

Brasil-África

Histórias cruzadas

ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

LIVRO DA PROFESSORA E DO PROFESSOR

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Brasil-África

Histórias cruzadas

**ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

LIVRO DA PROFESSORA
E DO PROFESSOR

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Realização	Ministério da Educação (MEC)
Cooperação:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
Elaboração do texto final:	Nílma Lino Gomes (UFMG) Coordenadora; Cláudia Lemos Vóvio (Unifesp); Maurilane de Souza Biccas (USP); Shirley Aparecida de Miranda (UFMG)
Equipe de colaboradoras:	Luanda Sítio; Vanda Lúcia Praxedes; Luciano Magela Roza
Apoio à pesquisa:	Adriana Vóvio Spinola
Coordenação técnica na UNESCO:	Marlova Jovchelovitch Noieto, Diretora e Representante a UNESCO no Brasil, Maria Rebeca Otero Gomes, Coordenadora do Setor de Educação
Revisão técnica:	Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil
Projeto gráfico e revisões editoriais:	Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil
Ilustrações:	Rafael Hildebrand
Foto da capa:	© UNESCO/Mila Petrillo

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Brasil-África Histórias Cruzadas: anos iniciais do ensino fundamental./ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC/Secadi, 2024. 224 p.; il.

Incl. bibl.
ISBN: 978-85-92565-09-1

1. Educação básica 2. Ensino fundamental 3. História da África 4. História afro-brasileira 5. Relações étnico-raciais 6. Cultura africana 7. Cultura afro-brasileira 8. Brasil 9. África I. Título

© 2024 Ministério da Educação

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

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Uso Não-Comercial-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncsa-en>).

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.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do MEC e 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.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as do autor e não refletem obrigatoriamente as do MEC e da UNESCO nem comprometem as Organizações.

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
CONTEXTUALIZAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	13
O ensino fundamental de nove anos e a diversidade étnico-racial.....	16
A proposta deste caderno.....	20
Tecendo projetos, cruzando histórias	20
Como os projetos estão organizados?	24
Algumas recomendações.....	26
Bibliografia	29
 1. Projeto Espaço Griô.....	 31
Para quem se destina o Projeto Espaço Griô?	39
Com as mãos na massa: Projeto Espaço Griô – brincadeiras, memória e oralidade para 1º, 2º e 3º anos.....	45
Com as mãos na massa: Projeto Espaço Griô – memória e oralidade para 4º e 5º anos.....	62
Bibliografia	83
 2. Projeto Quilombos no Brasil	 85
Para quem se destina o Projeto Quilombos?	100
Com as mãos na massa: Projeto Quilombos no Brasil – identidade e resistência para 1º, 2º e 3º anos	107
Com as mãos na massa: Projeto Quilombos no Brasil – identidade e resistência para 4º e 5º anos	127
Bibliografia	143
 3. Projeto Corporeidade e Identidade	 149
Para quem se destina o Projeto Corporeidade e Identidade?	159
Com as mãos na massa: Projeto Corporeidade e Identidade – Quem sou eu? Quem somos nós? para 1º, 2º e 3º anos.....	166
Com as mãos na massa: Projeto Corporeidade e Identidade – Como eu me vejo? Como os outros me veem?, para 4º e 5º	191
Bibliografia	208
 4. Quitanda	 211
Publicações	211
Livros infantojuvenis	213
Sites	220

APRESENTAÇÃO

“A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”
(Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n. 3/2004).

O Brasil, ao longo dos séculos, acostumou-se a contar sua história apenas a partir da perspectiva dos nossos colonizadores. Episódios, aventuras e peripécias eram sempre protagonizados por pessoas e heróis brancos de origem europeia, ungidos pelo destino de levar civilização a povos tratados como sem história e sem cultura.

Muitos africanos, avessos a essa perspectiva histórica, dedicaram-se a contar e recontar, eles mesmos, a sua história. Queriam dizer, à sua maneira, com suas formas próprias de se relacionar com conhecimentos e experiências, com sua memória e sua percepção singular sobre a conexão entre passado, presente e futuro, que sim, eles tinham história, cultura, realizações, valores e saberes.

Aos africanos e às africanas, restaram poucas possibilidades de ocupar o lugar de narradores legítimos de sua história, invisibilizada ou apagada no decorrer dos séculos, mas que insistia em se manifestar no jeito de ser do Brasil. Apesar de tanta violência e opressão contra a população negra, do racismo, da negação de direitos e dos ataques sistemáticos às subjetividades, o país se formou com inegáveis traços africanos.

Em um salto de séculos e passando pelas lutas históricas do povo negro no Brasil, chegamos aos anos 1960 e à iniciativa da UNESCO de estimular a pesquisa e a (re)escrita da história africana, prioritariamente pelos próprios africanos e africanas. Décadas de trabalho coletivo, pesquisas e conhecimentos acumulados levaram à produção da Coleção História Geral da África (HGA), cujos primeiros oito volumes foram lançados em português em 2010 pela Representação da UNESCO no Brasil, com a participação fundamental do Ministério da Educação (MEC), por meio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad, atual Secadi) e de uma parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A versão em português desta coleção foi considerada como a ação de maior visibilidade na história da UNESCO em todo o mundo, em número de acessos e *downloads*. Além disso, foram impressos 10 mil exemplares de cada volume da Coleção HGA,

que foram distribuídos pelo MEC para bibliotecas públicas municipais e estaduais; Ministérios Públicos estaduais, distrital e federal; universidades federais; instituições de ensino superior (IES); polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs); e secretarias e conselhos estaduais e distrital de Educação.

A essa altura, já completávamos sete anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996) e introduziu, no currículo do ensino fundamental e médio, conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira. Fruto da luta histórica do movimento negro brasileiro, tal lei abriu um campo profícuo para o conhecimento, o reconhecimento, a valorização e a reparação quanto à participação dos povos oriundos da diáspora africana na formação histórica, econômica, social e cultural do país que o Brasil veio a se tornar. Nesse contexto, a Coleção HGA trouxe uma contribuição ímpar para as políticas que se delineavam. Ao mesmo tempo, buscou-se ampliar as possibilidades de oferecer às escolas e aos docentes recursos para as práticas pedagógicas e orientados por essas perspectivas.

Assim nasceu a ideia da produção de materiais didáticos inspirados na Coleção HGA e destinados aos docentes da educação básica brasileira. O primeiro material a ser produzido e disseminado por todo o país foi lançado em 2014, com foco na educação infantil. Posteriormente, novos materiais voltados para docentes do ensino fundamental I e II começaram a ser produzidos e chegam agora às mãos de professoras e professores de todo o país, por meio desta publicação.

Coordenados pela profa. Nilma Lino Gomes – renomada especialista no tema e com extensa contribuição às políticas educacionais e de equidade racial no Brasil –, os primeiros materiais pedagógicos lançados em 2014, aos quais se somam os volumes para o ensino fundamental publicados agora, são fiéis ao rigor científico e às perspectivas afro-referenciadas que marcam a Coleção HGA. Além disso, trazem para o contexto de trabalho de escolas e docentes brasileiros um quadro amplo de referências sobre os conhecimentos, a cultura, as realizações e as contribuições da África para a humanidade e, particularmente, para a construção histórica do nosso país.

Ao mesmo tempo, desenvolver materiais e recursos pedagógicos que apoiem a implementação da Lei nº 10.639/2003 significa não apenas abordar os conteúdos desta história, contada sob novas perspectivas, mas também buscar pedagogias com referenciais na cultura, nas experiências e nas vivências africanas. Isso também supõe o cuidado com iconografias e materiais visuais, de modo a evitar a reprodução de visões estereotipadas sobre a população de origem africana, presentes em inúmeros materiais didáticos e paradidáticos ao longo de décadas.

Espera-se, com esses materiais, contribuir para a efetivação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecidas em 2004. Esse documento chama atenção para a necessidade de revisão da história e da cultura dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil e que, ao mesmo tempo, incida sobre as relações entre os diferentes grupos étnicos, em contextos marcados por diversas manifestações do racismo. Com isso, os conteúdos e as interações, articulados a uma perspectiva de educação antirracista, devem estar orientados para o enfrentamento de formas de conhecimento e de relações que hierarquizam as culturas e desumanizam os indivíduos com base no seu pertencimento racial.

As dificuldades e os desafios que as professoras e os professores enfrentam, no seu cotidiano, para colocar em prática as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais são conhecidas, e esses materiais buscam contribuir para a superação desses obstáculos.

Nesse sentido, esta publicação está em linha com a perspectiva adotada pelo MEC e pela UNESCO, de que são muitas as histórias a serem contadas sobre os povos que constituem o nosso país.

O potencial para envolver a comunidade escolar no desenvolvimento conjunto de ações que, considerando as aprendizagens do passado e os desafios do presente, sinalizem futuros melhores. Daí a importância de uma educação transformadora, comprometida com seus propósitos públicos, capaz de abrir novas possibilidades e horizontes.

No contexto dessas reflexões, destaca-se a importância da disponibilidade de materiais pedagógicos da coleção da História Geral da África (HGA). Essa obra certamente oferecerá valiosos subsídios para as políticas públicas do país, especialmente aquelas relacionadas aos direitos humanos e à educação.

Zara Figueiredo

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação

CONTEXTUALIZAÇÃO

A publicação deste caderno faz parte de um processo iniciado em 2013 quando o Ministério da Educação (MEC), por meio de uma parceria com a UNESCO do Brasil, a UNESCO Internacional e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) colaboraram entre si para a publicação dos oito volumes da Coleção História Geral da África (Coleção HGA). Essa era uma demanda antiga de pesquisadoras e pesquisadores que trabalham com a África, docentes da educação básica e do movimento negro.

Decorridos 11 anos e tendo a alteração da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB), realizada pela Lei nº 10.639/2003 completado 20 anos no dia 9 de janeiro de 2023, algumas atualizações e mudanças foram necessárias à publicação, a fim de melhor contextualizar a proposta em relação às mudanças teóricas e políticas nacionais e internacionais ocorridas. Dentre elas, o fato de, em 2003, a União Africana (UA) ter complementado seu Ato Constitutivo de modo a abranger a diáspora. Com isso, novas perspectivas teóricas passaram a ter visibilidade: a afrocentricidade, o afropolitanismo, a afrotopia, o afrofuturismo e o afrofeminismo são alguns exemplos.

Esse processo de renovação epistemológica, teórica e política não é uma novidade no campo das relações étnico-raciais, como tem sido denominado por ativistas, acadêmicos e intelectuais negros. Ele sempre esteve em construção, o que, no Brasil, deu-se desde o século XX.

Dentre as inúmeras iniciativas que possibilitaram o surgimento de um novo olhar para a experiência social brasileira encontra-se um deslocamento significativo: as negras e os negros passaram a se pensar como parte da diáspora africana. E, igualmente, a ressignificar sua experiência histórica como grupo no país, valorizando sua origem africana. Esse processo implica um avanço político e epistemológico do antirracismo no Brasil e veio acompanhado de várias iniciativas de políticas de ações afirmativas implementadas pelo governo na educação e nas relações entre o país e os países africanos, na área de cooperação internacional na perspectiva Sul-Sul. Dentre elas, encontra-se a tradução da Coleção HGA (oito volumes) e a participação efetiva de autores brasileiros nos Volumes IX, X¹ e XI da mesma coleção, com previsão de lançamento para 2024.

¹ O Volume X, intitulado "História geral da África, X: África e suas diásporas", foi disponibilizado virtualmente em dezembro de 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387783>. Os Volumes IX e XI estão previstos para serem lançados em 2024.

Assim, se temos muito a comemorar como uma sociedade que deseja se ajustar aos novos tempos, reconhecendo sua herança e a profunda influência das culturas e tecnologias africanas, há que se atentar para os obstáculos e para as dificuldades provocadas pela nova situação.

Por mais que esse processo seja uma realidade, é também fato que, no Brasil, ele convive com uma prática e com um imaginário racistas. Esse racismo ambíguo para muitos se faz presente na reprodução de nossas desigualdades, em nossas ações cotidianas e em nossa produção do conhecimento. Vários de nós, professoras e professores, 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 da escolarização básica, na qual docentes e colegas manifestavam preconceitos e realizavam práticas discriminatórias em relação aos negros. Convivemos e conhecemos materiais didáticos, materiais de apoio pedagógico e literaturas eivados de estereótipos raciais e utilizados sem a devida mediação pedagógica de professoras e professores. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos que realizaram ou foram destinatários de tais práticas.

Essa situação tem sido denunciada de maneira sistemática pelo movimento negro brasileiro ao longo de sua história, assim como pelos demais parceiros na luta por uma educação antirracista. Em sua pauta de reivindicação política, esse movimento social sempre incluiu a urgência de se ter uma escola democrática, que reconheça a diferença e que 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 eduque *para, com e na* diversidade.

Essa trajetória de lutas encontrou lugar no direito à educação no início dos anos 2000. Em 2003, foi sancionada uma lei que altera a LDB; trata-se da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Foi com base nessa lei 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 (BRASIL. CNE, 2004a) e na Resolução CNE/CP n. 01/2004 (BRASIL. CNE, 2004b), as quais devem orientar as iniciativas de formação inicial e continuada e os processos de gestão dos sistemas de ensino e escolar. Em 2009, o MEC aprovou o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639, que define as atribuições, as metas e os períodos de execução da implementação de toda a referida legislação nos sistemas de ensino, nos governos federal, estaduais, municipais e distrital, nos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, nos fóruns de educação e diversidade étnico-racial, bem como nos níveis, etapas e modalidades da educação básica e no ensino superior.

De certo modo, o movimento negro brasileiro, ao exigir a atualização do processo educativo no país – a partir do reconhecimento da efetiva participação dos descendentes de africanos em nossa formação social –, indica que não se trata da instituição de uma nova lista de conteúdo, ou apenas do acesso a novos livros didáticos e paradidáticos, mas, sim, que a realidade que vem sendo construída necessita do assumir – da parte de todos os educadores – um posicionamento que coloque a educação escolar como o *locus* das possibilidades de formação de uma sociedade efetivamente plural e democrática, na qual todos possam sentir-se cidadãos e cidadãs.

A sintonia com as necessidades de mudança de comportamento diante das transformações globais é mesmo impressionante quando o movimento negro estimula as discussões sobre os quilombos, assim como sobre a importância do seu reconhecimento como um modo de vida em um território que convive tanto com a preservação da natureza quanto com a manutenção ressignificada da identidade coletiva. Isso aponta para o fato de que muito do conhecimento ancestral pode nos permitir redirecionar os efeitos deletérios e destrutivos de práticas e visões de horizontes sociais estreitos, que colocam em risco a própria existência da humanidade.

Assim, as propostas que emergiram de parte do movimento negro em relação à educação, do ponto de vista da operacionalização prática da alteração da LDB pela Lei nº 10.639 e suas diretrizes, conduzem-nos a um novo momento da história do Brasil, que coincide com a proposição presente na Coleção HGA, de que toda a história humana teve início no continente africano e que, portanto, devemos considerar a África como o lugar de nossa História Inicial.

A nova formulação é um substituto para o termo *pré-história*, que tende a ser mal interpretado por um crescente número de pessoas. A história humana é um *continuum*, desde seus remotos primórdios com os hominídeos até o presente. A periodização é uma necessidade, mas não deve ser construída sobre um “antes” – a pré-história – e um padrão, um “depois” genuíno – a história –, visto como uma fronteira de civilização. O esquema sugerido no presente caderno pedagógico é formado de etapas sucessivas, a saber: História Inicial, Antiga, Moderna e Contemporânea.

Da mesma forma, cabe indicar que a leitura das convenções utilizadas nos Volumes IX, X e XI da HGA, especialmente na Introdução Geral intitulada “Reconceituar a história da África e suas diásporas”, sugere que as siglas A.D. (*after Christ*) e B.C. (*before Christ*) têm suas raízes no cristianismo. A.D. significa *anno Domini* (latim para “no ano do Senhor”) e se refere especificamente ao nascimento de Jesus Cristo, enquanto B.C. significa “antes de Cristo”. Assim, o sistema classifica os anos com base em uma noção tradicional de

quando Jesus nasceu – com A.D., que denota os anos após o seu nascimento e o B.C. que designa os anos anteriores.

Nos últimos anos, ganhou força uma forma alternativa do binômio B.C./A.D.. Muitas publicações usam EC ou “Era Comum” e AEC ou “Antes da Era Comum”, a fim de designar uma forma de classificação do sistema de datação que não seja eurocêntrica e orientada apenas por uma cosmovisão específica. Considera-se que o mundo é diverso e que as classificações consideradas universais – até então adotadas – não consideram a diversidade cultural e as variadas experiências, visões de mundo e interpretações.

O sistema de datação dos períodos como BCE (Antes da Era Comum) ou CE (Era Comum) relaciona-se com uma nova maneira de se entender o processo histórico no sentido da existência de uma história inicial, não de uma pré-história, tal como era classificada anteriormente. No entanto, em algumas partes deste caderno, títulos e citações em que o termo aparece foram mantidos, pois a discussão mais atual aqui colocada caminha em um crescendo no campo da história.

Dessa forma, a publicação dos cadernos se insere em um processo histórico e político de lutas e reivindicações expresso nos avanços da legislação brasileira e da política educacional, que se realizam de forma gradual e complexa nas diferentes regiões do país, pois caminham lado a lado com as desigualdades sociais e regionais e com a luta pela efetiva democracia. Por isso, a primeira questão a ser compreendida pelas educadoras e pelos educadores que terão acesso a esta publicação é a de que a tradução para o português dos oito volumes da Coleção HGA, assim como a publicação em português dos Volumes IX, X e XI pela UNESCO (a tradução em 2010, e os novos volumes em 2023-2024) em parceria com o MEC, faz parte do compromisso do Estado brasileiro com a realização do direito à educação, com a garantia presente no inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal (que estabelece que o racismo é crime inafiançável e imprescritível) e com o cumprimento dos tratados internacionais de superação da discriminação racial dos quais o Brasil é signatário.

Nilma Lino Gomes,

professora titular emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e
coordenadora geral dos Cadernos Pedagógicos da HGA-UNESCO

Valter Roberto Silvério,

professor titular da UFSCar, coordenador da tradução dos oito volumes da Coleção
HGA para o português e vice-presidente do Comitê Científico Internacional dos
Volumes IX, X e XI da HGA-UNESCO

INTRODUÇÃO

A tradução para o português dos volumes da coleção História Geral da África da UNESCO significa um passo importante na consolidação de uma educação igualitária, que destaque de forma afirmativa a presença africana na diáspora e, em específico, no Brasil. Por meio desse material, pesquisadores e educadores poderão ter uma compreensão mais aprofundada daquele continente a partir da perspectiva dos próprios intelectuais africanos. Há muito que se aprender sobre o continente africano e os processos de recriação das suas culturas presentes em todos os lugares do mundo para os quais as diferentes etnias 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, a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a nossa população.

Por mais que esse processo seja uma realidade, é também 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 da escolarização básica nas quais docentes e colegas manifestaram preconceitos e realizaram práticas discriminatórias em relação aos negros. Convivemos e conhecemos materiais didáticos, de apoio pedagógico e literaturas eivados de estereótipos raciais e sem a devida mediação pedagógica do professor. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos que realizaram ou foram destinatários de tais práticas.

Essa situação tem sido sistematicamente denunciada pelo movimento negro brasileiro ao longo de sua história e pelos demais parceiros na luta por uma educação antirracista. Em sua pauta de reivindicação política, esse movimento social sempre incluiu a urgência de uma escola democrática, que reconheça a diferença, que 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 eduque para e na diversidade. Essa trajetória de lutas encontra um lugar no direito à educação no início dos anos 2000. Em 2003, foi sancionada uma lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Trata-se da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). É com base nessa lei 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 003/2004 (BRASIL. CNE, 2004a) e Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL. CNE, 2004b), as quais deverão orientar iniciativas de formação inicial e continuada e os processos de gestão escolar. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) 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 e municipal, 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.

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 brasileira e na política educacional. Um avanço que se realiza de forma gradual e complexa nas diferentes regiões do país, pois caminha lado a lado com a desigualdade social, regional e luta pela efetiva democracia. Por isso, a primeira questão a ser compreendida pelas educadoras e pelos educadores que terão acesso a este caderno é o entendimento de que a tradução para o português dos volumes da coleção História Geral da África, da UNESCO, 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, 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 material, uma pergunta se faz urgente: como ele poderá contribuir na implementação de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004?

Na tentativa de responder a essa questão é que a UNESCO e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do MEC, produziram este material de apoio pedagógico, em parceria com um grupo de pesquisadoras, voltado aos docentes de sistemas públicos e privados de ensino.

O primeiro caderno destina-se aos docentes que atuam na educação infantil e contempla atividades pedagógicas por meio de projetos voltados para as crianças até 3 anos e para aquelas com idades entre 4 e 5 anos. O segundo caderno volta-se para os anos iniciais do ensino fundamental e compreende os cinco primeiros anos dessa etapa da educação básica. Um dos eixos das atividades e discussões propostas são as orientações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010) (BRASIL. CNE, 2010a, 2010b).

De acordo com essas Diretrizes, os três anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) são entendidos como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção e voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. Os dois outros anos (4º e 5º) constituem-se no aprofundamento dos processos de alfabetização e na continuidade de ações pedagógicas que visem à construção de novos conhecimentos pelos estudantes, no contexto escolar.

No ensino fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, os adolescentes e os adultos. Essa relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, que considerem a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, por intensa diversidade cultural e étnico-racial, a educação das relações étnico-raciais deverá ser um dos eixos estruturantes do projeto político pedagógico (PPP) e do currículo das escolas.

Respeitando a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino, é imprescindível que as escolas que ofertam essa etapa da educação básica possam realizá-la em diálogo e com a colaboração da comunidade, bem como em parceria com pesquisadores, núcleos de estudos afro-brasileiros e movimentos sociais para que subsidiem as discussões sobre a diversidade étnico-racial e sua dimensão pedagógica, bem como construam novos conhecimentos, atitudes, valores e posturas.

O ensino fundamental de nove anos e a diversidade étnico-racial

Os professores e as professoras se defrontam cada vez mais com situações concretas nas escolas para as quais procuram respostas também concretas. Uma dessas situações diz respeito aos processos de aprendizagem na infância vividos nas etapas da educação básica, que correspondem principalmente à educação infantil e ao ensino fundamental.

É importante considerar que a educação escolar, em suas mais variadas formas de organização, lida não somente com idades cronológicas. Ela lida principalmente com os tempos da vida humana, os quais recebem diferentes significados, formas de classificação e interpretações ao longo da história e no contexto de cada cultura. A periodização da vida não possui uma única forma de classificação nos diferentes lugares do mundo. Portanto, é possível dizer que, com algumas variações, a organização escolar brasileira segue uma forma de classificação etária que é mais comum nas sociedades ocidentais. Assim, os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano) são classificados por nós como correspondentes aos ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência. Nesses ciclos, as vivências, as aprendizagens e as experiências são múltiplas e variadas. As condições de aprendizagem também.

A educação escolar tem sido cada vez mais desafiada a oferecer respostas fortes para uma tensa e complexa realidade social. Os índices de reprovação e analfabetismo persistem, apesar de todos os esforços de educadores, sistemas de ensino, pesquisadores e formuladores de políticas. Essa situação atinge de forma mais contundente estudantes oriundos dos setores populares, de regiões mais pobres do país e de determinados grupos sócio-raciais. Fatores como desempenho escolar, falta de formação adequada dos professores, falta de condições dignas de trabalho e de infraestrutura da escola, problemas de gestão e precariedade do trabalho docente têm sido apontados pelas pesquisas acadêmicas e oficiais como responsáveis por essa situação. E, de fato, cada um a seu modo e com graus de intensidade variados, todos esses elementos interferem nesse processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos tentam, em parte, superar a cultura da reprovação escolar impregnada na estrutura do sistema de ensino brasileiro e no imaginário social e pedagógico, um dos principais

fatores da persistência dos baixos índices educacionais e da não garantia do direito à educação sem interrupção.

Ao considerarem pelo menos os três primeiros anos do ensino fundamental como um bloco ininterrupto, não passível de reprovação, elas dão um passo a mais na garantia desse direito. Embora acreditemos que a não reprovação devesse ser uma orientação para todas as etapas e modalidades da educação básica e não somente para os anos iniciais do ensino fundamental, cabe reconhecer a presença de um potencial inovador na proposta dessas Diretrizes, o qual pode ser alargado pelos sistemas de ensino em atendimento ao artigo 23 da LDB. Esse artigo possibilita que as escolas se organizem em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Contudo, qual é a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e o cumprimento da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL. CNE, 2004a, 2004b), que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica? Trata-se, entre outras questões, de entender que a garantia do direito à educação deve caminhar lado a lado com o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Dessa forma, as crianças que acessam a escola e que participam do ensino fundamental devem ser consideradas sujeitos sociais com raça, etnia, idade, gênero, localização geográfica, entre outros. Se queremos avançar no direito ao ensino fundamental de nove anos, essas questões precisam ser consideradas como sua riqueza e não como adendos à política educacional. A diversidade étnico-racial é um fato real de nossa sociedade e de nossas escolas, além disso, possui riqueza e beleza e deve ser tratada de forma afirmativa.

Tudo isso possui relação com o processo de produção do conhecimento na escola e deve ser levado em conta no contexto do ensino e da aprendizagem. Não basta apenas que os docentes aprendam a alfabetizar melhor, recebam formação, ganhem gratuitamente materiais pedagógicos que os auxiliem na alfabetização das crianças. Para além do que e como alfabetizar as crianças no ensino fundamental, os educadores são cada vez mais desafiados a compreender como as crianças aprendem no contexto econômico, social, cultural e histórico em que vivem.

As crianças de escolas públicas do nosso país possuem diferentes pertencimentos étnico-raciais e fazem parte de coletivos sociais diversos. Entre estas, existe uma quantidade significativa de negros (pretos e pardos). Nem é preciso dizer que essas crianças são educadas em um cotidiano marcado pela presença da cultura afro-brasileira. Essa mesma cultura está enraizada em todo o país, em todos os lugares, âmbitos e classes sociais, de forma diversificada. A expressão africana recriada no Brasil e a presença afro-brasileira podem ser consideradas uma realidade estrutural da nossa sociedade, da qual não se pode fugir. Nesse sentido, é também papel do MEC, dos sistemas de ensino, da formação de professores e dos próprios educadores compreender a força dessa matriz africana e afro-brasileira que se revela no dia a dia da sociedade e no cotidiano da escola, por meio de diversas formas e expressões: identidades, ancestralidade, oralidade, memória, corporeidade, tecnologias, trabalho.

Essa mesma matriz que tanto nos enriquece convive lado a lado com práticas racistas e discriminatórias que precisam ser superadas na educação escolar e nos diferentes espaços sociais. Portanto, para se pensar o ensino fundamental de nove anos como um direito, de fato, essas questões deverão ser consideradas.

A perspectiva nova que se quer adotar diante da relação entre aprendizagem, conhecimento e diversidade étnico-racial significa compreender a escola não somente a partir dela mesma, mas de sua imbricação com a tensa e complexa dinâmica histórica, econômica, social e cultural. É compreender que, em contextos de desigualdade, os sujeitos considerados fora do topo do poder econômico, político e social, destinatários principais das políticas públicas, ainda são obrigados, muitas vezes, a conviver com uma representação negativa sobre si mesmos e suas culturas, e com as diversas maneiras de aprender, lidar e decodificar os códigos escolares. Em relação a esses últimos, a escola tradicionalmente tem considerado o início do processo de alfabetização como seu momento central.

É nesse aspecto que a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana devem ser consideradas. A implementação de práticas pedagógicas que contemplem a realidade da diversidade étnico-racial, articuladas à leitura afirmativa do continente africano, tem relação com o princípio da equidade aplicado à educação escolar, o qual está assim descrito no artigo 5º, inciso III, § 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº 07/2010:

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (BRASIL. CNE, 2010a, 2010b).²

Para que se efetive uma inflexão na relação entre os sistemas de ensino, as escolas e os processos de produção do conhecimento no contexto da desigualdade e da diversidade e, em especial, da diversidade étnico-racial, não basta apenas uma mudança de concepção dos educadores, gestores e formuladores de políticas. É também necessário realizar uma mudança na estrutura e na organização da escola e dos sistemas de ensino. E podemos ir além: é também necessário repensar a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico que chegam às escolas e os processos de formação de professores.

² O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A proposta deste caderno

Este caderno está organizado em três projetos. Eles consideram a temática africana e afro-brasileira em sua articulação com os ciclos da formação humana, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e seus principais interesses.

Elegemos três temas com os quais será possível realizar ações pedagógicas que trabalhem com a expressão africana e a realidade afro-brasileira presentes em nossa sociedade. São eles: a oralidade, as formas de resistência e de organização coletiva vividas nos quilombos e a corporeidade/identidade. Esses temas foram organizados didaticamente, neste caderno, por meio dos seguintes projetos: “Griô”; “Quilombos no Brasil: identidade e resistência”; e “Corporeidade e identidade: quem sou eu? Quem é você?”.

Tecendo projetos, cruzando histórias

Como já anunciado, o material de apoio pedagógico aqui apresentado se organiza em torno de três projetos destinados aos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental. Cada um dos projetos apresenta propostas especialmente elaboradas para estudantes que se encontram no 1º, 2º e 3º anos e para aqueles que se encontram no 4º ou 5º anos. No entanto, quais as implicações do tratamento de temas e aspectos voltados à educação das relações étnico-raciais por meio de projetos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Os projetos são formas de promover aprendizagens integradas e situadas para todos os envolvidos no processo educativo. Não é um método ou receita, mas um formato que ganha configurações diversas para cada grupo, etapa de escolarização, profissionais da educação e familiares envolvidos. Isso porque se relaciona diretamente com as experiências e os saberes de todas essas pessoas e daquelas que vivem nas comunidades. E todas essas bagagens se refletem nas indagações, nos temas e nos problemas abordadas nos projetos e, desse modo, tornam-se motores para a busca de soluções, respostas e propostas, bem como 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, o que conecta 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 os estudantes. O tema pode advir de uma experiência do grupo, um passeio, um problema da comunidade, uma curiosidade de uma ou mais crianças e adolescentes, um fato da atualidade, questões de relacionamento, 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 os estudantes como protagonistas desse processo e como corresponsáveis na sua realização.

No caso desses cadernos, os projetos “Espaço Griô”, “Quilombo” e “Corporeidade e identidade” tematizam as brincadeiras e os jogos africanos e afro-brasileiros, a história dos quilombos no país, a corporeidade e a construção de identidades. Esses temas podem ser enriquecidos por experiências da professora e do professor, pelo conhecimento e pelo envolvimento de cada turma e dos demais integrantes da comunidade escolar e familiares.

Conhecer os estudantes, desde as suas trajetórias socioculturais e de suas famílias até as características físicas, socioeconômicas, afetivas, psicológicas, e saber escutar e interpretar seus desejos, seus interesses e suas motivações são ações fundamentais para a proposição dos projetos que apresentamos. Essas informações, em conjunto com o tema de cada projeto, configuram um mapa que orienta seu desenvolvimento, mas, como todo mapa repleto de trilhas, locais para paradas, rotas de fuga e retornos, dependem de decisões e da experiência de todos. Professores e professoras têm um papel primordial na percepção de como percorrer esse mapa, considerando se é preciso se deter por um tempo maior diante de uma etapa que interesse às crianças, se é preciso mudar rumos e buscar novas motivações para seguir viagem, se é preciso buscar novas alternativas para a participação de seu grupo em ações previstas etc.

Apesar de sugerirmos temas, atividades e etapas, além de materiais para consulta e uso em propostas, cada projeto supõe a formulação e a resolução de problemas a partir do diagnóstico do que todos sabem, e deve prosseguir com o desenvolvimento das estratégias de busca de informações, apoiando-se nas mais variadas práticas sociais de uso da linguagem, para acessar informações específicas, para conhecer

histórias, personagens e fatos de outros tempos, para registrar descobertas, para planejar ações, bem como para acompanhar, integrar e avaliar aprendizagens, por exemplo. Nas palavras de Hernandez (2004), “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”.

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 os estudantes, desde muito cedo, a compreender melhor os problemas de sua realidade e contribuir para a ampliação do conhecimento pessoal e do entorno. Ao desenvolver projetos, é preciso ser capaz de justificar o porquê do interesse ou da necessidade de desenvolver determinado projeto, essa justificativa encontra-se na realidade local do grupo que dele toma parte e na pesquisa sobre o tema e assuntos correlacionados.

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

- colocar em jogo o que sabem (observando, comparando, testando, refletindo, sistematizando);
- intercambiar experiências e repertórios com parceiros e interlocutores privilegiados;
- buscar, de modo organizado, o que precisam saber/fazer para solucionar problemas e/ou tomar parte de atividades;
- testar procedimentos e aplicar novos conhecimentos;
- avaliar onde conseguiram chegar *vis-à-vis* o problema enfrentado;
- 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 e os adolescentes, as famílias, a comunidade, professores e professoras em um processo múltiplo de aprendizagem, no qual o que importa é o fascínio, a colaboração, o questionamento, a exploração, a descoberta, a criatividade, a colaboração e a reflexão (HERNANDEZ, 2004).

Os projetos “Espaço Griô”, “Quilombo” e “Corporeidade e identidade” são propostas fundamentadas nessas perspectivas e consideram a diversidade social e étnico-racial que está presente nas escolas de ensino fundamental. Essa perspectiva também

fundamentou a seleção dos temas dos projetos propostos que visam à educação das relações étnico-raciais e a abordagem da história e cultura afro-brasileira nessa modalidade de ensino. Os projetos também cumprem 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 teóricos, didáticos e paradidáticos. Incluem personagens negros e de outros grupos étnico-raciais, valorizam a oralidade, a corporeidade, a arte e as produções culturais africanas, ao lado da escrita e da leitura e da apropriação de novos conhecimentos relacionados às ciências humanas e às ciências naturais.

Não se trata meramente da celebração do pluralismo e do reconhecimento da diversidade, mas de trazer à tona múltiplos olhares sobre a “realidade”. Até pouquíssimo tempo atrás, esses olhares se apresentavam 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 outros valores culturais que também ajudam a dar sentido à “realidade”; e
- 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, por exemplo.

A finalidade desses projetos que propomos é a de que os estudantes aprendam desde cedo a tomar decisões, assumir responsabilidades e não deixar que suas vozes sejam silenciadas pelos que falam mais alto ou projetam formas de exclusão (HERNANDEZ, 2001).

Como os projetos estão organizados?

Os três projetos foram produzidos para abarcar as especificidades de dois ciclos que constituem os cinco primeiros anos do ensino fundamental: o primeiro deles compreende três anos (1º, 2º e 3º anos) e o outro que abarca dois anos (4º e 5º anos) do ensino fundamental de nove anos. Cada projeto encontra-se assim organizado:

- a. **Apresentação do projeto às professoras e aos professores:** informa aos docentes a temática a partir da qual as propostas elaboradas foram desenvolvidas. Nessa parte, propomos um diálogo teórico com as especificidades das culturas afro-brasileira e africana, com indicações para a formulação de práticas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental.
- b. **Para quem se destina o projeto:** indica as propostas elaboradas para cada ciclo que compõe os anos iniciais do ensino fundamental.
- c. **Objetivos dos projetos, áreas do conhecimento contempladas e objetivos de aprendizagem previstos:** são indicados o objetivo do projeto, as áreas do conhecimento contemplados e objetivos de aprendizagem.
- d. **Com as mãos na massa:** traz o projeto e, logo após o título, localiza o professor e a professora sobre o tema abordado.
- e. **Atividade, suas etapas, produto final e avaliação:** apresenta o desenvolvimento de cada proposta. Para cada projeto, há duas propostas organizadas em etapas. Cada etapa reúne um conjunto de atividades com orientações didáticas para o desenvolvimento dos projetos. Há, ainda, explicações, informações e dicas organizadas em caixas de texto.

Projeto Espaço Griô para o 1º, 2º e 3º anos	
Atividades	Etapas
Brincadeiras de lá e de cá	Etapa 1: Conhecer brincadeiras de lá – brincadeiras africanas
	Etapa 2: Pinturas e brincadeiras
	Etapa 3: O griô e o espaço da memória
	Etapa 4: Brincadeiras de cá – griôs brasileiros
	Etapa 5: Desfrutar de brincadeiras de lá e de cá
	Produto final: Feira de brincadeiras

Projeto Espaço Griô para o 4º e 5º anos	
Atividades	Etapas
Aprendendo a jogar	Etapa 1: Cantos de jogos
	Etapa 2: Trocar estratégias, aprender com os outros
	Etapa 3: Inventariar jogos de regra na comunidade
	Etapa 4: Produção de jogos
	Etapa 5: Oficinas de jogos com crianças de outras turmas
	Produto final: Oficina de jogos

Projeto Quilombo para o 1º, 2º e 3º anos	
Atividades	Etapas
Quilombo	Etapa 1: Imagens de quilombos
	Etapa 2: Festejar comunidades
	Etapa 3: Conhecer o jongo
	Produto final: Portfólio

Projeto Quilombo para o 4º e 5º anos	
Atividades	Etapas
Quilombo – um passeio por Palmares	Etapa 1: Você tem fome de quê?
	Etapa 2: Conhecer o território de quilombos
	Etapa 3: Um passeio por Palmares
	Etapa 4: Análise de uma notícia
	Etapa 5: Conhecer festas nos territórios
	Produto final: Kizomba

Projeto Corporeidade e identidade para o 1º, 2º e 3º anos	
Atividades	Etapas
Quem sou eu? Quem somos nós?	Etapa 1: Crianças e adolescentes como você
	Etapa 2: Crianças e adolescentes daqui e de lá
	Etapa 3: Marcas que me identificam
	Etapa 4: O cabelo como uma marca que me identifica
	Etapa 5: Cabelo, cabeludo, cabeleira
	Etapa 6: O cabelo como uma marca de identidade e que identifica
	Produto final: Álbum das crianças da sala

Projeto Corporeidade e identidade para o 4º e 5º anos	
Atividades	Etapas
Como eu me vejo? Como os outros me veem?	Etapa 1: Como eu me vejo
	Etapa 2: Quem foi...? Tarsila do Amaral, Ismael Nery e outros pintores
	Etapa 3: Retratos – como os outros me veem
	Etapa 4: Autorretrato – como me vejo
	Etapa 5: Como eu vejo os outros
	Produto final: Picando retratos, construindo mosaicos

- f. **Quitanda:** nessa seção encontram-se muitos materiais para ajudar no desenvolvimento dos projetos. Há sugestões de livros, *sites*, canções entre outras fontes para professores e professoras consultarem.
- g. **Bibliografia:** ao final de cada projeto, encontram-se organizadas todas as fontes de pesquisa utilizadas em sua construção.

Algumas recomendações

Recomendamos que os três projetos sejam trabalhados de maneira aberta e flexível. Não há uma ordem a ser seguida entre os projetos. 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. A intenção é 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 dos estudantes 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.

As atividades, propostas, sugestões de livros, CDs e DVDs presentes poderão e deverão ser enriquecidas pelos profissionais da educação de cada unidade escolar. Deverão, também, sofrer adaptações de acordo com a realidade regional, condição social e econômica, infraestrutura das escolas, 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 dos estudantes. Essas são questões importantes que somente podem ser respondidas por professores e professoras informados pela experiência e com conhecimento de suas turmas. Sabemos que criatividade, força e perseverança têm sido características dos profissionais que atuam na educação escolar pública.

Organizar processos de ensino e aprendizagem por meio de projetos como esses implica ainda o trabalho coletivo por parte dos professores e professoras e equipes de gestão, pois demandam planejamento, estudo, tomadas 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 se transformam em oportunidades de autoformação docente. O trabalho em equipe colabora para a escuta atenta dos colegas, a resolução de conflitos, a negociação, a construção de posicionamentos e por meio dessas ações desenvolvemos habilidades, tais como elaborar ideias e propostas, planejar, dividir tarefas e 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 propostas de outras pessoas, identificar os recursos com os quais cada um pode colaborar para empreender um projeto comum, entre tantas outras.

Este caderno tem o potencial de subsidiar reuniões de estudos e de planejamento, já que para concretizar as propostas que o compõe é preciso que os professores e as professoras se apropriem delas e compreendam as implicações de realizá-las no cotidiano do ensino fundamental. Neste 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. Esta equipe responsabiliza-se pela formação contínua docente, 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 (escrito, fotográfico, imagético) e à preservação da memória do trabalho coletivo desenvolvido nas unidades escolares. Estas são ações fundamentais por várias razões. A primeira delas diz respeito ao fato de que, ao registrarmos nossas ideias, planos e propostas, podemos observá-las de um outro ponto de vista. A escrita colabora para objetivarmos e fundamentarmos nosso fazer. Práticas pedagógicas que serão realizadas, se registradas podem ser lidas, comentadas, revistas e reelaboradas por quem as criou e por outros colegas. Também colabora como um guia de nossas ações, pois o registro de nossos planos ordena atividades, tarefas, responsáveis, permite entrever necessidades, recursos e possíveis percalços que terão que ser enfrentados, entre outros. A segunda razão é porque, ao registrarmos o que e como desenvolvemos projetos e atividades, criamos um banco de experiências educativas, que podem ser acessadas por outros colegas, consultadas, disseminadas e inspiradoras de outras novas. Por fim, o registro e a memória do nosso trabalho permite um novo olhar para nossas ações e seus resultados, de um outro lugar, e esse lugar permite a reflexão sobre nossas 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 práticas educativas inovadoras já realizadas pelos profissionais da educação pública e privada serão somadas a essa proposta, assim como ela poderá instigar e apontar caminhos para aqueles que ainda se indagam sobre como articular o ensino fundamental e o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Bibliografia

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 011, de 2010*. Brasília, CNE, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de março de 2004*. Brasília, CNE, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 007, de 14 de dezembro de 2010b*. Brasília, CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 001, de 17 de junho de 2004*. Brasília, CNE, 2004b.

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

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

UNESCO. *História geral da África*. Brasília: UNESCO, 2010. 8v.

1. Projeto **Espaço Griô** culturas orais e memória



Apesar de vivermos em uma sociedade letrada, ou seja, uma sociedade regulada e ordenada por meio da linguagem escrita, nosso cotidiano também é constituído pela palavra falada, que emana por meio da voz, dos gestos, das expressões faciais, de timbres, tons e ritmos que carregam inúmeros sentidos e significados. A linguagem oral está tão presente nas mais diferentes situações que muitas vezes não nos damos conta de que grande parte das interações das quais participamos, com o mundo e com os outros, se dá por meio e a partir dessa modalidade de linguagem. É por meio da palavra falada e dirigida a nós, desde o nascimento, que estabelecemos laços, interagimos, nos inserimos e nos apropriamos da cultura.

A oralidade também está presente nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola. No cotidiano da sala de aula, somos geralmente rodeados pela presença da fala, pela voz, pelo corpo, pela melodia, por tons e por palavras. Enfim, estamos tão imersos no mundo das palavras e com crianças e adolescentes que possuem competência discursiva e linguística, que por vezes não nos damos conta de que a escolarização pode também ter um papel fundamental em seu desenvolvimento e na ampliação de repertórios de experiências, em situações significativas que envolvem o falar e o escutar, o comunicar-se com o outro, bem como uma série de outras ações que acompanham a expressão da oralidade.

O que são?**Sociedades letradas**

Sociedades letradas são aquelas reguladas e ordenadas por meio da linguagem escrita. Nessas sociedades é possível identificar variadas situações nas quais a modalidade escrita da língua 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 quanto à escrita, em contextos específicos, para determinados fins, com pessoas desempenhando papéis diversificados de acordo com a interação em curso.

O que é?**Competência discursiva**

Ao falar de competência discursiva, fazemos referência à capacidade de as pessoas se desenvolverem de maneira adequada em uma língua, combinando formas gramaticais e significados com o propósito de construir um texto, seja ele oral ou escrito, que seja compreensível para os interlocutores. Isso envolve habilidades e estratégias usadas pelos interlocutores para produzir e interpretar textos.

Adaptado de: CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Biblioteca del Professor. *Competencia discursiva*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm

A relevância da oralidade pode ser percebida, ainda, nas inúmeras demandas sociais relativas aos usos dessa linguagem em variados âmbitos de convivência, tais como o do trabalho e aquelas que correspondem a competências exigidas por certas profissões (professores, radialistas, telejornalistas, vendedores etc.), da participação cidadã e política (tomar parte em assembleias, expor opiniões, reivindicar direitos etc.), do lazer (contar piadas, tomar parte de brincadeiras e de jogos de palavras, cantar etc.) da religião (rezar, evocar, dar testemunhos, pregar, aconselhar etc.), entre outros.

As palavras estão encharcadas de múltiplos significados, que compartilhamos e fazemos circular quando produzimos linguagem. Entre vários elementos que as palavras carregam, podemos citar os saberes advindos de nossas experiências ou

aqueles dos quais nos apropriamos pela voz do outro, de geração em geração, ou em processos formativos, como na educação escolar. A palavra é a expressão viva da memória coletiva de um grupo social ou de um povo. Ao escutarmos a palavra do outro, podemos nos reportar a um período histórico, a um grupo social específico, a uma situação ou acontecimento, a um posicionamento diante de certos fatos, a valores e crenças, todos os elementos que compõem as diversas culturas do Brasil.

O que é?

Cultura ou culturas?

Por que usamos cultura no plural, se estamos nos referindo a um só país? Há várias razões. A primeira delas é que nossa sociedade é composta por grande diversidade étnico-racial, promovida por variadas matrizes culturais. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), há listados 267 povos. Ainda de acordo com o mesmo instituto: Segundo os primeiros resultados do Censo IBGE 2022, a população indígena atual é de 1.693.535 pessoas, o que corresponde a 0,83% do total do Brasil. No Censo de 2010, os mais de 305 povos indígenas somavam 896.917 pessoas, além de uma vasta população formada por descendentes de povos africanos, assim como por imigrantes e povos de vários outros continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. Em segundo lugar, porque todos esses grupos humanos compõem o patrimônio sociocultural brasileiro, por meio dos modos como se relacionam com a natureza, como produzem conhecimentos, como organizam seus modos de vida, seus modos de falar, seus costumes e sua alimentação, sua religiosidade, entre tantos elementos. Essas produções culturais ilimitadas também se encontram em relação com outras e geram novas produções. Portanto, não podemos falar em cultura no singular, porque apagaríamos a riqueza dessa diversidade que constitui o povo brasileiro (BRASIL, 1997e).

Fontes: Instituto Socioambiental. *Povos indígenas do Brasil: quantos são?* 2024. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quanto_s%C3%A3o%3F - Acesso: 06-01-2024. IBGE. Censo demográfico 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>

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, mas indica a pertença a um universo cultural distinto, no qual predomina a força da palavra falada. Os sujeitos que fazem parte de culturas orais possuem grande sabedoria e criam formas tanto de processar e armazenar saberes, valores, crenças, normas, comportamentos e atitudes quanto de transmiti-los, mesmo que não disponham de textos escritos. Segundo Lopes, no caso das culturas letradas “é-se governado por leis

decretos, tratados, no outro [das culturas orais] por uma tradição ancestral que não se inscreve nos livros, mas na memória social” (LOPES, 2005, p. 186).

A oralidade, portanto, é uma das características marcantes de vários grupos e sociedades africanas; suas culturas são produzidas, mantidas e transmitidas pela força da palavra falada. Podemos nos perguntar: como é possível armazenar e recordar conjuntos culturais ricos e complexos, por um longo período? Essa resposta pode parecer difícil para sujeitos que vivem em sociedades imersas na cultura escrita. Mas não se trata de uma tarefa impossível. Como lembra Lopes, as “tradições orais e o conhecimento especializado podem ser preservados e transmitidos sem os recursos arquivísticos de que dispomos atualmente” (LOPES, 2005, p. 36), sem o papel, a tinta, a tela do computador etc. É por meio de diversos gêneros orais – cada qual com sua estrutura, finalidade, estilo e composição próprios – que esse processo de manutenção e de transmissão ocorre. Exemplos disso são as narrativas orais que propiciam 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.

O que são?

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 formas de como dizer de acordo com os parâmetros que a situação impõe às pessoas que dela participam. Esses parâmetros podem ser assim enumerados: o tema ou o assunto (o que dizer), a intenção ou a finalidade daquele que diz (para que), o público (para quem ele se dirige), o contexto ou o local onde se produz e circula o texto, o estilo e a 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 (são as formas de dizer constituídas pela língua oral, sozinhas ou junto a outras modalidades). Enquanto 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.

Nas culturas orais africanas há um compromisso com o passado, sendo os ancestrais, os adultos e os mais velhos reconhecidos como responsáveis pela manutenção dessa construção coletiva. Cada um desses sujeitos desempenha o papel de educador das gerações mais novas, comprometendo-se, dessa maneira, também com o presente e o futuro de seu povo (RIBEIRO, 1998). Segundo Vansina (2010), nas sociedades africanas reconhece-se a fala não apenas como uma forma de comunicação cotidiana, mas também como uma forma de preservação da sabedoria, a qual se denomina 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 narrativas orais, tais como contos, fábulas, lendas e mitos, além de provérbios, rezas, evocações, poesias e cantigas, podem ser compreendidas como meio de reconstrução do passado e de manutenção da memória dos povos. Recordar e lembrar são ações nas quais se busca algo no passado na tentativa de não deixar que ele caia no esquecimento, e essas ações não existem sem a linguagem. Segundo Lopes, “ao narrar cria-se uma memória coletiva, cujas lembranças são selecionadas pelo povo que as viveu” (LOPES, 2005, p. 87). A memória coletiva é uma representação do passado compartilhada por grupos e comunidades, as lembranças que cada um carrega resultam da interação com o outro, por isso elas estão impregnadas das memórias de experiências que partilhamos com os outros e alimentam-se das diversas memórias que o grupo ou a comunidade em que se vive nos oferece. Tanto colabora para que cada um se sinta parte de um grupo quanto para o sentimento de pertinência a um grupo que tem o mesmo passado, calcado em uma memória compartilhada. Portanto, a memória coletiva é matéria-prima de identidades que se constroem na relação com um grupo e sua história, do modo como se percebe a cada um e ao grupo social a que se pertence ou mesmo a todo um povo.

Dica

Gêneros orais

A professora e o professor que trabalharão com o Projeto Griô: culturas orais e memória, 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. Para saber mais sobre a tradição oral nas culturas africanas, a professora e o professor do ensino fundamental podem consultar a Coleção História Geral da África. (BÂ, 2010, cap. 08).

