importante recorrer às informações do *caderno de diálogos* para identificar, na família das crianças ou na comunidade, se há alguém que toca algum desses instrumentos.

Na seção Quitanda, disponibiliza-se informações para colaborar com esse trabalho. Aqui, reproduz-se informações sobre os instrumentos mais comuns em rodas de

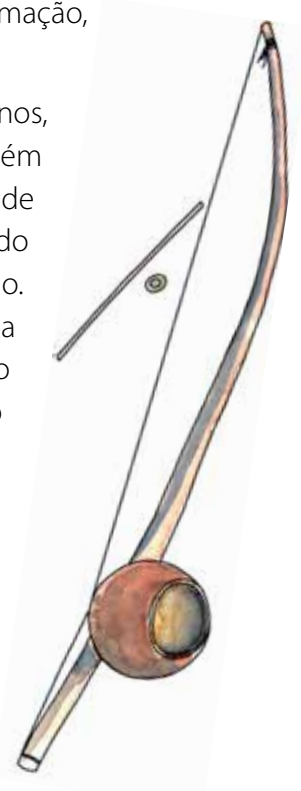
capoeira. Pode-se começar pelo berimbau e passar para os outros. Essas informações podem ser disponibilizadas de diversas formas:

- apresentadas em tamanho ampliado para as crianças com as ilustrações;
- apresentadas quando se mostra o próprio instrumento musical;
- contadas como histórias.

É importante iniciar sempre perguntando às crianças quem conhece determinado instrumento, quem já viu ou ouviu, quem já tocou. Além de apresentar a informação, é importante distinguir os sons produzidos pelos instrumentos.



Assim como na proposta para crianças de 0 a 3 anos, sugere-se que se investigue a disponibilidade de alguém da comunidade que possa tocar para as crianças, ou de umicineiro que já atue na escola. As informações do *caderno de diálogos* podem ajudar nessa localização. É também importante uma conversa com a pessoa para situar a atividade, demarcar o contato e a relação com as crianças, verificar se há sugestão para o encaminhamento da atividade. A pessoa pode chegar tocando o instrumento; pode propor um jogo de palmas com as crianças ou ensinar a fazer sons com o corpo; pode permitir e ajudar as crianças a tocarem um pouco o instrumento. Pode haver um momento de conversa entre o visitante e as crianças para falarem sobre o instrumento.



A produção de instrumentos musicais com as crianças é uma atividade muito rica. Nesta sequência de atividades, as crianças podem identificar e explorar diferentes sonoridades produzidas por instrumentos de origem africana:

- Desenvolver algumas atividades de oficina para fabricar instrumentos, utilizando sucata e outros materiais. Pedir sugestões às crianças, para que perguntem em casa e tragam as novidades que puderem.
- Experimentar cada um dos instrumentos produzidos com a turma, comparando a sonoridade com outros fabricados industrialmente.
- Ensaiar com a turma uma banda afro e promover apresentações para os colegas de outras salas e para as crianças menores.



Para construir a base:

1. O material tem de ser duro e de espessura fina. Pode ser um pedaço de cabaça, eucatex ou compensado. Se for só para praticar, um papelão consistente serve.
2. Riscar dois círculos: o primeiro, com 6 cm de raio, e o segundo, com 5 cm de raio.
3. Recortar o círculo maior (6 cm).
4. No menor, fazer pequenos orifícios com uma distância de 2 a 3 cm um do outro.

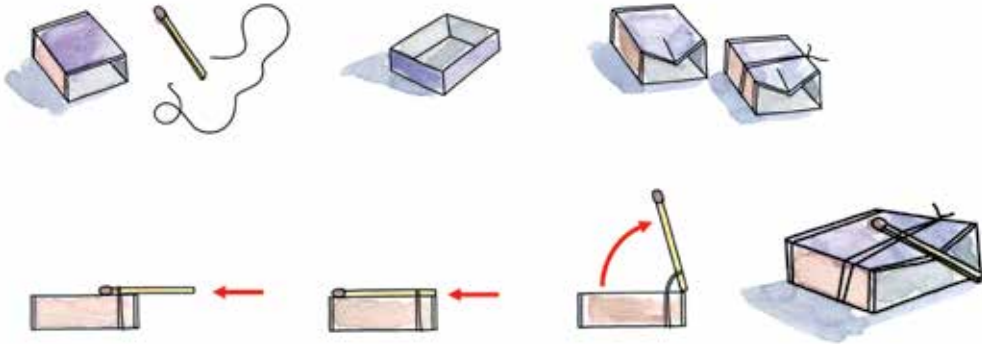
Obs.: Para alunos avançados, o professor pode dar noção de raio, diâmetro, retificação de circunferência e poliedros, de modo a obter furos em distâncias exatamente iguais.

Para construir o corpo:

1. Material: tiras de vime ou similar. Se for só para praticar, tirinhas de garrafa pet ou de papel resistente servem.
2. Passar a mesma tira de vime, de 25 cm, por dois buracos e puxar para cima, repetindo a operação a cada dois buracos.
3. Amarrar provisoriamente as tiras, passando um barbante em torno delas na altura entre 10 e 15 cm.
4. Com uma tira grande, começar a tecer da base para cima, passando, horizontalmente, por cima e por baixo das tiras verticais, até que elas fiquem provisoriamente amarradas.
5. Deixar três tiras verticais de cada lado e, com as outras, começar a fechar a cesta, tecendo as tiras de cima para baixo.
6. Antes de fechar tudo, colocar as pedrinhas ou sementes (lágrimas-de-Nossa Senhora, compradas em casas de umbanda).
7. Deixando espaço para a mão, as tiras que sobraram também serão tecidas na cesta.
8. Para reforço, tecer, em um lado da cesta, duas tiras que envolverão a alça. O que sobra também será tecido no outro lado.

Fonte: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *Modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p.44. (Acor da cultura: kit educativo; 3). Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura>>. Acesso em: 04 out. 2011.

