

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS  
EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL  
CICLO I**

**SÃO PAULO  
2010**

**DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL**

Elisabeth Fernandes de Sousa

**ASSESSORIA ESPECIALIZADA**

Valter Roberto Silvério

**LEITURA CRÍTICA**

Fernanda Silva Noronha - Educação Infantil

Humberto Luis de Jesus - Ensino Fundamental / Matemática

Hugo Luiz de Menezes - Ensino Fundamental / Natureza e Sociedade

Rosa Maria Laquimia de Souza- Educação de Jovens e Adultos

Viviane Camargo Valadares - Ensino Fundamental / Natureza e Sociedade

Adriane Costa da Silva - Formadora Educação Indígena

Valdivino de Almeida Filho - Educação Etnicorracial

**PROJETO GRÁFICO**

Ana Rita da Costa

Joseane A. Ferreira

**EDITORÇÃO**

Joseane A. Ferreira

**CAPA**

Joseane A. Ferreira

**AGRADECIMENTO**

Aos integrantes das equipes regionais de natureza e sociedade da Diretoria de Orientação Técnica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Caderno de Orientações Didáticas : Educação Etnicorracial - Ciclo I - São Paulo : SME / DOT, 2010.

130p. : il.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental - Aprendizagem Etnicorracial

CDD 372.83

**Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.025/10**

# Caro professor

Caros Educadores e Educadoras da Rede Municipal de São Paulo,

a Secretaria Municipal de Educação tem trabalhado no sentido de implementar em nossa rede ações voltadas para o combate ao preconceito e à discriminação racial em nosso município. O trabalho que se segue é mais uma contribuição para esse processo.

Em 2003 a LDB nº9394/96 foi alterada pela lei nº10.639/03 que obriga o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. Mais recentemente, em 2008 a LDB foi novamente alterada pela lei nº11.645/08, que obriga o Ensino de História e Cultura Indígena Brasileira.

Em todo o Brasil a diversidade cultural é observável e, na cidade de São Paulo não é diferente. Aqui residem pessoas das mais variadas culturas e etnias, inclusive indígenas: Guaranis e Pankararus. A população afrodescendente tem presença expressiva com vistas a dar mais uma contribuição para o debate e formação de nossos educadores, e é por acreditar na necessidade de garantir adequadas e respeitadas condições de aprendizagem para todos os nossos alunos que a Secretaria Municipal de Educação investe em formação e produção de material.

Assim, apresentamos esse Caderno de Orientações Didáticas – Educação Etnicorracial como subsídio para o trabalho com alunos do Ciclo I. Tal resultado deriva de pesquisa realizada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica abrangendo a grade curricular do Ensino Fundamental em convergência com as Expectativas Curriculares do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação.

É por acreditar que o conteúdo de educação etnicorracial deva transversalizar com todas as disciplinas da matriz curricular que apresentamos nesse caderno sugestões para o trabalho em Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física.

O que entregamos aqui inicia o debate que prescinde da sua crítica e ampliação, todavia estamos convencidos que trilhamos o caminho adequado para a construção de relações mais positivas em nossas unidades escolares e por conseguinte em nosso município respeitando as determinações legais. Diante disso, esperamos que você, professor junte-se a nós no sentido de construir para todos os nossos alunos condições positivas de valorização e aprendizagem.

**Alexandre Alves Schneider**

Secretário Municipal de Educação



# SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>08</b>
<b>2. Contextualização conceitual .....</b>	<b>12</b>
2.1 Os direitos humanos, a diversidade cultural e política pública educacional .....	15
<b>3. Língua Portuguesa .....</b>	<b>20</b>
3.1 Para saber mais .....	46
3.2 Atividade .....	47
3.3 É interessante saber .....	50
3.4 Leia mais sobre .....	52
<b>4. Matemática .....</b>	<b>56</b>
4.1 Para saber mais .....	57
4.2 Atividade .....	60
4.3 É interessante saber .....	66
<b>5. Natureza e sociedade .....</b>	<b>72</b>
5.1 Atividade .....	74
5.2 Para saber mais .....	91
5.2 É interessante saber .....	101
5.3 Leia mais sobre .....	106
<b>6. Arte e Educação Física .....</b>	<b>112</b>
6.1 Arte .....	112
6.2 Atividade .....	115
6.3 Referências bibliográficas .....	116
6.4 Educação Física .....	118
6.5 Atividade .....	118
6.6 Referências bibliográficas .....	126



CECI - Centro Educativo de Cultura Indígena  
Foto: Lilian Borges

**PARTE 1**

## INTRODUÇÃO

Desde 2005 a Secretaria Municipal de Educação tem investido em ações voltadas para a implementação da lei nº10.639/03 no currículo escolar, no sentido de garantir a formação dos professores em História e Cultura Africanas. Em 2008 foi promulgada a lei nº11.645/08 inserindo, também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígenas.

As orientações curriculares apresentadas no livro “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem-Ensino Fundamental traz a fundamentação teórica e a socialização de algumas experiências dos professores na área de Educação Etnicorracial.

A produção deste documento teve como objetivo subsidiar teoricamente os professores e fornecer alguns exemplos de sequências de atividades e projetos de como poderiam desenvolver este trabalho nos diferentes níveis de ensino. A implementação das Orientações Curriculares para as diferentes disciplinas trouxe uma nova necessidade: a articulação entre as expectativas de aprendizagem das áreas e as expectativas de aprendizagem da Educação das Relações Etnicorraciais (ERER). As orientações curriculares para o Ensino Fundamental estão pautadas em grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática; Natureza e Sociedade; Artes e Educação Física.

A partir dessa constatação, o presente trabalho propõe uma sistematização e o diálogo entre as orientações curriculares já existentes com a inclusão das temáticas relativas à população afrodescendente e indígena. A inclusão desta temática nos currículos escolares deve focar o presente, com os povos nativos como sujeitos históricos e não como coadjuvantes, revelando um viés etnocêntrico, exótico e estereotipado da historiografia. Portanto, a inexistência de diretrizes curriculares para a temática indígena, não subtrai a exigência de focar a experiência atual dos povos nativos como uma sociedade pluriétnica com uma enorme diversidade sócio-cultural indígena onde as populações nativas, fazem parte do nosso presente e do nosso futuro, enfrentando problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

A partir da análise das *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*, que compõe o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação, analisamos

um conjunto de livros, convencionalmente chamados de paradidáticos, relacionados à temática etnicorracial existentes em bibliotecas ou em salas de leitura da Rede Municipal de Ensino e vários documentos normativos para a elaboração do presente texto, que pretende fornecer subsídios para os professores na forma de um caderno de apoio que contém alguns parâmetros que visam orientar as escolhas de textos e atividades complementares destinadas a eles mesmos, aos alunos e a comunidade, para continuidade do processo da implementação das leis nº10.639/2003 e 11.645/2008.

Além desses referenciais, as orientações didáticas contidas neste *Caderno* também estão baseadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para as disciplinas escolares e tema transversal “Pluralidade Cultural” da educação básica, nos *Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas* (RCNEIs), nas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais* publicados ao longo da última década, bem como em atas, relatórios e documentos finais elaborados em diversas etapas da Conferência Nacional de Educação – CONAE e da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI. Tais orientações também fundamentam-se em instrumentos normativos e nas orientações para desenvolvimento de políticas públicas da UNESCO, nas áreas temáticas de *Educação, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Luta Contra Discriminação Racial no Brasil*.

A presente proposta segue as anteriores e procura oferecer, sempre que possível, exemplos não exaustivos de como trabalhar assuntos relativos à cultura negra e indígena, algumas sugestões de temas, roteiros de atividades, dicas e informações bibliográficas para que o professor possa ter um ponto de partida para pensar como organizar sua prática no cotidiano da sala de aula enriquecendo o leque de possibilidades de trabalho com os alunos e, ao mesmo tempo, ampliando o repertório dos mesmos sobre a rica experiência sociocultural da Capital, do Estado de São Paulo e do Brasil.

As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas se restringe à ações isoladas de profissionais comprometidos com os princípios da igualdade etnicorracial que desenvolvem suas experiências. A consequência disto são projetos descontínuos com pouca articulação com as orientações curriculares, formação de professores e produção de materiais e livros didáticos.

Embora a lei nº 10.639/2003 altere a LDB e, portanto, deva ser cumprida pelos

sistemas de ensino, o que se observa é que os Conselhos de Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o próprio Ministério da Educação não estão trabalhando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação.

Estas conclusões são o resultado de uma oficina de trabalho sobre a implementação da lei nº 10.639/2003, realizada nos dias 06 e 07 de novembro de 2007 organizada pela representação da Unesco no Brasil e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Este evento contou com a participação de pesquisadores e ativistas do campo das relações etnicorraciais na educação que traçaram coletivamente um panorama do atual estágio da implementação da lei nº10.639/2003 que alterou a LDB nº 9394/1996.

O documento reconhece a diversidade como um valor em conformidade com a Constituição de 1988, que estabelece novas possibilidades para o reconhecimento, por parte dos sistemas de ensino, da cultura negra e da cultura indígena como um patrimônio imaterial. Assim, as leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 ao tratarem, respectivamente, de negros e de indígenas como dois grupos étnicos, orientam para a imediata incorporação de conteúdos curriculares que resgatem e valorizem positivamente a incomensurável contribuição daquelas culturas para a formação social brasileira.

Ao tornar obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do país, as duas leis estabelecem novos parâmetros para nossa educação que tem se pautado, desde o surgimento do Ministério da Educação em 1934, pelo desconhecimento da importância da diversidade etnicorracial realmente existente no país.

Outro aspecto fundamental é que a proposta de plano se articula ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se constitui como referência para um Plano de Estado. Nesse sentido, as propostas para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana presentes no mesmo ocupam um lugar central no processo de elaboração do futuro Plano Nacional de Educação (2012-2022), possibilitando o estabelecimento de metas que garantam o cumprimento da lei nº10.639/2003 e de outras legislações comprometidas com a promoção da equidade na educação brasileira.

A lei nº10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta

histórica da população negra para se ver retratada na história do país com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da lei nº10.639/2003 significa uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra e para outros brasileiros não negros, a implementação da lei nº 10.639/2003 deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas.

A lei nº 11.645/2008 não é uma dádiva das elites aos grupos étnicos do Brasil, mas sim uma reivindicação e conquista dos movimentos políticos pelos direitos indígenas e afrodescendentes, é uma das estratégias de combate ao preconceito e à exclusão desses grupos, o que evidencia as conexões entre currículo e multiculturalismo. Professores e pesquisadores indígenas, assim como mestres de saberes e tradições culturais desses grupos, reivindicam não apenas o acréscimo de informações sobre história e cultura indígena nos currículos, mas também a participação ativa na produção e difusão desses conhecimentos.

Assim, o objetivo geral se constitui na promoção, valorização e no reconhecimento da diversidade etnicorracial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e indígenas comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos.

## CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL

Um dos aspectos importantes no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana é aquele associado aos conceitos e concepções muitos dos quais foram ressignificados no Brasil contemporâneo em função de uma constante reivindicação por parte dos movimentos sociais, em especial do movimento negro e do movimento indígena, pelo estabelecimento de condições institucionais para permitir a efetiva integração da população negra e indígena e, também, pelo efetivo reconhecimento da composição diversa do povo brasileiro em termos étnicos e raciais.

Diferentemente da lei nº11.645/08 que obriga o ensino da História e cultura afrobrasileira e indígena e ainda não possui uma regulação para sua plena implantação nos sistemas de ensino, a regulamentação para a implementação da lei nº10.639/03 é cuidadosa na orientação a ser seguida pelas instâncias burocráticas, escolas e educadores.

Em relação aos educadores, as diretrizes se preocupam, por exemplo, em estabelecer uma distinção entre educar para relações raciais sadias e igualitárias e ensinar conteúdos da história e cultura afrobrasileira e africana com a intenção de melhorar nosso conhecimento enquanto povo acerca de nossas próprias origens. Ao propor esta distinção, no primeiro caso, ela tem exigido dos educadores um esforço de explicação e explicitação de como estes podem operar com os conceitos de raça e etnia contemporaneamente.

Muitos estudiosos brasileiros e estrangeiros (Munanga, 2004; Guimarães, 2001; Queiroz e Schwarcz, 1996; Appiah e Gutmann, 1996) têm debatido o sentido que os conceitos de raça e etnia podem nos ajudar a melhor compreender as hierarquias sociais construídas no trânsito entre passado e presente no âmbito de diferentes formações socioculturais.

A percepção de que as diferentes esferas da vida social (economia, cultura, religião, educação etc.) permitem, antes de tudo, a observação dos distintos modos de como indivíduos e grupos se inserem diferencialmente nos processos de interação social e, conseqüentemente, são portadores de inúmeras formas de sociabilidade é um fato amplamente aceito na atualidade. Assim, o conceito sociológico de raça, que não se baseia em qualquer fundamento de caráter biológico, tem relação com a forma que

socialmente algumas características fenotípicas inatas são apropriadas discursivamente para fixar uma diferença entre o eu e o outro. Neste sentido, os discursos sobre raça nos remetem às pré-concepções fixadas socialmente (preconceitos) ao longo do processo histórico que tem por função criar hierarquias entre nós fixando-nos em uma escala de indivíduos, grupos e culturas “superiores” e indivíduos, grupos e culturas “inferiores”.

Quando agregamos às diferentes formas de inserção social o dado da pertença a um dado grupo étnico passamos a identificar o indivíduo e/ou grupo com aqueles discursos da sua origem, isto é, os discursos de onde eu venho. Ocorre que durante o processo histórico, e de forma acentuada durante o colonialismo, os deslocamentos de vários povos africanos, o massacre de inúmeros povos nativos e os processos de imposição cultural forçada a partir de uma suposta “superioridade” racial foram geradores de sociedades extremamente complexas nas quais as diferenças inatas entre povos foram transformadas, discursiva e legalmente, em processos de racialização, isto é, inferiorização da experiência sociocultural. Os quais se traduziram em posições hierarquizadas nas ocupações relacionadas ao mercado de trabalho, nas limitações de circulação no espaço público, na proibição e imposição de práticas religiosas, em tentativas de apagamento da memória ancestral tanto pela sonegação da origem quanto pela proibição do uso da língua originária.

Sociedades que, na maioria dos casos, em suas idealizações afirmam-se pelo princípio da igualdade entre todos, mas que na vida cotidiana são atravessadas por uma profunda percepção das diferenças entre os indivíduos e grupos. Assim, por exemplo, a diferença de cor, como se diz no Brasil, tem encoberto preconceitos, discriminações e o racismo. Os quais podem ser fartamente observados, por exemplo, no conteúdo das piadas que circulam em nosso cotidiano, subtextos nos quais invariavelmente as diferenças entre brancos e não-brancos e/ou entre homens e mulheres são humoristicamente remetidas ao mundo da natureza. Assim, os não-brancos e as mulheres estariam mais próximos ao mundo da natureza e, portanto, distantes comparativamente do mundo da cultura.

Em inúmeras situações cotidianas que envolvem o encontro de indivíduos de diferentes grupos sociais, raciais e étnicos ocorrem manifestações preconceituosas. O preconceito enquanto uma ideia pré-concebida em manifestações mais rotineiras, isto é, a racial, a social e a sexual. Em relação às diferenças de cor que são racializadas, temos como um dos seus desdobramentos o preconceito racial, que nada mais é do que uma:

*convicção da existência de indivíduos com características físicas hereditárias, determinados traços de caráter e inteligência e manifestações culturais superiores a outros pertencentes a etnias diferentes. O preconceito racial, ou racismo, é uma violação aos direitos humanos, visto que fora utilizado para justificar a escravidão, o domínio de alguns povos sobre outros e as atrocidades que ocorreram ao longo da história (Cashmore, 2000, p.438-441).*

O preconceito leva à discriminação, à marginalização e à violência, uma vez que é baseado unicamente nas aparências e na empatia. A discriminação racial, também conhecida como racialismo, é a expressão ativa ou comportamental do racismo e visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos existentes na sociedade. Nesta perspectiva, a discriminação racial é muito mais do que pensar negativa e desfavoravelmente a respeito de certos grupos. Envolve ações concretas.

De acordo com Cashmore, o racialismo e o racismo reforçam-se mutuamente de forma autoconsumatória pois, ao negar a determinados grupos o acesso a recursos e serviços, são criadas as condições sob as quais esses grupos não podem fazer mais do que confirmar os próprios estereótipos que inspiram a crença racista original (Cashmore, 2000, p.172).

*A discriminação racial, como forma distinta de muitas outras formas de discriminação, opera com base em um grupo de fatores: ela funciona em relação aos atributos percebidos e às deficiências dos grupos, e não em relação a características individualizadas (...).*

*A discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos, como “crioulo” ou “negão” à negação de acesso a esferas institucionais como habitação, educação, justiça e participação política etc. As ações podem ser intencionais ou não. O uso dos termos racialista e discriminação racial diminuiu nos últimos anos e racismo e racismo institucional ganharam uso popular, expressando pensamentos e ações. O racismo institucional, em especial, é amplamente utilizado para descrever a natureza discriminatória e as operações, ainda que não intencionais, de organizações de grande escala ou sociedades inteiras (Cashmore, 2000, p. 172).*

Assim, a educação antirracista deve desconstruir toda sorte de estereótipos existentes dentro e fora do espaço escolar. A expressão estereótipo derivada originalmente do grego *stereo*, refere-se a uma impressão mental fixa. No campo das relações etnicorraciais, um estereótipo é definido como:

*Uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos etnicorraciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, com frequência, negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Assim, dizer que os negros são musicais e têm bom ritmo aproxima-se do estereótipo mais abertamente negativo de que eles são infantis e felizes. Da mesma forma, não existe muita diferença entre dizer que os judeus são solidários com seu grupo ou acusá-los de segregacionistas (Cashmore, 2000, p. 194).*

Os estereótipos etnicorraciais são geralmente expressões de preconceito contra grupos racializados e tentam produzir certezas a respeito do comportamento de tais grupos, normalmente, de forma depreciativa o que penaliza todos os indivíduos com traços fenotípicos similares. Muitos estereótipos societários presentes em nosso cotidiano poderiam ser desconstruídos no interior do espaço escolar a partir de explicações simples que envolvam atividades que valorizem a diversidade etnicorracial e cultural existente nas salas de aula.

## Os direitos humanos, a diversidade cultural e a política pública educacional

Quando se trata do debate sobre diversidade cultural e seus desdobramentos nas questões das relações sociais é possível observar, com base na trajetória do pensamento e da ação da Unesco<sup>1</sup> sobre a cultura e a diversidade, as mudanças de percurso e do tratamento dessas dimensões da vida social. O tema da diversidade cultural, na chave dos conflitos etnicorraciais, está na raiz da própria criação daquela agência internacional e tem permeado seu pensamento e ações desde o seu surgimento.

A Unesco apostou na crença de que elucidar a contribuição dos diversos

---

<sup>1</sup> A Unesco foi criada em **16 de novembro de 1945**, para promover a paz e os direitos humanos com base na “solidariedade intelectual e moral da humanidade”. É uma das agências das **Nações Unidas** para incentivar a cooperação técnica entre os Estados membros. Ao tempo de sua criação, o mundo acabara de experimentar a maior catástrofe de sua história - a Segunda Grande Guerra Mundial. Os representantes dos países aliados, percebendo a importância e o alcance da cooperação intelectual entre os povos, decidiram criar uma organização para ser um sistema de vigilância e alerta, em defesa da paz, da solidariedade e da justiça. Como declara o **Ato Constitutivo** de sua criação, **“se as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz”**. Essa frase, que se tornaria antológica, passou a presidir a trajetória de lutas da Unesco, que já passa de meio século.

povos para a construção da civilização seria um meio de favorecer a compreensão sobre a origem dos conflitos, do preconceito, da discriminação e da segregação raciais. Ou seja, apostou na ideia de que o conhecimento levaria à compreensão e esta seria a base das condições para a paz. Iniciou então um ambicioso trabalho de pesquisa histórica, chamado História do Desenvolvimento Científico da Humanidade, que viria a ser escrita, durante vários anos, por aqueles que eram identificados como sendo os dois grandes entes sócio-políticos e culturais em que se dividia o Mundo: o Oriente e o Ocidente.

Nesse momento, as ideias de pluralismo, diversidade e interculturalidade, embora presentes, diziam respeito às relações entre países, ou seja, cada Estado-Nação era tido como uma entidade coesa e unitária sob o ponto de vista da diversidade.

No entanto, já no final da década de 1940, a representação, no seio da Unesco, de fortes tensões internacionais relacionadas ao fim do colonialismo, assim como de discussões sobre os direitos das minorias, demonstrava que, tanto as origens quanto as possibilidades de mitigação de muitos desses conflitos se vinculavam à cultura. Em paralelo, ganhava corpo a ideia de que existiam caminhos próprios de cada povo - ou de cada cultura - para o desenvolvimento, o que devia ser estimulado, desde que se tomassem precauções contra o isolamento excessivo.

A partir dos anos 1950, é crescente a conexão da cultura não apenas com o desenvolvimento econômico, mas com a política e com os direitos humanos.

O tema dos direitos culturais comparece pela primeira vez no informe do diretor Geral da Unesco (René Maheu), de 1969, quando se decide pela realização de um estudo nesse campo. O informe de 1977 aborda uma questão importante, evitada no pós-guerra, quando a prioridade absoluta da Unesco era garantir a paz e o entendimento entre Estados soberanos. Trata-se do reconhecimento da importância das diferenças culturais internas aos países.

Marca este período a busca do equilíbrio entre a afirmação das identidades e a ameaça de divisionismos e de reclusão. Uma série de conferências intergovernamentais regionais converge para o enunciado otimista da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para América Latina e Caribe, a qual defende que o pluralismo pode ser a verdadeira essência da identidade cultural e que esta deve ser considerada como um fator de estabilização e não de divisão.

A evolução dessa trajetória conduziu à conexão entre cultura e democracia. A dificuldade de dar consequência prática aos conceitos formulados levava a Unesco a

ênfatar, cada vez mais, a responsabilidade dos governos e a necessidade de políticas culturais no âmbito de cada país.

A sofisticada visão da cultura que resultou da Conferência do México, em 1982, ou seja, a sua compreensão como uma faculdade universal e não apenas como um rígido conjunto de padrões, trouxe consigo as ideias de renovação, discernimento e escolha crítica, respondendo à ameaça de que o pluralismo pudesse se tornar um baluarte contra as trocas interculturais.

Uma questão concreta – o *apartheid* – lança um foco sobre a relação entre diversidade e igualdade, ou seja, evidencia-se a conexão com os direitos humanos. No final da onda de descolonização, o Plano de Médio Prazo da Unesco afirmava que o verdadeiro usufruto da condição de liberdade pelos povos depende de pré-requisitos que vão além da sua nova condição legal e política, mas de fatores econômicos, sociais e culturais. O foco na democracia e na promoção de direitos econômicos, sociais e culturais demonstra, na prática, a relação entre cultura, política e educação identificada em décadas anteriores.

O início da década de 1990 ênfatiza a importância da cooperação cultural internacional, considerando a crescente interdependência entre cultura e economia, a crescente reafirmação de identidades e o desenvolvimento de sociedades cada vez mais multiculturais. Acentua-se a preocupação com os conflitos resultantes de sociedades fragmentadas e complexas, ou seja, multiétnicas, multiculturais e multirreligiosas. A ênfase recai novamente sobre as políticas públicas no âmbito dos países, que devem cuidar das relações entre comunidades internas e reforçar a coesão social.

Assim, a educação volta ao centro do debate por representar a principal possibilidade de criarmos condições para um tipo de cidadania que prepare os indivíduos, desde seus primeiros anos de existência, para a vida social em sociedades nas quais diferentes experiências socioculturais partilham os mesmos espaços. A escola como o principal lócus de socialização novamente está chamada a responder às novas necessidades das sociedades contemporâneas, isto é, a convivência de diversos povos, culturas, fenótipos, línguas e linguagens em um mesmo espaço territorial.

No Brasil, por exemplo, nos acostumamos a pensar que falamos uma única língua, o português. No entanto a Constituição de 1988 reconhece aos índios o direito às suas línguas. Desde 2003, por exemplo, na localidade amazonense de São Gabriel da Cachoeira, tem o *status* de língua oficial, ao lado do português, o nheengatu, o tukano e o baniwa.



EMEF Shirlei Guio  
Foto: Lilian Borges

PARTE 2

## LÍNGUA PORTUGUESA

As expectativas de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo consideram que os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática são compreendidos como ferramentas essenciais da construção de conhecimentos, com especial atenção ao processo de alfabetização da linguagem materna e na construção de conceitos e procedimentos numéricos.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, o objetivo é ampliar o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando as possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Nesse sentido, os gêneros presentes em atividades permanentes e ocasionais segundo as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental da Língua Portuguesa, são os seguintes: para o 1º ano as orientações recomendam o trabalho com receitas, listas, cartas, verbetes de curiosidades ou de enciclopédia infantil, manchetes, notícias, contos tradicionais, contos acumulativos, literatura infantil, cantigas, trava-língua, adivinhas e trovas.

### Trabalhando com contos

Ao trabalhar com contos, por exemplo, como um texto/narrativa curto e que, geralmente, faz parte da tradição oral de uma comunidade, o professor poderá mostrar como essa forma textual pode refletir os mais variados sentimentos da alma de um povo, os seus hábitos, usos, costumes. Dada à diversidade étnica da população escolar o professor deverá fazer escolhas de atividades para o trabalho em sala de aula que representem a variedade de experiências sociais e culturais presentes na mesma.

Como exemplo, para a realização desse trabalho, sugerimos abaixo a adaptação de um conto africano extraído do jornal Folha de São Paulo - Folhinha de 22/03/2008. No caso do trabalho com as crianças, lembramos que o conto deve ser lido para elas pelos professores e, depois, discutido com a sinalização e redação de palavras chaves e/ou confecção de representações gráficas.

### **O DUELO ENTRE O GRANDE ELEFANTE E O PEQUENO COELHO**

Era uma vez um enorme elefante que, sem querer, afundou a pata numa toca de coelho. O dono da toca saiu furioso e reclamou: “Por que o senhor não presta atenção onde pisa? Veja, senhor elefante, minha querida casinha foi inteiramente destruída.”

Desajeitado e envergonhado, o grande elefante não sabia o que responder e achou melhor prosseguir em seu caminho. Sua atitude foi interpretada como indiferença pelo pequeno coelho, que começou a gritar uma série de ofensas. “Coelho, ou você fica quieto, ou vou pisar no que sobrou dessa sua minúscula toca!” bradou o elefante. O coelho gritou e saltou mais ainda. A briga foi tão ruidosa que chamou a atenção do resto dos animais da floresta. A raposa decidiu propor: “Caros senhores, melhor que decidam essa questão em um duelo.”