Segundo o escritor do Mali, Amadou Hampâté Bâ, o poder da palavra falada possui uma energia vital, com capacidade criadora e transformadora do mundo, garante e preserva ensinamentos – “a tradição oral é a grande escola da vida” (BÂ, 2010). Constitui a tradição oral a “religião, arte, ciência, história, divertimento, recreação”. Esse contato com produções culturais africanas converge para o reconhecimento, o orgulho, o sentimento de pertença nos afrodescendentes e nos brasileiros de modo geral.

O que é?

Griô

A palavra *griot* é de origem francesa, traduz o termo *Dieli (Jéli ou Djeli)*, que significa “o sangue que circula”, na língua banaman que tem origem no antigo império do Mali, hoje dividido em vários países do noroeste da África. Em português, esta palavra encontra-se dicionarizada como griô.

Griô é como são chamados, em alguns países africanos, os contadores de histórias, genealogistas, mediadores políticos, contadores, cantores e poetas populares que vivem ou viveram em alguns países africanos, no Sudão e zona guineense. São também conhecidos como bibliotecas vivas, pois eles são responsáveis por transmitir às novas gerações a sabedoria de seu povo, produzido ao longo da história. Um griô nasce griô, seu ofício não é escolhido, relaciona-se a uma herança, a sua origem. Existem mulheres e homens que são griôs e griotes. 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 de seu povo. De acordo com Amadou Hampâté Bâ, os griôs podem ser classificados 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, 2010, p. 193).

O propósito de explorar o uso da linguagem oral e a produção cultural africana a partir da figura do Griô tem, portanto, três motivações. Primeiro, buscamos contribuir para que a oralidade ganhe um novo estatuto na rotina e nas aprendizagens escolares, considerando que a linguagem oral e as produções orais também podem ser objetos de ensino, em um mundo em que falar, escutar, ler e escrever encontram-se entrelaçados. Trata-se de uma tentativa de responder ao desafio de criar oportunidades significativas de colocar os estudantes em contato com a oralidade de seu tempo, como também de levá-los a refletir e reencontrar as matrizes culturais que dão corpo à tradição oral vivida nas diferentes regiões do Brasil, em suas múltiplas formas.

Segundo, esperamos promover a compreensão da função e do poder da oralidade nas sociedades africanas; uma rica herança legada por esses povos aos brasileiros e às brasileiras e que é constitutiva de nosso patrimônio sociocultural. A compreensão da oralidade e das culturas orais no contexto africano é uma rica oportunidade de não apenas valorizá-la, mas também de considerar a corporeidade e a arte como marcas das culturas de matriz africana; de aprender com os patrimônios culturais africanos e afro-brasileiros, bem como de compreendê-los no contexto em que nos encontramos e nas comunidades locais das quais fazemos parte (BRASIL, 2004). Além disso, cumpre um importante papel na superação de preconceitos ao desencadear processos de afirmação de identidades afro-brasileiras, assim como na compreensão do potencial da palavra falada, explorando-a de maneira intencional e pedagógica com toda a comunidade escolar.

Terceiro, temos a intenção de tematizar a cultura africana e afro-brasileira e a tradição oral que se entrelaçam por meio da literatura africana e popular, das brincadeiras e dos jogos que contribuem para a socialização, todas as atividades nas quais se aprendem a falar e a escutar, se adquirem conhecimentos e se desenvolvem atitudes e valores diante do outro e do mundo.

Para saber mais...***É importante considerar os estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação***

Embora a ênfase na oralidade seja a marca central do Projeto Griô, é importante considerar a presença de crianças com deficiências, altas habilidades e superdotação nas escolas brasileiras que cada vez mais se fazem presentes devido às políticas de educação inclusiva. Além das várias deficiências, o trabalho com a oralidade não deve desconsiderar, por exemplo, a presença de estudantes que apresentam níveis diferenciados de surdez. Nesse caso, qualquer que seja o grau da sua perda auditiva, esse estudante deve ter o direito de crescer bilíngue, o que implica o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), usada pela comunidade surda e por ouvintes ao se comunicarem com pessoas surdas, e o português do Brasil em sua modalidade escrita. Outra observação importante é assegurar o direito a um intérprete em aula para aqueles que não dominem o uso oral do português. Também se devem considerar os diferentes níveis de deficiência intelectual e visual dos estudantes no trabalho com a oralidade. Juntamente com a fala, as ações pedagógicas deverão considerar formas alternativas e complementares de comunicação, o tato, o toque, o contato entre as crianças ouvidas, as famílias e responsáveis para que as professoras e os professores compreendam melhor a vivência e as necessidades desses estudantes. Por isso, durante todo o projeto os estudantes deverão ser estimulados pelo uso de variadas linguagens, todos os sentidos e não somente a fala e a visão. Já para os estudantes com altas habilidades/superdotação deverão também ser consideradas as formas como aprendem, seu tempo de concentração e as maneiras como se expressam. Para todos os estudantes com ou sem deficiências, o Projeto Griô deverá colocá-los diante de atividades e propostas pedagógicas colaborativas e desafiadoras, de acordo com o seu ciclo da vida e o seu desenvolvimento.

Para quem se destina o Projeto Espaço Griô?



O Projeto Espaço Griô destina-se aos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (CNE/CEB nº 7/2010; PARECER CNE/CEB nº 11/2010), abarcando duas propostas: uma voltada aos três primeiros anos (1º, 2º e 3º anos) e outra voltada aos dois anos subsequentes (4º e 5º anos). A sequência de cada uma dessas etapas é entendida como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial, não passível de interrupção e voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL. CNE, 2010a, 2010b).

As duas propostas levam em consideração tanto as especificidades etárias quanto as necessidades de aprendizagem e os interesses na etapa da escolarização em que se encontram.

- Projeto Espaço Griô para os três anos iniciais do ensino fundamental tem como tema as brincadeiras infantis africanas e afro-brasileiras: “Brincadeiras de lá e de cá”.
- Projeto Espaço Griô para o 4º e o 5º ano do ensino fundamental aborda jogos de regras africanos e afro-brasileiros: “Aprendendo a jogar”.

Objetivos do projeto

O Projeto Espaço Griô, inspirado na tradição oral de diversos povos africanos, tem como objetivos repor a importância do trabalho com a oralidade e a memória na educação escolar, bem como valorizar produções culturais africanas, afro-brasileiras e brasileiras que se concretizam em brincadeiras e jogos infantis. Propomos situações nas quais os estudantes possam observar a realidade de sua comunidade e a história local, produzir e escutar relatos orais que dizem respeito à memória coletiva de seu grupo e de outros grupos, bem como reconhecer outras comunidades, suas práticas culturais e suas histórias, especialmente aquelas produzidas no continente africano. É um conjunto de ações ordenadas que propicia conhecer a si mesmo e o outro, a história pessoal e a local, a identificação de elementos culturais comuns a sua comunidade e ainda a percepção de que outros povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diversos, observando semelhanças e diferenças (BRASIL, 1997c).

Somado a isso, consideram-se os três princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana: i) consciência política e histórica da diversidade, ii) fortalecimento de identidades e de direitos, e iii) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Em especial, a determinação que reafirma que o tratamento da história da África de forma articulada ao da história dos afrodescendentes no Brasil devem ser abordadas a partir de temas como o papel dos anciãos e dos griôs como guardiões da memória histórica (BRASIL, 2004, p. 21).

Estudantes, professoras e professores, colaborativamente, vão construir um espaço social na escola no qual possam contar e escutar histórias, comentá-las e produzir outras, possam falar e ser escutados, um espaço em que possam compartilhar brincadeiras e jogos, conhecer a si mesmos, a seus antepassados e aos outros. A linguagem oral constitui todas essas ações e, nessa etapa da escolarização, relaciona-se diretamente ao processo de apropriação da escrita. Assim, aguçar a escuta atenta, a produção de textos com os recursos da fala, do corpo, da sonoridade, da imaginação e da poesia colaboram diretamente para formação de futuros leitores e usuários plenos da linguagem escrita. Deve-se pensar em um espaço que concentra um acervo de variados gêneros orais e que propicia a participação em situações variadas de fala e de escuta.

Os temas de cada uma das propostas remetem, ainda, a um conjunto de aprendizagens relacionadas ao brincar. Ao assegurar a qualidade da educação oferecida para as crianças que hoje se encontram no ensino fundamental, é primordial contemplar as especificidades desse ciclo de vida, bem como aquelas que dizem respeito à realidade social desse segmento da população e os contextos onde vivem. Não se trata de uma atividade que se localiza em momentos de lazer simplesmente, mas que integra a formação humana nos campos da expressão, da aprendizagem com o outro (da mesma geração ou de outra) e do convívio social, na medida em que propicia o resgate de valores e culturas. Por meio da brincadeira e dos jogos, as crianças adquirem conhecimentos relativos à linguagem e à sociabilidade e desenvolvem a cognição, o que lhes permite, ainda, a organização de relações sociais e aquelas que constroem com os objetos físicos.

Por esses motivos, foi nomeado Projeto de Griô, um lugar que retoma a ancestralidade africana do povo brasileiro, valoriza a oralidade, a memória coletiva e os modos populares de ser e de viver para guardar, compartilhar e produzir culturas por meio da palavra.

Áreas do conhecimento e objetivos específicos

No desenvolvimento desse projeto é necessário lembrar que trabalharemos com crianças em um momento importante da construção das suas identidades. Por isso, sua realização deverá privilegiar:

- a ampliação das relações sociais, para aprender a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitar a diversidade étnico-racial e cultural e desenvolver 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 a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avançar em seu processo de construção de significados, de sua identidade, para, assim, enriquecer cada vez mais sua capacidade expressiva;
- a promoção de um valor positivo para a diversidade cultural;
- a promoção da igualdade na condição humana – devemos ser tratados como equânimes, de forma equânime;
- os momentos e os 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; e
- o reconhecimento da identidade afro-brasileira para a valorização da diversidade étnico-racial.

O desenvolvimento do Projeto Espaço Griô propicia, por meio de situações de intercâmbios entre gerações, brincadeiras e jogos, 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. Contribui, ainda, para que as crianças possam ampliar seus repertórios em áreas do conhecimento como língua portuguesa, matemática, história, geografia e artes.

Em língua portuguesa,³ são objetivos contemplados:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e as intenções do autor;

3 Os objetivos relacionados tomam por base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, Ciclos I e II (BRASIL, 1997d).

- aprender a se posicionar no coletivo, escutando atentamente seus colegas e respeitando o turno em momentos coletivos;
- explorar expressões faciais, sons, entonação, gestos na composição e escuta de textos orais;
- escutar e ler textos dos gêneros previstos nas atividades de cada projeto, como canções, poesias, histórias, regras de jogos e brincadeiras, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar em um grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor temas estudados, ensinar brincadeiras e jogos, expor procedimentos e táticas para desenvolvimento de brincadeiras e jogos;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, desenvolvendo a escuta atenta, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- interagir com os colegas por meio da exploração de todos os sentidos, com especial atenção às crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa; e
- produzir textos dos gêneros previstos nos projetos, considerando levar em conta a necessidade de elaborar várias versões, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

Em história,⁴ são objetivos contemplados:

- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;

4 Os objetivos relacionados tomam por base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de História, Ciclos I e II (BRASIL, 1997e) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 85).

- caracterizar o modo de vida de uma coletividade, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade africana estudada;
- identificar os relatos orais como fontes de informações, discernindo algumas de suas funções;
- reconhecer e valorizar canções, jogos e brincadeiras que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras crianças; e
- participar, observar e apresentar para colegas canções, jogos e brincadeiras que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras crianças, utilizando os diferentes sentidos e múltiplas linguagens.

Em geografia,⁵ são objetivos contemplados:

- ler mapas e utilizar a linguagem cartográfica para interpretar informações em linguagem cartográfica; e
- conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.

Em matemática,⁶ são especialmente contemplados objetivos que dizem respeito à geometria, ao espaço e forma, bem como ao desenvolvimento de atitudes frente a situações-problema:

- construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens;
- descrever, interpretar e representar da posição de objetos no espaço, de diferentes pontos de vista, e as trajetórias de peças em tabuleiros de jogos;
- utilizar malhas ou redes para representar, no plano, a posição de objetos em tabuleiros de jogos;
- identificar simetria em figuras bidimensionais;
- perceber elementos geométricos nas criações artísticas por meio da exploração dos diferentes sentidos;
- confiar em suas possibilidades para propor e resolver problemas e na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema;

5 Os objetivos relacionados tomam por base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, Ciclos I e II (BRASIL, 1997b).

6 Os objetivos relacionados tomam por base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, Ciclos I e II (BRASIL, 1997e).

- valorizar a troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem;
- interessar-se e demonstrar curiosidade por conhecer diferentes estratégias usadas nos jogos de regras; e
- respeitar o pensamento do outro, valorizar o trabalho cooperativo e o intercâmbio de ideias, como fonte de aprendizagem e forma de resolver situações-problema.

Em artes,⁷ são contemplados os seguintes objetivos:

- compreender a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os, tocando-os, sentindo-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais, como em jogos e brincadeiras;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e sendo capaz de observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre os sujeitos sociais e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias; e
- focar os artistas como produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões, levando em conta a diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias.

⁷ Os objetivos relacionados tomam por base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, Ciclos I e II (BRASIL, 1997a).

Com as mãos na massa: Projeto Espaço Griô – brincadeiras, memória e oralidade para o 1º, 2º e 3º anos

Atividade: Brincadeiras de lá e de cá

“Brincadeiras de lá e de cá” é um projeto que propõe a organização de uma coletânea de brincadeiras infantis e promove o reconhecimento das brincadeiras de diferentes tempos e espaços, desde as que fazem parte da comunidade ou estão registradas na memória de seus moradores, passando por aquelas presentes em diferentes regiões do Brasil, bem como aquelas realizadas por crianças que vivem no continente africano. Esse levantamento pretende estreitar laços entre produções culturais de diversos grupos humanos e promover o reconhecimento das brincadeiras de crianças africanas, seus costumes e seus modos de interagir.

Mas por que um projeto com brincadeiras? Com a nova organização do ensino fundamental, crianças de 6 anos foram incorporadas ao 1º ano dessa etapa da educação básica. Para assegurar a qualidade da educação que lhes será oferecida, é fundamental que esse espaço, sua rotina e seu currículo contemplem as especificidades desse ciclo de vida: sejam elas etárias, psicológicas, afetivas ou biológicas. Também é preciso contemplar as singularidades da realidade social dos estudantes que se encontram no ciclo da infância e os contextos onde vivem, suas necessidades de aprendizagem, entre elas o direito ao brincar, como forma de produção e apropriação da cultura da qual fazem parte. O brincar para a criança é fonte de conhecimento e é a atividade central nesse ciclo da vida humana.

É por essa razão que articulamos nesse projeto três grandes eixos para trabalhar: o brincar, a oralidade e a memória. Por meio das brincadeiras as crianças percebem o mundo e a si mesmas por diferentes ângulos, atribuindo a cada um deles um significado diferente. As brincadeiras permitem, ainda, organizar suas relações sociais e aquelas que constroem com os objetos físicos, possibilita a apropriação de conhecimentos relativos à linguagem e à sociabilidade e desenvolve a cognição. Essas aprendizagens servem como base para outras. Se a escola considera a criança como sujeito histórico que brinca e constrói conhecimento, tende a criar condições de aprendizagem que não inibam esse potencial.

Com base nesses pressupostos, propomos um projeto no qual as crianças vão inventariar brincadeiras de modo a ampliar seus repertórios e compartilhá-los com

outras com as quais convivem no mesmo espaço escolar. Elas serão desafiadas a coletar brincadeiras nos contextos onde vivem, a mobilizar a memória da comunidade local, a conhecer brincadeiras novas e outras realizadas em diferentes contextos por crianças africanas e a transmitir esses novos conhecimentos a outras pessoas. As atividades propostas neste caderno integram o repertório de experiências orais, ampliam e fortalecem a oralidade, centradas na palavra e no diálogo entre as pessoas, em intercâmbios, brincadeiras e trocas.

A proposta é que a professora e o professor criem um espaço que possibilite a vivência de brincadeiras atuais e aquelas rememoradas por idosos da comunidade do entorno da escola. Essa ação permite às crianças compreender um pouco o papel dos griôs nas sociedades africanas, eivada de um respeito às pessoas mais velhas; além disso, possibilita uma vivência com brincadeiras africanas e, com isso, uma releitura das sociedades africanas como um *locus* de produção cultural; e, ainda, promove interação com brincadeiras infantis africanas, afro-brasileiras e populares.

Etapa 1: Conhecer brincadeiras de lá – brincadeiras africanas

A Etapa 1 inicia com um aquecimento para o projeto. A atividade disparadora dessa etapa será uma roda de leitura do livro “Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas”, no qual dois estudantes quenianos investigam brincadeiras de seis países africanos. Na história do escritor Rogério Barbosa, os protagonistas são dois irmãos Korir e Chentai, estudantes em uma escola no interior do Quênia. Ambos recebem uma tarefa escolar: investigar brincadeiras de crianças de outros países da África. Para isso, contatam crianças de outros países por *e-mail* ou carta e descobrem como elas brincam em seus países. É por meio de suas narrativas que o leitor acompanha uma série de brincadeiras africanas que são apresentadas. Entre os países que Korir e Chentai apresentam, estão África do Sul, República Democrática do Congo, Nigéria, Senegal,

Dica

Na seção “Quitanda”, é possível encontrar a resenha do livro e lugares onde encontrá-lo.

Botswana, Tanzânia e Guiné-Bissau. Ao longo da narrativa, as crianças comentam as cartas e os *e-mails* recebidos, contando e explicando como funcionam as brincadeiras.

A leitura do texto possibilitará aos estudantes conhecer novas brincadeiras, que poderão ser experienciadas pelo grupo durante a aula. Para trabalhar com as rodas de leitura, detalhamos algumas estratégias que a professora e o professor podem utilizar com os estudantes antes, durante e depois da leitura do texto. Vale lembrar que para os estudantes com

deficiência visual, a professora e o professor poderão solicitar ajuda da turma para uma descrição das ilustrações e do suporte e possibilitar o manuseio e o toque do material. Caso o livro exista em Braille ou em programas de computador, a escola deverá adquiri-lo. Para as crianças com níveis diferenciados de audição, a instituição deverá providenciar intérprete.

Antes da leitura do texto, a professora e o professor poderão levantar as hipóteses dos estudantes a respeito dos conhecimentos que eles possuem sobre brincadeiras e sobre o continente africano, se conhecem algum país africano e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Esse momento de escuta possibilita mapear seu conhecimento sobre o tema e orientar a condução da atividade de leitura. Na sequência, podem apresentar o material, provocando os estudantes a indicar o que já conhecem. Deve-se indagá-los sobre as ilustrações da capa, o formato do livro e o título, que podem ser observados e descritos, assim, os estudantes podem antecipar o que imaginam sobre a história. Podem chamar a atenção das crianças para informações sobre o autor, o ano, o lugar de publicação e a editora. São informações relevantes para a leitura, que os estudantes podem construir desde a fase de leitura inicial. Ao longo da conversa a respeito do assunto, procure não ratificar ou se opor ao que as crianças falam, busque registrar as opiniões de forma que possam ser confrontadas mais tarde, depois da leitura do texto. É importante deixá-los à vontade para comentar e expor seus saberes para atividades posteriores. A professora e o professor podem organizar os comentários dos estudantes de acordo com as ideias, registrando-os em lugar onde todos possam ler. Após levantar hipóteses, é o momento de aproximação com o texto.

Durante a leitura, sugerimos duas estratégias a depender do domínio de leitura do grupo. Caso o grupo ainda não domine o código escrito, a professora e o professor poderão montar um belo cenário para fazer uma contação de histórias. Uma sugestão é projetar as ilustrações do livro, via uso de *data-show* ou retroprojeter, aliado a um mapa do país de cada brincadeira apresentada. Também pode ilustrar com desenhos e figuras que remetam ao tema da história, que servirá de apoio para uma boa narração do contador nesse momento. Caso o grupo de estudantes já tenha algum domínio do código, a sugestão é intercalar leitura silenciosa e leitura compartilhada, lembrando sempre de formas diferenciadas de atendimento aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação. Em um primeiro momento, depois da discussão sobre os conhecimentos prévios do grupo, cada estudante fará sua leitura individual do texto. Para isso, é necessário providenciar

material de leitura para todos os estudantes e destinar um tempo adequado para que façam a leitura. Quando todos concluírem sua leitura silenciosa, a professora e o professor devem organizar o grupo em roda. É importante destacar que o princípio da circularidade é fundamental em várias organizações sociais de comunidades africanas e indígenas. Além disso, favorece a visualização e a comunicação entre os estudantes. Na roda, a professora e o professor iniciam a leitura compartilhada com o grupo, instigando a confrontação entre as hipóteses iniciais e as ideias que os estudantes identificaram ao longo da leitura do texto. Salientamos que os leitores iniciantes podem ter dificuldades com a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, dependendo mais da mediação do docente para construir o sentido do texto.

Depois da leitura, é a hora de reconstruir com os estudantes a síntese da narrativa e promover um espaço de troca de impressões entre os leitores acerca do texto lido. Por saber que em longo prazo o processo de imposição de uma única ideia – seja da professora e do professor, seja das respostas de materiais didáticos – gera um silenciamento dos estudantes, a proposta aqui é justamente o contrário: abrir espaço para as vozes tanto dos estudantes quanto dos discursos da produção de saber africana. Com sensibilidade, a tarefa da professora e do professor será conduzir os debates sobre os textos lidos, bem como mediar e construir com os estudantes as capacidades de expor ideias sobre o texto, negociar, debater, refletir, opinar, discordar e concordar uns com os outros e com o próprio texto. Esse processo ocorre, por exemplo, na construção de perguntas que mobilizem os estudantes a se expor e conciliar suas posições sobre o texto, a confirmar se elas estão calcadas no texto ou em suas experiências, para, assim, as interpretarem. Além disso, podem explorar informações geográficas e históricas a partir do texto.

Com o texto lido e debatido, a tarefa é trabalhar com base na história lida. Depois de dividir as crianças em grupos, a professora e o professor poderão entregar aos grupos as instruções de cada brincadeira, em folhas separadas, para que os estudantes possam brincar seguindo as indicações dos irmãos quenianos, experienciando as diversas brincadeiras sugeridas no livro. Também é possível explorar com as crianças quais brincadeiras brasileiras elas reconhecem como semelhantes às apresentadas no livro. Uma sugestão é construir um quadro síntese com as crianças a partir do “Ndule”, em um cartaz ou na lousa, conforme o quadro a seguir:

Brincadeiras e país de origem	
Brincadeiras do livro	País onde se brinca
<i>Mamba</i>	África do Sul
<i>Ambutan</i>	Nigéria
<i>Ndule</i>	Guiné-Bissau
<i>Kameshi Ne</i>	República Democrática do Congo
<i>Ryembalay</i>	Senegal
<i>Mwinddaji na Swala</i>	Tanzânia
<i>Ntsa e Wotswang Le Lesapo</i>	Botswana

No passo seguinte, para explorar com as crianças a cultura africana, a professora e o professor poderão usar mapas da África, para localizar com o grupo os países onde são desenvolvidas cada brincadeira mencionada na história. Nesse momento, deverão estar atentos aos interesses demonstrados pelo grupo e poderão escolher algum país para explorar mais a fundo. Nesse caso, poderão usar vídeos e entrevistas de pessoas importantes desse país e levantar informações sobre sua história e sua população, seguindo informações que podem ser encontradas na seção “Quintanda”. Se for época de Copa do Mundo ou de outros eventos de alcance mundial, por exemplo, há a possibilidade de explorar mais aqueles países que participam dos eventos.

Com base no livro, a professora e o professor poderão orientar uma leitura das imagens do texto com as crianças, fazendo perguntas para que reconheçam e interpretem as pistas linguísticas e visuais da história, tais como: os instrumentos para as brincadeiras, por quais meios as brincadeiras foram transmitidas (*e-mail* ou carta) a Korir e Chentai, o mapa do continente africano e sua organização geopolítica, as bandeiras e sua identificação de nações, a diferença no formato e no tamanho das letras, entre outros.

Depois de localizar as brincadeiras e conhecer um pouco mais dos países africanos, deve-se pensar em qual será o produto final do projeto. Nossa proposta é realizar uma pesquisa semelhante à investigação dos irmãos quenianos do livro “Ndule Ndule”: todas as crianças da turma serão pesquisadoras e compilarão brincadeiras, assim como os irmãos quenianos e coletarão e compilarão brincadeiras afro-brasileiras e populares a partir da interação com a comunidade do bairro onde vivem. Logo, o produto final seria a compilação dessas descobertas, que pode ser registrada em forma de painel ilustrado, em vídeo e/ou fotos e vivência das brincadeiras. Por ser

nosso objetivo desenvolver os eixos oralidade e memória, propomos que as crianças convidem anciãos do bairro para relatarem como brincavam quando eram crianças. Essa será a fonte das crianças, que, no papel de pesquisadores, vão registrar e compilar as narrativas. Para isso, propomos ainda mais quatro etapas do projeto!

Etapas 2: Pinturas e brincadeiras

Antes de buscar na comunidade pessoas que possam falar sobre brincadeiras do passado e do presente, nesta etapa, vamos fazer um levantamento com as crianças sobre as brincadeiras que conhecem. Para tanto, sugerimos a apreciação da obra “Jogos infantis”, do artista plástico flamengo Pieter Brueghel.⁸ Essa obra é de 1560 e nela o autor retrata 84 atividades lúdicas, de seu tempo e sua cultura.

Esta etapa será composta por duas atividades: uma primeira de apreciação da obra e a segunda uma roda de conversa sobre a pintura. A primeira atividade consiste em promover a apreciação do quadro, seguida por estímulo para que as crianças identifiquem as brincadeiras representadas. Para tanto, é necessário reproduções da obra: uma em tamanho natural para que fique exposta na sala de aula ou no espaço onde as atividades do projeto vão ocorrer rotineiramente, e outras menores para serem manuseadas pelas crianças. As imagens da pintura devem estar em bom estado para que as crianças possam fazer essa tarefa. No caso de haver crianças com deficiência visual na sala, pode-se pedir que os demais colegas façam uma descrição oral coletiva da pintura. A apresentação da obra, da história do autor, do local onde ela se encontra são informações úteis às crianças antes de iniciarem a tarefa. Também são necessários rolos de papel higiênico ou de papel toalha para que produzam as lunetas que serão utilizadas na atividade.

Para a atividade, os estudantes devem ser organizados em pequenos grupos de até quatro crianças, para que possam interagir e discutir com facilidade. Cada criança deve ter em mãos uma pequena luneta, feita previamente com os rolos de papel higiênico ou de papel toalha, para que focalizem cada uma das brincadeiras. Todos os grupos devem identificar um número de brincadeiras definido *a priori* pela professora e pelo professor, por exemplo, pelo menos dez brincadeiras. É indicado que seja dedicado um tempo para a atividade. Ao terminar o tempo, a professora e o professor orientarão o momento de compartilhar as brincadeiras encontradas por cada grupo.

⁸ É possível encontrar vários *sites* na internet que falam e mostram imagens da obra “Jogos infantis”. O quadro de 118 cm x 161 cm, feito por Pieter Brueghel, em 1559-1560, pintado em óleo sobre madeira, se encontra no Museu Kunsthistorisches, em Viena.

O próximo passo consiste em fazer uma leitura crítica da obra de maneira coletiva. Depois da exposição dos grupos sobre as brincadeiras encontradas, as crianças irão se sentar em círculo para conversar sobre a pintura. Elas serão conduzidas pela professora e pelo professor a dialogar coletivamente sobre suas principais constatações. Sugerimos algumas perguntas que podem mobilizá-las a conversar sobre a obra:

- a.** Quais brincadeiras e jogos vocês identificaram no quadro?
- b.** Quais brincadeiras e jogos vocês não conhecem?
- c.** Observe as pessoas que estão brincando. Que idades elas têm? Como elas são?
- d.** Onde estas pessoas estão brincando?
- e.** Em sua comunidade, há pessoas como essas que brincam dessa maneira? Em quais situações?
- f.** Que instrumentos as pessoas do quadro utilizam para brincar?
- g.** Esse quadro representa os jogos que vocês conhecem? Por quê?
- h.** Você sabe qual país está representado nessa pintura? Onde ele se localiza no mapa que temos em nossa sala?

Assim como no momento “Depois da leitura”, o objetivo nesse momento é promover um espaço de troca de impressões sobre a obra e provocar o contraste com diferentes leituras. A professora e o professor poderão retomar as brincadeiras do livro “Ndule Ndule” e perguntar aos estudantes se encontraram alguma delas no quadro, relacionando a representação de brincadeiras na literatura e no quadro. Para finalizar, cada pequeno grupo pode realizar brincadeiras que identificou.

Quem é?

Pieter Brueghel, foi um pintor holandês, nascido em Breda, Países Baixos, em 1525. Era conhecido por seus quadros que retratavam paisagens e cenas do campo. É conhecido como “O Velho” e também como “Brueghel, o camponês”, por supor-se que ele tinha o hábito de vestir de camponês para se misturar com o resto da população, sobretudo em celebrações, para poder se inspirar para criar suas obras. Além da sua predileção por paisagens, pintou quadros que realçavam o absurdo na vulgaridade, expondo as fraquezas e loucuras humanas, que lhe trouxeram muita fama. É considerado um dos principais representantes do período *Cinquecento* (1500-1599) do Renascimento Holandês. Pieter Brueghel morreu aos 44 anos na cidade de Bruxelas, Bélgica, em 9 de setembro de 1569.

* Informações mais detalhadas sobre o pintor podem ser obtidas na internet.

Etapa 3: O griô e o espaço da memória

Depois de conhecer algumas brincadeiras a partir de um texto literário e do quadro “Jogos infantis”, a terceira etapa será orientada para a oralidade e a memória, mergulhando em um aspecto relevante das culturas africanas: o griô e a guarda da memória por meio da oralidade.

Essa etapa será composta por três atividades: assistir a um filme, fazer rodas de leitura e fazer uma roda de conversa para discussão e mapeamento dos anciãos do bairro. A primeira atividade tem como material principal o filme “Kiriku e a feiticeira”, no qual a personagem do avô do protagonista ilustra bem o papel do sábio e do griô de um grupo. A proposta é que a professora e o professor possam analisar com os estudantes os personagens, destacando, ao final, o papel do avô sábio de Kiriku. O objetivo é promover com as crianças um espaço de reconhecimento à tradição, aos mais velhos e ao papel de sua palavra, traço relevante das culturas africanas. Com isso, mobilizamos conhecimentos acerca da memória, da oralidade e da tradição. Segundo Vansina, a tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Em muitos lugares, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os dogon, sem dúvida, expressaram esse nominalismo da forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que “dizer” é “fazer” (VANSINA, 2010, p. 140).

Sobre a oralidade, o autor ainda destaca que se trata de “uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 2010, p. 140). Em síntese, Vansina afirma que “a tradição oral foi definida como *um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra*. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas” (VANSINA, 2010, p. 140). Nesse sentido, um dos objetivos dessa proposta é, ao mesmo tempo em que se fortalece o respeito à cultura africana e se valoriza a tradição, desenvolver uma consciência de respeito aos idosos do círculo social das próprias crianças.

Essa atividade do filme deve ser constituída de três momentos: i) uma introdução ao filme, ii) o filme propriamente dito, e iii) uma roda conversa sobre o filme. Antes de iniciar, se houver material e espaço, o professor e a professora poderão preparar a sala, decorando-a de forma a remeter ao cenário do filme. O ideal é organizar o espaço de forma que os estudantes possam se sentar em círculo, de forma confortável em almofadas, por exemplo.

No primeiro momento, a professora e o professor deverão apresentar a resenha do filme e sua imagem de divulgação, como um *trailer*, chamando atenção para o personagem Kiriku com perguntas. Pode-se perguntar aos estudantes se conhecem alguma história parecida e estimulá-los a levantar hipóteses acerca do filme. Nesse processo, é importante ambientar bem o filme para os estudantes e propor um objetivo: conhecer a história do povo de Kiriku e sua relação com a feiticeira. No segundo momento, o filme é apresentado para o grupo e caso haja muito alvoroço – dispersão comum em turmas menores –, a professora e o professor poderão parar o filme em algumas partes e propor perguntas, retomando as hipóteses levantadas no primeiro momento.

Finalizado o filme, inicia-se um terceiro momento, para compartilhar as leituras de cada um sobre a narrativa. Organizados em uma roda de conversa, a professora e o professor orientarão a reconstituição da história, lembrando os personagens principais e secundários, o enredo da história, o fundo musical (as canções podem ser cantadas), qual o conflito principal e como foi solucionado, quais personagens estavam diretamente envolvidos. Por fim, pode-se retomar o objetivo que tinham no início do filme: conhecer a história do povo de Kiriku e sua relação com a feiticeira.

Na roda de conversa, é o momento de destacar o papel do griô nas culturas de matriz africana a partir do exemplo do sábio, o avô do Kiriku. Poderão retomar alguma cena do filme para ilustrar a figura de conselheiro e guia do ancião, assim como demonstrar o respeito de Kiriku a seu avô e a seu povo.

Durante a roda de conversa, a professora e o professor irão auxiliar as crianças a apresentar sua opinião sobre o filme, oferecendo perguntas, quando necessário, para melhor compreensão de sua argumentação. Sugerimos um roteiro com questões que podem orientar a conversa com os estudantes:

- a.** Onde se passa o filme? Deve-se chamar atenção para os detalhes da imagem da tribo africana. Nesse momento, pode-se perguntar aos alunos o que pensam sobre as comunidades africanas e se conhecem espaços urbanos atuais na África. Pode-se mostrar fotos de capitais como Luanda (Angola), Cidade do Cabo (África do Sul) ou Maputo (Moçambique), destacando suas universidades, estádios da Copa de 2010 (no caso de Cidade do Cabo), e outras instituições/cidades que sejam de interesse do grupo.

- b.** Como se vestem as pessoas? É possível destacar a diferença no uso de vestimentas na relação com a diversidade e sem marcar questões morais – a ideia do pecado e da vergonha é marcada por uma lógica cultural que não é universal.
- c.** Como é a música? Reconhecem alguns instrumentos? Em que momentos do filme ela aparece? Nesse tema, pode-se destacar o caráter de improviso, o uso do toque de instrumentos e a reação à música para celebrar vitórias, como as tribos fazem há séculos. A música mobiliza os personagens.
- d.** Quanto à narrativa, o que podemos comentar? Nesse momento, é indicado reconstruir a história com os alunos, chamando atenção para o fato de o filme ter semelhanças com lendas e mitos.
- e.** Como o jovem herói trava uma luta para salvar seu povo? Como Kiriku age para resolver os conflitos de sua comunidade? É importante ressaltar com os alunos o papel do avô, um griô, um sábio. O conhecimento e a compreensão resultam na singularidade do herói Kiriku: ele é impulsivo, mas também reflexivo, e busca soluções com o raciocínio lógico o tempo todo.
- f.** O que faz para vencer a feiticeira? Novamente, a compreensão pode ser destacada, pois o herói busca entender por que ela é malvada.
- g.** Qual o motivo da maldade da feiticeira? Deve-se chamar atenção para uma relação entre causa e efeito, para, assim, ampliar um novo olhar do filme para uma feiticeira que não tem uma “natureza” má.

Dica

Na seção “Quitanda”, é possível encontrar a resenha do filme “Kiriku e a feiticeira” e lugares onde encontrá-lo.

Na segunda atividade, após a roda de conversa, a proposta é encaminhar a coletânea de histórias sobre brincadeiras. Para iniciar, a professora e o professor terão de guiar os estudantes no mapeamento, no bairro em que vivem, de vizinhos idosos que poderiam ser convidados para ir à sala de aula contar suas histórias sobre brincadeiras. Enquanto elencam os possíveis convidados, deverão fazer uma lista com o nome das pessoas indicadas – caso os estudantes tenham domínio do código, um poderá ser o relator da escolha; se não, a professora e o professor serão o escriba.

O segundo passo será construir com as crianças o convite para esses idosos, explicando qual o objetivo da atividade, como funcionaria e quanto tempo teriam para contar sua história. Em um primeiro momento, a professora e o professor conduzirão a elaboração do convite, orientando os estudantes a fazer as escolhas necessárias para compor o convite: o que devem dizer para os idosos, como convidá-los, quais informações não devem faltar. Enquanto isso, o escriba do grupo – a professora e o professor ou algum estudante que já saiba escrever – vai compondo o texto no quadro. Quando as informações para o convite estiverem eleitas, pode-se passar a limpo e, com base na lista dos idosos a serem convidados, providenciar os convites. Quando os idosos forem da família dos estudantes, eles próprios poderão entregar o convite. A professora e o professor também podem aproveitar uma reunião com os familiares das crianças para apresentar o projeto e motivar a participação de idosos conhecidos. Com os convites feitos, é momento de mais história!

Para continuar o tópico da memória, no projeto, sugerimos mais dois momentos de roda de leitura no grupo, a partir dos textos “A África, meu pequeno Chaka”, de Marie Sellier e Marion Lesage, e “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox. Indicamos esses livros por tratar da memória, da cultura africana e/ou da interação com os idosos, mas a professora e o professor podem buscar outros livros que se relacionem com a temática do projeto. Para iniciar, sugere-se organizar as crianças em uma roda, sentadas bem confortáveis para a contação. Antes da leitura, pode-se explorar com os estudantes o que é a “terceira idade”, ampliando a conversa para pensar os ciclos da vida humana. A partir de então, é possível elencar palavras que eles conheçam sobre o tema (infância-crianças, adolescência-jovens, adolescentes, adultez-adultos, velhice-anciãos, idosos, terceira idade, melhor idade etc.). Depois de apresentar significados para essas palavras, pode-se perguntar às crianças se elas vivem com idosos e como é sua relação com eles, o que elas escutam sobre eles. Na sequência, deve-se apresentar o livro – sua capa e título –, levantar hipóteses com as crianças sobre o texto e fazer a contação de história, mostrando as ilustrações ao grupo. Vale lembrar que estratégias adequadas devem ser utilizadas para que crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação possam participar ativamente desse momento. Após a contação, a professora e o professor devem orientar a conversa sobre a história com o grupo, perguntando aos estudantes sobre as características e a idade dos personagens e também como estão representadas as pessoas da terceira idade. Poderão, ainda, conversar com os estudantes a respeito do lugar social dos anciãos atualmente, refletindo com base nas experiências do próprio grupo sobre qual a importância que as famílias brasileiras, sobretudo nos

setores populares, dão às pessoas mais velhas. Além disso, essa é uma oportunidade para apontar algumas ações que implicam cuidado e respeito com os mais velhos que devem ser recuperadas na sociedade (por exemplo, ceder o assento no ônibus) que, na contramão dessas atitudes, cada vez mais valoriza a juventude e o corpo jovem. Nesse momento, podem chamar atenção dos estudantes para as variadas formas de tratamento adotadas em nossa sociedade ao nos referirmos às pessoas idosas ou que denotem respeito diante de alguém que não faz parte diretamente da nossa relação cotidiana – senhor, senhora, seu, dona etc.

Dica

Na seção “Quitanda”, é possível encontrar a resenha dos livros e lugares onde encontrá-los.

Para a etapa seguinte, os estudantes deverão planejar como será a recepção aos idosos e o registro das contações de histórias que os convidados farão sobre brincadeiras.

Etapa 4: Brincadeiras de cá – griôs brasileiros

Iniciamos o projeto com histórias sobre as “brincadeiras de lá”, agora, na quarta etapa, vamos partir para as contações de história sobre as “brincadeiras de cá”. Esse espaço servirá para a coleta de brincadeiras por meio das histórias dos idosos convidados, que brincarão de serem griôs brasileiros.

Na etapa anterior, o grupo convidou idosos da comunidade, como suas avós e avôs, ou tios e tias, enfim, idosos da comunidade para apresentar brincadeiras e jogos de sua infância. A professora e o professor deverão organizar uma agenda de visitas, com cerca de seis visitas durante um mês. Nesse período, deverão planejar uma aula para o encontro e outra seguinte para organizar o material de registro com os estudantes, bem como outros materiais necessários para a visita – como a decoração da sala e a lembrança para o convidado. Se a escola contar com equipamentos como máquinas fotográficas digitais, gravadores ou até mesmo celulares, todos os convidados devem ser avisados previamente da possibilidade de gravação e fotos, devendo ser solicitada autorização por escrito das pessoas para o uso de sua imagem. Essa autorização pode ser discutida em aula, apresentando seus objetivos e as implicações jurídicas do uso público de imagens das pessoas sem seu consentimento. Ainda que o vídeo não tenha grande circulação, é importante destacar para as crianças as implicações do uso público de imagens de outras pessoas.

Os encontros com os convidados deverão contar com quatro momentos: i) recepção do idoso, ii) contação da história com registro, iii) rodas de conversa sobre a história

exposta, e iv) vivência da brincadeira. Essa organização deverá ser feita junto aos estudantes para que participem da organização do evento como um todo.

No dia do encontro, para a recepção, a professora e o professor poderão preparar com as crianças alguma atividade de apresentação ou uma lembrança do grupo que será entregue ao convidado como forma de agradecimento por sua participação. No segundo momento, enquanto os idosos contam suas histórias, as crianças registram por meio de vídeo, fotos e/ou desenho o evento. No terceiro momento, é aberta a roda de conversa, para que as crianças façam perguntas e tirem dúvidas, com vistas à elaboração de um material final de registro dessas brincadeiras. É importante que as instruções e os instrumentos para as brincadeiras sejam bem detalhados, bem como informações históricas e geográficas que o contador possua. Para finalizar, o último momento é composto pela vivência da brincadeira, no qual as crianças irão escolher alguma das brincadeiras narradas pelo idoso para brincar. E segue para o momento do registro, até a próxima visita!

O propósito do projeto é usar diferentes linguagens em sua composição, de forma a explorar a oralidade e as linguagens visuais. Por isso, a depender da estrutura da escola, o ideal seria permitir que as crianças utilizem recursos como câmeras de vídeo, microfones, máquinas fotográficas e uso de laboratório de informática para edição. Dessa forma, a professora e o professor poderão explorar a interação das crianças com variados procedimentos em artes e com recursos digitais para elaboração de material audiovisual/multimídia, ao mesmo tempo em que estabelecem relações entre o presente e o passado e aprendem a se posicionar no ambiente coletivo ao apresentar seu ponto de vista. Para finalizar o projeto, é preciso orientar a edição do registro das brincadeiras, que serão o produto final a ser avaliado, conforme indicado na última etapa.

Etapa 5: Desfrutar de brincadeiras de lá e de cá

A quinta etapa é o espaço da construção do produto final do projeto. Como a característica de um projeto didático é ter um objetivo que envolva todo o grupo para chegar a um produto final, no qual todos trabalharam, chegou a hora de finalizar esse trabalho. A professora e o professor orientarão os estudantes na elaboração do material sobre “Brincadeiras de lá e de cá”. Cada grupo de quatro crianças ficará responsável por editar os registros de duas brincadeiras: uma brincadeira africana e outra afro-brasileira ou brasileira. O grupo também poderá pesquisar novas brincadeiras com o apoio de sua professora e seu professor, em livros, revistas e jornais infantis.

Produto final: Feira de brincadeiras

Esse material final deverá ser apresentado aos outros colegas da turma (ou da escola) em uma “Feira de brincadeiras”, organizada pelo grupo. A feira será um espaço para que os estudantes apresentem seu conjunto de brincadeiras, usando desenhos e as linguagens da fotografia, do vídeo, do texto escrito e da oralidade. Depois de apresentar suas brincadeiras, os estudantes orientarão os demais colegas a brincar. A professora e o professor devem auxiliar na elaboração da apresentação, na confecção do material, assim como na construção dos instrumentos para as brincadeiras.

Dica

Na seção “Quitanda”, é possível encontrar a resenha dos livros e *sites* para pesquisa de brincadeiras.

Se a escola oferecer estrutura, sugerimos a edição de um vídeo com filmagens dos idosos e das apresentações orais das crianças. Também pode ser montado um álbum com fotos e legendas associados aos relatos de anotações das crianças sobre o projeto, ou, ainda, pinturas das brincadeiras registradas. Para isso, o material final contemplará tanto as brincadeiras africanas (aprendidas do livro e por meio de pesquisas) quanto as brasileiras (aprendidas com os idosos). Também é possível elaborar um painel com ilustrações e textos elaborados pelas crianças, tendo a professora e o professor como escriba dessas produções.

Os estudantes devem ser consultados sobre os espaços de divulgação do material, tais como um *blog* criado pelo grupo, para compartilhar as brincadeiras com outras crianças ou um grande painel com as fotos e/ou desenhos das brincadeiras. Outra forma de divulgação é as crianças se organizarem para, durante o recreio ou intervalo das aulas, ensinar uma brincadeira por dia aos demais colegas da escola.

Uma sugestão para o projeto é que os estudantes estendam as brincadeiras e outras atividades do projeto para outros grupos. Caso um conjunto de professoras e professores tenha disponibilidade, é possível organizar mais uma feira sobre brincadeiras na escola. Nesse caso, é importante cuidar para que as ações sejam colaborativas e envolvam estudantes de todas as turmas engajadas no projeto.

Avaliação

No desenvolvimento desse projeto, o mais importante é a participação dos estudantes nos momentos de diálogo, na execução de etapas previstas, no modo como formulam perguntas e expõem estratégias e opiniões, ações que devem ser registradas pelo professor e pela professora ao longo do seu desenvolvimento. Levando em conta as atividades desenvolvidas em cada etapa, alguns objetivos de aprendizagem podem orientar a avaliação da professora e do professor em relação ao desenvolvimento de capacidades em cada área do conhecimento prevista, assim como podem orientar a avaliação das crianças ao analisarem o próprio processo e verificarem os resultados que obtiveram com o projeto. Por isso, retomamos alguns deles a seguir.

Projeto	Avaliação: Brincadeiras de lá e de cá				
	Educação para as relações étnico-raciais	Língua portuguesa	História	Geografia	Artes
Objetivos de aprendizagem	Valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica da identidade cultural brasileira.	Espera-se que o estudante mobilize estratégias de leitura ao: explicitar suas hipóteses a respeito do conteúdo do texto; verificar se suas hipóteses se confirmam ou não; apoiar-se nos elementos do texto para compreendê-lo; identificar o tema e informações principais.	Identificar os relatos orais como fontes de informações.	Ler mapas e interpretar informações em linguagem cartográfica.	Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los.
	Reconhecer a identidade afro-brasileira para valorizar a diversidade étnico-racial.	Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, desenvolvendo a escuta atenta, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.	Caracterizar o modo de vida de uma coletividade, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas.	Conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.	Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.
	Ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade étnico-racial e cultural, bem como desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.	Escutar e ler textos dos gêneros previstos nas atividades de cada projeto, como entrevistas, canções, poesias, histórias, regras de jogos e brincadeiras, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.	Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade africana estudada.		Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando e argumentando.
	Experimentar e vivenciar diferentes práticas culturais dos povos africanos a fim de compreender e aprender a viver a diversidade.	Aprender a se posicionar no coletivo, escutando atentamente seus colegas e respeitando o turno em momentos coletivos.	Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.		

Com as mãos na massa: Projeto Espaço Griô – memória e oralidade para o 4º e o 5º anos

Atividade: *Aprendendo a jogar*

“Aprendendo a jogar” é um projeto que prioriza os jogos de regra como uma alternativa didática para promover novas aprendizagens que consideramos fundamentais nessa etapa da escolarização. Assumimos o conceito de jogo como propõe Maranhão “como algo que engloba diferentes práticas lúdicas e corporais, que possibilita aprendizagens através das relações sociais” (MARANHÃO, 2009, p. 48) e consideramos sua potencialidade para propiciar o reconhecimento de patrimônios culturais de povos africanos, afro-brasileiros e brasileiros. Além disso, os jogos selecionados desempenham um papel importante no desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, estimulando a solução de situações-problema, a criatividade e a inventividade. São alternativas didáticas que motivam a aprendizagem, além de contribuir para a construção de uma autoestima positiva, a organização, a concentração, a atenção, o senso de cooperação, assim como para fortalecer a sociabilidade. O jogo é apontado pelos pesquisadores Prista, Tembe, Edmundo (1992) como uma manifestação tão antiga quanto à própria humanidade e presente em todas as sociedades humanas (MARANHÃO, 2009). Trata-se, portanto, de um fenômeno universal. Para as sociedades africanas são muitas as funções atribuídas ao jogar e essa atividade tem um estatuto privilegiado na manutenção de valores, na transmissão de saberes e no desenvolvimento de atitudes que preparam para a vida. Pode ser usado como via de comunicação e interiorização de normas de conveniência, bem como meio de acomodação e resolução de tensões sociais, de libertação ou disciplinamento do corpo. Maranhão alerta que para compreendermos as funções e os jogos africanos é preciso “considerá-los, por um lado, como comportamento comum a toda humanidade e, por outro, como atividades realizadas em condições determinadas pela cultura, clima, espaço geográfico e situação política” (MARANHÃO, 2009, p. 48), além das condições sociais, dos valores, dos sistemas de crença e dos conhecimentos de diversos povos. Nessa proposta, tomamos os jogos de regras africanos como objeto e meio de promover aprendizagens em sua relação social, geopolítica e étnico-racial, além de seu caráter pedagógico. Acreditamos que essa abordagem permite a construção de identidades afro-brasileiras, a valorização dos patrimônios culturais africanos, afro-brasileiros e brasileiros. Desse modo, ao aprender novos jogos, ao pesquisar jogos que fazem

parte do patrimônio cultural local e ao transmiti-los a outras crianças e para a comunidade, os estudantes podem experimentar novos significados atribuídos a essas práticas, para além dos significados já conhecidos. Para vários povos africanos, os mais velhos ensinam jogos que transmitem aos jovens e às crianças uma série de conhecimentos que compõem o rico universo cultural dessas sociedades. Maranhão (2009) afirma que ao ensinar um jogo ensina-se a própria vida e é esse valor ancestral, relacionado à memória coletiva e à oralidade, que se quer que as crianças experimentem ao desenvolver jogos na prática e pesquisar informações.

Os jogos de regra ocupam o tempo da infância, bem como da juventude e vida adulta. Não há sociedades humanas sem jogos. Vários pesquisadores defendem que o jogo deve ser considerado como parte integrante da aprendizagem e não como uma simples brincadeira ou fonte de recompensa na educação escolar (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2001). Isso se deve ao fato de que os jogos se constituem tanto como meio de desenvolvimento cognitivo quanto como fonte de apropriação de diferentes conhecimentos. Também podem ser adaptados de acordo com a etapa em que a criança se encontra e seus conhecimentos de mundo, constituindo diferentes momentos de aprendizagem.

