

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
Lato Sensu em Educação Básica - Laseb

Wanessa Magalhaes Pulit

**ENCONTROS E ENCANTAMENTOS COM A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2019

Wanessa Magalhaes Pulit

**ENCONTROS E ENCANTAMENTOS COM A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho final de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação, Diversidade e Intersetorialidade. Orientadora: Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda.

BELO HORIZONTE

2019

P981e
TCC

Pulit, Wanessa Magalhães , 1991-

Encontros e encantamentos com a diversidade linguística indígena e africana na educação infantil [manuscrito] /Wanessa Magalhães Pulit. - Belo Horizonte, 2019.

52 f., il.

Inclui bibliografia.

Trabalho de Conclusão de Curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda

1.Literatura infantojuvenil. 2. Índios - Vocabulário. 3. África - Vocabulário. 4. Educação infantil. 5. Relações raciais. 6. Relações étnicas.

I. Miranda , Shirley Aparecida de. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 807

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica†.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO NONO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Encontros e Encantamentos com a Diversidade Linguística Indígena e Africana na Educação Infantil”, do(a) aluno(a) **Wanessa Magalhães Pulit**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Shirley Aparecida de Miranda (orientador) e Josiley Francisco de Souza. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) WANESSA MAGALHÃES PULIT

Registro na UFMG: 2018750920

Wanessa Magalhães Pulit

Shirley Aparecida de Miranda

Shirley Aparecida de Miranda

Professor(a) Orientador(a)

Josiley Francisco de Souza

Josiley Francisco de Souza

Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva

Luciana Gomes da Luz Silva

Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Como diria o cantor Tom Nascimento, “Unauaiaí” - ninguém se faz só. E no caminho que trilhei nessa especialização, algumas pessoas foram essenciais. Começo manifestando meu carinho e agradecimento a cada criança da Sala 10, a professora regente da turma, Sabrina, e a auxiliar Brenda, que me receberam e colaboraram com a realização deste trabalho. Agradeço com afeto a minha querida colega de profissão e amiga, Andreia Aparecida da Silva, por ter me apresentado o Laseb como um curso propulsor de reais mudanças pessoais. Minha gratidão também as colegas de orientação que me motivaram e me ajudaram a reconhecer as potencias das práticas desenvolvidas neste trabalho. Agradeço a minha orientadora, Shirley Aparecida de Miranda, pelos caminhos apontados, pela escuta, reconhecimento e incentivo. Com amor agradeço meu noivo, Augusto César, que segue comigo desde a graduação me fortalecendo com todo seu carinho e apoio. E coloco aqui minha total gratidão aos meus amados pais, que são minha força, meu suporte e fonte de confiança.

RESUMO

Este trabalho trata de práticas educacionais com obras literárias infantis. Objetivou-se construir referenciais positivos acerca das culturas indígenas e africanas. Para o desenvolvimento das referidas práticas foram utilizadas as obras literárias *Poeminhas da Terra*, de Márcia Leite e *Falando Banto*, de Eneida Gaspar. Percebeu-se que estes títulos possibilitaram conhecer, identificar e ampliar o vocabulário oriundo de línguas tupi e banto que permeiam o amplo vocabulário brasileiro. Tais obras foram utilizadas neste trabalho também enquanto caminhos para a descentralização de produções literárias clássicas derivadas do eurocentrismo, de modo a explorar a expressão que se dá por meio da linguagem. As ações ocorreram no âmbito da biblioteca escolar. Ressalta-se as potencialidades das narrativas para o processo de ensino-aprendizagem de maneira a desenvolver percepções sobre o poder das palavras e a historicidade que elas carregam. Enfatiza-se aqui o uso da literatura na perspectiva de se refletir sobre sua presença e contribuições no repertório literário de educadores e educandos. Por meio da observação participante, do uso de diário de bordo, filmagens e fotos, os dados foram coletados. A partir da audição dos poemas das referidas obras foram elaboradas, com uma turma de cinco anos da Educação Infantil, desenhos, musicalizações e dramatizações das poesias que culminaram no programa *TV Meninada*. Identificou-se uma perspectiva poética para o processo de educação das relações étnico-raciais, concebida a partir de linguagens de aprendizagem inerentes ao contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave regime: Literatura. Vocabulário indígena e africano. Educação Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Montagem do processo de organização do espaço da biblioteca da Emei Parque.....	12
Figura 2	– O primeiro contato com a turma da Sala 10 ocorreu na contação de história inaugural da biblioteca.....	16
Figura 3	– montagem das capas das obras selecionadas para o desenvolvimento do Plano de Ação.....	28
Figura 4	– Montagem de fotos do primeiro contato da turma da sala 10 com as obras selecionadas.....	31
Figura 5	– Montagem com os desenhos feitos pela turma para o poema <i>Tomando Sol</i> .	33
Figuras 6	– Montagem com os desenhos feitos pela turma para os poemas <i>Brincadeira</i> e <i>Neném Bagunceiro</i>	33
Figuras 7	– Montagem com os desenhos feitos pela turma para o poema <i>Macaco Sarapantado</i>	34
Figura 8	– Montagem de fotos da declamação, audição e musicalização do poema <i>Brincadeira</i> da obra <i>Poeminhas da Terra</i>	37
Figura 9	– Montagem de fotos referente ao dia da dinâmica.....	38
Figura 10	– Logo do programa <i>TV Meninada</i> criado por mim.....	40
Figura 11	– Montagem de fotos dos momentos de musicalização do poema <i>Brincadeira</i> , da obra <i>Poeminhas da Terra</i>	41
Figura 12	– Montagem de fotos da declamação do poema <i>Neném Bagunceiro</i> para os bebês do berçário.....	42

Sumário

1. Sobre trabalhar em biblioteca e descobrir as potencialidades da literatura como uma propulsora de outras artes	8
2. Um plano de ação em meio a um contexto de mudanças e conflitos.....	11
3. Infâncias, afetos, possibilidades: um pouco sobre estar em uma EMEI e encontrar a turma da Sala 10	14
4. Ação e Metodologia de pesquisa.....	17
5. Educação infantil e a educação das relações étnico-raciais	18
6. Palavras que vieram das florestas, palavras que atravessaram o mar.....	21
7. Poesia: uma linguagem de movimento e emoção.....	25
8. Da familiarização às brincadeiras com as palavras	30
9. Versos que carregam história, saberes e criam memórias.....	36
10. TV Meninada é poesia, teatro, cantoria e batucada.....	40
11. Considerações finais	44
REFERÊNCIAS	46

1. Sobre trabalhar em biblioteca e descobrir as potencialidades da literatura como uma propulsora de outras artes

Bibliotecas fazem parte da minha vida profissional há quase uma década. Meu primeiro contrato profissional, meu primeiro estágio na graduação e meu primeiro concurso público ocorreram nesse ambiente. Do início da minha atuação para a atualidade aprendi muito, o que ficou evidente para mim foi que, esse ambiente tão potente, só se potencializa com o uso e a boa mediação. Ou seja, com a vida em acontecimento, com a interação entre as pessoas e os livros. Deste modo, acredito que quando conto histórias para crianças, quando organizo exposições, quando falo sobre livros, estou construindo pontes entre leitores e a literatura. Soma-se a isso que nos últimos tempos, em minhas experiências na biblioteca “Professora Dora Parma” da E.M. Pérsio Pereira Pinto, ampliei meu repertório cultural com ricas experiências musicais, teatrais e no âmbito da mediação de leitura, por meio de formações ofertadas pelo extinto *Programa de Bibliotecas* da Secretaria Municipal de Educação.

As referidas experiências culturais se deram também através do uso das verbas da escola, disponíveis na época para a contratação de oficinas, shows, palestras, espetáculos teatrais para as crianças. Essas atrações culturais dialogavam com projetos literários criados por mim e minha colega de setor, Andreia Aparecida da Silva. Desta forma, compartilhávamos com os estudantes aprendizados e importantes vivências, aos poucos a biblioteca da escola foi se tornando um verdadeiro centro cultural, onde variadas linguagens artísticas eram manifestadas. Assim, ao longo de cinco anos na biblioteca da E.M. Pérsio Pereira Pinto pude aprender muito com as mais variadas pessoas: crianças, artistas, escritores, professoras, colegas de setor, auxiliares de faxina, auxiliares de sala. Nesse tempo, também levei parte desse aprendizado sobre a mediação de leitura para além da escola. Através de trabalho voluntário, fiz algumas contações de história na minha comunidade. As experiências que tive me revelaram a beleza, a força e a potência transformadora das artes, em especial a literatura. Compartilho as percepções de Kramer (2003) no que diz respeito a relevância do contato com elementos culturais para a formação do indivíduo.

[...] a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica para a formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores e crenças, e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, além de suscitar o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela do papel de cada um de nós. (KRAMER apud PAIVA, 2003, p. 20-21)

A partir de tais aspectos objetivei por meio deste Plano de Ação desenvolver práticas que pudessem ser concebidas no contexto da Educação Infantil – meu atual segmento

de atuação - tendo a *biblioteca escolar* como palco de ações, vivências e parcerias que nutrissem e ampliassem o conhecimento dos estudantes no que se refere as culturas africanas e indígenas. Por que escolher tal temática? Em minha trajetória como estudante e profissional de biblioteca, desde o ensino fundamental tive contato com alguns saberes relacionados a cultura indígena e africana. Na graduação em História estudei disciplinas específicas sobre estas culturas. Penso que essas oportunidades de estudos ocorreram devido a efetivação das políticas afirmativas no campo da educação das relações étnico-raciais, implantadas a partir primeira década dos anos 2000. Ao viver estes contatos com os saberes relacionados as referidas culturas, meu gosto e curiosidade foram aumentando.

Depois de refletir sobre estes elementos da minha formação, atuação e trajetória profissional, levantei os seguintes questionamentos no meu Plano de Ação: será que a literatura pode transformar os referenciais acerca da cultura africana principalmente no que se refere ao contato com o conhecimento sobre a África, de modo que este, não aconteça somente a partir do estudo sobre a escravidão? E se alunos desde a Educação Infantil tivessem como primeiros referenciais outras literaturas que abarcassem temáticas africanas e indígenas ao invés de somente narrativas clássicas europeias? Quando as crianças identificam e descobrem palavras de origens indígenas e africanas presentes em seu cotidiano o que pode acontecer? É necessário que existam tensões e conflitos em sala de aula ou na escola para então iniciar o estudo sobre tais culturas? Assim, com o objetivo de responder esses questionamentos busquei por meio da literatura realizar experiências, interações e estabelecer relações entre alunos da Educação Infantil e obras literárias que abarcam poesias construídas com palavras de origens indígenas e africanas que permeiam o vocabulário brasileiro.