Como fazer um tamborzinho de caixa



1. Arranjar uma caixa de fósforos vazia, um palito de fósforo e um pedaço de linha.
2. Amassar a caixa de um lado e amarrar a linha, dando pelo menos duas voltas na caixa.
3. Passar o palito entre as duas linhas. Empurrar e virar a linha várias vezes, até que fique bem torcida.
4. Apertar a ponta do palito e soltá-la. Ver o barulhinho que faz.

Chegar o palito para frente e para trás, tocar e perceber os diferentes sons. Tocar rápido, com vários dedos. Tentar cantar acompanhando os seus movimentos. Experimentar construir o tamborzinho com outras caixinhas ou materiais diferentes.

Fonte: ADELSIN, 1997, p. 82-83 apud BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 45. (A cor da cultura: kit educativo; 3). Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf>. Acesso em: 04 out. 2011.

Brincadeiras com o coco

As crianças vão preparar as cascas de coco para explorar sua sonoridade. Os cocos batidos entre si produzem sons variados, úteis para a marcação de ritmos em danças como a capoeira, por exemplo.

Decoração do coco

- Solicitar que cada criança traga metade de um coco.
- Orientar as crianças para que limpem bem as cascas por dentro e por fora, de modo a não ficarem resíduos.
- Ajudar naquilo que for necessário para cada criança escolher a decoração e aplicá-la. Procurar pesquisar exemplos de estampas para oferecer como sugestão. Os cocos podem ser decorados com pintura, colagem ou ambos.

- Quando terminarem, fazer uma roda para que todos apreciem e comentem os trabalhos dos colegas.

O jogo do coco

- Organizar a turma em grupos com número par de crianças, cada uma com sua metade de coco decorada.
- Se a turma tiver um número ímpar de crianças, escolher uma para atuar como juiz, ou completar o grupo com a metade de coco do professor.
- O jogo consiste em montar cocos inteiros, juntando duas metades.

Vamos tocar o coco?

- Duas metades de coco formam um instrumento musical: explorar com as crianças as sonoridades produzidas ao bater uma casca na outra, mostrando como variam, conforme batem mais na beirada ou mais no meio.
- Escolher alguma música africana de ritmo bem marcado para todos cantarem. Metade da classe deve fazer o acompanhamento musical, enquanto a outra metade pode dançar ao ritmo dos cocos.

Atividade 2: Os movimentos da capoeira

Etapa 1: Quem sabe jogar capoeira?

A etapa 1, como na atividade precedente, tem por objetivo identificar aquilo que as crianças já sabem sobre o tema tratado. Sugere-se, além de manter a utilização do *caderno de diálogos*, iniciar a “rodinha” com esta pergunta: “quem sabe jogar capoeira?”. É possível que várias crianças se identifiquem como jogadoras. Elas podem fazer os movimentos que já viram ou já aprenderam, e podem compartilhar saberes ensinando umas às outras. Essa é uma boa oportunidade para contar alguns elementos da história da capoeira apresentados no início deste capítulo e ressaltar os fundamentos das regras da capoeira: lealdade, respeito aos mais velhos, saber ouvir, observar e aprender, relação adulto/criança, relação criança/criança.

Com as crianças de 4 a 5 anos, é possível ressaltar a história de resistência que está ligada à capoeira. Sinalizar que a capoeira é uma expressão cultural que faz parte da tradição africana no Brasil. Deixar que as crianças se expressem sobre isso e dialoguem, ampliando o repertório sociocultural e apresentando perspectivas para potencializar o respeito e a integração com a diversidade.

Esse momento da atividade é importante para esclarecer dúvidas e desconstruir imagens preconceituosas ou distorcidas que as crianças possam ter sobre a prática da capoeira, sobretudo aquelas que a confundem com algum viés religioso aprendido em seu universo familiar.

Etapa 2: Quem quer jogar capoeira?

Essa atividade requer a preparação de uma roda de capoeira. Para isso, além das sugestões já contidas na proposta para crianças de 0 a 3 anos, sugere-se explorar a figura do mestre de capoeira. Para isso, é importante retomar a leitura do início deste projeto em que o lugar do mestre é explicado. Seria importante conseguir a presença de um mestre que possa conversar com as crianças. Esse pode ser um momento de aprendizagem também para os professores. É importante observar a técnica utilizada no contato, no diálogo e no ensino do mestre com as crianças. Aproveitar o momento para uma entrevista prévia e preparar as crianças para realizarem também uma entrevista. É importante que o mestre seja alguém com desenvoltura para ter contato com crianças pequenas.

A chegada do mestre à escola ou à sala de aula deve ser tratada como um evento importante. Convidar as crianças a preparar o espaço e a expor os trabalhos que já produziram sobre a capoeira.

Sugere-se que a apresentação de uma roda de capoeira seja executada como a culminância do projeto precedida de uma preparação. Nas propostas para crianças de 0 a 3 anos, elabora-se um breve roteiro para essa preparação. No caso das crianças de 4 a 5 anos, considera-se a possibilidade de que participem da roda, entrando no jogo e tocando instrumentos. Essa participação deve ser dialogada com o grupo que irá se apresentar, sugerindo a forma e os momentos de participação. A apresentação da roda de capoeira pode ocorrer em um momento fora da rotina diária, em horário em que as famílias possam participar, e mesmo que ocorra no horário habitual, essa atividade pode ser aberta à participação da família.



Bibliografia de material infantojuvenil

ABADÁ CAPOEIRA. *A roda vai começar*. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/abada-capoeira/1374428>>.

COSTELA, Alanson. *Uma roda, um arco-íris, camará*. Belo Horizonte: Nandyala Editora, [s.d.].

ROSA, Sonia. *Capoeira*. Ilustração de Rosinha Campos. Rio de Janeiro: Pallas Editora, [s.d.]. (Coleção Lembranças Africanas).

Bibliografia

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *Modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura: kit educativo; 3). Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura>>. Acesso em: 04 out. 2011.

CAPOEIRAS DO BRASIL. *Mestres*. disponível em: <<http://www.capoeiradobrasil.com.br/mestres.htm>>.