As crianças nas etapas propostas vão aprender jogos africanos que lidam com estratégia e cálculo, construindo hipóteses, fazendo descobertas e refletindo sobre variados objetos do conhecimento, desde aqueles referentes ao conhecimento de outras culturas do continente africano, por meio do estudo da origem e história de cada jogo e das tradições de diversos povos, até aqueles relacionados à matemática, ao raciocínio lógico-dedutivo, à estimativa e ao cálculo mental, imbricados nessas experiências. Propomos o uso de quatro jogos africanos, em especial alguns jogos da família “mancala” e outros jogos de tabuleiro, de forma a abordar o caráter lúdico, os conhecimentos matemáticos, tecnológicos e culturais africanos.

A matemática presente nesses jogos privilegia, ainda, conhecimentos de geometria presentes na confecção de tabuleiros e no movimento em cada jogada (direção, sentido etc.), de estimativa – necessário para realizar jogadas –, noções de quantidade, de sucessor e antecessor, de sequência na distribuição das peças do tabuleiro e a própria contagem aplicada à pontuação. Também exigem das crianças movimentos calculados, concentração, antecipação de sua jogada e das consequências dela em todo o movimento do tabuleiro. Jogando e explicitando suas estratégias, as crianças descobrirão aquelas bem-sucedidas e poderão aprender umas com as outras.

O que é?**Mancala**

A palavra “mancala” vem da palavra árabe *naqaala*, que significa mover. Antropólogos e pesquisadores que estudam diferentes culturas do continente africano atribuíram esse nome a uma série de jogos realizados em tabuleiros, com várias casas (côncavas) e com um princípio comum de distribuição de peças, e muitos afirmam que esse é o jogo mais antigo do mundo. Tanto o objetivo desses jogos quanto a forma como se joga estão associados ao ato de semear. Os tabuleiros mais antigos foram encontrados em escavações em Aleppo, na Síria, no Templo de Karnak e no Vale do Nilo, no Egito.



Segundo Macedo, Petty e Passos (2000), há mais de 200 tipos diferentes de jogos dessa família e, atualmente, são jogados em toda a África, no sul da Ásia, nas Américas e na maior parte da Oceania. Segundo Maranhão (2009), o jogo pode assumir diferentes significados e estar associado a ritos mágicos e sagrados, podendo ser reservado apenas para os homens, para homens mais velhos ou somente para os sacerdotes. Na tribo dos alladians, na Costa do Marfim, sempre que um rei morre, seus sucessores jogam *awalê* durante a noite em que se realizam os ritos funerários; a vitória de um deles é o sinal de que o ganhador foi escolhido pelos deuses para reinar.

São características comuns aos diferentes jogos da família mancala:

- a. são jogados sempre por duas pessoas, com o tabuleiro colocado entre elas;
- b. o mesmo número de sementes (peças do jogo) é distribuído pelas casas (cavidades do tabuleiro), antes de iniciar o jogo;
- c. os jogadores se alternam nas jogadas e escolhem as sementes de uma das casas para ser distribuídas, no sentido anti-horário, nas casas subsequentes;
- d. sempre há capturas de sementes pelo adversário;
- e. o jogo termina quando há apenas uma semente em cada lado ou quando há poucas sementes para o jogo continuar; e
- f. ganha quem tem o maior número de sementes (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2001, p. 71).

Também serão desafiados a transmitir novas aprendizagens a outras crianças com as quais convivem no ambiente escolar e na comunidade. Experimentar e vivenciar diferentes práticas culturais dos povos africanos são formas de compreender e aprender a viver a diversidade, de “abarcар um modo de vida singular, transcendente, é fazer a viagem de volta às origens, ao berço da humanidade e se fortalecer” (MARANHÃO, 2009, p. 51).

Dica

Etapa 1: Cantos de jogos

Essa etapa é o momento em que as crianças serão convidadas a desenvolver o projeto “Aprendendo a jogar”. Trata-se de um momento de descoberta e de mobilização de todos em torno dos eixos que organizam esse conjunto de propostas: aprender novos jogos e ensinar outras crianças a jogar. O produto de culminância será a produção de jogos de regras africanos e de jogos pesquisados na comunidade local, os quais serão divulgados a outras turmas da escola como meios para aprender novos conhecimentos, para recreação e para desenvolver a sociabilidade.

Na seção “Quitanda”, é possível encontrar *sites*, publicações e artigos sobre variados jogos e brincadeiras africanas, que podem enriquecer ou criar novos projetos com base nesses materiais.

Nessa etapa, as crianças conhecerão alguns jogos de regras, em pequenos grupos, e terão a oportunidade de jogá-los e descobrir como funcionam e qual é sua origem. Para essa experiência, selecionamos para a professora e o professor dos anos iniciais do ensino fundamental alguns jogos do continente africano, alguns deles presentes no Brasil.

A ideia é reorganizar a sala de aula ou outro espaço da escola (como o pátio ou a quadra) em cantos, em cada canto deve estar disponível uma caixa de papelão e dentro dela um jogo diferente. As caixas podem ser enfeitadas com elementos gráficos que remetam ao continente africano, colaborando para que os estudantes entrem em contato com algumas características que lembrem diferentes culturas dos povos que habitam as regiões estudadas e também para aguçar a curiosidade delas. Pode-se lançar mão de tecidos, papéis coloridos, ilustrações, desenhos e fotografias.

As crianças devem ser agrupadas e cada grupo deve ser encaminhado para um canto. As crianças podem ser convidadas a descobrir o que há na caixa e o que podem fazer com aqueles objetos e textos. Para tanto, cada caixa deve conter, além dos materiais necessários para realizar o jogo (como tabuleiros, peças etc.), as regras do jogo: um texto que explique a origem do jogo e sua história, além de um mapa-múndi ou um mapa do continente africano com indicações dos locais onde se pratica o jogo. Com essas informações, cada grupo deve ser desafiado a realizar pelo menos uma partida completa. A professora e o professor têm papel central nessa etapa, tanto na organização prévia dos jogos e do espaço quanto no acompanhamento dos grupos que precisam ser orientados sobre a maneira de jogar.

Para realizar essa etapa, é preciso que algumas tarefas sejam realizadas antecipadamente. Apresentamos algumas indicações de acordo com Macedo, Petty e Passos (2001).

- a.** Organizar, separar e produzir previamente o material para a realização dessa etapa. É preciso prever o material necessário para a realização do jogo, a quantidade necessária, o número de participantes, a faixa etária, o espaço físico adequado.
- b.** Conhecer muito bem o funcionamento do jogo, suas regras e as estratégias envolvidas. Sugerimos que a professora e o professor experimentem os jogos com colegas ou com outras crianças, pois, desse modo, podem antecipar a ajuda necessária às crianças, situações de tensão e em que se faz necessária a mediação do adulto, explicações e exemplos para que compreendam como jogar etc.
- c.** Adaptar os jogos de acordo com o grupo e a dinâmica da turma.
- d.** Planejar a dinâmica dessa etapa, prevendo estratégias que devem ser usadas, instruções que serão dadas a todos, intervenções que devem ser feitas em cada grupo, combinados e regras que devem ser seguidos por todos para o bom andamento da atividade.

- e. Prever o tempo necessário para a realização completa da proposta.

Essa etapa é finalizada com a troca de informações entre as crianças e a sistematização das regras e de funcionamento de cada jogo. Cada grupo deve apresentar sua caixa, as informações contidas nela e o jogo que descobriram. Esse é um momento para gerar curiosidade e motivação da turma para aprender novos jogos. Aconselhamos que um mapa do continente africano esteja disponível no ambiente em que se realiza a atividade para que os grupos localizem os países de origem e as regiões dos jogos apresentados. Se a escola contar com computadores conectados à internet, pode-se observar esses locais e países no *site* do *Google Earth*. Para tanto, a professora e o professor poderão propor algumas perguntas que podem ser respondidas por um ou mais estudantes do grupo, por exemplo:

- a. Como se chama o jogo? De onde ele veio (país ou região de origem)?
- b. O que sabem sobre esse jogo?
- c. Quais materiais são necessários para jogar?
- d. Quantos jogadores podem jogar?
- e. Como se joga? Qual o objetivo?
- f. Quem vence?
- g. Há contagem de pontos? Como é feita?
- h. O que há de comum entre o seu jogo e os jogos de outros grupos?

A professora e o professor podem ter no ambiente um mapa-múndi e marcar a origem geográfica dos jogos, comentar sobre o continente africano e o rico legado das culturas africanas para o patrimônio cultural brasileiro, incluindo os jogos e as brincadeiras.

Para essa etapa, selecionamos jogos⁹ que demandam basicamente raciocínio lógico-dedutivo. Os estudantes terão de observar jogadas e compreender que certos resultados de seus movimentos dependem das condições iniciais de cada jogada e não implicam em sorte ou azar, mas dependem da aplicação de regras e estratégias para ganhar.

⁹ Os jogos selecionados foram adaptados de Macedo, Petty e Passos (2001); Maranhão (2009); Santos (2008); Sampaio e Chaves (s.d.); Zaslavsky (2000). O jogo ouri, especialmente, foi baseado em regras disponível em: <http://ouri.ccems.pt>

Jogo **ouri**

Origem: Costa da Guiné e Cabo Verde

Esse jogo pertence à família dos mancalas. Foi levado pelos povos da Costa do Guiné, no século XV, para Cabo Verde, onde se tornou um jogo muito popular. Nas ilhas de Cabo Verde o jogo ganha diversas designações: oril, uril, ori, oro, ouri, urim, entre outros.

Material

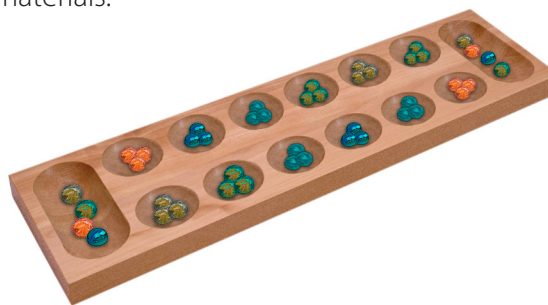
- 48 sementes, pedras, botões ou pecinhas de plástico
- Tabuleiro com 14 buracos

Para o jogo, usa-se um tabuleiro com 14 cavidades, sendo duas fileiras de seis e duas maiores que servem de reservatórios, como no desenho. Sugerimos o uso de caixas de ovos para produzir esse tabuleiro, assim, cada repositório torna-se uma casa e as duas casas maiores podem ser feitas com embalagens de papelão (caixas de fósforos, medicamentos, pasta de dente etc.). Há tabuleiros feitos de madeira, de argila e também de outros materiais.

Número de jogadores: *dois por tabuleiro*

Como jogar

O objetivo desse jogo é recolher mais sementes que o adversário. Todas as sementes têm o mesmo valor e vence o jogador que obtiver 25 ou mais sementes. Para começar o jogo, distribuem-se quatro sementes em cada



Dica

Veja na seção "Quitanda" indicações de livros e *sites* em que se pode encontrar informações sobre jogos ou mesmo participar de campeonatos e jogar *online* com crianças de outros países.

uma das 12 casas, exceto no oásis ou depósito (cavidades maiores nas extremidades do tabuleiro). O território de cada jogador é formado por seis casas a sua frente e uma a sua direita (o depósito). Depois de distribuídas as sementes e escolhido o território, decide-se quem começa o jogo. O primeiro jogador deve escolher uma de suas casas e distribuir uma a uma nas casas seguintes (no

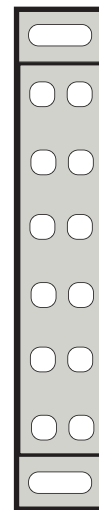
sentido anti-horário). Essa regra se mantém para todas as jogadas. Toda vez que passar por seu depósito em uma jogada, ele deverá colocar uma semente e dar continuidade à distribuição. A captura de sementes do adversário ocorre quando, na última casa em que se vai depositar a última semente, se encontram apenas duas ou três sementes que pertençam ao adversário. Essas sementes são retiradas da cavidade e colocadas no depósito do jogador. Se na casa em que parar houver quatro ou mais sementes, não se pode capturá-las.

Ao terminar a distribuição das sementes é a vez do outro jogador e assim sucessivamente até que um deles tenha capturado a maioria das sementes.

Jogo kalah

Origem: Norte da África, principalmente na Argélia

O kalah é da família dos mancala, assim como o ouri. O tabuleiro é o mesmo, mudando apenas o número de sementes e agregando uma nova modalidade de captura. Esse jogo é bastante jogado na Argélia e em países do norte da África.



Materiais

- 36 sementes, pedras, botões ou pecinhas de plástico
- Tabuleiro com 14 buracos, o mesmo usado para o ouri

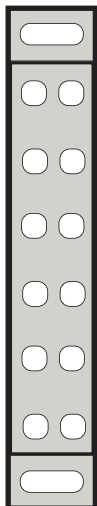
Para o jogo usa-se um tabuleiro com 14 cavidades, sendo duas fileiras de seis e duas maiores que servem de reservatórios, como no desenho. Sugerimos o uso de caixas de ovos para produzir esse tabuleiro, assim, cada repositório torna-se uma casa e as duas casas maiores podem ser feitas com embalagens de papelão (caixas de fósforos, medicamentos, pasta de dente etc.). Há tabuleiros feitos de madeira, de argila e também de outros materiais.

Número de jogadores: *dois por tabuleiro*

Como jogar

O objetivo desse jogo é recolher mais sementes que o adversário. Todas as sementes têm o mesmo valor e vence o jogador que obtiver mais sementes.

Para começar o jogo, distribuem-se três sementes em cada uma das 12 casas, exceto no oásis (cavidades maiores nas extremidades do tabuleiro). O território de cada



jogador é formado pelas seis casas que estão a sua frente e uma a sua direita (o oásis), como no ouri. Depois de distribuídas as sementes e escolhido o território, decide-se quem começa o jogo. O primeiro jogador deve escolher uma de suas casas e então distribuir uma a uma nas casas seguintes (no sentido anti-horário). Essa regra mantém para todas as jogadas. Toda vez que passar por seu oásis em uma jogada ele deverá colocar uma semente e dar continuidade à distribuição.

A captura de sementes segue a mesma regra do ouri. No entanto, há duas regras adicionais:

- se a última semente for depositada em uma das casas do jogador e esta estiver vazia, ele pode capturar todas as sementes que estiverem na casa do adversário em frente, depositando-as em seu oásis;
- durante a captura, o jogador não pode deixar o adversário sem sementes em seu campo. Se isso ocorrer, o jogador deverá doar sementes ao adversário, fazendo uma jogada que as recoloca no campo dele, desde que isso seja possível em um único lance. Caso contrário, a partida termina e o jogador pega para si todas as sementes que restaram no seu campo.

Jogo **borboleta**

Origem: Moçambique

O jogo é chamado borboleta provavelmente por conta do formato do tabuleiro, que lembra as asas de uma borboleta. Uma versão semelhante pode ser encontrada na Índia e em Bangladesh, denominada *lau kata kati*.

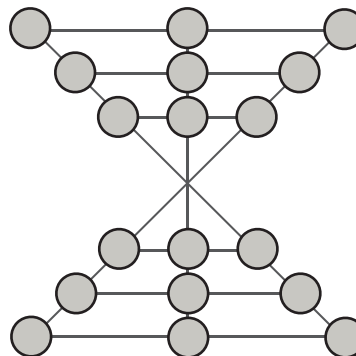


Materiais

- Tabuleiro (o tabuleiro pode ser confeccionado em papel cartão, em EVA, ou mesmo desenhado com giz no chão ou qualquer outra superfície)
- Nove peças para cada jogador com duas cores diferentes (pode-se usar grãos, botões, moedas, peças de argila pintadas etc.)

Como desenhar o tabuleiro

Desenhe um diagrama como este (dois triângulos ligados pelo vértice):



Com a ajuda de uma régua e um lápis, trace dois triângulos (isósceles, de lados iguais) com 15 cm em cada um dos lados e faça traços ligando os lados e o vértice. Desenhe nove casas, como indicado no diagrama. O tabuleiro pode ser enfeitado com desenhos moçambicanos ou que remetam ao continente africano.

Número de jogadores: *dois por tabuleiro*

Como jogar

O objetivo do jogo é capturar todas as peças do adversário. Cada jogador escolhe um lado do tabuleiro e um conjunto de peças. Na sequência, distribui suas peças no seu lado do tabuleiro. O ponto que une os dois triângulos (ponto central) deve ficar vazio, como mostra a figura. Os jogadores decidem quem começa.

O movimento das peças deve ser feito sempre em linha reta, buscando a casa vazia mais próxima adjacente. Cada jogador movimenta apenas uma de suas peças por vez em linha reta até o ponto vazio. Também pode saltar por cima e capturar uma peça do adversário se o espaço seguinte, em linha reta, estiver livre (como no jogo de damas). O jogador pode continuar saltando com a mesma peça, capturando outras enquanto for possível.

O jogador que deixar de saltar tendo essa oportunidade perde a peça para o adversário.

Jogo *tsoroyematatu*

Origem: Zimbábue

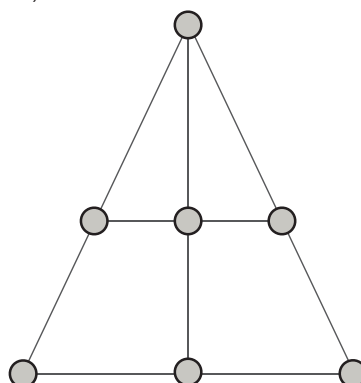
Este jogo *tsoroyematatu* assemelha-se ao borboleta, porém tem número de peças e de casas menores.

Materiais

- Tabuleiro (o tabuleiro pode ser confeccionado em papel cartão, em EVA, ou mesmo desenhado com giz no chão ou em qualquer superfície)
- 3 peças para cada jogador com duas cores diferentes (pode-se usar grãos, botões, moedas, peças de argila pintadas etc.)

Como desenhar o tabuleiro

Desenhe um diagrama como este (um triângulo isósceles):



Número de jogadores: *dois por tabuleiro*

Como jogar

O objetivo do jogo é alinhar três peças do mesmo jogador. Os jogadores devem se revezar distribuindo nos pontos vazios do tabuleiro suas peças. Depois que todas as peças estiverem colocadas, restará um ponto vazio. Então, um jogador por vez movimenta uma de suas peças até o ponto vazio do tabuleiro. É permitido saltar sobre uma peça do adversário. Cada jogador deve tentar colocar suas três peças em linha. O primeiro que completar será o vencedor.

Jogo **yoté**

Origem: região oeste da África



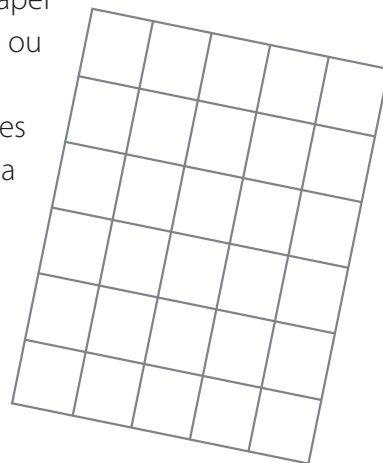
O jogo yoté é muito popular em toda a região oeste da África, particularmente no Senegal, onde os jogadores e os espectadores fazem apostas. Em alguns países africanos, os jogos de estratégia como o yoté e os da família mancala estão ligados às tradições (MARANHÃO, 2009). As táticas de jogo são verdadeiros segredos de família, que são passados de geração em geração. Iniciam-se as crianças ao conhecimento de jogo quando elas se mostram aptas ao raciocínio estratégico. Em alguns grupos, esse jogo é reservado exclusivamente aos homens e, às vezes, é usado para resolver conflitos entre eles.

Materiais

- Tabuleiro (o tabuleiro pode ser confeccionado em papel cartão, em EVA, ou mesmo desenhado com giz no chão ou em qualquer superfície)
- 24 peças para cada jogador com duas cores diferentes (podem-se usar grãos, botões, moedas, peças de argila pintadas etc.)

Como desenhar o tabuleiro

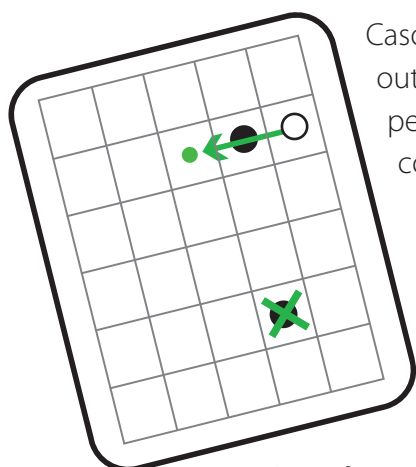
Desenhe um diagrama como este, com cinco colunas e seis linhas. A área destinada para as 30 casas deve ser grande o suficiente para caber as peças do jogo



Como jogar

O objetivo do jogo é capturar ou bloquear todas as peças do adversário. Cada jogador escolhe uma cor e coloca sua reserva de peças fora do tabuleiro. Os jogadores determinam quem começa. Cada jogador pode colocar uma peça em uma casa vazia a sua escolha, ou mover uma peça já colocada no tabuleiro. As peças só podem ser movimentadas de uma casa em direção ao lado de outra vazia, no sentido horizontal ou vertical, mas nunca na diagonal. A captura ocorre quando uma peça pula por cima da peça do adversário, como no jogo de damas. A peça que captura deve sair da casa adjacente à peça capturada e chegar, em linha reta, na outra casa adjacente que deve se encontrar vazia.

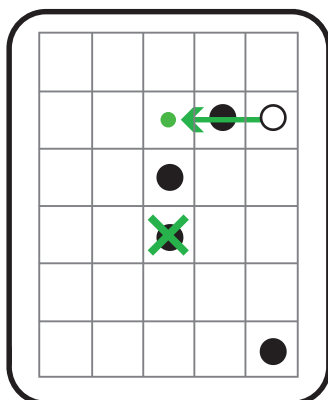
Além de retirar a peça capturada, o jogador retira mais uma peça do adversário de sua livre escolha. Assim, para cada captura, o jogador exclui um total de duas peças do adversário. A captura não é obrigatória.



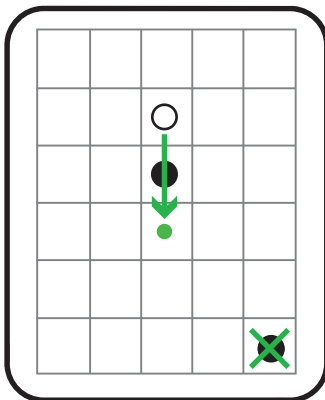
Caso um jogador sofra a captura de uma peça e não possua outras sobre o tabuleiro, seu adversário não poderá pedir outra peça. Um jogador pode capturar várias peças do adversário com a mesma peça, até que não haja mais condições de pular.

Durante a captura múltipla, é obrigatório, depois de cada captura, retirar a segunda peça antes de prosseguir com outras capturas. É permitido retirar uma peça que lhe dê condição de continuar capturando outras peças, como no exemplo a seguir.

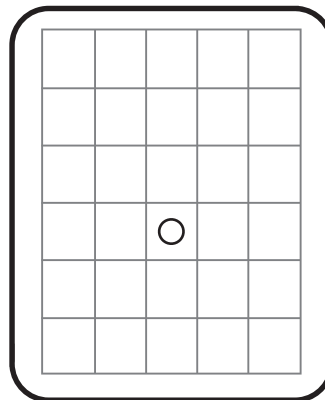
1ª jogada



2ª jogada



3ª jogada



O jogo termina quando um dos jogadores ficar sem peças ou com as peças bloqueadas. Quando os jogadores concordam que não há mais nenhuma captura possível, vence aquele que capturou mais peças. Se ambos os jogadores ficarem com três ou menos peças no tabuleiro, e não seja mais possível fazer capturas, o jogo termina empatado.

Etapa 2: Trocar estratégias, aprender com os outros

Muitas partidas devem ser jogadas e não se deve ter pressa para que as crianças dominem e conheçam bem os jogos. Portanto, propomos que os cantos com jogos africanos sejam inseridos na rotina da turma. Eles também podem ser utilizados por outros professores e nas aulas de arte e educação física. Poderão fazer parte, também, de ações entre diferentes turmas. Talvez seja possível organizar até mesmo um campeonato entre diferentes turmas da escola. Pode-se prever a organização de cantos de jogos uma ou duas vezes por semana, com materiais, tempos e espaços previstos. Também se pode estabelecer um momento diário, no qual as crianças escolhem os jogos que querem praticar com os colegas. Sugerimos que para marcar o início dessa atividade na rotina, as crianças sejam convidadas a compartilhar a leitura oral de contos africanos e afro-brasileiros feita pela professora ou pelo professor.

A participação em rodas de leitura acompanhadas por diálogos nos quais as crianças possam expressar opiniões, comentar as narrativas, conhecer outros lugares e culturas colabora diretamente para que entrem nesses jogos e respeitem os saberes e as produções culturais advindas do continente africano. Sugerimos que essas leituras sejam planejadas.

O primeiro passo é conhecer e selecionar uma obra de literatura infantil africana ou afro-brasileira que, de algum modo, se relacione aos jogos. Depois, é necessário que a professora e o professor se apropriem da narrativa e prevejam o que as crianças podem saber desse conto, fábula ou história, quais informações são importantes de compartilhar antes da leitura, de que modo vão reagir diante de fatos e personagens, como narrar a história criando expectativas sobre o desfecho etc. Outro passo é planejar perguntas ou comentários que possam mobilizar as crianças a conversar sobre a obra escolhida, chamando atenção para ilustrações, palavras e expressões desconhecidas,

especialmente aquelas relativas às línguas e às culturas africanas, sobre personagens, comportamentos etc. Essas são estratégias para que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre as raízes que fazem parte das produções culturais afro-brasileiras.

Dica

Na seção “Quitanda”, há sugestões de várias obras de literatura infantil que podem ser usadas para abrir a atividade com jogos.

Após a roda de leitura é o momento de jogar. Uma breve conversa para retomar regras de convivência e de cuidado com os materiais é bem-vinda, assim como para esclarecer dúvidas sobre os jogos.

Essa etapa envolve, ainda, rodas de conversa ao final das partidas, nas quais as crianças apresentam umas para as outras estratégias que desenvolveram para ganhar ou para lidar com situações-problema que o jogo propôs. Essa é uma ação fundamental, que consiste na valorização da produção de conhecimentos das crianças. Também se trata de um bom momento para rever regras e adaptá-las coletivamente, tomando as experiências das crianças como elemento orientador dessas escolhas.

As observações da professora e do professor são fundamentais para o bom andamento dessa etapa, pois possibilitam a obtenção de informações sobre as condutas que as crianças adotaram no jogo, o domínio (ou não) do funcionamento ou as dúvidas de como jogar, para intervir propondo desafios, para comentar uma estratégia de sucesso usada por uma criança com a turma, para encorajar as crianças a jogar com atenção, concentração, perseverança e flexibilidade (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2001). Sugerimos que nos momentos de jogos a professora e o professor tenham em mãos um caderno para tomar notas ou que faça suas anotações ao final da aula para avaliar a necessidade de replanejar e traçar novas estratégias para incrementar o canto de jogos.

Também faz parte dessa etapa, portanto, a investigação sobre o modo como as crianças pensam, visando ao desafio de observar e analisar como estão jogando. Macedo, Petty e Passos (2001) propõem à professora e ao professor situações nas quais as crianças: i) precisem justificar jogadas que executou (Por que você fez essa jogada, nessa situação? Qual era seu objetivo?), ii) remontem uma situação de jogo em uma roda ou no quadro de giz e iii) colaborem para definir qual seria a melhor jogada (Como vocês fariam para sair dessa situação? Qual seria a melhor jogada aqui?). Nessas situações, é importante que as crianças tenham oportunidade de apresentar soluções e justificá-las, sendo fundamental o respeito pelas soluções dadas e também a discussão acerca da eficácia dessas propostas. A professora e o professor devem conduzir essa dinâmica de modo a garantir a possibilidade de intervenção de todas as crianças.

Um cartaz com dicas para cada jogo pode ser produzido pelas crianças e ficar exposto na sala, em local visível.

Etapa 3: Inventariar jogos de regra na comunidade

Após o desenvolvimento das duas etapas anteriores, propomos que as crianças pesquisem jogos de regras presentes na comunidade onde está inserida a escola. Essa etapa pode começar com uma problematização: em que locais por onde passamos e nos quais convivemos podemos observar pessoas (crianças, jovens e adultos) jogando? No quadro de giz, sugerimos que seja feito uma tabela na qual se possa registrar as indicações das crianças, como no exemplo:

Nome do jogo	Onde se pratica?	Quem pratica?
Jogo de dominó	Nas calçadas, em pequenas mesas	Homens idosos
Jogo do onça	Nos quintais e chão das casas	Pessoas da família
Videogames	Em casa e em lan houses ou cyber cafés	Crianças e jovens

Após esse levantamento inicial, proponha às crianças o desafio de pesquisar sobre a origem desses jogos, quem joga e por que, em que situações se joga, como se joga, entre outras informações. Elas podem escolher entre os jogos registrados no quadro para pesquisarem ou podem pesquisar com seus familiares, vizinhos e outras pessoas da comunidade. Para tanto, sugerimos a organização da pesquisa em algumas etapas, indicadas a seguir.

- a. Organizar a turma em grupos de até quatro crianças e selecionar os jogos e/ou as pessoas da comunidade que farão parte da pesquisa.
- b. Definir um objetivo para a pesquisa, por exemplo, descobrir jogos que fazem parte da nossa comunidade e que podem ensinar novos conhecimentos ou ser jogados na escola. Jogos de azar (como o bingo), por exemplo, não são adequados a esse projeto, já que não lidam com raciocínio lógico-dedutivo em sua prática. Todas as crianças precisam compartilhar desse mesmo objetivo, pois ele as guiará na divisão de responsabilidades e tarefas.
- c. Elaborar um roteiro coletivo para a coleta de jogos, por meio de depoimentos de pessoas que vivem na comunidade. Sugerimos que a coleta seja feita por meio de entrevistas, para tanto, é necessário criar

um conjunto de perguntas com as crianças, definir as questões que serão propostas aos entrevistados e estabelecer a forma como as respostas devem ser registradas (se as respostas serão gravadas em áudio ou se as crianças e os participantes vão preencher um questionário, por exemplo). Como estamos trabalhando com a oralidade e a memória, sugerimos que as pessoas da comunidade sejam trazidas para escola e entrevistadas pelas crianças. Esse momento pode ser gravado em vídeo e seu resultado pode se tornar um material de consulta para a Etapa 4.

- d.** Cada grupo deverá organizar as informações coletadas, seguindo as mesmas características dos materiais que constavam na caixa de jogos africanos: nome do jogo, origem, história ou alguma curiosidade, regras e materiais necessários.
- e.** Cada grupo deverá apresentar a toda turma os resultados da pesquisa e discutir sobre as características dos jogos que são praticados na comunidade.
- f.** Coletivamente, pode ser organizado um painel ilustrado com as informações pesquisadas. Esse painel pode conter textos das crianças, fotografias, mapas, gravuras e outros elementos, e sua exposição pode ser feita em um local da escola a que toda a comunidade escolar tenha acesso. Sugerimos que a professora e o professor colaborem na pesquisa das crianças, buscando informações sobre a origem, bem como a história ou algumas curiosidades dos jogos que elas pesquisaram. Essas informações podem ser apresentadas em rodas de conversa, durante a produção dessa pesquisa. Também consideramos importante a presença de pessoas da comunidade que possam colaborar com informações e ensinar jogos de regras para as crianças.

Sugerimos, ainda, que os jogos pesquisados também façam parte do repertório da turma e que eles possam experimentá-los, como foi feito com os jogos africanos.

Etapa 4: Produção de jogos

Essa etapa implica a produção de jogos. É importante que a professora e o professor façam uma previsão dos materiais e dos recursos necessários, que podem incluir desde coleta de sucatas (sementes, caixas de papelão, botões, peças de plásticos, potes e embalagens etc.) até a compra de tintas, canetas, EVA, tecidos, adesivo

plástico etc. A ideia é que as crianças produzam jogos de regra que aprenderam no projeto: os africanos e aqueles locais, pesquisados por elas. Esses jogos serão usados para realização de oficinas envolvendo outras turmas da escola e poderão estar disponíveis em momentos de recreação para toda a comunidade escolar.

As crianças serão convidadas a compartilhar o que aprenderam e, para isso, devem ser desafiadas a produzir os materiais necessários para cada jogo e para esse tipo de comunicação. Esperamos que as crianças não apenas ensinem outras crianças a jogar, mas que também sejam capazes de transmitir valores, atitudes e estratégias que aprenderam por meio desses jogos. É importante que assumam o papel daquele que ensina ao outro o que sabe e que tenham consciência de que nesse processo mantêm e valorizam sua cultura e a de outros povos.

Para o desenvolvimento dessa etapa, sugerimos os passos a seguir.

- a. Selecionar coletivamente jogos de regras que gostariam de ensinar a outras crianças; é esperado que os jogos africanos sejam escolhidos. Cada criança deve dar sua opinião, justificando-a, e a professora e o professor podem anotar no quadro de giz sua indicação. Em seguida, verificam-se quais jogos foram os mais indicados. Essa seleção servirá para organização de grupos de trabalho, e cada criança pode indicar que jogo gostaria de produzir e ensinar aos outros.
- b. Dividir a turma em grupos e relacionar para cada um deles materiais e recursos necessários para essa produção. Seria interessante que cada grupo construísse vários jogos do mesmo tipo, para que as oficinas possam acolher várias crianças. Os jogos podem ser produzidos na escola, nas aulas de artes, sendo necessário prever esses momentos na rotina. A produção dos jogos pode ser inspirada pela apreciação de imagens de jogos africanos, bem como pela observação de fotografias de jogos construídos por crianças e professores.
- c. Além dos jogos, os grupos devem produzir materiais complementares, como as regras, a história e curiosidades sobre o jogo. Essa produção textual merece planejamento, pois as crianças precisam conhecer o gênero (o texto que vão produzir), a história, a origem e as curiosidades sobre o jogo; sem esses conhecimentos, sem clareza sobre o que vão dizer, não há como elaborar esses textos. Elas precisam também saber como esses textos são escritos, por isso, é importante que já

tenham tido contato com manuais de jogos (nas caixas com jogos africanos elas já tiveram a oportunidade de ler esses textos) e, ainda, saber para quem estão escrevendo, de forma a prever as informações necessárias para que seus leitores compreendam o funcionamento do jogo. Por fim, é importante que suas produções sejam revisadas para que sejam aprimoradas e compreendidas por seus colegas de escola.

Dica

Na seção “Quitanda”, há sugestões de livros e *sites* que trazem fotografias de pessoas jogando, assim como imagens de tabuleiros e oficinas de produção de jogos.

- d. Com as caixas prontas, organize ensaios com cada grupo para que planejem como vão apresentá-los a outras crianças. Essa é uma etapa importante, na qual as crianças compreenderão os elementos necessários para explicar e comunicar conhecimentos a outras pessoas. Cada grupo pode fazer sua apresentação para toda a turma e seus colegas podem comentar essa apresentação e indicar o que deve ser aprimorado, o que está bom etc.

Quando as caixas de jogos e as crianças estiverem prontas, é o momento de organizar o evento de apresentação: as oficinas.

Etapa 5: Oficinas de jogos com crianças de outras turmas

Essa etapa se torna interessante se, além de sua turma, outras crianças de grupos diferentes e a comunidade como um todo puderem participar. É interessante envolver os estudantes no planejamento de um evento e, para isso, eles precisarão compartilhar responsabilidades, lidar com registros escritos, prever atividades e recursos e materiais, entre outras ações.

Sugerimos que as crianças participem do planejamento da oficina sob a coordenação da professora e do professor de sua turma. Um primeiro passo é decidir como será a oficina e o que se pretende com ela. Vale lembrar que a ideia é ensinar jogos recém-aprendidos e pesquisados a outros colegas e, para que isso ocorra, é preciso garantir apoio da equipe de gestão, espaços, materiais, compatibilizar disponibilidades, prever quem serão os convidados, o local para a oficina, entre outros elementos. Sugerimos que, após a definição do que e como se pretende fazer, sejam discutidas as dimensões da oficina (se para um grupo da escola, se para uma exposição envolvendo várias turmas etc.) e que a professora e o professor construam um quadro, como o apresentado no modelo. Esse quadro deve ser preenchido coletivamente, com as sugestões e os consensos obtidos entre os alunos envolvidos.

O que pretendemos fazer?

Uma oficina para as três turmas de 4º ano do período da tarde

Atividades e recursos necessários	Responsáveis	Prazos
Pesquisar com as outras professoras e professores a melhor data e período para as oficinas	Professora e professor da turma	Até semana que vem
Perguntar para a equipe de direção se podemos usar a quadra para a oficina	Marcelo, Joana e Luan	Na sexta-feira, durante o recreio
Elaborar convite e entregar para as crianças do 4º ano	Toda a classe	Segunda-feira
Organizar os materiais das oficinas	Toda a classe	Quarta-feira
Decorar a quadra para as oficinas	Toda a classe	...

A turma deve também decidir qual será a melhor forma de apresentar os jogos para seus colegas. Seria interessante que os grupos que produziram os jogos na etapa anterior possam apresentá-los aos colegas. O espaço das oficinas pode ser decorado com imagens e temas que remetam às origens dos jogos, desse modo, as crianças podem organizar cantos de jogos africanos, dispondo cartazes, painéis, tecidos e objetos que tragam para a escola um pouco da riqueza dos grafismos, das cores e das artes desse continente. O mesmo deve ser feito em relação aos jogos locais e outros jogos pesquisados pelos estudantes.

Pode ser feita uma tabela com divisões de tarefas durante a oficina para definir quem receberá os colegas, quem encaminhará cada criança aos cantos de jogos, quem vai ensinar o jogo etc. É importante que as crianças escolham o que gostariam de fazer e que todas estejam envolvidas.

Uma boa forma de avaliar esse processo é solicitar aos convidados que comentem aspectos positivos e negativos da oficina. Essa devolutiva colabora para que as crianças possam refletir sobre as formas como ensinaram as outras, bem como para rever procedimentos, comportamentos e atitudes dos quais lançaram mão para agir.

Produto final: Oficina de jogos

O produto final desse conjunto de etapas é uma coletânea de jogos de regras provenientes de grupos culturais africanos e da comunidade onde se localiza a escola. A produção desses jogos (descrita na Etapa 4) ganha sentido se atender a uma função social: compartilhar com outros essa produção cultural, usufruir de sua dinâmica e possibilidades de interagir com o outro e com saberes de diversos grupos sociais. Por isso, além de produzir os jogos, é fundamental que eles possam ser realizados em diferentes momentos, envolvendo diversas turmas e professores e professoras. Além das oficinas, os jogos produzidos podem estar disponíveis nas salas de aula, em horários de recreio e de momentos livres, tornando-se uma alternativa de atividade.

Sugerimos, ainda, que as crianças possam levar esses jogos para casa e compartilhar com seus familiares as aprendizagens que realizam na escola, responsabilizando-se pela manutenção e pela transmissão de saberes.

Avaliação

No desenvolvimento desse projeto, é importante registrar ao longo de seu desenvolvimento a participação dos estudantes nos momentos de diálogo, na execução de etapas previstas, assim como no modo como formulam perguntas e expõem estratégias e opiniões. Levando em conta as atividades desenvolvidas em cada etapa, retomamos objetivos de aprendizagem que podem orientar a avaliação da professora e do professor e das crianças em relação ao desenvolvimento de capacidades em cada área do conhecimento prevista. As crianças também devem ter a oportunidade de analisar o próprio processo de aprendizagem e verificar os resultados que obtiveram com o projeto.

Projeto	Avaliação: Aprendendo a jogar					
	Educação para as relações etnicorraciais	Língua portuguesa	Matemática	História	Geografia	Artes
Objetivos de aprendizagem	Valorizar raízes culturais do povo brasileiro e os patrimônios culturais africanos, afro-brasileiros e brasileiros.	Participar das interações relacionadas aos jogos, aprendendo e comparando novos jogos e expondo procedimentos e opiniões.	Descrever, interpretar e representar a posição e movimentação de objeto no espaço e na construção de trajetórias de peças em tabuleiros de jogos.	Identificar os relatos orais como fontes de informações, discernindo algumas de suas funções	Ler mapas e interpretar informações em linguagem cartográfica;	Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los.
	Valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica da identidade cultural brasileira.	Planejar a fala para explicar procedimentos usados nos jogos e ensinar outras crianças a jogar.	Planejar e executar movimentos em jogos, ciente das consequências e justificar suas ações ao jogar.	Caracterizar o modo de vida de uma coletividade, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas.	Conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.	Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.
	Reconhecer a identidade afro-brasileira para a valorizar a diversidade étnico-racial.	Produzir oralmente os gêneros entrevista e regras de jogos necessários para a realização do projeto.	Desenvolver confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema.	Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade africana estudada.		Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando e argumentando.
	Experimentar e vivenciar diferentes práticas culturais dos povos africanos a fim de compreender e aprender a viver a diversidade.	Produzir o gênero regras de jogo levando em conta os objetivos (a finalidade) dessa produção, os leitores (crianças) e o contexto de circulação (oficinas).	Demonstrar respeito pelo pensamento do outro, valorizando o trabalho cooperativo e o intercâmbio de ideias.	Reconhecer e valorizar jogos que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras crianças.		
			Desenvolver segurança na defesa de seus argumentos e flexibilidade para modificá-los.			

Bibliografia



- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: UNESCO. *História Geral da África*, v. 1: metodologia e pré-história da África. Brasília, 2010. p. 167-212.
- BARBOSA, R. A. *Ndule Ndule*: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 011, de 2010*. Brasília, CNE, 2010a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 007, de 14 de dezembro de 2010b*. Brasília, CNE, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: geografia. Brasília, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: história e geografia. Brasília, 1997c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília, 1997d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: matemática. Brasília, 1997e.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: temas transversais pluralidade cultural. Brasília, 1997f.
- IBGE. *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/>
- LOPES, J. de S. M. *Cultura acústica e letramento em Moçambique*. São Paulo: Educ., 2005.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARANHÃO, F. *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais*. 2009. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de São Carlos.

RIBEIRO, E. Y. De boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos: ancestralidades africanas, tradição oral e cultura brasileira. *Revista Itinerários*, n. 13, p. 51-66, 1998.

SAMPAIO, A. L.; CHAVEZ, S. M. Jogos africanos na formação continuada de professores de matemática, s.d.

SANTOS, C. J. dos. *Jogos africanos e educação matemática: semeando com a família mancala*. Maringá: Secretaria do Estado do Paraná; Universidade Estadual do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: UNESCO. *História Geral da África*, v. 1: metodologia e pré-história da África. Brasília, 2010. p. 139-166.

ZASLAVSKY, C. *Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: divisão multicultural para idades de 8 a 12 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

2. Projeto **Quilombos no Brasil** identidade e resistência



Quilombo e resistência negra

O Projeto “Quilombos no Brasil: identidade e resistência” tem como objetivo central ampliar o repertório escolar e auxiliar os estudantes a reconhecer questões que envolvem a trajetória histórica, social, cultural e política dos africanos e de seus descendentes no Brasil. Esse reconhecimento poderá contribuir para uma melhor compreensão da identidade negra brasileira na composição da identidade nacional, além de permitir que se rediscuta seus vários componentes que conferem significado à nação brasileira.

Cabe, portanto, à professora e ao professor, ao planejar as atividades didáticas, sugerir propostas pedagógicas e demais ações a serem desenvolvidas nesse projeto, bem como retomar consigo mesmo e com seus estudantes alguns momentos considerados mais significativos da trajetória de luta e resistência da população negra no Brasil, indo além do período da escravidão e considerando os avanços e os desafios enfrentados por esses grupos a partir do século XX.

Etimologicamente, a palavra “quilombo” tem origem africana, como nos termos *kilombo* (de origem quimbundo) ou *ochilombo* (de origem umbundo). É uma palavra presente também em outras línguas faladas atualmente por diversos povos bantus que habitam a região de Angola, na África Ocidental. Originalmente, quilombo referia-se a um lugar de pouso utilizado por populações nômades ou

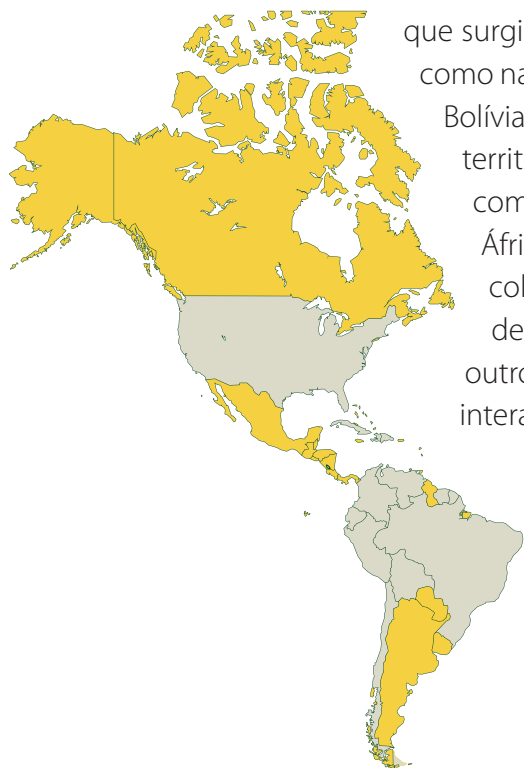
em deslocamento; posteriormente, passou a designar também as paragens e os acampamentos das caravanas que faziam o comércio de itens cobiçados pelos colonizadores.

Segundo Munanga e Gomes, de acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. De acordo com os autores, existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 71-72). Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata por meio da implantação de outra forma de vida, outra estrutura política, na qual todos os oprimidos são acolhidos.



De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” (BRASIL. CNE, 2012), o processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém, com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. R. Anjos (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América. Dessa forma, os quilombos podem ser compreendidos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e de seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, à qual se somou a participação de outros segmentos da população com quem os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas.

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no



passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, sua memória, suas tecnologias, seus territórios e seus conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

No Brasil, a formação de quilombos foi uma das estratégias de resistência coletivas utilizada pelos negros escravizados, da qual Palmares se tornou emblema. Clóvis Moura esclarece que foi somente a partir do século XVII que “o ajuntamento de negros fugidos passou a ser denominado quilombo. Antes eram conhecidos por mucambos” (MOURA, 2004, p. 335). Por isso, em muitos casos, encontra-se a palavra “mocambo” para se referir ao mesmo fenômeno.

Para saber mais...

O Quilombo de Palmares

O Quilombo de Palmares é referência histórica por seu papel na resistência e na contribuição para desgastar social e economicamente o sistema escravista. Segundo registros “foi a maior manifestação de rebeldia e organização política, militar e econômica contra o escravismo na América Latina” (MOURA, 2004, p. 347). Palmares teve início, aproximadamente, em 1630, no território atualmente pertencente ao estado de Alagoas que, naquela época, ainda fazia parte da capitania de Pernambuco, a 70 km do litoral, na Serra da Barriga.

A peculiar organização política de Palmares no interior da monarquia portuguesa valeu a denominação de “República de Palmares”, conforme indica Clóvis Moura (2004). Como destacam Cardoso e Siqueira, em Palmares “o chefe do governo era eleito e os critérios básicos eram talento, dignidade, combatividade e consciência política de governo” (CARDOSO; SIQUEIRA, 2010, p. 16). Na organização econômica, havia uma moeda de troca utilizada entre os vizinhos no comércio de produtos resultantes das atividades de agricultura, caça e pesca, além do artesanato e modelagem em ferro e cerâmica.

Palmares chegou a ter 25 mil habitantes, constituindo um conjunto de povoados (ou aldeias ou mocambos), população que, para a época, era desafiadora para manutenção do sistema escravista.

Por quase um século, os palmarinos lutaram contra as expedições de milícias, exércitos e bandeirantes contratados pela Coroa portuguesa para destruir o quilombo, que chegaram a somar 27 guerras de destruição em poucas décadas. Dois líderes se destacaram no governo de Palmares: Ganga Zumba e Zumbi, que assumiu o comando em 1680. Em 20 de novembro de 1695 ocorreu a última batalha em Palmares contra os invasores bandeirantes paulistas. Nesse confronto, Zumbi foi assassinado e seu corpo levado para a cidade de Porto Calvo, onde foi apresentado aos oficiais da Câmara. Sua cabeça foi decepada e enviada para Recife, onde ficou exposta.

A história de Palmares é considerada atualmente parte da história de nosso país. Seus líderes, sobretudo Zumbi, integram o conjunto de heróis que ajudaram a imbuir em nossa nação o ideal de liberdade.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Dica

Na seção “Quitanda”, é possível encontrar fontes de informação para a pesquisa sobre o Quilombo de Palmares e a vida de Zumbi.

Durante muito tempo, prevaleceu uma noção criminal atribuída aos quilombos, inscrita em lei em 1740 pelo Conselho Ultramarino, segundo o qual quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (SCHMITT et al., 2002). Essa definição conjugou cinco elementos: fuga; número mínimo de pessoas; isolamento geográfico e

proximidade de uma natureza selvagem; moradia precária; e produção para autoconsumo. Esses elementos se perpetuaram como definição clássica e influenciaram uma geração de estudiosos sobre a temática dos quilombos até meados dos anos 1970.

A superação de uma aceção criminal atribuída à formação de quilombos e sua identificação com a resistência à escravidão só ocorreu a partir do século XX, sobretudo com o trabalho inaugural de Clóvis Moura (1981). Contrária aos discursos que os encaravam como “coisa”, espécie de instrumento passivo, a relação intrínseca com as lutas pelo fim da escravidão colocava os negros escravizados em uma posição ativa.

A divulgação do significado e da história dos quilombos para a população, bem como sua presença mais visível na arena política, na mídia, nos meios jurídicos e na

educação básica se deve, e muito, à ação dos movimentos sociais, particularmente, o movimento negro e o movimento quilombola.

O movimento negro contemporâneo introduziu Zumbi dos Palmares no Panteão dos Heróis da Pátria e o Quilombo de Palmares como referência de luta pela liberdade, além de celebrar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. A inscrição dessa data no calendário oficial registra uma história de luta e resistência até então silenciada e propõe outra maneira de compreender a presença africana e afro-brasileira em nosso país. Em 2023, foi sancionada a Lei nº 14.759/23, que torna feriado nacional o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Portanto, o vínculo entre o Dia da Consciência Negra e a luta de Zumbi dos Palmares apresenta outra visão e traz outra dinâmica para a compreensão da história e da cultura afro-brasileira: estabelecer outra perspectiva para a identidade da população negra no Brasil, uma identidade marcada pela resistência e em constante processo de afirmação.