Defendendo a biblioteca como esse ambiente de inúmeras possibilidades e com o anseio cultivar nos estudantes o interesse pela leitura, criei enquanto trabalhava na E.M. Pérsio Pereira Pinto, um tipo projeto em que o produzíamos um “programa de televisão” chamado *TV Meninada*. Com filmagens de diferentes abordagens acerca das relações de estudantes, professores e funcionários com a leitura e a literatura, esse programa visava unir toda a escola entorno da temática literária, produzir identificação, reconhecimento e trocas culturais. Composto por entrevistas, dicas literárias, relatos de experiências e performances, a cada semestre era realizada uma edição, quando esta estava pronta, ocorria a exibição para toda escola. Logo muitos estudantes se candidatavam para participar, eu sentia que havia boa adesão da comunidade escolar. Era algo prazeroso de fazer, pude concretizar várias ideias por meio da *TV Meninada*. Penso que o uso deste tipo de recurso midiático/tecnológico favorece a

construção de outras relações com o conhecimento, permite que o estudante se veja como produtor e compartilhador de saberes. Acredito que tal aspecto possa fortalecer a autoestima dos estudantes, ampliar as relações entre alunos, professores e funcionários na medida em que estes dividem questões em comum por meio das temáticas do programa. Desta forma, após pensar em algumas estratégias para a execução do meu Plano Ação, defini a realização de uma edição do *TV Meninada*, especificamente para desenvolver os conteúdos da minha abordagem. O uso de tal recurso midiático encontra-se em consonância com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afinal

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013, p.93)

2. Um plano de ação em meio a um contexto de mudanças e conflitos

Nossas carreiras e práticas são frequentemente influenciadas pelas condições de trabalho, desafios e mudanças que enfrentamos. Comigo não foi diferente. Entre os anos de 2017 e 2018, vivi tensões oriundas de um projeto de lei que veio a se concretizar e modificar meu cargo de *auxiliar de biblioteca escolar*, que há 5 anos exercia na Prefeitura de Belo Horizonte. Em pouco tempo me vi com minha lotação, carga horária e funções alteradas – mesmo tendo feito um concurso público que garantia e delimitava um trabalho específico em biblioteca.

A aprovação da Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, publicada no DOM de número 5616, ocorreu no segundo semestre, logo no começo da especialização do Laseb. Tal fator aumentou ainda mais minha insegurança e descontentamento com as mudanças que estavam em curso. Eu e vários colegas de profissão fomos à Câmara Municipal lutar contra essas modificações. Não conseguimos. Os cargos de auxiliar de biblioteca e auxiliar de secretaria foram fundidos e transformados no cargo de *assistentes administrativos educacionais*. Quadros de funcionários pré-determinados por portarias passaram a organizar os cargos nas escolas, as lotações não são mais fixas, novas cargas horárias foram dispostas e os profissionais, conforme o setor e a jornada de trabalho, estão sujeitos a transitarem por variados setores da escola. O salário aumentou para quem optou por trabalhar 8 horas diárias, mas a sensação é de menos garantias, respeito e valorização do servidor.

Nesse contexto de mudanças, devido ao quadro de funcionários pré-determinado pela nova lei, me vi em situação de excedência. Eu poderia permanecer na E.M. Pérsio Pereira Pinto com a antiga carga horária de 6 horas, mas estaria sujeita a ter que transitar por outros setores que não o da biblioteca. Não quero isso, fiz concurso para trabalhar em biblioteca, me identifiquei e me realizei profissionalmente nesse setor. Dói pensar nessa situação, eu chego a chorar. Escrever tudo que aconteceu parece me aliviar. Não queria ter passado e estar passando por essas mudanças.

Não permaneci na carga horária de 6 horas, ao optar pela carga horária de 8 horas quis tentar garantir minha permanência em alguma biblioteca em outra escola. Foram cinco anos atuando no turno da tarde na biblioteca da E.M. Pérsio Pereira Pinto, onde construí vínculos profissionais e de amizade. Lá, eu e minha colega de setor, Andreia Aparecida da Silva, criamos projetos, ampliamos o acervo, equipamos o espaço, unimos a escola entorno das ações culturais promovidas pela biblioteca. Mas nossos históricos profissionais não foram

levados em consideração, evidenciou-se nosso valor apenas como mão-de-obra a ser espalhada pela rede municipal.

A Lei Nº 11.132 propiciou também a emancipação da UMEIS (Unidades Municipais de Educação Infantil), com isso essas instituições passaram à condição de Escolas Municipais, com autonomia reconhecida. Nesse cenário houve a abertura de vagas nas bibliotecas dessas escolas para assistentes administrativos educacionais ocuparem. Considerei este fator e escolhi a EMEI Parque Real, que pertencia a minha escola de origem. Fui transferida para lá e iniciei minha atuação no dia 1º de março do corrente ano. Eu fiz essa escolha devido a vaga destinada a biblioteca que fora publicada no Diário Oficial do Município. Entretanto, ao chegar na referida instituição, logo foram me delegando a função de cobrir as férias do assistente que atuava na secretaria e também realizar a entrega de uniformes escolares. Foi assim durante a quase todo mês de março. Como detestei estar ali. Precisei conversar com a diretora para apresentar as disposições das portarias que orientavam minhas atribuições na vaga e ainda expor as demandas do Plano de Ação da especialização do Laseb. Só assim pude ir ocupando minhas funções na biblioteca da EMEI Parque Real.

O espaço da biblioteca nessa EMEI era dividido com as atividades de vídeo. Quando cheguei encontrei um amontoado de livros, muitos destruídos. Aos poucos fui organizando o espaço, reunindo o acervo e tateando o novo local de trabalho. Afinal, o universo da Educação Infantil se apresentou como algo novo em minha carreira, demandando descobrir e compreender as possibilidades de relações entre as crianças de 0 a 5 anos e a literatura infantil.



Figura 1: montagem do processo de organização do espaço da biblioteca da Emei Parque Real. Fonte: acervo pessoal Wanessa Pulit.

Mesmo com as colocações postas para diretora da EMEI em que trabalho, ainda vivi situações onde os demais funcionários do campo administrativo insistiam que eu fizesse certas tarefas ou me deslocasse para a secretaria da escola de forma incoerente com os dispositivos das portarias que norteiam meu cargo atualmente. Afinal, é determinado que a vaga que ocupo seja responsável pelo pleno funcionamento da biblioteca escolar, somente.

Assim, as questões postas acima ilustram como o contexto da minha atuação encontrou-se conflituoso e oscilante. Mesmo diante desses problemas e conflitos, tentei realizar meu Plano de Ação de maneira responsável, honesta, dedicada e respeitosa.

3. Infâncias, afetos, possibilidades: um pouco sobre estar em uma EMEI e encontrar a turma da Sala 10

Quando criança me sentia bem tratada pelos adultos, percebia que eles gostavam de me ouvir falar – devia ser engraçado talvez e às vezes ficava até com vergonha de quererem tanto que eu falasse. Assim, nesse processo de me tornar uma pessoa adulta, busco ouvir as crianças da mesma forma como faziam comigo. E atuar em biblioteca, principalmente no ambiente escolar, é estar em meio a falas, diálogos, seja entre as pessoas e os livros, seja entre pessoas com pessoas, seja entre pessoas e seus pensamentos. Parece que a partir do livro uma conversa pode acontecer a qualquer momento. Mesmo com seu aspecto aparentemente estático promovido por livros enfileirados, organizados, parados, uma biblioteca é movimento, é vida – desde lá que existam também pessoas!

Desta forma, ao estar instituindo a biblioteca da EMEI Parque Real, me vi com o desafio de criar maneiras para que os diálogos entre as crianças pequenas e os livros ocorressem. Venho do ensino fundamental, foram cinco anos trabalhando com crianças de 6 a 12 anos, com variadas linguagens, onde o uso da palavra é consolidado e a comunicação flui estritamente ligada ao que a palavra já oferece de pronto e acabado. Parece que é só dizer, com uma explicação ali outra aqui, mas é só dizer e pronto, a compreensão parece imediata. Já na Educação Infantil a lógica me parece outra, a linguagem está em construção, a palavra não impera como único vetor da comunicação. Na Educação Infantil o corpo todo fala. Daí tive que me movimentar. Buscar estratégias para que o atendimento se tornasse adequado ao público. Confesso que todos os dias me sentia desafiada, afinal, haviam crianças nas mais variadas fases, que manifestavam interações para além do que eu estava acostumada a lidar. Eu sempre realizei contação de histórias e nas especificidades da Educação Infantil me deparei com a experiência de contar histórias para crianças de 0 a 5 anos de idade, crianças com variados níveis de concentração, de interação com os espaços e com pessoas diferentes. Assim, vivenciei contar histórias para crianças de um ano de idade, por exemplo. Nesse tipo de atendimento existem crianças numa mesma turma de um ano com comportamentos mais aproximados aos de um bebê e outras com comportamento já de crianças pequenas mais autônomas. É uma experiência bem curiosa. Busquei a parceria das professoras da Educação Infantil para aprender e realizar um atendimento em sintonia com as características dessa etapa educacional. Percebi que as infâncias na Educação Infantil são vividas no fluir das alternâncias entre o cuidado, o aprendizado e as brincadeiras. A organização de toda escola se orienta por essa configuração.

É comum durante as atividades na biblioteca, algumas crianças serem retiradas para banho ou troca de fraldas. A todo momento as professoras lembram, atentam as crianças para certos cuidados consigo mesmas e com os outros colegas.

Para me adaptar ao contexto da Educação Infantil tive que resgatar recursos de contação de histórias que compreendiam maior uso de fantoches, elementos visuais e musicais para marcar o início e o fim das narrativas. Ao acionar tais recursos mobilizei práticas oriundas da minha trajetória profissional que em muito foram constituídas por aprendizados obtidos em formações ofertadas pelo extinto Programa de Bibliotecas. Essas formações focavam no processo de mediação de leitura nos dando subsídios para auxiliar na construção de relações entre as crianças e os livros. Afinal, a mediação de leitura é o que diferencia a biblioteca escolar porque em consonância com os outros processos educativos que ocorrem na escola, nesse espaço também se educa. Seja sobre como manusear um livro, seja sobre circular e usar o espaço, seja ao apresentar diferentes gêneros literários; seja sobre como descobrir que ler é mais um prazer para a vida. A mediação de leitura ocorre durante todo o ano letivo, ocorre nos horários em que as turmas visitam a biblioteca, ocorre quando as crianças visitam este espaço espontaneamente no horário do recreio e experimentam estar ali à sua própria maneira. Estar entre estudantes e livros, é estar entre encontros, desencontros, descobertas, recusas, buscas, possibilidades.