O elefante sorriu feliz. Pensou que o pobre coelhinho estava perdido. Mas o coelho não se intimidou: “Aceito o desafio!”, ele decretou, para espanto de todos. Lá veio o elefante pisando firmemente na direção do coelho. O pequeno, em vez de sair correndo, enfiou a pata no buraco de sua antiga toca e retirou dela dois ratinhos. Bem sabia ele que o imenso elefante, que não temia o tigre, o leão ou o rinoceronte, simplesmente não podia suportar a presença de ratos. Instruídos pelo coelho, os ratinhos subiram pela tromba do elefante, correram por suas orelhas e saltaram em suas costas, deixando-o nervoso. Os animais se divertiram com os saltos desengonçados do elefante, que fugiu para longe do coelho, prometendo jamais desafiá-lo outra vez.

## **Trabalhando com literatura infantil**

Outra possibilidade é o trabalho cotidiano com a literatura infantil que é um dos gêneros literários de grande responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens, tendo a tarefa fundamental de ser agente de formação. A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes as suas leva a criança e o

adolescente a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica.

Sendo assim, se a literatura infantil pode ser vista como elemento formador e transformador de situações conflituosas, ela pode apresentar-se como um ícone para abordar temas complexos como racismos, preconceitos e discriminações no cotidiano escolar. Por isso, é importante a percepção do professor para a questão da representação do negro frente a literatura infantil escolhida.

Nos últimos anos o número de títulos que fazem referência ao negro vem crescendo, tanto na ilustração como na narrativa, contudo ainda é pequeno frente ao número de outras literaturas infantis, o que dificulta a indicação de literaturas infantis que tenham protagonistas negros ou histórias de origem africana.

Para o 2º ano as orientações recomendam o trabalho com regras de jogos, bilhetes, listas, cartas, verbetes de enciclopédia infantil, diagramas, notícias, legendas, contos de repetição, contos cumulativos, literatura infantil, poemas para crianças, parlendas, trava-língua, adivinha e trovas:

## Trabalhando com parlendas

As parlendas, por exemplo, são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Elas fazem parte do folclore brasileiro, pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo. Nelas também encontramos traços e/ou reminiscências do imaginário social, positivo ou negativo, de uma determinada época sobre diferentes grupos que compõem uma sociedade.

A figura de linguagem chamada prosopopeia está presente, de maneira intensa, nas parlendas. Nelas, muitas vezes, animais e seres inanimados refletem ações próprias do convívio humano, fundamentadas não em estudos científicos, mas em aspectos da observação e do imaginário popular. Pode-se citar como exemplo o seguinte texto:

Um elefante amola muita gente...  
Dois elefantes... amola, amola muita gente...  
Três elefantes... amola, amola, amola muita gente...  
Quatro elefantes amola, amola, amola, amola muito mais...  
(continua...)

Essa parlenda fala de um elefante que exerce atividades próprias, ou seja, a de “amolar” o outro. Porque o que é diferente nos incomoda? Porque muitas vezes valorizamos a nós mesmos e acreditamos que nossas escolhas, nossos padrões são “melhores” que as dos outros e assim, depreciamos o outro através do preconceito.

O preconceito não é só coisa de grupos sectários, como *skinheads*, pois surge, às vezes, da tola pretensão de depreciar as diferentes escolhas religiosas, estéticas, desportivas ou musicais. Ele pode se manifestar, às vezes, disfarçado de humor, como na humilhação - ou *bullying* - de um estudante por seu sotaque regional ou pela forma como se veste.

Nesta parlenda também podemos discutir a questão do preconceito e do estigma contra pessoas acima do peso estabelecido pelos padrões societários. Nos ambientes escolares podem ser recorrentes “brincadeiras” associadas a crianças acima do peso e os elefantes, o que podem gerar isolamento, dificuldades de relacionamento escolar e baixa autoestima para as crianças estigmatizadas.

Ainda sobre esse tema, pode-se lembrar que, na África Central e Austral, os elefantes são os maiores mamíferos terrestres. Um elefante africano pode medir cerca de 6 metros de comprimento, ter mais de 4 metros de altura e pesar cerca de 6500 quilogramas. A sua expectativa de vida é de cerca de 50 anos.

Muitas formas de intolerância resultam de visões e superstições presentes nas relações familiares e afetivas e de valores disseminados na sociedade. Em oposição a isso, o professor deve estimular crianças e jovens a identificá-las em piadas, notícias, torcidas esportivas, filmes de ação e novelas e discutir suas origens sociais e históricas. A atividade é adequada a diferentes disciplinas.

Se nós educadores não reconhecermos o potencial destrutivo deste tipo de atitude, podemos abrir caminhos para discriminações de etnia, idade, origem, gênero e classe. Através de diversos gêneros literários e, especialmente, aqui,

como vimos na parlenda podemos trabalhar a diversidade na sala de aula estimulando o respeito às diferenças.

Para o 3º ano as orientações recomendam o trabalho com: bilhetes, correios eletrônicos (e-mail)/cartas, receitas, verbetes de curiosidades, artigos de divulgação científica, manchetes, entrevistas, reportagens, fábulas, lendas, literatura infantil, poemas narrativos, cantigas tradicionais e canções.

## Trabalhando com canção

A canção é uma forma musical para diversos estilos de composições ou, uma composição musical acompanhada de um texto poético destinado ao canto com acompanhamento ou não; ou, uma composição musical instrumental curta. É importante realçar que vários estilos de composições são mencionados pelo mesmo nome, canção, até mesmo quando sua forma não é canção, é poema.

Eu sou angoleiro,  
Angoleiro jogador  
Eu sou angoleiro  
Angoleiro de valor  
Eu sou angoleiro  
Angoleiro é o que eu sou

*(Domínio público)*

Tem dendê, tem dendê,  
Olha o jogo de Angola tem dendê  
Tem dendê tem dendê  
Capoeira de Angola é pra mim pra você  
Tem dendê, tem dendê  
Olha o jogo dentro tem dendê

*(Domínio público)*

A partir da letra da música é possível pesquisar com os alunos de 4º e 5º anos mais informações tanto sobre a capoeira quanto sobre Angola, um país africano. Para as crianças de 1º ao 3º ano, as informações podem ser passadas com o uso de palavras chaves, vídeos e ilustrações que deem sustentação a rodas de conversa.

A capoeira de Angola é uma expressão da tradição afrobrasileira calcada em exercícios de (con)vivência grupal. Sua prática representa a conjugação de diferentes manifestações culturais que incluem a dança, a música, a dramatização, a brincadeira, o jogo e a espiritualidade. Em seu ritual, todos participam e cada um é fundamental e único. Para o jogo de Capoeira Angola, os capoeiristas formam uma roda que faz a representação do mundo com elementos de sustentação e ordenação: os instrumentos, a música, a palavra cantada, os fundamentos e a ética do jogo.

A República de Angola é um país da costa ocidental da África, cujo território principal é limitado a Norte e a Leste pela República Democrática do Congo, a Leste pela Zâmbia, a Sul pela Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Inclui também o enclave de Cabinda, através do qual faz fronteira com a República do Congo, a Norte. Para além dos vizinhos já mencionados, Angola é o país mais próximo da colônia britânica de Santa Helena. Angola foi uma antiga colônia de Portugal, com o início da colonização no século XV, e permaneceu como colônia portuguesa até a independência, em 1975. A sua capital e a maior cidade é Luanda. O nome Angola deriva da palavra bantu N'gola, título dos governantes de uma região situada a Leste da hoje capital Luanda, no século XVI, época na qual começou o estabelecimento de entrepostos comerciais da região pelos portugueses. Assim, o trabalho com a canção permite a apresentação de outros repertórios e mantém a relação com conteúdos de natureza e sociedade. O trabalho com a canção permite que a partir do canto, ou seja, repetição melodiosa, os conteúdos da música sejam interiorizados e fonte de reflexão pessoal do aluno.

Reforçamos que no Brasil o repertório de canções que podem ser usadas para educação etnicorracial é vasto, todavia, é preciso evitar músicas em que a imagem de negros e indígenas esteja estereotipada.

## Trabalhando com entrevistas

A entrevista como gênero literário pode ser definido como um bate-papo, uma conversa entre duas ou mais pessoas, ou seja, aquele que é entrevistado e o entrevistador, onde perguntas são feitas para obter o que se pretende investigar.

A partir da definição do objetivo, a entrevista deve surgir como a melhor forma de obter novas informações e aprofundar o conhecimento que se tem. Nesse sentido, a

primeira atividade deve ser compartilhar o objetivo com os alunos. Para que se vai realizar a entrevista? Por exemplo, para possibilitar às crianças e adolescentes a conhecer e valorizar diversos aspectos de outras culturas, no caso a cultura africana e suas influências no Brasil, para evitar a discriminação de descendentes desse povo e ampliar o conhecimento que a turma tem de mundo.

A segunda etapa é fazer um levantamento do que os alunos já sabem a respeito da África, dos países do continente africano, da diversidade cultural e a influência na cultura brasileira. Faça uma lista “O que sabemos”.

A terceira etapa é definir, dentro a amplitude do tema, um objetivo específico como, por exemplo: a influência da comida na cultura brasileira.

A quarta etapa é a definição dos entrevistados como, por exemplo: *chefs* de alguns restaurantes da cidade de São Paulo, cursos de gastronomia, dentre outras coisas. Uma vez que todos tenham compartilhado o que já se sabe e o que falta saber, chega a hora da quinta etapa, ou seja, a de elaborar um roteiro para a entrevista. A partir da lista “O que sabemos”, elabora-se a lista “O que queremos saber”. Divida os alunos em grupos e peça para elaborarem algumas questões, não se esquecendo de lembrar sempre a lista do que eles já sabem para não ter questões desnecessárias. Leia as questões e agrupe por blocos temáticos. Construa o roteiro final coletivamente.

A sexta etapa é marcar a entrevista e definir os papéis de cada aluno na realização da entrevista, ou seja, definir uma pessoa responsável por tomar notas sobre aspectos não perceptíveis na gravação, como uma expressão facial ou um gesto que complementa a fala, uma palavra não bem pronunciada. Estas anotações também ajudarão no momento da transcrição; uma pessoa que acompanhará a lista das perguntas a fim de verificar se alguma pergunta ficou esquecida ou se seria interessante incluir uma nova pergunta não prevista no roteiro; e outras pessoas que tomarão nota das respostas caso não haja utilização do gravador. Nessa atividade, cabe ao professor orientar sobre cada uma destas tarefas aos alunos que as assumirão.

A sétima etapa é o ensaio geral e a realização da entrevista. Se for necessário promova a simulação da entrevista criando situações reais entre os entrevistados e entrevistadores e marque os papéis de cada um. No dia da realização da entrevista, verifique se cada grupo está com os instrumentos necessários para

sua realização: gravador, pilhas extras, lápis ou caneta e papel, prancheta ou caderno para anotar, roteiro da entrevista. Os alunos deverão estar cientes de suas funções. No momento da entrevista, o professor poderá fazer perguntas não previstas no roteiro e sinalizar ao grupo caso ocorra repetição de perguntas, por exemplo. Deve, no entanto, fazer isso com cuidado para que seja apenas uma intervenção pontual e a entrevista seja realizada pelos alunos.

A última etapa é a avaliação da entrevista e a composição de um grande quadro coletivamente do que sabíamos e o que aprendemos. Cabe aqui também levantar o que aprenderam e as falhas que possam ter ocorrido na realização da entrevista e retomar porque elas ocorreram. Aqui vale destacar que uma boa entrevista depende da capacidade de interação do entrevistador com o entrevistado e de seu conhecimento sobre o assunto. Ao final, compare as soluções e as dificuldades encontradas pelos grupos.

Atenção, no caso de a entrevista ser usada por crianças de 1º e 2º anos para quem o registro escrito não está alicerçado, é possível apresentar os conteúdos conseguidos por meio de dramatizações, desenhos, rodas de conversa e leituras mediadas pelo professor de informações vinculadas ao tema em questão. Para o grupo de alunos mais afeitos à escrita é interessante passar para atividades de transcrições simples, bem como a produção de texto coletivo. Podem ser entrevistadas pessoas significativas residentes na comunidade, como membros do movimento hip-hop ou presidentes de escolas de samba ou associações de moradores, ou ainda ser realizada a pesquisa de entrevistas publicadas na mídia com pessoas negras.

## Trabalhando com mitos e lendas

Outra sugestão é trabalhar com as lendas africanas e indígenas histórias que tratem de diversidade. Lenda é uma narrativa de cunho popular que é transmitida, principalmente de forma oral, de geração para geração.

Uma forma de trabalhar com lendas é fazer “A hora de lenda<sup>2</sup>” e debater com os alunos sobre o assunto principal da lenda, perguntar se eles conhecem outras lendas que contam a mesma “história” e também podem dramatizá-la confeccionando e/ou representando os próprios personagens. Outra atividade seria convidar familiares dos

alunos afrodescendentes e indígenas para contar sobre as lendas que ouviram quando crianças.

Em outros anos do ciclo fundamental, este gênero literário pode ser trabalhado por meio do mapeamento das lendas no continente africano e a influência das lendas no Brasil.

As narrativas indígenas são portais para as visões de mundo dos povos indígenas, que podem ser acessadas de várias formas: por alusão a eventos e personagens em cantos, trovas, provérbios e adivinhas; em diálogos e pantomimas, com palavras ou gestos e movimentos do corpo; a partir da prosa oral ou escrita e de também do cinema. Geralmente, os narradores indígenas combinam mais de uma dessas formas em suas narrativas em suas performances, considerando os contextos de enunciação das histórias e interação com o público, bem como o fato das narrativas serem conhecidas ou não pelas pessoas presentes na platéia. Os mitos tratam de muitos assuntos, ligados a aspectos importantes da história e da cultura de várias sociedades, como a criação de mundos e origem de seres e objetos. Eles também conversam entre si, emprestando uns dos outros personagens e enredos, reelaborados criativamente pelos narradores.

Após selecionar algumas narrativas indígenas ou africanas, organize atividades para ver, escutar e ler esses materiais. Alunos e alunas também podem recriar as narrativas pesquisadas durante uma roda de contação de histórias. Incentive-os a utilizar-se de várias linguagens em sua performance: música, canto, dança, assim como fazem narradores indígenas ou africanos.

### O OGRO CHARIA E O HERÓI KUARAY (SOL)

O ogro Charia saiu para caçar. Ele levou arco e flecha, uma cesta para carregar os bichos que matasse durante a caçada. Quando ele andava pela floresta, encontrou um bando de quatis e matou um deles.

<sup>2</sup> **Lendas** são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Para isso há uma mistura de fatos reais com imaginários. Misturam a história e a fantasia. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e modificadas através da imaginação do povo. Ao se tornarem conhecidas, são registradas na linguagem escrita. Do latim *legenda* (aquilo que deve ser lido), as lendas inicialmente contavam histórias de santos, mas ao longo do tempo o conceito se transformou em histórias que falam sobre a tradição de um povo e que fazem parte de sua cultura. **Mitos**, por sua vez, são narrativas utilizadas pelos povos antigos para explicar fatos da realidade e fenômenos da natureza que não eram compreendidos por eles. Os mitos se utilizam de muita simbologia, personagens sobrenaturais, deuses e heróis. Todos estes componentes são misturados a fatos reais, características humanas e pessoas que realmente existiram. Um dos objetivos do mito é transmitir conhecimento e explicar fatos que a ciência ainda não havia explicado. Mito não é o mesmo que fábula, conto de fadas ou lenda.

Kuaray (Sol) estava sentado em um galho no alto de uma árvore. O ogro viu o herói e atirou uma flecha em sua direção. A flecha não acertou Kuaray, mas o sol fingiu que estava morto.

Charia colocou o herói em sua cesta, embaixo dos quatis. Depois, o ogro foi pescar. Ele levou seu arco e flecha para acertar os peixes, mas deixou a cesta na margem da lagoa.

Kuaray (Sol) estava muito quieto no fundo da cesta. Quando Charia começou a flechar os peixes da lagoa, o herói aproveitou para fugir. Ele colocou um pedra no fundo da cesta, embaixo dos quatis. Assim, o ogro não perceberia a fuga de Kuaray (Sol).

Depois da pescaria, Charia voltou para a aldeia carregando sua cesta. “Que pesada está essa cesta”, pensava ele no caminho de volta. Ao chegar em casa, o ogro colocou no chão a cesta e chamou suas filhas.

As filhas do ogro Charia aproximaram-se do pai, para retirar a caça guardada na cesta. “Pai, você caçou quatis... e uma pedra!”

Assim, o herói Kuaray (Sol) enganou o ogro Charia.

(Adaptação de Cadogan, L. *Ayvu Rapita. Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá*)

Há livros, CDs e DVDs que registram histórias contadas por vários povos indígenas. Podemos encontrar muitas versões ou variantes de um mesmo mito, com semelhanças ou inversões nos enredos e personagens. É interessante comparar essas diferentes versões de narrativas sobre um mesmo tema. Uma fonte de pesquisa para mitologia indígena pode ser a enciclopédia Povos Indígenas do Brasil Mirim (ISA), que traz uma seleção de mitos sobre a origem da humanidade ou a origem do fogo. Esta disponível na internet e pode ser acessada gratuitamente: <http://pibmirim.socioambiental.org/como-vivem/mitos>

Outro recurso interessante, e que está disponível para *download* no portal da Secretaria Municipal de Educação, é o material produzido pelos próprios educadores indígenas Guarani Mbya que convivem conosco na cidade de São Paulo e desenvolvem projeto de educação infantil diferenciada nos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII) vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígenas (CECIs).

## As sugestões de lendas apresentadas abaixo podem ser contadas para as crianças de 1º e 3º anos.

### **MANI**

A lenda indígena da Mani conta a origem da mandioca. Ela é mais ou menos assim: certa vez, uma moça muito bonita apareceu grávida em sua aldeia. Seu pai, o chefe do lugar, ficou furioso e exigiu que ela contasse quem era o culpado. A garota disse que não havia namorado nenhum rapaz. Tempos depois, nasceu uma bonita criança que, para surpresa de todos, era branca, branca. A criança recebeu o nome de Mani, mas morreu logo após um ano de vida. Assim como os costumes da aldeia, Mani foi enterrada dentro de casa. A terra onde estava enterrada era regada todo dia. Algum tempo depois, brotaram flores e frutos ali. O chão rachou e, lá debaixo, surgiu a mandioca, cujo nome vem de “mani-óca”, ou casa de Mani.

### **NEGRINHO DO PASTOREIO**

Sua história surgiu lá pelas bandas do Rio Grande do Sul. Ele era o escravo de um fazendeiro cruel. Ao perder alguns cavalos baios que pastoreava, o menino levou uma surra tremenda a mando do dono da fazenda. Quando estava bastante machucado e sangrando, foi jogado dentro de um formigueiro. Contam os antigos que ele ressurgiu tempos depois, montado num cavalo, que segue à frente de uma tropilha. Detalhe: eles são invisíveis, só é possível ouvir seus sons pelas colinas. Ah, e se você perdeu alguma coisa por aí, peça para o Negrinho do Pastoreio encontrá-la para você - dizem que ele é bom nisso.

### **TUTU**

É um bicho-papão que veio para o Brasil nas histórias dos negros africanos trazidos na época da escravidão. Também chamado de bicho-tutu, ele morava nas cantigas de ninar que as amas cantavam para as crianças à noite. Há vários tipos de Tutu: o Tutu-Moringa, que tem esse nome porque tem a barriga parecida com o bojo de uma moringa, rouba criancinhas porque pensa que elas são seus filhinhos perdidos. Tem ainda o Tutu-Zambê, o Tutu-Zerê e o Tutu-Marambá. Alguns pais cantam a seguinte cantiga para espantar Tutu:

“Tutu Marambá,  
Não venhas mais cá;  
Que o pai do menino  
te manda matar”

### ZUMBI

A palavra tem origem em “nzumbi”, do quimbundo, e quer dizer “fantasma”. Em Sergipe, os mais antigos contam que Zumbi é casado com a Caipora, uma cabocla forte. Já Zumbi é pequenino, negro e carrega sempre um chibata de cipó na mão. Eles vivem no mato. Mas Zumbi é também o nome do chefe dos escravos que se refugiaram no Quilombo dos Palmares, nas matas de Alagoas. O herói resistiu a muitos ataques e tornou-se símbolo da liberdade.

Fonte: “Criaturas de arrepiar”, jornal Folha de São Paulo - Folhinha, sábado, 19/08/2006

E as lendas apresentadas a seguir indicamos para que sejam lidas por alunos de 4º e 5ºanos.



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/>

### A PONTE ENTRE O ORUM E O AIYÊ

Todas as religiões do mundo tentam explicar os grandes mistérios da humanidade: De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?

Reza uma lenda africana, originária de Ketu, que no início de tudo havia o Orum, o espaço infinito, e lá vivia o deus supremo Olorum.

Certo dia, Olorum criou uma imensa massa de água, de onde nasceu o primeiro orixá: Oxalá, o único capaz de dar vida.

Olorum mandou Oxalá partir e criar o aiyê, o mundo.

Só que Oxalá não fez as oferendas necessárias para a viagem e enfrentou sérios problemas no caminho.

Quem acabou criando o mundo foi Odudua, sua porção feminina.

Para consolar Oxalá, o deus supremo Ihe deu outra missão: a de inventar os seres que habitariam o aiyê.

Assim Oxalá usou a água branca e a lama marrom para criar peixes azuis, árvores verdes e homens de todas as cores.

Foram justamente os homens que, mais tarde, imaginaram formas de adorar e representar a saga de deuses como Oxalá, Odudua, Olorum e tantos outros.

Assista o vídeo desta lenda em: <http://www.acordacultura.org.br>

Uma lenda como essa transcrita acima possibilita conversar bastante sobre a origem do mundo e religiosidade e pode ser apresentada com outras versões de criação do mundo, como apresentada a seguir:

### A CABAÇA DA CRIAÇÃO

Olorum, senhor do céu, foi quem criou tudo: as árvores, os rios, os bichos. Mas, num certo dia, ele se sentiu muito sozinho e, por isso, resolveu criar seres iguais a ele. Então ele inventou a cabaça da criação. Usou argila, moldou, fez que fez e refez, tornou a moldar. Até que percebeu que não era capaz de fazer os seres sozinho, que precisava de ajuda para dar vida. E essa ajuda ele pediu às Ya Mi, “as mães ancestrais”. As Ya Mi eram poderosas e temidas feiticeiras, donas de pássaros que cumpriam suas ordens. Elas traziam dentro de si a força feminina, que, assim como a terra, abraça, guarda e protege a semente até que esteja pronta para germinar. E juntos eles trabalharam: as Ya Mi cuidavam da cabaça da criação e Olorum dava o sopro que semeava a vida. Um completava o outro. É por tudo isso que Olorum decidiu dar a todas as outras mulheres o poder de gerar os seres humanos.

As mulheres, enquanto geravam os seres, brincavam de fazer bonecos. Nessa brincadeira, elas colocavam todos os seus sonhos, pois acreditavam que quanto mais bonitos e bem costurados fossem esses bonecos, mais belos seriam os seres que iriam gerar. Seus bonecos eram de todos os tipos, tamanhos e cores. Foi assim que elas criaram as diferentes raças e nações. Sentadas, de pernas abertas, elas preservavam a vida.

História adaptada pela atriz Erika Coracini e pela cantora Verlucia Nogueira a partir do mito das Ya Mi e da criação do mundo do livro “Mitologia dos Orixás” (Companhia das Letras), de Reginaldo Prandi.

Fonte: “A Cabaça da criação”, jornal Folha de São Paulo, Folhinha, Sábado, 29/11/2008

## Para saber mais

Outras lendas foram selecionadas para auxiliar no trabalho pedagógico:

Lendas maternais:

### **MÃE DAS PLANTAS – CECI**

Ci ou Ceuci, é mãe das plantas e mãe da mandioca. Ensinou aos índios como preparar remédios. Ci protege a floresta e gera abundância. Quando fica com raiva, Ceuci deixa a mata secar até provocar incêndio. Ci criou instrumentos de trabalho: o aturá, por exemplo, cesto que os roceiros usam para carregar frutas. Criou a peneira e a armadilha matapi, que serve para pescar.

### **MAMA ÁFRICA**

É a deusa-mãe dos guerreiros negros e está associada à caça e à proteção da natureza. É representada pelos mares e florestas. Depois do século 20,

o sentimento relacionado ao continente africano se fortaleceu, porque muitos negros que saíram de seu continente começaram a valorizar suas tradições e sua terra de origem. Esse sentimento conquistou terras habitadas por africanos que saíram da África. A expressão ficou famosa com a canção “Mama África”, de Chico César (1994).

Fonte: “Lendas Maternais”, jornal Folha de São Paulo, Folhinha, Sábado, 08/05/2004

## Lendas africanas

### **SUNDIATA, UM HERÓI**

O império do Mali foi fundado por esse bravo príncipe guerreiro. Com seu exército, ele derrota as forças do mal e cria, de novo, uma nação pacífica. A lenda do século XIII é contada até hoje. O principal adversário de Sundiata é o rei de Sasso, dono de uma extraordinária magia: o poder das trevas e das forças da natureza, combinados com a coragem de uma águia e a astúcia de uma cobra.

### **A LEBRE**

Esse pequeno e ágil animal aparece em muitas histórias africanas. Ela quase sempre consegue o que quer. Sua esperteza é sua marca principal. Por ser um animal pequeno, acaba tendo que usar a inteligência para sair dos apuros em que se mete. Só a tartaruga é tão esperta quanto a lebre na África.

### **OS GRIÔS**

Griôs são os mestres que sabem as coisas antigas, as histórias orais do seu povo. Vistos como poetas, são cantores e músicos. Só pode ser um griô quem nasce numa família de griôs. Esses contadores de histórias da África negra, que cantam, dançam, tocam instrumentos, contam também histórias verdadeiras e por vezes têm que atuar como “sacerdotes” ou juízes, em pequenas brigas do povo.

Fonte: Folha de São Paulo, Folhinha, 05/12/2009

O Livro Histórias Para Contar E Sonhar, por exemplo, elaborado durante o processo de formação dos educadores indígenas que atuam nesses espaços, é um exemplo de texto escrito em língua Guarani. O material traz histórias

tradicionais e ilustrações elaboradas com o intuito de colaborar com o trabalho pedagógico junto às crianças das aldeias Krukutu, Tenondé Porã e Jaraguá.

Parte de nossa vivência é informada por mitos, para explicar de onde veio a mitologia, como surgiram as verdades e fantasias, os filósofos propuseram algumas teorias que comprovam a origem dos acontecimentos e de seres mitológicos.