Para saber mais...

Lei nº **12.519**, de 10/01/2011, que institui o
Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra

Presidência da República Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.519, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011.

Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Mário Lisbôa Theodoro

(BRASIL, 2011).

Direitos quilombolas

O reconhecimento dos direitos de quilombolas passou a ser debatido com intensidade na década de 1980, durante a Assembleia Nacional Constituinte. Naquele período, a expressão “comunidade remanescente de quilombos” passou a ser usada para fazer referência às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes. Essa expressão sistematizou um conjunto de anseios do movimento negro contemporâneo por ações em políticas públicas, visando a reconhecer e garantir direitos, inclusive territoriais, dos descendentes dos africanos no Brasil.

Como constata alguns estudos, a acepção remanescente de quilombo foi uma formulação negociada naquele contexto para dar conta da grande diversidade de processos de acesso à terra pela população negra escravizada, que incluem: as fugas com ocupação de terras livres, em geral isoladas; heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; a permanência nas terras cultivadas no interior das grandes propriedades, entre outras.

“Mocambos”, “terras de preto”, “território negro”, entre outras acepções, foram expressões reunidas na definição de comunidades remanescentes de quilombos para identificar populações que não poderiam ser confundidas com os quilombos históricos nem associadas tão somente por descendência. Trata-se de grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de identidade e cultura, mas que permanecem em conflitos fundiários. A valorização positiva de expressões culturais, a produção coletiva como forma de ajuste às pressões e às perseguições sofridas e a forma de relação com a terra trazem para a definição de comunidades remanescentes de quilombos a importância da categoria território como espaço impregnado de significações identitárias.

Entre os direitos sociais que passaram a figurar na Constituição Federal de 1988 encontram-se aqueles atinentes às comunidades quilombolas e se referem à posse da terra e à preservação de sua identidade e suas tradições culturais, conforme definiu o artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal. Inscritas no campo jurídico, as comunidades remanescentes de quilombos alcançaram o *status* de grupo formador da sociedade brasileira conforme inscrição no artigo 216.

Para saber mais...

Artigo 216 da Constituição Federal de 1988

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

§ 6º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

- I - despesas com pessoal e encargos sociais;
- II - serviço da dívida;
- III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados (BRASIL, 1988).

Mas o reconhecimento dessas comunidades não é imediato. O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, 2003). O procedimento inicia-se pela autodeclaração da comunidade como remanescente de quilombo, constituição de uma associação e requerimento de certificação, que é emitida pela Fundação Cultural Palmares. O processo conta com a elaboração de laudo antropológico. Após a certificação, inicia-se o processo de titularidade da terra, que é atribuído pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

A partir do Decreto nº 4.887/2003, operou-se, no conjunto das políticas públicas, uma ação articulada para a garantia dos direitos já inscritos em lei. Em 2004, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade (Seppir) lançou o Programa Brasil Quilombola, desencadeando ações conjuntas entre vários organismos do governo federal, em especial o Ministério do Desenvolvimento Agrário/Incra, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares e o Ministério da Educação.

Em todo esse processo, é importante lembrar o protagonismo de uma importante organização do movimento social: o movimento quilombola. Entre as organizações quilombolas que lutam nacionalmente por seus direitos, destaca-se a atuação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), organizada em 1996.

Esse cenário em movimento inclui o reconhecimento da educação escolar quilombola como modalidade específica, de acordo com a Resolução CNE nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 dessa Resolução indica que a cada etapa da educação básica podem corresponder mais de uma modalidade. É na Seção VII que a educação escolar quilombola é definida, conforme descrição do artigo 41:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL. CNE, 2010).

Diante dessa definição, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instado a elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.

Os mecanismos políticos de garantia de direitos para a população afrodescendente e, em especial, para as comunidades remanescentes de quilombo requerem o processo de desconstrução de estereótipos que ainda vigoram na sociedade brasileira. Isso implica em desconstruir alguns preconceitos vinculados a definição de quilombos que consistem em equívocos históricos. Uma noção mais adequada ao processo histórico de constituição dessas comunidades foi estabelecida pelo Decreto nº 4.887/2003, o qual conjuga a referência à identidade ao uso do território:

Art. 2º – Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL. 2003).

Essa definição superou a atribuição criminal, mas permanecem no imaginário nacional estigmas que associam quilombos a comunidades do passado e desaparecidas após a abolição formal; ou a comunidades representantes de uma africanidade intocada. Vamos tratar de alguns a seguir.

Algumas indagações sobre quilombos no Brasil

1. Quilombo é um lugar construído por “escravos fugitivos”? Essa pergunta merece ser esclarecida. Pensar quilombos como espaço construído por escravos fugidos não considera os modos de acesso à terra que a resistência negra à escravidão construiu. Além das formas já citadas, precisamos considerar, ainda, que vários quilombos foram formados pela compra de terras com recursos adquiridos pelos africanos escravizados e seus descendentes por meio trabalho como “escravo de aluguel” ou “escravo de ganho”, do trabalho em minas de exploração de ouro e pedras preciosas, entre outros. Em muitos casos, a aquisição de terras estava vinculada à formação de irmandades, associações ou cooperativas de apoio mútuo, que atuavam na compra da alforria de escravizados e em sua manutenção.

O que são?**Escravos de ganho**

No “Dicionário da escravidão negra no Brasil”, de Clovis Moura, encontramos o significado dos termos “escravo de aluguel” e “escravo de ganho” da seguinte forma:

Escravo alugado – Os escravos podiam ser alugados pelo seu senhor a outro em troca de um pagamento. Podiam ser domésticos, artesãos, amas de leite, cozinheiros ou cozinheiras, sapateiros etc. Fazia-se um contrato de serviços com o alugador, com o consentimento do proprietário. Muitas vezes, o locador emprestava ao escravo o dinheiro da alforria em troca de certo número de anos de trabalho. Uma das fontes importantes de tais arranjos foram as irmandades religiosas e as associações étnicas na Bahia, chamadas ‘cantos’.

Escravo de ganho – Escravo que trabalhava fora da casa de seu proprietário, como jornaleiro. Vendia nos mercados ou nas ruas da cidade água, frangos, comidas e doces, louças, perfumes, tecidos e bagatelas, ou, eventualmente, agenciava prostitutas. Esses escravos, com algumas exceções, andavam pelas ruas sem o controle direto de seus senhores. [...] O escravo de ganho entregava ao seu proprietário uma quantia fixa, frequentemente uma vez por semana, e em geral tinha de prover seu próprio sustento. Era possível também o arranjo pelo qual o pagamento era entregue integralmente ao senhor, que então ficava obrigado a sustentar o escravo. Segundo Manuela Carneiro da Cunha (1988), parece que os negros de ganho foram aqueles que tiveram maiores oportunidades de comprar sua liberdade. Além da possibilidade de fazer trabalhos extras, de esconder os seus ganhos reais, podiam construir relações de solidariedade com membros do seu ‘canto’ (MOURA, 2004, p. 150).

Para saber mais...

Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura, que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira. Preocupada com a igualdade racial e com a valorização das manifestações de matriz africana, a Fundação Cultural Palmares formula e implementa políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do país.

(Fonte: FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, disponível em: <www.palmares.gov.br>. Acesso em 11 jun. 2012).

No *site* da Fundação Cultural Palmares é possível acessar a lista dos quilombos certificados e sua localização no território nacional.

A definição genérica de quilombo como lugar de escravos fugitivos tem ainda o problema de imprimir uma marca pejorativa aos sujeitos desse espaço ao considerá-los ilegais e, em última instância, criminosos. A ênfase no quilombo como espaço de resistência busca superar a acepção criminal, que é uma atribuição colonizadora.

2. Quilombo é um lugar do passado? Essa formulação, como demonstramos anteriormente, também não condiz com a realidade. No Brasil, segundo a Fundação Cultural Palmares, existem mais de 3.427 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação. Segundo o Censo Demográfico de 2022, Brasil possui 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios.¹⁰ Essas comunidades guardam traços e características tradicionais, mas não estão “presas ao passado”. A relação entre passado e presente, tradição e cultura, é constante. Esse será um dos problemas tratados no Projeto Quilombos.
3. Quilombo é uma comunidade rural? Não somente. Existem comunidades quilombolas em centros urbanos. A busca de regiões afastadas e de difícil acesso foi uma das estratégias na formação de quilombos para fugir das perseguições de capitães do mato, milícias, exércitos e expedições bandeirantes. Contudo, nem todos os quilombos adotaram essa estratégia. Na Bahia, por exemplo, localizou-se o quilombo conhecido como Buraco do Tatu, muito próximo a Salvador.

10 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Certificação quilombola. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola> ; IBGE. Agência de Notícias. Censo 2022: Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>

No processo de luta pelo fim da escravidão, sobretudo no final do século XIX, verificou-se a formação de quilombos nos centros urbanos, com apoio de pessoas conhecidas de movimentos pró-abolição e que eram influentes social e politicamente. É o caso do Quilombo do Jabaquara e do Quilombo do Pai Felipe, ambos em Santos, bem como do Quilombo do Leblon, no Rio de Janeiro.

Quando se diz que os quilombos são comunidades rurais, é comum associar a produção ali existente à agricultura de subsistência e ao isolamento geográfico e econômico. Porém, a realidade quilombola é bem mais complexa. Há muitos indícios de contatos entre quilombolas e comerciantes, para os quais vendiam produtos agrícolas, lenha, farinha, tecido, couro beneficiado, calçados e objetos em ferro – como utensílios para caça e ferramentas. No contato com comerciantes, os quilombolas também tinham acesso a informações sobre as manobras do governo e de proprietários na perseguição aos quilombos.

4. Quilombo é formado por pessoas negras exclusivamente? Também precisamos ir além dessa afirmação. Uma das características da formação dessas comunidades foi sua aliança com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos proprietários de terra e grupos sem-terra e sem recursos financeiros que buscavam resistir à dominação e à pobreza, assim como produzir com base em regras comunitárias. No Maranhão e no Pará, por exemplo, os quilombos tinham contato com escravizados de outros países, como as Guianas, e também contavam com o apoio de indígenas que fugiam dos aldeamentos e das missões e se juntavam a quilombos existentes ou formavam outros. Como lembra Regiane Augusto de Mattos:

Negros e índios trabalhavam nas fortificações erguidas em regiões de fronteira ou mesmo nas fazendas e engenhos de açúcar. Desse contato cotidiano resultaram as alianças, até mesmo matrimoniais, essenciais para o estabelecimento de mocambos, pois o índio dominava os segredos das florestas, o que era importante para se conseguir fugir (MATTOS, 2007, p. 98).

Portanto, o processo de formação de cada quilombo, no Brasil, deveria ser alvo de investigação e não de suposições baseadas em ideias preconcebidas. Para essa investigação, é importante procurar saber como se formaram os diversos

quilombos no Brasil, em diferentes tempos e lugares. É importante, também, investigar as formas de organização, a formação das famílias, as práticas culturais e religiosas que perduram, as formas de lidar com a terra, a natureza e a produção necessária para a existência. Essa é uma das orientações do Projeto Quilombos no Brasil: identidade e resistência.



Quilombo: a produção de patrimônios culturais do Brasil

Uma perspectiva importante para a compreensão dos quilombos no Brasil e a relação entre passado e presente, de modo atualizado e contextualizado, é o reconhecimento das práticas culturais produzidas pelos quilombolas. Um exemplo dessa produção é o jongo. Também conhecido como caxambu ou tambu, é uma manifestação cultural afro-brasileira que tem suas origens na região africana do Congo-Angola.

No Brasil, desde meados do século XIX, são verificados registros de sua prática na atual Região Sudeste do país, principalmente no Vale do Rio Paraíba e no interior dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, e está associada à chegada de grandes contingentes de negros de origem bantu trazidos como escravos para o trabalho em fazendas de café do Sudeste, principalmente após o declínio da atividade mineradora e da produção açucareira. Nesse contexto, muitas vezes, o jongo era proibido ou tolerado fora dos redutos quilombolas, sendo necessária alguma autorização senhorial ou policial para sua realização nas áreas urbanas e rurais. Tais proibições estavam em alguma medida relacionadas aos planos de fuga e de rebeliões que eram organizados em torno das rodas de jongo. Dessa forma, mesmo que o jongo possa ser compreendido como uma prática festiva e de divertimento, com alguns componentes místico-religiosos, dos africanos e afro-brasileiros a partir do século XIX, carregava em si aspectos importantes da resistência negra.

Nas rodas em que o jongo era dançado e tocado somente era permitida a participação de adultos, que formavam uma rede de solidariedade por meio de momentos de trocas e confraternização entre os participantes. É importante ressaltar que somente a partir da década de 1960 que alguns jongueiros mais antigos e tradicionais começaram a defender e admitir a participação das crianças no jongo como uma possível estratégia para que essa manifestação cultural ganhasse novos adeptos nas comunidades onde estavam localizadas.

A sonoridade do jongo é composta basicamente pelas palmas e pelos cantos dos jongueiros, chamados de pontos, e por dois tambores feitos de tronco de árvore escavado com um pedaço de couro fixado com pregos nas extremidades, um grave (caxambu ou tambu) e um agudo (candongueiro). Os tambores, conhecidos em Angola e no Brasil como *ngoma*, são parte importante na tradição do jongo, pois, sendo considerados sagrados, são reverenciados na roda e possuem o poder de estabelecer a comunicação com os antepassados. Já a expressão vocal do jongo chamada de ponto apresenta-se de diferentes formas e em diferentes momentos da roda. Existem pontos de abertura ou licença, que iniciam a roda de jongo; de louvação, em que são saudados o local, o dono da casa ou os antepassados; de visaria, cantados para alegrar a roda e divertir a comunidade; de demanda, voltados para o desafio de rimas entre os jongueiros; de encante, cantados quando um jongueiro deseja enfeitiçar o outro pelo ponto; e, por fim, os de finalização ou despedida, cantados para encerrar a roda e a festa.

O que é?

Patrimônio imaterial

“A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como patrimônio imaterial ‘as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural’”.

Fonte: IPHAN. *Patrimônio imaterial*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>

O patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

No *site* da Fundação Cultural Palmares consta uma discussão sobre patrimônio material e imaterial envolvendo a cultura afro-brasileira.

Disponível em: www.palmares.gov.br

Atualmente, o jongo continua a ser uma prática cultural viva em algumas localidades no Sudeste brasileiro, sobretudo em comunidades remanescentes de quilombos no interior do Rio de Janeiro. O trabalho na continuidade e a valorização das tradições do jongo feito por essas comunidades ao longo de décadas fez com que o jongo fosse reconhecido em 2005 como Patrimônio Cultural Brasileiro de natureza imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Antes de prosseguirmos, cabe ressaltar que neste texto optamos por trabalhar com o jongo como referência da produção cultural africana no Brasil gestada no contexto dos quilombos e/ou em outros espaços. Entretanto, o jongo não é a única manifestação cultural com essas características. Congadas, maracatus, capoeiras, entre outros, também se inserem nessa produção.

O jongo: patrimônio cultural brasileiro

No caso brasileiro, há uma legislação específica que assegura o direito à proteção do patrimônio imaterial. Nessa legislação observamos que o artigo 215 da Constituição Federal define: “§ 1º o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, além de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, e o Decreto nº 3.551/2000 estabelece que o registro de bens culturais de

Para saber mais...

Alguns bens culturais de natureza imaterial registrados pelo Iphan caracterizados pela presença da matriz cultural africana:

- Samba de roda do Recôncavo Baiano
- Ofício das baianas de acarajé
- Jongo no Sudeste
- Tambor de crioula do Maranhão
- Matrizes do samba no Rio de Janeiro: partido alto, samba de terreiro e samba-enredo
- Roda de capoeira
- Ofício dos mestres de capoeira

Para mais informações sobre os bens imateriais, consulte o *site* do Iphan, disponível em: <https://www.gov.br/iphane/pt-br/>

natureza imaterial pode passar a constituir patrimônio cultural brasileiro (BRASIL, 2000). Dessa forma, práticas e manifestações musicais, artísticas e religiosas afro-brasileiras, indígenas e populares podem ser reconhecidas como patrimônios culturais pelo Iphan.

Para quem se destina o Projeto Quilombo?



O Projeto Quilombos destina-se aos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e abarca duas propostas: uma voltada aos três primeiros anos do ensino fundamental e outra voltada aos dois anos subsequentes (4º e 5º anos do ensino fundamental).

Cabe destacar que os três primeiros anos são entendidos como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial, não passível de interrupção e voltado para ampliar, a todos os estudantes, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. A esse ciclo deverão estar articulados o período equivalente aos dois anos seguintes, a pós-alfabetização.

As duas propostas do Projeto Quilombos que serão apresentadas a seguir consideram, portanto, a organização atual do ensino fundamental de nove anos, bem como as especificidades etárias dos estudantes quanto a suas necessidades de aprendizagem e os interesses da etapa da escolarização em que se encontram.

- Projeto Quilombos para o ciclo de alfabetização tem como temas: conhecendo os quilombos e expressões e vivências em diálogo. As atividades articulam múltiplas linguagens e inserem a dinâmica da pesquisa no trabalho pedagógico com as crianças.
- Projeto Quilombos para o 4º e 5º anos do ensino fundamental considera que as crianças nessa etapa possuem domínio das habilidades de leitura e escrita e maior autonomia em processos de interação com outras crianças, com adultos e com o ambiente. Assim, ampliam-se as propostas de atividades de pesquisa e se aproveitam as interações possíveis entre o ambiente não escolar e o escolar. Além disso, aprofundam-se as dinâmicas de debate e síntese.

O Projeto “Quilombos no Brasil: identidade e resistência” busca apresentar propostas que possam ser desenvolvidas com crianças de qualquer escola de ensino fundamental. Contudo, não desconsidera que existem escolas situadas

em comunidades quilombolas e outras escolas que, mesmo não situadas nessas comunidades, atendem ao público oriundo desses territórios.

Compreendemos que nem sempre os professores e as professoras foram formados para estar atentos à identidade quilombola da qual os estudantes participam. Consideramos também que nem sempre a escola consegue tratar de forma positiva essa identidade. Muitas crianças quilombolas escondem seu pertencimento por receio de sofrer atos de preconceito, como a desvalorização de seus saberes, sua cultura e sua religião. É comum, ainda, a manifestação de expectativas negativas em relação às capacidades de aprendizagem dessas crianças.

Portanto, o Projeto Quilombos destacará possibilidades de romper com estereótipos e atitudes de preconceito e discriminação em relação às crianças quilombolas. Ele se volta para a afirmação e a valorização dessa identidade.

Também é importante considerar, no desenvolvimento de todo o projeto a presença de crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras, cada vez mais presentes devido às políticas de educação inclusiva. O trabalho deverá considerar, por exemplo, a presença de estudantes com dificuldade de locomoção para quem as atividades deverão ser redimensionadas. Além disso, há crianças com níveis diferenciados de perda auditiva, as quais deverão ter o direito de crescer bilíngues, o que implica o uso de LIBRAS, presente no contexto da comunidade surda, e do português do Brasil em sua modalidade escrita. Nesse caso, a escola deverá assegurar o direito a um intérprete em aula, para aqueles que não dominem o uso oral do português.

Além disso, devem ser considerados os diferentes níveis de deficiência intelectual e visual dos estudantes. Juntamente com a fala, as ações pedagógicas deverão incluir formas alternativas e complementares de comunicação, como o tato, o toque e o contato entre as crianças, sempre ouvindo e consultando as famílias e responsáveis para que as professoras e os professores compreendam melhor a vivência e as necessidades desses estudantes. Por isso, durante todo o projeto, os estudantes deverão ser estimulados pelo uso de variadas linguagens e de todos os sentidos.

Já para os estudantes com altas habilidades/superdotação, deverão ser consideradas as formas como aprendem, seu tempo de concentração e as maneiras como se expressam. O Projeto Quilombos deverá ser colocar todos os estudantes, com ou sem deficiência, diante de atividades e propostas pedagógicas colaborativas e desafiadoras, de acordo com seu ciclo da vida e seu desenvolvimento.

Objetivos do Projeto Quilombos no Brasil: identidade e resistência



O Projeto Quilombos no Brasil busca contribuir para que as crianças identifiquem e compreendam a existência de diferentes modos de ser, viver, trabalhar e se organizar coletivamente, no passado e no presente, e que possam entendê-los como parte da diversidade existente entre nós, brasileiros.

Essa intenção implica em reconhecer a contribuição da presença africana na composição da identidade nacional e lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e por discriminações, que geram em nosso país desigualdades sociais.

Sabemos que não é simples conduzir, na escola, a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais que historicamente estão em posição desigual na sociedade. Entendemos, também, que essa não é uma tarefa exclusiva da escola, mas essa instituição não pode ficar alheia, nem negligenciar a compreensão desses processos. Reiteramos como objetivo central do Projeto Quilombos no Brasil a indicação constante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Assim, o desenvolvimento do projeto ocupa-se em ampliar o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sugerir às crianças o entendimento de que a sociedade é composta por uma diversidade de experiências, muitas delas marcadas por uma forte relação com o lugar onde ocorrem (território), a noção de raça e/ou etnia (identidade) e a dinâmica do tempo (passado-presente).

O Projeto Quilombos no Brasil tratará de aspectos complexos, como as formas de acesso à terra, projetos de desenvolvimento econômico e interesses em disputa,

a construção política da identidade, da religiosidade e da identidade. Sabemos que essa é uma construção tensa porque lida com valores éticos e políticos de grupos sociais, das famílias das crianças e dos profissionais da escola, apenas para citar alguns envolvidos. São questões que exigirão do professor e da professora atitudes de respeito aos valores dos quais as crianças são portadoras, mas sem, com isso, negligenciar informações e interferir na contraposição à manifestação de atitudes preconceituosas.

Áreas do conhecimento e objetivos específicos



O Projeto Quilombos no Brasil: identidade e resistência pretende ampliar o repertório em áreas do conhecimento: história, geografia, ciências e artes. As atividades propostas se organizam de forma interdisciplinar e apresentam os conteúdos de cada área em diálogo e não de forma estanque. O anúncio dos objetivos por área tem a finalidade de sugerir ao professor e à professora possibilidades de aprofundamento e exploração de acordo com o contexto escolar e de aprendizagem das crianças.

História

A capacidade de desnaturalização do mundo é um dos objetivos importantes do conhecimento histórico. Muitas vezes, fenômenos, objetos, práticas e concepções são tidos como naturais, ou seja, como se sempre tivessem estado como se apresentam no momento atual. Em muitos casos, a ação de grupos humanos desaparece e as relações de poder são silenciadas. Ao lidar com a caracterização e o reconhecimento de territórios de quilombos no Brasil, estaremos diante da possibilidade de compreender processos e desenvolver a capacidade de avaliar as relações entre os sujeitos em outros contextos, em outras épocas e culturas, desnaturalizando, assim, aspectos desse fenômeno histórico social. Esse empreendimento geral conta com o desempenho de objetivos mais específicos, como os indicados a seguir.

- Analisar e comparar a própria realidade e a de outros sujeitos e grupos sociais, em outras épocas, outros espaços e outras culturas.
- Construir a noção de temporalidade nas perspectivas de passado e presente, de permanência e mudança, bem como de simultaneidade de tempos.
- Estabelecer aproximações entre as experiências cotidianas e as experiências semelhantes, em outros tempos, em outros espaços e em outras culturas.

- Valorizar o patrimônio histórico-cultural, identificando alguns bens materiais de sua cultura e de outros grupos, compreendendo-os como registros fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo.
- Perceber a desigualdade social, aprendendo a se posicionar e reconhecendo a garantia de direitos humanos como pressuposto de cidadania.
- Perceber e problematizar o racismo no Brasil.

Geografia

A noção de território como construção e relação espacial é um eixo fundamental do conhecimento geográfico. O território expressa o espaço onde se realizam a produção, as relações de trabalho e de poder, as tradições e a identidade. O território é o espaço usado, o lugar onde se manifestam crenças, ideias, políticas, tradições de diferentes povos e etnias, conflitos e disputas.

No Projeto Quilombos destaca-se que a valorização positiva da identidade racial, a produção coletiva como forma de ajuste às pressões e às perseguições sofridas e a forma de relação com a terra trazem para a definição de comunidades remanescentes de quilombos a importância da categoria território, como espaço impregnado de significações identitárias.

No desenvolvimento do Projeto Quilombos, a consideração do *território* como elemento de identidade das comunidades quilombolas se desdobra no tratamento pedagógico desse conceito. Destacamos, a seguir, alguns objetivos relacionados ao conceito de território.

- Compreender as diferenças entre as formas de apropriação do lugar de moradia.
- Explicar os impactos que o estilo de vida e os hábitos de consumo exercem sobre os ecossistemas naturais e analisar ações de preservação e de uso do território.
- Interpretar, nas paisagens rurais e urbanas, a espacialidade socialmente construída e as múltiplas temporalidades que elas contêm.
- Identificar seu espaço de vivência e territórios do lazer, da religião, do trabalho e compará-los com os espaços de quilombos.
- Compreender as formas políticas de reconhecimento de territórios de comunidades quilombolas.
- Compreender a dimensão social da relação entre sociedade e natureza e os problemas socioambientais decorrentes do uso/abuso dos bens naturais pela sociedade urbano-industrial.

Ciências

Em ciências da natureza, o objetivo central é oferecer aos estudantes a oportunidade de ampliar suas curiosidades, bem como incentivá-los a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os seres vivos e sobre a relação entre o ser humano e a natureza e entre o ser humano e a tecnologia.

A noção de ambiente é um dos meios mais indicados para se resgatar valores que incluem o respeito pela diversidade cultural e biológica, aspecto fundamental para a conservação e o convívio entre diferentes culturas.

A aceitação, sem questionamento, do modelo de desenvolvimento com base no consumo sem limites tem levado o ser humano a adotar atitudes que acabam resultando em diferenças sociais crescentes, assim como em perdas culturais e biológicas irreparáveis.

A meta é que os estudantes sejam capazes de diagnosticar as relações do ser humano com seu meio, dos seres humanos entre si e das relações que buscamos historicamente compreender, as quais resultam na transformação dos ambientes, de modo a criticar formas destrutivas de interação. O conhecimento e a valorização da diversidade como um bem a ser respeitado e preservado podem contribuir para que se busquem atitudes e interações positivas com a natureza e o ambiente. Destacamos alguns objetivos vinculados à noção de ambiente.

- Descrever, comparar e exemplificar ambientes naturais e construídos.
- Reconhecer distintas formas de interação com o ambiente existentes em um mesmo espaço.
- Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental, relacionando informações sobre a interferência do ser humano.
- Reconhecer a importância da água na natureza, como um bem finito (preservação).
- Avaliar prejuízos à saúde e à natureza decorrentes do consumo excessivo de gorduras e açúcares.

Artes

Em artes, é importante ampliar o contato dos estudantes com várias expressões artísticas de seu meio local e geral, assim como praticar e desenvolver experiências relacionadas às múltiplas expressões artísticas. O estudo de nuances e

diferenciações nas formas e nos contextos da expressividade proporciona ampla gama de possibilidades para ampliação da experiência estética. Nesse caso, ganha importância o contato e a experimentação com o campo de quatro expressões artísticas – artes plásticas, música, teatro e dança. O Projeto Quilombos no Brasil: identidade e resistência propõe estratégias de interação com procedimentos, materiais e estruturas para uma ampliação do contato com as formas de expressão, com relevo para o campo das artes plásticas e da música. A ludicidade ganha importância nas atividades propostas e está relacionada à necessidade de formação da fruição estética e sensibilidade artística das crianças.

No campo das artes visuais: trabalhos com procedimentos, materiais e suportes em processos de registro. No campo da música: trabalhos em que o som e suas diversas formas de organização sejam preponderantes. A seguir, são indicados alguns objetivos.

- Reconhecer as propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas básicas na produção de formas visuais bi e tridimensionais.
- Reconhecer, observar e experimentar formas visuais em diversos meios de manifestação da imagem estática e em movimento.
- Conviver, reconhecer e experimentar produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas em diferentes culturas.
- Identificar fontes sonoras, relacionando o som aos materiais.
- Utilizar diversos tipos de sons e ritmos.
- Contextualizar a produção musical em distintas culturas.
- Experimentar, selecionar e utilizar instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis.

Língua portuguesa

A aquisição da leitura e da escrita, bem como a apropriação dos mecanismos para o uso social da linguagem, são preocupações recorrentes entre os professores e as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Por compartilhar essa preocupação, assinalamos que a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte devem comparecer na mesma medida no processo de formação das crianças. Entendemos que esses não são aspectos concorrentes, mas aliados nas várias aprendizagens.

Desse modo, o projeto dá oportunidade para atividades que pretendem ampliar as possibilidades de letramento, de expressão da oralidade e de uso da escrita em contextos específicos. Ler e escrever são objetivos amplos do processo de aprendizagem, que se concretizam no empreendimento de habilidades variadas de uso da língua portuguesa. Sinalizamos, a seguir, algumas atividades que potencializam esses objetivos.

- A leitura de textos literários feita pelo professor e pela professora com expressividade e entusiasmo, em busca do envolvimento dos estudantes, contribui para a formação de bons leitores de literatura.
- A produção de textos orais pelos estudantes contribui para o desenvolvimento da capacidade de elaborar, com autonomia, os próprios textos.
- A oportunidade de os estudantes recontarem de forma oral uma história lida para eles colabora para a capacidade de ouvir com atenção e compreensão, além de verbalizar sinteticamente essa compreensão.
- O processo de escrita pode ser coletivo (com o professor e a professora funcionando como escribas do texto produzido pela turma), em grupo ou em dupla. A escrita coletiva de textos é proveitosa porque possibilita a vivência de um processo de produção no qual o trabalho não é linear, comporta idas e vindas, formulações e reformulações, até que o(s) produtor(es) fique(m) satisfeito(s) com o texto elaborado.
- Revisar e reelaborar os próprios textos é uma tarefa que precisa ser incorporada à dinâmica de produção individual.

Com as mãos na massa: Projeto Quilombos no Brasil

— identidade e resistência para 1º, 2º e 3º anos

Atividade: **Quilombos**

O Projeto Quilombos no Brasil para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental tem por estratégia formativa o desenvolvimento da capacidade investigativa das crianças por meio de atividades de pesquisa. A proposta pretende levar as crianças a acessar diferentes fontes de informação, organizá-las, analisá-las e compor gêneros textuais diversificados com base nessas informações. Como forma de sistematização e avaliação do projeto, propomos a construção de um portfólio, como detalhado no item 5.

Cada etapa será desencadeada por um portador diferente. Assim, a primeira etapa propõe uma aproximação de comunidades quilombolas a partir de coleções de imagens que nos remetam aos quilombos como espaços sociais. No trabalho com imagens, entra em cena a exploração da capacidade de descrever paisagens, compará-las e interpretá-las. A descrição expressa impressões, valores e sentimentos; enfim, representações de mundo. Essa será uma boa oportunidade para discutir noções equivocadas sobre as formas de vida nos quilombos e interpelar as manifestações de preconceito das crianças. É importante lembrar que o conhecimento histórico necessita da desnaturalização das formas de ver o mundo e esse exercício deve ter início na infância.

Em todas as etapas do projeto, a construção da noção de temporalidade histórica estará presente. Insistimos que a observação da simultaneidade de tempos esteja em articulação com as interpretações produzidas. Ou seja, será preciso extrapolar as concepções de formas de vida do passado e do presente, pelo entendimento de que o passado não é o que se desfez e não existe mais. O passado persiste na tradição, na cultura e na dinâmica de transformação das sociedades. Essa compreensão será importante para que expressões culturais e as formas de vida não sejam hierarquizadas, tratadas como “ultrapassadas”, “distantes do progresso”, ou outras acepções desqualificadoras, mas compreendidas como parte da dinâmica civilizatória. Esse enfoque será especialmente importante na análise das imagens e na discussão sobre moradias.

A segunda etapa se volta para o conhecimento do território onde vivem crianças quilombolas. Esse conhecimento tomará como alvo uma dimensão importante da vida das crianças: as festas. Como já discutimos, a oralidade é aqui valorizada, entre outras coisas, como fonte de conhecimento. Assim, as crianças participarão de atividades de pesquisa que terão como fonte a entrevista. Distintas formas de registro serão aplicadas para consolidar a passagem da oralidade à escrita. Por esse caminho, busca-se também a descoberta do objeto-brinquedo como caminho para análise histórica.

Em todas as etapas e atividades é importante lembrar que a função da descoberta histórica é também a aproximação entre gerações, tempos e espaços. Tomar a pesquisa como estratégia das etapas e das atividades não significa reduzir o projeto a uma área de conhecimento. Ao contrário, pretende-se, por esse caminho, uma articulação dessas áreas.

Etapa 1: Imagens de quilombos

A primeira proposta tem a intenção de sensibilizar as crianças para o tema dos quilombos. Será necessário montar um acervo de imagens selecionadas pelo professor e pela professora. Esse acervo pode ser projetado, caso haja esse tipo de recurso na escola. Caso contrário, pode ser afixado, apresentado no momento da roda de conversa, por exemplo. Para a montagem do acervo de imagens podem ser utilizadas fontes diversas: revistas, jornais, fotos colecionadas, registros em livros. É importante que o professor e a professora sinalizem para os estudantes de que portador extraíram a imagem.

No caso de crianças com deficiência visual, de acordo com o seu nível de visão, as imagens projetadas poderão ser descritas ou produzidas com tamanho ampliado. No caso de crianças surdas, será necessário o uso da LIBRAS e do intérprete.

O objetivo dessa proposta é conhecer e respeitar os diferentes modos de ser, de viver, de brincar, de trabalhar e de se organizar no passado e no presente. A utilização de imagens permite identificar e explorar as informações presentes nesse tipo de suporte, com a utilização da linguagem oral. Nesse âmbito, elaborar frases a respeito daquilo que se observa, indicar detalhes e associá-los ao que é perguntado, assim como falar e ouvir respeitando a opinião de colegas são aprendizagens importantes.

Dica

A rede mundial de computadores, a internet, vem se configurando como uma fonte de dados e informações amplamente disponível e de acesso relativamente fácil, em que vários bancos de imagens, assim como outros tipos de fontes, podem ser encontrados. Na tentativa de auxiliar na elaboração de atividades sugeridas aqui, disponibilizamos, na seção “Quitanda”, alguns *links* de páginas eletrônicas que mantêm bancos de imagens sobre a vida nos quilombos, assim como outros aspectos da vida dos africanos e seus descendentes ao redor do mundo, que poderão auxiliar nas práticas pedagógicas sugeridas.

Na proposta, a professora e o professor selecionarão imagens que representem diversos aspectos da vida quilombola (trabalho, habitação, brincadeiras, alimentação, relação adulto-criança etc.). Com base nesse conjunto de imagens, poderão propor às crianças formas de apreciação e de investigação de seu conteúdo, tendo como proposta orientadora resolução de questões-problemas. É importante considerar

que o fundamental não é apresentar um conjunto extenso de imagens e nem imagens que representem todos os temas citados. O mais adequado é acionar um conjunto com imagens representativas, que possam ser exploradas oralmente. É importante que a professora e o professor incentivem as crianças a responder oralmente as questões e as considerem interlocutoras nesse processo, por isso devem explicar-lhes o que vai acontecer e o que vão fazer. Nomear o momento com a insígnia “Ler imagens” é uma boa opção para chamar atenção para a existência de diversos textos e portadores.

A seguir, apresentamos duas imagens como exemplo e indicamos algumas questões-problema.



Estilo das casas da comunidade de São José da Serra. Foto: Isabel Castro Ano: 2002.

Fonte: <<http://www.labhoi.uff.br/image/tid/91>>.

Nesse caso, selecionamos uma imagem de moradia por seu potencial em indicar elementos da paisagem, dos materiais de construção utilizados e da simultaneidade de tempos que a imagem apresenta. Não são casas de antigamente. São moradias construídas com os recursos disponíveis em determinado território, com base

em saberes sobre a construção e nas necessidades do espaço. Sugerimos que a professora e o professor tenham em mente que construções feitas de adobe não são “casas de pobres”. Esse material tem sido reutilizado contemporaneamente por preservar o ambiente (lembre-se do assoreamento de rios e destruição provocada pela mineração para produção de cimento) e por se adequar ao clima quente.

Questões-problema

- Como são as casa que aparecem nas imagens?
- Em sua opinião, que, são as pessoas que aparecem na imagem?
- O que as pessoas estão fazendo?
- Parece ser um ambiente de cidade ou de roça? Por quê? O que há nessa paisagem? Por que não são “casas de pobres”? Vocês conhecem ou já foram a lugares parecidos com os das imagens?
- Vocês conhecem alguém parecido com as pessoas das imagens?
- Qual a diferença entre a casa onde vocês vivem e as casas representadas nessas imagens?
- Qual a semelhança entre a casa onde vocês vivem e as casas representadas nessas imagens?
- Vocês acham que essa imagem é de agora ou de antigamente?



Menina na gangorra. Foto: Fernando Souza. Ano: 2006.
Extraído de: <http://quilombosaojosedaserra.blogspot.com.br/>.

Nessas questões é importante explorar a capacidade de descrever a paisagem observada indicando materiais utilizados na construção das cercas, das casas e etc.; de diferenciar, em uma paisagem, coisas feitas pelos seres humanos e coisas feitas pela natureza; de interpretar, nas paisagens, as múltiplas temporalidades que ela contém. É conveniente auxiliar os estudantes na descrição do tamanho da moradia, nos materiais da construção e na nomeação adequada de seu tipo, além de problematizar versões estereotipadas sobre moradias.

Questões-problema:

- O que aparece na foto? Como está a menina na imagem?
- Com o que parece essa corda azul?
- Como podemos saber informações sobre a foto (função da legenda)?
- Quem já brincou de gangorra? (Em algumas regiões do país, esse brinquedo pode aparecer com o nome de balanço. A professora ou o professor podem explorar os nomes diferentes que as crianças conhecem e apresentar aqueles que não conhecem).
- Como era a gangorra onde você brincou (ou brinca)? De que material é feito? Quem fez?
- Será que todas as crianças brincam com os mesmos brinquedos? Por quê?

Explorar as imagens em uma roda de conversa possibilita que a turma vivencie coletivamente a troca de ideias e percepções e que ocorra uma síntese mediada pela professora e pelo professor das principais impressões apresentadas. Esse é um momento em que a professora e o professor têm acesso ao conhecimento prévio das crianças. Ao expressar suas impressões, expõem também seus valores e seus sentimentos, aquilo que conhecem ou desconhecem, como vivem e representam o mundo. Nesse momento, é comum também que comparem colegas com pessoas representadas nas imagens e é importante que a professora e o professor estejam atentos para manifestações de preconceito e interfiram no instante em que ocorram.

Dica

Nas escolas localizadas em comunidades quilombolas, nas escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios e em escolas do campo, é importante adotar recursos de imagem que permitam o funcionamento da comparação em relação inversa, ou seja, é adequado apresentar imagens que remetam ao contexto urbano. Contudo, em todos os casos, é importante explorar as diferenças sem estabelecer hierarquias. Cuidado com a representação do campo a partir de valores da cidade, que estigmatiza um como lugar do atraso e o outro como lugar do progresso.

Escrever as imagens

Uma tarefa solicitada no processo de aquisição da linguagem escrita é a construção de etiquetas para fotos e imagens. Essa proposta pode ser realizada em grupos ou coletivamente, com apoio da professora e do professor no processo de escrita. Imagens previamente selecionadas podem ser escolhidas pelos grupos para a produção de sua legenda. O mais indicado é a escolha de uma imagem por grupo.

No início, os estudantes podem se apoiar nas etiquetas das imagens já exploradas. Que informações trazem? (Por exemplo, título, autoria, de onde foram extraídas, data). Por que essas informações são importantes? Se a turma já tiver participado de visitas a museus e exposições, a professora e o professor podem recordar a função desse gênero textual naquele contexto. No caso das etiquetas que serão produzidas pelos estudantes, é conveniente apresentar imagens que não receberam o título e deixar essa função para a criatividade dos estudantes. Após a construção das etiquetas, a professora e o professor podem montar num espaço da sala uma exposição para que todas as imagens e etiquetas criadas possam ser apreciadas.

Álbuns de família

Nessa proposta, aprofundaremos a construção da noção de temporalidade histórica com os estudantes, contando com a participação dos familiares e/ou responsáveis. A motivação é a introdução da criança às perspectivas de passado e presente, de permanência e mudança, bem como de simultaneidade de tempos. Devemos, inclusive, destacar este último aspecto da temporalidade, uma vez que em um mesmo tempo cronológico podem existir simultaneamente diferentes tipos de habitações, formas de trabalho, brinquedos etc. É importante que as crianças sejam instigadas a ampliar a percepção do mundo para além da comunidade em que estão inseridas.

É estratégica a participação ativa e solidária da família na busca e na seleção das imagens. A troca de experiências possível entre crianças e adultos por meio da participação dos familiares e/ou parentes e vizinhos deve ser entendida como um momento formativo potente para a construção de valores e atitudes da criança. A seleção de imagens pela família remete, em geral, a fotografias e pinturas. Contudo, nem sempre esses registros estiveram acessíveis. Esse será um bom debate para fazer com os estudantes. Como eram feitas as fotografias antigamente? Quem fazia? E no presente? No caso da inexistência desse portador de memória no contexto familiar, sugerimos que as crianças conversem com seus familiares e tentem fazer

o registro de imagens com desenhos. Esse será mais um momento para explorar a oralidade como memória transmitida.

A proposta consiste em solicitar às crianças que tragam para a sala imagens, ou uma imagem, que represente como eram as festas dos familiares que cuidam dos estudantes quando eram crianças, se tais festas se assemelham com as atuais, se ocorriam nas casas, nos quintais, nos terreiros, nas ruas. É importante que junto com a imagem seja apresentada uma legenda, que nesse caso pode identificar também as pessoas que aparecem na imagem. É importante, ainda, combinar previamente qual será o suporte da imagem – um pequeno cartaz, uma colagem em papel A4, um cartão etc. O suporte dependerá da estratégia que o professor e a professora adotarão na exposição.

É apropriado que a tarefa seja apresentada pela professora e pelo professor à família. Isso pode ser feito por meio de diversas estratégias: uma anotação no caderno ou na agenda dos estudantes, um bilhete para as famílias, uma conversa com os responsáveis pelos estudantes nos momentos de entrada e saída de aula, uma reunião que apresente o projeto antes de iniciar o desenvolvimento das etapas. Enfim, o fundamental é que a família seja informada previamente daquilo que acontecerá, da necessidade e de que forma se espera sua participação, com abertura para acatar sugestões.

A socialização das imagens coletadas em casa pode ser realizada pelos estudantes em pequenos grupos, em murais ou outros formatos. Lembre-se: não é uma tarefa para a professora e o professor, mas para a turma.

Etapa 2: Festejar com comunidades

Essa etapa pretende dialogar com outra fonte de pesquisa, a oralidade. O tema das festas da comunidade é instigante para um trabalho de pesquisa que pode também comparar as transformações culturais no tempo e no espaço. Propõe-se partir da pesquisa sobre festas na comunidade para chegar a uma expressão cultural tipificada em comunidades quilombolas. Escolhemos o jongo como expressão cultural, mas, conforme já discutimos, existem muitos outros patrimônios que podem ser estudados nesse momento. Portanto, a pesquisa tem também o objetivo de auxiliar o professor e a professora a concentrar atenção na festa que será objeto de análise. As propostas para o jongo podem ser transpostas para outras manifestações culturais.

Entrar em festas

Trazer o tema das festas para a discussão com os estudantes não é difícil. Nossa intenção aqui é deslocar o foco das festas já comuns na escola para pensar aquelas que ocorrem no espaço social externo. Nesse caso, não estamos nos referindo a festas de famílias, comemorações e eventos esporádicos. O enfoque recai sobre as festas coletivas, que identificam determinado grupo. Nesse caso, a professora e o professor podem iniciar a etapa com imagens ou com a projeção de cenas que representem festas protagonizadas por afro-brasileiros, brancos e indígena, que tenham ocorrido no passado ou ocorram no presente. Os estudantes buscariam identificar como as pessoas estão se apresentando. Quem participa das festas? Quais e como são os elementos da festa – música, dança, vestuário? As crianças participam? Homens e mulheres se apresentam juntos ou separados?

Diante da diversidade de manifestações afro-brasileiras, é oportuno, também, solicitar às crianças, em uma roda de conversa, que digam que acontecimentos, manifestações e festas acontecem em seus bairros e suas cidades e que sejam consideradas importantes para muita gente. Os familiares podem ser acionados para ajudar as crianças.

Após esse momento, a professora e o professor podem apresentar a imagens dos patrimônios afro-brasileiros titulados, falando um pouco sobre cada um deles, o que são, onde ocorrem, se ocorrem na cidade ou no bairro em que crianças vivem, se conhecem alguém que participa, se julgam tais patrimônios importantes, por qual motivo eles são importantes etc.

Esse jogo de imagens pode ceder lugar à utilização da literatura infantil, com a escolha de histórias que tratem de manifestações culturais afro-brasileiras, sobretudo, para a contação de histórias que possam dialogar com o tema dos quilombos. Sugerimos que a professora e o professor selecionem um livro infantil sobre os quilombos ou os quilombolas. Na seção “Quitanda”, há indicações de livros de literatura infantil para esse trabalho.

Pesquisa: festas da comunidade

Essa pesquisa busca descobrir e entender as manifestações culturais que ocorrem ou ocorriam na comunidade. Nessa etapa, trataremos essas manifestações culturais como festas com a perspectiva de compreendê-las como acontecimento coletivo

*Para saber mais...***E se a escola não tem livros literários sobre o tema?**

Muitas vezes, a escola pode não ter em seu acervo os livros indicados neste e em outros projetos. Nesse caso, a professora e o professor deverão verificar o que está disponível na biblioteca da sua escola e trabalhar com a literatura existente e que lhes possibilite fazer aproximações com esse projeto e com os outros que compõem este caderno. Muitas secretarias municipais e estaduais realizam, atualmente, políticas de aquisição de material bibliográfico e de apoio pedagógico para as escolas. Lamentavelmente, muitos desses materiais estão dentro das escolas, mas não são do conhecimento dos docentes e dos estudantes. Cabe à professora e ao professor, antes de iniciar este ou qualquer outro projeto, verificar junto à biblioteca e à coordenação pedagógica se existe material disponível e voltado para a temática com a qual irá trabalhar. Além disso, o Ministério da Educação enviou para as escolas públicas o kit “Quilombola” e o kit “A cor da cultura”, com uma série de livros, jogos e orientações, dentre as quais, a temática quilombola. Vale a pena verificar se a escola tem esses materiais e, caso não tenha, pode-se solicitá-lo à secretaria de educação ou diretamente ao MEC.

É importante considerar que o acervo de materiais para trabalho com a educação das relações étnico-raciais tem crescido. Essa mudança é resultado da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, por meio da alteração dos artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei nº 10.639/2003, e, sobretudo, após a sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 (BRASIL, 2003b; BRASIL. CNE. CP, 2004a, 2004b).



enraizado no território. A estratégia de pesquisa é entrevistar pessoas de referência dos estudantes, que sejam conhecidas na comunidade. A dinâmica da pesquisa dependerá das informações prévias que o professor e a professora conseguirem acessar sobre a comunidade em que se situa a escola. Podem se tratar de festas que não são mais realizadas, ou que se realizam de outra forma. No caso de escolas em bairros recém-habitados, pode-se lidar com a memória das famílias sobre as cidades ou as comunidades de origem. No caso de escolas localizadas em centros urbanos e que recebem estudantes de diferentes comunidades, seria interessante agrupá-las por local de origem para a pesquisa. Se a escola se situa em uma comunidade quilombola ou atende crianças desses territórios, é importante valorizar o conhecimento das crianças quilombolas sobre as manifestações culturais existentes em seu quilombo. Quando a escola estiver inserida em uma comunidade quilombola, será importante conversar com as crianças para que expliquem sobre as festas que ocorrem, como participam, como aprenderam, quem ensina. As crianças podem indicar os adultos ou as pessoas mais velhas da comunidade, que sejam detentoras da memória, para uma entrevista, mediada pela professora e pelo professor. Essa tática pode ocorrer também quando a escola não estiver inserida em comunidade quilombola, mas atender a um público desse território.

Essas e outras situações podem definir a faixa etária dos informantes que serão entrevistados, na tentativa de se investigar quais eram as manifestações culturais que ocorriam e se ocorrem ainda na comunidade. A pesquisa pode ser realizada individualmente e/ou em grupo, dependendo das situações. É importante propor indagações sobre: como e quais eram/são as festas? Quando ocorrem/ocorriam? Quais são/eram? Quem participa/participava e de que forma? Quem ensinava/ensina danças e músicas? Onde se realizam/realizavam? Por que motivo não se realizam mais? Quais as transformações dessa festa/manifestação cultural?

Entendemos que a presença ativa dos familiares e dos responsáveis nesse processo é elementar por, no mínimo três motivos. O primeiro relaciona-se à ajuda aos estudantes em habilidades que ainda não dominam com segurança, como fazer o registro escrito das falas dos entrevistados. O segundo, é possibilitar que a criança se sinta amparada na execução dessa nova tarefa, contribuindo com o processo de construção da autoestima e da autonomia. O terceiro é contribuir para o entendimento de que os brinquedos são portadores de memória e que possibilitam a criação de vínculos afetivos, emocionais e temporais com as pessoas. Essa é uma noção importante para a compreensão do que é um patrimônio histórico.

No registro das informações da pesquisa, a montagem da “Folha de pesquisa” é uma ação mediadora da professora e do professor. Com a Folha de pesquisa, a criança – auxiliada por adultos ou parentes mais velhos que dominem a escrita – poderá registrar as informações acerca da pessoa pesquisada. A Folha de pesquisa deve conter:

- dados do entrevistado ou entrevistada (nome, idade, profissão, sexo, parentesco ou proximidade com o estudante etc.);
- dados da pesquisa (data, local, horário de início e término etc.); e
- conteúdo da entrevista (as perguntas podem ser elaboradas com as crianças e depois organizadas pelo professor e pela professora em uma folha modelo e reproduzida).