Assim, em meio as variadas fases da infância presentes na Educação Infantil, optei por desenvolver meu Plano de Ação com as crianças de 5 anos. Essa faixa etária aproxima-se um pouco do que eu já estava acostumada a trabalhar no primeiro ciclo do ensino fundamental. Desta forma, estando em uma escola nova, não conhecendo praticamente ninguém, arrisquei em pedir a professora regente da Sala 10 para desenvolver o Plano de Ação com a turma. Esta professora e eu tivemos certa empatia uma pela outra, ela é uma jovem mulher negra e este fator criou em mim várias expectativas - muito no entorno do que eu poderia aprender com ela no que tange engajamento. Ao me encontrar com a turma, também senti empatia, observei que havia crianças animadas, curiosas e na minha leitura, muitas delas negras. Acreditei que ali seria importante estar e desenvolver as propostas. Com relação as crianças da turma, logo observei uma maioria negra e também notei uma predominância masculina na turma – composta por 21 crianças, destas apenas 4 são meninas. Entretanto, percebi meninos afetuosos, que mesmo discutindo em alguns momentos, valiam-se do diálogo e do pedido de desculpas como forma de reconciliação, tal comportamento é uma constante na turma. Observei também que havia momentos em meninas e meninos brincavam ora separados, ora juntos. No que tange

a questão racial, mesmo que na minha leitura a turma fosse em maioria negra, ao analisar as fichas de matrícula, das 21 crianças matriculadas, apenas 2 crianças foram declaradas como pretas por seus pais, na sequência há a predominância da cor parda e por último a cor branca.



Figura 2: O primeiro contato com a turma da Sala 10 ocorreu na contação de história inaugural da biblioteca. Fonte: acervo pessoal Wanessa Pulit.

No que se refere ao convite a turma para desenvolvermos o projeto do Plano de Ação, logo que propus eles se mostraram curiosos e interessados. Assim, com poucas semanas de contato com essas crianças, percebi uma forte característica: organização e trabalho em equipe. Fosse para se ajeitar no colchonete da biblioteca, fosse para trocar os livros da intervenção entre si, fosse para utilizar os instrumentos musicais, as referidas capacidades se evidenciavam cada vez mais. A turma da Sala 10 também se caracteriza por ser muito falante e expressiva, sempre que havia uma brecha começavam a cantar músicas do momento e ou que já aprenderam em outra hora. Ao contar histórias que tinham alguma pequena canção, logo a turma se apropriava dos versos e da melodia saindo escola afora cantarolando. Percebi que esses estudantes respeitavam as professoras, a auxiliar de sala, e passaram a me respeitar também demonstrando atenção as minhas falas e seguindo minhas propostas. Confesso que logo tive empatia pela turma, gostando de estar junto deles e vê-los em ação.

4. Ação e Metodologia de pesquisa

O desenvolvimento do Plano de Ação ocorreu em etapas que foram definidas a partir de um cronograma, que consta em anexo. As atividades do Plano de Ação aconteceram na biblioteca da EMEI Parque Real, durante os horários de atendimento destinados a Sala 10. Após estabelecer parceria com a professora regente da turma, iniciamos a execução. Para o registro do desenvolvimento da intervenção, utilizei o diário de campo para descrever minha observação participante, fiz filmagens de alguns momentos e solicitei aos estudantes alguns registros em forma de desenhos. Ressalto que as crianças da turma levaram para casa um termo para autorização de uso de imagem para que suas famílias permitissem a participação. Houve boa adesão, o modelo do termo consta também em anexo.

Os primeiros encontros, nos meses de abril e maio, principalmente, ocorreram nas segundas-feiras e tiveram a duração de 30 minutos, igual aos demais atendimentos. A partir dos meses de junho, julho e agosto, trocamos e passamos a usar o horário de vídeo da turma nas quintas-feiras. Desta forma, tivemos um pouco mais de tempo, afinal, o horário seguinte era vago. O tempo na Educação Infantil me parece algo muito variável, ele parece fluir muito conforme a linguagem com a qual trabalhamos. No decorrer do Plano de Ação usamos linguagens poéticas, musicais, imagéticas, conceituais, lúdicas e corporais. Cada momento, fluiu de uma maneira única.

Desta forma, busquei desenvolver um trabalho de maneira a explorar as possibilidades da biblioteca enquanto espaço cultural onde desenvolvo a mediação de leitura e outros saberes oriundos da minha trajetória profissional. Foram desenvolvidas práticas que propiciaram o aprofundamento do conhecimento sobre palavras oriundas dos vocabulários africanos e indígenas que permeiam a linguagem da sociedade brasileira. Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica foram elencadas duas obras literárias, são elas *Poeminhas da Terra*, autora Marcia Leite; *Falando Banto*, autora Eneida D. Gaspar. Percebeu-se que estes títulos possibilitam conhecer, identificar e ampliar o vocabulário oriundo das famílias linguísticas tupi e banto que permeiam a ampla linguagem brasileira.

5. Educação infantil e a educação das relações étnico-raciais

No período da Educação Infantil estudantes e professores também vivenciam tensões, conflitos, discriminações, violências. Assim, é preciso estarmos atentos e manter a busca por saberes e práticas que permitam a superação desses modos de opressão e precarização da convivência. As relações sociais no Brasil ainda reproduzem padrões, hegemonias, violências, hierarquias herdadas do processo de colonização.

O Estado brasileiro, historicamente, fez da escola um espaço disciplinador, normalizador e reproduzidor de desigualdades. Assim, esta foi estruturada com base em pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) todos/as que não se sintonizassem com os componentes valorizados pelos arsenais normativos centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, sem impedimentos físicos, mentais ou sensoriais. (LOPES, Yéssica, 2014, p.7)

Conforme Boaventura, o processo de colonização dividiu o mundo em linhas abissais que determinam alguns tipos de saberes como válidos ou não, elege algumas práticas como legais e outras como ilegais. Essas linhas reforçam o surgimento e a dominação de monoculturas humanas que tendem a extinguir ou desconfigurar modos de ser e viver, formas de existências até então locais e singulares em várias partes do planeta.

Assim, o reconhecimento da persistência do pensamento abissal é condição sine qua non para começar a agir para além dele. Sem esse reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo, que continuará a reproduzir as linhas abissais por mais antiabissal que se autoproclame. (SANTOS, 2007, p.85)

Para a superação da persistência do pensamento abissal, o sociólogo apresenta a ecologia dos saberes que emerge como uma possibilidade de pensar a existência de variadas maneiras de conhecimento e vivências. Tal perspectiva nos leva a refletir sobre como a cultura brasileira é permeada por formas de viver, saber, falar, fazer, ser e sentir oriundas das culturas africana e indígena, mas tais pressupostos não são reconhecidos e muitas vezes negados.

Como ecologia dos saberes, pensamento pós-abissal tem por premissa a inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar qualquer epistemologia geral. Existem em todo mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios o que conta como conhecimento. (SANTOS, 2007, p.85)

Importante ressaltar que já existem orientações educacionais que denotam a consciência sobre esses mecanismos de inferiorização, opressão, discriminação que ainda perpassam nossa sociedade. Essas orientações reconhecem a existência do racismo e sua

reprodução no ambiente escolar, suas concepções indicam posicionamentos que visam a desconstrução desses processos desde o âmbito da Educação Infantil. Isto pode ser identificado, por exemplo, nas próprias *Proposições curriculares para a Educação Infantil* da Prefeitura de Belo Horizonte.

A predominância do padrão da raça branca e da cultura europeia – nas figuras, nas fotos, nos murais, nos brinquedos, nos objetos – reforça a negação das demais raças e etnias, inferiorizando-as. O desconhecimento e a inexistência da convivência multiétnica implica na formação de sujeitos racistas e preconceituosos, que negam aquilo que não conhecem e com o que não se identificam. (Belo Horizonte. *Proposições curriculares para a Educação Infantil*, 2014, p.55)

As referidas proposições curriculares baseiam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ambas parecem convergir para uma visão que reconhece positivamente a diversidade que permeia nossa sociedade.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, 2013, p. 89)

No que tange o enfoque das temáticas africanas e indígenas no cotidiano escolar, as ações realizadas no ambiente da biblioteca podem dar visibilidade e potencializar livros, histórias e saberes que abordem esses conteúdos de maneira mais específica, coerente e autoral, favorecendo a construção de novos referenciais positivos e desprovidos de estereótipos.

Analisar os livros e outros materiais didáticos empregados na escola também não é de pouca importância. O racismo, o machismo, o classismo etc. estão tão fortemente internalizados e naturalizados em nossa cultura que podem passar despercebidos até mesmo em materiais usados em sala de aula. É preciso também garantir que a biblioteca da escola disponha de acervos acessíveis sobre essas temáticas. (LOPES, Yéssica, 2014, p.8)

É cada vez mais nítida a necessidade de inserir práticas com as referidas temáticas por meio da literatura. Afinal, nas próprias legislações como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é determinado o ensino sobre as culturas indígenas e africanas também por meio da Literatura. Desta forma, expor livros, contar histórias, auxiliar as professoras da educação

infantil na seleção de acervos, pode estimular e auxiliar na concepção de abordagens em sincronia com as referidas temáticas e dar subsídios aos educadores.

O papel da professora e do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. (História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, 2014, p. 15)

Desta maneira, a construção e a ampliação de conhecimentos sobre as culturas indígenas e africanas e sua influência na formação do Brasil torna-se imprescindível nesse novo contexto das políticas afirmativas e da educação das relações étnico-raciais. É necessário superar as lacunas que comprometem o desenvolvimento do ensino, de modo que tal aspecto, se não superado, pode favorecer a permanência de discursos “ultrapassados” ou pouco aprofundados, debilitando assim, as concepções educacionais e as relações sociais.

Classismo, sexismo, heterossexismo, racismo, capacitismo (contra as pessoas com deficiência) e outras formas de preconceito e discriminação representam um problema educacional e afetam a qualidade da educação de todas as pessoas. Ou seja, para termos uma educação de qualidade, temos de enfrentar desde já preconceitos e discriminação. Uma escola não racista é uma escola melhor não só para negros, mas também para brancos. Uma escola não homofóbica é uma escola melhor não só para homossexuais, mas também para os heterossexuais. Até agora, perdemos muitas oportunidades de avançarmos na educação por não termos percebido essa realidade. (LOPES, Yéssica, 2014, p. 7-8)

Com essas premissas, este trabalho buscou evidenciar o protagonismo de indígenas e africanos na construção do vocabulário brasileiro. Ao estabelecer a relação entre as palavras e as pessoas que as criaram, se apresenta como uma possibilidade de construir referenciais positivos sobre esses povos, denotando sua importância e presença na cultura do país. Ver, ouvir, falar, desenhar, aprender palavras que configuram a diversidade linguística é experimentar um dos prismas da educação das relações étnico-raciais.