FORMAS ANIMADAS. *Teatro de sombras com as mãos*. Disponível em: <<http://formasanimadas.wordpress.com/2010/08/02/teatro-de-sombras-com-as-maos/>>.

LIMA, Evani Tavares. *Capoeira Angola como treinamento para o ator baiano*. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2008.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Fernando; NEGREIR, Carlos (Produção e Composição). *Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 1 CD.

NOGUEIRA, Simone Gibran. *Processos educativos da capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

PAIVA, Inete Porpino de. *A capoeira e os mestres*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Natal, RN.

PENHA, Vinícius. *A capoeira na roda da escola e seu jogo com as ambivalências, as contingências, as incertezas e os conflitos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SCALDAFERRI, Sante Braga Dias. *Nas vorta que o mundo deu, nas vorta que o mundo dá: capoeira Angola; processos de educação não escolar na comunidade da Gamboa de Baixo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Eusébio Lobo (Mestre Pavão). *O corpo na capoeira: introdução ao estudo do corpo na capoeira*. São Paulo: UNICAMP, 2008.

SILVA, Sonaly Torres da. *Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

3. Quitanda



3.1. Livros

BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África*. Ilustração de Ciça Fittipaldi. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos. 4 v.

São quatro volumes compostos por lendas e fábulas da tradição oral africana. Em todos os volumes, um avô conta diversas histórias ao seu neto. O primeiro volume contém duas fábulas. A primeira história gira em torno de uma sucessão de eventos que foi iniciada por uma mosca (a mosca trapalhona), que acaba tumultuando toda a aldeia. A segunda história envolve a esperteza da tartaruga presa em uma armadilha com o leopardo.

O segundo livro reúne três histórias. A primeira narra o casamento de uma moça com uma cobra; a segunda envolve a disputa entre dois deuses; e, finalmente, a terceira conta a história de um pássaro que ajuda uma abelha, mas quando ele precisa de ajuda ela não retribui.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Os gêmeos do tambor*. São Paulo: Editora DCL, 2007

“Os gêmeos do tambor” é uma das histórias mais conhecidas dos massai, povo guerreiro e nômade que vive entre o Quênia e a Tanzânia, na África. Recontada por Rogério Andrade Barbosa, estudioso das tradições culturais africanas, essa história nos leva para dentro do universo desse povo, de suas tradições e de seu modo de vida.

Conforme o costume do seu povo, o aldeão Kipetete tinha duas esposas. Uma delas, Awoi, nunca gerara um filho. Em compensação, a outra, Marogo, já era mãe de três meninas e estava grávida novamente. Assim, é a partir do confronto entre costume e inveja, sentimento primitivo inerente ao ser humano, que nasce esta história.

Awoi, inconformada com a sua infertilidade e temendo não ser mais amada pelo marido, decide matar os meninos recém-nascidos de Marogo. Enquanto todos da aldeia dormiam, Awoi pega as crianças pequenininhas, coloca-as dentro de um

tambor e livra-se delas jogando-as no rio. Antes, porém, corta a ponta de seus dedos e espalha o sangue pelas vestes da rival, incriminando-a pela morte das crianças. Apesar de Marogo negar a responsabilidade pela morte de seus filhos, acaba sendo condenada pelos sábios da aldeia e castigada com o seu afastamento. Todavia, a sorte dos meninos é outra e eles acabam sendo salvos por um velho pescador, que resolve criá-los como filhos. Ele lhes dá os nomes de Kume e Kidongoi, que passam a ser conhecidos como *os gêmeos do tambor*.

Ao longo dessa narrativa, Rogério procura transmitir a riqueza cultural dos massai. Desse modo, o conto “Os gêmeos do tambor” serve como veículo para que mitos, rituais, hábitos, provérbios e língua do povo massai sejam alguns dos aspectos revelados neste livro, que foi indicado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) como “altamente recomendável reconto”.

A ilustração de Ciça Fittipaldi é um encantamento à parte. O colorido vermelho, característico das vestes dos massai, é trazido para o livro juntamente com a luminosidade do amarelo ouro das savanas e a negritude da pele da gente do povo. Adereços como colares, brincos, pulseiras, bem como a organização da aldeia, são cuidadosamente inseridos nas imagens. Suas ilustrações enriquecem a narrativa, demonstrando o cuidado com a preservação da identidade desse povo.

Nesse sentido, mais do que recontar uma história, a narrativa de Rogério, juntamente com as belas imagens de Ciça, conduzem o leitor a um verdadeiro encontro com os massai, aproximando nossos continentes e instigando a curiosidade e a busca de novos conhecimentos.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Nyangara Chena: a cobra curandeira*. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

Tradição, ética e educação fazem parte de qualquer povo que se preze, assim como a palavra que ele utiliza para manifestar-se. Na palavra, o povo se diz, se conta, se resolve e é conhecido por outros povos. E as lendas são um dos meios para que a palavra o personifique, camuflando, em fatos fantasiosos, a sua história e os seus valores.

Rogério Andrade Barbosa é exímio conhecedor das inúmeras lendas que inundam os países da África. Como escritor, alia a sua vivência de ex-professor voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau e a experiência de pesquisador das histórias do fabuloso universo africano à habilidade de contador de histórias. Premia a oralidade em função do universo das lendas, para que a cultura e a tradição dos lugares a que elas se remetem nos sejam transmitidas.

Na obra “Nyangara Chena: a cobra curandeira”, Rogério conta a história de uma cobra que tem, como o próprio título diz, o poder da cura. Essa lenda mais encanta do que causa estranhamento, e o autor, hábil, consegue nos conduzir para o maravilhoso dessa hipótese que gira com as personagens até o fim de seu texto. Então, o que é fabuloso vira realidade ante os nossos olhos: a realidade de um povo, o *xona*, que viveu no interior do Zimbábue, com os seus valores éticos, a sua identidade cultural e a sua memória.