Essa proposta desenvolve, entre outras aprendizagens, a transposição de informações orais para a forma escrita. É importante explorar o gênero textual “Folha de pesquisa”: qual é sua função? Como se organiza? Como é utilizada? Por quem é utilizada?

Socializar informações

Após a realização das entrevistas e depois de analisar as Folhas de pesquisa devolvidas, a professora e o professor podem proporcionar os seguintes momentos de socialização:

1. uma roda de conversa em que sejam apresentadas oralmente as informações sobre o processo de realização da pesquisa: quem entrevistou quem; se foi em grupo ou individualmente; quem foi entrevistado, que dificuldades teve; que descobertas achou mais significativas;
2. uma organização de grupos por proximidade temática ou territorial para organização de informações. Essa divisão de grupos pode também considerar as pessoas entrevistadas por faixa etária ou sexo. A proposta é que as informações pesquisadas possam ser organizadas e posteriormente socializadas para toda a turma; e
3. um debate com a turma sobre as diferenças e as semelhanças percebidas entre as festas pesquisadas. Em um debate, é importante organizar o espaço em círculo e ter atenção para as formas de participação dos estudantes na discussão. Saber a vez de falar e interagir com a fala dos colegas são aprendizagens importantes nesse momento. É recomendável a devida atenção em relação aos casos de estudantes com níveis diferenciados de

audição. Dificuldades de locomoção e outras mais também deverão ser consideradas pela professora, pelo professor e pela escola, de acordo com as regras de acessibilidade. As crianças com altas habilidades/superdotação poderão interagir de forma diferenciada com as propostas coletivas. Cabe à professora e ao professor considerar essa presença em sala de aula e realizar as devidas adaptações a fim de atendê-las.

Uma estratégia que pode ser adotada pela professora e pelo professor para o funcionamento do debate é lançar perguntas e, a partir da discussão das crianças, realizar no quadro o registro de informações importantes. Por isso é necessário o contato prévio com as Folhas de pesquisa produzidas pelos estudantes. A sistematização de informações durante o debate é uma técnica que sinaliza para as crianças que um conhecimento está em produção, assim como indica a importância do registro e focaliza a discussão nos momentos em que tende a haver dispersão.

Dica

Utilização de objetos da memória

Essa etapa relaciona-se com a noção de patrimônio cultural já discutida e nos remete ao conceito de “objeto portador de memória”. Fotos, brinquedos, roupas e utensílios, por exemplo, são objetos desse tipo. Guardam a memória de uma família, mas também de um tempo específico, de lugares, de relações sociais. Podem, ainda, ser tratados pelos recortes de classe, gênero, raça e etnia, geração, entre outros.

Assim como se lê um documento escrito, também se lê um objeto, um artefato. Lê-se a partir da análise que dele se faz, em que a história da sua confecção é importante. Os elementos que compõem os objetos vão ajudar em sua leitura. Informações de cunho geográfico, histórico e iconográfico, obtidas por meio de pesquisa, embasam essa possível leitura. Por sua concretude, os objetos deixam marcas específicas ao ultrapassar o tempo de vida de seu produtor e de seus usuários, passando a recolher e expressar elementos que remetem de forma sensorial ao passado. Todo objeto inclui aspectos intrínsecos (forma, cor, dimensões, elementos relativos à técnica de fabricação, sinais de uso e de consequente deterioração) que possibilitam o vínculo com as estruturas sociais. A biografia das pessoas ligadas aos objetos complementa sua leitura.

Por isso, se for possível recolher fotos, ornamentos, vestuários, instrumentos musicais e outros objetos relacionados às festas pesquisadas, pode-se desencadear mais uma atividade: a

montagem de uma exposição. Nesse caso, é apropriado discutir com a turma: como podemos expor os objetos para que todas as crianças da turma possam ver? Quais as regras de interação com os objetos dessa exposição? Lembre-se: uma exposição não precisa contar com um número grande de objetos. A exploração de um brinquedo trazido para uma rodinha, com o debate sobre a forma de exposição durante o dia de aula, já se traduz em um importante acontecimento visando aos objetivos expostos anteriormente.

Nas escolas localizadas em comunidades quilombolas, nas escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios e em escolas do campo, é importante adotar recursos de imagem que permitam o funcionamento da comparação em relação inversa, ou seja, é adequado apresentar imagens que remetam ao contexto urbano. Contudo, em todos os casos é importante explorar as diferenças sem estabelecer hierarquias. Cuidado com a representação do campo a partir da cidade, que estigmatiza um como lugar do atraso e o outro como lugar do progresso.

Etapa 3: Conhecer o jongo

Sons do jongo

Essa etapa do Projeto Quilombos no Brasil: identidade e resistência propõe o diálogo com a produção cultural africana no Brasil buscando suas potencialidades para o processo formativo. Situa-se no contexto de uma educação antirracista e que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnico-racial. Dessa forma, ao tomar a prática do jongo como referência da produção cultural afro-brasileira, a proposta tem como principal objetivo apresentar o jongo para as crianças.

Para essa apresentação às crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, acreditamos que o trabalho com livros animados e músicas pode proporcionar um conhecimento inicial significativo.

Pelo fato de serem atribuídas a algumas manifestações culturais afro-brasileiras perspectivas preconceituosas e discriminatórias, consideramos necessário o envolvimento dos familiares e dos responsáveis. Ao envolvê-los podemos ter indícios previamente sobre quais representações da cultura afro-brasileira circulam no ambiente extraescolar em que as crianças se inserem e, assim, podemos propor e reafirmar as ações de combate a tais representações voltadas tanto para as crianças quanto para os adultos a seu redor.

Dica

Um exemplo de livro animado a ser trabalho encontra-se no *site* do Projeto A Cor da Cultura. Nesse material, especialmente no Episódio 3, “Capoeira, jongo e maracatu e os reizinhos do Congo”, temos acesso ao universo de algumas manifestações culturais afro-brasileiras, entre elas o jongo, por meio da apresentação da leitura do livro animado a um grupo de crianças e de atividades lúdicas realizadas no episódio. É interessante instigar as crianças a perceber e a identificar os instrumentos, a forma de cantar, os temas das letras, as vestimentas, os lugares onde essas manifestações culturais eram e são praticadas, se elas conhecem alguém que as praticam, o que os familiares acham de tais manifestações, entre outras questões.

Fonte: Projeto A Cor da Cultura, disponível em:
<https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>

O trabalho com músicas aparece aqui como uma possibilidade de trabalhar a ludicidade no processo formativo escolar e de introduzir as crianças no conhecimento das produções culturais de matriz africana existentes entre nós.

Retomamos um alerta relevante em relação à produção cultural afro-brasileira e à escolha do jongo como referência neste material. A seleção do jongo aqui se relaciona aos indícios de sua prática em comunidades quilombolas localizadas sobretudo nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, assim como a sua continuidade, em um contexto de resistências cultural, em comunidades de remanescentes de quilombos ainda hoje, principalmente no interior do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, muitas outras manifestações culturais de natureza musical afro-brasileira ocorrem no país. Congada, tambor de crioula e maracatu são apenas algumas dessas manifestações. Então, o jongo desponta aqui somente como uma referência. É interessante que a professora e o professor não fiquem presos a referência do jongo, mas que busquem, dialoguem e convidem para a circulação em contexto escolar expoentes da cultura afro-brasileira existentes em sua região.

Dica

Tendo o jongo como referência, sugerimos três fontes de acesso facilitado para iniciar o contato com as músicas.

CD “Gonguê, a herança africana que construiu a música brasileira”, que faz parte do Projeto A Cor da Cultura, disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>

VÍDEOS. “Jongos, calangos e folias: música negra, memória e poesia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/>

Formar bandas

Propomos a construção de instrumentos de sucata e a formação de bandinhas rítmicas. A formação de bandinhas rítmicas é um momento importante para a construção de valores necessários para o desenvolvimento de projetos coletivos. Ouvir músicas e tentar reproduzir o ritmo com instrumentos é o cerne dessa proposta. As variações rítmicas e os instrumentos serão relacionados ao contexto no qual se insere a escola.

No processo de construção de instrumentos de sucata, é recomendável a participação de adultos pelo fato de pode existir algum material de natureza cortante, o que pode colocar em risco a criança que manuseia tais materiais.

Construir e tocar instrumentos de sucata

Pandeiro

Materiais: 1 prato de vaso, 8 tampinhas achatadas e arame

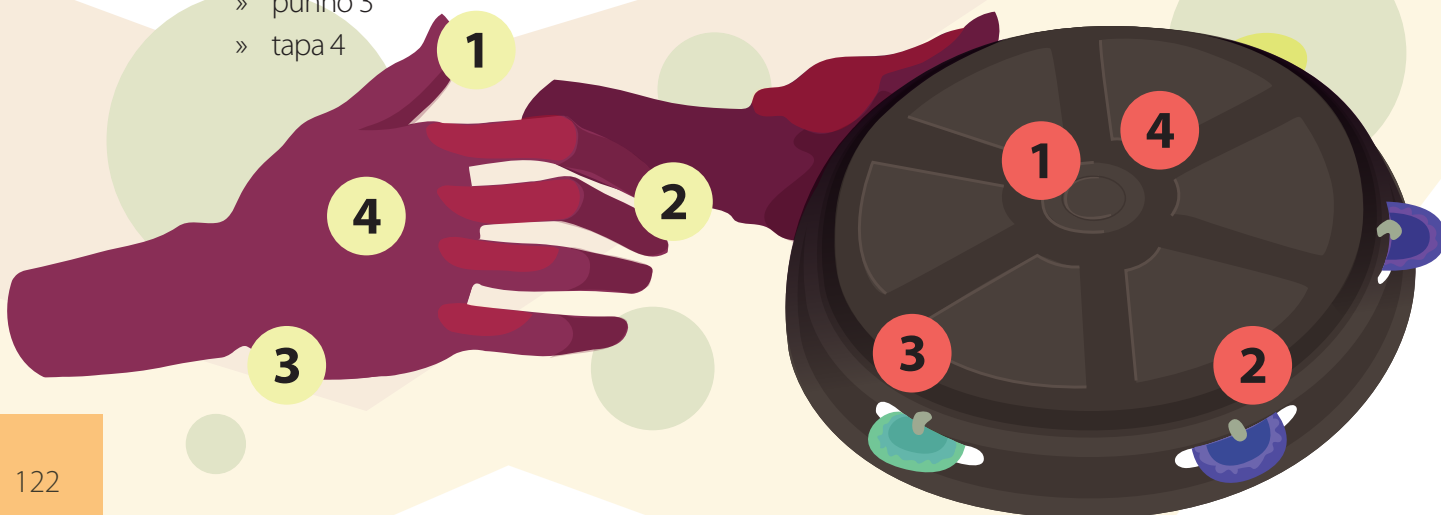
Como fazer

1. Peça para um adulto abrir quatro fendas nas laterais do prato de vaso, usando uma serrinha manual (deixando um espaço de 8 a 10 cm entre uma fenda e outra).
2. Com um prego, faça um furo acima e um abaixo de cada fenda.
3. Fixe um pedaço de arame nos furos de cima e perfure o meio das tampinhas de garrafa achatadas.
4. Prenda o arame nos buracos de baixo, fixando bem as tampinhas.

Como tocar: toque na sequência indicada na figura: primeiro bata o dedão, depois a ponta do dedo-médio, o punho e a palma da mão.

Como tocar: use a convenção:

- » dedão 1
- » ponta 2
- » punho 3
- » tapa 4



Chocalho

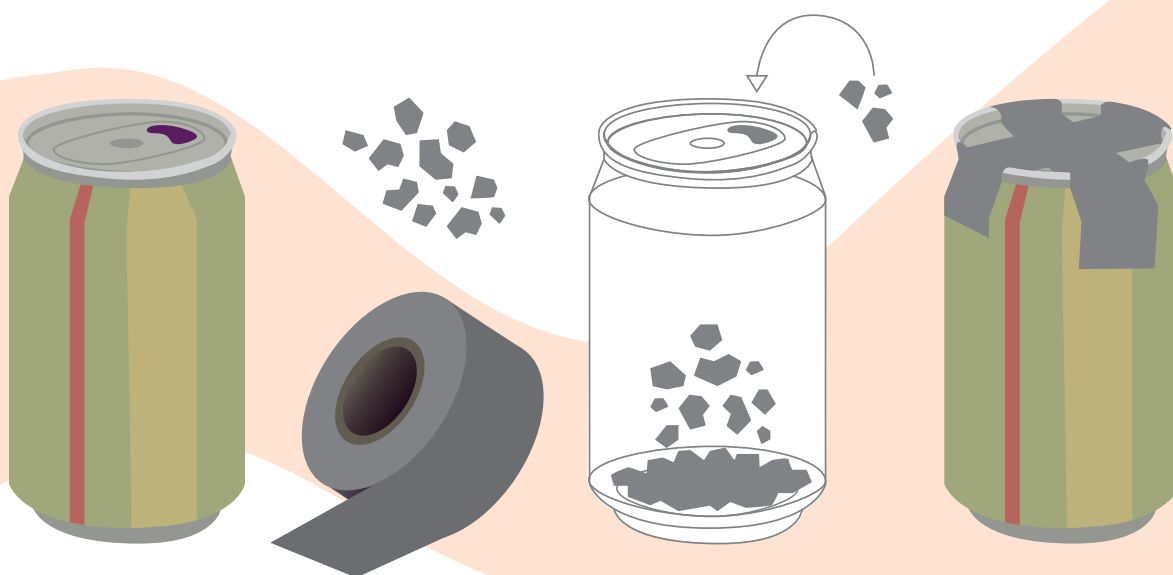
Materiais: 1 latinha de refrigerante, pedrinhas, fita adesiva

Como fazer

1. Lave a latinha de refrigerante.
2. Pelo furo, coloque muitas pedrinhas pequenas, até preencher cerca de 1/3 da latinha.
3. Cubra o furo com a fita adesiva.

Como tocar: balance o chocalho no ritmo da música.

Fonte: EDUCA JÁ. *Instrumentos musicais com sucata.*



Improvisar com o jongo

Rodas de brincadeiras com rimas são um recurso substancial para essa etapa de trabalho. Na roda de jongo, os cantos, chamados de “pontos”, são organizados a partir da oralidade, de temas do cotidiano dos jongueiros e do improviso entre dois ou mais participantes, que iniciam seus pontos a partir da rima deixada pelo participante anterior.

Considerando-se essa estrutura do jongo, a professora e o professor podem organizar jogos e as brincadeiras com rima cantada. Indicamos a seguir letras de jongo, cada uma delas com uma possibilidade de exploração.

Caxinguelê

*Ah! Eu fui no mato...
eu fui cortar cipó.
Ah! Eu vi um bicho...
esse bicho era caxinguelê.**

(*Trecho do jongo "Caxinguelê", de autoria de Vovó Maria Joana.
O jongo completo pode ser encontrado na internet).

Nesse ponto, temos duas possibilidades de trabalho.

- Substituição do caxinguelê por outro bicho. Qual seria? O que esse bicho faria?
- Substituição da fruta. Que fruta poderia ser, se mantivermos as mesmas ações? E que outras ações podem ser feitas?

Não se deve esquecer de perguntar aos estudantes, antes, se conhecem o caxinguelê nem de levar fotos para que possam visualizá-lo, bem como descrevê-lo caso existam crianças com deficiência visual em sala de aula. Essa informação pode ser feita, também, com a participação das próprias crianças, que poderão levar como tarefa para casa, dias antes do início da proposta, a tarefa de obter informações sobre o animal (fotos, curiosidades, vídeos etc.). A realização da tarefa será o elemento surpresa que justificará essa busca.

Eu chorei

*Eu chorei,
eu chorava,
era minha mãe que me acalentava.**

(*Trecho do jongo "Eu chorei", de autoria de Manuel Bam-Bam-Bam, Grupo Ponto de Visaria. O jongo completo pode ser encontrado na internet).

Nesse ponto de jongo, temos as possibilidades de substituição dos personagens e das ações. Antes de propor as substituições, é importante analisar com as crianças o ponto, identificar os personagens e o que fazem.

É importante registrar todas as alterações que as crianças produzirem nos pontos de jongo. Isso pode ser feito coletivamente, com ajuda da professora e do professor ou em grupos. A construção de cartazes para afixar na sala é um instrumento útil.

*Produto final: **Portfólio***

O portfólio tem sido adotado como ferramenta pedagógica para a realização de uma avaliação contínua e reflexiva do processo de aprendizagem, que tem como protagonistas os estudantes. O portfólio pode ser descrito como uma coleção organizada de trabalhos produzidos ao longo de determinado período de tempo. Por isso, pode proporcionar uma visão detalhada do processo de aprendizagem. Reflete também a identidade de cada estudante, em cada contexto, pois caberá aos estudantes selecionar o material que vai compor seu portfólio, comparar sua produção atual com a anterior e, ao final da coleção, produzir um pequeno texto com essa reflexão. Um mote para essa produção de texto pode ser: “como eu era no começo do projeto e como sou no final dele”.

Sugerimos que a montagem do portfólio seja realizada ao longo do projeto. O material de suporte é uma pasta, que pode ser construída ou estilizada pelos estudantes. É importante explicar a função desse suporte: arquivar as produções mais importantes realizadas ao longo do projeto. Assim, entre as imagens, por exemplo, o estudante selecionará aquela que mais apreciou, considerando o texto da etiqueta que produziu. O mesmo vale para os registros do álbum de família, a Folha de pesquisa, a montagem da exposição de brinquedos, as reescritas etc. Durante os eventos realizados, se a professora e o professor fizerem registro fotográfico, estes podem ser compartilhados com os estudantes para a composição do portfólio. É estratégico inserir na rotina da semana um momento para que os estudantes possam trabalhar em seu portfólio. O material pode ser guardado na escola e disponibilizado nos momentos de trabalho selecionados. Também é interessante disponibilizar o material para colagem, pintura e outras técnicas com as quais os estudantes queiram trabalhar em seu portfólio.

Sugerimos, ainda, que o portfólio seja levado para casa para que as famílias possam tomar conhecimento da produção, discuti-la com as crianças, realizar anotações e apreciações sobre os trabalhos.

Projeto	Avaliação: Construção de um portfólio					
Quilombos no Brasil: resistência e identidade	Educação para as relações étnico-raciais	Língua portuguesa	História	Artes	Ciências	Geografia
Objetivos de aprendizagem	Valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica da identidade cultural brasileira.	Mobilizar estratégias de leitura ao: explicitar suas hipóteses a respeito do conteúdo do texto, verificar se suas hipóteses se confirmam ou não, apoiar-se nos elementos do texto para compreendê-lo, identificar o tema e informações principais.	Estabelecer análise comparativa entre a própria realidade e a de outros sujeitos e outros grupos sociais, em outras época, espaços e culturas.	Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los.	Compreender a noção de ambiente e reconhecer distintas formas de interação com o ambiente na produção de alimentos e em outras atividades.	Compreender a dimensão social da relação entre sociedade e natureza e analisar ações de uso, conservação e preservação do território.
	Reconhecer a identidade afro-brasileira para a valorizar a diversidade étnico-racial.	Utilizar diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, desenvolvendo a escuta atenta, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.	Reconhecer e valorizar o patrimônio histórico-cultural identificando bens materiais e imateriais de sua cultura e de outros grupos; assim como registros da memória social de experiências humanas no tempo e perceber a necessidade de preservação desses registros.	Identificar fontes sonoras e relacionar o som a materiais diversos.	Descrever, comparar e exemplificar ambientes naturais e construídos	Interpretar, nas paisagens rurais e urbanas, a espacialidade socialmente construída e as múltiplas temporalidades que elas contêm.
	Ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade étnico-racial e cultural e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.	Escutar, ler e produzir textos dos gêneros previstos nas atividades de cada etapa do projeto, como entrevistas, canções, esquemas e apreciações, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.	Produzir registros de pesquisa, como entrevistas, desenhos e outras estratégias.	Contextualizar a produção musical em distintas culturas e temporalidades. Experimentar, selecionar e utilizar instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis.		Compreender a interdependência entre espaço urbano e rural, superando a versão dicotômica e hierarquizada desses espaços.
	Valorizar a produção de grupos culturais com ênfase nas matrizes africanas no Brasil, que geralmente incorporam a oralidade, a gestualidade e a sonoridade em suas performances.	Aprender a se posicionar no coletivo, escutando atentamente os colegas e respeitando o turno de fala em momentos coletivos; revisar e reelaborar os próprios textos.	Reconhecer algumas permanências e transformações de práticas sociais, bem como a simultaneidade de tempos históricos em um mesmo espaço.			

Com as mãos na massa: Projeto Quilombos no Brasil – identidade e resistência para 4º e 5º anos

Atividade: *Quilombo - um passeio por territórios*

O Projeto Quilombos no Brasil: identidade e resistência para o 4º e 5º anos do ensino fundamental considera que nessa fase as crianças possuem maior autonomia no desenvolvimento de atividades e domínio de habilidades de leitura e escrita. Desse modo, ampliam-se as propostas que valorizam as especificidades dessa faixa etária e que aproveitam as possíveis interações entre o ambiente não escolar e o escolar de circulação das crianças, por meio das relações entre educadores, crianças e familiares.

As etapas desse projeto adotam como enfoque central a questão do território em suas variadas dimensões. Assim, na Etapa 1, o foco recai sobre a relação com o espaço físico em atividades de produção da existência, como a alimentação; na Etapa 2, na aproximação virtual do espaço quilombola; na Etapa 3, no uso e na conservação do solo, na problematização da dinâmica ambiental que envolve os territórios quilombolas; na Etapa 4, na memória, na tradição e na cultura expressas nesses territórios. As propostas preveem a construção da habilidade de referenciamento espacial com a leitura e produção de mapas e trilhas e investem na perspectiva da reflexão sobre impactos ambientais e modos de vida. Desse modo, a valorização das formas de uso e conservação do solo e as tecnologias de produção de alimentos, por exemplo, aparecem como temáticas afeitas à valorização dos conhecimentos e da tradição quilombola.

Etapa 1: Você tem fome de quê?

Comida é música

O objetivo da primeira etapa é a introdução do tema dos quilombos e a sensibilização das crianças para ele. Diante dos diversos aspectos da vida quilombola, sugerimos o tema da alimentação como foco.

Com as propostas dessa etapa, espera-se a compreensão das mudanças e das permanências de práticas sociais e culturais relacionadas à alimentação ao longo do tempo. Ou seja, os modos de preparo dos alimentos, as relações geracionais e de gênero, as formas de consumo etc.

Para a primeira tarefa, a professora e o professor farão previamente uma seleção de músicas que possam dialogar com o tema da alimentação. Uma sugestão de música a ser trabalhada é a canção “Sem dívida, nem dúvida”, de autoria de Jorge Aragão.

Sem dívida, nem dúvida*[...]**Quando ela vinha da feira**Já dava “pros nego” bebericar**Só no calor da fogueira**O cheiro do refogado**Alho, coentro acebolado,**De todo o tempero a mulher.**

(* Trecho da música “Sem dívida, nem dúvida”, de Jorge Aragão.

A letra completa da música pode ser encontrada na internet).

Com base na música, pode-se propor às crianças atividades de apreciação da canção e de investigação de seu conteúdo, tendo como eixo orientador a resolução de questões-problemas. Por exemplo: como a música “fala” sobre a comida? E sobre a forma de fazer os alimentos? Há diferença entre o modo de preparar a comida “antigamente” e os modos de hoje? Quem preparava a comida? Quem prepara hoje? Como se preparava a comida? De onde se extraíam os alimentos? Hoje em dia, os alimentos são extraídos da mesma forma? Vocês conhecem lugares e pessoas que fazem os alimentos como “antigamente”? Quais são esses alimentos?

Além das perguntas voltadas para o conteúdo da letra da música, é interessante introduzir as crianças no universo das sonoridades da linguagem musical: questões sobre o ritmo da música, se parece ou lembra outras músicas que conhecem, quais músicas são essas, o que “falam” essas músicas etc. Acreditamos que essa perspectiva seja eficiente para introduzir a criança no entendimento da diversidade cultural presente na produção musical presente no Brasil.

Dica**Como apresentar a letra da música?**

No trabalho com a música, sugerimos apresentar um cartaz com a letra, dobrado verso a verso. Desdobre o cartaz e revele cada verso para a leitura, incentivando os alunos a fazer inferências sobre a sequência da letra. Também deve-se propor discussões de trechos maiores, por exemplo, cada estrofe. É importante sinalizar o tom irônico no conteúdo da música, que serve para criticar a forma como os produtos alimentícios são consumidos atualmente.

Reescrita

Após a análise, sugerimos a reescrita da letra da música a ser executada em grupo. É importante que a tarefa de reescrita seja orientada e executada passo a passo.

1. Solicitar que os estudantes façam a lista de temperos e víveres comestíveis e suas partes, como aparecem na música. Em seguida, comparar com outros produtos que conhecem e veem ser utilizados em sua casa.
2. O levantamento de informações será sistematizado em um quadro comparativo: temperos que aparecem na música e temperos que utilizamos em casa; víveres comestíveis que aparecem na música e víveres comestíveis que nos alimentam em casa; utensílios de cozinha que aparecem na música e utensílios de cozinha que usamos em casa. A elaboração do quadro e a socialização com a turma é um passo importante da tarefa de reescrita.
3. Após a tarefa de elaboração do quadro comparativo, os estudantes, no mesmo grupo ou em novos grupos, observarão as palavras que rimam na letra da música entre aquelas que estão na lista elaborada e indicarão sua substituição por outras retiradas do quadro comparativo. Dessa forma, o grupo inicia a reescrita da letra da música. É importante que a professora e o professor acompanhem o trabalho dos grupos sinalizando que a substituição de palavras pode exigir a alteração do sentido dos versos, modificar o encadeamento de ideias, enfim, refazer a música.

Dica

1. Nessa proposta é comum as crianças lembrarem de outras músicas, outros ritmos. Ao reescrever a letra, pode-se também redefinir o ritmo. O rap, por exemplo, se presta a esse tipo de exercício. É importante que o professor e a professora não desperdicem a chance de que as crianças tragam seu universo vocabular e estético para a produção. Em todas as propostas é pertinente atentar para o que as crianças já sabem, utilizando cada tarefa para conhecê-las e dialogar com elas.
2. Sugerimos a leitura de obras literárias que dialogam com os temas da alimentação e a vida nos quilombos. Na seção “Quitanda” apresentamos os livros “Panela de barro e colher de pau: broa de milho, berimbau e carnaval” e “As panquecas de Mama Panya”.

Comer juntos

Sugerimos iniciar com uma conversa sobre alimentação e consumo. Esse diálogo destacará os hábitos alimentares atuais, marcados pela recorrência a alimentos industrializados, sobretudo compostos por açúcares e gorduras, além de referência aos prejuízos que provocam à saúde.

Esse seria o mote para o convite de preparo de alimentos em grupo, com estudo de receitas (gênero textual) e produção de alimentos. A broa de fubá é muito adequada a essa proposta, tanto pelo estudo na variação das receitas que as crianças poderão coletar em casa quanto pela facilidade do preparo.

Etapa 2: Conhecer o território de quilombos

Imagens que falam: a produção de alimentos em terras quilombolas

Propomos um diálogo com as formas de produção da cultura e de reprodução da existência em comunidades quilombolas. A intenção é que a dicotomia urbano x rural, na qual se atribui ao campo o estigma de atraso social e cultural, possa ser superada. Nesse caso, chamamos atenção para a compreensão das relações de interdependência entre espaço urbano e rural; para a espacialidade socialmente produzida e as múltiplas temporalidades contidas nessa espacialidade; para a noção de ambiente e a crítica ao modelo de desenvolvimento com base no consumo sem limites.

A tarefa busca uma aproximação com o território quilombola, entendido como espaço usado de forma peculiar. Nesse caso, o destaque é conferido à produção de alimentos com práticas sustentáveis, ou seja, sem agredir o ambiente. Observa-se que as práticas de uso do solo em comunidades quilombolas operam a conservação do lugar, que será utilizado novamente e por gerações futuras.

Essa proposta consiste na observação de imagens sobre a atividade de produção de alimentos em territórios quilombolas. Apresentamos alguns exemplos a seguir.

Como na proposta desenvolvida com crianças do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, a análise das fotografias inicia-se pela exploração oral das imagens. É importante destacar os detalhes da paisagem e chamar atenção para o uso dos espaços: casa, terreiro, roça. Na identificação desses três espaços é importante destacar as atividades realizadas em cada um. O terreiro, espaço existente em



volta das casas, é lugar de encontros, de festas, da criação de aves, corte de lenha, brincadeiras de crianças. A roça é o lugar da labuta, do plantio, do cultivo de hortas, sementes, frutas. A mata é o espaço da conservação da água, da recuperação de nascentes, da extração controlada de vegetais, sobretudo ervas medicinais.

Na primeira imagem apresentada é possível perceber o limite entre a roça e a mata. A relação com o ambiente pode ser ressaltada também na presença de sementes no plantio, como na segunda foto, e na preparação de alimentos quando se utilizou o fubá extraído do milho. Há imagens de quilombos nos quais aparece a cozinha e utensílios como colheres de pau, panelas de barro etc. Nesse caso, é

interessante explorar os materiais utilizados na fabricação desses utensílios, em geral extraídos nos próprios territórios quilombolas. Na terceira foto apresentada anteriormente aparece a produção de um alimento tipificado como produto quilombola: a rapadura. Nesse caso, é interessante destacar a tecnologia presente nessa produção: a decantação que ocorre por meio do aquecimento e promove a passagem do líquido ao sólido. Na foto, aparece uma parte do processo, que é a extração de resíduos que podem comprometer o procedimento por meio da fermentação indesejada do líquido.

Descrições escritas

Após a exploração oral das fotos, solicita-se que grupos de alunos escolham fotos para escrever um texto descritivo, no qual relatem como se produz alimentos naqueles lugares. A tarefa pode ser realizada em grupos ou individualmente.

Na produção de textos é sempre recomendável que a professora e o professor apresentem modelos de sequência textual. Modelos não são para cópia, mas para análise da estrutura de coesão e coerência que compõem os diferentes gêneros textuais. Assim, a professora e o professor podem apresentar um exemplo de texto descritivo e demonstrar para os estudantes quais são as questões que engendram cada parágrafo elaborado. Analisar as características desse tipo de texto ajudará os estudantes na produção dos próprios textos. É importante também considerar a função do texto: descrever o que e para quem? Escrever para a professora? Escrever para trocar com os colegas? Uma proposta interessante é escrever para fazer um jogo: após escrever a descrição das imagens, os textos podem ser recolhidos e trocados na turma. O jogo seria realizar a associação entre o texto escrito e a imagem pertinente.

Dica

Se a escola for situada em comunidade quilombola ou atender estudantes desses territórios, a atividade será ainda mais rica. Nesse caso, a professora e o professor podem iniciar a atividade com uma conversa sobre a produção de alimentos nos quilombos: o que se planta, como e onde; como os alimentos são preparados; se existem alimentos mais comuns em determinadas épocas, como nas festas. Na sequência, seria interessante uma visita na qual as crianças mostrassem lugares de produção de alimentos. Esses espaços podem ser fotografados. Posteriormente, pode-se propor o mapeamento da trilha percorrida no quilombo. Essa tarefa recorre à construção de legendas para identificar o caminho percorrido e os elementos de destaque na paisagem, que servem para localização de quem a percorre.

Para saber mais...

Cuidado

Nem todos os quilombos possuem a mesma configuração territorial. É importante apresentar essa diversidade aos alunos. Isso auxiliará a romper com os estigmas sobre quilombos.

Considere também a presença de quilombos urbanos. Nesse caso, investigue com seus alunos se existem quilombos na região próxima à escola e verifique a possibilidade de conhecer esses territórios em uma visita guiada. A entrada em território quilombola, seja rural ou urbano, deve ser precedida de um contato com as lideranças da comunidade que poderão mediar essa visita. Afinal, trata-se também de um território de preservação da memória e da cultura afro-brasileira.

Etapa 3: Um passeio por Palmares

Como forma de aproximação de um território quilombola, sugerimos um passeio virtual pelo Quilombo de Palmares. Essa etapa traz à tona a história de Palmares e seu significado político no contexto do combate ao racismo e reconhecimento dos direitos da população negra e quilombola.

Um passeio virtual

Para esse passeio será necessário o acesso ao *site* da Fundação Cultural Palmares: O passeio pode ser realizado em grupos, nos computadores disponíveis na escola, ou pode ser feito com toda a turma, se houver recurso de projeção.

Caso a escola não possua esses equipamentos, mas a professora ou o professor tenham esse acesso, sugerimos consultar o *site* e reproduzir algumas páginas para trabalhar com os alunos.

O que explorar no passeio virtual

1. Antes de iniciar o passeio, apresente para os estudantes a localização do Parque Memorial Quilombo dos Palmares. Para isso, é interessante utilizar diferentes escalas: o mapa do Brasil, o mapa da Região Nordeste, o mapa do Estado de Alagoas. Aproveite para discutir com os estudantes o que é um memorial e a importância de preservar espaços que guardam nossa

Para saber mais...**Passeio virtual**

Primeiro equipamento do gênero no país, o Parque Memorial Quilombo dos Palmares reconstitui o cenário de uma das mais importantes histórias de resistência à escravidão ocorridas no mundo: a história do Quilombo dos Palmares – o maior, mais duradouro e mais organizado refúgio de escravos das Américas. Nele, reinou Zumbi dos Palmares, o herói negro assassinado em 20 de novembro de 1695, data em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra.

Fruto de uma luta de mais de 25 anos do movimento negro brasileiro, o Memorial foi implantado em 2007 pelo Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, no território original da longa e sangrenta batalha – a Serra da Barriga, para cujas matas milhares de escravos negros rebelados fugiram durante o período de dominação holandesa. Para difundir este capítulo da história do Brasil, a Fundação Palmares preparou um passeio virtual pelo único parque temático cultural afro-brasileiro.

Fonte: FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/serra-da-barriga-1/parque-memorial-quilombo-dos-palmares>

história, seja em âmbito nacional ou local. Lembre-se de que o desenho representa uma trilha e é importante discutir com os estudantes essa forma de referenciar o espaço. Antes de entrar no parque, estudar a trilha com o apoio da legenda. Fique atento para o fato de que a legenda contém palavras em línguas africanas que serão traduzidas durante o passeio. Sinalize essas palavras e recolha algumas inferências das crianças sobre seus significados.

2. Durante o passeio: percorrer cada um dos pontos na sequência numérica. A leitura das imagens deve preceder a leitura dos textos escritos, que pode ser feita coletivamente, em grupo ou de forma individual. A professora e o professor podem variar as formas de leitura e exploração dos textos escritos.
3. Depois do passeio: Como conclusão, o grupo pode produzir textos com comentários sobre o passeio. Outra possibilidade importante de exploração é uma proposta de leitura de textos literários sobre Zumbi dos Palmares ou a projeção de filmes sobre o assunto. Na seção “Quitanda” apresentamos sugestões.

Etapa 4: Análise de uma notícia

Essa etapa visa a problematizar a exploração de territórios quilombolas por um sistema de produção que os compromete, degrada e destrói. A notícia que selecionamos como exemplo é o caso de uma mineradora que atua em região próxima a uma comunidade quilombola e os impactos que ela tem causado. A professora e o professor podem escolher notícias sobre problemas verificados em sua região e realizar o trabalho com uma atividade mais contextualizada à vida social das crianças com as quais trabalha. Temas como a exploração dos terrenos com o plantio de eucalipto, a construção de estradas que atravessam as comunidades, o desmatamento, entre outros são adequados. O portador da notícia pode ser o texto escrito ou vídeo. Lembre-se sempre de ficar atento à organização da atividade caso existam crianças com deficiência em sala de aula.

Dica

No trabalho com textos, é essencial superar a ideia de que existem textos fáceis e difíceis. A dificuldade de um texto não está na capacidade de decodificação dos leitores, mas na forma como a interação com o texto é proposta. Por isso, não é preciso deixar de trabalhar uma notícia instigante para o debate e as reflexões que quer desencadear com a turma porque o texto traz palavras desconhecidas do universo vocabular dos estudantes. Tampouco é o caso de fazer adaptações que modifiquem a autoria do texto. O fundamental é contextualizar o gênero, sua função social e trazer referências prévias que facilitem a leitura para os estudantes. Não hesite em fazer a leitura oral, prévia, para que os alunos acompanhem o texto, nem em trabalhar com questões de interpretação oral.

Para saber mais...

Quilombolas de Minas Gerais recebem apoio do Governo Federal

Da Assessoria de Comunicação do Incra

Publicada em 29/03/2011

A Procuradoria Federal Especializada junto ao Incra (PFE/Incra) esteve em Paracatu, em Minas Gerais, nos últimos dias 2 e 3 de março, para discutir uma série de questões relacionadas à proteção das três comunidades

remanescentes de quilombo que estão instaladas no município desde o século XIX e há mais de 20 anos sofrem com os impactos ambientais e com o avanço sobre o território quilombola das atividades da mineradora canadense Kinross Brasil Mineração S.A.

Com o mesmo objetivo, também estiveram na cidade representantes de outros órgãos federais [...].

AS COMUNIDADES – No município, o grupo visitou as comunidades quilombolas de Machadinho, São Domingos e Família dos Amaros, a fim de constatar os impactos ambientais que as atingem, em decorrência da exploração mineral, bem como as dificuldades que elas enfrentam para manter a posse do território. A situação mais difícil é a de São Domingos, a única das três comunidades que ainda se preserva no local onde historicamente foi instalada. Adjacente à área da mineradora, os quilombolas encontram dificuldade de plantar pequenas roças, devido à qualidade do solo; não podem mais usar a água do córrego São Domingos que, segundo eles, está contaminada e sofrem com as explosões que ocorrem diariamente na Mina do Ouro.

“Eles soltam bomba todos os dias, teve uma explosão tão grande que o ventilador caiu da geladeira”, relata Luiza Ferreira Gomes, quilombola que mora na comunidade. Outro problema enfrentado pelos remanescentes de São Domingos é a pressão por parte da empresa para que eles saiam das proximidades da exploração do ouro, mediante a compra das posses dos imóveis. Luiza Gomes afirma que já recebeu oferta da Kinross para que ela vendesse seu imóvel, mas refutou a proposta. “Não queremos sair daqui, onde eu e minha família toda nascemos. É muito tranquilo, podemos até dormir de porta aberta, mas dizem que estamos em cima do ouro, não sei o que vai ser de nós, porque parece que eles são donos do mundo, né?”, disse Luiza Gomes [...].

Nova Audiência – No próximo dia 12 de abril, a Câmara de Conciliação da AGU realizará, na Câmara Municipal de Paracatu, outra audiência pública para tratar das questões fundiárias que envolvem os conflitos entre as comunidades quilombolas e a Kinross [...].

Termos de compromisso

Medidas do termo de compromisso celebrado entre a Kinross e o Ministério Público Estadual de Minas Gerais:

- » Não minerar sem licença ambiental e cumprir as condicionantes;
- » Regularizar a averbação das reservas legais de todos os imóveis da empresa;
- » Somente adquirir insumos minerais e vegetais de fornecedores licenciados;
- » Implantar projeto de rede otimizada de monitoramento da qualidade do ar;
- » Adotar medidas para garantir a integridade da barragem de dejetos, bem como protocolos a serem seguidos em caso de emergência;
- » Garantia financeira: depósitos anuais de um milhão de reais durante a exploração;
- » Realização de criterioso e detalhado estudo epidemiológico/ambiental para avaliar os índices de arsênio na área influenciada;
- » Compensação ambiental de R\$ 12 milhões em projetos de relevância ambiental na bacia do rio São Francisco e/ou implantação e manutenção de unidades de conservação.

Fonte: FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>



Impactos ambientais provocados pela mineradora canadense Kinross Brasil Mineração S.A. são grandes.

Foto: PFE/Incra

Fonte: FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES.
Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>.

Antes da leitura

No caso dessa notícia, antes da leitura, é indicado construir com os estudantes uma base de informações prévias. Indicamos verificar o que sabem sobre uma mineradora. O que é uma mineradora? O que ela faz? O minério é um recurso renovável? Alguém conhece uma mineradora? Onde fica? Que tipo de minério explora? O que é produzido com esse tipo de minério? Alguém conhece pessoas que trabalham em mineradoras? Como é o trabalho dessas pessoas?

Também indicamos uma apresentação prévia das siglas que aparecem na notícia e uma discussão sobre as siglas que conhecem e quando essa forma escrita é empregada. Outra recomendação é localizar em um mapa do território brasileiro o local citado na notícia.

Simulação de audiência pública

Após a leitura e a discussão do texto, além das tarefas costumeiras de interpretação, sugerimos a montagem de uma simulação de audiência pública. Para isso, a professora e o professor podem dividir a turma em grupos que elaborariam os argumentos dos envolvidos no problema. Quem seriam esses personagens? O que diriam os moradores das comunidades quilombolas? E os moradores da cidade que trabalham na mineradora? E o advogado da mineradora? Qual a função da conciliadora na audiência pública? Por que é importante a presença de representantes de órgãos governamentais?

A simulação pode considerar como desfecho o termo de compromisso celebrado entre a Kinross e o Ministério Público Estadual de Minas Gerais, que pode ser apresentado de forma separada do texto.

Etapa 5: Conhecer festas nos territórios***Sons do jongo***

De forma similar à segunda tarefa do Projeto Quilombos para alunos do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, essa atividade visa a introduzir a temática da produção cultural africana no Brasil, tendo a prática do jongo como referência. Partindo desse objetivo, sugerimos que a primeira tarefa das crianças seja ter acesso a páginas eletrônicas que tratem do jongo como temática, bem como acessem músicas do jongo. É importante

que o professor e a professora já tenham explorado os *sites* e a escutado as músicas previamente, para realizar um planejamento antecipado e verificar se os conteúdos estão de acordo com a linguagem e a possibilidade cognitiva das crianças.

Páginas eletrônicas de ONGs voltadas para a cultura popular e/ou afro-brasileira – como grupo cultural Jongo da Serrinha e a Associação Cultural Canhuera –, bem como de órgãos públicos – como o Iphan e de projetos como o Projeto Jongs, Calangos e Folias: Memória e Música Negra em Comunidades Rurais do Rio de Janeiro – são percursos digitais possíveis em busca de informações visuais, audiovisuais e textuais sobre o jongo que podem orientar a construção de percepções e de conhecimentos a serem trabalhados em propostas de pesquisa nas seguintes perspectivas: o que é o jongo? Ele lembra algum outro tipo de música? Quais são os instrumentos usados? Adultos e crianças participam do jongo? Homens e mulheres cantam, dançam e tocam ou há alguma restrição? Quais são os temas das letras? Existe alguma roupa diferente das usadas no dia a dia para a realização da dança? Essa manifestação cultural ainda existe hoje em dia?

Outro aspecto relevante a ser trabalhado que pode contar com o apoio dos *sites* consultados, sobretudo a página do Iphan, é a identificação e a pesquisa sobre os patrimônios culturais brasileiros. Uma tarefa sugerida é a exploração desse conteúdo considerando-se a diversidade cultural e étnico-racial presente no Brasil, de forma a identificar patrimônios reconhecidamente de origem afro-brasileira e indígena, suas características, imagens relacionadas, locais de comparecimento, importância para a comunidade onde estão localizados etc. Dessa forma, as crianças investigariam, de acordo com suas afinidades, dois ou três patrimônios culturais registrados pelo Iphan e produziram desenhos e parágrafos sobre cada um. Essas produções podem ser organizadas para compor um mural a ser socializado no pátio da escola.

Improvisação com o jongo

A proposta de construção de instrumentos de sucata e de formação de uma bandinha rítmica, sugerida no projeto para as crianças de 1º a 3º ano do ensino fundamental, é novamente sugerida para estudantes mais velhos, porém, considera-se relevante discutir como eles percebem a importância da música em sua vida. Essa discussão, que pode ser feita em uma roda de conversa, é substancial para que as crianças percebam que as músicas, assim como qualquer outro artefato cultural, são construídas a partir de intenções e objetivos de quem as compôs. Essa é também

uma maneira de garantir que as crianças possam ter acesso à fruição estética. Nesse sentido, algumas questões orientadoras podem ser sugeridas: você presta atenção à letra das músicas? Qual o assunto da letra de determinada música? O ritmo e os sons de determinada música lhe trazem alegria, tristeza? Você tem costume de ouvir música em casa? Sozinho, acompanhado de outras crianças, dos familiares adultos? De quais músicas gosta? O que aprendeu sobre o jongo? Quer conhecer outros tipos de música de origem africana no Brasil?

O jogo de desafios de rimas, inspirados nos “pontos” do jongo é outra possibilidade a ser desenvolvida. Além do que já foi sugerido, consideramos interessante a incorporação de diferentes tipos de rimas a serem introduzidos na roda de desafio, em momentos diferentes, como ocorrem com os “pontos” do jongo. No jongo, entre os “pontos” que existem, há o ponto de abertura ou licença (para iniciar a roda), de louvação (para saudar ou reverenciar os ancestrais), de visaria (para divertir a comunidade, com temas alegres) e de despedida ou finalização (para finalizar a roda de jongo). Assim, as crianças improvisariam rimas diferentes a partir dos momentos da roda. Por fim, vale destacar mais uma vez a visita à seção “Quitanda”, em que é possível encontrar o *site* do grupo cultural Jongo da Serrinha, onde se pode encontrar letras que exemplificam os diferentes tipos de “pontos” do jongo.

Espaços de festa em nosso território

Nessa proposta, sugerimos que os estudantes sejam instigados a indicar os espaços de sua região que são utilizados para realização de festas públicas. A professora e o professor podem utilizar o mapa do bairro ou da região em que vivem para marcar esses espaços. Também é possível visitá-los com os alunos e, depois, construir a trilha que vai da escola ao lugar visitado. É importante registrar as festas que ocorrem no local, quando ocorrem, quem participa, quem promove. O registro pode recorrer a diferentes gêneros textuais: desenhos, fotografias, escrita. No caso das escolas localizadas em comunidades quilombolas ou que atendem estudantes dessas comunidades, pode-se utilizar o mapa do quilombo, se for possível.

Produto final: Kizomba

Ao ser instituído pela Lei 14.759/23 como feriado nacional, o dia 20 de novembro recebeu o reconhecimento do Estado brasileiro. Por isso, a discussão pedagógica sobre a consciência negra e o antirracismo nas escolas deve ser debatida e estudada ao longo de todo ano letivo, pois não se trata apenas de uma data no calendário escolar. Trata-se de rememorar e aprender com a luta por libertação

realizada por de Zumbi dos Palmares e por tantos outros africanos e africanas escravizados no Brasil e seus descendentes.

Sugerimos que esse momento seja a culminância de um trabalho e não apenas um evento isolado no calendário. Dessa forma, a proposta de produto final é a realização da *kizomba* – palavra de origem quibundo, uma das línguas faladas em Angola, que significa encontro, festa do povo, confraternização, resistência. A kizomba faz alusão às danças dos negros que resistiram à escravidão em um chamado à luta por liberdade e por justiça.

Para a realização da kizomba, sugerimos que os professores envolvidos no Projeto Quilombos: identidade e resistência organizem com suas turmas o registro das produções realizadas. Desse modo, a apresentação dos trabalhos produzidos ao longo do projeto – mapas, textos, fotos, recontos, músicas – pode ser dividida entre grupos de diferentes turmas. Pode-se também elaborar coletivamente um cardápio para a festa, que pode ser produzido e distribuído com a ajuda dos estudantes. A produção de listas de convidados para a festa, cartazes e outras peças publicitárias são atividades coletivas, além da organização dos espaços e da ornamentação no dia da kizomba.

É importante prestar atenção na participação das famílias e da comunidade escolar na festa. Organizar reuniões, divulgar, convidar associações, grupos culturais e demais instituições da comunidade, solicitar apoios para a kizomba são tarefas que podem ser realizadas com a participação dos estudantes. Envolver as famílias e a comunidade em todas as propostas contribui para aproximá-las da escola e facilita o trabalho pedagógico.

Para saber mais...

Em 1988, a Escola de Samba Unidos de Vila Isabel apresentou o samba enredo “Kizomba, festa da raça”, de autoria de Martinho da Vila. Confira a seguir um trecho da letra desse samba.

Kizomba, festa da raça

[...]

Hoje a Vila é Kizomba

É batuque, canto e dança

Jongo e maracatu

*Vem menininha pra dançar o caxambu.**

(* Trecho da música “Kizomba, festa da raça”, de Martinho da Vila. A letra completa da música pode ser encontrada na internet).

Projeto	Avaliação: Kizomba					
Quilombos no Brasil: resistência e identidade	Educação para as relações etnicorraciais	Língua portuguesa	História	Artes	Ciências	Geografia
Objetivos de aprendizagem	Valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica da identidade cultural brasileira.	Mobilizar estratégias de leitura ao: explicitar suas hipóteses a respeito do conteúdo do texto, verificar se suas hipóteses se confirmam ou não, apoiar-se nos elementos do texto para compreendê-lo, identificar o tema e as informações principais.	Estabelecer análise comparativa entre a própria realidade e a de outros sujeitos e outros grupos sociais, em outras época, espaços e culturas.	Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os, de modo a utilizá-los.	Compreender a noção de ambiente e reconhecer distintas formas de interação na produção de alimentos e em outras atividades.	Compreender a dimensão social da relação entre sociedade e natureza e analisar ações de uso, conservação e preservação do território.
	Reconhecer a identidade afro-brasileira para valorizar a diversidade étnico-racial.	Utilizar diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, desenvolvendo a escuta atenta, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.	Reconhecer e valorizar o patrimônio histórico-cultural, identificando bens materiais e imateriais de sua cultura e de outros grupos; registros da memória social de experiências humanas no tempo e perceber a necessidade de preservação desses registros.	Identificar fontes sonoras relacionando o som a materiais diversos.	Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental e os agentes causadores de desequilíbrio, com capacidade de criticar os impactos de padrões de desenvolvimento com base em consumo.	Utilizar estratégias de referenciamento espacial, como a construção de trilhas.
	Ampliar as relações sociais, aprender a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitar a diversidade étnico-racial e cultural e desenvolver atitudes de ajuda e colaboração.	Escutar, ler e produzir textos dos gêneros previstos nas atividades de cada etapa do projeto, como entrevistas, canções, esquemas, apreciações, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.	Produzir registros de pesquisa, como entrevistas, desenhos e outras estratégias.	Contextualizar a produção musical em distintas culturas e temporalidades. Experimentar, selecionar e utilizar instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis.	Avaliar os benefícios e os malefícios decorrentes das práticas alimentares.	Analisar mapas com diferentes escalas.
	Valorizar a produção de grupos culturais com ênfase nas matrizes africanas no Brasil, que geralmente incorporam a oralidade, a gestualidade e a sonoridade em suas performances.	Aprender a se posicionar no coletivo, escutando atentamente seus colegas e respeitando o turno de fala em momentos coletivos. Revisar e reelaborar os próprios textos.	Reconhecer algumas permanências e transformações de práticas sociais, bem como a simultaneidade de tempos históricos em um mesmo espaço.		Reconhecer vegetais, suas partes e sua utilização para fins diversos (alimentação, cura etc.).	Compreender a interdependência entre espaço urbano e rural, superando a versão dicotômica e hierarquizada desses espaços.