6. Palavras que vieram das florestas, palavras que atravessaram o mar

O uso da literatura no processo de ensino-aprendizagem pode propiciar experiências pessoais, capazes de construir novos referenciais acerca das culturas africanas e indígenas, destacando-se a importância delas para formação do Brasil em vários níveis e campos. Ao enfatizarmos a contribuição linguística desses povos para a construção da linguagem brasileira deslocamos o padrão hegemônico e monolíngue que perpassa a língua portuguesa. Maria Gorete Neto nos lembra que

Apesar de muitos investigadores apontarem que o Brasil é um país multilíngue (MORELO, 2012; CAVALCANTI, 1999; RODRIGUES, 1986), há ainda entre boa parte da população brasileira, um desconhecimento sobre a realidade sociolinguística do nosso país. Além do Português, aqui são faladas 274 línguas indígenas (IBGE, 2010), Libras (Língua Brasileira de Sinais), línguas imigrantes (Japonês, Italiano, Alemão, dentre outras), línguas de matriz africana, língua de sinais indígena Urubu-Kaapor, e também inúmeras variedades de português (indígena, surdo, brasiguaió). (NETO, 2018, p.123)

Assim, quando pensamos as potencialidades que permeiam o ambiente escolar, é preciso considerar tal ambiente como aquele que também pode perpetuar estereótipos, hegemonias, padrões ou como um espaço para dar lugar às rupturas, encontros, diversidades. No que se refere ao campo da língua esses movimentos rumo a superação de padrões e distinções também ocorrem.

No que tange especificamente ao ambiente escolar, é sabido que o mesmo é grande responsável pela cristalização de preconceitos linguísticos. Ainda veicula-se que é na escola que se aprende a falar “português direito”, leia-se o português-padrão. Isso para os que têm esta como língua materna. Em se tratando dos que falam português como segunda língua, caso de muitos povos indígenas, também vão à escola com o intuito de aprender o português considerado padrão. Ao se tomar/eleger um português como o “direito”, o correto, automaticamente imputa-se aos outros a pecha de “errados”. Sendo errados não podem ser falados, praticados. (NETO, 2012, p9)

Em meu Plano de Ação objetivei deslocar a experiência literária para além das noções eurocêntricas que se tornaram hegemônicas devido aos processos de colonização e dominação que também se deram no campo da literatura e da linguagem, tais processos fizeram predominar produções oriundas do contexto europeu onde as lógicas das histórias, a estética das personagens, os modos de ser, falar, alimentar e viver sempre revelaram e fortaleceram a cultura branca europeia. A partir desses aspectos hegemônicos, acredito que experiências com obras literárias brasileiras, principalmente aqueles que se constituem com elementos próprios da nossa cultura, se tornam uma forma para vivenciar nossa história, descobrir nossas identidades e fortalecer a autoestima diante de um cotidiano que carrega os resquícios de inferiorização das heranças culturais indígenas e africanas. Por meio desse deslocamento vi a

possibilidade de encontrarmos outras literaturas, palavras, universos que apresentem aos estudantes a grandeza da diversidade que permeia a vida nos mais variados segmentos.

Há que se afirmar que a multiplicidade é sempre heterogênea, e o que se fere imediatamente, na tentativa de homogeneização, é a diferença. A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e não pertencente a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença. A questão apontada é: uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos. É preciso enfatizar que a perspectiva universal não é dada *a priori*, ela foi produzida como verdade e como valor que se supõe e se arroga como universal. O que se quer dizer é que não há o universal que não se faça por meio de saber/poder, e essa é uma perspectiva construída historicamente. (Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças, 2017, P.196)

Essas obras enquanto caminhos para a descentralização de produções clássicas oriundas do eurocentrismo, permitem explorar a expressão que se dá por meio da linguagem, de modo a desenvolver percepções sobre o poder das palavras e a historicidade que elas carregam. Como já apontou Fanon, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”¹. Tal fator pode ampliar o caráter experiencial que reside na literatura de modo a abarcar a condição humana em suas mais diversas maneiras de se expressar e viver.

As instituições de Educação Infantil que tomarem a diferença como aspecto a ser superado manterão sua lógica discriminatória e preconceituosa e a condição desigual na qual vivem as crianças que as frequentam. Há, portanto, que problematizar tal concepção, trazendo para o debate a compreensão da diferença em uma perspectiva positiva, ou seja, diferenças que façam diferenças e que não sejam tomadas como apêndices, mantendo-se intacto aquilo que é visto como central, hegemônico e universal. (Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças, 2017, p.187)

As temáticas que perpassam as obras *Poeminhas da Terra e Falando Banto* são relacionadas as vivências do cotidiano. Essas vivências retratadas nos poemas são atravessadas pela diversidade tanto linguística quanto cultural, afinal, colocam em evidência povos, palavras, costumes, animais e alimentos originários das culturas indígenas e africanas, mas que possuem um lugar inferior e subalterno no campo do reconhecimento social e linguístico. Importante ressaltar que tal lugar de subalternidade e inferioridade foi construído e é mantido no decorrer das épocas. Assim, a diversidade que marca modos e costumes herdados de indígenas e africanos é oprimida em nossa sociedade em detrimento da instauração de padrões europeus dominantes veiculados por meio da literatura, mídias, linguagem, mercado. Dessa maneira, essa

¹ FANON, Franz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p.33

diversidade é invisibilizada, posta nos limites da diversidade permitida ou mesmo relegada ao exotismo, sempre numa condição inferior e pouco representativa.

Quando falo em diversidade ou de diferença (os termos não são sinônimos, embora às vezes muito próximos) procuro ter em mente essas discussões e seguir problematizando tanto visões essencialistas quanto as binárias, que investem no divórcio entre o “nós” e o “outro”. Assim, partilhando de longa tradição das Ciências Sociais que entende a identidade como uma construção social, histórica, política e discursiva (e, portanto, dinâmicas, instáveis, múltiplas, contraditórias etc.), penso ser importante procurar desestabilizar processos normativos de fabricação desumanizadora, degradante, subalternizante e marginalizadora do “outro”; e também problematizar representações nas quais o sujeito é engessado numa identidade ou numa alteridade sem devir, celebrado como “intrinsecamente diferente” ou como uma espécie de diversidade estetizada. . (LOPES, Yéssica, 2014, p.6)

Nos processos de ensino da língua portuguesa, a diversidade linguística costuma ser dada como apenas um aspecto existente, como algo hierarquicamente inferior ou de pouca significância. É importante pensar que a diversidade linguística pode ser compreendida como uma forma de resistência, enfrentamento, força, manutenção da identidade e da autenticidade em meio a um processo histórico marcado pela colonização.

É na sala de aula que o movimento de reconhecimento da diversidade linguística deve começar a ser firmado. As palavras de origem das línguas indígenas e africanas ocupam lugares significativos e seu estudo permite identificar como os processos históricos influenciaram essa disseminação linguística, tal aspecto pode ser analisado, por exemplo, nas línguas banto² que se espalharam fortemente pelo território brasileiro. Importante ressaltar que tais fatores não deveriam ser dissociados dos conhecimentos linguísticos, histórico e literário.

No que concerne a influência banto, ela é muito mais profunda em razão da antiguidade do povo banto no Brasil, denominado tradicionalmente como congo-angola, da densidade demográfica e amplitude geográfica alcançada pela sua distribuição humana em território brasileiro. (CASTRO, 2015, p.6)

² As línguas do grupo banto são apontadas por pesquisadores como as línguas de presença mais significativa nos contatos estabelecidos entre língua portuguesa e línguas africanas no Brasil. Dentre as línguas banto, as pesquisas apontam três como aquelas que tiveram maior número de falantes no Brasil: quimbundo, umbundo e quicongo. A utilização do termo *banto* para designar uma família linguística foi feita, pela primeira vez, por Wilhelm Bleek, em 1862. Na primeira gramática comparativa das línguas banto, o linguista alemão usou esse termo para designar várias línguas oriundas de um mesmo tronco, chamado *protobanto*, falado há cerca de três ou quatro mil anos. A utilização do termo *banto*, cujo significado é ‘homens’, plural de *muntu*, foi motivada pela observação feita por Bleek de que essa família de línguas se caracteriza pelo emprego do prefixo *ba-* para indicar plural. As línguas banto compreendem uma família de 300 línguas faladas na região africana subsaariana.

Desta maneira, a presença de poemas com características culturais e linguísticas tão marcantes e diversas pode propiciar a construção de outros referenciais culturais e até mesmo a elaboração de outras interpretações sobre o processo histórico de colonização.

Ao trazermos para a sala de aula histórias de outros povos, não apenas contribuindo para que a diversidade cultural se torne um fato, mas também apresentando a criança a oportunidade de conhecer aquele povo através do olhar poético que ele lança para sua realidade. Perceber como ele se articula para produzir significados para sua existência, qual valor que ele atribui as manifestações sociais, como ele se percebe e percebe os outros indivíduos na sua comunidade. ” (BUSSATO, 2003, p.38)

Nessa perspectiva podemos problematizar como a violência linguística é mantida e reelaborada a cada época, ora utiliza-se de morte física, ora de reformas ortográficas e curriculares. Em nome da língua padrão, a imersão nos mundos semânticos e culturais indígenas e africanos é negada e a concepção de mundo do colonizador ganha reforço. Assim, como Boaventura (2007) nos aponta, “o que importa, pois, é desfamiliarizar a tradição canônica das monoculturas do saber sem parar aí, como se essa desfamiliarização fosse a única possível”.

Importante ressaltar que Márcia Leite, autora do livro *Poeminhas da Terra*, destaca que buscou “com um olhar de curiosidade e respeito, explorar o cotidiano e a infância da vida nas comunidades indígenas, por meio de suas palavras e práticas culturais”³. Com este intuito, a autora concebe uma abordagem que reconhece os povos indígenas e suas culturas como produtores de conhecimento e criadores de modos próprios de ser, viver, falar, brincar e habitar o mundo. Márcia Leite afirma ainda, que teve a sorte de ter um professor que demonstrava como a “língua portuguesa traz em seu léxico incontáveis palavras dos primeiros habitantes da nossa terra”. Percebe-se assim, como uma experiência escolar que considere e abarque povos e saberes para além da hegemonia portuguesa/europeia pode nortear novas visões de mundo.

“Na construção da identidade cultural de um povo, a literatura ocupa lugar de destaque, pois oferece os universos de relações produzidas na história, ou seja, desde espaços ocupados e de que maneira esses espaços se ocuparam até as transformações nas relações sociais e símbolos produzidos na e por essa sociedade. ” (FILHO, 2009, p.51)

Os aspectos apontados anteriormente foram identificados no decorrer dos estudos das disciplinas do próprio Laseb, nas leituras específicas indicadas por minha orientadora e nas práticas do Plano de Ação. Soma-se a isso minha afeição pela poesia, gênero que compõe as obras utilizadas. Esse conjunto de aprendizados me permite a cada dia enxergar o mundo - e em especial a educação – de outras formas mais amplas, críticas e humanas.

³ Fala extraída da apresentação sobre a autora no fim do livro *Poeminhas da Terra*.