As ilustrações primorosas de Salmo Dansa trazem ainda maior prazer, ao proporcionar uma outra possibilidade de leitura: a de sua arte. Através da presença constante da cobra nas páginas do livro, ele oferece ao leitor a sensação de suspense, envolvendo-o em uma expectativa prazerosa do encontro com o animal, um ser ainda invisível no desenrolar da história, mas, ao mesmo tempo, visível aos nossos olhos e tão próximo de nós. O medo face ao gigantesco animal, a expectativa do encontro e a alegria pela solução encontrada juntam-se, assim, ao texto de Rogério Andrade Barbosa, e tornam o leitor um co-participante da história.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Editora Paulinas, 2008.

O livro traz duas fábulas de origem africana, bem narradas, em linguagem coloquial e fluente. O autor, professor de literatura, lecionou nas aldeias da Guiné-Bissau, África, para crianças e adultos, como um voluntário das Nações Unidas. Adquiriu conhecimentos dos costumes africanos e resolveu registrar contos, causos e histórias. Com destacado cuidado nas suas pesquisas e relatos, Rogério pode ser considerado um condutor e divulgador da cultura africana entre os brasileiros. Em reconhecimento ao seu trabalho, recebeu vários prêmios, tendo livros publicados em diferentes idiomas.

A leitura da presente obra pelas crianças certamente trará perguntas e questionamentos de fatos inexplicáveis da natureza contemplados na história, por exemplo, podemos apontar: “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?” E ainda: “Por que o porco tem focinho curto?”

São algumas questões que estão relacionadas à identidade das crianças. A narrativa pode despertar no leitor o sentimento de solidariedade e o devido cuidado diante dos invejosos. Afinal de contas, estamos diante de um conto da cultura oral.

As ilustrações, coloridas, em tons da natureza como o do barro e o da terra, foram feitas em computador. Elas resgatam não somente cores e formas do meio ambiente, como também conteúdos da África presentes no nosso país.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *A cor da cultura: kit educativo*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura>>. Acesso em: 04 out. 2011.

O kit educativo conta com três cadernos para professores com dicas de utilização do conteúdo. O Volume 1 – “Modos de ver” é composto por textos que abordam a questão da desigualdade racial e social, reflexões sobre o ensino da história da África e dos africanos no Brasil, os patrimônios afrodescendentes, relações raciais no Brasil etc. O Volume 2 – “Modos de sentir” é um caderno de metodologia com conceitos e princípios que servem de base para o trabalho (postura de reconhecimento, atitudes que devem ser desenvolvidas e incentivadas), os programas e os materiais do kit, como utilizar a metodologia (planejamento e acompanhamento do trabalho) e reflexões sobre os diferentes tipos de atividades propostas. E o Volume 3 – “Modos de interagir”, é um caderno de atividades com exercícios sobre valores e referências afro-brasileiras (memória, ancestralidade, religiosidade, musicalidade etc.), marcos cronológicos da história africana e afro-americana, entre outros. No material, os professores encontram sugestões de atividades pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula.

BRANDÃO, Ana Paula. (Coord.). *Memórias das palavras*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Memoria_MEC.pdf>. Acesso em: 04 out. 2011.

Sendo o Brasil a nação com a segunda maior população negra do planeta, e conseqüentemente com a marca dos africanos e de seus descendentes em sua formação, é natural que muitas palavras usadas no dia a dia tenham origem na África. Para entender o significado de algumas delas, foi criado o “Glossário memória das palavras”, com a definição de 206 palavras de origem africana, como *angu*, *babá*, *cafofo*, *ginga*, *maracutaia*, *mochila*, *patota*, *ranzinza* e *axé*. Algumas palavras conservam seu sentido original, e muitas outras, dependendo das regiões e das comunidades, ganham novos significados.

BUENO, Renata; ZANETTI, Mariana. *Nome, sobrenome, apelido*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

Neste livro, com quinze histórias curtas e escritas em prosa, as autoras, usando cachorros, gatos, homens e mulheres e suas várias alcunhas, mostram como os nomes (ou apelidos e sobrenomes) têm uma questão afetiva a eles relacionada. Ilustrado a quatro mãos, com pedaços de papel colorido recortado com os dedos

– nada de tesoura –, este livro traz ainda um depoimento das autoras sobre esse desenho feito sem lápis, caneta, giz ou pincel, além de uma sugestão de atividade.

COSTELA, Alanson. *Uma roda um arco-íris, câmara! Belo Horizonte: Nandyala, 2010.*

O texto é composto por versos de fácil leitura e apreensão, além das ilustrações que o complementam. Possibilita atividades afeitas ao processo de aquisição do letramento, como a identificação de rimas e palavras, o reconto, entre outras.

DESNOËTTES, Caroline; HARTMANN, Isabelle. *Batuque de cores. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.*

Escrito por duas estudiosas da cultura africana, Caroline Desnoëttes e Isabelle Hartmann, que também faz as ilustrações, “Batuque de cores” é um convite para se conhecer a África de hoje. Com um itinerário que cobre dezesseis países, este livro apresenta uma visão sensível e artística da África. Cada dupla de páginas é dedicada a um país, sendo que a página da esquerda retrata uma paisagem ou uma cena do cotidiano. Na página da direita, são mostradas uma ou mais peças de arte provenientes daquele país, acompanhadas de legendas explicativas.

FAUSTINO, Oswaldo; MACEDO, Aroldo. *Luana: capoeira e liberdade. São Paulo: FTD, 2007.*

Cafindé, o lindo lugar onde Luana mora, é um remanescente de quilombo. Lá, todos são contagiados pela alegria, menos o velho atino, que vive solitário e distante no alto de um morro. Um dia, Luana visita Atino e fica sabendo que sua tristeza é fruto da perda de um objeto querido – um berimbau que havia pertencido a seu avô, construído com os restos do casco de um navio negreiro. Então, Luana decide ajudar seu amigo e parte em busca do instrumento perdido.

GASPAR, Eneida. *Obras literárias de origem africana. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.*

A ideia do resgate de nossas palavras de origem africana, por si só, já valeria o livro. Mas o que Eneida Gaspar consegue desenvolver, nesse seu primeiro livro para crianças, na trama de suas palavras, é uma gostosura que vem muito bem acompanhada das ilustrações lúdicas, delicadas e ricas em movimentos, o que resulta um belo trabalho.