Bibliografia



ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E; ESCOBAR, A. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino- americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 15-57.

ANTUNES, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: DINIZ, Júlio Emílio; PEREIRA, Geraldo Leão (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 27, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

ARRUTI, J. M. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: Edusc, 2006.

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

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07 ago. 2000.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 nov. 2003a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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 10 jan. 2003b.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 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, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. *Diário Oficial da União*. Brasília 11 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, *Diário Oficial da União*, 22 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 9 de dezembro de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 16/2012, de 5 de junho de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 de novembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 19 de maio de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, dez. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Programa Brasil Quilombola*. Brasília: Seppir, 2004.

CALHEIROS, Felipe P.; STADTLER, Hulda H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-139, jan./jun. 2010.

CEDEFES. *Comunidades quilombolas de Minas Gerais no sec. XXI: história e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, 2008.

CHAGAS, Miriam de F. A política do reconhecimento dos “remanescentes” das comunidades dos quilombos. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, a. 7, n. 15, p. 209-235, jul. 2001.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. (Org.) *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1994. p. 103.

DAGNINO, Evelina. A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 61-102.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, Boaventura Souza. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, Flávio. *História de quilombolas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LARA, Silvia Hunold; PACHECO, Gustavo. (Orgs.). *Memória do Jongo*. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas: Cecult, 2007.

- LEITE, Ilka B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 424, set./dez. 2008.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de uma educação intercultural. In: DINIZ, Júlio Emílio; PEREIRA, Geraldo Leão (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- MATTOS, Hebe; RIOS, Ana Lugão. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto; Brasília: UNESCO, 2007.
- MIRANDA, Shirley Aparecida. Direito à diferença e ações afirmativas: uma interpelação às políticas educacionais a partir da educação indígena. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15. Belo Horizonte, 2010. *Anais ...* Belo Horizonte: Endipe, 2010.
- MOURA, Clovis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004.
- MOURA, Clovis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 3.ed. São Paulo: Livraria editora Ciências Humanas, 1981.
- MUNANGA, K. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, C. (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: Edufal, 2001. p. 21-31
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.
- PAOLI, M. C.; TELLES, V. S. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 103-148.
- PARÉ, Marilene L.; OLIVEIRA, Luana P.; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). *Cad. Cedes*. Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007.
- PINHO, Osmundo. O enigma da desigualdade. In: TORNQUIST, Carmen Susana et al. *Leituras de resistência: corpo, violência e poder*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009. p. 367-387.
- PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões; OLIVEIRA, Rosy. *Sociabilidades negras: comunidades remanescentes, escravidão e cultura*. Belo Horizonte: MEC/UFT/Daliana, 2006.

REIS, João José; GOMES, Flávio (Orgs.). *Liberdade por um fio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICCI, Cláudia Sapag. *Pesquisa como ensino: textos de apoio, propostas de trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Gilberto L. dos; CHAVES, Antônio M. Ser quilombola: representações sociais de habitantes de uma comunidade negra. *Estudos de Psicologia I*. Campinas, v. 24, n. 3, p. 353-361, jul./set. 2007.

SANTOS, Jucélia B. Território, Direito e Identidade: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará, Bahia. *Antíteses*, v. 3, n. 5, p. 221-245, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria C. M.; CARVALHO, Maria C. P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, a. 5, n. 10, 2002.

3. Projeto Corporeidade e Identidade

Quem sou eu? Quem é você?



Quem sou eu? Quem é você? Questões fundamentais a serem feitas e respondidas pelas mais diferentes gerações. Elas dizem respeito ao conhecimento de si mesmo e do outro nas relações sociais e culturais. No entanto, o desconhecimento e a não aceitação de nós mesmos e do outro podem resultar em preconceitos e estereótipos.

A escola tem um papel importante na forma como pode propiciar aos estudantes não somente a realização de perguntas sobre si mesmos e sobre o outro, mas, também, sua compreensão.

A esse processo de conhecimento e compreensão de si mesmo na relação com o outro chamamos “identidade”. Trata-se de uma construção pessoal e social. Por isso, toda e qualquer identidade é plural, apresenta mudanças, é relacional e se realiza na história e na cultura. A identidade é também uma construção política.

Para Silva (2010), identidade e diferença devem ser compreendidas como processos de produção social, que envolvem relações de poder. Assim, abordar tanto a identidade quanto a diferença como uma questão de produção social significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como consenso, ou de diálogo e ou ainda de comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. Nesse sentido, a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que sempre existiram ou que passaram a existir a partir de algum discurso fundador; elas não são elementos passivos da cultura, estão sendo criadas

e recriadas constantemente de forma dinâmica. Portanto, a identidade e a diferença podem ser definidas e compreendidas a partir da atribuição de sentidos produzidos no mundo social e como disputa e luta em torno dessa atribuição.

É nesse contexto que negros, brancos, indígenas, amarelos e mestiços aprendem sobre si mesmos e o outro nas relações sociais. Aprendem sobre semelhanças e diferenças. Contudo, nem sempre essa aprendizagem é afirmativa. Como vivemos históricas relações de poder, muitas vezes aprendemos a ver a nós mesmos e aos outros de forma negativa, permeada por estereótipos. É também nas relações sociais e de poder que preconceitos e discriminações são construídos. As relações étnico-raciais, assim como a construção das semelhanças e das diferenças se realizam nesse contexto.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a instituição escolar pode ser um ator central no entendimento desse processo

ao proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL. CNE. CP, 2004, p. 6).

O Brasil é uma sociedade pluriétnica, pluricultural, multirracial. É também uma sociedade ocidentalizada, marcada por históricas relações de poder e, enquanto tal, convive com a prevalência de determinado padrão estético e corpóreo em detrimento de outros.

O corpo fala sobre nós e a forma de estarmos no mundo. Ele fala da relação que estabelecemos conosco e com o outro. Corpo e corporeidade também são construídos e moldados socialmente. No processo de construção das identidades, o corpo e a corporeidade ocupam lugares importantes.

No contexto das relações de poder construídas desde a colonização, as presenças indígena, africana e de outros grupos étnicos e raciais foram fortemente marcadas por processos de hierarquização social. É nesse processo que se constroem os padrões de beleza e corporeidade com os quais convivemos. Viver afirmativamente uma corporeidade que expressa um padrão estético e de beleza considerado não

hegemônico pode se apresentar como um processo tenso e difícil de lidar. É importante que a escola esteja atenta e passe a considerar essa perspectiva na dimensão dos processos educativos que permeiam todas as relações estabelecidas nesse espaço.

Nesse processo, gostar do próprio corpo, da sua diferença, aceitar-se nas semelhanças e nas diferenças pode ser um processo tenso nos diferentes ciclos da vida: infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice. Corporeidade e identidade mantêm, entre si, uma relação difícil e complexa.

O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana poderá nos ajudar a compreender um pouco mais esse processo vivido por estudantes em escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Desse ponto de vista, é possível afirmar que as reflexões sobre as relações entre negro, corpo e estética deveriam ser mais exploradas nos processos de formação de professores.

Preocupada com essa formação, Gomes (2003, p. 172-173) formula alguns questionamentos básicos: como educadores negros, indígenas e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e veem o corpo negro? Durante o processo de formação docente, os professores têm contato com essas questões? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no próprio corpo e no corpo de seus alunos?

Dica

Por mais que a cultura escolar ocidental moderna esteja pautada na separação corpo e mente – com o privilégio do desenvolvimento intelectual, enquanto procura conter e moldar os corpos a sua concepção de ordem –, é impossível anular os corpos em sua diversidade e seus movimentos. Somos sujeitos corpóreos e usamos nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. Nesse sentido, é preciso que a professora e o professor estejam atentos àquilo que o estudante pode comunicar por meio de seu corpo, com sua postura, na forma como ele se apresenta esteticamente. Por outro lado, é necessário questionar quais são as representações que nós docentes construímos desde a infância sobre negros e brancos, seus corpos, sua estética?

Seria interessante se a professora e o professor refletissem individual e coletivamente sobre as questões apontadas por Gomes (2003) durante a organização das atividades desse projeto. Que tal pensar em uma roda de conversa tendo como pauta essas questões?

Uma forma de agir sobre esse complexo está apontada nos “Parâmetros curriculares nacionais: educação física” para o ensino fundamental, ao propor que a escola estimule a participação em:

atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sociais ou sexuais (BRASIL. MEC, 1997b).

Para tanto, se faz necessário:

conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem em diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito (BRASIL. MEC, 1997b).

A corporeidade está intrinsecamente ligada à identidade cultural. O corpo expressa cultura. É matéria da e para a cultura. Tanto os aspectos de herança biológica quanto aqueles de ordem cultural, social e afetiva refletem-se na arquitetura do corpo. O corpo humano, portanto, não é visto como uma máquina, ao contrário, cada ser humano e seu corpo são considerados únicos.

O corpo também pode ser alvo da negação de uma identidade cultural; ele pode ser alvo da negação da própria existência enquanto corpo. Essa foi a tônica das relações entre a Europa expansionista e os povos ameríndios, asiáticos e africanos desde o início da modernidade. Essa negação se desenvolveu historicamente em diferentes contextos, protagonizada por diferentes agentes comprometidos com a manutenção de ordens sociais como o escravismo e o imperialismo.

Na multiplicidade de culturas existentes no mundo, algumas se fundam na vivência e no reconhecimento da ancestralidade. Segundo Sodré (2005), o termo grego *arkhé* é utilizado para caracterizar essas culturas.

Nas culturas de *arkhé* o corpo ganha centralidade. É o caso, por exemplo, das culturas africanas e afro-brasileiras, mas esse princípio organizador da vida social pode ser também encontrado em outras culturas. Como diz José Gil, “no princípio era o movimento” (GIL, 2001, p. 56). Ou, como ressalta Pierre Weil, “o corpo fala” (WEIL, 1999, p. 88). Tudo parte do corpo, o corpo é referência. Por isso, nessas culturas, o corpo está presente em vários rituais religiosos, na expressão artística, na dança, nas esculturas e nas formas de expressão.

Para saber mais...

Um pouco de história...

Valverde aponta a ação de missionários como componente na construção de representações dominantes, historicamente duradouras, sobre o corpo negro. Segundo o autor, para além do que desejavam os administradores e os colonos, que buscavam fins limitados (por exemplo, ordem, tributação, lucros, trabalho barato), os missionários pretendiam uma transformação radical dos povos locais no âmbito das crenças e das práxis: pretendiam uma “colonização do coração e da mente” e também uma “colonização do corpo”, forma de violência simbólica, como teorizada por Pierre Bourdieu (VALVERDE, 1997, p. 2).

Para o sucesso da implantação de seu projeto de colonização de corpos e mentes, era necessária rejeição das identidades e das culturas tradicionais africanas e ameríndias. Nas narrativas missionárias, o corpo dos africanos é representado como um corpo do mal ou, na melhor das hipóteses, como um corpo primitivo ligado a uma mente infantil. Comum, também, era a suspeita sobre a qualidade humana dos africanos e a discussão polêmica sobre os seus atributos selvagens. Essas concepções evolucionistas, produzidas no contexto das relações de poder, posteriormente, filiam-se na hipótese do criminólogo italiano do século XIX, Cesare Lombroso. Segundo ele, tanto o corpo do criminoso contemporâneo quanto o corpo primitivo seriam sobrevivências fossilizadas do início da história da humanidade: o corpo do mal é um corpo suspenso no processo de evolução, teria uma “temporalidade doente” na expressão do psicanalista Jean-Michel Labadie (LABADIE, 1988, p. 27 *apud* VALVERDE, 1997). No caso das mulheres – e tanto mais no caso das mulheres africanas –, Gustave Le Bon concluía, em 1879, com base na medição de 13 crânios, que elas “representam as formas mais inferiores da evolução humana e estão mais próximas das crianças e dos selvagens do que um homem adulto e civilizado” (VALVERDE, 1997, p. 9).

O século XIX foi marcado, no Brasil e no mundo, pelo predomínio de paradigmas racistas nas ciências, o chamado racismo científico. Teorias como a do Conde de Gobineau que preconizava a existência de três raças humanas: branca, amarela e preta – nessa mesma ordem da superior para a mais inferior –, foram usadas para enquadrar as diferenças étnicas e culturais de maneira hierárquica.

As tentativas de colonização de corpos e mentes das populações africanas e afro-brasileiras desencadearam resistências por parte desses sujeitos. A corporeidade e a forma de se expressar por meio dos corpos pode ser um exemplo. Nesse embate, percebemos que o corpo negro pode ser, historicamente, expressão da afirmação de uma identidade cultural, instrumento de luta como, por exemplo, a capoeira.

O sentido dado ao corpo na cultura de raiz africana é muito peculiar. É um traço marcante de sua identidade cultural. A corporeidade e a oralidade associadas dão o tom das africanidades em qualquer parte do mundo. “No exercício da palavra cantada e ritmada por seus corpos e instrumentos musicais, africanos em diáspora no Brasil produziram o tom de suas revoltas, espalhando rastros de liberdade” (ANTONACCI, 2009, p. 7).

É possível dizer que o estudo das relações étnico-raciais faz parte desse processo de resistência, ao ter como objetivos a garantia dos direitos; o fortalecimento da identidade; o conhecimento da história do Brasil, da história e da cultura afro-brasileira e africana etc. Assim, o estudo desta temática se insere no conjunto das ações educativas de combate ao racismo e à discriminação racial. Nesse contexto, a valorização da oralidade, da corporeidade, da arte, da dança e das marcas das culturas de raiz africana apresenta-se como dimensão pedagógica constituinte dos currículos e do cotidiano da escola.

Dica

As professoras e os professores podem organizar um conjunto de imagens, como a que apresentamos na sequência, na forma de murais que abordem a corporeidade africana e afro-brasileira e suas expressões estéticas. Este tipo de mural pode ser desdobrado com base nas ênfases abordadas no projeto, constituindo-se em material de apoio para as etapas a serem realizadas.

Na trilha dessa história de lutas, em que gerações de homens e mulheres negros(as) obtiveram conquistas de direitos, embora ainda convivamos com a existência do racismo em nossa sociedade, temos muito a avançar. Segundo Gomes, a identidade negra:

implica a construção de um olhar de um grupo étnico racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico racial sobre si mesmos a partir das relações com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003).



Esse é um desafio que a escola deve também assumir para si.

A proposta desse projeto é entender, no contexto da corporeidade e da identidade, o corpo e o cabelo como símbolos identitários, na forma como nós, brasileiras e brasileiros, os vemos e que diz respeito a uma construção cultural. Um dos primeiros aspectos observados no corpo humano é o cabelo, muitos dizem que ele é a moldura do rosto, nesse sentido podemos dizer que o cabelo tem uma grande importância na constituição da corporeidade nas diversas culturas, ao transmitir mensagens diferentes e significativas.

De acordo com Gomes (2006), ambos, o corpo e o cabelo, ganham simbolismo nos contextos sociais, políticos e históricos onde estão inseridos. Pode-se dizer que a materialidade do corpo recebe uma leitura cultural. No caso do negro brasileiro, infelizmente, essa leitura ainda é marcada por um contexto atravessado pelos efeitos do processo de escravidão, pelo racismo, pela desigualdade racial e social. Contudo, como já anunciamos anteriormente, o corpo e o cabelo também representam, ao longo da história, luta, revolta, transgressão, enfim, a expressão de identidades que se afirmam por meio da própria forma de lidar com o corpo no mundo.

Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade, porém existem alguns espaços em que o cabelo é visto em uma perspectiva de revalorização. São eles: os contextos familiares em que preserva a memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil (GOMES, 2003).

Para essa autora, o cabelo do negro é um aspecto da corporeidade que possibilita compreender o conflito racial vivido por negros e brancos no Brasil. As expressões “cabelo ruim” e “cabelo bom”, usadas em nossa sociedade, são exemplos de como o cabelo crespo expressa a tensão estrutural das relações raciais no Brasil, que vem sendo ressignificada pelos negros que participam de movimentos sociais e de outras práticas culturais e estéticas. Ainda segundo a autora, o cabelo do negro, identificado como “ruim”, é expressão do racismo, da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Às professoras e aos professores, cabe buscar compreender a relação do negro com o corpo e o cabelo por mais complexa que seja essa articulação.



Dica

Essas imagens são sugestões de como as professoras e os professores podem organizar murais que abordem o cabelo afro. Vejam que apresentamos imagens de pinturas de negros e negras; de fotografias de homens e mulheres de etnias africanas; de crianças (meninos e meninas) em espaços variados em casa, em grupo, na escola; de homens e mulheres que afirmam sua identidade por meio do cabelo, nas passarelas da moda, na música etc. Vários painéis podem ser criados com base nas ênfases abordadas no projeto e podem constituir material de apoio para diversas atividades.

Outra dica importante para as professoras e os professores é assistir, no portal do Museu da Pessoa, o depoimento de Antônio Rodrigues Filho – ou Toninho Crespo, como é conhecido –, no qual relata sua infância no bairro da Penha, na capital paulista. Quando jovem, lembra-se do “caldo cultural” em que a juventude estava mergulhada, momento em que descobriu Jimi Hendrix – o ídolo que o aproximou do violão. Os poucos acordes que arranhava no começo já eram suficientes para impressionar as garotas. Mas ele preferiu ir fundo nos estudos, já que desistiu logo da carreira no futebol. Na segunda parte da entrevista, Antônio conta de suas viagens pelo mundo, como conheceu a França, o Principado de Mônaco e Cuba, a maneira como ele planejava suas viagens e da saudade que sentiu de sua esposa, depois de seis meses morando fora do país. Por causa da perda do pai, aos sete anos, o menino amadureceu precocemente. No vídeo, ele conta como, sozinho, encontrou no cabelo *black power* sua identidade, firmando seu nome artístico como Toninho Crespo.

Fonte: MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <https://museudapessoa.org/historia-de-vida/toninho-crespo/>

A corporeidade é uma linguagem e algumas de suas partes foram escolhidas de acordo com cada cultura, como uma forma de comunicação com o mundo. No Brasil, atualmente, existe uma positividade nas práticas dos negros em relação ao cabelo, seja quando ele é trançado, alisado, colorido, com apliques etc., e isso não significa, como muitos pensam, uma forma de branqueamento.

Dica

Na Coleção História Geral da África (UNESCO, 2010) é possível encontrar informações importantes para saber mais sobre essa temática e como ela é abordada em países do continente africano.

Para quem se destina o Projeto Corporeidade e Identidade?



Há duas propostas de projeto, uma delas voltadas para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e outra voltada para o segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental (4º e 5º anos). Ambas as propostas levam em consideração as especificidades etárias, as necessidades de aprendizagem na etapa da escolarização em que se encontram e interesses desses grupos.

- Projeto Corporeidade e Identidade para 1º, 2º e 3º anos tem como tema “Quem sou eu? Quem somos nós?”. A proposta é identificar e construir relações entre aspectos da corporeidade e da identidade, produzindo conexões de dimensões das culturas africanas e brasileiras.
- Projeto Corporeidade e Identidade para 4º e 5º anos aborda o tema “Como eu me vejo, como os outros me veem?”. A proposta é identificar e construir relações entre aspectos da corporeidade e da identidade, produzindo conexões de dimensões das culturas africanas e brasileiras.

Objetivos do projeto



O Projeto Corporeidade e Identidade visa a promover a reflexão sobre as construções sociais, políticas, históricas e culturais que envolvem a cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Busca, ainda, fomentar o exercício da alteridade e da diversidade entre estudantes, professoras, professores e demais profissionais da educação que atuam nas escolas. Com inspiração no corpo e no cabelo negro como símbolos de identidade construídos culturalmente, e que sistematicamente vem sendo silenciados nas escolas brasileiras, esse projeto pretende valorizar as produções culturais africanas, afro-brasileiras e brasileiras. Nosso objetivo é oferecer um leque de sugestões para que a escola assuma sua função de valorizar, reconhecer, fortalecer e investir na construção de uma identidade individual e coletiva dos estudantes.

Para a realização do projeto, pode-se usar histórias, filmes, documentários, biografias, autobiografias, relatos, pinturas, fotografias, música, brincadeiras etc. Espera-se, com um conjunto de atividades ordenadas e sequenciadas, possibilitar aos estudantes

conhecer a si mesmos e aos outros, a história pessoal e local, a identificação de elementos culturais comuns à sua comunidade e, ainda, a percepção de que outros povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diversos, observando semelhanças e diferenças (BRASIL. MEC, 1997c).

Somado a isso, consideram-se os três princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana: a) consciência política e histórica da diversidade; b) fortalecimento de identidades e de direitos; e c) ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Em especial, a determinação dessas Diretrizes (BRASIL. CNE. CP, 2004, p. 21), que reafirmam que o tratamento da história da África de forma articulada ao da história dos afrodescendentes no Brasil, deve ser abordada a partir de temas como o papel dos anciãos e dos griôs como guardiões da memória histórica (BRASIL. CNE. CP, 2004, p. 21).

As professoras e os professores construirão de maneira colaborativa, junto com os estudantes, um espaço de convivência, troca de experiências, ludicidade, no qual possam ler, contar e escutar histórias, escutar e dançar músicas, compartilhar brincadeiras e jogos na perspectiva de se conhecerem e também de conhecer seus colegas e seus familiares. É importante priorizar a linguagem oral, uma vez que ela constitui e articula todas as ações e atividades que serão desenvolvidas nesse período da escolarização. Além disso, sabemos que ela está diretamente relacionada ao processo de apropriação e aquisição da escrita. Assim, aguçar a escuta atenta e a produção de textos com os recursos da fala, do corpo, da

Dica

Lembre-se

Na execução do projeto, deve-se considerar também a presença dos estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, assim como as condições de acessibilidade das escolas e das salas de aula. Atualmente, em atendimento à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as escolas públicas e particulares devem se organizar internamente, em sua infraestrutura, na formação do corpo docente e demais profissionais a fim de garantir o direito à educação de qualidade a todos os estudantes, respeitando e reconhecendo suas diferenças. Nesse sentido, as atividades propostas nesse projeto deverão ser organizadas de maneira a atender a diversidade de estudantes em sala de aula.

Ou seja, para todos os estudantes, com ou sem deficiência, o Projeto Identidade e Corporeidade deverá ser realizado colocando-os diante de atividades e propostas pedagógicas colaborativas e desafiadoras de acordo com o seu ciclo da vida e o seu desenvolvimento.

sonoridade, da imaginação e da poesia colabora diretamente para formação de futuros leitores e usuários plenos da linguagem escrita.

É importante, ainda, construir e assegurar a qualidade da educação oferecida para crianças e adolescentes que hoje se encontram no ensino fundamental. Nesse sentido, é importante que se contemplem as especificidades desse ciclo de vida, bem como aqueles aspectos que dizem respeito à realidade social desse segmento da população e os contextos onde vivem. A escola, as professoras e os professores são também responsáveis pela formação humana desses sujeitos, nos campos da expressão, da aprendizagem individual e coletivo; para isso, é essencial propiciar situações que resgatem os valores e as culturas individuais e coletivas dos sujeitos em processo de escolarização. Por meio de atividades que privilegiam os jogos, as brincadeiras, as músicas, as histórias etc., as crianças e os adolescentes adquirem importantes conhecimentos relacionados à sociabilidade e à linguagem, assim como desenvolvem sua inteligência, o que lhes oferece possibilidade de estabelecer relações sociais e relações com o mundo que os rodeia.

Áreas do conhecimento e objetivos específicos

No desenvolvimento desse projeto, é necessário lembrar que trabalharemos com crianças e adolescentes em um momento importante da construção de suas identidades. Por isso, sua realização deverá privilegiar os aspectos a seguir.

- Promover uma reflexão sobre como as crianças e os adolescentes constroem sua identidade, dentro e fora do ambiente escolar, pela percepção do corpo e do cabelo, para além dos padrões estéticos; isto é, como uma característica da identidade vinculada a um processo de desconstrução de estereótipos.
- Ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e seus pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade étnico-racial e desenvolvendo relações de cooperação e colaboração.
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos, e também avançar em seu processo de construção de significados, de sua identidade, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

- Promover, de forma sistemática, ações pedagógicas, entendendo os estudantes como sujeito de direitos e oferecendo-lhes oportunidades pedagógicas para que compreendam que a sociedade e a escola são constituídas por pessoas que pertencem a grupos sócio-raciais e étnicos distintos, que possuem cultura e história próprias e igualmente valiosas.
- Criar momentos e espaços para que as crianças e os adolescentes possam conhecer e valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica da identidade cultural brasileira.
- Assegurar o reconhecimento da identidade afro-brasileira para a valorização da diversidade étnico-racial.
- Reconhecer a diversidade como parte inseparável da formação social e histórica do Brasil. A escola deve ser um local privilegiado de aprendizagem de regras do espaço público, que permita a coexistência, em igualdade, dos diferentes, independentemente de gênero, sexo, cor, opção religiosa etc.
- Promover uma reflexão junto às crianças e aos adolescentes sobre a distinção entre a diversidade cultural e a desigualdade social. É importante salientar que as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias, nas relações de poder, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, em suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimento etc. Entretanto, essa produção histórica é cercada de conflitos, por exemplo, relacionados à exploração e à dominação de alguns grupos humanos sobre outros, às características das situações de desigualdade social etc.
- Desenvolver atividades que possibilitem às crianças e aos adolescentes compreender aspectos da desigualdade e da exclusão social brasileira que impede o acesso de grande parte da população aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, ou impede, ainda, a participação na gestão coletiva do espaço público e o exercício de sua cidadania.

O desenvolvimento do Projeto Corporeidade e Identidade ocorrerá por histórias, produção artística e interação com outras pessoas mais velhas, de dentro e de fora da escola, na perspectiva de participações afirmativa nos processos de construção das identidades das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, é importante reiterar a contribuição dessa proposta como meio de possibilitar que

os sujeitos da educação possam utilizar diferentes linguagens (verbal, gráfica, matemática, plástica, corporal) como meio de expressão e comunicação de ideias, visando a interpretar e usufruir das produções da cultura. Nesse projeto, busca-se contribuir para que as crianças e os adolescentes possam aprender e ampliar seus conhecimentos nas seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, história e geografia, ciências e artes.

Objetivos contemplados em língua portuguesa

- Aprender a se posicionar no coletivo, escutando atentamente seus colegas e respeitando o turno nesses momentos.
- Explorar expressões faciais, sons, entoação, gestos na composição e na escuta de textos orais e escritos.
- Ler e escutar diversos gêneros textuais previstos nas atividades propostas nas várias etapas do projeto, como canções, poesias, histórias e brincadeiras, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar em um grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor temas estudados.
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, desenvolvendo a escuta atenta, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.
- Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem e começar a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa.
- Produzir textos dos gêneros previstos no projeto, considerando a necessidade de elaborar várias versões de escritas e reescritas, contando sempre com a interlocução e troca de experiências entre colegas e com o professor.

Objetivos contemplados em matemática

- Por meio da geometria, estabelecer relações entre espaço e forma, além de desenvolver atitudes frente a situações-problema.
- Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social e explorar situações-problema que envolvam contagens.
- Descrever, interpretar e representar a posição de objetos no espaço, de diferentes pontos de vista.
- Identificar simetria em figuras bidimensionais.
- Perceber elementos geométricos nas criações artísticas.
- Valorizar a troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem.
- Estimular e promover, por meio de resolução de problemas, a construção de autonomia e confiança.
- Valorizar o esforço e a disciplina dos alunos na busca de resultados.
- Incentivar e possibilitar aos alunos expor suas ideias, defender seus argumentos e flexibilizá-los quando isso for necessário.

Objetivos contemplados em história e geografia

- Estabelecer relações entre o presente, o passado e as perspectivas de futuro.
- Comparar acontecimentos no tempo e no espaço, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade.
- Reconhecer algumas permanências e transformações histórias, sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das crianças e dos adolescentes, das famílias, da escola e da comunidade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.
- Caracterizar os modos de vida de uma coletividade, quem vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas.
- Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade africana estudada.
- Identificar e conhecer os aspectos locais e geográficos de onde nasceram e cresceram as crianças, os adolescentes e seus familiares.

Objetivos contemplados em ciências

- Promover estudos e debates sobre o ser humano, considerando seu corpo como um todo dinâmico que interage com o meio em sentido ampliado.
- Analisar tanto como os aspectos de herança biológica quanto aqueles de ordem cultural, social e afetiva se refletem na arquitetura do corpo. O corpo humano, portanto, não é uma máquina e cada ser humano é único como único é seu corpo.
- Contribuir com a formação da integridade pessoal, da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, assim como para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos.
- Privilegiar, na temática corporeidade e identidade, a concepção do corpo humano como sistema integrado, que interage com o ambiente e reflete a história de vida do sujeito.
- Promover debates e reflexão sobre as interações existentes entre as necessidades biológicas, afetivas, sociais e culturais que ficam registradas no corpo, uma vez que o corpo reflete a história de vida do sujeito. Nesse sentido, as carências nutricionais, afetivas e sociais, por exemplo, desenhando o corpo humano, interferem em sua arquitetura e seu funcionamento.
- Conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem em diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito.

Objetivos contemplados em artes

- Compreender a arte como expressão e comunicação dos indivíduos.
- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir de produções artísticas.
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os, de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.

- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas; conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais representações do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.
- Observar as relações entre o ser humano e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível.
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e de concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.
- Focar os artistas como produtores em arte – vidas, épocas e produtos em conexões –, levando em conta a diversidade das formas de arte e de concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias.

Com as mãos na massa: Projeto Corporeidade e Identidade – Quem sou eu? Quem somos nós?, para 1º, 2º e 3º anos

Atividade: Quem sou eu? Quem somos nós?

Essa proposta visa a dar oportunidade às crianças e aos adolescentes de falar mais sobre si, suas características, suas preferências, seus interesses, suas famílias. Também se espera que seja uma oportunidade para que percebam como as outras pessoas os veem. Assim, os estudantes precisarão expor um pouco mais de seu modo de ser e pensar, o que, de maneira geral, pode causar algum tipo de constrangimento, seja por sua aparência física, pela forma de falar ou de se comportar, por seu pertencimento a determinada classe social, por seus valores e suas crenças, enfim, por alguns aspectos que compõem sua identidade e que nem sempre são considerados ou

valorizados por outras pessoas, pelos colegas de escola, pelos professores etc. As professoras e os professores devem se preparar para escutar, debater e acolher de maneira assertiva as questões polêmicas ou difíceis que surgirem em sala de aula, seja em relação aos aspectos físicos (cabelo, cor da pele, ser menino ou menina, ser negro, ser pobre, ter outra orientação sexual, ter algum tipo de deficiência etc.).

Além disso, é provável que precisem lidar com aspectos subjetivos da identidade de cada criança e adolescente. Nessa proposta, indicamos etapas, atividades e procedimentos que contemplarão brincadeiras, músicas, jogos, leitura de livros, de imagens – especialmente de fotografias e quadros – etc. Os estudantes terão oportunidade de aprender a observar detalhes, traços, fundo e a explorar alguns recursos usualmente utilizados para retratar imagens.

A culminância dessa proposta será a construção de um álbum da turma, que cumpre a principal função social de identificar, registrar e comunicar as características e o perfil das crianças e dos adolescentes, com informações consideradas relevantes para apresentar traços de sua história, sua corporeidade e sua identidade individual e coletiva, tendo com destaque o cabelo como um importante traço dessa identidade.

Tudo isso demandará pesquisas, levantamentos, seleção e produção de desenhos, fotografias, imagens, textos orais e escritos. Os estudantes serão incentivados a definir uma organização de todo o material produzido na escola ou levantado com suas famílias e comunidade. Serão, ainda, convidados a criar legendas que expliquem as imagens, os desenhos e as fotografias selecionados e produzidos, de forma a situar as pessoas que não os conhecem. Para motivar os estudantes a se envolver com esse trabalho, seria importante que professoras e professores da mesma escola ou de escolas diferentes se comprometam também a realizar essa proposta, planejando de maneira criativa situações didáticas significativas para as crianças e os adolescentes.

Etapas 1: Crianças e adolescentes como você

Essa primeira etapa tem por objetivo introduzir a proposta do Projeto Corporeidade e Identidade e apresentar sua culminância, que é a produção de um álbum de toda a turma. Nesse sentido, para iniciar, motivar e envolver todos os estudantes nesse trabalho, será realizada uma roda de leitura para conhecer o livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância do mundo”, produzido por Barnabas e Anabel Kindersley, traduzido por Mário Vilela Filho, em associação com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), editado no Brasil em 1999, pela Editora Ática.

No livro vamos encontrar crianças e adolescentes de vários países e continentes do mundo; de pequenas comunidades rurais e de cidades grandes; de terras quentes e úmidas, de terras geladas e de outras regiões desertas. Ao ler essa publicação, vamos conhecer o cotidiano, os sonhos, os medos das crianças de todo mundo. Sabemos, ainda, o que elas têm em comum umas com as outras, bem como os traços que as diferenciam. Será dado destaque especial aos cabelos das crianças, tipo de corte, penteado, textura, cores etc. O cabelo das crianças africanas e brasileiras será estudado para compreender tanto a circulação quanto a articulação e a ressignificação de culturas que foram sendo redefinidas nos últimos séculos e décadas.

Com base na leitura das histórias das crianças de todos os lugares do mundo, podemos refletir sobre algumas questões: e os nossos estudantes, vamos também conhecer quem são eles? Vamos possibilitar que eles se conheçam, conheçam seus colegas e vice-versa? Vamos conhecer aspectos de suas corporeidades e identidades? Vamos conhecer características culturais e a construção da identidade por meio dos cabelos?

Dica

Na seção “Quitanda” é possível encontrar a resenha do livro e lugares onde encontrá-lo.

Antes da leitura do livro, a professora e o professor poderão levantar as hipóteses dos estudantes sobre o tema geral, do que se trata, se conhecem crianças de outros estados, de outros países. Esse momento de escuta inicial possibilita mapear os conhecimentos dos estudantes sobre o tema e orientar a condução da atividade de leitura.

Na sequência, o livro pode ser apresentado a todos para que observem aquilo que já conhecem (se for possível, seria ideal providenciar mais de um livro para cada turma). A professora e o professor devem perguntar pelas imagens da capa e título, assim como o que os alunos imaginam acerca do tema abordado. É interessante que chamem a atenção das crianças para informações do autor, do ano, de lugar de publicação e até mesmo da editora. Devem destacar, também, que é uma iniciativa apoiada pelo UNICEF.

Todas essas informações são relevantes para a leitura e para que as crianças possam construir hipóteses sobre a leitura inicial e o funcionamento do sistema de escrita.

Como assinalado anteriormente, as crianças devem ter a oportunidade de falar livremente, sem confrontos ou oposição de ideias. O papel do professor e da professora, nesse primeiro momento, é escutar e fazer os registros que serão

Para saber mais...

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.

No Brasil, o UNICEF foi instalado em 1950, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. O primeiro acordo assinado com o governo brasileiro representava um gasto anual de US\$ 470 mil, destinados a iniciativas de proteção à saúde de crianças e gestantes no Ceará, na Paraíba, no Piauí e no Rio Grande do Norte.

Em setembro de 1954, foi feita a primeira liberação de recursos do UNICEF para alimentação nas escolas, o que permitiu a execução do primeiro programa nacional de merenda escolar. Começou, então, a política de alimentação escolar no Brasil.

Nos dez primeiros anos de Brasil, a prioridade do UNICEF era a sobrevivência de crianças e adolescentes. O Fundo liderou campanhas de vacinação e nutrição, que capacitavam médicos, enfermeiros e outros profissionais de saúde para atenção a gestantes.

No final da década de 1970, um novo enfoque foi aprovado pelo UNICEF para o Brasil. A análise da situação da infância levou ao reconhecimento de que as políticas em favor da infância e da juventude deviam integrar o planejamento econômico e social do país, com ênfase nos programas preventivos. Reconheceu-se, também, a necessidade de haver um orçamento substancial para a cobertura nacional dos serviços básicos, com atenção especial para o saneamento.

Em 1979, o UNICEF celebrou o Ano Internacional da Criança. Começava a chamada “Década dos direitos”. Milhões de crianças aprenderam os princípios da Declaração dos Direitos da Criança, publicados em seus cadernos escolares.

FONTE: UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>

utilizados após a leitura. O registro realizado pela professora e pelo professor deve ser realizado no quadro ou em uma folha de papel grande; o importante é que as crianças possam ver o que está sendo anotado e que esses registros fiquem acessíveis para sua leitura.

Se for o caso nas turmas, deverá ser garantida a participação de crianças com deficiência visual ou baixa visão na atividade, bem como de crianças surdas ou com outras deficiências. No caso de processos de educação inclusiva, espera-se que a professora e o professor sejam acompanhados do intérprete em LIBRAS, estagiário ou ajudante. Nesses casos, é também importante a participação, o acompanhamento e o apoio da coordenação pedagógica da escola a fim de dar suporte ao docente e garantir a realização da atividade.

Durante a leitura, a professora e o professor devem organizar o espaço e selecionar uma série de materiais para compor um ambiente agradável, lúdico e inspirador para conhecer o livro. A professora e o professor devem avaliar a quantidade de livros de acordo com o número de estudantes na sala de aula e providenciar ou buscar alternativas para a realização da leitura. Dessa forma, poderão organizar as crianças em círculo, com os livros entre elas, de forma a possibilitar que explorem e acompanhem melhor todas as informações e as histórias que serão lidas.

Caso não seja possível garantir uma quantidade maior de livros, a professora e o professor poderão trabalhar com um só livro, mostrando as imagens e fazendo leitura para toda a turma.

Outra sugestão é levar para a sala de aula materiais como globo terrestre, mapa-múndi, mapa do Brasil, mapas do estado e, se possível, da cidade em que vivem para que possam ser consultados, de forma a ampliar e tornar as informações apresentadas no próprio livro mais visuais. Além disso, esses materiais podem ser utilizados posteriormente nas demais etapas do desenvolvimento do projeto. É importante lembrar de colocar os mapas no chão, no meio da roda ou do grupo de crianças, para que tenham noções espacial e geográfica mais adequadas. Nas salas de aula em que existam mapas colados na parede, o professor e a professora devem montar uma dinâmica para que todas as crianças possam explorá-los.

Os docentes podem, ainda, projetar as ilustrações do próprio livro, ou montar painéis para cada um dos continentes ou macrorregiões geográficas mencionadas na publicação: Américas, Europa, África, Ásia, Sudeste Asiático e Oceania. Para essa produção, as professoras e os professores podem utilizar postais, fotografias, imagens de revistas etc., privilegiando os países que aparecem nas histórias das crianças do mundo. Uma estratégia importante que poderá ser adotada é realizar a leitura do livro durante alguns dias, com um dia dedicado para cada um dos continentes. Isso

ajudará a conhecer melhor as histórias das crianças, os países e os continentes em que elas vivem.

Uma última sugestão refere-se às histórias das crianças do continente africano: para o objetivo do nosso projeto – trabalhar a corporeidade e a identidade –, é importante explorar não apenas as histórias das crianças, mas também traçar semelhanças e diferenças entre elas e os nossos estudantes.

Caso o grupo de estudantes já tenha algum domínio do código, a sugestão é intercalar leitura silenciosa e leitura compartilhada. Em um primeiro momento, depois da discussão sobre os conhecimentos prévios do grupo, cada estudante fará sua leitura individual do texto. Para isso, é necessário providenciar material de leitura para todos e destinar um tempo adequado para que o grupo faça a leitura.

Quando a leitura silenciosa e individual for concluída, a professora e o professor devem organizar as crianças em roda. Na educação infantil, é muito comum que as crianças sejam organizadas dessa forma para atividades, principalmente quando se conta uma história com livro ou sem ele. Infelizmente, muitas professoras e muitos professores abandonam esse princípio no ensino fundamental, mas essa prática, muito comum nas comunidades indígenas e africanas e também nos setores populares, deve ser observada e colocada em prática. Não podemos nos esquecer de que estar em círculo também possibilita que as crianças se vejam no momento em que cada uma fala.

Ao iniciar a leitura compartilhada, a professora e o professor deverão iniciar a leitura confrontando as hipóteses iniciais levantadas pelos estudantes e as ideias que foram identificadas e formuladas no decorrer da leitura do livro. O docente é o leitor e mediador privilegiado tanto na leitura em voz alta quanto na proposição da leitura silenciosa.

Depois das leituras, se a professora e o professor optarem por fazer a leitura do livro em partes, cada dia dedicado a um continente, como sugerido anteriormente, é importante que a cada dia, ao final da leitura, se reconstrua com os estudantes a síntese da narrativa, em um espaço de troca de impressões entre os leitores acerca do texto lido. O professor e a professora precisam ter sensibilidade para conduzir os debates de forma a possibilitar que as crianças se sintam à vontade para expor todas as suas ideias sobre o texto, com espaço para negociar, debater, refletir, opinar, discordar e concordar uns dos outros e do próprio texto. Esse processo se dá, por exemplo, na construção de perguntas que mobilizem os estudantes a se expor e a consensuar suas

posições sobre as leituras realizadas, a confirmar se elas estão calcadas no texto ou em suas experiências, assim como a interpretar aquilo que leram. Além disso, podem explorar informações geográficas e históricas com base no texto.

Ao término da leitura e do debate de todo o livro, a professora e o professor produzirão, coletivamente com os estudantes, um roteiro para que possam construir as próprias histórias. As histórias individuais serão apresentadas e deverão ser preparadas para compor a produção do álbum da turma, atividade que abrirá a próxima etapa.

Etapa 2: Crianças e adolescentes daqui e de lá

Inspirados nos aspectos que orientaram a construção das histórias do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância do mundo”, a professora e o professor sistematizarão com os estudantes como serão desenvolvidas as atividades. É importante que as orientações sejam registradas no quadro ou em uma folha em branco que deverá ser fixada em local visível na sala.

Para realizar essa proposta de construção do álbum da turma, o professor e a professora deverão:

- organizar o ambiente e os materiais que serão utilizados. A sala deverá comportar momentos de roda, trabalhos em pequenos grupos, entre outras formas de organização. Os materiais fundamentais que devem estar disponíveis são globo terrestre, mapa-múndi, mapa das Américas, mapa do Brasil, do estado e da cidade onde funciona a escola. O globo terrestre, os mapas, atlas e outras imagens podem ser colocados no chão, no centro da roda quando for necessário e podem, ainda, compor murais permanentes para apoiar o desenvolvimento das atividades;
- retomar com os estudantes e construir coletivamente o roteiro geral para a construção do álbum da turma. Definir com o grupo, inspirados ou não pela publicação “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância do mundo”, como será a:
 - a) **abertura do álbum** – com os mapas da América e da África, criar uma forma de informar o objetivo da confecção do álbum;
 - b) **apresentação dos continentes** – com o mapa-múndi, atlas, livros, revistas, ou com o apoio na internet, definir que continentes serão privilegiados no álbum, a sugestão é trabalhar especificamente com dois, Américas e

África. Caso haja, na turma, crianças de outros continentes, a professora e o professor podem fazer as inclusões necessárias.

Os docentes deverão construir um texto coletivo para abrir o álbum. Esse é um momento privilegiado para que as crianças falem e coloquem em jogo tudo o que leram e discutiram até o momento. A professora e o professor poderão ser os escribas da turma, organizando as ideias e o texto no quadro ou em uma folha grande. A turma pode ser dividida em grupos e cada um deles terá uma tarefa na construção da abertura do álbum: selecionar o(s) mapa(s) a ser(em) colocado(s); selecionar imagens; fazer legendas; escrever o texto na página que abrirá o álbum;

- preparar a seção “Quem sou eu? Quem somos nós?”, uma parte importante do álbum na qual todas as crianças da turma vão se apresentar, por meio da produção de textos escritos, desenhos e fotografias;
- preparar a exposição “Cabelo, cabeleira, cabeludo”, dentro da seção anterior ou como uma nova seção subsequente. Essa pode ser a última parte do álbum, onde serão ilustradas (com diversas formas de expressão) cabeças e cabelos com penteados feitos nas crianças, pelas crianças, nelas próprias, em bonecos etc.

Atividade 1: **Onde estou no mundo**

Para sistematizar as informações para a abertura do álbum, a professora e o professor podem montar com as crianças um quadro com os nomes dos países, estados e cidades onde nasceram. Por exemplo:

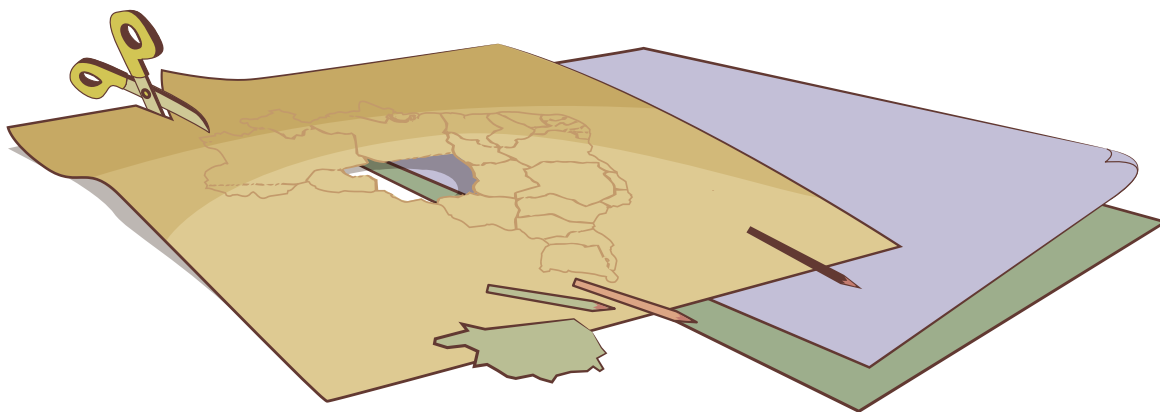
Nome da criança	País de nascimento	Estado de nascimento	Cidade de nascimento	Idade
Eduardo	Bolívia	Departamento de La Paz	Nuestra Señora de La Paz	7
Maria José	Brasil	Minas Gerais	Pocrane	8

Após a elaboração do quadro, pedir às crianças que, em grupos pequenos, dirijam-se até o mapa-múndi, localizem a América Latina, o Brasil e seus estados de nascimento. Outros desdobramentos podem ser realizados posteriormente, de acordo com o nível de alfabetização em que as crianças se encontram, solicitando que localizem o nome das cidades e outras informações disponíveis no mapa.

Após a elaboração desse quadro, a professora e o professor podem montar algumas atividades de alfabetização (leitura, escrita, matemática).

Atividade 2: Onde nasci? Onde nascemos?

Esta atividade pode ser realizada em três momentos. **No primeiro**, com a utilização de reproduções de mapas do Brasil. A professora e o professor podem colar os mapas em papel cartão, cortar em várias partes, produzindo um quebra-cabeça. As crianças poderão brincar de montar esses mapas, identificando cores, formas, nomes e imagens.



Após esse momento de jogo mais lúdico para localização de locais de nascimento, a professora e o professor podem fazer uma roda de conversa com as crianças e estimulá-los a falar sobre os lugares onde nasceram. Esse também é um momento importante para que já seja solicitado às crianças que conversem em casa e comecem a levantar informações e materiais sobre os lugares em que nasceram, como fotografias, depoimentos de familiares etc. Isso será retomado posteriormente.

Dica

Se houver, na escola, possibilidade de acesso a computadores e internet, professores e estudantes podem acessar vários jogos com quebra-cabeças de mapas-múndi, bem como mapas dos continentes e do Brasil.

Fonte: CAMBITOLÂNDIA. Disponível em: <https://jogoseducativosdeescolas.blogspot.com/2008/11/cambitolandia.html>

Em um segundo momento, as crianças poderão participar da sistematização escrita do que já foi estudado até o momento. Para isso, a professora e o professor deverão entregar aos grupos fichas em papel, com nomes dos países, dos estados e das

idades. As palavras que compõem o conjunto de fichas que foram entregues devem ser lidas em voz alta tanto pelo docente quanto pelos estudantes. No quadro ou em um cartaz, devem figurar as mesmas palavras entregues aos grupos de crianças. A professora e o professor devem pedir às crianças que localizem, no conjunto de fichas, o estado em que nasceu. Na sequência, as crianças podem copiar seus nomes e o nome do estado e da cidade de nascimento. Após esse processo de escrita, é importante explorar com as crianças a localização das informações sistematizadas nos mapas, por exemplo: quantas são de determinado país/estados/cidade, que informações possuem sobre este lugar etc. Tudo isso ajudará na produção das histórias nas próximas etapas.

No terceiro momento, a professora e o professor podem montar letras móveis em cartolina e fichas com os nomes dos continentes, dos países e dos estados (os que forem definidos para o estudo no decorrer do projeto) e, com esse material, fazer um kit para cada grupo de duas crianças. As fichas com as palavras estudadas (nome de continente, país, estado) devem ser distribuídas às duplas e as crianças devem ser solicitadas a reproduzir com as letras móveis tais palavras. É importante que a professora e o professor circulem entre as duplas e façam perguntas para desafiar as crianças na construção de tais palavras. Por exemplo: esta palavra começa com que letra; quantas sílabas possui esta palavra; quais são as vogais presentes nas palavras etc.

A finalização das atividades lúdicas que exploraram a leitura e a escrita dos nomes dos lugares onde as crianças nasceram é importante como preparação para a atividade de escrita de suas histórias de vida, foco da próxima etapa do projeto.

Etapa 3: Marcas que me identificam

Uma estratégia para essa etapa é elaborar com os estudantes o roteiro para que eles possam apresentar suas informações pessoais para os demais colegas. Para isso, é importante retomar histórias das crianças, identificar os elementos comuns e diferentes e compor o roteiro específico para o grupo. Um roteiro possível é apresentado a seguir.

- a)** Nome da criança e ou adolescente.
- b)** Onde nasceu.
- c)** Nome do pai, da mãe, ou responsáveis.
- d)** Quais são as atividades profissionais ou o trabalho que a família desenvolve, (observar e discutir as diferenças entre o urbano, o rural etc.)?
- e)** Nome e idade dos irmãos.