7. Poesia: uma linguagem de movimento e emoção

O uso de diferentes linguagens deve se fazer presente na vida dos estudantes desde o período da Educação Infantil. Tal contato pode estimular a curiosidade, o desenvolvimento da fala, da escrita de modo a ampliar a construção de sentidos e a interação com o mundo. Quando ofertamos experiências nesse âmbito, estamos proporcionando aos pequenos um instrumental para a comunicação e a expressão, esses princípios são ressaltados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, 2013, p. 94)

Marcada pela linguagem da sensibilidade, do ritmo e das rimas, o uso da linguagem poética pode propiciar variadas perspectivas indo do auxílio no processo de alfabetização até a inspiração para a liberdade de criação. Ressalta-se desta forma as potencialidades advindas do estudo e do trabalho com poemas.

Quando oferecemos um poema para a criança ler, é importante fazê-la tomar contato com a concretude da palavra poética, isto é, primeiro observa-se o trabalho com a palavra, sua sonoridade, seu rimo e toda a musicalidade que o poema pode proporcionar. (FILHO, 2009, p.75)

Assim, o poema abarca elementos que impulsionam o interesse e o envolvimento do leitor, principalmente das crianças. Sua estrutura, conforme composta, pode oferecer inúmeros tipos de experiências e interações, tanto no campo da oralidade quanto no campo da escrita.

O jogo poético, além de estimular “olhar de descobertas” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc); auditivas (sonoridades, auditivas, músicas, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo, textura...); depressão (sensações de peso ou de leveza); terminais (temperatura, calor ou frio); comportamento (dinâmicas, estáticas...). É obvio que, num só poema, dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo...pois cada um deles apresenta, determinados tipos de transformação imagística, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte. (COELHO,2000, p.222)

Desta maneira, com o passar das épocas as obras poéticas assumiram papéis diferentes e na atualidade, esse caráter experiencial tem se mostrado uma constante permitindo por meio de sua estrutura aventuras imaginativas marcadas por criativas interpretações da realidade.

Entre a poesia infantil tradicional e a contemporânea, há uma diferença básica de intencionalidade: a primeira pretendia levar seu destinatário a aprender algo para ser imitado depois; a segunda pretende leva-lo a descobrir algo a sua volta e a experimentar novas vivências que, ludicamente; se incorporaram em seu desenvolvimento mental-existencial. (COELHO, 2000, p.223-224)

É importante atentar para o caráter experiencial que envolve a prática de leitura. Desta forma, durante o ato de ler pode-se incorporar, de maneira própria, inúmeros elementos que compõem uma narrativa. Nesse processo o indivíduo interage com a obra e consigo mesmo, na medida em que constrói suas interpretações e relaciona a obra com sua bagagem cultural.

Levar algo da leitura para além do seu tempo, para além do momento mesmo em que se realiza: aqui reside a dimensão da experiência. Trata-se de uma leitura que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida humana; leitura compartilhada - ainda que seja com o autor - daquilo que a gente pensa, sente, vive. (KRAMER apud PAIVA, 2003, p.29.)

A partir desse pressuposto, abre-se um leque de possibilidades para que os profissionais da educação explorem obra poética em seu viés histórico, literário e também artístico. As obras *Poeminhas da Terra* e *Falando Banto*, reúnem cada uma em seu estilo, elementos que podem desencadear prazer, diversão, conhecimento, diálogos, falas, pensamentos, perguntas, desenhos, variadas formas de relação entre o leitor e a obra. Vale lembrar que mesmo na Educação Infantil, onde as crianças não são obrigatoriamente alfabetizadas, o caráter experiencial não se torna menos importante ou incompleto, ele assume características próprias juntamente com suas derivações.

Quando se fala de literatura, os termos leitor e leitura aparecem relacionados de maneira bastante estreita. Deve-se entender a leitura num sentido mais amplo, com instância de recepção de diversos tipos de texto. Pode-se ler um texto escrito, um texto visual, o teatro, as pessoas que nos rodeiam e o mundo. (FILHO, 2009, P.44)

No que tange o uso da literatura como instrumento de ensino, essa prática possibilita a ação interdisciplinar, o uso criterioso de uma fonte e ainda o desenvolvimento lúdico e a imaginação. Afinal conforme Filho (2009), “pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura, é pensar no futuro, é ter a responsabilidade de construir um mundo como menos espaço para a opressão das diferenças”. Nessa perspectiva as possibilidades da literatura em

sala de aula se potencializam, soma-se a esse aspecto, o valor experiencial que a literatura possui, propiciando sensações, interpretações e vivências únicas para cada indivíduo.

Isto é, a literatura para a criança deve ser oferecida como arte e prazer, arte porque é o resultado de um fazer estético do (s) autor (es) e prazer porque o contato com a arte pode ser encarado desde a mais tenra idade como experiência ricamente prazerosa, capaz de nos envolver e trazer novas dimensões ao envolver e trazer novas dimensões ao cotidiano. (FILHO,2009, p.63)

Para o desenvolvimento deste Plano de Ação foram elencadas as já referidas obras *Poeminhas da Terra*, autora Marcia Leite, *Falando Banto*, autora Eneida D. Gaspar. Percebe-se que estes títulos possibilitam conhecer, identificar e ampliar o vocabulário oriundo de línguas tupi e banto que permeiam a ampla linguagem brasileira. Esses livros convergem poeticamente, demonstram de forma ritmada, ilustrada e emocionada outras formas de pensar, sentir e interagir com o mundo para além das concepções eurocêntricas que tendem a nortear nossa sociedade. É importante ressaltar que ambos títulos fazem parte dos acervos de Kits Literários distribuídos anteriormente, a cada ano a Prefeitura de Belo Horizonte fornece esses kits que são entregues aos estudantes de toda a rede.



Figura 3: montagem das capas das obras selecionadas para o desenvolvimento do Plano de Ação.

Destaco que o poema “*Brincadeira*” de Marcia Leite, denotou a possibilidade para a palavra cantada em seu ritmo apontado principalmente pelo destaque da palavra *peteca*, nesse vai e vem das palavras *Curumim e Peteca*, o poema remete ao próprio movimento da brincadeira de peteca, é possível imaginar o bater da peteca nas mãos daqueles que brincam. A partir desse aspecto fica evidente o impacto das palavras e a simbologia que carregam, além do efeito produzido pela estrutura do poema.

Mas não é só palavra...Poesia é também imagem e som. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideia...através de imagens (símbolos, metáfora, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...). É esse jogo de palavras, o principal fator da atração que as crianças têm pela poesia, transformada em canto (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lenga-lenga...). Ou pela poesia ouvida ou lida em voz alta, que lhes provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante. (COELHO,2000, p.223)

Pensando o potencial do conteúdo da obra, este, transcende a fluidez poética da palavra falada e possibilita a experiência com a palavra cantada. Tal aspecto, permite que o livro *Poeminhas da Terra* se torne um instrumento de ensino-aprendizagem nos mais variados contextos escolares. Tais elementos podem ser observados no poema transcrito abaixo.

Brincadeira (Autora: Márcia Leite)

Curumim

Peteca

Curumim

Peteca

Curumim

Peteca!

Ei!

Posso brincar também? – *Sim!!!*

Na reprodução do poema acima, destaquei a resposta *Sim*, porque esta foi uma complementação criada pela turma. O *Sim* pareceu uma resposta, mas também poderia ser uma autorização ou um convite.



Reflexão

- Tal criação denota o anseio deles por interação com os versos e revela as capacidades e gostos adquiridos. Ao realizarem esse tipo de intervenção pareciam se apropriar das palavras. Dar novos usos e coordenar os próximos passos.

Como apontarei adiante, a inerente possibilidade de transpor a palavra falada para a palavra cantada se manifestou em nossas práticas. Em vários momentos a interação musical com os versos emergia, o que revelava a linguagem poética como uma escolha assertiva, funcional e atraente.

8. Da familiarização às brincadeiras com as palavras

Após passar o mês de março na maior parte do tempo na secretaria da EMEI Parque Real, cobrindo férias do assistente do setor - conforme a nova legislação prevê, somente no final do mês e de abril em diante comecei a assumir a biblioteca. Só então os horários de atendimento começaram a funcionar e em 22 de abril de 2019 comecei a desenvolver o Plano de Ação com a turma da Sala 10. Na semana anterior, durante o atendimento normal, eu havia feito o convite para a turma e eles logo aceitaram e assim que a turma chegou na biblioteca, nos sentamos em círculo ao redor da mesa e sem seguida:

Anunciei o que faríamos, tive um pouco de dificuldade com essa introdução. Simplificar termos e deixar a linguagem enxuta para crianças pequenas é sempre um desafio para mim. Apresentei os dois livros, falei que as palavras de um vieram das florestas e de outro vieram de outras terras, atravessaram o mar. Palavras essas que formam a nossa língua, tem gente que fala português, tem gente que fala inglês.... (Diário de Campo Wanessa Pulit, 22 de abril de 2019).

Na sequência, distribuí os livros e as crianças ficaram livres para tocar, olhar, mexer nas obras. Os exemplares de *Poeminha da Terra* e *Falando Banto* que disponibilizei para as crianças foram conseguidos através de empréstimos com outras bibliotecas da região e também amigos. No acervo da biblioteca da EMEI há apenas dois exemplares do livro *Poeminhas da Terra* e nenhum do *Falando Banto*. Desta forma, muitas crianças dividiram os livros para poder realizarem suas leituras. Na sequência deste contato inicial livre, solicitei a elas que observassem cada pedacinho do livro, eis que então: “Pude ver dedinhos passeando por desenhos, ouvir palavras de vislumbre com figuras familiares como peteca, peixe!”⁴.

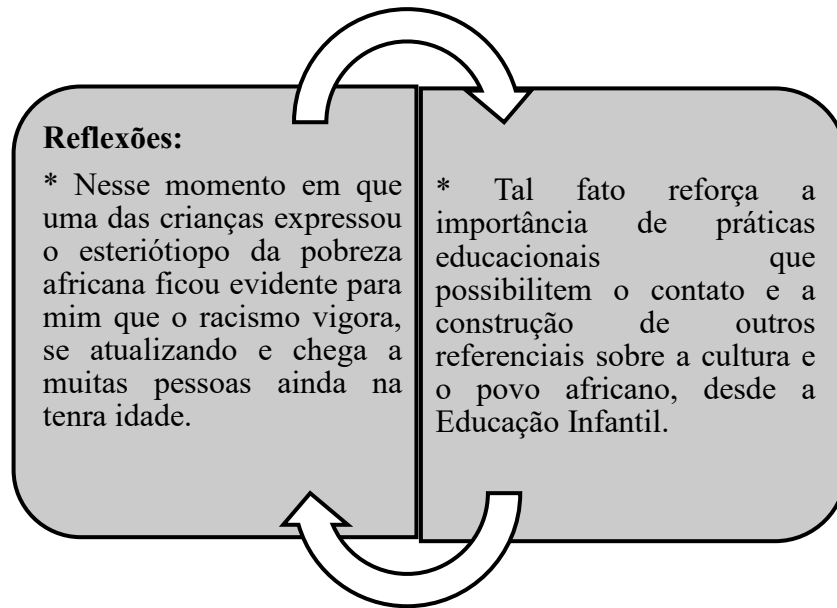
Esse momento foi muito significativo porque envolveu toque, observação, conversas, comparações entre os dois livros, trocas entre as crianças. Foi também o começo da minha observação, da minha prática, a turma se familiarizava com os livros e eu via surgindo ali a relação entre ambos. A professora regente da turma também observava, ajudava com a disciplina e também fotografava.