Pense em Forrobodó – “moleca sapeca saçarica no samba”, e isso é só o começo. Siga com Batucada – “Batuca o bumbo, sacoleja o caxixi, cutuca a cuíca” e Quitutes – “[...]”

Tem cachaça na moringa. Tem cocada na cabaça. A cambada, empanzinada, zonga, bambeia e babau". Mas tome cuidado, pois em Mutreta Fuleira "[...] o menganha não é tolo, e foi tudo pro xilindró". Tudo isso vem com um vocabulário explicativo da origem das palavras em línguas africanas e com referência bibliográfica.

JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Andando pela rua, uma menina percebe nas pessoas um ar preocupado, triste ou aborrecido. Aos poucos, ela se sente contaminada pela desolação geral e começa a desbotar. De repente, ao escutar o "tum-tum" do próprio coração, tem uma ideia. Sai pelas ruas tocando com força um pequeno tambor, enchendo o ar de "tum-tuns" contagiantes e arrebatando as pessoas, que ganham vida, recuperam suas cores e entram no cortejo de música e alegria.

HETZEL, Bia. *Berimbau mandou te chamar*. Rio de Janeiro: Manati, 2009.

Este álbum ilustrado, próprio para estimular a curiosidade e a leitura autônoma da criança em fase de alfabetização, traz vários versos de cantigas de capoeira e, no final, apresenta a história do surgimento e da difusão da luta afro-brasileira. No ritmo da poesia popular e no traço de Mariana Massarani, vibram as cores, a energia da luta e o toque mágico dos berimbaus.

LODY, Raul. *As Gueledés: a festa das máscaras*. Rio de Janeiro, 2010.

Nesse livro você vai embarcar em uma aventura para desvendar um grande mistério e conhecerá mulheres que se transformam em ratos, pássaros e até mesmo em morcegos. São histórias de um tempo longínquo sobre o poder de luta da mulher africana presente até os nossos dias nas mulheres afrodescendentes. Conheça essas grandes mães africanas representadas nas máscaras e descubra como elas podem ser notadas no nosso dia a dia. Depois de se divertir nessa viagem, você poderá ler mais sobre o país e a nação de origem das Senhoras da Noite, sobre suas tradições, sua cultura e sua sociedade.

LOTITO, Iza. *O herói de Damião: a descoberta da capoeira*. São Paulo: Girafinha, 2008.

O garoto Damião não se reconhece em nenhum dos heróis que vê nos filmes e na televisão. Até que encontra uma roda de capoeira e aprende nove golpes de defesas básicos. Ao ser batizado na roda, ele descobre que não precisa de nenhum herói, pois ele mesmo se torna um.

MATÉ. *Contos do baobá.* São Paulo: Editora Noovha America, 2008.

O livro é composto por quatro narrativas da África Ocidental e inspirado no repertório dos griôs, os poetas, músicos e contadores de histórias, verdadeiros guardiões da cultura oral africana. Ao longo das páginas surgem várias figuras de animais cujos traços de personalidade divertem e encantam grandes e pequenos. Recomenda-se, ao ler, que se sente à sombra do baobá e ouça com atenção as palavras do griô.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *Ofício de contador de histórias.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Atentas ao saber popular e à oralidade das sociedades tradicionais, Gislayne e Inno navegam entre realidade e ficção. Pés no chão, lendo no vento a vida, são parceiras de trabalho, busca e sonho, “corações olhando na mesma direção”. Em harmônica toada, conceberam esse livro. Orientam com mestria o aprendiz no manejo de sua matéria-prima: a voz, o gesto, o olhar. Recuperam, no aconchego do encontro, a incomparável expressividade da palavra espontânea, e permitem que o contador de histórias, de posse da própria experiência, recupere e compartilhe a vibração de seu corpo, pleno de vida e prazer.

MESTRE NEGOATIVO. *Capoeiragem no país das gerais.* Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

As informações detalhadas sobre este livro se encontram no corpo desta publicação.

PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o adivinho.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

Em tempos antigos, na África negra, um adivinho chamado Ifá jogava seus búzios mágicos e desvendava o destino das pessoas que o consultavam. Ele as ajudava a resolver todo tipo de problema, mas o que mais gostava de fazer era auxiliá-las a se defender da Morte. Sempre que lhe traziam um problema, ele se lembrava de alguma história antiga que ensinava como essa dificuldade fora resolvida – histórias vividas por personagens míticos como Xangô, o Trovão, Iansã, a Destemida, entre outros. Escrito para crianças e adolescentes, o livro propicia uma leitura extremamente prazerosa, ao mesmo tempo que descortina um rico conjunto de personagens, costumes e modos de agir do universo cultural africano que se tornou parte constitutiva da diversidade cultural brasileira.

PRANDI, Reginaldo. *Oxumarê o arco-íris*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004.

Na antiga África negra, em tempos imemoriais, vivia Oxumarê, filho de Nanã, a mais antiga das mulheres. A beleza de Oxumarê era admirada por todos que invejavam o luxo de suas roupas coloridas. Um dia a chuva resolveu castigar a Terra; os rios se encheram, as doenças se espalharam, e os animais começaram a morrer afogados. Oxumarê, que não tinha muita simpatia pela chuva, cortou o céu com seu punhal de prata e a fez parar. Desde então, toda vez que isso acontece, ele pode ser visto enfeitando o céu, sob a forma de um arco-íris. Essa e outras histórias, como a do caçador de elefantes que virou um rio e a da mulher que se transformava em búfalo, foram trazidas para o Brasil pelos escravos. Oxumarê, o arco-íris completa a trilogia sobre mitologia dos orixás para crianças e jovens, iniciada com Ifá, o Adivinho, seguida por Xangô, o Trovão. O novo livro traz aventuras de personagens míticos como Olorum, Iansã, Exu, Ogum e Iemanjá que fazem parte do patrimônio cultural que o Brasil herdou da África. As histórias narradas, nos três volumes, baseiam-se no livro *Mitologia dos Orixás*, publicado em 2001 pela Companhia das Letras.