As teorias mais conhecidas são as seguintes:

- Teoria da Escritura: Afirma que as lendas mitológicas são derivadas de histórias das Escrituras Sagradas (bíblia) com alguns retoques e alterações. Dessa forma, Deucalião era Noé, Aríon era Jonas, Hércules era Sansão entre várias outras histórias. Essa teoria não é muito aceita, pois a maior parte das lendas não é explicada.
- Teoria Histórica: afirma que os personagens das lendas mitológicas eram pessoas normais que sofreram exageros e embelezamentos com o passar do tempo. Explica que nas lendas, os personagens ganhavam prestígio, soberania e maldições dependendo de suas obras reais. Como o caso de Éolo, foi chamado rei e deus dos ventos por ensinar os nativos a utilizarem vela nos navios e o caso de Cadmo que a lenda diz ter plantado dentes de dragão para colher um exército, quando ele ensinou o alfabeto aos nativos da Grécia. Tais nativos mais tarde, fundaram uma civilização marcada pelo período “Idade de Ouro”. •
- Teoria Alegórica: afirma que as lendas mitológicas são apenas lendas com uma verdade religiosa, moral ou filosófica. Dessa forma, as lendas são criadas para transmitir alguma mensagem. Por exemplo, Saturno devorava seus filhos, isso significa que o tempo destrói tudo o que um dia foi criado.
- Teoria Física: afirma que o ar, o fogo e a água são considerados elementos religiosos que merecem devoção sendo as principais divindades personificadas que governavam os objetos da natureza. Segundo os gregos, a natureza permanece repleta de seres invisíveis que ficam sob constante vigilância. Tais teorias associadas umas as outras são verdadeiras até certo ponto, pois existem mitos originados pelo desejo humano de explicar fenômenos naturais que não são compreendidos.

Fonte: Equipe Brasil Escola.

Embora ainda hoje o mito seja entendido como algo que se define pela oposição ao real (o mito é ficção) e citado como um exemplo de pensamento que

é marcado pela ausência do caráter racional (o mito é absurdo) ideias que representam um tipo de concepção racionalista sobre o conhecimento que é marcada pela herança cultural dos gregos. É necessário que o educador tenha clareza que o mito constitui, para muitos povos, uma maneira de compreender e expressar o conhecimento que se tem acerca do mundo; nesse sentido, ele desvela, sempre, a perspectiva de um povo e sua inteligibilidade de mundo.

No intuito de apresentar um olhar mais detido sobre essa questão, é preciso que o educador tenha clareza de que não é possível entender um mito isoladamente, pois não existe uma versão verdadeira deste, da qual todas as outras seriam cópias ou ecos deformados (Levi-Strauss, 1973, p.252), uma vez que o mito se explica pelo conjunto de todas as suas versões.

Portanto, ao invés de inventarmos textos sobre “mitos do Brasil” e buscarmos apresentar aos alunos uma única versão de um determinado mito, um caminho interessante para o trabalho com os alunos poderia indicar uma sequência didática na qual o professor pudesse pesquisar com estes várias versões de um mesmo mito.

Certamente este tipo de proposta pedagógica propiciará situações de aprendizagem em torno da questão afrobrasileira e indígena, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural entre os povos indígenas que habitam o Brasil, de modo que os alunos possam aprender a ver a diferença, e as diversas formas de entendimento do mundo, como uma riqueza no desenvolvimento do respeito entre diferentes culturas humanas.

## Exemplos de mito

### **BICO DELICADO DE PASSARINHO FUROU A PEDRA E LIBERTOU OS ÍNDIOS**

Os mitos representam os grandes acontecimentos na vida dos índios e são seus livros de história, contados oralmente, de pai para filho, de avô para neto. A antropóloga Carmen Junqueira estudou a vida dos cintas-largas e contou à Folhinha a história da criação do mundo segundo eles, que vivem em Rondônia em terras cobiçadas, ricas em diamantes.

No começo havia humanos morando na Terra. O deus NGorá estava aqui em forma de gente com a mulher, a família e um pequeno grupo. Um dia, NGorá deu uma festa. Chamou um homem para ser o anfitrião, que organiza

e recebe convidados. O homem ficou feliz com o convite e compareceu com sua bela mulher.

Quando NGorá viu a mulher, imediatamente se transformou numa criança. Chorava dizendo que queria ir ao mato fazer cocô. A mãe o pegou pela mão: “Vamos”. “Não, não quero ir com você”, ele fez um escândalo, berrando: “Quero ir com ela”, apontou para a mulher do dono da festa. Ela foi com o menino ao mato e disse: “Faça aqui seu cocô”. Ele respondeu: “Não, quero ir lá mais para dentro”. “Faça aqui, menino”, ela insistiu. Ele respondeu: “Não, quero ir lá”. Lá no mato, ele se transformou em NGorá adulto de novo. Então namorou a moça.

Na volta, a barriga da moça começou a crescer e, quando eles chegaram à aldeia, a moça já estava com seu bebê no colo. Ela disse ao marido: “Olha quem eu trouxe para a gente criar”. O marido perguntou: “É filho do nosso pai, NGorá?” Ela respondeu que sim, e o marido aceitou criá-lo. Mas os convidados fofocavam: “Ah, é filho do NGorá!”, “Ah, você namorou NGorá!”. NGorá ficou irritado e falou: “Vamos entrar na casa”, que era uma grande pedra.

Quando todos os cintas-largas entraram, NGorá fechou a pedra e deixou todos presos. A humanidade viveu longo tempo dentro da pedra. Lá faziam comida, tinham filhos. Mas NGorá ficou nostálgico e se sentia só do lado de fora. NGorá convidou os passarinhos para abrir a pedra. Primeiro vieram araras e tucanos, de bicos enormes, que se quebraram com a dureza da pedra os índios chamam o bico das aves de machado.

Vieram papagaios e periquitos, mas quebraram o machado. Até que veio um passarinho e furou a pedra com seu pequeno bico. Aos poucos, fez um buraco na pedra. As pessoas começaram a sair. Saía um e dizia: “Sou gavião”. Saía outro e dizia: “Sou zoró”. Saía outro e dizia: “Sou civilizado”. Aí começaram a sair os cintas-largas. Um disse ao sair: “Sou Kabã”. Outro cinta-larga disse: “Sou Kakin”.

Uma mulher grávida quis sair da pedra, mas entalou no buraco. “É por isso que existem poucos cintas-largas hoje, porque uma parte deles ainda está na pedra.” Segundo Carmen Junqueira, esse mito, ou lenda, é uma mensagem sobre a esperança da libertação, sair da pedra, e sobre o poder da mulher de dar ou de tirar a vida. Para os cintas-largas, a mulher é mais valorizada do que o homem na hora de negociar casamento, por exemplo.

Fonte: jornal Folha de São Paulo, Folhinha, Sábado, 01/05/2004

## COMO OS BICHOS FORAM CRIADOS

NGorá é o maior deus dos índios da etnia cinto-larga. Na história do mundo contada acima, os seres humanos existiam antes de terem surgido os animais e as plantas. Então NGorá, que é o criador, resolveu criar os bichos. Ele olhou para uma moça bonita e disse: “Você vai ser uma arara”. Depois olhou para o menino mais moreno e disse: “Você vai ser um macaco-prego”.

Havia um rapaz muito bonito, e NGorá disse que ele seria a onça, que é o bicho mais bonito da selva.

Só que o rapaz era cheio de si e não prestou atenção. Quando percebeu que NGorá falava com ele, o rapaz respondeu titubeante: “Ãh?”. NGorá ficou com raiva e disse: “Você vai ser a anta, o maior bicho e o melhor alvo dos caçadores”.

Foi assim que NGorá criou os animais.

E o que são os animais? “São transformações dos homens”, explica a antropóloga Carmen Junqueira. “Se meu cachorro [de estimação] for um desdobração meu, tenho ainda mais respeito por ele. Aquele que entende isso se percebe como criatura e ao mesmo tempo como criador. A criação é o criador, e os cintas-largas lembram essa idéia. Eles pedem licença ao grande espírito para caçar o animal e comê-lo.”

Fonte: jornal Folha de São Paulo, Folhinha, Sábado, 01/05/2004

## MITO DO QUIBUNGO - AFRICANO

É uma espécie de monstro, meio homem, meio bicho. Tem a cabeça enorme e um grande buraco no meio das costas, que se abre e fecha conforme ele abaixe e levante a cabeça. Come pessoas, especialmente crianças e mulheres, abrindo o buraco e atirando-as dentro dele.

O quibungo, também chamado kibungo ou chibungo, é mito de origem africana que chegou ao Brasil através dos bantus e se fixou no Estado da Bahia.

Suas histórias sempre surgem em um conto romanceado, com trechos cantados, como é comum na literatura oral da África. Em Angola e Congo, quibungo significa “lobo”.

## Trabalhando com cantigas tradicionais

Cantigas tradicionais são canções populares transmitidas oralmente de geração em geração. Podem ser compostas de uma letra simples de memorizar são recheadas de rimas, repetições e trocadilhos, o que faz da música uma brincadeira. Muitas vezes fala da vida dos animais, usando episódios fictícios, que comparam a realidade humana com a realidade daquela espécie, fazendo com que a atenção da criança fique presa à história contada pela música, o que estimula sua imaginação e memória. As cantigas são de extrema importância para a cultura de um local. Através dela dá-se a conhecer costumes, cotidiano das pessoas, festas típicas do local, comidas, brincadeiras, paisagem, flora, fauna, crenças, dentre muitas outras coisas.

É importante conhecer as cantigas, as produções musicais de diferentes povos, épocas e culturas para valorizá-las e respeitá-las. Quando se favorece o contato com a riqueza de nossa cultura, as crianças conseguem dar sentido a várias manifestações presentes no país. Por isso, conhecer, apreciar e considerar a variedade faz parte dos objetivos das aulas de música. Como a música sempre foi a herança mais visível que os negros escravizados trouxeram da África para o Brasil, uma atividade que poderia ser feita é pesquisar a influências das cantigas africanas no Brasil.

Um exemplo de cantiga tradicional africana é a música Sansa Kroma, lembrada no fim do dia pelos escravos vindos da África do Sul. Sansa Kroma é um pássaro fantástico do imaginário de aldeias africanas, uma espécie de falcão. Contam que um dia ele estava voando alto no céu e avistou alguns pintinhos órfãos. Sansa kroma desceu e cuidou deles até que estivessem adultos. A moral da história é que nas comunidades sempre haverá alguém para cuidar das crianças. Existe uma canção folclórica sobre o Sansa Kroma que era cantada pelas mães sul-africanas durante o exílio, nos tempos do *apartheid*.

**SANSA KROMA**

Sansa Kroma

Nena yo keke kokomba

Sansa Kroma

Nena yo keke kokomba

Para o 4º ano, as orientações recomendam o trabalho com: roteiros, mapas de localização, regras de jogos, verbetes de enciclopédia virtual, artigos de divulgação científica para crianças, notícias, reportagens, lendas, mitos, contos tradicionais, literatura infanto-juvenil, poemas e canções;

**Trabalhando com roteiro**

Um roteiro é um documento narrativo utilizado como diretriz para um objetivo proposto, caracterizando desde um roteiro de aula, de projetos até roteiros de cinema, peças teatrais e novelas, por exemplo.

Neste gênero são inúmeras as atividades que podem ser desenvolvidas. O roteiro de um vídeo é uma delas, ou seja, o vídeo como expressão, como nova forma de comunicação, adaptada à sensibilidade, principalmente das crianças e dos jovens. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada disciplina, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários onde muitas crianças possam assisti-los. Um tema sugerido é a questão do racismo na escola e as formas de enfrentá-lo.

O roteiro apresenta três partes essenciais que precisam estar bem desenvolvidas: personagem, estrutura e enredo, sendo este dividido da seguinte forma: Parte 1) introdução do filme, delimitando os personagens e suas ações; Parte 2)

desenvolvimento do filme; Parte 3) define o filme, o desfecho da história, lembrando sempre que este se trata de um roteiro clássico, mas podem existir modificações, onde se pode trabalhar do final para o início, ou do meio para o fim e depois para o início, ou vice-versa, já que no cinema e na televisão isso é totalmente possível.

Considerando que a difusão de câmeras permite a produção de filmagens, podem derivar daí documentários sobre a temática feitos pelas crianças, por exemplo, a partir de uma visita monitorada ao Museu Afro-Brasil, no Parque do Ibirapuera ou a quadras de escolas de samba. O filme/documentário pode ser um aperfeiçoamento do roteiro e da entrevista.

## Trabalhando com artigo de divulgação científica para crianças

Em algumas revistas como *Ciência Hoje Criança*, *Recreio e Mundo Estranho* e no caderno *Folhinha* do jornal *Folha de São Paulo*, encontramos este gênero literário. Os fins discursivos predominantes desses artigos científicos destinados às crianças são o fazer-saber (divulgar os resultados de uma pesquisa ou de uma descoberta de algum achado científico) e o fazer-compreender (explicar, predominantemente, processos ou funções de um determinado tema que faz parte do cotidiano do leitor jovem, sob o viés científico).

Um exemplo de atividade é a leitura de um texto como o sugerido abaixo que pode ser trabalhado em diferentes disciplinas a fim de mobilizar os alunos para o conteúdo a ser abordado, por exemplo: a questão de raça, racismo e preconceito e as implicações do projeto genoma, argumentações do texto, gramática, dentre outros; realizar o levantamento de seu conhecimento prévio sobre o assunto e posteriormente promover um debate entre os alunos.

### SAIBA MAIS SOBRE O PROJETO QUE VAI DECIFRAR O CÓDIGO SECRETO HUMANO

Em junho de 2000, o Projeto Genoma Humano e uma empresa americana apresentaram juntos um rascunho da pesquisa. Rascunho? Sim, o trabalho precisava de ajustes. Tanto que, meses depois, um estudo mais completo

foi divulgado. Imagine que o impossível ocorreu: a ordem de quase todas as cerca de 3,1 bilhões de pequenas moléculas do DNA humano foi estabelecida e o número de genes, estimado!

O trabalho foi considerado um dos mais importantes da História da Ciência. Mas ainda há muito a fazer. É preciso determinar exatamente quantos genes o ser humano tem e a função de cada um. Por quê? Quando uma pessoa se corta, proteínas entram em ação para estancar o sangramento. Quem tem uma doença chamada hemofilia sangra mais do que o normal por não ter essas proteínas. E não as possui por causa de defeitos em genes.

Como vimos, os genes são constituídos por pequenas moléculas (os tais ingredientes do início do texto). E quando um gene apresenta mais ou menos moléculas do que o normal ou moléculas em ordem diferente da convencional, ele é considerado defeituoso e pode causar doenças.

Várias moléstias, como a hemofilia, são causadas por falhas nos genes. Hoje não é possível evitá-las ou curá-las. Mas essa situação pode mudar quando se conhecer a ordem das moléculas que formam o DNA humano e a função dos genes. Talvez sejam criados testes para saber, com anos de antecedência, se uma pessoa pode vir a desenvolver doenças genéticas. Bastaria procurar defeitos nos genes. Os cientistas acreditam que, aos poucos, será possível corrigir as falhas encontradas, evitando que a doença surja ou produzindo remédios mais eficazes para tratá-la. Por incrível que pareça, os avanços nos testes para diagnosticar doenças a partir do DNA também trazem preocupações. Hoje várias pessoas sofrem preconceitos por causa de sua cor ou religião. No futuro, é possível que a discriminação seja baseada no DNA. Testes poderiam ser feitos em pessoas que estão procurando emprego. E só seria contratado quem não tivesse chance de desenvolver alguma doença genética. Já pensou? Por isso, será preciso definir quem tem o direito de saber quais informações estão guardadas no DNA de uma pessoa. Se você tiver um diário, aposto que ia detestar se alguém o lesse sem permissão. O mesmo vale para o DNA. Também há o risco de as pessoas acharem que tudo é causado pelos genes por eles definirem como os seres humanos são fisicamente. Isto é errado, pois não há provas, por exemplo, que os genes determinam nosso comportamento. Vale lembrar que o ambiente contribui para definir o que somos. Como você pode notar, os avanços da ciência podem trazer soluções e preocupações. Que tal reunir seus amigos para discutir como o conhecimento sobre o DNA humano deve ser usado? Não faltarão opiniões a favor ou contra várias aplicações!

O artigo acima, por exemplo, permite que o professor converse com os alunos sobre a pertinência do conceito de raça e sobre a questão da composição da humanidade a partir das referências biológicas, considerando tudo o que o DNA pode definir no processo de reprodução das pessoas, inclusive as características fenotípicas.

Para o 5º ano, as orientações recomendam o trabalho com regras de jogos, cartas, correio eletrônico (e-mail), verbetes de enciclopédia, verbetes de enciclopédia virtual, reportagens, entrevistas, fábulas, contos tradicionais, literatura infanto-juvenil, cordel e canções.

## Trabalhando com reportagens/manchetes

Os jornais e revistas são tipos de recursos que estão ao alcance de muitos professores e estudantes, seja pelo fato de alguns comprarem ou assinarem ou até pela prática muito comum das escolas disponibilizarem esse material em suas bibliotecas. A manchete de ontem pode ser bem aproveitada no dia seguinte ou mesmo muito tempo depois. O que pode ser considerado velho pela maioria das pessoas é um valioso manancial de textos, imagens, anúncios, quadrinhos, charges, gráficos e tabelas para o uso de professores das mais diversas matérias.

Os primeiros passos para a utilização desses gêneros são: ler jornais e revistas regularmente e, na medida do possível, sempre que encontrar notícias relacionadas à sua área de atuação específica, coletar e guardar o artigo, criar um arquivo, reservar o material para uso futuro.

É possível citar outras vantagens na utilização destes gêneros, ou seja, a diversidade de seções específicas para os mais variados assuntos. O professor poderá utilizar desde os suplementos de cultura, os cadernos dedicados a trabalhos com crianças até quadrinhos, artigos de economia, política, esportes, as palavras cruzadas, os comentários sobre livros e filmes, notícias sobre ciência e educação.

É possível trabalharmos diversos temas como preconceito racial, desigualdades entre negros e brancos em diferentes países, ações afirmativas, dentre outros.

No quadrinho, intitulado “Uma história concisa das relações entre negros e brancos nos Estados Unidos”, um menino branco usa um escravo, negro, para subir numa plataforma, enquanto afirma “Isso é pro seu próprio bem”. Ao chegar lá em cima, diz para o negro: “Sinto muito por ter sido racista antes. Agora não sou mais”. O negro responde: “Ótimo. Você pode me dar uma mão pra eu subir?”. E o branco: “Claro que não! Isso seria racismo invertido!”. E emenda: “Veja bem, se eu consegui

subir aqui sozinho, por que você não conseguiria?”

Fonte: <http://caderno.allanpatrick.net/>

Na capa da Revista Veja de 02/06/2007 é estampada a seguinte manchete: “RAÇA NÃO EXISTE”. É possível trabalhar a criação de manchetes a partir de imagens. Nesse trabalho o aluno é orientado a não ler a matéria e a dedicar-se exclusivamente ao exame das fotografias, gráficos, desenhos ou tabelas que acompanham a notícia. É de fundamental importância que o texto e as legendas originais não sejam lidos para que os estudantes não sejam influenciados na composição de suas respostas.

É preciso salientar que apesar do aluno nos primeiros anos do ciclo fundamental não ter o domínio de língua escrita, certos gêneros literários como matérias televisivas e manchetes, e vídeos e imagens podem ser trabalhados para contextualização literária.

## Trabalhando com provérbios

A coexistência entre o tempo de fala e de silêncio é o momento de penetrarmos em nós mesmos, no espaço onde se ouve e onde se elabora aquilo que é preciso dizer com toda inteireza e vigor. Nas comunidades de terreiro<sup>3</sup>, por exemplo, a regra é ouvir mais do que falar, principalmente entre os mais novos. É o fato de que não se deve falar só por falar. O que você acha de colecionar provérbios e comentar com a sua turma? Os provérbios contêm uma sabedoria milenar. Por acaso você já ouviu algumas vezes, de seus pais, de seus avós ou de outros mais velhos, provérbios que são indicativos de valores e atitudes de convivência? Qual é a sua opinião sobre essa questão? Existem adágios, provérbios e histórias que são conhecidas tanto na Nigéria como no Brasil. Vejamos um provérbio iorubano:

- *Os dedos da mão são irmãos, mas não são iguais.*
- *Ika kó dogbá (os dedos não são iguais).*

<sup>3</sup> Além de ser um espaço sagrado, o terreiro é também um lugar de congregação dos membros das comunidades que se reconhecem como afrodescendentes. Embora este seja um campo religioso pequeno demograficamente, é de suma importância para a cultura brasileira por se tratar da formação identitária do povo negro

Este é um provérbio que revela o pensamento africano na condição de respeito e aceitação das diferenças. Um dos mais importantes princípios da cosmovisão africana é a perspectiva da convivência entre os diferentes, convivência entre as pessoas e entre as pessoas e a sua comunidade. Fora de sua pátria e do seu povo, o que mais contribuiu para a preservação das culturas africanas foi o sentimento de agregação e de solidariedade, em situações muitas vezes contraditórias.

Enquanto na África destaca-se a figura masculina como contadora de histórias, no Brasil, de modo geral, destaca-se a mulher negra como guardiã da memória: ela é quem conta histórias para dormir, para educar, para trabalhar, para reverenciar a memória dos ancestrais e para festejar. Podemos identificar alguns desses aspectos nos textos a seguir:

### **VOVÓ BRANDINA - CAXINGUELÊ - LEPÊ CORREIA**

Tá aí, vovó Brandina  
Meus filhos, meus pais, teus netos  
Tá aí, negra velha minha,  
Bisavó dos meus poemas  
Mãe do parir deste canto  
Negro e belo que é teu par.

Conta histórias do engenho  
Da moenda, do cercado  
Do chicote e de homens bravos  
Da pele ebanificada...

Fonte: SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al] - De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros/. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

## Para saber mais

Grande parte da tradição histórica africana foi perpetuada através dos séculos graças à tradição oral. Os griôs eram os contadores de histórias e desde o tempo de seus ancestrais suas histórias permitiram destacar aspectos da vida cotidiana como hábitos e costumes e muito de suas tradições culturais. Por esse motivo passaram a ser valiosas fontes históricas. No entanto, muitas informações podem ter se perdido ou simplesmente sofrido alterações. Ainda hoje, os griôs – os guardiões da palavra vivem em muitos lugares da África ocidental, incluindo Mali, Gâmbia, Guiné e Senegal, e estão presentes entre os povos Mandê ou Mandingas (Mandinka, Malinké, Bambara etc.), Fulas, fulanis (Fula), Hausa, Songhai, Tukulóor, Wolof, Serer, Mossi, Dagomba, árabes da Mauritânia e muitos outros pequenos grupos.

A contação de histórias age na formação da criança em várias áreas. Contribui no desenvolvimento intelectual, pois desperta o interesse pela leitura e estimula a imaginação por meio de construção de imagens interiores e dos universos da realidade e da ficção, dos cenários, personagens e ações que são narradas em cada história.

Prepare um ambiente favorável. Provoque a curiosidade dos alunos dizendo que vai contar uma história de princesa, mas não se trata de um conto de fadas...

### **ERA UMA VEZ UMA PRINCESA...**

Há mais de 400 anos vivia no Congo (país africano) uma princesa chamada Aqualtune. Naquela época havia muitas guerras entre as povos africanos e a princesa se viu obrigada a lutar contra o povo dos Jagas, quando estes invadiram o seu reino.

Muito corajosa e guerreira, comandou um exército de 10 mil homens, mas acabou sendo vencida. Foi capturada e vendida como escrava para um navio negreiro que vinha para o Brasil. Chegou ao Recife, viveu na senzala de um engenho em Porto Calvo e teve filhos. Mas não desistiu de voltar a ser livre. Assim que soube do Quilombo dos Palmares, organizou uma fuga, juntamente com seu filho Ganga Zumba. A fuga foi bem sucedida e em pouco tempo se tornaram líderes de Palmares, tanto que uma das povoações desse quilombo chamava-se Mocambo Aqualtune. Na verdade, o quilombo era uma série de

povoados (comunidades que também eram chamadas de mocambos) que aos poucos foram formando um estado negro no território brasileiro.

Foi nesse lugar que nasceu o primeiro neto de Aqualtune, filho de sua filha mais velha chamada Sabina. Deram a ele o nome de Zumbi. Esse menino cresceu livre e conhecia todos os caminhos secretos que ligavam os mocambos.

Passou o tempo e o quilombo tornou-se muito grande, uma verdadeira potência; chegou a ter cerca de 50 mil habitantes livres distribuídos nos mocambos.

Zumbi herdou da sua avó muita coragem e força e, quando ficou adulto se tornou o líder do Quilombo, defendendo-o contra todas as invasões e repressões. Era um líder inteligente que dominava estratégias de guerra e que, além de defender o quilombo, também invadia fazendas para libertar outros escravos.

## Atividade

A língua é apenas um dos vários traços de uma cultura; também devemos considerar os costumes, os modos de agir, seus valores. A organização de um pequeno “dicionário” de palavras de origem africana serve de estímulo à escrita, aquisição de repertório linguístico, compreensão de significados, identificação da influência africana na língua portuguesa e valorização da cultura.

## Propostas de atividades

É objetivo dessa atividade estimular os estudantes a pesquisarem o significado de palavras presentes no cotidiano que nem sempre sabemos a sua origem.

1 – Realizar uma pesquisa sobre países que falam a língua portuguesa, levantando as seguintes questões:

- O que une esses países?

- Quais foram as razões?
- Na atualidade, como estão esses países?
- Como vivem?
- O que comem?
- O que dançam?

## Exemplos

Na alimentação: vatapá, acarajé, canjica etc.

Na música: instrumentos musicais como maracá, cuíca, atabaque, reco-reco, agogô, ilu, caracaxá, agbê etc.

Na religião: Umbanda, Candomblé de Caboclo, Umbanda na Fé, Umbanda Molocô, Batuque, Jurema, Nação Xambá e outras religiões de matriz africana e indígena.

- Qual é a sua composição étnica atual? - Foram incorporados elementos brasileiros em algumas comunidades africanas?

- Apurar diferenças do português falado e escrito entre eles.

- Estudos das palavras africanas e indígenas que estão presentes no vocabulário brasileiro atual.

- Estudos das biografias de vários negros que foram heróis e ajudaram a construir o Brasil (povos indígenas, negros e as outras raças/etnias presentes no país).

- Leitura e dramatização dos textos das Cartas Magnas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração dos Direitos Humanos.

2 – Após debates sobre os textos propostos aos alunos, solicitar que produzam textos sobre temas como:

- racismo no Brasil;
- a presença do negro na mídia brasileira;
- políticas afirmativas, cotas, saúde da população negra, anemia falciforme;
- mercado de trabalho na diáspora africana.

3 - Analisar implicações de carga pejorativa de termos que se relacionam com o negro e outras expressões do vocabulário brasileiro que “diabolizam” a figura do negro.

4 - Realizar com os alunos estudos de obras literárias de escritores negros, como Cruz e Souza, Lima Barreto, Machado de Assis, Solano Trindade, Judite Botafogo, Arani Santana, Vanda Machado, Ivo Queiroz etc. Destacar ainda a contribuição do povo negro à cultura nacional: Carlos Quilombos, Pessoa de Ogum, Mãe Menininha do Gantois, Milton Nascimento, Jorge Aragão, Leci Brandão, Lia de Itamaracá, Grupo Bongar, Aurinha do Coco, Maria Helena de Oya Alaxé, Dito de Oxossi, Tata Raimundo de Oxossi, a sacerdotisa Graça Costa, Cleiton de Oxum, Manoel Papai e Mãe Jane.