- f)** Como participa das atividades domésticas ou do trabalho de sua família?
- g)** Onde vive; como é sua casa?
- h)** Como chega a escola? Vem a pé, de bicicleta, de ônibus, de carro etc.?
- i)** Quais são as comidas, as brincadeiras e os lazeres preferidos?
- j)** Qual sua cor de pele, olhos e cabelo? Qual sua altura?

A professora e o professor têm um leque de possibilidades para montar esse roteiro, que vai possibilitar às crianças apresentar suas respostas para os colegas da própria turma, de outras turmas da própria escola ou, ainda, para crianças e pessoas de fora da instituição. Após a elaboração coletiva do roteiro, a professora e o professor podem discutir com os estudantes a forma como querem se apresentar para os colegas.

No livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância do mundo”, foram utilizados textos escritos, fotografias das crianças em seus contextos familiares, suas casas, no trabalho, em atividades de brincadeiras, de lazer, assim como foram utilizados alguns desenhos. Esses mesmos recursos podem ser utilizados para que as crianças se apresentem umas para as outras e também para a produção do registro que será colocado no álbum. No entanto, dependendo dos recursos disponíveis nas escolas, ou da disponibilidade das crianças e de seus familiares, além do registro escrito (desenho e texto), podem ser produzidos fotografias e vídeos, por meio de celulares e máquinas fotográficas. As crianças e seus familiares podem fazer depoimentos, filmes das crianças em suas casas, brincando e ou realizando outras atividades de seu cotidiano. Caso essa seja uma opção viável, o professor e a professora precisam fazer um planejamento que envolva as famílias na coleta de imagens fotográficas ou filmicas.

Há várias possibilidades para a produção das histórias das crianças que podem apresentar suas características e as marcas que as identificam. Caso exista a possibilidade de fazer a produção de vídeos, a professora e o professor devem fazer um planejamento com as crianças interessadas, seguindo o mesmo roteiro construído para a produção escrita que irá figurar no álbum.

É importante combinar um prazo para a realização dessa atividade, talvez uma semana. Ao final da produção desses vídeos, o professor e a professora devem planejar uma ou duas aulas, dependendo do número de crianças que optaram por esse tipo de produção, para que possa ser realizada uma apresentação e conversas sobre “quem são as crianças e as marcas que as identificam”. Para orientar o debate, a professora e o professor podem se valer do próprio roteiro para estimular as crianças a fazer

perguntas umas para as outras. Podem ser explorados a forma de falar, de se vestir, as brincadeiras, enfim, os destaques apresentados.

É importante que mesmo as crianças que optaram pelo vídeo participem da produção escrita do álbum.

Para a produção das histórias das crianças, suas características e as marcas que as identificam, a professora e o professor devem avisar previamente os estudantes sobre a data em que o trabalho será realizado na sala de aula. Enviar para os familiares o roteiro e solicitar que, junto com as crianças, levantem informações e materiais que possam ajudar na construção do álbum. A seguir, indicamos alguns passos que podem orientar o professor nessa tarefa. As crianças devem ser bem orientadas para que possam explicar aos familiares o que será pedido pela professora e pelo professor. Deve-se lembrar que há familiares que não são alfabetizados.

Para a realização da produção escrita das histórias das crianças, o professor e a professora precisam organizar o ambiente e os materiais que serão utilizados: a sala deverá comportar momentos de trabalho em dupla, em grupo e em roda. Materiais como folhas de ofício, canetas coloridas, lápis de cor, cola, mapas, fotografias, imagens etc. devem estar disponíveis para todos.

Na sequência, o professor e a professora devem retomar com os estudantes o roteiro construído coletivamente. É importante destacar que o roteiro não precisa ser seguido na íntegra, deve-se dar espaço para que os alunos criem outras possibilidades de se expressar. No entanto, se a professora e o professor acharem conveniente, podem retomar a publicação “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância do mundo” como uma inspiração. Talvez para as crianças que estão começando o processo de alfabetização o roteiro seja um facilitador, nesse sentido, a professora e o professor podem utilizá-lo para orientar tanto a produção do texto escrito quanto as imagens que serão utilizadas, como fotografias e outros recursos imagéticos. É importante destacar que a produção textual realizada no conjunto e as atividades descritas dependerão do nível em que as crianças estão em relação à aquisição da leitura e da escrita. Pode acontecer de as crianças terem condições de escrever seus nomes, lugares onde nasceram e ou vivem, como também pode ocorrer situações em que as crianças estão em um nível mais avançado e já consigam elaborar textos maiores.

No processo de elaboração o professor e a professora devem apoiar os estudantes em todos os momentos, da escrita de títulos, legendas etc. até a versão final da produção.

Ao final dessa atividade, a professora e o professor farão uma roda para que as crianças possam mostrar umas para as outras as marcas que as identificam. Veremos, mais adiante, que a proposta desse projeto é definir algumas atividades de escrita que devem e podem ser realizadas de maneira lúdica, como, por exemplo, os títulos das sessões do álbum e as legendas.

O que são?

Títulos: são frases objetivas e curtas que devem destacar aspectos importantes de determinado tema.

Legendas: são pequenos textos que figuram como explicações junto a fotografias, desenhos, plantas, mapas, gráficos etc. Nos filmes falados em um idioma estrangeiro ela aparece para acompanhar as falas dos personagens em língua acessível ao público.

Atividade 1: **Lista de nomes da turma**

Esta atividade tem por objetivo desafiar os estudantes a conhecer a escrita dos nomes de seus colegas de sala. O docente deve propor que escrevam em seus cadernos o nome de todos os colegas da turma, devendo pedir ajuda a um colega e ou ao professor e à professora quando tiverem dúvidas. É importante explicar aos alunos que os nomes deverão ser organizados um abaixo do outro (um nome em cada linha), para que possam, posteriormente, conferir se em suas listas constam todos os nomes e se os escreveram corretamente. Deve-se chamar atenção dos estudantes sobre a importância dessa atividade, pois a lista deve figurar no sumário do álbum, indicando quem são as pessoas que participam do projeto.

Essa atividade pode ser corrigida no quadro. Escreva cada um dos nomes e peça para que os identifiquem. Cada estudante poderá, então, conferir se escreveu corretamente os nomes de seus colegas no caderno.

Para as crianças que estão em processo inicial de alfabetização, o professor e a professora devem desenvolver essa atividade de outra maneira, produzindo e escrevendo no quadro a lista dos nomes de todos os estudantes da sala e, na sequência, pedir que copiem no caderno.

Atividade 2: Composição dos nomes

O objetivo dessa atividade é levar os estudantes a observar a quantidade de sílabas e letras que formam o nome dos colegas da turma. A professora e o professor poderão explicar aos estudantes o que é sílaba, mostrando inicialmente que, quando falamos lentamente uma palavra, separamos o som em pedaços, que são as sílabas.

Escreva o nome de um estudante no quadro. Faça isso com os nomes de todos os estudantes da turma. A cada nome colocado, pergunte aos estudantes sobre a quantidade de letras usadas para a escrita daquele nome e proponha o desafio de dividi-lo oralmente em sílabas. É importante explicar o que é sílaba e como podemos distingui-la oralmente. Vejamos um exemplo:

MARCELO – tem 7 letras e pode ser dividido em 3 sílabas: MAR – CE – LO

FRANCISCA – tem 9 letras e pode ser dividido em 3 sílabas: FRAN – CIS – CA

É importante analisar junto com os estudantes os nomes parecidos que aparecem na lista produzida. Uma boa pergunta para esse desafio é: qual a diferença entre um nome e outro? Também é interessante comparar os nomes que começam com a mesma letra, ou outras características de semelhança e diferença.

Essa atividade pode ser repetida com outras palavras: por exemplo, nome dos continentes, países, estados, cidades onde nasceram; nome de comidas preferidas; brincadeiras e brinquedos prediletos; profissões dos familiares etc.

É fundamental que o professor e a professora fiquem atentos para que todas as crianças participem, com estímulos para que respondam às perguntas e outras iniciativas que incluam todos.

Atividade 3: Marcas que nos identificam

O mote para essa atividade é o conteúdo elaborado pelos estudantes sobre suas histórias, suas características físicas, seus gostos etc. Esse é um momento importante para explorar as opiniões que os estudantes expressaram. Também é um momento oportuno para reforçar o fato de que as pessoas podem ser identificadas por suas características físicas como altura, peso, cor dos olhos, idade, marcas de nascença. Chame atenção para o fato de que são algumas marcas que identificam, por exemplo, pessoas desaparecidas.

Solicite aos estudantes que, em duplas, elaborem uma lista de três marcas que os identificam. Cada dupla deve indicar uma marca que escreveu e a professora e o professor devem corrigir no quadro. Essa atividade também possibilita a retomada de informações sobre números de letras e sílabas, letra inicial e sílaba inicial e comparações do que escreveram com outras palavras conhecidas.

Para concluir, pode-se propor uma brincadeira. Organize os estudantes em roda e sorteie para cada um deles o nome de um colega de classe. A seguir, peça para que observem todos os colegas com muita atenção. Então, solicite que cada estudante descreva fisicamente o colega sorteado sem revelar seu nome. O objetivo dessa brincadeira é que a classe adivinhe, por meio da descrição física, quem é o colega descrito. É importante que a professora e o professor observem e reforcem as descrições positivas realizadas pelos estudantes.

É possível que nessa atividade surjam descrições negativas sobre os colegas. Nesse momento, é importante a mediação da professora e do professor, de forma a não permitir que tal situação permaneça e nem cause constrangimentos às crianças. Cabe ressaltar aqui, a discussão da identidade, de quem somos nós, do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância do mundo”, destacando que as diferenças compõem todas as culturas e que marca todos nós. É importante destacar a questão do respeito mútuo e lembrar que cada um, em sua semelhança e diferença, carrega em seu corpo uma riqueza de vida, de história e de luta. Também é válido destacar que atitudes de críticas e deboches são formas de violência que não devem acontecer e, se acontecerem, não serão permitidas na sala de aula e na escola.

Etapa 4: O cabelo como uma marca que me identifica

Essa etapa tem por objetivo destacar a especificidade do Projeto Corporeidade e Identidade, compondo um aspecto diferenciado na culminância da produção do álbum da sala, pois destacará na discussão “Quem sou eu? Quem somos nós?” um aspecto importante em relação à identidade das crianças: o cabelo.

A proposta é apresentar de forma mais contundente as contribuições para a cultura brasileira, portanto, interessa a todos os estudantes, de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Não podemos esquecer que as práticas educacionais que vêm sendo realizadas nos últimos séculos estão impregnadas por preconceitos e impactaram, de alguma maneira, personalidades de muitas gerações. Vivemos imersos em uma cultural múltipla, matizada, desigual. Porém, no percurso histórico, na cultura, na

economia e na política, cada segmento étnico-racial que faz parte da população brasileira contribuiu e contribui para a construção da riqueza econômica, social e também para a conformação da sociedade brasileira. Nesse sentido, para iniciar, motivar e envolver todos os estudantes nessa etapa, faremos uma nova roda de leitura para ler o livro “As tranças de Bintou”, da autora Sylviane A. Diouf, com lindas ilustrações de Shane W. Evans, publicado pela CosacNaif. A venda dessa obra é proibida e ela pode ser acessada gratuitamente em vários *sites* e em vários formatos na internet, basta procurar pelo título do livro em *sites* de busca.

Ao ler essa linda história, abrimos a possibilidade de conversar com as todas as crianças sobre uma marca importante de sua identidade, os cabelos.

“As tranças de Bintou” conta a história de uma menina africana que tem um sonho: ter tranças como todas as mulheres mais velhas de sua aldeia. Ela desejava ter tranças longas, enfeitadas com pedras coloridas e conchinhas, como as de sua irmã mais velha e de outras mulheres de seu convívio. O livro elege a fantasia como valor capaz de recobrar o sentido mais profundo da infância. Suas belas ilustrações e os personagens bem delineados são capazes de trazer ao leitor uma visão da cultura africana, permitindo, assim, repensar também a cultura brasileira. A autora Sylviane A. Diouf, filha de pai senegalês e mãe francesa, criou uma delicada história sobre a angústia do rito de passagem e a aprendizagem do crescimento. Um belo exercício de respeito à pluralidade cultural e ao amadurecimento.

Dica

Na seção “Quitanda”, é possível encontrar a resenha do livro “As tranças de Bintou” e indicações de onde encontrá-lo.

Para a introdução deste tema, também podem ser utilizadas as obras “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, “Betina”, de Nilma Lino Gomes e outros livros indicados e resenhados na seção “Quitanda”.

Antes da leitura do livro, a professora e o professor poderão levantar as hipóteses dos estudantes sobre o tema do livro, do que imaginam se tratar a história. Esse momento de escuta inicial possibilita mapear os conhecimentos dos estudantes sobre o tema e orientar a condução da atividade de leitura. Na sequência, o livro pode ser apresentado para que os estudantes observem o que já conhecem (se for possível, seria ideal providenciar mais de um livro para cada turma). O professor e a professora devem acerca das imagens da capa e do título, bem como o que imaginam sobre o tema abordado. É interessante que chamem atenção das crianças para informações da autora, do ano e do lugar de publicação e até mesmo a editora.

Todas essas informações são relevantes para a leitura e para que as crianças possam construir hipóteses sobre a leitura inicial e sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Como foi assinalado anteriormente, as crianças devem ter a oportunidade de falar livremente, sem confrontos ou oposição de ideias. O papel da professora e do professor, nesse primeiro momento, é escutar e fazer os registros que serão utilizados após a leitura. O registro realizado deve ser feito no quadro ou em uma folha de papel grande; o importante é que as crianças possam ver que a atividade está sendo realizada e que ficará visível para ser lido por eles. No caso de crianças com deficiência visual, auditiva ou outras, deve-se tomar os cuidados já apontados anteriormente. É importante organizar a atividade de maneira a ser acessível e compreensível para todos os estudantes.

Durante a leitura, a professora e o professor devem organizar o espaço e selecionar uma série de materiais para compor um ambiente agradável, lúdico e inspirador para conhecer o livro. Uma primeira sugestão é ter mais de um livro para realizar a leitura, se possível três ou quatro – a professora e o professor devem avaliar a quantidade de acordo com o número de estudantes na sala de aula. Dessa forma, poderão organizar as crianças em círculo, com os livros entre elas, de forma a possibilitar que explorem e acompanhem melhor a leitura da história. Outra sugestão é levar para a sala de aula, bonecos brancos, negros, indígenas, enfim, todos os tipos que conseguir. Pode-se solicitar às crianças que levem seus bonecos para a sala de aula no dia da leitura da história. Além disso, pode-se produzir um mural com imagens de homens, mulheres, meninos e meninas com cabelos diferentes (Ver as imagens sobre cabelos apresentadas anteriormente).

A professora e o professor podem, ainda, projetar as ilustrações do próprio livro. Caso o grupo de estudantes já tenha algum domínio do código, a sugestão é intercalar leitura silenciosa e leitura compartilhada. Em um primeiro momento, depois da discussão sobre os conhecimentos prévios do grupo, cada estudante fará sua leitura individual do texto. Para isso, é necessário providenciar material de leitura para os estudantes e destinar um tempo adequado para isso.

Quando todos concluírem sua leitura silenciosa, a professora e o professor devem organizar as crianças em roda. Ao iniciar a leitura compartilhada, devem iniciar a leitura confrontando as hipóteses iniciais levantadas pelos estudantes e as ideias que foram identificadas e formuladas no decorrer da leitura do livro. O professor e a professora são os leitores e os mediadores privilegiados, tanto na leitura em voz alta quanto na proposição da leitura silenciosa.

Os docentes precisam ter sensibilidade para conduzir os debates, possibilitando que as crianças se sintam à vontade para expor todas as suas ideias sobre o texto, tendo espaço para negociar, debater, refletir, opinar, discordar e concordar uns dos outros e do próprio texto. Esse processo se dá, por exemplo, na construção de perguntas que mobilizem os estudantes a se expor e consensuar suas posições sobre as leituras realizadas, assim como em perguntas que busquem confirmar se essas posições estão calcadas no texto ou em suas experiências e que levem os alunos a interpretá-las.

Etapa 5: Cabelo, cabeludo, cabeleira

Atividade 1: Música “Cabelo, cabeleira”

Para iniciar essa etapa, a professora e o professor devem providenciar, letras escritas da música de Jorge Benjor e Arnaldo Antunes, “Cabelo, cabeleira”, que também foi gravada pela cantora Gal Costa. Além disso, é necessário o equipamento para reproduzir a música (aparelho de CD, *notebook* com caixa de som adaptada, ou outros dispositivos que toquem, por exemplo, MP3). Além da música indicada, existem várias outras sobre esse tema que os professores também podem utilizar.

Cabelo, cabeleira

Cabelo, cabeleira

cabeluda, descabela

cabelo, cabeleira

Cabeluda, descabelada

Quem disse que o cabelo

*Não sente**

(* Trecho da música “Cabelo, cabeleira”, de autoria de Jorge Benjor e Arnaldo Antunes.
A letra completa da música pode ser encontrada na internet).

Os estudantes podem participar dessa atividade em roda. Após terem escutado, cantado e dançado alegremente a canção, a professora e o professor podem fazer perguntas para as crianças sobre a temática abordada pelo compositor. Na sequência, devem pedir aos estudantes que escolham um dos diversos temas abordados na música e produzam um desenho. Quando todos tiverem terminado, em roda, devem, um a um, apresentar para os colegas o que fizeram. Esse é um importante momento para que as crianças possam

se abrir, falar sobre seus sentimentos e suas opiniões acerca da questão do cabelo. As crianças podem, ainda, ser estimuladas a se expressar por meio de gestos, mímicas etc.

A professora e o professor deverão estar atentos para possíveis situações de críticas e opiniões negativas das crianças sobre o cabelo dos colegas, o próprio cabelo ou de outras pessoas negras, brancas ou de outro pertencimento étnico-racial. Nesse momento, é importante a mediação pedagógica com intervenções, indagações, problematizações e reforços de que atitudes preconceituosas e discriminatórias são formas de desrespeito a si e ao outro, bem como formas de violência. É necessário destacar que tal comportamento não é aceitável em sala de aula, na escola e em toda a sociedade. Dependendo da idade das crianças, vale a pena destacar que hoje existem leis que inibem situações de violência contra pessoas negras, deficientes, mulheres, indígenas e homossexuais. Além disso, é válido articular que o ciclo da vida em que estão, ou seja, a infância é o mais importante para aprender a respeitar uns aos outros. Ao fazer isso, também poderão aprender a respeitar a si mesmos.

O ambiente e os materiais para a realização dessa atividade devem ser cuidados pelo professor e pela professora: papéis, canetas e lápis de colorir devem estar disponíveis para as crianças.

Após todas as crianças terem realizado suas apresentações, o professor e a professora podem colocar novamente a música, pedir às crianças que localizem na letra o que desenhou. Ao final, devem copiar nos desenhos a frase da música que complementa sua obra artística.

Para encerrar essa atividade, pode ser planejada uma “hora dançante” e/ou desfile de penteados. Para tal, os estudantes devem ser informados previamente sobre a proposta e o que deverão providenciar. A professora e o professor deverão envolver as famílias, principalmente aquelas que têm disposição e/ou disponibilidade para acompanhar a turma. O ambiente da sala de aula deverá ser preparado para tal atividade.

A professora e o professor colocarão a música novamente para tocar e convidarão a turma para dançar, expressando sua relação com o corpo, o som, a letra. Também o docente e os familiares presentes deverão entrar na dança e se expressar livremente.

Além disso, é possível que a professora e o professor peçam às crianças que solicitem aos familiares para fazer penteados criativos e diferentes ao se arrumarem para ir à escola

no dia combinado para a atividade final. É importante que a professora e o professor também o se arrumem com cuidado e penteados criativos.

No decorrer da atividade, a professora e o professor poderão tirar fotos das crianças e, com esses registros, podem montar um álbum no computador (caso disponha desse recurso) ou impresso (caso seja possível), para, assim, produzir um mural com fotos de penteados das crianças e dos professores que participaram. Nesse momento, a família pode ser convidada a participar da atividade, tanto na sala de aula quanto na produção do álbum posteriormente. É possível que haja familiares que dominem as mídias ou até mesmo tenham condições de ajudar voluntariamente na impressão e na confecção das fotografias das crianças.

Também é possível, como alternativa a essa atividade ou de forma concomitante, realizar um desfile de penteados no qual o objetivo não será premiar um penteado, mas estimular a livre expressão de meninos e meninas por meio da estética dos cabelos e dos desfiles. Ao final, todos ganharão uma mesma lembrança, que poderá ser a própria foto impressa ou algum outro registro material que os faça lembrar esse momento.

Atividade 2: *Cultura africana das tranças*

A professora e o professor devem organizar as crianças em círculo para uma roda de conversa. Nesse momento, podem-se propor algumas questões, como as indicadas a seguir.

1. Vocês já repararam como as tranças fazem parte da cultura dos povos africanos?
2. Vocês já observaram que as tranças foram passadas de geração em geração por pessoas negras no Brasil e hoje estão presentes na cabeça de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais?
3. Você conhece alguém que usa tranças?
4. Você sabe fazer tranças?

É importante que as crianças possam ter liberdade e um clima tranquilo para responder às perguntas apresentadas.

Pode-se encontrar vários vídeos sobre trança e cabelos afro no YouTube para apresentar para os alunos. Basta consultar o *site* do YouTube (<https://www.youtube.com>) e fazer a busca por “trança afro” ou “cabelo afro”.

Para saber mais...***Tranças africanas: um pouco de história***

A antiga técnica de trançar os cabelos tem sua origem na África, mas hoje ganhou adeptos no mundo inteiro. Mais do que estética, o ato de trançar os cabelos é um meio de comunicação, expressa a personalidade do sujeito, afirma identidade, influi na estima. Na África, ao observar penteados, você pode diferenciar grupos étnicos, saber a condição social ou o estado civil de uma pessoa, entre outras características, pelo trançar do cabelo ou quando é mantido liso, com adornos ou frisos. Exemplos de adornos usados na cabeça das mulheres, na África, e seus significados:

Koju soko: várias tranças que iniciam umas no alto da testa e outras na nuca; é um penteado usado em casamentos.

Kolese: duas tranças feitas nas laterais da cabeça; é um penteado usado em ocasiões fúnebres.

Soyo: tranças ornamentadas com linhas e miçangas; é um penteado usado por moças solteiras em Angola.

Os escravizados que vieram para o Brasil trouxeram a forma de pentear o cabelo. Não eram simples adorno para as cabeças, pois cada forma de trançar os cabelos tem um significado diferente, desde a indicação de *status* social até a demonstração do interesse em se casar.

A arte de trançar os cabelos foi passada por meio da cultura oral, pelas mulheres mais velhas para as mais novas – filhas, netas e parentes próximos – e isso continuou no Brasil nos últimos séculos.

A beleza negra nunca foi aceita pelos padrões estéticos europeus instituídos no Brasil e em diversos países ocidentais. A pessoa considerada bonita tinha de ser, em geral, *branca, loira, olhos claros, cabelos lisos*. Soma-se a isso o fato de a população negra ter ficado à margem da sociedade por vários séculos, mesmo após o fim da escravatura. Nossa diversidade histórica e cultural nunca foi levada em consideração. Os comentários depreciativos em relação à cor, ao cabelo, ao tamanho do nariz etc., esmagaram, ao longo dos séculos, a autoestima dessa população excluída tanto social quanto economicamente.

Muito recentemente, fruto da luta dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro Unificado (MNU), houve avanços no reconhecimento e na valorização da cultura negra no país. Nesse contexto, o cabelo pode ser considerado um símbolo dessa luta e resistência, que buscou uma constituição contra o preconceito racial. Em janeiro de 1989, passou a vigorar a Lei nº 7.716, conhecida como Lei Caó, a norma é originária do PL 52/88, de autoria do ex-deputado Federal Carlos Alberto Caó de Oliveira. O ex-parlamentar, falecido em fevereiro de

2018, foi militante do movimento negro e jornalista, tendo participado, inclusive, da Assembleia Constituinte que redigiu a CF/88, que considera crime qualquer ato discriminatório em nosso país.

Além dessas lutas, com intuito de resgatar a tradição cultural negra, por muitos rejeitada, o MNU lançou as tranças como uma forma de mobilizar seus militantes e utilizou esse símbolo com um grito de resistência, de afirmação da identidade negra, de combate ao preconceito racial e cultural.

Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/293730/lei-cao--que-definiu-crimes-de-preconceito-de-raca-ou-cor--faz-30-anos>

As crianças serão estimuladas a discutir o que acharam do vídeo, se conhecem pessoas que usam tranças ou outros penteados. Se houver crianças na sala ou se a professora, o professor ou algum familiar que estiver participando da atividade usar tranças, poderão participar de uma pequena entrevista com a turma. As crianças poderão fazer perguntas a essa pessoa para saber quem penteia seu cabelo, quem faz penteados, o que a pessoa acha do penteado etc.

A atividade poderá, depois, ser aberta para toda a turma, de forma a dar oportunidade a quem quiser falar sobre como seu cabelo é penteado, quem o penteia, se já usou tranças etc.

Para finalizar, é importante que a professora e o professor complementem a informação do vídeo e levem por escrito em um pequeno cartaz, a ser afixado em algum ponto da sala de aula, o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal, que afirma que o racismo é crime inafiançável e imprescritível.

Nesse momento, a professora e o professor explicarão para a turma o que é o racismo e devem indagá-los sabem o que significam as palavras “inafiançável” e “imprescritível”. Diante das respostas, poderão desenvolver a atividade e complementar as informações; ou, então, poderão propor como dever de casa, no dia dessa atividade, que as crianças perguntem aos familiares se eles sabem o significado dessas palavras, sem consultar o dicionário. Na aula seguinte, a professora e o professor irão checar as respostas elaboradas pelos alunos com o que o texto do dicionário, retomando a ideia da não violência, do respeito mútuo e da valorização do que temos de diferente e semelhante, e também destacando como tudo isso tem a ver com a construção de quem “sou eu” na relação com os outros.

Atividade 3: Vamos fazer tranças

Como última atividade dessa etapa, a professora e o professor devem buscar na comunidade escolar cabeleireiros, familiares das crianças, enfim, pessoas que dominam a arte de trançar cabelos. Após esse levantamento, as pessoas que conhecem essa arte devem ser convidadas para uma reunião na escola para que possam ser informadas sobre o projeto desenvolvido com as crianças e solicitadas a ajudar nesse processo final, para pentear e a trançar os cabelos dos estudantes.

Como dissemos anteriormente, os representantes da escola, assim como as professoras e os professores envolvidos com o projeto, devem convidar os pais e familiares para participar de uma apresentação sobre a temática, as atividades desenvolvidas e os momentos que deverão estar mais presentes com as crianças para apoiá-las nos levantamentos de informações, registro de depoimentos, produção de fotografias etc. As famílias também devem estar cientes da atividade de trançar os cabelos, especificamente, e devem consentir que as crianças participem dessa etapa do projeto.

Na sala de aula, as crianças serão convidadas a participar de uma roda de tranças. Somente as crianças (meninos e meninas) que desejarem participar dessa experiência deverão ter seus cabelos trançados. Nesse dia, os estudantes também podem levar bonecos que tenham cabelos para que experimentem eles mesmos fazer tranças.

A professora e o professor deverão organizar um mural com fotos de trançados simples de cabelo – podem utilizar as referências apresentadas nas atividades anteriores. Devem chamar atenção das crianças para as imagens, para o passo a passo para fazer as tranças e para conceitos geométricos, uma vez que é necessário ter uma noção de espacialidade para dividir os cabelos, em duas ou três mechas, bem como para mover essas mechas para cima, para baixo etc.

Seria muito importante registrar por meio de fotografias as crianças tendo seus cabelos trançados, ou elas próprias trançando os cabelos de seus bonecos. Os estudantes também podem trançar os cabelos uns dos outros. Ao final do dia, poderá ser tirada uma fotografia de toda a turma.

Nesse momento, pode-se colocar novamente a música “Cabelo”, já trabalhada, ou outras músicas que falem sobre cabelo, terminando a atividade com uma “festa dançante”.

Dica

Há outras músicas sobre cabelo que podem ser ouvidas pelas crianças ao longo da atividade. Esse projeto também pode ser desenvolvido em articulação com as aulas de arte e educação física, caso na escola haja professores para essas disciplinas específicas.

Música “Respeitem meus cabelos, brancos”, de Chico César

Música “Olhos coloridos”, de Macau (conhecida pela interpretação de Sandra de Sá)

Música “Salão de beleza”, de Zeca Baleiro

Etapas 6: O cabelo como uma marca de identidade e que identifica

Como última etapa dessa proposta, a professora e o professor devem, junto com os estudantes, finalizar a organização e a montagem do álbum da turma.

Nesse sentido, é importante retomar as produções realizadas pelas crianças para a elaborar abertura do álbum, com foco nos mapas e nos textos de apresentação. Na sequência, podem trazer e organizar junto com as crianças os textos e as imagens que apresentam as reflexões sobre o mote: “Quem sou eu? Quem somos nós?”. Por último, devem colocar as produções que ilustram o cabelo como marca de identidade.

Produto final: Álbum das crianças

A professora e o professor devem, novamente em conjunto com os estudantes, definir o que e como deve entrar no álbum.

Na montagem final, talvez ainda seja necessário produzir escritas ou reescritas de palavras e frases. Essas atividades devem ser planejadas para sistematizar os conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto.

Avaliação

No desenvolvimento desse projeto, o fundamental é que os estudantes se envolvam e participem de todas as etapas propostas. A professora e o professor devem, durante a execução, produzir registros detalhados que levem em consideração as atividades desenvolvidas em cada etapa, os objetivos de aprendizagem definidos – que podem orientar sua avaliação em relação aos conhecimentos a serem alcançados e definidos em cada área do conhecimento. Nessa análise, devem considerar também o próprio processo e verificar os resultados que obtiveram com o projeto. Por isso, retomamos alguns deles a seguir.

Projeto	Quem sou eu? Quem somos nós?	Objetivos de aprendizagem
Avaliação	Educação para as relações étnico-raciais	• Valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica da identidade cultural brasileira • Reconhecer a identidade afro-brasileira para valorizar a diversidade étnico-racial. • Ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade étnico-racial e cultural e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. • Experimentar e vivenciar diferentes práticas culturais dos povos africanos a fim de compreender e aprender a viver a diversidade.
	Língua portuguesa	• Aprender a se posicionar no coletivo, escutando atentamente seus colegas e respeitando o turno nesses momentos. Explorar expressões faciais, sons, entoação, gestos na composição e escuta de textos orais e escritos. • Ler e escutar diversos gêneros textuais previstos nas atividades propostas nas várias etapas do projeto, como canções, poesias, histórias e brincadeiras, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. • Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar em um grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor temas estudados. • Participar de diferentes situações de comunicação oral, desenvolvendo a escuta atenta, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar. • Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa. • Produzir textos dos gêneros previstos no projeto, considerando a necessidade de elaborar várias versões de escritas e reescritas, contando sempre com a interlocução e a troca de experiências entre colegas e com o professor.
	Matemática	• Por meio da geometria, estabelecer relações entre espaço e forma e desenvolver atitudes frente a situações-problema. • Identificar simetria em figuras bidimensionais. • Percepção de elementos geométricos nas criações artísticas. • Expor ideias, defender seus argumentos e flexibilizá-los quando isso se fizer necessário.
	História e geografia	• Identificar e conhecer os aspectos locais e geográficos de regiões onde nasceram e cresceram as crianças, os adolescentes e seus familiares. • Estabelecer relações entre o presente, o passado e as perspectivas de futuro. • Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade africana estudada. • Caracterizar os modos de vida de uma coletividade, quem vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas. • Reconhecer algumas permanências e transformações históricas, sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das crianças e dos adolescentes, das famílias, da escola e da comunidade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.
	Ciências	• Analisar tanto como os aspectos de herança biológica quanto aqueles de ordem cultural, social e afetiva se refletem na arquitetura do corpo. O corpo humano, portanto, não é uma máquina e cada ser humano é único como único é seu corpo. • Conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem em diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. • Privilegiar, na temática corporeidade e identidade, a concepção do corpo humano como sistema integrado, que interage com o ambiente e reflete a história de vida do sujeito. • Contribuir com a formação da integridade pessoal, da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao corpo dos outros para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para compreensão da sexualidade humana sem preconceitos.
	Artes	• Compreender a arte como expressão e comunicação dos indivíduos. Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir de produções artísticas. • Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções. • Observar as relações entre o ser humano e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível.

Com as mãos na massa: Projeto Corporeidade e Identidade – Como eu me vejo? Como os outros me veem?, para 4º e 5º anos

Atividade: Como eu me vejo? Como os outros me veem?

Projeto Corporeidade e Identidade para as crianças de 4º e 5º anos aborda o tema “Como eu me vejo? Como os outros me veem?”. A proposta é identificar e construir relações entre aspectos da corporeidade e da identidade ao produzir conexões de dimensões das culturas africanas e brasileiras.

As etapas propostas nesse projeto darão oportunidade para que professoras, professores e estudantes possam falar mais sobre si e sobre suas características e também para que percebam como as outras pessoas os veem. É importante que, no decorrer do projeto, a professora e o professor enfatizem e estimulem a capacidade dos estudantes de valorizar atitudes de solidariedade, assim como a capacidade de trabalhar em grupo e de serem atenciosos uns com os outros. Um clima de confiança deve ser criado entre todos da turma, pois os estudantes estarão expondo um pouco mais seu modo de ser e também conhecerão mais do modo de ser de seus colegas, o que, de modo geral, pode causar constrangimentos.

Como mediadores privilegiados nessa proposta, a professora e o professor precisam criar condições para que se discutam e se respeitem aspectos relacionados à aparência física, às formas de falar, às formas de se comportar, à classe social de que vêm, aos valores e crenças, enfim, a todos esses elementos que configuram a identidade de cada um e de todos. A tarefa principal é criar momentos de valorização, conhecimento e reconhecimento de quem são, como se veem e como veem os outros, de forma bastante afirmativa e respeitosa.

É provável que as crianças e os adolescentes já tenham passado por experiências de discriminação social e a professora e o professor devem se preparar para acolher e debater essas difíceis e tensas questões em sala de aula. Ao fazer leitura de imagens, especialmente de pinturas e fotografias, não podemos esquecer que estamos lidando com aspectos subjetivos da identidade de cada estudante. A professora e o professor devem, também, aprender a observar detalhes, traços, composição de fundo, enfim, os recursos que serão utilizados para a produção e a análise dos retratos e autorretratos.

Os estudantes serão convidados a desenhar e pintar, o que nem sempre é uma tarefa fácil. O desenho, assim como o uso de materiais como tintas, lápis ou canetas coloridas, como qualquer outra habilidade, requer oportunidades para experimentar. Portanto, é importante estar alerta sobre as dificuldades que alguns estudantes podem apresentar, principalmente quando forem expressar graficamente algumas características. Uma sugestão é que todos os materiais possam ser previamente explorados e experienciados, principalmente na produção do autorretrato.

É também importante considerar a organização das atividades e a presença de crianças com deficiência em sala de aula. Materiais, organização da sala, suporte ao docente na realização do projeto são necessários para garantir o direito à participação e à aprendizagem de todos os estudantes.

Etapa 1: Como eu me vejo

Vamos iniciar essa com a leitura de uma história escrita por Patrícia Santana e ilustrada por Hyvanildo Leite, publicada pela Mazza Edições. O livro intitulado “Minha mãe é negra sim!”.

Nessa história, nos deparamos com o menino Eno, que é levado a refletir e a perguntar sobre sua origem. Em uma atividade escolar proposta pela professora – pintar o desenho que retrata sua mãe – o menino Eno percebe o preconceito da sua professora em relação à sua cor e de seus ancestrais, na história, representados pela mãe. A professora procura induzir Eno a pintar a mãe de amarelo e não de negro e ele fica dividido e angustiado: fazer o desenho da amada mãe como ela é, para ele uma mulher negra linda, ou obedecer à professora que acha que a cor amarela é mais bonita que o tom da pele negra. Tudo isso faz o menino buscar respostas junto a seu avô e junto ao dicionário na tentativa de compreender o que é o preconceito.

Dica

Na seção “Quitanda” é possível encontrar uma resenha do livro “Minha mãe é negra sim!”.

Antes da leitura do livro, a professora e o professor poderão levantar as hipóteses dos estudantes sobre o tema do livro, com suas percepções iniciais do que se trata. Esse momento de escuta inicial possibilita mapear os conhecimentos dos estudantes sobre o tema e orientar a condução da atividade de leitura. Na sequência, o livro pode ser apresentado para que os estudantes observem o que já conhecem (se for possível, o ideal é circular mais de um livro em cada turma). Como nas atividades anteriormente propostas e que envolvem a leitura de histórias, a professora e o professor devem perguntar a respeito

imagens da capa e sobre o título, bem como o que imaginam sobre o tema abordado. É interessante que chamem a atenção das crianças para informações do autor, do ano, do lugar de publicação e até mesmo da editora. Todas essas informações são relevantes para a leitura e para que as crianças possam ir construindo hipóteses sobre a leitura inicial e o funcionamento do sistema de escrita.

Como assinalado anteriormente, as crianças devem ter a oportunidade de falar livremente, sem confrontos ou oposição de ideias. O papel da professora e do professor, nesse primeiro momento, é escutar e fazer os registros que serão utilizados após a leitura. O registro realizado pelos docentes deve ser realizado no quadro ou em uma folha grande de papel; o importante é que os estudantes possam identificar o que está sendo realizado e saibam que os registros ficarão visíveis para ser lido por eles.

Durante a leitura, a professora e o professor devem organizar o espaço e selecionar uma série de materiais para compor um ambiente agradável, lúdico e inspirador para que os estudantes conheçam o livro. Uma primeira sugestão é ter mais de um livro para realizar a leitura, se possível três ou quatro exemplares; a professora e o professor devem avaliar a quantidade de acordo com o número de alunos na sala de aula. Dessa forma, os docentes poderão organizar as crianças em roda, com os livros entre elas, de forma a possibilitar melhor exploração das publicações e leitura da história.

Como nesse ciclo as crianças provavelmente já sabem ler e escrever, a professora e o professor podem convidar uma delas para fazer a leitura em voz alta. Outra sugestão para esse momento, caso seja possível, é a leitura em voz alta da professora e do professor acompanhada de projeções das ilustrações do próprio livro.

Pode, ainda, ser realizada outra variação. Já que os estudantes possuem o domínio do código, a sugestão é intercalar leitura silenciosa e leitura compartilhada. Em um primeiro momento, depois da discussão sobre os conhecimentos prévios do grupo, cada estudante fará sua leitura individual do texto. Para isso, é necessário providenciar material de leitura para os estudantes e destinar tempo adequado para que o grupo faça a leitura. Quando todos concluírem sua leitura silenciosa, a professora e o professor devem organizar as crianças em roda.

Ao iniciar a leitura compartilhada, a professora e o professor devem iniciar a leitura confrontando as hipóteses iniciais levantadas pelos estudantes e as ideias que foram identificadas e formuladas no decorrer da leitura do livro. A professora e o professor são os leitores e mediadores privilegiados tanto na leitura em voz alta quanto na proposição da leitura silenciosa.

Os docentes precisam ter sensibilidade para conduzir os debates, possibilitando que as crianças se sintam à vontade para expor suas ideias sobre o texto, com espaço para negociar, debater, refletir, opinar, discordar e concordar uns dos outros e do próprio texto. Esse processo se dá, por exemplo, na construção de perguntas que mobilizem os estudantes a se expor e consensuar suas posições sobre as leituras realizadas, no processo de verificação se tais posições estão calcadas no texto ou em suas experiências, bem como nas interpretações que são construídas.

Atividade 1: Quem é a minha mãe

O professor e a professora podem convidar os estudantes a produzir um retrato de suas mães. Essa é uma boa oportunidade para que eles expressem como se veem ao retratar as mães. É fundamental que estejam disponíveis papéis, tintas guache, lápis preto, lápis de cor, enfim, materiais para desenho e pintura. Ao final, todas as crianças devem mostrar seus retratos e apresentar suas mães para os demais colegas. O professor e a professora podem estimulá-los a falar sobre características físicas e pessoais.

É importante discutir com a turma que podemos considerar como mães não somente a mãe biológica, mas também a pessoa que se responsabiliza por nossa educação e formação. Deve-se destacar que existem mães adotivas, irmãs, avós e tias que atuam como mães na criação e que, cada vez mais, cresce o número de pais, irmãos, avós e tios que também exercem a função da educação e do cuidado das crianças.

Atividade 2: Nome e sobrenome

Motivados pela produção do retrato de suas mães, os estudantes podem ser convidados a escrever a história do seu nome. Caso não conheçam as motivações das escolhas realizadas por seus familiares, incentive-os a buscar informações.

Etapa 2: Quem foi...? Tarsila do Amaral, Ismael Nery e outros pintores

Na etapa anterior, vimos a história de Eno, que se viu desafiado a criar um retrato de sua mãe. Agora, nossa proposta é que cada estudante produza um autorretrato.

Para sensibilizar a turma na discussão dessas questões, recorreremos, inicialmente, à análise de alguns aspectos da vida e da obra de dois artistas plásticos brasileiros que têm, entre suas obras, autorretratos: um homem, Ismael Nery, e uma mulher, Tarsila do Amaral.

Para início das atividades, são apresentados alguns dados biográficos de Tarsila e de Ismael Nery, junto com uma foto do artista que pode ser encontrada na internet.

Atividade 1: Quem foi Tarsila do Amaral?

Tarsila do Amaral nasceu em Capivari, no estado de São Paulo, em 1886. Destacou-se como pintora e desenhista, além de ter participado de importantes movimentos intelectuais e artísticos do Brasil.

Em sua formação artística, estudou, em 1916, escultura com William Zadig e com Mantovani, na cidade de São Paulo. No ano seguinte, teve aulas de pintura e desenho com Pedro Alexandrino. Foi no ateliê desse artista que conheceu outra importante artista brasileira, Anita Malfatti, e, juntas, foram estudantes do pintor Georg Elpons.

Já em 1920, Tarsila viajou para Paris, centro de referência na formação de artistas dedicados às mais diferentes técnicas. Na capital francesa estudou na Academia Julian e tomou aulas com o renomado Émile Renard. De volta ao Brasil, participou de movimentos artísticos de vanguarda, aliando-se a pintores, escritores e outros intelectuais que traziam novas referências para o universo das artes brasileiro. Foi nesse espírito que Tarsila do Amaral formou, em 1922, em São Paulo, o “Grupo dos Cinco”, com Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia e Oswald de Andrade.

Em 1923, a artista voltou a Paris, onde frequentou o ateliê de André Lhote, Albert Gleizes e Fernand Léger. Durante essa estadia francesa, continuou a buscar contatos e referências intelectuais em outros campos das artes, e entrou em contato com o poeta Blaise Cendrars, que a apresentou ao escultor Constantin Brancusi e outras artistas que faziam grande sucesso internacionalmente, como o negociante de obras de arte Ambroise Vollard, o escritor Jean Cocteau, entre outros.

No ano seguinte, Tarsila e outros artistas e intelectuais brasileiros receberam o Blaise Cendrars em visita a nosso país. Foi durante uma viagem às cidades históricas de Minas Gerais, acompanhando o visitante ilustre, que a artista realizou uma série de esboços que resultaram em diferentes obras sobre a paisagem brasileira.

Nesse período, teve início a chamada “fase pau-brasil”, com o trabalho da artista bastante focado em uma temática nacional. Em 1925, Tarsila do Amaral ilustrou o livro de poemas “Pau-Brasil”, de Oswald de Andrade, publicado em Paris. Poucos anos depois, em 1928, a artista pintou “Abaporu”, tela que inspirou o movimento

antropofágico, desencadeado por Oswald de Andrade e Raul Bopp. Uma outra fase bastante importante da carreira de Tarsila veio em 1933, depois de uma viagem à União Soviética, com temas sociais e que faziam referência a trabalhadores e questões sociais mais pungentes. Exemplos dessa fase são as obras “Operários” e “2ª Classe”.

Sua carreira continuou bastante profícua, com produções artísticas, colaborações para jornais, textos de análise de arte, entre outras atividades. Em 1954, a convite da Comissão do IV Centenário de São Paulo, em 1954, Tarsila produziu o painel “Procissão do Santíssimo” e, em 1956, produziu a obra “O batizado de Macunaíma”, ilustrada e escrita com inspiração na obra de Mário de Andrade.

Dica

Caso optem por fazer essa atividade com o foco no artista Ismael Nery, apresentamos a seguir alguns dados biográficos sobre o artista.

Nascido em Belém, Pará, em 1900, Ismael Nery tinha ascendência indígena, africana e holandesa. Ainda na infância, com 9 anos, mudou-se com a família para a então capital nacional, o Rio de Janeiro. Aos 17 anos ingressou na Escola Nacional de Belas Artes, renomada instituição de formação de artistas na época. Pouco tempo depois, em 1920, iniciou uma viagem pela Europa para ampliar e dar continuidade à sua formação. Em Paris, por exemplo, teve oportunidade de estudar na importante Academia Julian, onde entrou em contato com diferentes estilos artísticos. De volta ao Brasil, continuou seu trabalho em outra área artística: a arquitetura, vinculado ao Patrimônio Nacional do Ministério da Fazenda. Foi também onde conheceu o poeta Murilo Mendes, que viria a ser um de seus grandes amigos. E, em 1922, Ismael Nery casou-se com a poeta Adalgisa Ferreira.

Suas obras, nessa época, tinham forte tendência expressionista, como reflexo de sua temporada na Europa. Já por volta de 1926, tem início uma nova fase de sua obra, baseada em suas crenças católicas e de fundamentação neotomista, à qual se chamou “essencialismo”. No ano seguinte, viajou mais uma vez à Europa, e lá entrou em contato com Marc Chagall, André Breton e Marcel Noll, entre outros artistas surrealistas. Outras referências bastante influentes na obra de Ismael Nery foram a metafísica de Giorgio de Chirico e o cubismo de Pablo Picasso.

A figura humana é o tema privilegiado na obra de Nery, sobretudo retratos, autorretratos e nus. O artista, no entanto, mostrou pouco interesse em temas de caráter mais nacional, como motivos indígenas e afro-brasileiros, considerados por Nery limitados e de caráter regionalista. Mesmo assim, a atuação do artista foi ampla e diversificada: dedicou-se a técnicas de desenho e ilustrações de livros, além de ter se aventurado pela cenografia.

Em 1929, Ismael Nery foi diagnosticado com tuberculose, uma doença ainda bastante perigosa para a época. Em busca de tratamento, internou-se em um sanatório, que contava com alas isoladas para pacientes com doenças contagiosas, durante dois anos. Acreditava-se curado, e buscou retomar as atividades artísticas, mas, já no ano seguinte, em 1933, constatou-se que a doença voltou de forma irreversível.

Com o diagnóstico desfavorável, sua arte passou a retratar sua angústia com a morte: suas figuras tornaram-se mais expressivas, demonstravam sofrimento e frequentemente apareciam mutiladas. Ismael Nery morreu em 1934, com apenas 33 anos de idade, no Rio de Janeiro.

Sua obra permaneceu relativamente desconhecida do grande público e da crítica de arte até 1965, quando seus trabalhos foram resgatados para uma mostra na 8ª Bienal de São Paulo, na Sala Especial de Surrealismo e Arte Fantástica. Depois desse resgate de Nery, suas obras foram reapresentadas ao público em outras ocasiões, como a 10ª Bienal de São Paulo e as retrospectivas organizadas em 1966, no Rio de Janeiro, e em 1984, no MAC-USP ("Retrospectiva Ismael Nery – 50 anos depois").

(Imagens de Ismael Nery podem ser encontrados na internet).

Vamos propor o trabalho com o autorretrato de Tarsila do Amaral, os passos metodológicos desenvolvidos podem ser utilizados para a atividade sobre o pintor Ismael Nery.

Tarsila do Amaral produziu alguns autorretratos, que podem ser consultados na internet. Faça uma reprodução dos que conseguir obter e monte um painel.

Solicite aos estudantes que comparem a fotografia de Tarsila com seus autorretratos. Pergunte se eles acham que ela conseguiu mostrar como era? Estimule-os a expressar suas opiniões sobre a forma como ela se retratou.

Pode-se também apresentar algumas das obras mais famosas da pintora, que também estão disponíveis para consulta na internet, como o "Vendedor de frutas", de 1925, o "Anjos", de 1924, e também obras com comentários, como:

“Abaporu”, de 1928

(A imagem do quadro de Tarsila do Amaral intitulado "Abaporu" pode ser encontrada na internet).

Abaporu é composto pelos termos *aba* e *poru*, do tupi-guarani, e significa “antropofagia”. Essa palavra vem do grego, *antropos* (homem) e *fagia* (comer), ou seja, “homem que come”. Essa pintura sobre tela data de 1928 e foi elaborada como presente de aniversário ao escritor Oswald de Andrade, marido de Tarsila do Amaral na época.

Com o corpo bem maior que a cabeça, a figura pintada por Tarsila de Amaral busca destacar a importância do trabalho braçal (braços e pernas grandes) e dar menos destaque ao trabalho mental.

A obra composta por um homem, o sol e um cacto foi uma das inspirações de Oswald de Andrade para o Manifesto Antropófago. Esse documento foi a base para que fosse criado, com o apoio de outros artistas do modernismo brasileiro, o Movimento Antropofágico, que pregava “deglutir” e “digerir” a cultura europeia, para, assim, transformar suas referências em uma arte que tivesse mais relações com a cultura brasileira.

“A negra”, de 1923

(A imagem do quadro de Tarsila do Amaral intitulado "A negra" pode ser encontrada na internet).

Nesta obra, Tarsila do Amaral representou uma mulher nua, de pele negra e lábios grossos. Apenas um dos seios da mulher é visível em sua postura sentada, com pernas cruzadas e braços apoiados. Muitos críticos de arte destacam a aparência imóvel da mulher retratada, como de uma imagem evocada de memória do passado. Ao fundo, entre trechos de cores bem delimitados, a artista pintou uma folha de bananeira, na diagonal.

Trata-se de uma imagem com a qual a artista guardava uma estreita relação de memória: essa figura feminina remetia a histórias contadas por mucamas negras que trabalharam na fazenda da família de Tarsila, no interior de São Paulo. Uma das histórias fala das negras que trabalhavam em plantações de café da região e precisavam levar os filhos consigo. As histórias diziam que essas mulheres buscavam alongar os seios ao pendurar pedrinhas neles, para que assim eles fossem grandes o suficiente para amamentar as crianças que amarravam a suas costas.