RODRIGUES FILHO, Guimes. *A capoeira Angola: enciclopédia*. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.

Com linguagem simples (muito boa para trabalhar com crianças), a obra apresenta elementos característicos da capoeira, sua história, seus personagens e sua prática. Do “A” de África ao “Z” de Zumbi, passeia pelo alfabeto com propriedade, as ilustrações foram elaboradas por crianças de 2a. a 8a. séries de escolas públicas de Uberlândia (MG). Todos os verbetes têm ao final a seção intitulada: “Para saber mais, consulte”; uma bibliografia básica para quem quiser ampliar seus conhecimentos, além de trechos de ladainhas, de sambas de roda e de corridos, muitos deles canções de domínio público.

ROSA, Sônia. *Capoeira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. Disponível em: <www.palaseditora.com.br>

Este livro traz todo o encanto da capoeira, luta gingada que surgiu no Brasil, a partir dos negros bantos de Angola que vieram para o Brasil como escravos, uma forma de defesa nas lutas contra a escravidão. Os escravos das fazendas iam para as capoeiras (capinzais) dançar e lutar. Por isso a luta ficou com esse nome. Com belíssimas ilustrações de Rosinha Campos, inicia-se a coleção recomendada pela FNLIJ.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África: de lá e daqui*. São Paulo: Global Editora, 2005.

Em “Gosto de África”, o escritor Joel Rufino dos Santos, também historiador e professor universitário, recupera lendas, mitos e tradições da cultura negra e os transforma em sete histórias – “As pérolas de Cadija”, “O filho de Luísa”, “A Sagrada Família”, “O leão de Mali”, “Bonsucesso dos pretos”, “Bumba-meu-boi” e “A casa da flor”. Contadas por quem sabe cativar o leitor, a narrativa flui com simplicidade, como se saísse da boca dos velhos contadores de história... Uma boa história pode começar de qualquer maneira. Esta começa com uma quitandeira da Bahia... / Essa história aconteceu há dez mil anos... / No interior do Maranhão tem uma vila... / Esta é uma história de vontade. Numa fazenda de gado à beira do rio São Francisco... Através dessas histórias podem-se descobrir outros tempos, outros lugares e outros valores. E, assim, ter outro olhar para o presente e para o futuro.

SILVA, Eusébio Lobo (Mestre Pavão). *O corpo na capoeira: introdução ao estudo do corpo na capoeira*. São Paulo: UNICAMP, 2008.

Aborda a história, as origens e os fundamentos da capoeira. Esta coleção trata também da capacitação para o jogo de capoeira, nos informado sobre cada movimento, sua função e os exercícios para sua aprendizagem, com o objetivo de desenvolver a capoeira de uma forma natural, respeitando os limites do aprendiz. E, em auxílio à compreensão de todo esse conteúdo, há ainda uma série de desenhos que ilustram os movimentos.

SOLER-PONT, Anna. *O príncipe medroso e outros contos africanos*. Ilustração de Pilar Millán. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Esta coletânea reúne algumas histórias contadas em vários países, da África Subsaariana até o sul do continente. Entre elas há desde as mais conhecidas, como fábulas de animais e mitos de origem, até as mais desconhecidas, como as de princesas e príncipes, entre estas o conto que dá título ao livro.

SRBEL, Wellington. *Senhor das histórias*. Ilustração de Will. São Paulo: Nemo, 2011.

Em formato de história em quadrinhos, “O Senhor das histórias” pode facilmente ser usado em sala de aula como leitura paradidática, trazendo a narrativa de um avô a seus netos contando a fábula de Anansi, o senhor das histórias, que é um ser humano especial, dotado de habilidades mágicas e que tem de enfrentar deuses e

provações complicadas para conseguir salvar o seu povo e responder à pergunta: “de onde vêm as histórias?”

VASCONCELOS, Adriano Botelho de; DIAS, Neusa; BERNARDO, Tomé (orgs.). *Boneca de pano: colectânea de contos infantis*. Luanda: União dos Escritores Angolanos/Sete Egos, 2006.

Coletânea de contos ficcionais que reúne doze escritores angolanos. Trata-se de narrativas que se basearam na tradição oral de Angola e que apresentam aos leitores a diversidade cultural desse país. São narrativas fantásticas, repletas de seres reais e imaginários, da terra, do ar, da água e de outros mundos visíveis e invisíveis. Os contos são divertidos e instrutivos, pois compartilham de maneira lúdica, em seus enredos, comportamentos e atitudes valorizados pelo povo angolano, e avaliam ações humanas. Dentre os 24 contos da obra, destacamos alguns contos que certamente interessarão às crianças, ao professor e à professora da educação infantil: “Kibala, o rei leão”; “A lebre e o mocho”; “O bicho das patas mil”; “O castigo da raposa”, entre outros.

A obra encontra-se disponível para leitura e *download* no *site* da União dos Escritores Angolanos, disponível em: <<http://www.ueangola.com/index.php/home/item/461-boneca-de-pano-colect%C3%A2nea-do-conto-infantil-angolano.html>>. Acesso em: 29 mar. 2012

3.2. Coleções

Percepções da diferença: negros e brancos na escola

A coleção “Percepções da diferença: negros e brancos na escola” é destinada a professores da educação infantil e do ensino fundamental. Os 10 volumes que compõem a coleção “Percepções da diferença” chamam a atenção para momentos em que a diferenciação ocorre, quando se torna discriminatória, e sugerem formas para lidar com esses atos de modo a colaborar para que a autoestima e o respeito entre crianças sejam construídos.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Percepções da diferença*. São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 1). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(1\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(1).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Neste volume são discutidos aspectos teóricos gerais sobre a forma como se percebe o outro. Para além de todas as diretrizes pedagógicas, lidar com as diferenças implica uma predisposição interna para se repensar valores e possíveis preconceitos. Implica o desejo de refletir sobre a especificidade das relações entre brancos e negros e sobre as dificuldades que podem marcar essa aproximação. Por isso é importante saber como, ao longo da história, construiu-se a ideologia de que ser diferente pode ser igual a ser inferior.