5 - Incluir, nos conteúdos de literatura, o estudo do teatro experimental negro, iniciado no Rio de Janeiro em 1944, e a pesquisa sobre a imprensa negra brasileira no início da década de 1920. Alguns jornais produzidos por afrodescendentes circularam semanalmente durante alguns anos.

6 – Utilizar pesquisas e revistas produzidas pela comunidade afrodescendente do seu município e estado.

7 – Ler e interpretar músicas relacionadas à questão racial, por exemplo: Sorriso Negro, de Elymar Santos; Coisa de Pele, de Jorge Aragão; e Mestre Sala dos Mares, de João Bosco.

8 - Propiciar acesso aos gêneros musicais do samba, do rap, do coco de roda, do coco de umbigada, do samba de roda da Bahia, cantos religiosos praticados nos terreiros<sup>3</sup>, etc.

9 - Propor que os alunos produzam poesias relacionadas ao povo afrodescendente e sua cultura. A partir dessa literatura, o educando poderá construir uma imagem positiva da realidade social que não o inclui.

10 - Interpretar, na pintura, as obras de Mestre Didi, Di Cavalcanti, Lazar Segall e Cândido Portinari que retratam a figura do negro.

## É interessante saber

Você sabia que apenas cerca de metade dos países do mundo têm línguas oficiais expressas na lei? Alguns têm só uma língua oficial, caso, por exemplo, de Portugal. Outros têm mais do que uma, como a África do Sul, em especial, que possui mais de 10 idiomas.

Conheça agora um pouco mais sobre as línguas africanas :

### **Língua Swahili**

Esta língua, também chamada de suaíli ou suaíle, é o termo para designar o idioma banto. Ela se faz como a língua oficial do Quênia, da Tanzânia, de Uganda e da República Democrática do Congo. Ela também é a língua oficial da União Africana. Estima-se que cerca de 50 milhões de pessoas falam o swahili.

As derivações desta língua também são encontradas em Ruanda, Somália, Moçambique, Madagascar e Ilhas Comoros.

### **Língua Yorubá:**

O idioma yorubá, ou iorubá, é de origem da junção das culturas e línguas da Nigéria e do Congo. Esta língua é falada no sul do Saara, nas regiões da Nigéria, Benim, Togo e Serra Leoa. Estima-se que cerca de 30 milhões de pessoas falam o yorubá.

Nas Américas, principalmente no Brasil e em Cuba, os ritos religiosos de base africana, são falados em yorubá, que também são denominados nagô, para os brasileiros e lucumí para os cubanos.

### **Língua Fon**

Esta língua também tem origem entre a fusão de culturas e línguas da Nigéria e do Congo. O fon é falado principalmente em Benim (antigo Reino de Daomé),

com cerca de 1,7 milhões de falantes deste idioma, que é o oficial, sendo usado nas emissoras de TV e rádio, além da alfabetização. E no Togo e na região sudoeste da Nigéria, cerca de 40 mil pessoas falam a língua fon. O fon também pode ser chamado de Fo, Fongbe, Fonnu, Fogbe, Dahomeen, Djedji (Jeje).

### **Língua Bambara**

Este idioma é o principal falado em Mali. Cerca de 6 milhões de pessoas o falam. Esta língua também está disseminada em países como Burkina Faso, Costa do Marfim e Gâmbia.

### **Língua Chokwe**

A língua chokwe é outra língua de origem banto. Falada principalmente em Angola na região norte de Luanda.

### **Língua Crioula**

O que se entende normalmente por língua crioula é a fusão entre uma língua de um povo que foi colonizado e/ou escravizado com a língua do colonizador. No Brasil, os especialistas não sabem explicar, mas não houve a criação de uma língua crioula. Temos aqui uma quase totalidade da língua portuguesa, porém com mesclas de expressões africanas, e não uma completa mistura entre as línguas. No caso da África, as localidades que apresentam a língua crioula são Guiné, Cabo Verde e São Tomé.

O crioulo falado, principalmente na ilha de São Tomé, vem da mistura dos africanos de Gana, Camarões e Libéria, que foram para lá trabalhar, como escravos ou livres, com os colonizadores portugueses.

### **Línguas Indígenas Brasileiras**

No que se refere a questão indígena, muitas palavras usadas em nosso dia-a-dia, assim como nomes de logradouros da cidade de São Paulo, têm origem em línguas indígenas, especialmente na língua tupi-guarani. Tal como acontece com as outras línguas faladas no mundo inteiro, as línguas indígenas também são modificadas por meio do contato com outros povos e culturas. A educação escolar nas aldeias indígenas tem um papel muito importante para a preservação das línguas nativas, assim como as pesquisas na área de linguística.

Ao longo da história de contato, muitos povos foram proibidos de se expressarem nas línguas indígenas, que também desapareciam junto com seus falantes, dizimados

pelas epidemias e guerras. Assim, nem todos as etnias do Brasil atual falam línguas indígenas: em alguns casos, os grupos se comunicam em português, utilizando palavras ou expressões da língua nativa. Muitas pessoas e grupos indígenas sabem falar mais de uma língua, o que é chamado de multilinguismo. No Brasil contemporâneo, há aproximadamente 180 línguas e dialetos indígenas. O número de línguas e dialetos falados no início da colonização do território que hoje corresponde ao Brasil, era de aproximadamente 1.000.

Organize uma pesquisa com seus alunos para saber mais sobre troncos e famílias linguísticas dos povos indígenas do Brasil, para conhecer e comparar palavras de diferentes línguas indígenas. A enciclopédia *Povos Indígenas do Brasil* contém informações atualizadas sobre o assunto: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>

## Leia mais sobre

\_\_\_\_\_. *Sundiata: o príncipe leão*. Rio de Janeiro: AGIR, 2002.

\_\_\_\_\_. *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2005.

BÂ, Amadou Hampaâte. *O menino fula*. cidade: Casa das Áfricas e Pallas Athenas.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Como as histórias se espalham pelo mundo*. cidade: DCL.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos ao redor da fogueira*. Rio de Janeiro: AGIR, 1996.

BARBOSA, Rogério Andrade. *O filho do vento*. cidade: DCL.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares Africanos na Bahia*. Cidade: Topbooks.

CASTRO, Yeda. *Das línguas africanas ao português do brasileiro*. *Afro-Ásia*. CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia), SA, n° 14, 1983.

LESAGE, Marion; SELIER, Marie. *A África, meu pequeno Chaka...* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

COOKE, Trish . *Tanto, tanto!*. cidade: Ática, 1997.

FROBENIUS, Leo; FOX, Douglas C.. *A gênese africana - contos, mitos e lendas da África*. cidade: Landy, 2005.

- FORD, Clyde. *O herói com rosto africano: mitos da África*. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- GUIMARÃES, Geni. *A Cor da Ternura*. cidade: FTD, 1991.
- KAPUSCINSKI, Ryszard. *Ébano*. cidade: Cia das letras, 2002.
- LESTER, Julius; CEPEDA, Joe. *Que mundo maravilhoso!*. cidade: Brinquebook, 1998.
- LIMA, Heloísa Pires. *Histórias da preta*. cidade: Cia. Das Letrinhas, ano.
- LIMA, Heloísa Pires. *O espelho dourado*. cidade: Peirópolis, 2003.
- LISBOA, Andréia. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário na literatura infantil e juvenil*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FE/USP, 2003.
- LOPES, Ademil. *Escola, socialização: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos: Editora da UFSC, 1995.
- LOPES, Nei. *Novo Dicionário Banto do Brasil*. Cidade: Pallas, 1999.
- Personagens negros - um breve perfil na literatura infanto-juvenil*. In: Munanga, K. (Org).
- LUCINDA, Elisa. *A Menina Transparente*. cidade: Salamandra, 2000.
- MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo . *Luana, a menina que Viu o Brasil neném*. cidade: FTD, 2000.
- MACHADO, Ana Maria . *Menina bonita do laço de fita*. cidade: Ática, 2000.
- MARTINS, Georgina. *Fica comigo*. cidade: DCL, 2001.
- NUNES, Heloísa Pires. *Superando o racismo na Escola*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

## SITE:

Instituto Socioambiental

<http://www.socioambiental.org/inst/camp/Ribeira/comunidades>



EMEF Mario Rangel  
Foto: Lilian Borges

## PARTE 3

# MATEMÁTICA

No ensino da Matemática, as expectativas de aprendizagem desta área visam explorar contextos do cotidiano, de outras áreas de conhecimento e da própria Matemática, por meio de práticas que podem articular-se em projetos, seqüências didáticas, atividades rotineiras e atividades ocasionais, para cada um dos blocos temáticos, ou seja, números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento de informação.

Contamos hoje com diferentes contribuições das pesquisas na área de Educação Matemática, que nos permitem compreender melhor o que ocorre nas relações entre alunos, professor e saber matemático, no dia-a-dia da sala de aula. No seu livro, *Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade*, D'Ambrosio (2001) articula o seu ponto de vista sobre esta disciplina:

*Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. Além desse caráter antropológico, a etnomatemática tem um indiscutível foco político. A etnomatemática é embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano. (p. 9)*

Para enfrentar as consequências prejudiciais da exclusão social e da colonização, um objetivo educacional do programa de etnomatemática é conectar histórias suprimidas e ignoradas da matemática com as heranças culturais dos estudantes. D'Ambrosio (2001) afirma-o desta maneira:

*A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. (p. 42).*

Dentro deste contexto, propomos a utilização de jogos como ferramenta didático-

pedagógica no ensino da Matemática, pois as crianças possuem grande capacidade de raciocinar e colocar em prática sua capacidade de resolver situações-problemas, caracterizando objetos e buscando uma linha de resolução baseada em elucidações próprias. A proposta de um jogo em sala de aula é muito importante para o desenvolvimento social, pois existem alunos que se “fecham”, tem vergonha de perguntar sobre determinados conteúdos, de expressar dúvidas, a Matemática se torna um problema para eles. A aplicação dos jogos em sala de aula pode ser uma oportunidade de socialização para os alunos, busca a cooperação mútua, participação da equipe na tentativa incessante de elucidar o problema proposto pelo professor. Mas para que isso aconteça, o educador precisa de um planejamento organizado e um jogo que incentive o aluno a buscar o resultado, ele precisa ser interessante, desafiador.

## Para saber mais

No sentido de ampliar a apresentação dos conhecimentos sobre matemática a partir do uso de jogos recorrentes no continente africano é interessante pesquisar sobre eles e apresentá-los para a turma. Que tal fazer desafios com jogos africanos?

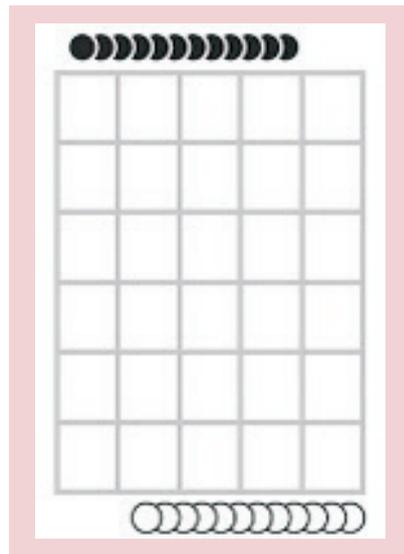
- Adi – (Daomé)
- Andot - (Sudão)
- Aware, Awalé, Awari- Alto Volta, (Suriname)
- Ayo – (Nigéria)
- Baulé - (Costa do Marfim, Filipinas e Ilhas Sonda)
- Kakua - (Gana e Nigéria)
- Kalah – (Argélia)
- Oware - (Gana - era jogado especialmente pelos famosos Ashanti)
- Tantam – (Apachi)
- Walu, Adji e Ti – (Brasil)
- Wari - (Sudão, Gâmbia, Senegal e Haiti)

## É interessante saber

### a) Yoté

O yoté, é um jogo de tabuleiro (semelhante ao jogo da dama), muito jogado no oeste africano, principalmente no Senegal. Ele desenvolve o raciocínio lógico e os vários sentidos de observação, pois se trata de um jogo de estratégia. Alguns estudiosos afirmam que as estratégias deste jogo ancestral são mantidas em segredo pelas famílias, passando de geração em geração. Em muitas localidades africanas, ele é apenas jogado por homens.

Por ser um jogo de fácil acesso, qualquer lugar pode ser o tabuleiro e qualquer objeto pode ser as peças do jogo.



### As regras do Yoté

É um jogo de apenas dois jogadores, que tem por base o confronto estratégico.

É usado um tabuleiro com 30 casas, divididos em 5 filas de 6 buracos cada (VER O DESENHO). Cada jogador possui 12 peças (normalmente 12 brancas e 12 pretas). O objetivo do jogo é capturar ou bloquear as peças do adversário.

O jogo é iniciado com todas as peças fora do tabuleiro. Cada jogador coloca uma peça no tabuleiro. A partir deste instante, alternadamente, os jogadores podem optar por

colocar uma nova peça, ou mover uma que já esteja no tabuleiro. A movimentação se dá sempre para uma casa adjacente, horizontal ou verticalmente. Nunca diagonalmente.

A tomada de peças do adversário ocorre como no jogo de damas, ou seja, saltando-se sobre uma peça do adversário, que esteja num buraco adjacente, caindo sempre em um buraco vago. A tomada só ocorre na horizontal ou vertical, nunca na diagonal. Além da peça tomada, o jogador pode tirar outra peça do adversário a sua livre escolha. Aquele que ficar sem peças, ou com peças bloqueadas de modo a não poder mover-se, perde o jogo. O empate é possível, bastando que não tenham os jogadores peças suficientes para forçar a vitória.

## b) Mancala

Este é um dos jogos mais antigos do mundo. Surgiu na África, 2.000 anos antes de Cristo, esta denominação serve para cerca de 200 jogos diferentes.

Pelo fato de ser um jogo que necessita apenas de um tabuleiro simples (que pode ser feito no chão) e algumas sementes ou pedras, a mancala torna-se um jogo de bases simples, porém muito profundo do ponto de vista de raciocínio matemático. Um ponto importante sobre este jogo é o fato da sorte não estar envolvida.

## Regras da Mancala

a) São jogados por duas pessoas (esta característica não é absoluta, na medida em que existem variações para mais de dois jogadores), uma em frente à outra, com o tabuleiro longitudinalmente colocados entre elas;

b) Antes de começar o jogo, o mesmo número de sementes é distribuído em cada uma das cavidades do tabuleiro;

c) Os jogadores se alternam para jogar, distribuindo as sementes da cavidade escolhida, uma a uma, no sentido anti-horário, nas cavidades subsequentes;

d) Sempre há captura de sementes, sendo a forma de captura diferente, dependendo do jogo em questão;

e) A partida termina quando restam muito poucas sementes para o jogo continuar ou quando resta apenas uma semente em cada lado;

f) Ganha quem tem o maior número de sementes;

g) As estratégias do jogo envolvem movimentos calculados, que exigem muita concentração, antecipação e esforço intelectual;.

O tabuleiro pode ser extremamente simples (como buracos no chão), podem ser toscamente esculpidos em madeira ou finamente trabalhados. Diz-se que antigos reis africanos, jogavam em tabuleiros decorados, usando como peças, pedras preciosas.

## Proposta de Atividade

Tabuleiro de madeira de Mancala da África Ocidental



**1º e 2º ano:**

1 - Observando a figura do tabuleiro da Mancala, responda:

a) Quantos números existem no tabuleiro?

b) Complete o quadro numérico:

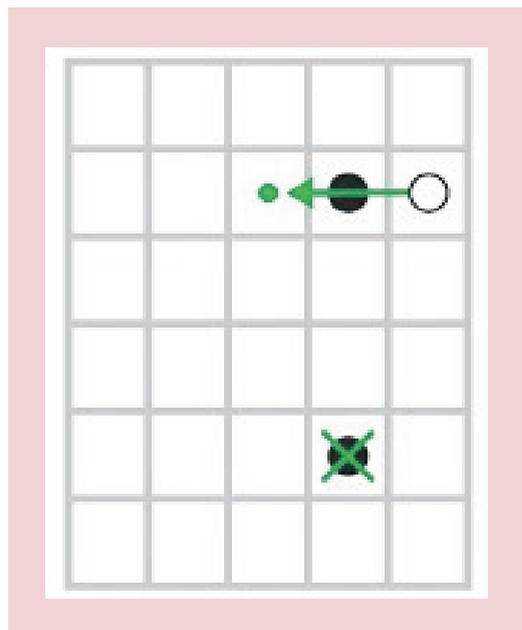
c) Qual é o número entre 9 e 11?

d) Qual o número entre o 2 e 4?

1		7	
			12

2 – Observando o tabuleiro abaixo, responda:

**O Jogo**



Daruê e Dandara vão jogar a Mancala. Vejam como está o jogo e responda:

- Quantas sementes/bolinhas há no tabuleiro do Daruê?
- Quantas sementes/bolinhas há no tabuleiro da Dandara?
- Qual o número que está faltando no tabuleiro da Dandara?
- Foram distribuídos 28 grãos de feijão e arroz para cada jogador. Vence quem tiver menos grãos de qualquer tipo no tabuleiro. Há algum vencedor no jogo?

e) Dandara tem 15 grãos de feijão e algumas de arroz, totalizando 28. Quantos são os grãos de arroz?

f) Daruê tem algumas sementes de feijão e 12 de arroz, totalizando 28. Quantos são os grãos de feijão:

## Proposta de Atividade

**3º e 4º ano:**

1 -Trabalhando com sequências

Existem no Brasil hoje 233 povos indígenas.

Complete no quadro numérico os espaços em branco

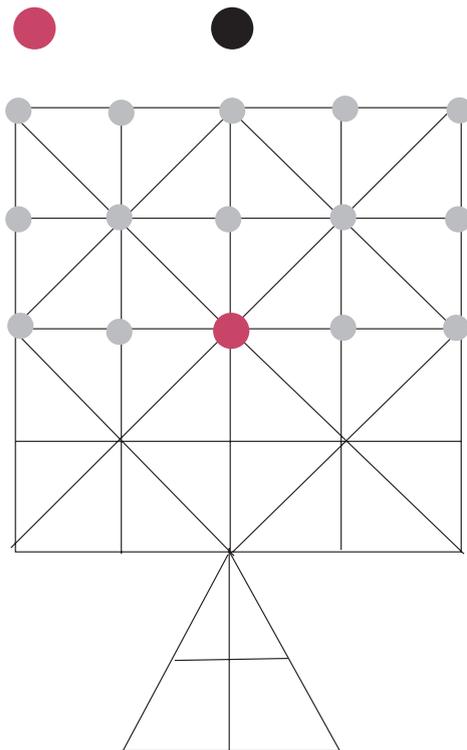
150			153		155	156		158	
160	161			164			167		169
		172	173		175				179
180	181			184		186		188	
		192	193			196			
200	201			204		206			209
		212			215		217		
220			223		225			228	229
230				234	235			238	

## 2 - Jogo de tabuleiro, *adugo*

*Adugo* é o nome de jogos de tabuleiro baseados em estratégia, encontrados em várias culturas de todo o mundo: na América, na Europa e na Ásia. Jogo semelhante ao *adugo* que entretém indígenas brasileiros, era praticado entre os Incas no início da época moderna e, ainda hoje, seus descendentes peruanos divertem-se com tal jogo, que tem a onça parda e os carneiros como personagens. Na Índia, é o tigre e as cabras que se movimentam pelo tabuleiro, ao passo que na China são senhores feudais e camponeses as peças do jogo. As personagens e os materiais em que são confeccionados o tabuleiro e as peças mudam de acordo com as culturas, mas as habilidades exigidas dos participantes na captura de seus adversários são muito semelhantes.

### **Materiais:**

- um tabuleiro colocado no chão (ver figura abaixo)
- 1 peça para representar o ogro
- 14 peças para representar os quatis



### **Espaço físico:**

Os tabuleiros sejam colocados no chão)

### **Objetivos:**

- O ogro deve caçar 5 quatis.
- Os quatis devem cercar o ogro, para que ele não possa se movimentar.

**Movimentação:**

- a. Coloque as peças da seguinte maneira: o ogro deve ficar no meio do tabuleiro. Na casinha onde está, o ogro pode “olhar” para a vértice do triângulo. Os quatis do bando ocupam as casas vizinhas, ao lado e atrás do ogro.
- b. É o ogro que se movimenta primeiro no jogo. O jogador ou equipe que representa o ogro no jogo, pode mover a peça para qualquer casa próxima que esteja vazia.
- c. Em seguida, é a vez dos quatis se movimentarem no jogo. O jogador ou equipe que representa os quatis deve mexer uma de suas peças também para uma casinha vazia.
- d. A movimentação lembra a do jogo de damas, pois pode-se mexer as peças em todas as direções (para a frente, para trás, para os lados). Para caçar um quati, o ogro precisa saltar por cima dele e ocupar uma casa vazia próxima do quati. O ogro pode caçar mais de um quati durante uma mesma jogada.
- e. Por ser um jogo semelhante ao jogo de damas, é preciso antecipar os seus movimentos e também os movimentos do jogador adversário. É preciso usar estratégia.
- f. Vence o jogador que cumprir primeiro o seu objetivo.

**3 – Leia a reportagem publicada no site do IBGE e converse com a classe sobre as informações levantadas nos Censos de 1991 e 2000 sobre a população indígena no Brasil.**

Houve mudanças na população indígena entre 1991 e 2000? Quais possibilidades são apresentadas para explicar o aumento da população indígena?

“Aumento no número de indígenas urbanos impulsionou crescimento dessa população

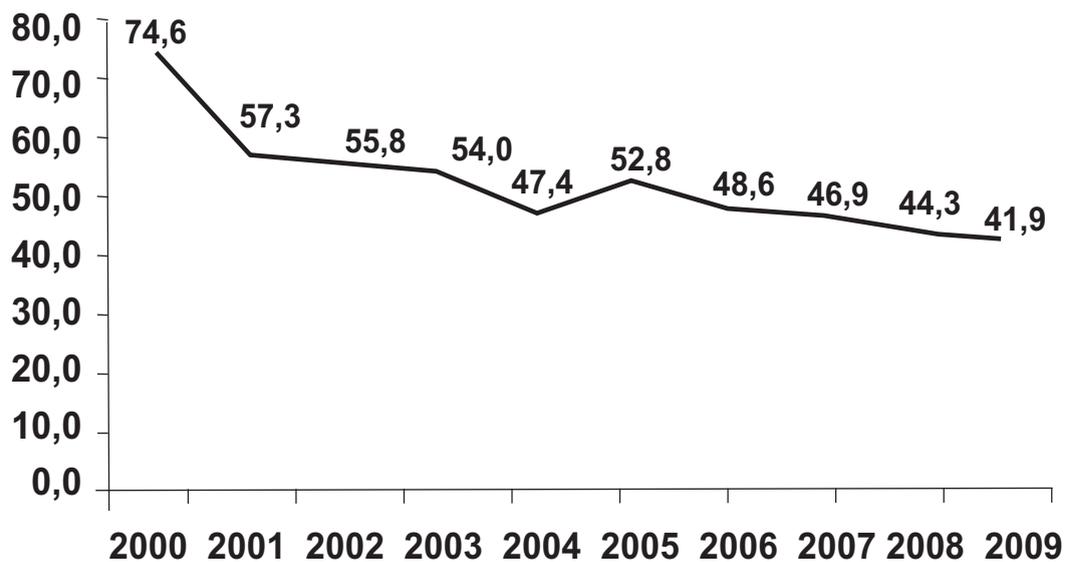
Segundo o censo, em 1991, o percentual de indígenas em relação à população total brasileira era de 0,2%, ou 294 mil pessoas no país. Em 2000, 734 mil pessoas (0,4% dos brasileiros) se auto-identificaram como indígenas, um crescimento absoluto, no período entre censos, de 440 mil indivíduos ou um aumento anual de 10,8%, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias de cor ou raça. O total do país apresentou, no mesmo período, um ritmo de crescimento de 1,6% ao ano.

(Fonte: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=506](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=506))

4- Complete a tabela com informações retiradas da reportagem do IBGE:

Ano	Número de indígenas(em milhares)
1991	
2000	

5 – Depois de observar o gráfico abaixo junto com a classe, procure responder a questão: a taxa de mortalidade infantil entre os povos indígenas cresceu ou diminuiu entre 2000 e 2009?

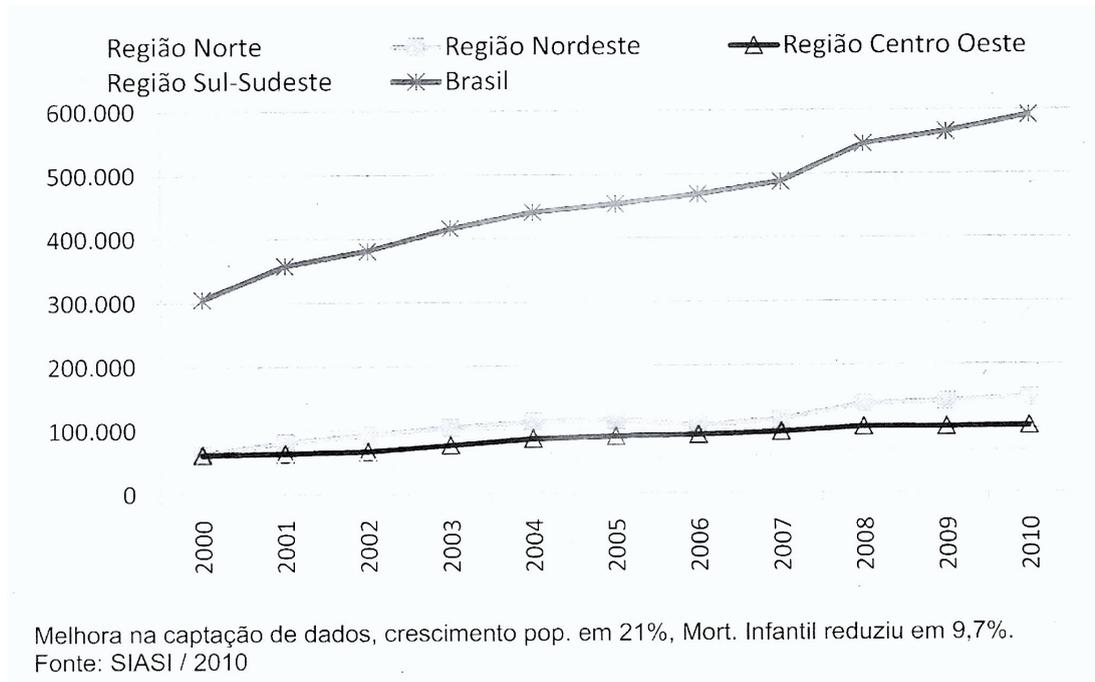


Fonte: DESAI/FUNASA

6 - Segundo dados do IBGE, há **63.789** indígenas no estado de São Paulo. Dentre estes, **3.800** indígenas nas Terras Indígenas (TIS) localizadas em diversas regiões do estado e o restante estaria vivendo na região metropolitana de São Paulo. Qual o número aproximado de indígenas radicados nas cidades da grande São Paulo?