⁴ Diário de Campo Wanessa Pulit, 22 de abril de 2019.



Figura 4: Montagem de fotos do primeiro contato da turma da sala 10 com as obras selecionadas.
Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.

Após este momento de manuseio, pedi a elas que apontassem qual poema gostariam que eu lesse, que escolhessem pelo desenho que mais lhes tinha chamado atenção. Uma das meninas da turma afirmou que a parte que mais gostou era aquela em que a mãe dava comida ao neném – ela estava se referindo ao poema “*Neném bagunceiro*”, do livro *Falando Banto*. Logo na sequência da escolha comecei a ler. Esse momento de audição e recepção das obras foi importante para identificar o que as crianças já sabiam ou não, também pude sentir o interesse delas em participar. Busquei chegar junto com eles e elas aos significados de cada palavra. Ao término dessa identificação de significados, afirmei para a turma que tais palavras vieram da África. E então, perguntei se já tinham ouvido falar desse lugar e a maioria das crianças expressaram que não. Mas um dos meninos afirmou que a avó lhe falou que era onde “as crianças comem terra”. Confesso que nesse momento me espantei e acredito que não fiz uma boa inferência – somente disse que nunca tinha ouvido falar disso. Em seguida, peguei o globo terrestre e mostrei a localização de África e do Brasil, expliquei que de lá vieram pessoas que atravessaram o mar trazendo muitas coisas boas, inclusive muitas das palavras que falamos.



Outro poema destacado por uma criança e que também foi indicado por toda turma foi o “*Tomando sol*”, do livro *Poeminhas da Terra*. Fiz a leitura em voz alta, identificamos juntos nas ilustrações cada animal nomeado no decorrer do poema. Percebi que as crianças adoraram os bichos citados ali. Nesse momento de manuseio e observação dos desenhos que faziam parte das narrativas, elas visualizaram pessoas, lugares, animais, comidas, ora desconhecidos, ora conhecidos. A linguagem e as ilustrações das obras escolhidas possibilitaram o trabalho com os estudantes de 5 anos da Educação Infantil, permitindo assim, que interações acontecessem.

A partir dessas experiências, solicitei que desenhassem os poemas que mais gostaram. Esse tipo de atividade teve que ser realizada em sala devido ao pouco tempo que tínhamos. Dessa maneira, a professora regente da turma realizou esse momento com as crianças, ela chegou a solicitar os livros para ajudá-los a lembrar dos poemas. A seguir apresento alguns desenhos dos poemas que a turma mais gostou.



Figuras 5: Montagem com os desenhos feitos pela turma para o poema *Tomando Sol*.
Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.



Figuras 6: Montagem com os desenhos feitos pela turma para os poemas *Brincadeira* e *Neném Bagunceiro*.
Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.



Figuras 7: Montagem com os desenhos feitos pela turma para o poema *Macaco Sarapantado*.
Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.

Esses momentos iniciais foram de grande importância para observar como a turma podia interagir com as obras. Pude identificar quais poemas provocavam mais interesse. Eu havia selecionado alguns buscando textos que abarcassem elementos variados como modos de viver, comer, brincar. Mas foi a partir da receptividade delas que certos poemas se instalaram no nosso repertório e as atividades foram ganhando forma. Tal fator foi determinante para a elaboração do roteiro do vídeo da *TV Meninada*.

Destaco ainda, um momento interessante que ocorreu durante esses contatos de familiarização. Logo no início dos encontros com a turma da Sala 10, quando perguntei a eles o que significava a palavra *cafuné*, após ler o poema *Neném Bagunceiro*, do livro *Falando Banto*, o aluno Rafael demonstrou o significado fazendo em si mesmo um carinho na cabeça. Notei que tal saber e atitude permeiam seu imaginário e de tantas outras pessoas. Quando pensamos sobre a conotação de afeto que a palavra *cafuné* possui, torna-se nítida a carga histórica, que orienta memórias, sensações, gestos, imaginários daqueles que a falam e daqueles que a ouvem.

Nessa perspectiva é interessante pensar que a educação das relações étnico-raciais pode e deve ocorrer em meio aos contextos cotidianos de aprendizagem, sem demandar a incidência de uma ocorrência específica de discriminação racial. Há no âmbito da educação o dilema sobre como e quando efetivar as premissas das legislações afirmativas. É no dia a dia

que se constrói a mudança, em escolhas simples como qual livro vamos ler, qual desenho vamos exibir ou qual brinquedo vamos ofertar. Afinal, conforme apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, 2013, p. 89.)

Ainda sobre os poemas que mais despertaram o interesse da turma da Sala 10 destaco aqui: *Nenê bagunceiro* e *Macaco sarapantado* do livro *Falando Banto; Tomando Sol e Brincadeira* do livro *Poeminhas da Terra*. A partir desses poemas ocorreram variadas atividades e interações. Deste modo, pode-se pensar que a diversidade se manifesta de inúmeras formas. Assim, podemos falar nos sons da diversidade, em sabores, em desenhos, em corpos, em jeitos de ser, falar, pensar. A turma da Sala 10 se relacionou com a diversidade linguística inicialmente, por meio da audição das palavras que compunham os poemas elencados, mas logo passou também a falar tais palavras, incorporando os novos saberes. Oportunizar essa aprendizagem converge para uma prática que se direciona para a valorização da diversidade, ofertando desde a tenra idade outras possibilidades de falar, brincar, pensar, conhecer a imensidão da vida e a beleza que complexidade possui.

Então, estão à mercê dos adultos e das forças que querem alfabetizá-las rapidamente, das forças que querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade, e tudo isso em nome do “comum” e do universal. Aquilo que escapar ao comum é diversidade e será tolerado, termo em voga em tempos neoliberais. Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem sob a égide da tolerância, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. (Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. p.198)

9. Versos que carregam história, saberes e criam memórias

Acredito que experiências escolares significativas marcam as pessoas por toda vida. Então, se desde a infância as crianças descobrirem as belezas que permeiam a africanidade, seus referências poderão, sim, adquirir outras nuances. Me recordo de ouvir falar de África na escola somente pelo prisma da escravidão, embora já fosse numa perspectiva crítica. Na minha escola, quando eu estava terminando o ensino fundamental, me lembro de acontecerem fóruns de ética e cidadania. O primeiro desses fóruns, se não me engano, foi sobre racismo e houveram abordagens sobre trabalho escravo. Um momento muito forte foi no caminho para a quadra onde ocorria o evento, no gramado do entorno haviam muitas, muitas cruces representando os milhares de africanos mortos no processo de escravização. Aquilo foi chocante na época. Guardo uma memória de tristeza, espanto e indignação diante do aprendizado sobre esse horrível momento da história humana.

Com o passar dos encontros, com mais aulas do Laseb e reflexões no meu grupo de ACPP, fui percebendo e desejando proporcionar para a Turma da Sala 10 uma experiência alegre e positiva em relação aos saberes ligados aos povos indígenas e africanos. Tal aspecto se firma em muito pelas próprias características comportamentais da faixa etária da turma. Crianças tão novas devem viver com alegria, leveza e afeto os processos de aprendizagem. E para construirmos aprendizados significativos sobre as culturas indígenas e africanas, é preciso estudar e aprender que essas culturas carregam em si próprias muitos modos de ser, viver, pensar, brincar permeados por alegria, leveza e afeto. A dominação cultural europeia busca sempre reforçar o predomínio da razão, comportamentos baseados em regras de etiqueta que limitam e reprimem a espontaneidade do ser. E a escola, desde a Educação Infantil, educa também nesse viés. Quando ofertamos experiências com as culturas indígenas e africanas, estamos reconhecendo muitas práticas que configuram a cultura brasileira, porém, são invisibilizadas ou inferiorizadas.

Apesar disso, penso a escola como um espaço onde o naturalizado é tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos. Um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida. A democracia e a educação de qualidade dependem disso. (LOPES, Yéssica, 2014, P. 7)

Desta forma, para conhecer e evidenciar indígenas e africanos como produtores de saberes - dentre eles, as palavras, ocorreram encontros para abordar as especificidades dos referidos povos. No nosso encontro dedicado a falar sobre os povos indígenas, busquei mostrar

principalmente fotos e vídeos de crianças indígenas. Utilizei vídeos dos canais no *YouTube* da revista *Crescer e Território do Brincar*. Apresentei por meio de fotografias as imagens de muitas das palavras presentes nos poemas que trabalhamos na obra *Poeminhas da Terra*.

Antes de iniciarmos as atividades desse encontro dedicado a conhecer um pouco sobre aqueles que criaram e falam as palavras que vieram das florestas, perguntei a turma se sabiam quem eram os povos indígenas. Muitos revelaram não saber. A partir daí busquei ressaltar que os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. Busquei enfatizar a intrínseca relação deles com a natureza, tão importante para o equilíbrio da vida no planeta. O que percebi de mais marcante nesse momento foram os olhares curiosos diante das crianças indígenas que apareciam na TV. Queriam ver os vídeos repetidas vezes. Talvez o fato de verem outras crianças como eles e elas, vivendo a infância em contextos diferentes. A diversidade da infância emergiu e pareceu para mim suscitar empatias. Nesses encontros destinados a falarmos dos povos indígenas, começamos a musicalizar um dos poemas do livro *Poeminhas da Terra*.



Figura 8: Montagem de fotos da declamação, audição e musicalização do poema *Brincadeira*, da obra *Poeminhas da Terra*. Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.

No que tange o encontro específico para falar de povos africanos, busquei apresentar por meio de fotos, do uso do globo terrestre e também músicas um pouco da grandeza do continente africano, do lugar de onde vieram as palavras que atravessaram o mar. Logo no começo desse encontro, indaguei onde que teriam surgido os primeiros seres humanos, como eu havia anunciado para a turma que naquele dia falaríamos sobre África, não demorou muito para que dessem a resposta certa. Destaco nesse encontro o momento em que após mostrar imagens do povo africano, perguntei para as crianças qual era a cor delas, imediatamente as

crianças que estavam na fileira a minha frente responderam “sou negro, uai!”⁵. Adorei a forma convicta e tranquila com que se expressaram.