MIRANDA, Maria Aparecida; MARTINS, Marisa de Souza. *Maternagem: quando o bebê pede colo*. São Paulo: MEC: 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 2). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(2\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(2).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Este volume discute o conceito de maternagem e mostra sua importância para a construção da identidade positiva das crianças pequenininhas (0 a 3 anos) e pequenas (4 a 5 anos) negras. Esse processo, iniciado na família, continua na escola por meio da forma como professores e educadores da educação infantil tratam as crianças negras, oferecendo-lhes carinho e atenção.

CUTI. *Moreninho, neguinho, pretinho*. São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 3). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(3\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(3).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Este volume mostra como os nomes são importantes e fundamentais, no processo de construção e de apropriação da identidade de cada um. Discute como as alcunhas e os xingamentos são tentativas de desconstrução ou desqualificação do outro, e apresenta as razões pelas quais os professores devem decorar os nomes de seus alunos.

MALACHIAS, Rosângela. *Cabelo bom, cabelo ruim!* São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 4). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(4\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(4).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Muitas vezes, no cotidiano escolar, as crianças negras são discriminadas negativamente por causa de seu cabelo. Chamamentos pejorativos como cabeça fuá, cabelo pixaim são naturalmente proferidos pelos próprios educadores que também assimilaram estereótipos relativos à beleza. Neste volume discute-se a estética negra, principalmente no que se refere ao cabelo e às formas como os professores podem descobrir e assumir a diversidade étnico-cultural das crianças brasileiras.

MARTINS, Roseli Figueiredo; PUGLISI MUNHOZ, Maria Letícia. *Professora, eu não quero brincar com aquela negrinha!* São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 5). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(5\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(5).pdf)>. Acesso em 05 mar. 2012.

Este volume trata das maneiras como os professores podem lidar com o preconceito das crianças que se isolam e se afastam das outras por causa da cor/raça.

SILVA, Dilma Melo. *Por que riem da África?* São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 6). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(6\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(6).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Muitas vezes, crianças bem pequenas já demonstram preconceito em relação a tudo que é associado à África: música, literatura, ciência, indumentária, culinária, arte, culturas etc. Neste volume discute-se o que pode haver de preconceituoso em rir desses conteúdos. Apresentam-se ainda elementos que permitem uma nova abordagem do tema artes e africanidades em sala de aula.

OLIVEIRA, Lúcio. *Tímidos ou indisciplinados?* São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 7). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(7\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(7).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Alguns professores estabelecem uma verdadeira díade no que diz respeito à forma como enxergam seus alunos negros. Ora os consideram tímidos demais, ora indisciplinados demais. Neste volume discute-se o que há por trás da suposta timidez e da pretensa indisciplinada das crianças negras.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. *Professora, existem santos negros?: histórias de identidade religiosa negra.* São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 8). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(8\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(8).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Neste volume se discutem aspectos do universo religioso dos africanos da diáspora, mostrando a forma como a religião negra, transportada para a América, foi reconstituída de modo a estabelecer conexões entre a identidade negra de origem e a sociedade à qual esse povo deveria se adaptar. São apresentadas as formas como a população negra incorporou os padrões do catolicismo à sua cultura e como, por meio deles, construiu estratégias de resistência, de sobrevivência e de manifestação de sua religiosidade.

SANTOS, Sandra. *Brincando e ouvindo histórias*. São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 9). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(9\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(9).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Este volume apresenta sugestões de atividades, brincadeiras e histórias que podem ser narradas às crianças da educação infantil e também aspectos da história da diáspora africana em território brasileiro, numa visão diferente da abordagem realizada pelos livros didáticos tradicionais. Mostra o quanto a contribuição africana está presente em cada gesto da população nacional (descendentes de quaisquer povos que habitam e colaboram para a construção deste país multiétnico), com exemplos de ações, pensamentos, formas de agir e observar o mundo. Serve a educadores no ambiente escolar e também ao lazer doméstico no auxílio de pais e familiares interessados em ampliar conhecimentos e tornar mais natural as reações das crianças que começam a perceber a sociedade e seu papel nela.

SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). *Eles têm a cara preta: negras imagens; mídias e artes na educação infantil, alternativas à implementação da Lei nº 10.639/2003*. São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 10). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(10\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(10).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2012.

Este exemplar apresenta práticas de ensino que foram partilhadas com aproximadamente 300 professores, gestores e agentes escolares da rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. Trata-se da formação de professores intitulada “Negras Imagens. Mídias e Artes na Educação Infantil. Alternativas à implementação da Lei 10.639/03”, elaborada e coordenada por pesquisadoras do NEINB/USP simultânea e complementarmente ao Projeto Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola.

3.3. CDs, DVDs e CANÇÕES

AFRICAN playground. Putumayo Kids.1 CD.

O álbum reúne músicas do mundo para crianças viajarem à África, um continente exuberante e rico em música e cultura. “African Playground” compila grandes canções de artistas do Senegal e da África do Sul, além de incluir uma faixa inédita de Angelique Kidjo.

MESTRE KLAITY. *A arte de fazer arte brincando de capoeira*. Brasil-RS. 1 CD.

Mestre Klaity foi formado por uma banca com mais de 20 mestres do Rio Grande do Sul e do Brasil; reconhecendo assim sua maestria, viaja pelo Brasil ensinando, divulgando e encantando com sua técnica. O CD apresenta músicas de capoeira cantadas por um coro de crianças e com a condução de um adulto. Os sons e a musicalidade possibilitam diferentes trabalhos com as crianças, valorizando o universo da capoeira.

MORAES, Vinícius. *O leão*. In: *Arca de Noé 2*. 1 CD. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=stS3a4YF9o4&feature=related>>.

As informações detalhadas sobre este CD se encontram no corpo desta publicação.

MOURA, Fernando; NEGREIRO, Carlos (Produção e Composição). *Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 1 CD. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura>>. Acesso em: 04 out. 2011.