### 7 – Observe o gráfico abaixo, juntamente com a classe

Procure identificar que tipo de informações são apresentadas no título e nas legendas. Em seguida, identifiquem coletivamente: qual a região com maior crescimento populacional indígena? Qual a região com menor crescimento populacional indígena?



## É interessante saber

Segundo o sociólogo Reginaldo Prandi, o quadro das religiões negras, ou religiões afro-brasileiras, é bastante diversificado. Em seu conjunto, até a década de 30, as religiões negras poderiam ser incluídas na categoria das religiões étnicas ou de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos negros e seus descendentes, enfim, religiões que mantinham vivas tradições de origem africana. Formaram-se em diferentes áreas do Brasil, com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas: candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro.

Fonte: PRANDI, R. *As religiões negras no Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros*. São Paulo: Revista USP, 64-83, dez/fev de 95/96.

## Proposta de Atividade

A partir dos dados apresentados na tabela abaixo, procure discutir sobre a distribuição da população segundo a religião ou crença. A partir dos percentuais, procure saber mais sobre as religiões apresentadas na tabela e outras religiões que tiveram influência da cultura africana e as religiões afro-brasileiras que se formaram em sincretismo com o catolicismo e, em grau menor, com religiões indígenas.

RELIGIÃO OU CRENÇA	TOTAL	
	contingente	%
<b>(total)</b>	<b>169.872.856</b>	<b>100</b>
Católicas (total)	125.518.774	73,89
Católica Apostólica Romana	124.980.132	73,57
Católica apostólica brasileira	500.582	0,295
Católica Ortodoxa	38.060	0,022
Igrejas Evangélicas (total)	26.184.941	15,41
de missão (total)	6.939.765	4,085
Batista	3.162.691	1,862
·Adventista	1.209.842	0,712
·Luteranas	1.062.145	0,625
·Presbiteriana	981.064	0,578
·Metodista	340.963	0,201
·Congregacional	148.836	0,088
·outras	34.224	0,020
·de origem pentecostal (total)	17.617.307	10,37
·Assembléias de Deus	8.418.140	4,956
·Congregação Cristã no Brasil	2.489.113	1,465
%·Universal do Reino de Deus	2.101.887	1,237
·Evangelho Quadrangular	1.318.805	0,776
·Deus é Amor	774.830	0,456
Maranata	277.342	0,163
·Brasil para Cristo	175.618	0,103

RELIGIÃO OU CRENÇA	TOTAL	
	contingente	%
·Casa da Bênção	128.676	0,076
·Nova Vida	92.315	0,054
·Outras	1.840.581	1,084
·Sem vínculo institucional (total)	1.046.487	0,616
·De origem pentecostal	336.259	0,198
·outros	710.227	0,418
·Outras religiões evangélicas	581.383	0,342
Espírita	2.262.401	1,332
<b>Outras cristãs (total)</b>	<b>1.540.064</b>	<b>0,907</b>
·Testemunhas de Jeová	1.104.886	0,650
·Mórmon	199.645	0,118
·outras	235.533	0,139
<b>Umbanda</b>	<b>397.431</b>	<b>0,234</b>
<b>Budismo</b>	<b>214.873</b>	<b>0,126</b>
<b>Novas religiões orientais (total)</b>	<b>151.080</b>	<b>0,089</b>
<b>Messiânica mundial</b>	<b>109.310</b>	<b>0,064</b>
<b>outras</b>	<b>41.770</b>	<b>0,025</b>
<b>Candomblé</b>	<b>127.582</b>	<b>0,075</b>
<b>Judaísmo</b>	<b>86.825</b>	<b>0,051</b>
<b>Tradições esotéricas</b>	<b>58.445</b>	<b>0,034</b>
<b>Islâmica</b>	<b>27.239</b>	<b>0,016</b>
<b>Espiritualista</b>	<b>25.889</b>	<b>0,015</b>
<b>Tradições indígenas</b>	<b>17.088</b>	<b>0,010</b>
<b>Hinduísmo</b>	<b>2.905</b>	<b>0,002</b>
<b>Outras religiosidades</b>	<b>15.484</b>	<b>0,009</b>
<b>Outras religiões orientais</b>	<b>7.832</b>	<b>0,005</b>
<b>Sem religião</b>	<b>12.492.403</b>	<b>7,354</b>
<b>Sem declaração</b>	<b>383.953</b>	<b>0,226</b>
<b>não determinadas</b>	<b>357.648</b>	<b>0,211</b>

O professor poderá utilizar apenas os percentuais da tabela e os alunos podem pesquisar na sua escola ou na sua sala de aula, com o objetivo de verificar se está perto ou longe de sua realidade.

Fonte: Adaptação da tabela original - IBGE, *População residente, por sexo e situação do domicílio, segundo a religião*, Censo Demográfico 2000. Algumas linhas da tabela, com a marca "(total)", são subtotaís de linhas subsequentes, que são mais claras e indicadas por um ponto (·) à esquerda. As crenças e grupos de crenças estão organizadas por ordem decrescente de crentes.



CECI - Centro Educacional de Cultura Indígena  
Foto: Lilian Borges

Una dica  
Serviço Nestlé  
ao Consumidor  
0800 7702199  
www.nestle.com.br

**PARTE 4**

## Natureza e Sociedade

O pressuposto da construção de um conhecimento que (re) situe a experiência social dos grupos negro e indígena, entre outros, exige que os professores observem que “brincadeiras” e piadas que associem crianças negras/indígenas ao mundo da natureza tem um fundamento racista. Desta forma, a proposta que se segue tem como objetivo ressaltar as contribuições dos grupos negro e indígena para a formação da cultura brasileira.

Ao avaliarmos os livros destinados aos conhecimentos sobre **natureza e sociedade**, considerados importantes para a construção de conceitos como espaço, tempo, fenômenos naturais, fenômenos sociais e para a constituição de um repertório que amplie e aprofunde saberes que constrói cotidianamente em sua vivência cultural observamos que as orientações privilegiam uma única forma (a chamada ocidental) de construção de conceitos, necessária para que se mostrem outras possibilidades de lidar com o espaço, o tempo e os fenômenos naturais. Assim, o trabalho do professor necessita de novas perspectivas no ensino cotidiano das disciplinas que compõem o currículo da educação básica como uma importante ferramenta para ampliar a compreensão das ciências, no nosso caso Geografia, Ciências e História a qual precisa levar em consideração a diversidade cultural.

De acordo com a proposta presente nas Orientações Curriculares, a metodologia de trabalho sugerida é a investigativa, a qual pressupõe um levantamento prévio do repertório dos alunos, como uma das formas de mobilizá-los para busca e construção de conhecimentos por meio de vivências, experiências e pesquisas. A mediação do professor torna-se fundamental para que o grupo de alunos possa sistematizar o conhecimento construído de forma coletiva.

Os temas propostos segundo as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental para Natureza e Sociedade* são os seguintes:

**1º ano - LUGAR ONDE VIVEMOS:** Espaços de vivência da criança. Locais, objetos, seres humanos e outros seres vivos no cotidiano doméstico e social nas suas relações de semelhanças e diferenças, incluída a exploração da história oral e

das relações que as crianças mantêm com o meio ambiente.

O ensino sobre Natureza e Sociedade deve se apoiar em saídas de campo, leitura de textos de todos os gêneros e na produção e interpretação de mapas, fontes imagéticas e sonoras. Por exemplo, nas saídas de campos, os estudantes podem colher informações que garantirão a compreensão da realidade de onde vivem, tanto os espaços sociais que estão ao redor da escola, quanto em outras casas. Esse tipo de estudo não requer viagens longas: pode ser realizado no bairro, em uma visita ao centro da cidade ou regiões importantes nos diferentes bairros. Porém, é fundamental haver uma orientação clara do professor na produção de pautas de observação e na escolha de materiais que permitam detectar as mudanças ocorridas no local, como fotos antigas, mapas e ilustrações.

Um exemplo de atividade é um mapeamento, em sala de aula, dos espaços de vivências dos estudantes através da confecção de um mapa individual que também pode ser processado por operação mental ou produção de um croqui, representando a casa onde mora, seus vizinhos, os locais que eles costumam frequentar. Posteriormente, convidar os familiares mais velhos a visualizar os mapas e refazê-lo trazendo na memória as lembranças do bairro, dos espaços de convívio social, dentre outros. A partir da confecção desses dois mapas é possível trabalhar a educação etnicorracial através do resgate da memória da noção de sujeito, família, grupo, vínculos com o lugar que se mora com a localização de espaços de circulação de pessoas negras e indígenas: aldeias, escolas de samba, igrejas.

**2º ano - MODOS DE VIVER:** Modos de vida no cotidiano doméstico e social: grupos de pertencimento, horários e rotinas; alimentação e saúde; hábitos e contextos culturais.

A partir da temática étnicorracial é possível comparar as semelhanças e diferenças entre os lugares onde as crianças vivem, os modos de vida, os espaços sociais que frequentam, o cotidiano doméstico em uma das grandes cidades do continente africano e na cidade de São Paulo. Para isso, sugerimos a utilização da tecnologia. Uma rápida busca na internet e encontraremos o contato de escolas africanas, por exemplo, de Angola – para facilitar a comunicação, já que falamos o mesmo idioma - e elaborar um projeto, juntamente com os professores desta escola - sobre “o lugar e o modo de viver”, para que haja um intercâmbio de conhecimentos entre os alunos brasileiros e alunos angolanos.

É possível fazer esta mesma atividade com os remanescentes de quilombos e outros grupos étnicos como os indígenas. Muitas aldeias e quilombos já possuem acesso a internet facilitando o contato e a troca de conhecimentos. Os estudantes devem ser conduzidos a refletir como vivem os descendentes dos antigos escravos. Quais as tradições mantidas, sendo elas religiosas, econômicas, alimentares, enfim, que parte da cultura dos antigos escravos foi preservada nestas comunidades. Você poderá ainda usar como comparativo as favelas como redutos de resistência.

## Exemplo de atividade

A partir dos relatos abaixo é possível trabalhar o modo de viver de crianças africanas e indígenas:

### FORTE COMO UM ZULU

O garoto Ntuthuko Khoza tem 11 anos, mas já está se planejando para o momento mais importante na vida de um zulu. Quando alguém da sua etnia completa 21 anos, a família faz uma festa, chamada “umemulo”. O aniversariante ganha presentes e uma permissão especial: agora, já pode sair de casa e casar. Os zulus são o grupo étnico mais numeroso da África do Sul e são conhecidos como bravos guerreiros. Ele diz que quer se tornar uma pessoa valente não da mesma forma que seus ancestrais, mas por meio da prática do rúgbi, um esporte parecido com o futebol americano. “O rúgbi me ajuda a ficar forte.”

Fonte: jornal Folha de São Paulo, Folhinha, Sábado, 27/03/2010.

Os *índios do Xingu* tornaram-se muito conhecidos em escala planetária, a partir de livros, filmes, revistas, programas de rádio e TV sobre expedições realizadas à região centro-oeste do Brasil, desde o século XIX até a atualidade. Dentre todas essas odisséias, destaca-se a saga dos irmãos Villas-Bôas, que participaram da expedição Roncador-Xingu, nos anos 1940-50, e da criação do Parque Nacional do Xingu, na década seguinte, depois conhecido como Parque Indígena do Xingu. As descrições textuais ou imagéticas dos viajantes que percorreram a região, em diferentes momentos, são muito semelhantes em termos das paisagens exóticas, esboçadas

em quadros da natureza paradisíaca e também de valentes guerreiros e belas mulheres que figuram nesse cenário pitoresco.

O vídeo *Os Kuikuro se apresentam* (Coletivo de Cinema Kuikuro/Vídeo nas Aldeias) foi produzido por cineastas indígenas do Alto Xingu. Ele traz informações sobre a história desse povo e as situações de contato vividas atualmente pelos índios do Xingu.

Vídeo disponível para download no canal do Vídeo das Aldeias do You Tube:

<http://www.youtube.com/watch?v=RsymYzBdck8>

Vídeo disponível para aquisição no site: [www.videonasaldeias.org.br](http://www.videonasaldeias.org.br)

Os documentários sugeridos para esta atividade tematizam certas representações sobre os povos indígenas, como “puros” ou ‘aculturados”, e a auto-imagem de algumas etnias. Depois de exibir alguns destes vídeos realizados por cineastas indígenas, que tal organizar debates com a classe?

Essa troca poderá possibilitar os conhecimentos dos hábitos cotidianos da cultura doméstica e social; hábitos culturais: brincadeiras, jogos e tradições, festas sociais, religiosas, datas e feriados locais e nacionais; diferentes hábitos de alimentação na comunidade e em diferentes culturas, dentre outras coisas.

A capacidade dos alunos de compreender o mundo e dar significado ao que se aprende na disciplina, aproximando o conhecimento escolar das próprias vidas, também seria facilitada com esta atividade. Afinal, no mundo globalizado são a cultura e as manifestações locais que garantem a noção de pertencimento a um lugar.

### **UMA INFÂNCIA NO CAMPO: (NELSON MANDELA)**

Além da vida, e de fortes laços com a casa real tembo, a única coisa que meu pai me legou quando nasci, foi o nome Rolihlahla. Em xhosa, significa literalmente “puxar o galho de uma árvore”, mas sua tradução mais exata na linguagem comum seria “encrenqueiro”. Não creio que os nomes tenham algo a ver com o destino, nem que meu pai tenha de alguma forma adivinhado meu futuro, mas anos mais tarde muitos amigos e parentes meus costumavam relacionar ao meu nome às muitas tempestades que provoquei e suportei. O nome inglês ou cristão pelo qual sou mais conhecido, só recebi no primeiro dia de escola. (...)

Nasci em 18 de julho de 1918 em Mvezo, uma aldeia minúscula situada às margens do rio Mbashe, no distrito de Umtata, a capital do Transkei. O ano em que nasci marcou o fim da Primeira Guerra Mundial, o surto de uma gripe

epidêmica que matou milhões de pessoas no mundo inteiro e a ida de uma delegação do Congresso Nacional Africano à Conferência de Paz de Versalhes com a intenção de expressar os agravos sofridos pelos africanos da África do Sul. Mas Mvezo era um lugar à parte, um distrito minúsculo afastado do mundo dos grandes acontecimentos, onde a vida mantinha-se igual havia centenas de anos.

O Transkei fica a 1.280 quilômetros à leste da Cidade do Cabo e a 800 quilômetros do sul de Johannesburgo; está entre o rio Kei e a fronteira do Natal, limitado ao norte pelos íngremes montes do Drakensberg e a leste pelas águas azuis do oceano Índico. É uma terra linda de colinas onduladas e vales férteis e mil rios e riachos que até no inverno conservam verde a paisagem. O Transkei é a maior divisão territorial de toda a África do Sul, uma área do tamanho da Suíça, com uma população de cerca de três milhões e meio de xhosas e uma minoria ínfima de bassotos e brancos. O Transkei é a terra dos tembos, que fazem parte da nação xhosa, da qual eu sou membro. (...)

A aldeia Tembo remonta, através de 20 gerações, ao rei Zwide. Segundo a tradição os tembos moravam ao pé dos montes do Drakensberg e no século XVI migraram para o litoral, onde se incorporaram à nação xhosa. Os xhosas fazem parte do povo nguni que, no mínimo desde o século XI, vivia, caçava e pescava na região rica e temperada do sudeste da África do Sul. (...) Os ngunis podem ser divididos em dois grupos: o do norte, formado pelos zulus e suázis, e o do sul, constituído pelos grupos baça, bomvana, gcaleka, mfengu, mpodomise, pondo, soto e tembo, que compõem a nação xhosa. (...)

Meu pai era um reconhecido depositário da história dos xhosas, uma das razões que o faziam respeitado como conselheiro. Meu interesse por histórias teve raízes antigas e foi estimulado por meu pai. Ele não sabia ler nem escrever, mas apesar disso tinha a reputação de ser um orador excelente que cativava os ouvintes, entretendo-os e ensinando-os ao mesmo tempo. (...)

Qunu ficava num vale estreito e verdejante riscado por riachos de água límpida e cercado de morros cobertos por vegetação. Sua população habitava choças que consistiam em uma estrutura circular semelhante a uma colmeia, de paredes de barro dispostas ao redor de um poste central de madeira que sustentava um inclinado telhado de palha. O chão era de formigueiro triturado

e, para ficar uniforme, de tempos em tempos era untado com esterco de gado. (...) Habitualmente as choças ficavam agrupadas numa zona residencial situada a uma certa distância dos milharais. Não havia ruas, só trilhas abertas pelos pés descalços dos meninos e das mulheres. As mulheres e as crianças do povoado vestiam mantas tingidas de ocre; só os poucos cristãos do povoado usavam roupas ocidentais. (...) Onde eu morava havia duas pequenas escolas primárias, um armazém de secos e molhados e um tanque onde o gado era mergulhado para se livrar dos carrapatos e doenças.

Boa parte de nossa alimentação consistia em milho (que nós chamamos mealies, espigas), sorgo, feijão e abóbora. (...)

Minha mãe ocupava três cabanas em Qunu e, tanto quanto posso me lembrar, todas viviam cheias de crianças aparentadas comigo. (...) Pela cultura africana, os filhos e filhas de uma tia ou de um tio não são considerados primos, mas irmãos. Não usamos a distinção de parentesco dos brancos. Não temos meio-irmãos nem meias-irmãs. A irmã de minha mãe é minha mãe; o filho de meu irmão é meu filho e filha de meu irmão é minha filha também.

Das três cabanas de minha mãe, uma era usada para cozinhar, uma para dormir e uma para armazenagem. Na cabana onde dormíamos não havia móveis no sentido ocidental. Dormíamos em esteiras e sentávamos no chão. Só fui descobrir a existência de travesseiros quando fui para Mqhekezweni. Minha mãe cozinhava em uma panela de ferro de três pés sobre uma fogueira acesa no centro da cabana ou do lado de fora. Tudo que comíamos era plantado e preparado por nós mesmos. Minha mãe plantava e colhia os alimentos que consumíamos diariamente. (...) O milho nem sempre era farto, mas nossas vacas e cabras sempre foram muito generosas. (...)

Nós, meninos, ficávamos quase sempre sozinhos e à vontade. Fazíamos nossos próprios brinquedos. Moldávamos em barro animais e passarinhos. Usávamos galhos de árvore para fazer carros de boi. Nosso *playground* era a natureza. Os morros de Qunu eram pontilhados de pedras grandes e lisas que nós transformávamos em montanhas-russas só nossas. Cada um sentava em uma pedra achatada e se deixava deslizar rochedo abaixo, uma verdadeira

aventura de infância. Só parávamos quando o traseiro doía tanto que não conseguíamos mais sentar.

Os meninos normalmente brincavam com meninos, mas várias vezes nossas irmãs brincavam conosco. Os meninos e as meninas brincavam de ndize (esconde-esconde) e icekwa (pegador; pega-pega). Só que o jogo que eu achava mais interessante jogar com as meninas era o Khetha ou “escolha seu preferido”. Não se tratava tanto de um jogo organizado, mas de uma brincadeira que nos dava vontade de fazer quando víamos um grupo de meninas de nossa idade e pedíamos que cada uma apontasse o menino de quem gostava. Nossas regras ditavam que a escolha da menina tinha de ser respeitada e que ela, tendo escolhido o preferido, tinha liberdade de continuar

a andar acompanhada pelo sortudo de quem ela gostava. Só que as meninas eram mais vivas e muito mais espertas do que nós (...), e geralmente combinavam em escolher um menino, quase sempre o mais sem graça, e ficavam amolando-o o tempo todo, até chegarmos em casa.

A brincadeira preferida entre os meninos era o thinti (...). Dois gravetos eram fincados no chão para servirem de alvo, a cerca de 30 metros de distância um do outro. A finalidade do jogo era cada time jogar gravetos no alvo do outro, até derrubá-lo. Cada qual defendia o próprio alvo e tentava impedir que o outro lado recolhesse os gravetos que haviam sido atirados. Já mais crescidos, organizávamos jogos contra os meninos dos povoados vizinhos; quem se distinguia nessas “lutas” fraternas era muito admirado, como um general que consegue uma grande vitória na guerra e é justamente homenageado por isso.

Depois de jogos como esses, eu voltava para o kraal de minha mãe, que estava preparando o jantar. Se meu pai costumava nos falar das lutas históricas e de heróicos guerreiros xhosas, minha mãe nos encitava com as lendas e fábulas xhosas que vinham sendo transmitidos por muitas gerações. Essas histórias estimulavam minha imaginação infantil, e de hábito continham alguma lição de moral. Lembro-me de uma que minha mãe nos contou a respeito de um viajante que foi abordado por uma velha com cataratas horríveis nos olhos.

A mulher pediu ajuda ao viajante, mas esse desviou o olhar. Outro homem se aproximou e a velha pediu que limpasse os olhos dela, mesmo achando aquilo desagradável, o homem aceitou. Foi quando, miraculosamente, as crostas caíram dos olhos da velha, que se transformou em uma linda jovem. O homem casou-se com ela e ficou rico e próspero. É uma história simples, mas sua mensagem é duradoura: a virtude e a generosidade são recompensadas de maneiras que não podemos imaginar.

Fonte: Adaptado de MANDELA, Nelson – *Longo caminho para a liberdade: uma autobiografia*. São Paulo: Sciliano, 1995 - P. 13-19.

Partindo dessa adaptação é possível identificar Nelson Mandela como ícone da resistência negra no continente africano, apresentando o *apartheid* para os estudantes como um sistema racista historicamente estruturado sendo possível comparar com as formas de racismo no Brasil. Enquanto ícone, a imagem de Mandela pode ser apresentada aos alunos também através de vídeos. O texto apresenta um recorte especial porque traz um relato de parte da infância de Mandela, possibilitando às crianças refletir sobre questões da infância (interações familiares e comunitárias, uso e ocupação dos diferentes espaços) e ao mesmo tempo prospectar um futuro em que sejam possíveis inclusive realizações heróicas, inusitadas e de resistência.

O texto permite ainda apresentar aos alunos a diversidade de povos também no continente africano contribuindo para desmistificar a ideia de unicidade do continente africano, indicando que a concepção de África prescinde do reconhecimento das singularidades e, no que diz respeito ao ambiente e sua paisagem, identifica-se uma versão na qual a mata não se apresenta como um lugar “selvagem” e o clima não é apenas desértico. Na perspectiva de Natureza e Sociedade, o texto promove a possibilidade de se trabalhar conjuntamente aspectos de Geografia, História e Ciências.

*O professor poderá solicitar um levantamento para os alunos da origem de seus familiares, ou dos seus responsáveis, a partir, por exemplo dos avós, e trabalhar na dimensão municipal, estadual, nacional e quando necessário de outros países mostrando a diversidade de origens. É possível construir um mapa de referências datas comemorativas de diferentes municípios, estados, países, festas religiosas etc.*

**3º ano - O QUE COMPARTILHAMOS:** Objetos, costumes, normas, serviços, espaços públicos e recursos naturais que compartilhamos.

Uma das questões que podem ser exploradas neste tópico são os recursos naturais. Como eles são utilizados e compartilhados em várias regiões do Brasil? E se compararmos com países africanos?

Se analisarmos os dados da Organização das Nações Unidas em relação a utilização da água, constatamos que Canadá, Islândia e Brasil são países favorecidos pela natureza em relação à água potável. Esse desequilíbrio faz com que um canadense possa gastar até 600 litros de água por dia e um africano disponha de menos de 30 litros diários para beber, cozinhar, fazer a higiene, irrigar plantações e sustentar rebanhos. A África subsaariana, por exemplo, é atravessada por grandes rios e seu índice pluviométrico anual é considerado alto. No entanto, os países da região, entre os mais pobres do mundo, não possuem infraestrutura para aproveitar mais que 3,8% da vazão total de seus rios.

### **NÃO SOMOS DONOS DA TEIA DA VIDA (DANIEL MUNDURUKU)**

Meu avô costumava dizer que tudo está interligado entre si e que nada escapa da trama da vida.

Ele costumava me levar para uma abertura da floresta, deitava-se sob o céu, apontava para os pássaros em pleno voo e nos dizia que eles escreviam uma mensagem para nós. “Nenhum pássaro voa em vão. Eles trazem sempre uma mensagem do lugar onde todos nos encontraremos”, dizia ele em um tom de simplicidade, a simplicidade dos sábios.

Outras vezes nos punha em contato com as estrelas e nos contava a origem delas, suas histórias. Fazia isso apontando para elas como um maestro que comanda uma orquestra. (...)

Em outros dias nos ensinava que, para sermos felizes, é preciso lembrar sempre duas verdades:

- 1 – Nunca nos preocuparmos com coisas pequenas e
- 2 – todas as coisas são pequenas.

Não se preocupar com nada, vô? – alguém do grupo perguntava.

O velho apenas sorria, compreendendo nossa dificuldade. “Não foi isso que disse, meus netos. Eu disse que é preciso que se dê, a cada coisa, sua importância devida. Nossos problemas não devem ser maiores do que cada um de nós”.

Confesso que não entendia direito o que ele queria nos dizer, mas o acompanhava a todos os lugares só para ouvir a poesia presente em sua maneira simples de nos falar da vida.

Certa ocasião, ele disse que cada coisa criada está em sintonia com seu criador, e que cada ser da natureza, inclusive o homem, precisa compreender que seu lugar na natureza não é ser o senhor, mas um parceiro, com a missão de manter o mundo equilibrado, em perfeita harmonia para que não despenque do lugar.

“Enquanto houver um único pajé sacudindo seu maracá, haverá sempre a certeza de que o mundo estará salvo da destruição”. Assim nos falava nosso velho avô, como se fôssemos – eu e meus irmãos, primos e amigos – capazes de entender a força de suas palavras. (...)

Essas lembranças sempre me vêm à mente quando penso na diversidade, na diferença étnica, social e na hoje chamada sustentabilidade, uma nova ideia para a necessidade antiga de o homem ocupar seu lugar no universo.

**TUDO ESTÁ EM HARMONIA COM TUDO; TUDO ESTÁ EM TUDO; E CADA UM É RESPONSÁVEL POR ESSA HARMONIA.**

Penso nisso e me deparo com a compreensão do mundo dos povos tradicionais.

É uma ideia que não exclui nada e não dá toda a importância a um único elemento, pois todos são passageiros de uma mesma realidade: são portanto iguais. Porém, não se pode pensar que essa igualdade signifique uniformidade. Todos esses elementos são diferentes entre si, têm uma personalidade própria, uma identidade própria.

Com minhas leituras e viagens, fui compreendendo, aos poucos, aquilo que meu avô dizia sobre a sabedoria que existe em cada um e todos os seres do planeta.(...)

Entendi que cada um dos elementos vivos segura uma ponta do fio da vida, e o que fere, machuca a Terra, machuca também a todos nós, os filhos da Terra.

Foi assim que descobri os sábios orientais;

os monges cristãos;

as freiras de madre Teresa;

os muçulmanos;

os evangélicos;

os pajés da Sibéria;

dos Estados Unidos;  
os Ainu do Japão;  
os pigmeus;  
os educadores e mestres...