Entretanto, no que se refere à adesão da escola à proposta do desenvolvimento do Plano de Ação, ressalto que no decorrer dos nossos encontros, não houve nenhuma manifestação de interesse da coordenação geral da escola ou da direção no sentido de querer saber sobre o que estava sendo feito. Somou-se a isso, um certo silêncio da professora regente da turma, que durante as atividades desenvolvidas, restringiu-se a colaborar somente com o controle da disciplina da turma e fotografar. Não quero expressar que a colaboração dela nesse sentido não tenha sido válida, mas confesso que depusitei maiores expectativas. Por ser ela uma mulher negra, esperei dela situações de trocas, envolvimento, posicionamentos de engajamento. Entretanto, após expor essa questão para minha orientadora e para as colegas do grupo de orientação, refletimos sobre o processo de tornar-se negro, que perpassa empoderamento, aceitação e superação do referencial branco como ideal de humanidade. Tal processo é uma experiência pessoal, singular e que varia de pessoa para pessoa, então, busquei respeitar esse modo dela de se envolver.

Mesmo diante dos limites institucionais que se apresentaram desde minha chegada a EMEI, seguimos explorando as possibilidades das obras. Ressalto aqui uma dinâmica que realizamos e demonstrou a capacidade das crianças para relacionar as palavras com seus respectivos livros de origem.



Figura 9: Montagem de fotos referente ao dia da dinâmica. Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.

Para realizar a dinâmica imprimi palavras dos poemas trabalhados anteriormente. As palavras que vieram das florestas: *pipoca*, *peteca*, *aipim*, *curumim*, *paçoca*, *pamonha*, *amendoim*, *tapioca*, *oca*. E também as palavras que atravessaram o mar: *neném*, *bagunça*,

⁵ Diário de Campo Wanessa Pulit, 30 de abril de 2019

canjica, moleque, sapeca, cafuné, cuca, lambança, denngo, cutuca, tocaia, futum. Dispus as palavras misturadas sobre o colchonete onde nos sentamos, fizemos um círculo que fora completado por dois recipientes - uma cesta de palha e uma vasilha de cerâmica que tinham dispostas atrás delas os livros *Poeminhas da Terra e Falando Banto*. Ao iniciar a dinâmica, solicitei que aos poucos cada criança escolhesse uma palavra para ser lida em voz alta e ter seu livro de origem apontado. Após ler a palavra em voz alta eu perguntava: “*De qual livro é esta palavra? Esta palavra pertence aos povos indígenas ou africanos? Ela veio das florestas ou atravessou o mar?* ” Esses questionamentos provocavam pura agitação, a turma da Sala 10 ficava eufórica para responder. Trago abaixo o relato desse preciso momento de respostas.

Juntos ou sozinhos eles e elas questionavam, pensavam e exclamavam: - *Este é do Falando Banto!* -É daquele (apontando para um dos livros). Eu questionava: como você sabe? Então, respondiam: é porque eu ouvi! Eu sei! Eu me lembro! (Diário de Campo Wanessa Pulit, 27 de junho de 2019)

Com as falas relatadas acima senti a tranquilidade e a confiança das crianças para lidarem com os conhecimentos adquiridos. Percebi crianças em dúvida, mas elas se ajudavam nesse momento. Vale pontuar que antes de iniciarmos essa dinâmica, algumas crianças sugeriram uma competição. Então, falei para eles e elas que tínhamos aprendido juntos e que íamos brincar juntos também, busquei aproveitar essa colocação para reforçar que existem outras formas de interação que visam o coletivo em detrimento da individualidade.

A partir do dia 4 de julho iniciamos as filmagens. Organizamos as atividades de maneira a envolver a toda turma, também professores e outros profissionais da escola. Importante apontar aqui que as atividades previstas para esse mês foram afetadas pelos preparativos da festa junina.

10. TV Meninada é poesia, teatro, cantoria e batucada

Consolidadas as etapas de familiarização, de conhecimentos sobre os povos, partimos para o compartilhamento desse aprendizado. Esse compartilhamento aconteceu por meio da produção do vídeo do programa *TV Meninada*. Conforme já exposto no início deste trabalho, o programa *TV Meninada* consiste numa maneira de interação entre os estudantes e os saberes através de performances, entrevistas, declamações, depoimentos. Com o uso de uma linguagem tão familiar às pessoas, o projeto com o formato de um programa de televisão visa aproximar os estudantes de seus aprendizados, valorizar o que se aprendeu e estimular o compartilhamento das informações. Pensei o uso dessa estratégia devido ao seu sucesso na escola em que trabalhava anteriormente. A edição feita na execução do Plano de Ação teve como protagonistas as crianças da Sala 10.



Figura 10: Logo do programa TV Meninada criado por mim.

O roteiro do programa foi elaborado a partir das nossas criações, das derivações do trabalho com as poesias. Assim, ocorreram filmagens entrevistas, declamação coletiva, dramatizações, canto conjunto. De maneira a envolver a comunidade escolar na produção do programa, convidei professoras e uma auxiliar de sala para participarem de entrevistas e ainda, a turma do berçário para ouvir a declamação da poesia *Neném Bagunceiro*, do livro *Falando Banto*. Desde que cheguei na EMEI percebi forte distanciamento entre os funcionários e poucas iniciativas de aproximação por parte da gestão. Antes de cada gravação houveram alguns ensaios, as filmagens foram feitas com uma das câmeras que a escola possuía.

Após musicalizarmos a poesia *Brincadeira*, do livro *Poeminhas da Terra* e o título da poesia *Macaco Sarapantado*, do livro *Falando Banto*, nos outros momentos em que nos encontrávamos fora do nosso horário específico, ocorreu que assim que as crianças me viam, imediatamente começavam a cantoria dessas musicalizações. Nesses episódios senti que tínhamos nos conectado por meio das palavras cantadas. Conforme o tempo foi passando, percebi como aquelas crianças haviam incorporado mesmo as práticas e até pareciam se divertir com o que aprenderam, cantarolando espontaneamente. Penso também que o ato imediato de cantarem ao me ver, poderia ser um convite indireto para continuarmos aquela brincadeira, talvez essa fosse a perspectiva deles e de delas. O tipo de relação que se firmou entre a turma da Sala 10 e os poemas musicalizados evidencia como uma relação prazerosa com a literatura pode marcar as pessoas desde a infância, produzindo reações e sensações únicas. Essa situação onde se constitui uma relação de afetividade entre as crianças e literatura remete a constatação feita pelo educador Rubem Alves (2005), “[...] o lugar da literatura não é a cabeça: é o coração. A literatura é feita com palavras que desejam morar no corpo. Somente assim ela provoca as transformações alquímicas que deseja realizar”.

A experiência de musicalização dos poemas parece ter dado às crianças da Sala 10 a possibilidade de conduzir, orquestrar, brincar com as palavras - mesmo a turma não sendo alfabetizada ainda. É possível pensar que as interações com o mundo letrado ultrapassam a condição da alfabetização formal. Assim, a “alfabetização oral”, a alfabetização dos sentidos, parece transpor a palavra para o corpo de maneira a ir além dos limites do papel, formando também marcas na memória. Novamente, Rubem Alves nos permite pensar sobre essa interação entre o corpo e a experiência literária.

Os livros que amo não me deixam. Caminham comigo. Há livros que moram na cabeça e vão se desgastando com o tempo. Esses eu deixo em casa. Mas há livros que moram no corpo. Esses são eternamente jovens. Como no amor, uma vez não chega. De novo, de novo, de novo... (ALVES, 2005, p. 91)

Para o processo de musicalização utilizamos alguns instrumentos musicais disponíveis na escola, dentre eles, um tamborzinho, um triângulo, alguns chocalhos, um pandeiro. A presença desses instrumentos favoreceu bastante o desenvolvimento das práticas do Plano de Ação, as crianças se interessavam ainda mais nos encontros em que podiam tocá-los.



Figura 11: Montagem de fotos dos momentos de musicalização do poema *Brincadeira*, da obra *Poeminhas da Terra*. Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.

É possível refletir sobre a grandeza que reside na oralidade humana através dos tempos. Esse recurso permitiu e permite aos seres humanos criar, formar, divertir, seduzir, saber e ser, ultrapassando as épocas, tanto quanto o ato de escrever. E essa importante experiência de musicalização de poesias e versos, essa experiência com a oralidade, não ficou de fora do roteiro do *TV Meninada*. Destaco a prática que convergiu para o princípio de valorização desse recurso e que ocorreu no encontro entre as crianças da Sala 10 e os bebês da turma do berçário. Nessa ocasião, diferentes idades ficaram juntas e compartilharam um momento de poesia e carinho. A turma da Sala 10 declamou o poema *Neném Bagunceiro*, de Eneida Gaspar, para os bebês. No momento em que o seguinte verso foi falado “*Babá engambela e faz um cafuné*”, houve o cafuné, as crianças mais velhas fizeram esse carinho nas mais novas. Experimentamos um pouco da concepção de afeto que permeia muitas palavras de origem africana.



Figura 12: Montagem de fotos da declamação do poema *Neném Bagunceiro* para os bebês do berçário. Fonte: Acervo pessoal Wanessa Pulit.

A produção da *TV Meninada* com as crianças de cinco anos da Educação Infantil mostrou-se totalmente viável e de boa adesão. Toda a turma desejou participar. E mesmo sendo crianças tão novas, se empenharam nos ensaios e tiveram paciência para repetir as gravações, quando necessário.

A exibição do vídeo da *TV Meninada* ocorreu no mês de agosto - ultrapassando um pouco as previsões do cronograma que elaborei – e me permitiu ver boas reações da turma. Pude ver crianças com olhos brilhando, sorrisos, alguns rostos envergonhados, mas curiosos, crianças apontando para os colegas de sala que reconheciam na tela da televisão. Estavam sincronizados, atentos com tudo que aparecia no vídeo. Ao término da exibição, pediram para ver novamente o programa e ainda que eu chamasse outras pessoas da escola para assisti-los. Penso que quando utilizamos recursos e linguagens comuns ao cotidiano dos alunos, podemos mobilizar a atenção e o interesse deles. Desta forma, a *TV Meninada* dialoga com a linguagem televisiva e também com as linguagens musical e teatral, permitindo explorar os aspectos lúdicos que permeiam a própria lógica da Educação Infantil. O link para assistir o referido vídeo encontra-se em QR Code disponível nos anexos desse trabalho.

11. Considerações finais

Constato a partir das minhas práticas, aprendizados nas disciplinas do Laseb e escuta das falas das minhas colegas de turma, que a educação das relações étnico-raciais se faz realizável aqui e agora, no tempo presente. É no fluir das aulas, na construção de saberes outros para além dos normalizados, nas escolhas literárias que fazemos, nas reflexões que propomos, nos brinquedos que ofertamos, nas palavras que falamos. Assim, observo que o trabalho com as obras literárias *Poeminhas da Terra* e *Falando Banto* demonstra que é possível efetivar desde a Educação Infantil práticas de educação das relações étnico-raciais. Aliando literatura poética, musicalidade, ludicidade e tecnologia, foi possível estabelecer ações cotidianas onde palavras de origens indígenas e africanas estiveram presentes.