Caso consigam imagens de quadros de Tarsila do Amaral, a professora e o professor, podem explorar cada uma das obras pintadas por ela, perguntando:

1. Que acham dos nomes dados aos quadros?
2. Que nomes dariam a cada um dos quadros?
3. Após conhecer um pouco sobre a vida e obra de Tarsila do Amaral, como acha que era essa mulher?

Em duplas, os estudantes devem escrever um pequeno texto contando o que aprenderam sobre Tarsila do Amaral.

Dica

Também é possível escolher outros artistas para a realização dessa atividade. Um excelente *site* de pesquisa é a Enciclopédia Itaú Cultural – acervos virtuais, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br>

No *site* História em Projetos, disponível em: <http://historiaemprojetos.blogspot.com.br/2008/08/exposio-negros-pintores-no-museu-afro.html>, é possível conferir a exposição de pintores negros empreendida pelo artista plástico e museólogo, Emanuel Araujo.

Para esse projeto, sugerimos alguns trabalhos de vários artistas plásticos negros com produções artísticas vigorosas, ainda que a maioria deles não tenham recebido o devido reconhecimento.

Grande parte desses pintores retrataram sujeitos negros: meninos, meninas, moças, rapazes, velhos, velhas, escravos, trabalhadores, operários etc. Vale a pena ainda destacar que outros pintores como Lasar Segall e a própria Tarsila do Amaral retrataram os negros brasileiros.

Todo esse material pode ser também utilizado pela a professora e o professor no redesenho e no aprofundamento do projeto, de acordo com as habilidades e as competências que queiram trabalhar com seus estudantes.

Alguns pintores negros que vale a pena conhecer:

Benedito José Tobias (1894-1963). Nascido em São Paulo, o artista é mais conhecido pelos pequenos retratos de negros e negras realizados a óleo sobre madeira ou a guache sobre papel [...]. Tobias tem obra pouco pesquisada ainda, apesar da qualidade e do empenho do artista em desenvolver a técnica pictórica.

Benedito José de Andrade (1906-1979). Pouco conhecido ainda, o artista paulista realizou obras entre as décadas de 1930 e 1940. Frequentou o Liceu de Artes e Ofícios, sendo aluno de Viggiani, Panelli e Enrico Vio. Recebeu vários prêmios e teve uma intensa produção artística.

Emmanuel Zamor (1840-1917). Nasceu em Salvador, mas foi criado na Europa pelos franceses Pierre Emmanuel Zamor e Rose Neveu, seus pais adotivos. Estudou música e desenho na Europa. Foi pintor e cenógrafo. Frequentou a *Academie Julian*, em Paris, anos antes de Tarsila do Amaral. Voltou ao Brasil entre 1860 e 1862, quando parte de suas obras foi destruída em um incêndio no Brasil.

Estevão Silva (1845-1891). Foi o primeiro pintor negro a se formar na Academia Imperial de Belas Artes e pode ser considerado um dos melhores pintores de natureza morta do século XIX. Realizou igualmente pinturas históricas, religiosas, retratos e alegorias. A crítica ressalta a qualidade das composições do artista, realizadas com prodigalidade de vermelhos, amarelos e verdes.

Firmino Monteiro (1855-1888). Nasceu em Niterói, no Rio de Janeiro e teve infância atribulada. Exerceu várias profissões: encadernador, caixeiro e tipógrafo. Coursou a Academia Imperial de Belas Artes, onde foi aluno de Victor Meireles. Sua reputação se deve à pintura histórica e de gênero, mas executou pintura religiosa e principalmente paisagens.

João Timótheo (1879-1932). Artista de produção numerosa (deixou cerca de 600 obras), iniciou a aprendizagem na Casa da Moeda do Rio de Janeiro. Pintor, decorador e gravador, realizou paisagens, retratos, marinhas, pintura histórica e de costumes. Foi aluno de mestres como Rodolfo Amoedo e Zeferino da Costa.

Horácio Hora (1853-1890). Nasceu em Sergipe, onde fez os primeiros estudos. Viagou à Europa com subsídio do governo imperial. Em Paris, tornou-se frequentador habitual do Louvre. GANHOU vários prêmios. Especializou-se em retratos, mas o trabalho considerado sua obra prima é a tela 'Pery e Cecy', inspirada na literatura de José de Alencar.

Antônio Rafael Pinto Bandeira (1863-1896). Aos 16 anos já estava na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Prematuramente reconhecido, o artista permaneceu por vários anos em Salvador onde foi professor de desenho e paisagismo. É considerado como um dos mais importantes paisagistas e marinhistas do século XIX.

Wilson Tibério (1923-2005). Nasceu no Rio Grande do Sul e viveu durante longo período em Paris. O distanciamento do país, segundo Emanuel Araújo, o teria levado a pintar repetidamente motivos afro-brasileiros. O artista esteve no Senegal, de onde foi expulso por se envolver num movimento revolucionário. Faleceu na França.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO. *Pintores negros: contribuição negra à arte brasileira*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/pintores-negros-contribuicao-negra-a-arte-brasileira.htm>

Atividade 2: Tarsila do Amaral pela lente dos estudantes

Essa atividade deve começar com a retomada da produção realizada anteriormente. O professor e a professora devem pedir às duplas de alunos que leiam o texto que produziram sobre Tarsila do Amaral. Durante a leitura dos estudantes, devem escrever no quadro o texto produzido. Essa é uma oportunidade de aprimorar a escrita de palavras, discutir a coesão e a coerência do texto. É importante que todos os textos sejam lidos pelos estudantes, alguns podem ser objeto de escrita e reescrita.

Etapa 3: Retratos – como os outros me veem

Para iniciar essa etapa, é importante que a professora e o professor solicitem previamente que os estudantes tragam fotografias de si mesmos para a sala de aula. Em uma folha em branco, eles devem, inicialmente, escrever o nome e logo abaixo colocar sua fotografia.

Atividade 1: Como me vejo

Os estudantes serão convidados a mostrar as fotografias selecionadas e coladas nas folhas distribuídas, assim como a contar para os colegas e professores a situação em que a fotografia foi tirada. Algumas questões podem orientar a explicação dos alunos: Quantos anos tinha? Quando foi retratado? Onde estava? Quem estava com ele? É importante explorar com as crianças suas lembranças sobre o lugar, a data, enfim, estimulá-los a se lembrar dos detalhes.

Atividade 2: A escrita sobre como me vejo

É importante sistematizar as informações apresentadas sobre a fotografia apresentada pelas crianças. A professora e o professor podem pedir às crianças que produzam um **manchete** e uma **legenda** para explicar a foto. Ao final dessa atividade, poderão ser elaboradas algumas reescritas de manchetes e de legendas.

O produto dessa atividade deve ficar afixado em um varal ou na parede.

Etapa 4: Autorretrato: como me vejo

Nessa etapa, os estudantes serão convidados a produzir seu autorretrato. É importante que o ambiente e os materiais para o desenvolvimento dessa atividade sejam organizados: papéis, lápis de cor, canetas coloridas, tintas etc. Seria interessante escolher uma música para fazer o fundo e inspirar os alunos em sua produção

artística. Essa é uma etapa em que as crianças precisam de concentração, portanto, devem trabalhar individualmente. Ao final, todos os trabalhos deverão ser afixados em um varal, ou em uma parede ficando exposto.

Para saber mais...

Autorretrato

A produção de autorretratos acompanha uma parcela considerável da história da arte. Não são poucas as vezes em que os artistas projetam suas próprias imagens no papel ou na tela, em trabalhos que trazem a marca da autorreflexão e, por isso, tocam o gênero autobiográfico. Nesses retratos – em que os artistas se vêem e se deixam ver pelo espectador –, de modo geral, o foco está sobre o rosto, quase sempre em primeiro plano. O semblante do retratista/retratado raramente se apresenta em momento de relaxamento ou felicidade. Em geral, a visão do artista sobre si próprio é sombria, angustiada e até mesmo cruel, quando se evidenciam defeitos físicos ou mutilações. O exemplo mais célebre nessa direção é o *Autorretrato com Orelha Enfaixada*, pintado por Vincent van Gogh (1853-1890), em 1888, após uma crise que o leva a cortar o lóbulo da orelha esquerda. Difícil localizar nos autorretratos algum tom edificante, heroico ou celebrativo. Ao contrário, essas imagens traduzem, pelo registro da expressão, momentos de angústia e introspecção. Os artistas se retratam, vez por outra, em cenas cotidianas – como em *Bonjour, Monsieur Courbet* (1954), de Gustave Courbet (1819-1877), ou em situações de trabalho, por exemplo: *O Ateliê do Pintor: Uma Real Alegoria que Define uma Fase de Sete Anos de Minha Vida Artística* (1854-1855), também de Courbet. Ainda que o autorretrato se inscreva como arte figurativa, é possível localizar alguns exemplos que fogem a essa tendência. *Pintura Suprematista: Autorretrato em Duas Dimensões* (1915), de Kazimir Malevich (1878-1935) é uma composição abstrata realizada com base em formas geométricas. O artista, autor de um autorretrato anterior (1910) – em que sua cabeça se encontra justaposta a imagens do corpo feminino nu – retoma o tema da criação artística na tela abstrata de 1915. Como ele afirma, o autorretrato suprematista lança luz sobre a tarefa do artista e, fundamentalmente, sobre o que ela não é: cópia do mundo e da natureza.

A produção de autorretratos segue o desenvolvimento do retrato, gênero que se afirma de modo autônomo no século XIV e, a partir de então, passa a ocupar lugar destacado na arte europeia, atravessando diferentes escolas e estilos artísticos. A difusão da retratística acompanha os anseios da corte e da burguesia urbana de projetar suas imagens na vida pública e privada. Paralelamente aos retratos realizados sob encomenda, e a outros concebidos com amigos e familiares, os artistas produzem uma profusão de autorretratos, que funcionam como meio de exercitar o estilo, como instrumento de sondagem de estados de espírito e também como recurso para a tematização

do ofício. Não se trata de inventariar essa copiosa produção, que atravessa a história, mas de localizar alguns casos representativos. Na produção retratística de Diego Velázquez (1599-1660), por exemplo, um autorretrato está entre as suas obras mais famosas. Afinal o que é a tela *As Meninas* (ca.1656) senão um autorretrato do pintor, no estúdio, acompanhado de parte da família real espanhola? A arte barroca europeia ganha singularidade nas telas de Peter Paul Rubens (1577-1640). O célebre *Autorretrato com a Mulher* (1609) é revelador do caráter autoral do pintor, expressa na liberdade da pose, na tonalidade dourada que ilumina a tela e na paisagem que se deixa entrever por trás dos corpos em primeiro plano. Rembrandt van Rijn (1606-1669) é outro grande nome do retrato no século XVII. Em meio a sua produção, os autorretratos ocupam lugar destacado, sobretudo aqueles realizados na fase final de sua vida, por ocasião de forte crise pessoal. Dois autorretratos datam do último ano de sua vida: *Self Portrait at the Age of 63* [Autorretrato com a idade de 63 anos], pertencente a National Gallery, Londres, e *Self Portrait in the 1669* [Autorretrato em 1669], pertencente ao Mauritshuis, Haia.

Os séculos XVIII e XIX fornecem novos contornos aos retratos, representando figuras de segmentos sociais amplos (e não apenas dos círculos aristocráticos) por meio de mais liberdade expressiva. Os pós-impressionistas, por sua vez, rompem com o acento naturalista que marca a tradição retratística. Num contexto de reflexão sobre as possibilidades e limites da representação – que o advento da fotografia agudiza – e sobre o caráter eminentemente interpretativo da obra pictórica, a produção de autorretratos se acentua. Além dos angustiados autorretratos de Van Gogh e Paul Gauguin (1848-1903), *Autorretrato: Os Miseráveis* (1888), deve ser lembrada a série de autorretratos realizada por Paul Cézanne (1839-1906), no decorrer dos anos de 1861, 1866, 1873, 1880.

A última fase da produção de Edvard Munch (1863-1944), por exemplo, está repleta de autorretratos de forte tom introspectivo (entre outros, *Autorretrato na Janela*, *Autorretrato com Cabeça de Bacalhau*, *Autorretrato na Varanda Envidraçada II*, todos de 1940). Artistas ligados às vanguardas figurativas e não figurativas experimentam autorretratos em algum momento da carreira. São lembradas, entre outras, as diversas autoimagens pintadas por Frida Kahlo (1907-1954) e mais recentemente as obras de Arnulf Rainer (1929) e Cindy Sherman (1954). No Brasil, do mesmo modo, a produção de autorretratos acompanha o desenvolvimento da arte. Alguns artistas, entretanto, ligam-se diretamente ao gênero, como Eliseu Visconti (1866-1944) – autor de verdadeira autobiografia pintada –, Guignard (1896-1962), José Pancetti (1902-1958) e sobretudo Ismael Nery (1900-1934).

Fonte: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. *Autorretrato*. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo897/auto-retrato>

Atividade 1: Produção de autorretratos

A proposta é que os estudantes desenhem seus autorretratos e a professora e o professor podem retomar a produção de Tarsila do Amaral. Para facilitar e criar um clima descontraído, podem, ainda, sugerir aos estudantes que desenhem como ficam quando estão alegres, tristes, nervosos, tímidos etc.

Outra sugestão para envolver e ao mesmo tempo ajudar as crianças a se soltar, é conversar com elas e propor o seguinte: se você fosse um animal, qual seria? Se fosse uma comida, qual seria?

Para finalizar, a professora e o professor também podem propor outra atividade:

- Se pudesse, o que mudaria no seu corpo? Desenhem mostrando como ficaria.
- O que você mudaria em seu corpo? Desenhe como ficaria.

No momento da pintura, sugerimos que a professora e o professor usem tinta guache. Também pode-se escolher trabalhar em policromia, com várias opções de cores aos estudantes, ou em monocromia, em que escolhem sua cor preferida e pintam o desenho com gradações dessa cor. Nessa situação, a professora e o professor podem oferecer a cor escolhida pelo estudante, assim como branco e preto para que ele próprio produza os tons, mais claros e mais escuros, que quer.

Atividade 2: Relatos orais

Ao final da produção do desenho ou da pintura, os estudantes devem preparar um relato oral. A orientação é que pensem em sua história de vida, nas marcas que o identificam, seu jeito de ser, sua forma física.

Os relatos orais podem ser performativos e os estudantes podem utilizar os autorretratos com um dos elementos dessa performance. Para isso, pode-se criar um ambiente, utilizar músicas de fundo etc. A expressão corporal pode ser explorada ao máximo nesse momento de contar para os colegas “quem sou eu”.

Etapa 5: Como eu vejo os outros

Nessa etapa, o objetivo é observar os colegas de turma, verificando características que são marcantes em cada um deles.

Atividade 1: **Como são meus colegas**

Os estudantes deverão escrever uma lista com os nomes de todos os seus colegas e, ao lado, uma característica.

Lista de nomes	Características (marca que identifica fisicamente, uma qualidade etc.)
Roberto Carlos	Tem cabelos crespos e pretos
Janaína	Fala baixinho e tem uma pinta na testa
Marina	Tem tranças lindas na cabeça, parecem desenhos com pontinhos coloridos
Francisco	

É importante que a professora e o professor apoiem os estudantes na elaboração dessa atividade, estimulando-os com perguntas, fazendo-os observar uns aos outros. Os retratos e os autorretratos produzidos nas etapas anteriores, que devem estar afixados em um mural ou em um varal, podem ser consultados pelos estudantes para facilitar o registro das características dos colegas.

Ao terminar essa lista de nomes e características de toda a turma, os estudantes devem formar dupla com algum colega. Juntos, devem, um de cada vez, verificar na lista o nome do colega parceiro e a característica que foi identificada por ele. Os dois devem sistematizar em uma folha as características marcantes de um e de outro.

Atividade 2: **Como eu vejo e como meus colegas me veem**

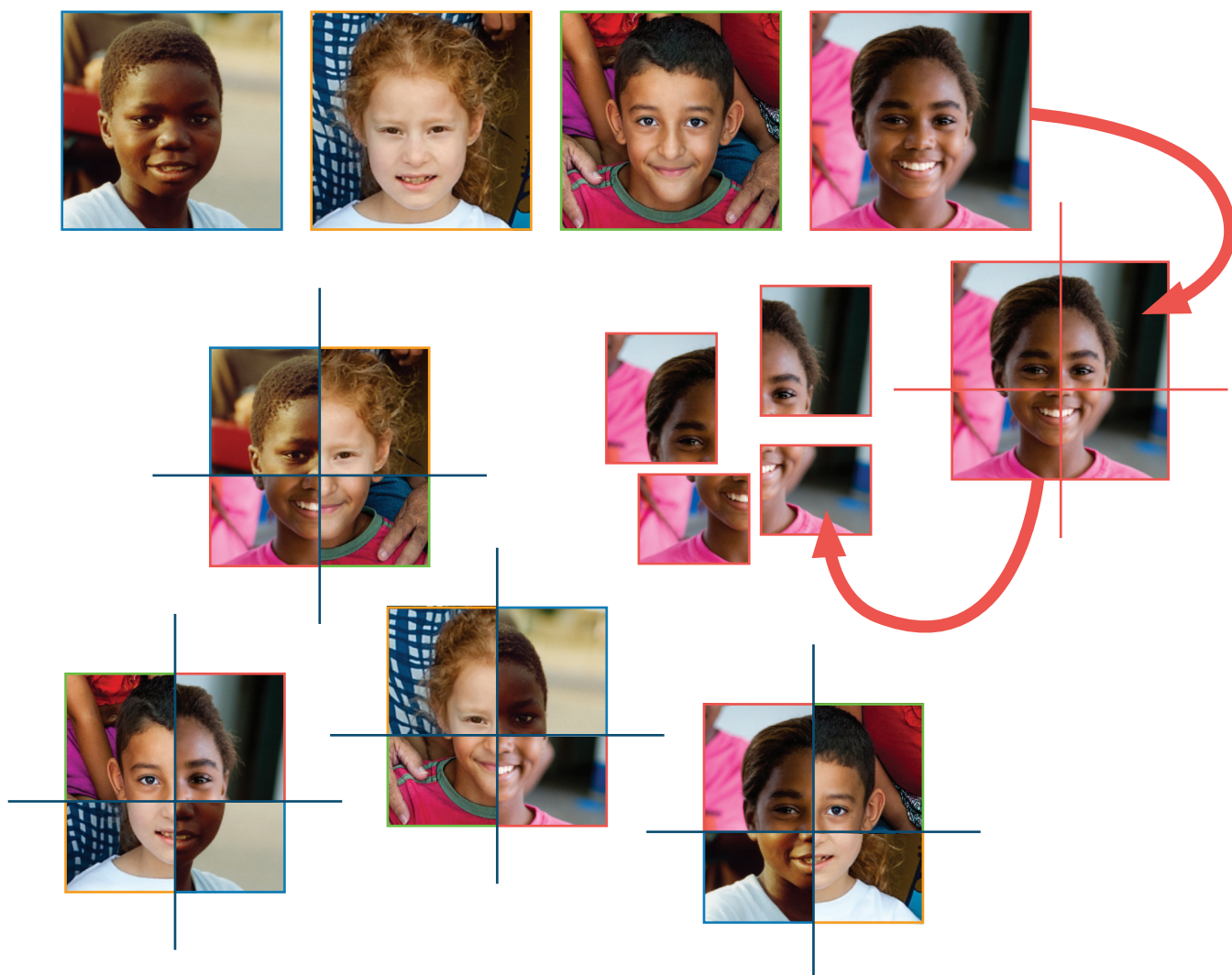
Dando continuidade a esse trabalho, cada estudante deve comparar seu autorretrato com o que seu colega de dupla escreveu sobre si. A professora e o professor devem pedir aos estudantes que escrevam o que sentiram ao ouvir o modo como ele é visto pelo colega. Em roda, as crianças devem socializar seus sentimentos e suas impressões.

Atividade 3: **Como eu vejo e outras pessoas, outros povos**

Para finalizar essa etapa, a professora e o professor podem retomar o painel com imagens de grupos de pessoas diferentes e que vivem em outras partes do Brasil e do mundo. Pedir aos estudantes que observem seus corpos, o modo de se vestirem, o lugar onde vivem. Indagá-los sobre como eles veem grupos que tem um modo de vida diferente do seu.

Produto final: *Picando retratos, construindo mosaicos*

Como culminância desse projeto, vamos pedir aos alunos que façam outro autorretrato. O professor e a professora devem selecionar folhas de papel kraft, que é mais grosso, todos do mesmo tamanho e sugerir aos alunos que façam uma pintura, utilizando guache – eles devem procurar utilizar o papel ao máximo para fazer sua obra de arte. Deve-se sugerir que explorem bastante as cores. Após essa etapa, deve-se esperar que as pinturas sequem. Em seguida, a turma pode ser dividida em grupos de quatro, e o professor e a professora podem pedir que cada criança recorte o seu autorretrato em quatro partes. Depois, cada criança deve colar uma parte do seu autorretrato junto com outras partes dos autorretratos dos colegas de grupo. Ao final teremos quatro novos autorretratos. Os alunos serão convidados a socializar o que acharam da atividade e do resultado. Todas as produções devem ser expostas em uma parte de destaque da escola, bem como todos os outros produtos desse projeto.



Avaliação

No desenvolvimento desse projeto, o mais importante é a participação dos estudantes nos momentos de diálogo, na execução de etapas previstas, bem como no modo como formulam perguntas e expõem estratégias e opiniões, ações que devem ser registradas pela professora e pelo professor ao longo do desenvolvimento da proposta. Levando em conta as atividades desenvolvidas em cada etapa, alguns objetivos de aprendizagem podem orientar a avaliação da professora e do professor em relação ao desenvolvimento de capacidades previstas em cada área do conhecimento, além disso, as crianças podem analisar o próprio processo e verificar os resultados que obtiveram com o projeto.

O produto final desse conjunto de etapas do projeto direcionado para o ciclo inicial de alfabetização foi o álbum da turma, já para o projeto definido para o ciclo de pós-alfabetização foi uma grande exposição de pintura. Em seu desenvolvimento, os projetos tiveram várias etapas, cada uma delas com resultados concretos de atividades que se somaram para produzir os resultados esperados.

Bibliografia



ANTONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 46-67, jan./jun. 2009.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: UNESCO. *História Geral da África*, v. 1: metodologia e pré-história da África. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 19 de maio de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília, 1997e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais pluralidade cultural*. Brasília, 1997e.

COSTA, Marina Morena. Mau preparo de professor atrapalha ensino de literatura afro. *IG Último Segundo: Educação*. São Paulo, 20 nov. 2010.

DIONÍSIO, Eliane Rabello Correa. *Desconstrução do preconceito: menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HORTA, Marina Luiza. Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima. *Portal Literafro: Revista da Faculdade de Letras da UFMG*. Belo Horizonte, 2010.
- JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais, Fundação Cultural Palmares, 2006.
- LOPES, J. de S. M. *Cultura acústica e letramento em Moçambique*. São Paulo: Educ., 2005.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MUNANGA, Kabenguele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Afroliteratura brasileira: O que é? Para quê? Como trabalhar?. *Educom Afro: Faculdade de Educação da PUCRS*. Viamão, mar. 2005.
- SILVA, Jerusa Paulino da. *A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Ed.Vozes Ltda., 1988.
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SOUZA, Wagner de. O negro na literatura brasileira. *Revista de Literatura, História e Memória: Revista da UNIOESTE*. Cascavel, n. 1, p. 47-57, 2005.
- UNESCO. *História geral da África*. Brasília: UNESCO, 2010. 8v.
- VALVERDE, Paulo. O corpo e a busca de lugares de perfeição: escritas missionárias da África colonial portuguesa, 1930-60. *Etnográfica*, v. 1, n. 1, p. 73-96, 1997.
- VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: UNESCO. *História Geral da África*, v. 1: metodologia e pré-história da África. Brasília, 2010. p. 139-166.
- VIANA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Edições Siciliano, 1991.
- VÓVIO, Cláudia Lemos (Coord.). *Viver, aprender, livro 1: educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

WALTER, Roland. *Afro-América: diálogos literários na diáspora negra das Américas*. Recife: Bagaço, 2009.

WEIL, Pierre: *O corpo fala*. Rio de Janeiro. Ed Vozes: 1999.

WERNECK, Cláudia. *Você é gente?: o direito de nunca ser questionado sobre o seu valor*. Rio de Janeiro: Wva, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2005.

4. Quitanda



Apresentamos apenas algumas sugestões de livros e *sites*. A produção literária infantojuvenil com histórias africanas, afro-brasileiras e personagens negros está cada vez mais rica. Há uma grande quantidade de *sites*, vídeos, programas, canais no YouTube e desenhos animados que podem ser encontrados nas redes sociais e enriquecer o trabalho em sala de aula. O universo dos quadrinhos também apresenta produções muito interessantes.

Publicações

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Nesse livro, Lino de Macedo, Ana Lúcia Petty e Norimar Passos apresentam aos leitores seu modo de trabalhar, os princípios teóricos que animam sua prática, bem como a convicção de que jogos e situações-problema podem ser recursos úteis para uma aprendizagem diferenciada e significativa. Diferenciada porque atribui à criança, à professora e ao professor outras posições na relação com o saber escolar. Para jogar e enfrentar situações-problema, as crianças precisam ser ativas, envolvidas nas tarefas e nas relações com pessoas e objetos, além de serem cooperativas e responsáveis. Os jogos funcionam em uma estrutura de projeto em que propósitos, recursos, processos e resultados articulam-se no contexto das regras, do tabuleiro e das peças, da organização das jogadas; nos desafios; nos desfechos e nas encruzilhadas que enredam e dão sentido ao jogo. As regras são jogos de linguagem que convidam a uma vida comum, regulada por convenções que garantem e organizam a convivência.

MARANHÃO, F. *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais*. 2009. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos.

Essa é uma dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que tem por objetivo discutir e ampliar o uso de jogos de origem e/ou descendência africana em aulas de educação física, de maneira a incentivar o cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Além disso, pode ser considerada um instrumento facilitador na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

SANTOS, C. J. dos. *Jogos africanos e educação matemática: semeando com a Família Mancala*. Maringá: Secretaria de Estado da Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>

Desenvolvido com o intuito de constituir um material didático de apoio a professores e estudantes da rede pública estadual de ensino do Paraná, este trabalho é parte integrante Programa de Desenvolvimento Educacional, realizado pelo governo do estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM); a fim de atender às demandas das diretrizes da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Esse trabalho tem como fundamento a etnomatemática e busca revelar aspectos históricos, filosóficos e etnográficos da “família mancala” de jogos matemáticos africanos para demonstrar sua aplicabilidade no âmbito da educação matemática e das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

ZASLAVSKY, Claudia. *Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: divisão multicultural para idades de 8 a 12 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

A autora apresenta jogos e atividades para crianças e adolescentes que estão no ensino fundamental. Matemática, história, arte e culturas do mundo todo reúnem-se nessa obra. São mais de 70 jogos, quebra-cabeças e projetos matemáticos que inspiram professoras e professores a desenvolver, de maneira lúdica e alternativa, as habilidades matemáticas e o raciocínio lógico de seus estudantes.

Livros infantojuvenis

AMÂNCIO, Iris. *A ginga da rainha*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

Os pequenos leitores vão tomar conhecimento da rainha Njinga Mbande, verdadeiro mito da história africana, que nasceu em Angola, em 1582. Sua inteligência, habilidade política e liderança se destacaram contra o colonialismo português. Esse livro traz essa história para os nossos dias, recontando-a por meio das conversas entre uma menina de 11 anos e a empregada de sua casa. O livro traz gravuras do Museu Histórico de Angola em que a rainha Njinga Mbande aparece retratada. Acompanha o livro, o CD-ROM Caderno Virtual Complementar.

BARBOSA, Rogerio Andrade. *Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

Os irmãos Korir e Chentai pesquisam com os amigos de toda a África as brincadeiras de que mais gostam. Criança é criança em qualquer lugar. Os meninos e as meninas espalhados pelo continente africano adoram correr, pular, jogar, inventar, cantar e se divertir. Que tal aprender algumas dessas brincadeiras?

BELÉM, Valeria. *O Cabelo de Lelê*. São Paulo: IBEP, Companhia Editora Nacional, 2007.

Lelê não gosta do que vê – de onde vêm tantos cachinhos? Ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra em um livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.

CASSOL, Léia. *A menina do cabelo roxo: em esconde-esconde em Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora CASSOL, 2011.

Na garupa de um cavalo, rápido como o vento, a menina do cabelo roxo conhece Porto Alegre. O Mercado Público, Parque Farroupilha e Gasômetro são apenas uns dos muitos pontos turísticos que ela e o cavalo Minuano visitaram.

DESNOËTTES, Caroline; HARTMANN, Isabelle. *Batuque de cores*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 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 16 países, este livro apresenta uma visão sensível e artística da África. Cada dupla de páginas é dedicada a um país. Na página da esquerda, os leitores conhecem uma paisagem ou uma cena do cotidiano. Em seguida, o Vovô Moussa conta, em forma de carta, as lembranças que guarda daquela região, transmitindo também informações sobre ela. Na página da direita, são mostradas uma ou mais peças de arte provenientes do país retratado na imagem, acompanhadas de legendas explicativas.

EITERER, Carmem Lucia. *As três vidas de Fred*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Esse livro fala da adoção de um garoto negro em idade pré-adolescente por um pai branco, solteiro. Narrado em primeira pessoa, o livro se aproxima com facilidade do público jovem ao adotar um texto ágil e cadenciado, comum aos gêneros musicais como o rap. Há urgência no ritmo do texto; urgência reclamada por quem não pode se resignar com a dor gerada pelo preconceito e por isso a denúncia. O livro também anuncia que é a amizade e a cumplicidade que criam e reforçam os vínculos, como no caso de pai e filho da história. Os sentimentos do narrador indicam e desmontam as engrenagens da discriminação para contar uma história de amor.

FISHER, Jeffrey. *Cabelos*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2009.

Tudo mudou no dia em que Radoberto pegou uma tesoura e sentiu uma vontade incontrolável de “cortar”. Depois das primeiras vítimas – a mãe, que tinha um cabelo lindo e estava tirando uma soneca, e em seguida o pai, que também deu mole, os cabelos dos habitantes do reino nunca mais foram os mesmos. Radoberto era muito criativo e tinha mãos incríveis, capazes de criar os cortes mais inacreditáveis. Em pouco tempo, todos queriam cabelos novos, moldados pelas tesouras do garoto. Até mesmo o rei foi bater à porta de Radoberto, exigindo um corte caprichado. Para Radoberto, ele havia feito o corte mais legal da história dos cabelos, pena que o rei não concordou e resolveu proibir todos os cabeleireiros do reino. Os cabelos cresceram demais e passaram a atrapalhar a vida de todo mundo, até mesmo do grande déspota. Ele nem aparecia mais embaixo de tanta cabeleira. Bem, só restava procurar Radoberto mais uma vez.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1984.

Este título é o nome do personagem, que era vizinho de um asilo de idosos, todos seus amigos. Mas era de Antônia que ele mais gostava. Quando soube que ela perdera a memória, quis saber o que isso significava e foi perguntar aos outros do asilo. Como resposta, ouve que memória é algo bem antigo, que faz chorar, faz rir, vale ouro e é quente. Então monta uma cesta e vai levá-la a Antônia. Quando ela recebe os presentes “maravilhosos” – conchas, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente –, cada um deles lhe devolve a lembrança de belas histórias.

GAIVOTA, Gustavo. *Chico Juba*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

O Chico é corajoso feito um leão e tem a imaginação do tamanho de sua juba. Ele é um grande inventor de xampus que pretende solucionar as incríveis reviravoltas de suas mechas. Essa não é uma tarefa fácil e Chico não poupará nenhuma de suas mirabolantes receitas. Seus esforços o levarão à incrível descoberta de que podemos brilhar sendo quem somos: o segredo é cuidar das raízes.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Sobre a cabeça que pensa e recorda, nada melhor que colocar tranças. O penteado requer mãos habilidosas e uma grande alegria de reafirmar valores ancestrais. Com esses elementos, é possível entrelaçar cabelos e aproximar cabeças que, pensando juntas, pensam muito melhor. A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela, que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país. Mas Nilma Lino Gomes tem muito mais detalhes deliciosos dessa linda história.

HOOKS, bell. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitempo, 2018.

Um livro que enaltece a beleza da corporeidade negra, exaltando penteados e texturas afro. É uma homenagem ao cabelo crespo e ensina as crianças a se orgulharem de seus cabelos como eles são.

KINDERSLEY, Barnabas; KINDERSLEY, Anabel. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância do mundo*. São Paulo: Editora Ática; Brasília, UNICEF, 1999.

No livro vamos encontrar crianças e adolescentes de vários países e continentes do mundo; de pequenas comunidades rurais e de cidades grandes; de terras quentes e úmidas; de terras geladas e de outras desertas. Ao ler essa publicação, vamos conhecer o cotidiano, os sonhos, os medos das crianças de todo mundo. Saberemos, ainda, o que elas têm em comum umas com as outras, bem como os traços que as diferenciam.

OLIVEIRA, Kiusan de. *O Black Power de Akin*. São Paulo: Editora de Cultura Ltda, 2020.

A tristeza invadiu o coração de Akin, jovem negro de 12 anos que cobre a cabeça com um boné ao ir para a escola. Ao seu avô, Dito Pereira, ele não conta que tem vergonha do seu cabelo, motivo de chacota dos colegas. Antes que Akin tome uma atitude brusca, o sábio avô, com a força das histórias da ancestralidade, leva o neto a recuperar a autoestima. Agora confiante, Akin ergue seu cabelo Black Power e se sente um príncipe. Além do prefácio assinado pelo *rapper* Emicida, "O Black Power de Akin" tem projeto gráfico e ilustrações, que incorporam referências da ancestralidade em linguagem contemporânea de arte digital, criados pelo *designer* Rodrigo Andrade.

OLIVEIRA, Kiusan de. *O mundo no Black Power de Tayó*. São Paulo: Pierópolis, 2013.

Tayó é uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado Black Power, enfeitando-o das mais diversas formas. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é "ruim". Entretanto, como pode ser "ruim" um cabelo "fofo, lindo e cheiroso"? "Vocês estão com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos cabelos", responde a garota para os colegas. Com essa narrativa, a autora transforma o enorme cabelo crespo de Tayó em uma metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia.

MACHADO, Ana Maria Machado. *Menina bonita do laço de fita*. Editora Ática, 2011.

O livro conta a história de um coelhinho branco que queria ter uma filha pretinha porque achava a cor linda, tal qual a menina do laço de fita. Mas ele não sabia como a menina herdou aquela cor. Como ela também não sabia, dava várias explicações e sugestões, até que ele descobre que a cor era um fator genético. Se ele queria ter um filhote pretinho, teria de se casar com uma coelha pretinha.

PINTO, Neusa Baptista. *Cabelo ruim?: a história de três meninas aprendendo a se aceitar*. Cuiabá: Editora Tanta Tinta, 2007.

A descoberta da beleza própria e a autoaceitação são o assunto central desse livro. A história da amizade entre três meninas negras e pobres, que enfrentam as manifestações preconceituosas com relação ao seu cabelo crespo e vão, aos poucos, aprendendo a aceitá-lo, a brincar com ele e amá-lo do jeito que é. Surgem novos penteados e com eles também novas formas de ver a si e ao outro, além de coragem e ousadia para fazer e ser diferente.

RAMOS, Graça. *Vamos voar as trancinhas?* São Paulo: Editora Autêntica, 2011.

Em uma cidade inventada, os redemoinhos formados pelo vento despertam nas crianças a ideia de uma nova brincadeira: o jogo de voar as trancinhas. Um segurando o outro, com os braços bem esticados, olhos quase fechados, pernas inclinadas, rodando e rodando, até sair do chão e sentir as tranças do cabelo soltas no ar. O segredo para a brincadeira dar certo? Amizade e confiança.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. São Paulo: Brinque Book, 2005.

O Chade é um país que fica lá longe, no centro do continente africano. Seu povo vive uma realidade diferente e, ao mesmo tempo, próxima do nosso coração brasileiro. Há terras secas e alguns momentos de fertilidade, no solo árido – uma bênção da água que cai do céu. Por meio do dia a dia do menino Tomás, os leitores poderão imaginar o que é esperar pela chuva, fazer um carrinho de lata e apreciar os frutos da terra generosa, que nos oferece a alegria de saborear e cheirar uma manga dourada. A felicidade de um povo que tem tão pouco e valoriza tudo é uma lição de vida para todos. Agradável e poético, “Chuva de manga” é, sobretudo, original.

SANTANA, Patrícia. *Entremeio sem babado*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Kizzy é o nome de uma menina-menininha de origem africana como seu nome. Perguntadeira, ela deixa os adultos desorientados. Por causa disso foi apelidada por sua avó de entremeio sem babado, pessoa que se mete num assunto em que não é chamada. Mas, como era de se esperar, Kizzy não aceitaria o apelido sem saber o que significava.

SANTANA, Patrícia. *Minha mãe é negra sim!* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

O garoto Eno é levado a se perguntar por sua origem. Negro, ele percebe o preconceito da professora, que sugere que Eno pinte o desenho da mãe, negra, de amarelo por ser uma cor mais bonita. Não pode haver tristeza maior para o seu coração. A mãe, que ele tanto amava e era tão linda! E a professora era professora, afinal tão difícil era contestá-la. Mesmo triste, Eno procura saber no dicionário uma explicação para o preconceito. O dicionário não ajudou e ele seguia triste até que o avô tem uma conversa decisiva com ele. E mais do que conversa, aconchegou-o com todo amor. Quer força maior contra o preconceito?

ROSA, Sônia. *O menino Nito*. São Paulo: Editora Pallas, 2002.

O menino Nito chorava por tudo, seu pai, achando que ele já era grande para tal comportamento, vem com o seguinte discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora”.

Essas palavras selaram o novo comportamento de Nito. O menino deixou de chorar. Em função dessa postura, ele ficou doente. A visita do médico resolveu o seu problema: o menino tinha de “desachorar” todas as lágrimas reprimidas, ou seja, precisa expressar os choros não chorados. A autora trata o assunto com um certo humor e muita sensibilidade.

As crianças costumam gostar muito desta história e os meninos ficam muito atentos. Conversar com as crianças, antes ou depois dessa leitura, nos ajuda a ver muitos preconceitos que eles já assimilaram sobre o tema. Para muitos, essa história pode ajudar a repensar as frases que ouviram de adultos machistas e que reproduzem.

Essa história também pode ser encontrada na série “Livros Animados” do Canal Futura, que se encontra no DVD Escola enviado pelo MEC a várias escolas públicas.

SELLIER, Marie. *A África, meu pequeno Chaka...* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

O livro narra a história de um avô, tradicional contador de história africana, e de seu neto, que, ao escutar as narrativas, entra em contato com a saga de sua família, de sua aldeia, de seu povo e da própria África.

SILVA, Cidinha da. *Os nove pentes d'África*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Em “Os nove pentes d'África”, estreia de Cidinha da Silva na cena literária juvenil, tradição e contemporaneidade tecem um bordado de poesia e surpresa na tela de uma família negra brasileira. Os pentes herdados pelos nove netos de Francisco Ayrá são a pedra de toque para abordar a pulsão de vida presente nas experiências dos personagens e dos rituais cotidianos da narrativa.

TORRÈS, Dominique. *Você é livre!* São Paulo: Editora Autêntica, 2012.

No Níger, país africano, Amsy e sua família são escravos de uma família de tuaregues, no deserto. Uma manhã, quando Amsy cata gravetos para a mãe acender o fogo e preparar a refeição dos donos, um homem desconhecido conversa com o garoto e se propõe levá-lo para a cidade, onde ele poderá viver livre. Seria essa a oportunidade de Amsy encontrar a irmã, que tinha sido vendida? E seus pais, seriam também libertados? Seja como for, Amsy deverá lutar muito, porque o caminho da liberdade é duro para quem nunca soube senão se calar e obedecer... Um retrato comovente da vida de muitas pessoas ainda submetidas a diferentes formas de escravidão em pleno século XXI.

Sites

Associação Cultural Cachuera!

Página da Associação Cultural Cachuera!, que se dedica à valorização da cultura popular tradicional brasileira e de suas comunidades produtoras em todos os setores da sociedade, com ênfase no meio educacional. No *site* é possível conhecer o acervo da entidade.

- Vídeo "Associação Cultural Cachoeira!", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NijMsvUFdEY>
- Vídeos "Ondjango Cachuera e jongo e educação", disponíveis na página da Associação Cultural Cachuera no Facebook.

Cantinho Pedagógico - Consciência Negra

Canal no YouTube dedicado a auxiliar professores com atividades relacionadas à promoção da consciência negra e outros temas pedagógicos da educação infantil e fundamental, como confecção de bonecas de pano, instrumentos musicais com materiais reutilizáveis etc.

Disponível em: https://www.youtube.com/@Cantinho_Pedagogico
https://www.youtube.com/playlist?list=PLs8GaTu1yKI-6AjQpKcRpqlmpMkJOV_HK

A Cor da Cultura

Projeto A Cor da Cultura, que tem por objetivo a promoção da cultura afro-brasileira. É uma iniciativa da Petrobras, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), do Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), da TV Globo e da Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura. O projeto produziu 56 programas para TV, divididos em cinco séries que, além de valorizar a história e a cultura afro-brasileira, têm ainda por objetivo fornecer um panorama dos afrodescendentes no Brasil, contemplando as diversidades regionais, culturais, religiosas e de gênero. Além disso, apresenta o CD "Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira", produzido e composto por Fernando Moura e Carlos Negreiros. As faixas do CD apresentam as sonoridades de alguns instrumentos utilizados na música afro-brasileira e os ritmos de algumas das manifestações musicais afro-brasileiras.

Disponível em:
<https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>

Decreto nº 3.551/2000

Acesso ao Decreto nº 3.551/2000, que institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

Brasil escola

Página eletrônica dedicada ao universo da educação, onde podem ser encontradas entrevistas, ofertas de cursos e sugestões de atividades pedagógicas, como construção de instrumentos africanos.

Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm>

Enciclopédia Itaú Cultural

Nessa enciclopédia *online* é possível pesquisar artistas, instituições e museus, termos e conceitos artísticos, marcos da arte brasileira, obras de diversos artistas e também eventos da área no Brasil e no mundo.

Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Fundação Cultural Palmares

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.

Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>

Histórias para contar

Blog dedicado a práticas lúdicas na educação infantil. Sugestões de práticas pedagógicas como contação de história, produção de fantoches e realização de mágicas podem ser encontradas na página.

Disponível em: <https://contarerecontarparaencantar.blogspot.com/>

Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

O portal apresenta o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura que formula e implanta políticas públicas voltadas para a preservação e a salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro.

Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>

Instituto Portal Afro

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*.

Disponível em: <https://www.portalafro.com.br/>

Jogos matemáticos

Site desenvolvido pela Associação de Professores de Matemática (APM). A APM disponibiliza uma diversidade de publicações e materiais para apoio à atividade profissional dos professores, incluindo jogos matemáticos.

Disponível em: <https://www.apm.pt/>

Livros animados

Link para os livros animados de Sônia Rosa:

Capoeira, maracatu e jongo, disponível em: <http://cidadedasartes.rio.rj.gov.br/programacao/interna/274>

O menino Nito, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4o7xB5C67KE>

Alice vê, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oV-ZkFySjz4>

Memórias do Cativo (imagens)

O Memórias do Cativo é uma coleção de imagens realizada pelo Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e composta por fotos de comunidades remanescentes de quilombos do interior fluminense.

Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/narrativas/home>

Museu Afro Brasil

O *site* dedicado ao Museu Afro Brasil, localizado no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo, traz informações sobre a estrutura, a instituição, a programação e os acontecimentos do museu.

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

Painel Criativo

Site dedicado à produção artesanal, sobretudo com materiais reciclados e/ou de baixo custo, como o artesanato com feltro, papel, garrafa PET etc.

Disponível em: <http://www.painelcriativo.com.br>

Revista Raça

Site da “Revista Raça”, voltada ao público negro, com curiosidades, eventos, notícias e informações sobre a cultura, o movimento e as raízes.

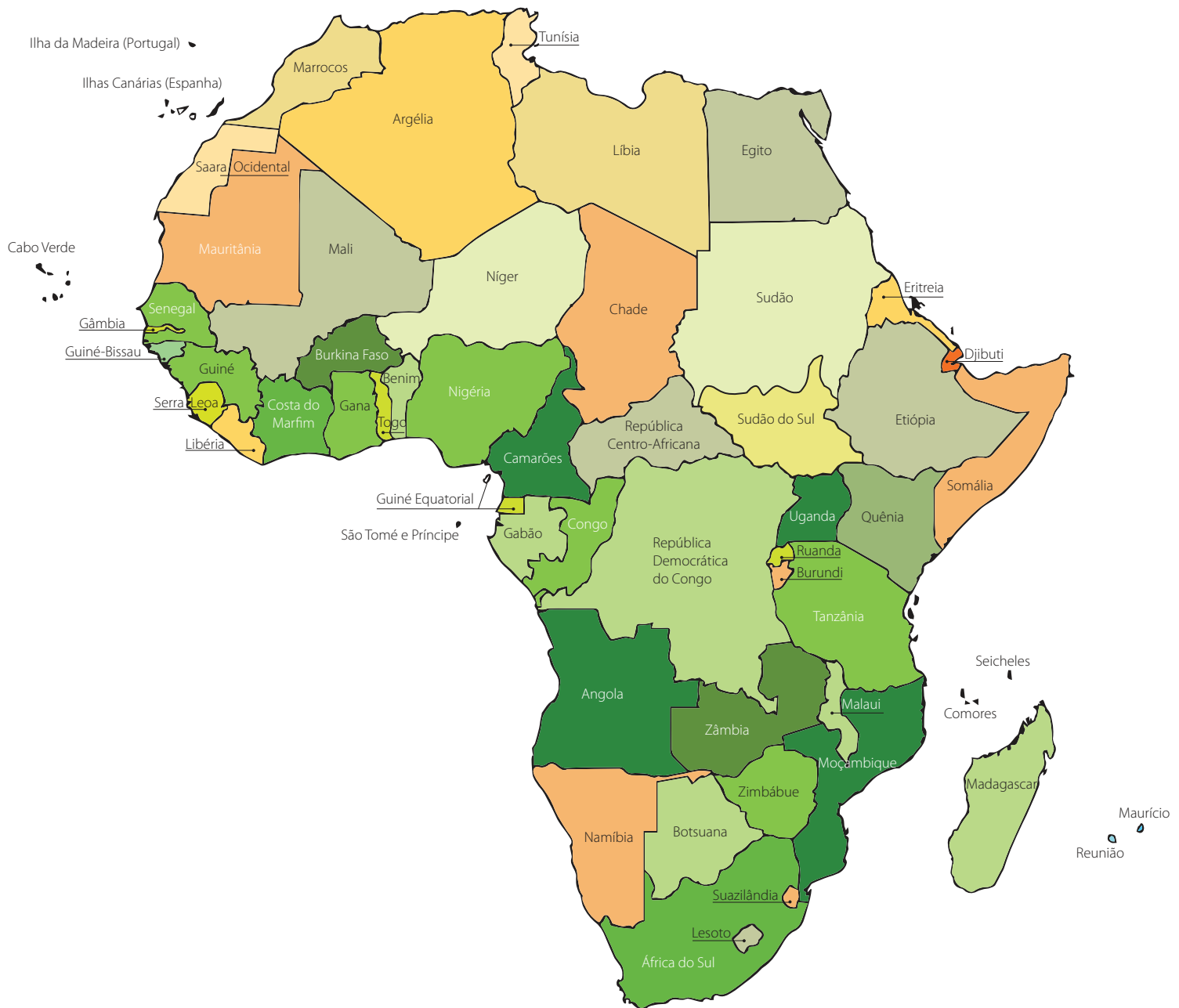
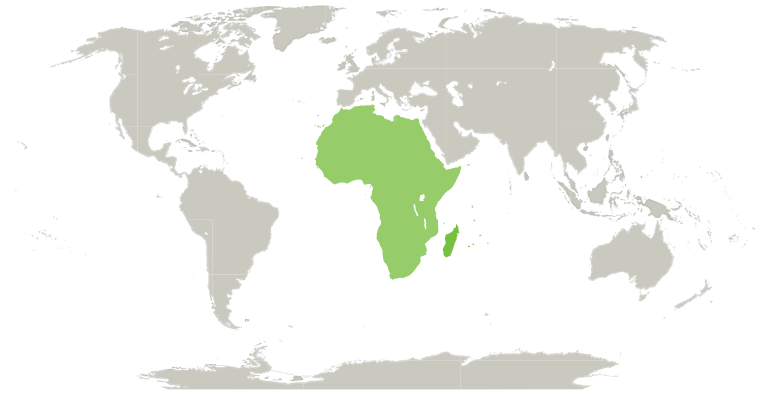
Disponível em: <https://revistaraca.com.br/>

Sabedoria ancestral

Apresenta o Grupo Cultural Jongo da Serrinha, que tem suas ações voltadas para a preservação e a divulgação do jongo, bem como para a educação e a profissionalização de jovens da comunidade da Serrinha. Informações sobre a história do jongo, galerias de fotos e seções com pontos do jongo estão disponíveis no *site*.

Disponível em: <http://jongodaserrinha.org/>

Mapa do Continente Africano



O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), e o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) estabeleceram parceria para o desenvolvimento de políticas de combate ao racismo na educação e para a promoção da cultura de paz nas escolas. Uma das ações desta parceria é a publicação de materiais pedagógicos e de orientação ao trabalho do professor representa a materialização de um projeto que visa levar informações de qualidade e divulgar os conhecimentos contidos na coleção História Geral da África de forma acessível a professores e professoras atuantes no ensino fundamental. Tendo em vista os compromissos e acordos institucionais de combate à violência e à intolerância, as determinações do Estatuto da Igualdade Racial, a proclamação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015 a 2024) pela Assembleia Geral das Nações Unidas e em cumprimento ao disposto no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), o MDHC e a Secadi apoiam essa iniciativa por acreditarem que uma educação democrática, inclusiva e promotora de valores positivos sobre a população negra brasileira e sobre a contribuição dos africanos e seus descendentes na História do Brasil é uma valiosa ferramenta para a promoção da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, em particular, e na sociedade de modo geral.

Cooperação