Foi aí que entendi que a diversidade

dos povos,

das etnias,

das raças,

dos pensamentos

é importante para colorir a Teia,

do mesmo modo que é preciso sol e água para dar forma ao arco-íris.

Adaptado de MUNDURUKU, Daniel. - Não somos donos da teia da vida. - In *A vida que a gente quer depende do que a gente faz*. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2007 - P. 58-61 (Programa Ler é Preciso)

Nesse item, é importante destacar para os alunos a relação entre natureza e sociedade considerando a multiplicidade de lugares do planeta Terra que revelam no seu conjunto, a diversidade cultural, explicitando a necessidade da preservação e do respeito tanto à cultura quanto ao meio ambiente, aspectos essenciais para a vida dos seres humanos em nosso planeta, e por conseguinte, em nosso município.

O texto permite perceber que existem indígenas no município de São Paulo que vivem em aldeias cuja estrutura territorial e cultural são distintas do que se observa no conjunto urbano, porém, quando nos voltamos para a observação de aspectos das relações culturais podemos identificar pontos de convergência entre o que se presume como aspecto valorizado da ocidentalidade e as práticas cotidianas nos territórios indígenas. Assim o estudante tem a possibilidade de perceber que outros focos de pertencimento podem e devem ser valorizados. Haja visto que podem ser encontradas tanto em aldeias indígenas quanto nas comunidades africanas, bem como em ambientes urbanos, brincadeiras infantis como esconde-esconde e pega-pega.

Outro aspecto importante a ser trabalhado a partir da iniciativa do professor é a convergência entre o modo de vida das populações indígenas e quilombolas,

por exemplo, a noção de sustentabilidade (desenvolvimento com preservação do meio ambiente) e de preservação de recursos materiais (planejamento e controle social no uso dos recursos naturais) e culturais (respeito a diversidade de modos de vida e de conhecimento). Estas noções estão extremamente interseccionadas nos modos de vida considerados tradicionais em contraste com o modo de vida moderno.

O professor pode propor aos alunos a realização de um levantamento de como são utilizados os recursos naturais no Brasil e, em especial na cidade de São Paulo, qual o impacto dessa utilização e contrapor com países do continente africano. (Sugestão: comparar com Cabo Verde, ou uma cidade deste país que tem pouco território e pouca água, e com a África do Sul, ou uma cidade deste país grande como o Brasil com processo de industrialização e desenvolvimento).

Os patrimônios históricos culturais são outros recursos dos quais compartilhamos e podemos utilizar como ferramenta didático metodológica. Assim, ao recuperarmos e ampliarmos a noção de patrimônio natural e cultural podemos mostrar aos alunos a importância e as possibilidades de diferentes modo de vida.

Nos últimos anos, o conceito “patrimônio cultural” foi deslocado de um significado referido aos grandes monumentos artísticos do passado, interpretados como fatos destacados de uma civilização, para uma concepção do patrimônio entendido como o conjunto dos bens culturais, referente às identidades coletivas. Assim, os diversos povos e culturas são sujeitos ativos na construção e/ou significação das múltiplas paisagens, arquiteturas, tradições, gastronomias, expressões de arte, documentos e sítios arqueológicos que passaram a ser reconhecidos e valorizados pelas comunidades e organismos governamentais na esfera local, estadual, nacional ou internacional.

É assim que a Constituição Brasileira de 1988 trata da questão em seu artigo 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.

O patrimônio natural, isto é, os recursos materiais e também o conhecimento tradicional sobre os usos desses recursos é tido como essencial para a garantia de uma vida digna para a população humana.

A fim de executar um trabalho é importante solicitar aos alunos que 1) façam uma pesquisa e elaborem uma lista dos bens materiais de nossa cidade que possam ser considerados patrimônio cultural; 2) discutam e registrem os motivos que justificam a inclusão de tais bens nessa lista. Por que eles devem ser preservados? Pesquise qual a origem desse bem. Qual a importância desses bens para a cultura local? A população de sua cidade, de maneira geral, preocupa-se com a preservação desses bens, por quê?

A pesquisa pode ser desenvolvida na internet, principalmente no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), criado em 1937 e responsável no país pela preservação patrimonial: <<http://portal.iphan.gov.br/>>

O mesmo roteiro pode servir para elaborar uma lista dos bens imateriais, como festas locais, danças, músicas e até mesmo receitas culinárias típicas. Esse processo permitirá aos estudantes que confirmem que grande parte de nosso patrimônio cultural é formado com base africana e compreendam a necessidade de mantermos a cultura e valorizá-la.

**4º ano - O QUE PRODUZIMOS:** Produção, circulação e conservação de objetos e bens agrícolas, artesanais e industriais.

Neste tópico, a sugestão é trabalhar as formas contemporâneas de escravidão em sala para desenvolver o conceito de trabalho e a produção de uma maneira que o assunto faça sentido para os alunos. Abre as diversas possibilidades de abordagem do tema e demonstra que o problema existe na sociedade atual. Também, faz a comparação entre a escravidão no passado e nos dias atuais, buscando relações sobre as precárias condições de vida e trabalho dos escravos libertos pela Lei Áurea e seu possível impacto na atual desigualdade social, entre outras perspectivas.

Além disso, vale ressaltar a contribuição da mão-de-obra africana, trabalhando na lavoura canavieira em expansão nos séculos XVI e XVII e, posteriormente, nas áreas de mineração e da lavoura cafeeira nos séculos XVIII e XIX respectivamente, considerada a principal base, sobre a qual se desenvolveu a sociedade colonial.

Aqui é possível mapear a produção da mão-de-obra africana, assim como a mão-de-obra do imigrante em diferentes Estados brasileiros e como circularam essas mercadorias.

Neste mesmo tópico é possível trabalhar com outras atividades, como por exemplo, o mapeamento do trabalho escravo infantil, (os produtos produzidos, suas cadeias produtivas e onde circulam) no Brasil, na África, na Índia e em alguns países da América do Sul como Equador, Peru e Colômbia.

**COMO NOS COMUNICAMOS:** Formas e meios de comunicação em diferentes épocas e culturas.

Hoje, consideramos os meios de comunicação como instâncias da comunicação em massa, ou seja, a imprensa, o rádio e a televisão em suas acepções públicas, privadas ou comunitárias.

Aqui é possível trabalhar com diferentes atividades, dentre elas a entrevista com familiares ou pessoas mais velhas para retomarmos os códigos e as linguagens em diferentes épocas e culturas e levantarmos informações sobre como as pessoas se comunicavam em diferentes épocas e culturas na cidade e no campo, no país e em outros lugares do mundo.

Outra possibilidade é assistirmos a documentários, trechos de filmes e novelas que retratem as diferentes formas de comunicação e linguagem no decorrer dos anos.

Recorrer às músicas, cantigas, danças, dentre outras formas de expressão e comunicação entre os escravos, que demonstravam a importância da cultura negra e lembravam a sua terra natal. Como exemplo desta atividade citamos a letra do samba enredo a seguir, pois é uma boa ferramenta de análise, tanto em relação à resistência da cultura africana em solo brasileiro como para explicar, mesmo que brevemente, a história da África e sua ligação com o Brasil.

A linguagem audiovisual e a escrita combinadas às tecnologias digitais e aos meios de comunicação eletrônicos, são utilizadas por diferentes grupos sociais para registrar memórias pessoais e coletivas, estimular a troca de experiências entre diferentes gerações, para documentar dados e informações etnográficas e históricas. Essas linguagens também são muito valorizadas pelos grupos indígenas para

divulgarem suas manifestações culturais e para se comunicarem com outros grupos étnicos e sociedades, em seus processos de auto-representação.

O vídeo *Nós e as Cidades* (Vídeo nas Aldeias / IPHAN-RS / NORAD / Cultura Viva-MinC) do realizador indígena Ariel Duarte Ortega retrata situações de contato vividas pelos Mbyá-Guarani, na região de Misiones (fronteira do Brasil com a Argentina). Tais aldeias estão ligadas a outras aldeias dessa mesma etnia, localizadas em vários estados do Brasil (RS, SC, PR, SP, RJ, ES, PA), inclusive na cidade de São Paulo.

Vídeo disponível para download no canal do Vídeo das Aldeias do You Tube:

<http://www.youtube.com/watch?v=o3VljE4NJcY>

Vídeo disponível para aquisição no site: [www.videonasaldeias.org.br](http://www.videonasaldeias.org.br)

## O POVO EM FORMA DE ARTE

*Composição: Wilson Moreira - Nei Lopes*

Quilombo, pesquisou suas raízes

Nos momentos mais felizes

De uma raça singular, e veio

Pra mostrar esta pesquisa

Na ocasião precisa

Em forma de arte popular

Há mais, há mais de quarenta mil anos atrás

A arte negra já resplandecia

Mais tarde a Etiópia milenar

Sua cultura até o Egito estendia

Daí o legendário mundo grego

A todo negro de etíope chamou

Depois vieram reinos suntuosos

De nível cultural superior

Que hoje são lembranças de um passado  
Que a força da ambição exterminou  
Que hoje são lembranças de um passado  
Que a força da ambição exterminou  
Em toda cultura nacional  
Na arte, até mesmo na ciência  
O modo africano de viver  
Exerceu grande influência  
O negro brasileiro  
Apesar de tempos infelizes  
Lutou, viveu, morreu e se integrou  
  
Sem abandonar suas origens  
Por isso o quilombo desfila  
Devolvendo em seu estandarte  
A histórias de suas origens  
Ao povo em forma de arte.

Essa música, por exemplo permite explorar com os alunos a necessidade de estabelecer relação entre o que existe no Brasil e no continente africano e seus diversos países, considerando que isso é fruto do processo histórico sinalizando que a música pode trazer em si informações a respeito de uma realidade. No caso dessa letra, vale apontar e identificar com os alunos quais as informações sobre o povo negro que estão contidas nela. A saber: quilombo, arte negra no Egito e na Etiópia; representações que permaneceram entre aqueles que uma vez escravizados se organizaram em quilombos com vistas a fugir de exploração e executar maneiras de resistência.

Outros meios de comunicação alternativos como as rádios comunitárias e os movimentos culturais como o hip hop são indicados como atividades para se trabalhar a comunicação e expressão em diferentes épocas e culturas.

**5º ano - QUEM SOMOS:** Construção de identidades sociais e culturais e comparações.

Aqui temos um assunto muito importante para ser trabalhado. Como foi construída a identidade social e cultural do Brasil.

Será possível explicar o papel dos indígenas, dos africanos no Brasil, assim como os imigrantes italianos, japoneses, sírio-libaneses, dentre outros na constituição do povo. Ressalte-se que esta composição populacional, do ponto de vista da imigração pode ser percebida também no contexto da cidade de São Paulo, sobretudo a partir do final do século XIX. Assim em nossa cidade, o “quem somos” é pautado pela diversidade cultural estabelecida e interrelacionada no processo de desenvolvimento urbano e industrial. Nas atividades propostas podemos utilizar o autorretrato conjuntamente com a descrição física e as diferentes expressões culturais dos estudantes. Encomende pesquisas junto aos familiares dos estudantes com o objetivo de recuperar um pouco da trajetória genealógica. No final, a turma pode montar uma exposição com objetos de seus antepassados - por exemplo, cópias de passaportes, fotografias e pequenas lembranças que possam ajudar a reconstituir essa história para toda a escola. Atenção no sentido de valorizar a contribuição e o pertencimento dos alunos “diferentes”, em especial negros e indígenas.

Mostre também essa influência na cultura brasileira como, por exemplo, nos hábitos alimentares. A comida revela cultura e tradições, pois sem dúvida está na comida um dos mais significativos elos entre a pessoa e sua cultura, entre a pessoa e sua identidade. Os ingredientes, as receitas, as maneiras de preparar, servir e comer identificam formas e estilos de traduzir povos, grupos étnicos, sobretudo quando trata da forte presença africana na mesa brasileira. Os africanos introduziram o quiabo com frango, caruru, refogados, amalá ou interpretações nordestinas de feijoada trazendo à boca a África e suas leituras afrodescendente.

Os italianos introduziram as pizzas e massas (italianas); os sírio-libaneses as esfihas e quibes; os alemães as salsichas e cervejas; os japoneses os sushis e sashimis, entre tantas outras contribuições.

## Atividade

Pesquisar como foi o processo de inserção dos grupos citados acima na cidade de São Paulo?

É interessante e recomendável complementar o conteúdo teórico de uma aula ou um projeto com a visita a museus nos quais é possível observar objetos, texto e imagens que ilustram o processo de formação da cidade de São Paulo considerando os grupos que aqui se instalaram.

Museu Afro Brasil Avenida Pedro Álvares Cabral, s/nº Parque do Ibirapuera - portão 10 Ibirapuera - Zona Sul - (11) 5579-0593

Memorial do Imigrante, Rua Visconde de Parnaíba, 1316, CEP 03164-300, São Paulo, SP, tel. (11) 6692-1866, internet: [www.memorialdoimigrante.sp.gov.br](http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br)

Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Av. Prof. Almeida Prado, 1466, 05508-900, Cidade Universitária, São Paulo, SP, tel. (0\_\_11) 3818-4901, internet: [www.mae.usp.br](http://www.mae.usp.br)

**VIVER NA CIDADE E NO ESTADO DE SÃO PAULO:** Ambientes e modos de vida: o rural e o urbano

Neste tópico podemos utilizar a tecnologia da internet através da página pública – Google Earth- permite comparar imagens e nos mostrar como é a ocupação territorial e os modos de vida urbano e rural. Fotos aéreas do Estado de São Paulo e de algum país do continente africano, por exemplo, levam à reflexão sobre as diferentes formas de ocupar e organizar o espaço, revelando um pouco da cultura desses lugares.

Pode-se pedir aos alunos que conversem com pessoas mais velhas (avós, vizinhos), perguntem como era a cidade na época em que eles eram jovens. Façam uma biografia. Oriente-os a tomar notas e depois, em classe, a compartilhar a experiência com os outros. No final, conclua atentando para a importância da história oral, aquela que não se aprende em livros, mas pela conversa entre as pessoas de diferentes gerações. É possível solicitar e/ou procurar fotos antigas que retratem a cidade e/ou regiões de São Paulo para em seguida fazer uma pequena mostra cronológica das mudanças ocorridas.

Outra atividade é trabalhar com o ranking das “100 melhores cidades para se viver”. A Federação das Indústrias do Rio de Janeiro fez o levantamento de dados e comparou informações sobre educação, saúde, renda e emprego (geração e salários médios de empregos formais) de todos os municípios do país e, com os dados levantados, criou o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM). Desta maneira, pôde se perceber que no Top 100 Melhores Cidades para Viver, a maioria fica no Estado de São Paulo e, inclusive, todos os municípios até a 27ª posição, por exemplo, são do Estado. A partir desta constatação é possível trabalhar em diferentes disciplinas, comparando desde os índices como números, quanto dados socio-econômicos das cidades do Estado de São Paulo com os índices de outras cidades do Brasil e do mundo.

Complementar o conteúdo teórico de uma aula ou um projeto com as diferentes formas de ocupação e de se viver na cidade de São Paulo como favelas, comunidades de imigrantes como os coreanos, os japoneses, os sírio-libaneses, os bolivianos e os nigerianos.

Se for possível, visite remanescentes de quilombos no Vale do Ribeira no Sudoeste do Estado de São Paulo ou os povos Guarani, Terena, Kaingang e Krenak que estão espalhados em comunidades na região Centro-Oeste, no Vale do Ribeira, na capital, além do litoral Norte e Sul, para que se possa compreender os modos de vida e cultura na cidade e no meio rural, ou ainda as aldeias de Parelheiros, na zona Sul da cidade ou do Jaraguá, na zona Norte.

Outro aspecto importante da vida em São Paulo é o pluralismo religioso que pode ser considerado uma consequência da democratização das sociedades, que considera todos os sujeitos religiosos como legítimos. Sociedades democráticas reconhecem o direito à diferença dos indivíduos e grupos sociais. Nestas sociedades os grupos religiosos são chamados ao reconhecimento e à convivência entre as diferentes denominações. Para estes grupos, o diálogo inter-religioso surge como uma necessidade e um desafio. Um obstáculo à convivência inter-religiosa é o fundamentalismo religioso.

O contato entre indígenas e não-índios acontece em diferentes situações, enredados nas relações entre aldeias e cidades, por meio da qual circulam bens, pessoas e conhecimentos. Além de pessoas e coletivos indígenas presentes nas cidades atualmente, muitos homens, mulheres, jovens e crianças de várias etnias viajam para centros urbanos periodicamente, para comprar bens manufaturados (miçangas, panos, motores, anzóis, etc) e vender artesanato; participar de espetáculos e divulgar as

manifestações culturais de seu povo; curar pessoas e receber tratamento de saúde, trabalhar em pesquisas e projetos; lançar livros, cds e filmes, receber prêmios e participar de debates, mostras, oficinas e cursos; visitar seus parentes e conhecer as cidades.

Um bom ponto de partida para trabalhar a temática indígena na escola é dialogar sobre essas situações de contato, utilizando materiais jornais, revistas, documentários, objetos de cultura material (como artesanato ou produtos manufaturados), além das próprias experiências vividas pelos estudantes. A diversidade de histórias e culturas indígenas presentes na cidade representa um desafio para todos que vivem, estudam e trabalham neste espaço urbano, na medida em que o aprender e conviver em meio à realidade multiétnica implica na revisão de estereótipos, como a idéia de que os *índios são todos iguais*, que as culturas indígenas são *atrasadas* e as etnias contemporâneas estão congeladas no tempo, que os índios do Brasil e de outros países são espécimes vivas da pré-história ou que os brasileiros não são índios e vice-versa (ARAÚJO, 2010).

A pacificação dos brancos é um tema importante em muitas narrativas indígenas. Após selecionar algumas versões de diferentes etnias sobre esse tema, compare as diferenças e semelhanças entre as narrativas. Organize com seus alunos uma pesquisa sobre quem são, como vivem e onde estão os povos indígenas das narrativas selecionadas.

Uma fonte para pesquisar narrativas indígenas sobre a chegada dos brancos e as relações entre cidades e aldeias na cosmologia de vários povos indígenas é a enciclopédia Povos Indígenas do Brasil (ISA), que pode ser acessada gratuitamente na internet através do link:

<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/narrativas-indigenas>

## Para saber mais

A sociedade brasileira é hoje, fortemente marcada pelo pluralismo religioso que se acentuou nos últimos anos, tanto no plano quantitativo quanto na variedade das formas. Esse aspecto foi ilustrativo, também das sugestões sobre matemática.

Hoje, o sincretismo religioso aumentou de maneira impressionante. Há muitos brasileiros com dupla ou tríplice pertença religiosa ou que transitam com facilidade

de uma religião a outra, ou ainda constroem sua própria visão religiosa com elementos de diversas procedências. Não dispomos de dados seguros sobre a assiduidade à prática religiosa, embora saibamos que é bastante diversificada. O pluralismo religioso é maior nas grandes cidades e, mais especificamente, na parte periférica dessas cidades.

As causas da situação atual encontram-se, de um lado, no impacto da modernidade, com o processo de desagregação e desenraizamento da cultura tradicional, uma acelerada urbanização, contínuas migrações.

## Cura, o poder sagrado das religiões

Todas as religiões e doutrinas espirituais do mundo se valem dos mais variados recursos para aliviar a dor, seja ela física ou emocional. Veja como cada tradição religiosa trabalha a cura, trazendo equilíbrio ao corpo e à alma.

Orações, mantras, passes, óleos e água consagrados ou cerimônias específicas para a cura são utilizados por várias tradições espirituais para trazer saúde a quem está doente. Segundo o livro *Caminhos da Cura*, do médico neurologista Francisco di Biase e do educador Mário Sérgio F. da Rocha (ed. Vozes), esses recursos atuam na parte energética e espiritual da pessoa, o lugar em que primeiro aparece o desequilíbrio que posteriormente se transforma em doença.

Segundo essa visão, é a alma que em primeiro lugar deve ser tratada. “A cura é uma alquimia interna, uma graça que recebemos e que nos cabe conservar”, dizem.

Os dois autores veem a doença como um desequilíbrio em nosso sistema auto-organizador. É como se de repente, por acúmulo de vários fatores, algo deixasse de funcionar nesse sistema invisível que nos mantém. “segundo a física, todas as coisas surgem de um vazio não manifesto e retornam a ele algum dia. Esse campo eterno, infinito, invisível, além do tempo e do espaço, alicerça o Universo e o sustenta organizado.

É por isso que toda a natureza é permeada de ordem, inteligência e auto-organização. Isso serve também para nós, seres humanos”, afirmam. A doença, segundo eles, surge de uma desconexão com esse campo inteligente e organizador,

que as tradições religiosas chamam de Deus ou natureza primordial. E isso acontece quando deixamos de realizar o que nos trouxe à vida. “Quando nos convocamos a existir, há uma promessa inerente a nosso ser. Estamos aqui para realizar uma tarefa pessoal e intransferível, (...) para trazer uma diferença ao Universo”, diz o psicólogo e antropólogo Roberto Crema no livro *Saúde e Plenitude* (ed. Summus).

Essa grande obra, segundo Crema, é ser o que a gente realmente é, atender à nossa vocação mais essencial. “Nascemos para evoluir e adoecemos quando nos deixamos estrangular nesse curso singular de aperfeiçoamento rumo ao que somos”, diz Roberto Crema, membro do Colégio Internacional dos Terapeutas, entidade que procura acrescentar a dimensão espiritual no processo terapêutico.

Aqui, as principais tradições e doutrinas espirituais falam de seus recursos em direção dessa poderosa alquimia interna, que pode contribuir para a cura e ajudar na realização do ser.

## Atividade

### TEXTO 1

#### CULTURA E FAMÍLIA NAS TERRAS D'ÁFRICA

A família Congoleza, ou melhor, a família africana, em geral, ao mesmo tempo em que partilha dos atributos de toda família humana, apresenta características próprias.

Ela tem uma dimensão mais alargada; ela reagrupa em seu seio todas as pessoas que tenham laços de parentescos, incluindo tanto os mortos

quanto os vivos. Todas as pessoas que tenham um parentesco próximo ou distante do pai ou da mãe fazem parte da família. A família africana é assim, fundamentalmente, comunidade de vida.

Neste sentido a família é, antes de tudo, uma comunhão; um estilo e uma forma de vida que se tece através da iniciação e da socialização vividas

juntam, através do trabalho, da partilha, da experiência do conflito, do perdão, da reconciliação e do amor. A realidade da família se vive num tipo de consciência coletiva, a de se descender dos mesmos antepassados, qualquer que seja a distância temporal ou espacial entre eles. A família é, em definitivo, uma realidade espiritual que integra realmente os vivos e os mortos.

Em resumo, a família africana se caracteriza particularmente por seu espírito

comunitário e sua grande capacidade de acolhimento. Os elementos positivos

que se colocam em evidência quando se fala da família africana são: a solidariedade clânica e a coesão do grupo, a solicitude e a generosidade, a acolhida e a hospitalidade, o diálogo e o conselho familiar, o respeito aos mais velhos e aos idosos, a alegria de viver, o sentido religioso.

Fonte: Texto de Anselme Mavungu, Professor Congolês

**TEXTO 2**

## Força dos estereótipos

**QUEBRAR UM PRECONCEITO É TÃO DIFÍCIL QUANTO  
FRAGMENTAR UM ÁTOMO**

“Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.” A boa frase é de Albert Einstein, que, como sempre, estava quase certo.

Quebrar um estereótipo é tão ou mais difícil que fragmentar um átomo porque o homem interpreta o mundo através de categorias, que são só um nome neutro para preconceito. Pior, os estereótipos que usamos são com frequência

corretos. Não estou dizendo que todo católico é relapso, e evangélico, trouxa. O mecanismo mental que constrói categorias o faz em cima de características médias ou percebidas como tal de classes de objetos ou pessoas. Ou, como diz o psicólogo Steven Pinker em “Tábula Rasa”: “Se anda como um pato e grasna como um pato, provavelmente é um pato. Se é um pato, provavelmente nada, voa...”.

(...)

É certo que estereótipos são fontes das piores chagas, como racismo, sexismo e toda forma de intolerância. Só que o preconceito, entendido como a operação mental que nos permite abstrair e generalizar, é um dos responsáveis pelo sucesso evolutivo da humanidade e a base do conhecimento científico. Isso não significa que toda a generalização na cachola seja válida. Muitas não serão. Mas a natureza não liga se a idéia que me deixa afastado de inimigos é justa, desde que eu fique longe deles e sobreviva. Problema não é usar preconceitos para interpretar o mundo, mas o fato de que muitos de nós se recusam a abandoná-los mesmo quando desmentidos por evidências e contrários a imperativos morais.

Fonte: SCHWARTSMAN, Hélio. “Força dos estereótipos”. Jornal Folha de São Paulo. Publicado em 06 de maio de 2007

## Preconceito Racial

Não temos no Brasil guerras religiosas, como as que existem na Irlanda do Norte, ou ódios irreconciliáveis entre etnias, a exemplo do Oriente Médio. No Brasil, o desprezo por outras culturas fica camuflado por uma falsa ideia de paridade no plano do discurso.

O preconceito surge quando a sociedade, os meios de comunicação e mesmo a escola defendem a ideia de que temos uma cultura uniforme, em lugar de reconhecer, valorizar e pesquisar a enorme variedade cultural brasileira. Assim, as diversas contribuições que formam a identidade nacional são desprezadas e ignoradas.

Faça um levantamento das frases populares em que se discriminam os negros, os judeus, os índios e outros grupos. A partir daí, pode-se verificar como essas culturas se inserem na lógica de constituição da cultura brasileira.

### A partir da leitura dos textos apresentados discuta:

1- Descendentes de povos africanos e de índios brasileiros. Integrantes das 233 etnias indígenas que existem hoje no Brasil. Imigrantes e descendentes de portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos e latino-americanos. Brasileiros católicos, evangélicos, xintoístas, umbandistas, budistas, judeus, muçulmanos e seguidores de tradições religiosas africanas. Todos eles dão a cara do Brasil. Vivemos em um dos países de maior diversidade cultural e racial do mundo e, se for verdade o que dizem muitos livros didáticos, somos felizes cidadãos de uma pacífica democracia racial. Mas será que é assim mesmo?

2. Muitos livros didáticos descrevem os indígenas brasileiros como pertencentes a um único grande grupo. Eles seriam, simplesmente, “índios”. Com os povos vindos do continente africano ocorre o mesmo: são todos “negros”. Isso é completamente falso. Por ocasião da chegada dos europeus às Américas, havia por aqui centenas de grupos indígenas que tinham línguas, tipos físicos e hábitos próprios e estavam em diferentes estágios de desenvolvimento. Na África acontecia o mesmo. Foram trazidos para o Brasil membros de nações completamente diferentes entre si. Pesquise as línguas, religiões, hábitos e traços físicos das diversas etnias e povos que compõem o Brasil.