Experimentar a diversidade linguística indígena e africana desde a Educação Infantil é viver a oportunidade de ter contato com a complexidade que permeia a vida e a nossa história. As palavras carregam mundos semânticos que permitem àqueles que as conhecem, compreender a existência de outros modos ser, pensar, falar, comer, viver. E indo mais além, começar a identificar como essa diversidade também está em nós, manifestada na organicidade dos nossos dizeres, costumes, gestos, gostos. Afinal, a linguagem é algo que orienta tanto o pensamento quanto o corpo. Assume um caráter de instrumento de conexão entre a pessoa e o mundo.

Com o processo de musicalização dos poemas as crianças também ficaram musicais, mesmo em outros momentos na biblioteca, ao assistirem algum vídeo com alguma canção logo começavam a bater palmas, batucar nas pernas, cantar. Quando assistiam a si próprios no vídeo da *TV Meninada*, muitos já batucavam e cantavam junto com o vídeo. Foi bom ver o que ficou. Achei muito interessante essa incorporação da musicalidade. E de fato esse é um elemento inerente a Educação Infantil e que se for bem usado, permite estabelecer boas conexões entre as crianças e os saberes, entre as crianças e arte, entre as crianças e seus próprios corpos. Tive fortes evidências que os poemas trabalhados foram realmente apropriados pela Sala 10.

Acredito que no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas surgiu uma relação prazerosa e afetiva de aprendizagem. É possível ver nas fotos anteriores, no próprio vídeo da *TV Meninada*, no decorrer dos meus relatos, que muitas foram as manifestações e expressões de alegria, interesse e divertimento. Na minha concepção, quando esse tipo de

relação emerge no aprendizado, os desdobramentos e marcas do que se aprendeu são realmente significativos.

Trabalhar o conhecimento sobre as palavras de origens indígena e africana é demonstrar o protagonismo que a cultura concebida por eles possui na composição da cultura brasileira. Um vocabulário tão vasto e tão presente no nosso cotidiano precisa ser reconhecido desde cedo de maneira que as pessoas tenham consciência como as palavras que falam, os alimentos que comem, os gestos de carinho que manifestam, são produto da interação social que se iniciou no processo de colonização e conferiu inúmeras especificidades a cultura da nossa sociedade. E que a incidência de tal processo de colonização produziu morte, violências, opressões e também uma cultura complexa e única que é a cultura brasileira. Saber a origem das palavras que falamos também é saber a nossa história, sabê-la por um prisma de resistência e (re)existência, afinal palavras do passado, palavras que vieram de outro continente, palavras que em muitos momentos ficaram mudas diante da dor do açoite, ecoaram até nossos tempos. Falar é expressar a vida que nos habita e que outrora habitou outros corpos de outros sujeitos históricos, mesmo datadas no tempo e no espaço, por conseguirmos carregá-las conosco, as palavras podem se tornar atemporais alcançando uma condição de quase imortalidade.

Muitos dos elementos que compõe a minha trajetória profissional e todas as atividades relatadas neste trabalho tiveram como espaço de gestação e acontecimento a *biblioteca escolar*. Esse lugar da escola pode e deve se tornar um centro cultural, recebendo e criando saberes, aproximando pessoas e livros, ideias e realizações. Minha experiência nesse setor ao longo de quase uma década se caracteriza pelo movimento, pela criação, pela construção de parcerias e realização de projetos. Na execução deste trabalho não foi diferente. Mesmo ao ter enfrentado as mudanças no meu cargo, no meu local de trabalho, mesmo vivido um contexto de indiferença por parte da direção e coordenação da escola para qual me transferi, o fazer diário dos anos de trabalho em bibliotecas, me trouxe a força, a inspiração e os instrumentos necessários para realizar meu Plano de Ação. Lamento profundamente que a transformação do cargo de *auxiliar de biblioteca escolar* em *assistente administrativo educacional*, tenha desconsiderado as especificidades do nosso trabalho enquanto categoria, nossa importância no processo de formação de leitores, nossas trajetórias, vínculos – me sinto neste momento falando também por outros tantos colegas. Acredito que todos perdem nessa nova configuração de cargos. A mediação de leitura é algo essencialmente humano, que ocorre quando vidas se encontram, fazem trocas, se identificam no percurso de descoberta das humanidades em comum que habitam as várias literaturas mundo afora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Revista Proposições*, v.28, p 182-203, 2017.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 11.645 de 09 de janeiro de 2008 que altera a Lei 9.394, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

BUSSATO, CLÉO. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **A influência das línguas africanas no português brasileiro**. Acesso em 15/11/2019. Disponível em:<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FANON, FRANZ. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação do leitor**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009

LEITE, Márcia. **Poeminhas da Terra**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.

LOPES, Yéssica. **Rogério Junqueira: conceitos de diversidade**. Diversidade e Educação, v. 2, n. 4, p. 4-13, 2014.

Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

NETO, Maria Gorete. “Português indígena versus português acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas”. Anais da SIELP. Volume 1, número 2. Uberlândia: EDUFU, 2012. P. 1 -11.

NETO, Maria Gorete. “**Políticas linguísticas na universidade: a promoção das línguas indígenas no curso de licenciatura em formação intercultural para educadores indígenas (FIEI)**”. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 18 - n. 2 - Itajaí, ABR-JUN 2018. P. 122-137.

PAIVA, Aparecida. **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil/** organizado por Aparecida Paiva e Aracy Evangelista, Graça Paulino e Zélia Versiani. – 2. ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Belo Horizonte. **Proposições curriculares para a Educação Infantil: fundamentos /Ana Cláudia Brasil Silva Melo (org) – Belo Horizonte: SMED, 2014.**

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista crítica de ciências sociais, n. 78, p. 3-46, 2007.

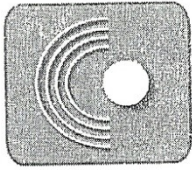
SILVEIRA, Rosa Hessel. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

ANEXOS

QR Code para assistir o vídeo do *TV Meninada*.



Modelo da Autorização de uso de imagem e dados.



LASEB
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Prezados Pais,

O(a) Prof.(a) WANEISSA MAGALHÃES PULIT desenvolverá,
na Escola EMEI PARQUE REAL, um projeto
relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da
UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

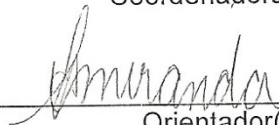
Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento
de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino
dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e
autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz

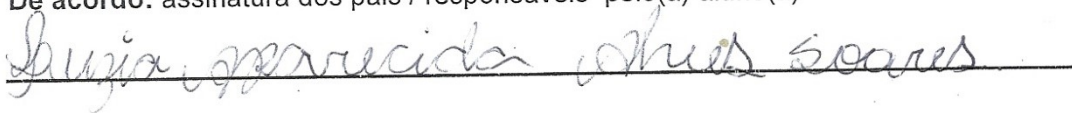
Coordenadora Geral do Curso



Orientador(a) do trabalho

Nome do aluno(a): Felipe Anderson Alves Rodri

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo(a) aluno(a)



Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb

CRONOGRAMA - DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO

Foram elencadas duas obras de literatura infantil cuja tônica reside em poesias que carregam palavras oriundas dos troncos linguísticos Banto e Tupi, são elas *Poeminhas da Terra*, autora Marcia Leite ; *Falando Banto*, autora Eneida D. Gaspar. Percebe-se que estes títulos possibilitam conhecer, identificar e ampliar o vocabulário oriundo de famílias linguísticas que permeiam a ampla linguagem brasileira. Esses livros convergem poeticamente, demonstram de forma ritmada, ilustrada e emocionada outras formas de pensar, sentir e interagir com o mundo para além das concepções eurocêntricas que tendem a nortear nossa sociedade. Após estabelecer parceria com professoras da Educação Infantil, regentes de turmas de 5 anos, iniciaremos a execução do Plano de Ação. Tal execução terá a biblioteca como principal espaço de realização. Para o registro do desenvolvimento da intervenção, utilizarei o diário de campo, filmagens e solicitarei aos estudantes alguns registros.

1- **Familiarizando** - Inicialmente haverá o primeiro encontro com a turma. Nesse momento haverá o conhecimento da turma e o convite para descobrirmos por meio da literatura um pouco mais sobre nosso país. Acontecerá na biblioteca o primeiro contato com as obras a serem trabalhadas, as crianças ficaram livres para tocar, olhar os livros, alguns dos poemas serão lidos aleatoriamente. (Abril)

2- **Foco nas ilustrações, olhos atentos!** - Após esse contato inicial, haverá uma aula para observação e debate sobre as ilustrações dos livros. A crianças poderão fazer suas releituras dessas ilustrações. (Abril)

3- **Hora de ouvir, pensar, sentir o texto** - Construída uma familiaridade com as obras, iniciaremos a imersão nesse mundo linguístico oriundos das culturas indígena e africana. Os poemas serão declamados, observaremos a relação das crianças com tais palavras, suas identificações, conhecimentos prévios, reações. Indagarei se já conheciam ou se tinham ouvido algumas das palavras presentes nos poemas. (Maio)

4- **Esmiuçando** - Serão eleitos alguns poemas para maior imersão. Deles serão extraídas palavras para o desenvolvimento das atividades seguintes. (Maio)

5- **Você sabe o que é?** - O significado das palavras contidas nas poesias selecionadas será apresentado por meio de fotos exibidas na TV ou buscadas em dicionários, livros. (Maio)

6- **De onde vem?** - Realizado esse processo de conhecimento dos significados, será apresentado de forma mais enfática a origem histórica e geográfica delas: *Palavrinhas que*

vieram da floresta, Palavrinhas que atravessaram o mar. Pensa-se para este momento a construção de um mapa para a demonstração simbólica das origens e caminhos percorridos pelas palavras. Este mapa pode conter pontos sensoriais: palavras relacionadas a alimentação, por exemplo, podem estar representadas materialmente. (Junho)

7- **Vamos fazer um programa de TV?** Consolidadas estas etapas, partiremos para o compartilhamento desse aprendizado. Esse compartilhamento se dará por meio da produção do vídeo do programa TV Meninada. (Junho)

8- **TV MENINADA, CRIANÇA COMO PROTAGONISTA!** O programa TV Meninada será protagonizado pelas crianças das referidas turmas e consistirá em apresentar através de vídeos de declamações, entrevistas, encenações os variados significados dessas palavras, suas origens e relação com a nossa cultura. (Junho)

9- **Crianças que compartilham palavras** - Terminado o vídeo, este será exibido para as turmas que o produziram, para a escola e até mesmo para as famílias. (Junho/Julho)