Levando em consideração que a música sempre foi a herança mais visível que os negros africanos escravizados trouxeram para o Brasil, o CD “Gonguê”, produzido e composto por Fernando Moura e Carlos Negreiros, traz uma seleção de 16 músicas com ritmos característicos de estados de Norte a Sul do Brasil, que apresentam influência africana. *Gonguê* é o nome de um instrumento musical de tradição africana e produz um som seco e surdo, semelhante ao agogô. No encarte do CD, professores e alunos ainda poderão aprender sobre outros instrumentos de vime, couro, madeira, metal e outros materiais combinados.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. *Clipes da Palavra Cantada*. São Paulo: Palavra Encantada, TV Cultura, 2001. 1 DVD.

O núcleo deste DVD (também disponível em VHS) é a série de clipes que vem pontuando a programação da TV Cultura com as canções da Palavra Cantada: “Criança não trabalha”, “Pindorama”, “Rato”, “Ora bolas”, “Eu” e “Fome come”. Contém, ainda, três gravações ao vivo, no show realizado em 2001 na Sala São Paulo: “Sopa”, “A barata” e a inédita “Irmãozinho”. E, para completar, as crianças poderão ainda assistir aos clipes da produtora Pinguim “Noé” e “A Borboleta e a lagarta”.

RAMEH, Rita. *Família*. Canção disponível em: <<http://www.myspace.com/cdporque/music/songs/familia-12470016>>.

As informações detalhadas sobre este CD se encontram no corpo desta publicação.

RAMEH, Rita; WAACK, Luiz. *Por quê?*. 2007. 1 CD.

O CD passeia por diversos temas e propõe às crianças pensarem sobre o mundo e sua diversidade. Além da variedade dos temas, o CD traz sonoridades instrumentais diferentes e artistas intencionalmente escolhidos de forma a garantir a qualidade musical. Músicas como “Bichos do Brasil”, “Cidades”, “Por quê?”, “Família”, “Joana” e outras canções nos convidam, junto com as crianças, a brincar e a refletir sobre os diferentes bichos, as diferentes famílias que existem, a curiosidade de aprender a ler e a escrever e os porquês tão frequentes no nosso cotidiano. Vencedor do Prêmio Tim 2008 – melhor disco infantil.

TATIT, Paulo. Eu. In: PALAVRA CANTADA. *Canções de brincar*. 1 CD.

Disponível em: <<http://vimeo.com/28479527>>. Acesso em: 04 out. 2011.

As informações detalhadas sobre este CD se encontram no corpo desta publicação.

3.4. Sites

CASA DAS ÁFRICAS. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br/>>.

Traz um belo acervo de cultura, arte, textos, imagens, livros e publicações relacionadas ao continente africano, além de filmes, palestras em vídeo, pesquisas, boletins, mapas, entre outras sugestões do centro “Casa das Áfricas”.

CAVALCANTI, Gil. *Memorial da capoeira pernambucana*. Disponível em: <<http://www.memocapoeirapernambucana.com.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

Neste *site* é mostrada a interpretação, feita pelo Mestre Gil Velho (Gil Cavalcanti), sobre a capoeira, seus personagens e suas relações identitárias e territorial no contexto sociocultural de sua inserção, objeto principal do Projeto Memorial da Capoeira Pernambucana.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>.

Apresenta a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura que formula e implanta políticas públicas a fim de potencializar a participação da população negra no processo desenvolvimento do Brasil.

ITAÚ CULTURAL. *Te dou minha palavra*. 2007. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2752&categoria=34324>. Acesso em: 04 nov. 2011.

Contos populares, folclóricos, causos, mitos e lendas de diversas origens foram gravados ao vivo na sede do Itaú Cultural em 2007. Profissionais do teatro, educadores e professores revelam mundos cheios de fantasia, além de apresentar as diferentes maneiras de contar uma história!

MESTRE DIDI. *Ancestralidade africana no Brasil*. Disponível em: <<http://www.mestredidi.org/egungun.htm>>.

O *site*, dedicado a mestre Didi, líder espiritual da comunidade Nagô no Brasil, reúne informações a respeito da influência africana sobre os costumes, línguas, concepções, dramatizações, literatura, mitologia, visão de mundo e religião dos brasileiros.

MUSEU AFRO BRASIL. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/>>.

Site dedicado ao Museu Afro Brasil, localizado no parque do Ibirapuera, que traz informações sobre o acervo, a estrutura, a instituição, a programação e os acontecimentos do museu.

PORTAL AFRO. Disponível em: <www.portalafro.com>.

Reúne informações sobre novidades e acontecimentos relacionados à África, à relação entre Brasil e África e aos africanos e afrodescendentes. Traz desde notícias políticas até curiosidades e divulgação sobre shows e eventos.

PORTAL CAPOEIRA. *Informações sobre capoeira*. Disponível em: <<http://portalcapoeira.com/index.php>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

Site que concentra informações sobre a história da capoeira, biografias de mestres e vídeos com trechos de apresentações do jogo.

REVISTA RAÇA. Disponível em: <<http://racabrasil.uol.com.br/>>.

Site da “Revista Raça”, com informações sobre curiosidades, eventos, notícias e cultura.

3.5. Contação de histórias

ITAÚ CULTURAL. *Te dou minha palavra*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2752&categoria=34324>.

Contos populares, folclóricos, causos, mitos e lendas de diversas origens foram gravados ao vivo na sede do Itaú Cultural em 2007. Profissionais do teatro, educadores e professores revelam mundos cheios de fantasia, além de apresentar as diferentes maneiras de contar uma história!

Livros animados

A realização desta animação foi feita por meio do Projeto A Cor da Cultura, e apresentada no programa “Livros Animados”, pela TV Futura.

ALMEIDA, Gercilda de. *Bruna e a galinha d’Angola*. Disponível em: <<http://youtu.be/eqvqBT41IWY>>. Acesso em: 04 out. 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Disponível em: <<http://youtu.be/gzMdC-Hwo2I>>. Acesso em: 04 out. 2011.

Mapa do Continente Africano