3. Existe preconceito no Brasil ?

a. Debata o racismo nos EUA e no Brasil, comparando as diferenças entre uma sociedade que define claramente o “lugar” de cada etnia e outra que parece fingir que não é racista.

b. Após ler e discutir o texto com seus colegas de classe procure estabelecer um debate, Como foi e ainda é possível negar nossa origem africana? Programe esse dia com outros professores e solicite a presença de representantes de movimentos sociais que possam ajudar no debate.

c. Você concorda e acha importante estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula ?

d. Qual a experiência de racismo que você presenciou, enfrentou, viveu?

## Atividade

Todos os seres humanos compartilham da mesma informação genética, mas além da cor da pele como diferencial entre as pessoas, algumas enfermidades afetam com maior intensidade alguns grupos étnicos em particular.

Uma destas doenças é um tipo de anemia, denominada anemia de células falciformes, que conhece também pelo nome de anemia drepanocítica.

Nos EUA esta enfermidade afeta sobretudo indivíduos da raça negra, dos quais 1 em cada 400 falecem. A enfermidade tem uma alta frequência em certas regiões da África e também aparece no Oriente Médio e na área mediterrânea.

Esta doença hereditária se caracteriza pela alteração da hemoglobina, que é a proteína encarregada de transportar oxigênio pelo sangue. Esta alteração causa transtornos na circulação. Os sintomas aparecem logo nos seis meses de idade e consistem na distensão do abdome e da dilatação do coração, assim como o edema em mãos e pés. Também pode haver um comprometimento da maturidade sexual na adolescência.

Os afetados são mais propícios a sofrer infecções e úlceras nas pernas devido ao transtorno do fluxo sanguíneo associado à enfermidade. Os sintomas se devem às alterações na hemoglobina, que muda de forma quando a quantidade do oxigênio no sangue se reduz por qualquer motivo. Os glóbulos vermelhos que contêm a hemoglobina também se mudam e adotam a forma de uma foice, por isso do nome anemia “falciforme”.

As células falciformes obstruem os vasos sanguíneos pequenos, interferindo desta maneira no fluxo normal do sangue.

O tratamento baseia-se em diminuir os sintomas. Por exemplo, para diminuir a mortalidade e a causa das infecções, administra-se penicilina na idade de quatro meses nas crianças infectadas.

A anemia de células falciformes aparece quando um indivíduo herda o gene da doença de ambos progenitores. ([www.bibliomed.com.br](http://www.bibliomed.com.br))

### **MÉDICA AVALIA QUE ANEMIA FALCIFORME ENTRE NEGROS É PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA**

BRASÍLIA (DF) - A anemia falciforme – doença hereditária provocada pela mutação do gene da hemoglobina, sobretudo em pessoas pretas e pardas – é um problema de saúde pública no país por conta do grande número de negros na população brasileira. O alerta é da médica Ísis Quezado, responsável pelo Programa de Anemia Falciforme do Hospital de Apoio de Brasília. Segundo ela, apenas no Estado da Bahia, a cada 550 crianças nascidas vivas, uma é portadora do gene da doença.

“A pessoa é mais anêmica e tem o branco do olho amarelado, o que dá a impressão de que é hepatite. A sintomatologia mais importante são as crises dolorosas, decorrentes das obstruções dos vasos. A criança pequenininha já

pode ter edema ou inchaço nos dedinhos das mãos e dos pés. Já a criança maior e o adulto têm crises nos ossos longos e nas articulações.

Além das dores, a médica explica que o baço, órgão importante na defesa contra infecções, começa a sofrer déficit de função a partir dos 3 meses de vida do bebê que apresenta a doença. Como consequência, a criança tem mais propensão a infecções provocadas, principalmente, pela bactéria pneumococo.

“A grande causa de morte em crianças com doença falciforme eram infecções graves e meningites por pneumococo. Vinte por cento dessas crianças morriam até os 5 anos de idade. Esse foi o argumento para se

introduzir a pesquisa da doença falciforme no teste do pezinho”, acrescenta.

A especialista destaca que, mesmo durante o pré-natal, é possível detectar o gene nos pais por meio de um exame chamado eletroforese de hemoglobinas. Se pai e mãe forem portadores do traço falciforme, as chances de que a criança tenha anemia falciforme chegam a ser de 25% para cada gestação.

“É uma doença grave, que precisa de atenção, porque a gente tem o que fazer com essas medidas de triagem neonatal, de começar a vacinação específica para a bactéria pneumococo desde os dois meses de idade, dos cuidados de fazer penicilina profilática até os cinco anos. A gente tem

procurado divulgar isso entre a população e, principalmente, capacitar os médicos de saúde básica, os agentes de saúde, os médicos pediatras generalistas. O pessoal da área de saúde tem que conhecer melhor a doença para saber orientar.”

Moradora do Piauí, a dona de casa Laura Rosa Lopes, de 42 anos, vem a Brasília uma vez ao ano para o tratamento do filho Sérgio Lopes, 13 anos, portador de anemia falciforme. Ela conta que só ficou sabendo da doença depois que perdeu um filho de tres meses de idade, que morreu por causa da anemia falciforme. Mesmo no caso de Sérgio, o teste do pezinho não incluía o exame para diagnosticar a doença e o caso só foi confirmado pelo pediatra quando a criança tinha dois meses.

“No começo, foi muito difícil, porque eu já tinha perdido um [filho]. Fiquei apavorada! Tinha médico que dizia que meu filho não ia chegar a ficar adulto. Ele passava muito mal, tinha muita dor nas juntas”.

Segundo o ministro da Saúde, José Gomes Temporão, a anemia falciforme é uma das principais preocupações da pasta, dentro da Política Nacional de Atenção à Saúde da População Negra. Ele informou que a ideia é incorporar um novo medicamento capaz de melhorar a qualidade do tratamento, além de reduzir os efeitos colaterais.

“É uma doença importante no Brasil e o ministério está trabalhando para enfrentá-la, para que os médicos estejam mais atentos ao diagnóstico precoce, que evita sequelas e outros problemas. E também para que os pais estejam atentos à possibilidade de que o seu filho possa ser um portador do gene que leva à doença”.

Fonte: Agência Brasil, publicado em 19/11/2008.

Anemia Falciforme e outras doenças étnicas, as quais atingem tanto a população negra quanto branca. Nos subsídios para a Política Nacional de Saúde para a População Negra, do Governo Federal, encontramos que a anemia falciforme é uma doença hereditária, decorrente de uma mutação genética ocorrida há milhares de anos, no continente africano. É causada por um gene recessivo, que pode ser encontrado em frequências que variam de 2% a 6% na população brasileira e de 6% a 10% na população negra.

No mês de junho de 2001, o Ministério da Saúde definiu, por portaria, que todas as crianças brasileiras deveriam se submeter a testes, inclusive nos exames de neonatal, para detectar a anemia falciforme.

A partir da leitura do texto o professor poderá solicitar aos alunos as seguintes atividades:

Discuta com seus colegas de classe a respeito da negação dos direitos à saúde plena, à educação, ao lazer, à alimentação e a outros direitos que vocês têm.

Faça com seus colegas de classe uma pesquisa na comunidade para saber se alguém já sofreu preconceito por falar em anemia falciforme e se é possível resolver esse problema no posto de saúde.

Pergunte a alguma enfermeira da comunidade se ela já conhece esse tipo de doença.

Como você pode ajudar se alguém apresentar os sintomas da anemia falciforme? Procure saber no posto de saúde de seu bairro. Seria interessante fazer essa mesma abordagem com

outros tipos de doenças étnicas de outras etnias.

Convide um profissional de saúde para ir até a escola e faça junto com os alunos uma entrevista com esse profissional. É fundamental que, antes, o/a professor/a trabalhe com a turma o que é uma entrevista e relacione as questões a serem perguntadas.

## É interessante saber:

### **Os orixás e o cuidado com a ÁGUA**

Condição essencial para a sobrevivência dos seres humanos. A existência de tudo o que é vivo, em nosso planeta, depende de um fluxo de água contínuo e do equilíbrio entre a água que o organismo perde e a que ele repõe. As semelhanças entre o corpo humano e a Terra são: 70% do nosso corpo também é constituído de água. Assim como a água irriga e alimenta a Terra, o nosso sangue, que é constituído de 83% de água, irriga e alimenta nosso corpo. Quando o homem aprendeu a usar a água em seu favor, ele dominou a natureza: aprendeu a plantar, a criar animais para seu sustento, a gerar energia etc.

A água é considerada como purificadora na maioria das religiões, incluindo o Candomblé, o Hinduísmo, o Cristianismo, o Judaísmo, o Islamismo, o Xintoísmo e a Wicca. O exemplo do batismo nas igrejas cristãs é praticado com água, simbolizando o nascimento de um novo ser, purificado com remissão dos pecados. Para a maioria das religiões de matriz africana, a água é essencialmente associada aos Orixás: Oxum, Nanã, Oxumaré e Iemanjá que estão diretamente ligados à saúde, física ou mental, à fertilidade e à abundância.

### **Os orixás e o cuidado com o FOGO**

A primeira forma de energia que o homem conseguiu dominar foi o fogo. O Homem sempre necessitou do fogo para se aquecer, cozinhar, iluminar e se proteger. O fogo, pela fascinação que exerce, pela fantasia que sua chama desperta, deu origem a muitos contos, lendas, mitos, deuses, heróis... Para muitas civilizações, ele é um deus ou uma dádiva dos deuses, ou ainda, o produto de um roubo. Ele é, muitas

vezes, associado ao Sol. Os Incas acreditavam que o fogo lhes havia sido dado pelo filho do Sol. Entre os romanos, eram sacerdotisas, as vestais, que guardavam em seus templos o fogo sagrado, e esse nunca deveria se apagar. Desde a sua conquista, há mais de 500.000 anos, o fogo se tornou, nas mãos dos homens, o primeiro meio para o modificar o mundo, sendo pois, a primeira forma de energia que conseguiu dominar. Nas religiões de matriz africana o Fogo é especialmente associado aos Orixás: Exú e Xangô que estão relacionados com qualquer processo de transformação.

### **Os orixás e o cuidado com a TERRA**

É considerado um símbolo sagrado na maioria das religiões. Segundo a mitologia pagã, o elemento terra foi o último dos elementos a se formar, pois pela sua principal característica, a solidificação, ela integra em si o fogo, a água e o ar. Foi essa característica, segundo a crença pagã, que conferiu uma forma concreta aos outros três elementos. Elemental é o nome esotérico dado aos espíritos existente na natureza, também conhecidos como seres mitológicos. Dentre os elementos da terra, que segundo a crença pagã seriam capazes de controlar o elemento terra e o representar, estão: Gnomos, Duendes, Ninfas, Dríades, Anões mitológicos, Sacis, Faunos, Curupira e todos os seres ligados à terra e a vegetação. Assim, ao ser criado, criou-se também o limite (entenda-se as leis) do espaço, das dimensões, do peso, e do tempo. Nas religiões de matriz africana a Terra e os seus elementos são essencialmente associados aos Orixás: Ogum, Omolú, Oxóssi e Ossain, que enfatizam questões sobre ecologia, saúde e a casa.

É possível portanto trabalhar em ciências aspectos da religiosidade vinculadas à natureza, Água, terra e Fogo são temáticas recorrentes nessa disciplina, assim ao vinculá-la com informações sobre religiosidade é interessante atrelar o conhecimento científico com o conhecimento religioso- cultural.

A apresentação da leitura do espaço urbano a partir dos monumentos indica também como se dão as relações etnicorraciais em nossa cidade, considerando que a visibilidade dá pistas para a compreensão do que é importante e do que é valorizado e assim exposto em lugares públicos. É ainda possível conversar sobre artes porque monumentos são seleções artísticas expostas no meio urbano.

## SAMBAQUIS

Muito antes da colonização europeia no séc. XVI, o continente americano já fora ocupado por povos pré-históricos, embora em muitos livros didáticos os mapas representem a América como um continente desabitado. Essas sociedades que aqui viviam antes da chegada dos europeus são identificadas como os “*povos dos sambaquis*”. Os sambaquis ou concheiros podem ser encontrados em diferentes ambientes, como os sambaquis fluviais, encontrado no vale do rio Ribeira e na região de várzea do rio Amazonas, e os sambaquis costeiros, encontrado no litoral sudeste e sul do Brasil.

Os sambaquis são considerados um produto da intervenção humana na paisagem, construídos por populações pré-históricas em zona costeira entre 10.000e 1000 anos antes do presente. As imagens canônicas dos grupos indígenas da pré-história, um bando nômade correndo atrás da caça, não correspondem aos resultados das pesquisas arqueológicas realizadas em sítios-sambaquis: paradoxalmente, a população sambaqueira era sedentária, numericamente expressiva, com tecnologia e conhecimento muito grandes, organização social complexa e faziam parte de uma rede de trocas regional.

A cultura material dos povos sambaqueiros e os próprios sítios, também considerados artefatos arqueológicos e patrimônio cultural, são estudados por meio de diálogos entre vários campos do conhecimento, voltados para o estudo da pré-história: arqueologia, paleontologia, zoologia, geofísica,

bioantropologia, e outros. O resultado desses estudos mostra uma diversidade muito grande entre a população em termos da sua constituição física. Tal diversidade pode ser explicada pelas migrações realizadas por grupos humanos de diversas origens: da Ásia, das ilhas do sul do Pacífico e de outras localidades.

Para saber mais, siga o link do artigo de divulgação científica sobre sambaquis do Vale do Ribeira na Revista Pesquisa FAPESP Online, *Muito antes de Cabral...*  
<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=885&bd=1&pg=1&lg=>

## MONUMENTOS E SOCIEDADE

Vou dar mais um exemplo para clarear as idéias. Na cidade de São Paulo, existem várias estátuas e monumentos dedicados aos bandeirantes: Anhangüera, Borba Gato e o magnífico Monumento às Bandeiras são alguns deles. As representações de bandeirantes mostram os personagens homenageados prendendo os índios do sertão? Não! Os “negros da terra”,

como os índios eram chamados pelos não-índios, raramente aparecem nos monumentos dedicados aos bandeirantes. No Monumento às Bandeiras, que fica na entrada do Parque do Ibirapuera, eles foram representados colaborando com os bandeirantes. Lá no final do monumento tem um índio empurrando uma canoa. Pelo meio aparece uma índia carregando uma criança. Mas quem está na frente da escultura, conduzindo a entrada para o sertão, são dois brancos a cavalo.

Normalmente, é a história oficial - ou seja, aquela que agrada aos que estão no poder - que se transforma em figuras de pedra, bronze ou ferro fundido. Mas será que ainda hoje só há espaço para que a história dos grandes homens e de fatos extraordinários sejam representadas pelas estátuas? Não. Nem sempre é a história dos poderosos, dos grupos privilegiados da sociedade, que aparece nas estátuas. Muitas vezes, grupos historicamente

excluídos conseguem representar seus heróis, seus símbolos, sua história.

No Rio de Janeiro, por exemplo, foi inaugurada, em 1986, uma cabeça dedicada a Zumbi dos Palmares, líder negro que lutou pela abolição da escravidão. Tem também estátua dedicada a pai-de-santo, estátua de sambista, estátua para operários... Isso mostra que os grupos foram conquistando espaço para homenagear seus representantes. Veja lá uma coisa interessante: em qualquer cidade existem poucas estátuas dedicadas a mulheres importantes. Mas existem!

### **Alegorias femininas**

Não existem muitas estátuas dedicadas a mulheres. Mas, muitas vezes, quando se deseja representar idéias importantes, recorre-se a alegorias femininas. São figuras de mulheres em determinadas posições ou carregando certos objetos que materializam essas idéias.

A LIBERDADE, por exemplo, é representada como uma mulher com os seios nus e o cabelo solto. Pode também aparecer com uma toga romana, portando uma tocha, como na famosa Estátua da Liberdade, em Nova Iorque. Ou ainda com asas, tal como Ícaro.

A JUSTIÇA é uma mulher vendada com uma balança. E a LEI, uma mulher de toga, vendada e portando uma espada. A REPÚBLICA, desde a Revolução Francesa, em 1789, é freqüentemente, representada por uma jovem que traz na cabeça um barrete frígio, que é uma espécie de gorro. A imagem de Marianne, como ficou conhecida a imagem da moça com o barrete, também foi adotada pelos brasileiros a partir de 1889.

A promoção de um monumento envolve muitas pessoas que têm interesses e idéias comuns. A construção de uma estátua, de um busto ou outro objeto urbano de caráter histórico não é um ato inocente, decorativo. Esses objetos sempre trazem consigo uma mensagem. Em alguns casos eles simbolizam aquilo que os grupos sociais privilegiados pensam da história e do mundo. Em outros, a visão dos grupos socialmente desfavorecidos ganha forma em bronze ou outros materiais!

### **Monumentos “sem querer”**

Falamos aqui apenas dos monumentos intencionados - construídos para lembrar algum personagem ou acontecimento. As estátuas, bustos, conjuntos monumentais são, digamos, monumentos por querer. Mas existem, também, monumentos não intencionados, que seriam os objetos que não foram pensados para recordar, mas para decorar ou ter uma utilidade. É o caso das fontes, chafarizes e de outros equipamentos urbanos construídos para combinar com as formas dos edifícios e de outros objetos existentes na

cidade. Mas a cidade muda e as fontes, chafarizes, estátuas alegóricas do passado, à vezes, destoam da paisagem urbana. De qualquer forma, a preservação desses objetos no espaço da cidade demonstra uma preocupação: preservar a memória da vida na cidade em outros tempos.

A cidade, com suas estátuas e outros objetos que marcam o espaço, é como um livro. A leitura dos monumentos pode contar um pouco da história das sociedades e nos propor enigmas. Podemos deixá-los de lado e continuar andando sem preocupação. Mas podemos também tentar responder aos enigmas e aprender mais sobre o nosso passado.

Marcelo Abreu,  
Historiador e Professor  
das Redes Municipal e Estadual/RJ.  
Sociologia História Estátuas Arte CHC 107

## Leia mais sobre

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança - a África antes dos portugueses. cidade:* Nova Fronteira. anol.

OLIVER, Roland. *A experiência africana: da pré-história aos dias atuais. cidade:* Jorge Zahar, ano.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro - Um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. cidade:* Pallas, ano.

PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais - uma introdução à história da África Atlântica. cidade:* Campus, ano.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea. cidade:* Selo Negro, ano.

LIMA, Maria Nazareth Mota de (org.). *Escola plural - a diversidade está na sala de aula. Série Fazer Valer os Direitos, V. 3. cidade:* Cortez/Ceafro/Unicef, ano.

MOKHTAR, G.(org.). *História geral da África II - África Antiga*. cidade: Ática , ano.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude - usos e sentidos*. cidade: Ática, ano.

Para entender o negro no Brasil de hoje -história, realidades, problemas e caminhos, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, 254 págs. Livro do Estudante, Ed. Global [www.globaleditora.com.br/](http://www.globaleditora.com.br/) Ação Educativa [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org), livro didático

## DICAS

Livros:

**Esta é Silvia.** Tony Ross. São Paulo: Salamandra, 2000.

**Orelha de limão.** Katja Reider. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

**Tudo bem ser diferente.** Todd Parr. São Paulo: Panda Books,2002.

**Ninguém segura esta mulher.** Alice Walker. Ed. Marco Zero

**Uma estação branca e seca.** André Blink, Ed. Guanabara

**Aguemon.** Carolina Cunha. cidade: Martins Fontes, ano.

**As tranças de bintou.** Sylviane Diouf. cidade: Cosac Naify, ano.

**Bruna e a galinha d'Angola.** Gercilga de Almeida. cidade: Pallas, ano.

## Filmes

**Kiriku e a feiticeira.** Direção: Michel Ocelot. É interessante mostrar o filme, pois apresenta aos alunos um herói negro, ano.

**Lilo e Stitch.** Estúdios Disney, EUA, 2002.

**O corcunda de Notre-Dame.** Estúdios Disney, EUA, 1996.

**Pinóquio.** Estúdios Disney, EUA, 1940.

**Febre da selva,** Spike Lee, CIC Vídeo, ano.

**As cores da Violência.** D. Hopper, Globo Vídeo, ano.

**Santo Forte.** Eduardo Coutinho, Produtora, ano.

**Fé,** Ricardo Dias. Produtora, ano.

**Devoção.** Sergio Sanz, Produtora, ano.

**Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida,**  
Direção e roteiro: Edna Cristina, 1995.

**Quando crioulo dança?** Direção: Dilma Lóes. Ministério da Educação e do  
Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, ano.

**Vista a minha pele.** Direção: Joel Zito Araújo, ano.

**Paixão e guerra no sertão de Canudos.** Direção: de Antonio Olavo. 1993.  
Produção Portfolium Laboratório de Imagens.

**O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas.** Direção: Paulo  
Caldas e Marcelo Luna, Roteiro: P. Caldas, M. Luna e Fred Jordão, 2000.

**Além da lousa: culturas juvenis, presente!** Direção: Denise Martha. Realização:  
Ação Educativa, ano.

**Segredos e mentiras.** Direção: Mike Leigh. Warner Home Vídeo, 1996.

**Encontrando Forrester.** Direção: Gus Van Sant. Columbia Tristar Pictures, 2000.





CEU Campo Limpo  
Foto: arquivo

**PARTE 5**

# ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

## ARTE

### **Arte e diversidade africana**

Vários fatores influíram no desenvolvimento das artes em geral na África. A partir do século XIX, tradições culturais de origem pré-colonial começaram a desaparecer e embora algumas tenham sobrevivido e até florescido houve transigência com as formas culturais ocidentais. Ao falarmos das artes africanas em geral, devemos considerar sua diversidade, mas também discuti-las como um todo, já que, enquanto a arte de diferentes povos pode variar na forma, as funções tradicionais da arte e papel social do artista na vida cultural desses povos são similares no continente africano, e bem diverso dos seus papéis em culturas não-africanas. Outro motivo para discuti-las como um todo é que as fronteiras dos países africanos modernos não correspondem necessariamente às fronteiras culturais.

Assim, é preciso falar das artes não de um país, mas do continente todo e até mesmo da totalidade das populações africanas no mundo todo. Independente de sua diversidade, as artes africanas passaram por um processo de adaptação a culturas estrangeiras. Durante muito tempo acreditou-se que o continente africano havia permanecido isolado do resto do mundo. Hoje sabemos que essa era uma ideia equivocada.

O comércio através do Saara é tão antigo quanto o início de sua desertificação, há cerca de 3 mil anos a. C. A cultura islâmica foi introduzida por meio desse comércio e se espalhou principalmente pela África Ocidental. O comércio costeiro com a Europa começou no final do século XV e logo se transformou no tráfico transatlântico de escravos. Esse longo histórico de contatos deve ser levado em conta ao se estudar as artes africanas. E quando falamos especificamente de cultura material e de objetos de arte, muitos outros fatores devem ser considerados, tais como similaridade entre as formas artísticas e as crenças religiosas, parentesco entre as próprias formas, as técnicas e estilo de diferentes etnias. Essa similaridade resulta das condições geográficas, das migrações e da mescla das populações. Na maioria das vezes, as obras são realizadas para uso em ocasiões de cerimônia rituais, religiosas e sociais.

Os objetos de arte não são significantes por si mesmos, mas sim quando inseridos no contexto social, no conjunto das crenças e dos rituais que a arte enaltece. A arte

africana se diversifica conforme o sistema religioso, as diferenças regionais e geográficas, dentro das quais grandes grupos artísticos são reconhecidos como possuidores de estilos bem definidos. Nessas regiões e grupos encontramos outras diferenças relativas ao tipo de arte dominante, à escola, especialização e material utilizado. Por esse motivo, alguns estudiosos consideram que cada grupo étnico é um universo por si mesmo, quando se estuda a arte africana.

É tão grande a variedade de formas e de práticas na arte subsaariana, que tentar resumir suas principais características seria incorrer em equívocos. Algumas artes são valorizadas como entretenimento; outras têm significado político e ideológico, algumas têm o seu valor em contexto ritual, religioso; e outras um valor estético por si mesmo. Muitas vezes, um trabalho de arte combina todos esses elementos. Assim também há artistas de tempo integral e outros que dedicam a essa atividade somente parte do tempo. Há artistas reconhecidos e aqueles que não são. Algumas formas de arte podem ser feitas por qualquer um, enquanto para outras um especialista é contratado.

Outros pontos devem ser assinalados quanto ao *status* da arte subsaariana antes do período colonial. Um deles diz respeito ao conceito de arte e de que em qualquer língua africana ele tenha um significado que vá além de habilidade. Isso, não devido a qualquer limitação inerente à cultura africana, mas sim por causa das condições históricas mediante as quais as culturas ocidentais (principalmente as europeias) vieram formular o seu conceito de arte.

A divisão ocidental entre arte (*fine arts*) e artesanato (*crafts*) nasce de uma sucessão de mudanças sociais, econômicas e intelectuais na Europa. Mudanças pelas quais a África não passou antes da colonização. Desse modo, essa divisão não se aplica às tradições africanas de origem pré-colonial. Uma definição de objeto de arte, com a qual muitos estudiosos de arte concordam, é a de que ele tem valor estético.

Nesse sentido, a arte (o que inclui o artesanato e as chamadas *fine arts*) pode ser encontrada em toda a África. Apesar disso, para se compreender a arte africana é preciso investigar e entender os valores estéticos locais. Sem as imposições de categorias de fontes externas. Uma das razões por que a arte africana como um todo não possuía, na visão ocidental, status de arte remonta ao período das coleções de antiquário, nos séculos XV e XVI. Até o século XIX, os colecionadores ocidentais tinham interesse somente pelas esculturas africanas, já que, pela linguagem plástica, tinham proximidade com aquilo que se encaixava no conceito de arte. Devemos mencionar

também que no Ocidente prevalecia a noção de “arte pela arte”, e a arte da África pré-colonial era considerada, se tanto, funcional. Ora, as motivações para se criar qualquer tipo de arte, seja na África ou em qualquer outro lugar, são sempre complexas.

Além disso, o fato de muitos objetos serem produzidos para um uso prático, ritual ou com outro propósito — como na África — não significa que eles não possam ser valorizados como fontes de prazer estético.

## Ensino e aprendizagem de arte africana e afrobrasileira

Marianno Carneiro da Cunha, ao falar sobre as raízes da arte afrobrasileira, diz que para avaliar a influência africana na arte produzida no nosso país é imprescindível conhecer a história dos povos que para cá foram expatriados como escravos.

E essa história só pode ser conhecida de fato através de um empreendimento multidisciplinar, adicionando-se às técnicas da pesquisa histórica os recursos da Arqueologia, Etnologia, Antropologia, Sociologia, Geografia e outras áreas do conhecimento.

Daí a relevância de publicações que englobem vários procedimentos teóricos e metodológicos, uma vez que o estudo da produção de arte africana abrange diversas disciplinas e suas variadas ramificações, que têm como objeto de estudo tanto a cultura material (no caso, a arte), quanto a oral e histórica.

Assim, esse é o ponto de partida para fornecer subsídios ao professor para trabalhar com os conteúdos de arte africana. Acreditamos que para conhecer e fazer arte na escola é preciso promover e estimular o desenvolvimento do caminho pessoal de criação do aluno.

Nesse sentido, as questões identitárias constituem uma fonte privilegiada para se explorar a arte africana e estabelecer vínculos com o Brasil.

## Atividades

Eis um exemplo de como desenvolver uma aula expositiva e prática tendo como base a questão identitária: Procedimentos na condução da aula: apresentar mapa do continente africano com recorte da região da África Central, enfatizando a República Democrática do Congo e Angola.

O professor mostrará no mapa a localização desses países e comentará sobre as diferentes sociedades que lá habitam. Comparar com as regiões e os Estados brasileiros com diferentes hábitos e costumes, modos de falar, de se alimentar, características físicas, aspectos geográficos de cada região etc.

Explicar que muitos brasileiros descendem de povos dessa região e eles portanto estão presentes na formação do nosso povo, na herança cultural que nos legaram. Estabelece-se relação com a disciplina de História e Geografia.

O professor comentará sobre aspectos físicos da população: as escarificações corporais, ou “marcas étnicas”, são um tipo de intervenção corporal cujas cicatrizes formam desenhos que identificam determinada etnia; penteados, a forma peculiar dos dentes, limados e típicos de povos de determinadas áreas da região do Congo e de Angola.

Voltar ao mapa e mostrar onde os tshokwes se localizam. Estabelece-se relação com a disciplina de Matemática e os estudos sobre os desenhos dessa etnia. Imagem de objeto: máscara ou estátua africana com as características físicas da população tshokwe representadas em sua forma.

Explicar que esses objetos também remetem à identidade étnica, isto é, são um traço de identificação da origem das pessoas como, por exemplo, comumente identificamos um brasileiro pelo sotaque, entre outras características. Mostrar mapa do Brasil e comentar aspectos regionais.

Explicar que na África anterior ao século XX não havia disseminação da escrita e, por esse motivo, muitos objetos de arte transmitem ensinamentos passados oralmente de uma geração a outra: o valor do respeito aos pais e avós, aos mais velhos e ao conhecimento transmitido por eles, que fazem parte da arte africana. Estabelece-se relação com a disciplina de Geografia e Literatura. Imagem de uma obra da artista Rosana Paulino, Parede da Memória ou outra, em que ela usa a fotografia como base para afirmar a identidade e a descendência negra, uma maneira de representar os mecanismos, às vezes subjetivos, como a discriminação e os preconceitos que foram construídos pela visão eurocêntrica.

Mostrar no mapa do Brasil o Estado de São Paulo, onde nasceu Rosana Paulino e o local da Bienal de Arte da qual a artista participou com a obra apresentada. Confecção de autorretrato ou retrato de amigo(a) com mosaico: desenho e colagem. O professor poderá utilizar diversos materiais de fácil aquisição. O auto-retrato ou retrato do amigo(a) pode servir como pré-texto para um conjunto de atividades entre as quais a que verifique as distintas origens dos alunos e de seus parentes, a partir de uma entrevista com pai, mãe, tio, avós, vizinhos etc. Para se verificar tanto as diferenças culturais, caso existam, quanto os diferentes tipos físicos (fenótipos) existentes no grupo.

## Referências bibliográficas

BIEBUYCK, D. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Ed.) *Tradition and creativity in tribal art*. Berkeley: University of California, 1969. p. 1-23.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Arte afro-brasileira. In: ZANINI, W. (Coord.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Sales, 1983. v. 2, p. 975-1033.

CORNET, J. *Art of Africa: treasures from the Congo*. New York: Phaidon, 1971.

*DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, 2004. p. 1-36.

FAGG, W. The African Artist. In: BIEBUYCK, D. (Ed.). *Tradition and creativity in tribal art*. Berkeley: University of California, 1969. p. 42-57.

FERRAZ, M. H. T. *Arte-educação: vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.

FUNARI, R. M. L. *O ensino de arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. *Valorização da cultura negro-africana no ensino de arte*. 2000. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MUNANGA, K. (Org.). *História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira; resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares MinC CNPq, 2004.

\_\_\_\_\_. *Repórter social* [entrevista de 10 fev. 2005]. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso em: fev. 2005.

OLIVA, A. R. *A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro: v. 5, n. 3, p. 421-461, 2003.

ROCHA, M. Corina. *Imagens e palavras: suas correspondências na arte africana*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SALUM, M. H. L. “Imaginários negros”, negritude e africanidade na arte plástica brasileira. In: MUNANGA, K. (Org.). *História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira; resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares MinC CNPq, 2004. p. 337-380.

SYLLA, A. *Création et imitation dans l'art africain traditionnel: éléments d'esthétique*. Dakar: Université Cheikh Anta Diop de Dakar IFAN-Ch. A. Diop, 1988.

## EDUCAÇÃO FÍSICA

Muitos concordam que ao trabalharmos com corpos humanos estamos trabalhando com a cultura impressa nesse corpo e expressa por ele. As práticas corporais devem ser contextualizadas e, ao serem desenvolvidas, devem ser refletidas e referidas ao próprio ambiente de aula. Alguns questionamentos podem facilitar esta reflexão, como: Qual é a origem daquela prática quando e com que povo ela chegou ao país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história de suas técnicas? O profissional deve sempre explicitar estes questionamentos trazendo à tona fatos que, por vezes, não aparecem claramente para o educando.

Darido (2005) sustenta que a Educação Física é uma prática pedagógica que trata da cultura corporal de movimento e que possui como objetivo introduzir e integrar os alunos nesta cultura, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando cidadãos que poderão desfrutar, partilhar e transformar as manifestações que caracterizam essa área, que são os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas. A cultura corporal do movimento tem dois aspectos intrínsecos em seu bojo, o corpo e o movimento, tendo como intencionalidade ampliar o lastro de reflexão e análise em todos as práticas relacionadas ao movimento e às suas representações.

A temática da diversidade étnicorracial, ao ser valorizada, pode enriquecer o ambiente escolar e os projetos pedagógicos das escolas e a Educação Física pode propiciar a vivência desses conteúdos de forma emblemática no sentido da preservação e valorização da cultura brasileira, mostrando a sua pluralidade de sentidos, inibindo posturas conflitantes com o princípio da igualdade racial e possibilitando novas perspectivas de conhecimento para as futuras gerações sobre a riqueza de movimentos existente no repertório afro-brasileiro e de outros grupos que formaram o Brasil.

### Atividade

Há diversas formas de se oportunizar o aprendizado da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Física escolar, que fazem parte da cultura corporal do movimento associadas à experiência cultural das populações negras que podem operar de maneira interdisciplinar com as outras áreas de conhecimento.

## Lutas: batuque, capoeira, danças, jongo, puxada de rede, samba de roda, frevo, maculelê, dança do coco, tambor de crioula, bumba meu boi, dança afro, maracatu rural

**Jogos e brincadeiras:** os jogos e brincadeiras a seguir são propostos por Freitas (2003):

- “Passa-passa pandeirinho”: as crianças sentam em círculo e todas devem estar com um pandeirinho na mão, exceto uma delas.

Cantando uma música de capoeira, elas trocam de pandeirinhos umas com as outras na sequência do círculo. Ao sinal do professor, a criança que ficar sem pandeiro sai da roda e leva consigo um pandeirinho, ficando ao lado do professor para continuar participando. A última criança a sair do círculo é a vencedora.

- “Menino esquecido”: divide-se o local da brincadeira em quatro partes, sendo que cada instrumento estará numa parte diferente. O professor ensinará os nomes dos instrumentos e depois dirá o nome de um em voz alta e todas as crianças correm em direção ao mesmo.

Esta brincadeira visa ensinar o nome e apresentar os instrumentos de capoeira, podendo ser adaptada para outras atividades afro-brasileiras.

- “Ciranda capoeira”: as crianças fazem um círculo com as mãos dadas, cantando roda uma musica de capoeira ou de domínio público. Do lado de fora do círculo estarão os pandeirinhos respectivos; deve haver um pandeirinho a menos do lado de fora da roda. Ao sinal do professor todas deverão tentar pegar o pandeirinho mais próximo de si. A que ficar, escolhe um movimento para executar para os colegas.

- “Zumbi manda”: as crianças ficam dispostas aleatoriamente numa área determinada. O professor deve contar um pouco da história da capoeira e depois começa a encaixar em seu texto a palavra Zumbi. Esta palavra deve sempre vir acompanhada de uma ordem para execução de movimentos, por exemplo: Zumbi senta, Zumbi levanta etc.

### **Ginástica (afro-aeróbica):**

Para Anchieta (1995), a ginástica afro-aeróbica brasileira procura usar uma forma de atividade física que transmite toda a gama de emoções e informações culturais

que atravessam a experiência vivida do povo brasileiro, ou seja, a sua ligação com a música e o movimento (dança).

Além dos conteúdos propostos, a Educação Física escolar pode trabalhar com projetos culturais integrados que incluam as atividades propostas de forma interdisciplinar e que tenham culminância em um determinado evento. Pode-se ainda utilizar as seguintes estratégias: oficinas diversas como, por exemplo, de instrumentos e estilos musicais, gastronomia, artesanatos e muitas outras, passeios para lugares históricos como quilombos, antigos casarões e ainda museus, escolas de dança ou teatro da cultura negra.

Enfim, são danças, lutas, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que fazem parte de um vasto repertório de possibilidades que não se esgotam nesta proposta e que poderão propiciar o aprendizado da temática, implementando o resgate histórico de nossas próprias origens.

Na cidade de São Paulo, por exemplo, tem crescido o número de jovens (*b.boys* ou *b.girls*) que praticam a dança de rua ou *break dance* como uma forma de sociabilidade e de identidade coletiva.

Apresentando um estilo *black* (marcado por cortes de cabelo, gosto musical, opções de lazer e roupas que são utilizados como traços diacríticos), grupos de jovens moradores dos bairros periféricos lançam mão da dança de rua como uma forma de valorizar a “identidade negra” e de se apropriarem do espaço da cidade.

A dança de rua é uma prática social juvenil que está presente na cidade desde 1983, quando grupos de jovens negros se encontravam na Rua 24 de Maio e na estação São Bento do metrô para dançarem o funk e o break. Durante a década de 1990, este estilo de dança deixa a cena *underground* e ganha espaço na mídia, em academias, centros culturais e escolas de dança.

A dança de rua é uma modalidade que agrupa três estilos desenvolvidos a partir do funk, são eles: o *Popping*, o *Locking* e o *B.boying*. Estes estilos surgem como um dos elementos do hip-hop nos EUA, sendo que nos estilos *locking* e *popping* a música é o funk e no *b.boying*, é o *break beat* (rap que apresenta uma batida dançante).

Apesar de estar muito ligada ao improvisado dos dançarinos, a dança de rua não deve ser entendida como uma prática aleatória, desprovida de regras e procedimentos. Ao contrário, nessa forma de expressão o importante é justamente a adequação da criatividade e da marca pessoal às especificidades de cada estilo. O estilo musical

que orienta os *b.boys* e as *b.girls* é o *break beat*, que, criado a partir do funk e do improviso dos DJs e MCs, tem como característica a batida dançante. Mais especificamente, *break beat* é o resultado de um ritmo que o DJ obtém a partir do manuseio de dois discos iguais que são estrategicamente parados durante a execução da música, dando a impressão em quem ouve que há uma “quebra”, ou seja, uma rápida ruptura no desenvolvimento da música. Este movimento costuma se repetir várias vezes durante a execução de uma música e é justamente no momento dessas “quebras” feitas pelo DJ que os MCs fazem suas rimas e os *b.boys* e as *b.girls* criam suas coreografias.

### **Jogos e brincadeiras indígenas**

Brincadeiras são formas de sociabilidade presentes em todas as culturas. Além de desenvolver a cooperação, o pensamento lógico, a estratégia e a disciplina, jogos e brinquedos são modos de conviver com outros, de respeitar diferenças e de aprender e ensinar sobre histórias e culturas de outros povos, no presente e no passado. Alguns brinquedos, jogos e brincadeiras das crianças indígenas são parecidos com as brincadeiras, jogos e brinquedos das crianças de outras culturas. Por exemplo: o pião é um brinquedo tradicional para os grupos indígenas e também para outros grupos étnicos do Brasil e de todo o mundo. Outras brincadeiras que divertem crianças e adultos em várias culturas: *cama de gato*, perna de pau, bola, corrida, lançamento de dardos e discos. Converse com a classe sobre tais jogos e brincadeiras, estimulando para que as crianças conversarem com pessoas de outras gerações para pesquisar como brincavam e jogavam essas pessoas.

O jogo ou brincadeira sugerido está baseado em várias narrativas indígenas sobre a origem do fogo de cozinha.. As versões desse mito têm personagens diferentes, conforme o povo indígena que está narrando a história: em algumas delas, o macaco é o dono do fogo que os animais querem roubar; em outras, a dona do fogo é a onça. Vários animais fracassam ao roubar o fogo que a mãe da onça guarda com unhas e dentes. Finalmente, um dos roedores consegue: é a paca, a cutia ou o preá, dependendo da variante escolhida.

Todas essas versões da história da origem do fogo de cozinha, contadas em diversas línguas indígenas, por etnias de várias regiões, tem alguns elementos em comum. As narrativas estabelecem oposições entre os animais, baseadas em “longo”

e “curto”. Nas variantes que tem como protagonistas o macaco e o preá, ou o macaco e a cutia, ou o macaco e a paca, os opostos referem-se ao rabo desses animais: o rabo comprido do macaco contrasta com a ausência de rabo nos roedores (preá, cutia e paca). Nas variantes que tem como protagonistas a onça e a paca (que poderia também ser substituída pela cutia ou pelo preá) a oposição é baseada no tamanho do focinho dos animais: enquanto a paca tem focinho alongado, o focinho da onça é achatado, curto. Principal diferença: esperteza, inteligência... Selecione algumas versões e estabeleça comparações junto com a classe, destacando esse jogo de oposições.

## Sugestão de trabalho com os alunos:

### 1 - Paca entra na toca

**Personagens:** avó-onça (ou avó-macaco), animais que roubaram o fogo da onça (paca, tatu, cutia, preá, esquilo, anta e tocas)

**Formação:** agrupadas em três, todas as crianças serão numeradas de 1-3. De cada grupo, duas formarão de mãos dadas a toca e outra, que ficará dentro do arco formado por aquelas duas, será a paca ou algum dos animais que roubaram o fogo da onça (tatu, cutia, anta, macaco). As tocas podem ser dispostas em um grande círculo, afastadas umas das outras. No centro do grande círculo, uma ou duas crianças fazem o papel de paca e outro animal, sem toca. Uma criança faz o papel de avó-onça. O jogo será feito em três tempos:

a - no primeiro as crianças que receberam o número 1 representam a paca e outros animais;

b - no segundo tempo, aquelas que receberam o número 2, representam os animais;

c - e no terceiro tempo, as que receberam o número 3, representam os animais.

**Desenvolvimento:** Ao assovio da avó-onça, todos animais procuram trocar de toca e a paca (que está no centro do círculo) também procurar entrar em uma toca para fugir da onça. Quem ficar sem toca espera novo assovio. Prossegue-se até terminar o primeiro tempo, quando os animais eram as crianças com o número 1. Então, as crianças com número 2 fazem o papel de animais. O jogo continua até o terceiro tempo.

- 2 - Realizar uma pesquisa com os alunos da u.e. com o intuito de investigar:
- a História da dança de rua no Brasil;
  - existem alunos da u.e. que praticam a dança de rua?
  - quais movimentos e passos são próprios desta expressão corporal? Quais são oriundos de outras danças/ginásticas?
- 3 - Proporcionar um momento no qual os alunos, e alguns convidados, possam apresentar seu conhecimento da dança para os outros colegas da u.e.

Dança de rua e novas expressões da cultura urbana paulistana:

### OS JAPAS

“Diferentemente de outras comunidades, a japonesa não é ligada apenas à tradições que existiam no início do século XX, época em que os imigrantes começaram a chegar ao país. Graças aos decasséguis, brasileiros de origem nipônica que trabalham no Japão por alguns anos para juntar dinheiro, em pouco tempo o que é moda em Tóquio vira moda por aqui. Os 16 grupos de *street dance* que se formaram na colônia nos últimos dez anos dão uma boa amostra disso. Surgida nos EUA, a dança virou mania entre os descolados japoneses, que fizeram fama com seus movimentos rápidos e precisos. Logo começaram a surgir dançarinos paulistanos, que procuram aliar a ginga brasileira ao perfeccionismo de seus antepassados nas competições internacionais”.

In.: Revista Veja São Paulo de 14 de julho de 2004, em edição dedicada à presença da cultura japonesa em São Paulo.

Com certeza você sabe que, durante séculos, pessoas negras foram trazidas à força da África para trabalharem como escravas no Brasil. Aqui, homens e mulheres enfrentaram uma dura rotina, repleta de maus-tratos. Mas, no pouco tempo livre que tinham, eles se reuniam em volta de fogueiras para cantar e dançar. Ali, faziam seus versos e, muitas vezes, entre um batuque e outro, combinavam fugas e lamentavam o cativo. Um hábito que fez nascer uma dança – o jongo – e outras duas expressões culturais cheias de ritmo e rimas – o calango e a folia-de-reis. A matéria a seguir traz informações coletadas em um documentário feito

pela Universidade Federal Fluminense: “Jongos, calangos e folias - música negra e memória”.

## DANÇA, CANTO, FESTEJOS

O jongo mistura canto, dança e percussão em forma de poesia. A dança acontece em volta de uma fogueira. Em círculo, dançarinos evoluem, enquanto o restante da roda faz coro e responde ao refrão. Na roda, há quem toque o caxambu – tambor volumoso que marca o ritmo dos jongueiros.

É nas festas de jongo que acontecem os calangos, que têm como características a dança em pares e a música acompanhada por uma sanfona. Em geral, são os membros mais jovens da comunidade que o dançam.

Durante o calango, uma pessoa pode desafiar a outra com seus versos, que precisam ter resposta imediata, “no susto.” Já as folias-de-reis são feitas por famílias devotas dos três reis magos: Melchior, Gaspar e Baltazar que, segundo a Bíblia, visitaram Jesus após o seu nascimento.

Os grupos familiares – que têm especial apego a Baltazar, o único negro entre os reis magos – festejam animados, alguns vestidos de palhaços,

acompanhados por músicos, e percorrem várias localidades em épocas próximas ao Natal.

Produzido por pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), Jongos, calangos e folias – música negra, memória e poesia foi feito a partir de visitas a comunidades formadas por descendentes de africanos no Rio de Janeiro, onde ainda estão vivas as manifestações culturais que dão nome ao filme e que têm sua origem na luta dos escravos pela liberdade. Lá, filhos, netos e outros parentes de africanos escravizados no passado foram entrevistados e contaram um pouco sobre a história de sua família e também sobre o jongo, o calango e a folia-de-reis.

“Para fazer o DVD, percorremos três grandes regiões: o litoral Sul e Norte do Estado do Rio de Janeiro; o Vale do Paraíba, principal região cafeeira do século XIX, onde foram pesquisados grupos de jongueiros e de calangueiros;

e a Baixada Fluminense, onde pesquisamos principalmente grupos de folias-de-reis nos municípios de Mesquita e Duque de Caxias”, conta Hebe Mattos, professora do Departamento de História da UFF e uma das coordenadoras do projeto.

Além de um acervo com mais de 180 horas de depoimentos dados pelas pessoas das comunidades visitadas, a equipe trouxe ainda muitas experiências e histórias interessantes dos locais pelos quais passou.

Na vila de Pedro Carlos, no Quilombo de São José da Serra, em Valença, por exemplo, um grande baile se formou de improviso, enquanto era registrado o som da sanfona do seu Manoel do Calango, um especialista em tocar o ritmo.

Agora que a cultura africana faz parte dos currículos escolares de todo Brasil, assistir a “Jongos, Calangos e Folias – música negra, memória e poesia” pode ser um bom programa para fazer em sala de aula ou mesmo em casa.

Então, que tal dar essa dica ao seu professor ou aproveitá-la com os seus amigos? Em breve, o filme estará disponível na internet. Além disso, você pode saber como adquiri-lo pelo correio na página virtual do projeto Jongos, calangos e folias. Se você ficou interessado, então assista abaixo a um trecho do filme “Jongos, calangos e folias – música negra, memória e poesia:”

Cathia Abreu  
Instituto Ciência Hoje/RJ  
(Música Vídeo Brasil Festas populares Calango Antropologia Escravos Jongo Escravidão Folclore)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Liane. Cura, o poder sagrado das religiões. In: **Revista Bons Fluidos**, nov. 2005

ANCHIETA, José. **Ginástica afro-aeróbica**. Rio de Janeiro: Editora Shape, 1995.

APPIAH, K. A. e GUTMANN, A. *Color conscious. The political morality of race*. Princeton. Princeton University Press, 1996.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954 | 9: ed. Rio de Janeiro: Ediouro, sd | *Geografia dos mitos brasileiros*. 2ª ed. São Paulo, Global Editora, 2002, p.235-239.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**, Local, Autêntica, 2001.

DAOLIO, Jocimar. *Cultura: educação física e futebol*. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. RJ: Guanabara Koogan, 2005.

FREITAS, Jorge Luiz. *Capoeira Infantil: jogos e brincadeiras*. Curitiba, PR : Editora: Torre de Papel, 2003.

GALLARDO, Jorge S. P. (Coord). *Educação Física: contribuições à formação profissional*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. *Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho*. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UnB, 2001.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MANDELA, Nelson. *Largo caminho para a liberdade: uma autobiografia*. São Paulo: Sciliano, 1995.

MAVUNGU, Anselmo. **Cultura e família nas terras D'África**. Local: Editora, data.

MEC - Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: 1998.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. Não somos donos da teia da vida. In: **A vida que a gente quer depende do que a gente faz**. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2007.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

PRANDI, R. **As religiões no Brasil**: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. São Paulo: Revista USP, p. 64-83, dez/fev de 95/96

PRANDI, Reginaldo. *Segredos guardados: orixás na alma brasileira*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

RAMOS, Artur. **O folclore negro do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1935, “Os contos do quibungo e o ciclo de transformação”, p. 181-202 [contos reproduzidos em <<http://jangadabrasil.com.br/maio/im90500c.htm> >]

SCHWARCZ, L. M. QUEIROZ, R. S. *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

SCHWARTSMAN, Hélio. Forças dos estereótipos. **Folha de São Paulo**. 06 de maio de 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al]. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

STEVEN PINKER. **Tábula Rasa**. Local: Editora, data.

TOLOKA, Rute E. *Educação Física e diversidade humana*. In: DE MARCO, A.(org). *Educação Física: cultura e sociedade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VALLADO, Armando. **Iemanjá, a grande mãe africana do Brasil**. Local: Palas Athena, 1986.

## PORTAIS E SITES

### Aprendiz - Lição de casa

Seção do site Aprendiz que auxilia nas pesquisas escolares.

**Biblioteca Virtual**

Biblioteca do estudante brasileiro. Bom acervo de pesquisa, livros para *download*, links para pesquisas escolares. Projeto ligado ao site Escola do Futuro, da USP.

**10 em tudo**

Site com acesso pago com material didático para Ensino Médio, simulados, vestibular, faculdades. Possui uma seção de obras literárias com resumos e análises de livros requisitados por colégios e exames vestibulares

**EducaRede**

Portal de educação gratuito voltado para a realidade de alunos e professores do Ensino Fundamental e médio da escola pública. Mantido pelo grupo Telefonica

**eAprender**

Portal com áreas para educadores, alunos e escolas com mais de 20 mil páginas de conteúdo didático exclusivo

**Educacional**

Portal de educação com as seguintes áreas: pesquisa escolar, reportagens, notícias, áreas para educação infantil da (1ª à 4ª série; da 5ª a 8ª; Ensino Médio), educadores, escolas e pais e canais de serviços e referências

**EdukBr**

Portal de educação coordenado por educadores e professores com a proposta de ser uma escola aberta na internet. Acesso às seguintes seções: Arte Manhas; Celeiro de Projetos Estúdio Web e Leituras & Escrita

**KlickEducação**

Portal de educação pago com áreas para alunos, pais e professores. Boa seleção de literatura na seção Klick Escritores

**Escol@24horas**

Site educacional com serviços para alunos, pais e professores 24 horas por dia, 7 dias por semana. Parte do acesso é público, parte restrito aos usuários de escolas associadas.

**Ensino.net**

Portal educacional com conteúdo classificado por matéria, tema e ciclo.

**Lição de Casa**

Portal da UOL que tem o objetivo de auxiliar o estudante na realização das tarefas escolares.

**Mini Web**

Lista de sites para pesquisa educacional de alunos e professores. As indicações, divididas por área de conhecimento, são avaliadas e detalhadas em pequenos textos que resumem seu conteúdo.

**Pedalando & Educando**

Projeto onde o arquiteto Argus Caruso Saturnino relata sua aventura de bicicleta ao redor do mundo sob a perspectiva histórica e geográfica das regiões que visita.

**ThinkQuest**

Rede mundial de estudantes, professores, pais e técnicos dedicada ao aprendizado na internet. São mais de 100 países participantes (em inglês).

**WebQuest**

WebQuest é uma método de pesquisa na internet criada pelo americano Bernie Dodge, em que os próprios professores criam sites sobre temas específicos e desenvolvem tarefas para serem cumpridas pelos alunos, com a indicação de endereços confiáveis de consulta.

**EducaFórum**

Site que defende uma escola pública de qualidade.

**Edutecnet**

Grupo de discussão com profissionais e estudantes sobre a área educativa Wikipedia. Brasil. Versão em língua portuguesa da enciclopédia livre e gratuita.

**A cor da cultura**

[www.acordacultura.com.br](http://www.acordacultura.com.br)

**Instituto Socioambiental**

[www.socioambiental.org.br](http://www.socioambiental.org.br)

Vídeo nas Aldeias

[www.videonasaldeias.com.br](http://www.videonasaldeias.com.br)

## CURSOS DE FORMAÇÃO

### **MIT - Open Course Ware**

Publicação gratuita do material e visão geral dos cursos oferecidos pelo MIT (Massachusetts Institute of Technology em inglês).

### **Capes**

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

### **Fundação Estudar**

Informações sobre programas de bolsas de estudo de graduação e pós-graduação nas áreas de administração e economia.

### **Portal do Conhecimento da USP**

Portal da USP que reúne as áreas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da universidade, Cidade do Conhecimento e o Banco de Dados Bibliográficos da USP - DEDALUS.

### **Simuladão 2000**

Mensalmente publica simulados on-line, que são preparatórios para quem está se preparando para vestibular escolas militares e concursos públicos.

### **Unirede**

### **Universidade Virtual Pública do Brasil**

### **Universidades do Brasil**

Relação de endereços de universidades brasileiras listadas pelo Portal do Ensino. Para acessar clique no mapa.

### **Universiabrasil.net**

Portal de educação que serve como ponto de encontro da comunidade universitária da América Latina e Península Ibérica. Está presente na Espanha, Argentina, Brasil, Chile, México, Peru, Porto Rico, Portugal e Venezuela.

### **Vestibuol Últimas Notícias**

Notícias sobre o vestibular produzidas pelo UOL.