

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

ELIZÂNGELA ÁREAS FERREIRA DE ALMEIDA

Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano.

Marília
2.015

ELIZÂNGELA ÁREAS FERREIRA DE ALMEIDA

Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Giachetto Saravali
Apoio financeiro: CAPES

Marília
2.015

Almeida, Elizângela Áreas Ferreira de.
A447i Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas
por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano /
Elizângela Áreas Ferreira de Almeida. – Marília, 2015.
280 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.
Bibliografia: f. 263-275
Orientador: Eliane Giachetto Saravali.

1. Aprendizagem. 2. Conhecimento e aprendizagem. 3.
Inclusão em educação. 4. Educação. 5. Programas de ação
afirmativa na educação. 6. Piaget, Jean – 1896-1980. I.
Título.

CDD 370.19

ELIZÂNGELA ÁREAS FERREIRA DE ALMEIDA

Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano.

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Profª Drª Eliane Giachetto Saravali
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

2º Examinador: _____

Profª Drª Eliete Aparecida de Godoy
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC

3º Examinador: _____

Profª Drª Patrícia Unger Raphael Bataglia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Marília, 26 de Fevereiro de 2015

Dedico este estudo aos meus dois grandes amores: Isabela, minha filha querida e Paulinho, meu amado companheiro.

Agradecimentos

Um dia decidimos que queremos realizar muito mais que um estudo ou pesquisa, mas um sonho que, pelas adversidades da vida, havia ficado adormecido, lá atrás. No entanto, ao resgatá-lo e iniciarmos esse novo desafio de concretizá-lo, certificamo-nos de que não podemos conquistá-lo sozinhos, precisaremos do suporte, apoio e compreensão de muita gente.

Fiquei pensando como poderia externar minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este sonho pudesse realizar-se.

Lembrei-me então de uma frase proferida pelo franciscano Guilherme Baskerville, personagem do romance *O nome da Rosa*, de Umberto Eco, cuja origem é atribuída a Isaac Newton, a qual afirma que *somos como anões aos ombros de gigantes, e se conseguimos enxergar além do nosso campo de visão, superando a altura do nosso corpo e de nossas capacidades é porque nos apoiamos e nos elevamos em estaturas gigantes e através delas podemos ver muito além do que poderíamos imaginar.*

Sendo assim, agradeço, primeiramente, ao maior de todos os ombros gigantes – Deus – por ter estado ao meu lado em todos os momentos desta caminhada, por ter-me dado sabedoria e discernimento em meus estudos e velado por minha saúde quando dela não podia cuidar. Agradeço os colos gigantes que sustentaram o meu pesar e suportaram minha ausência: neles sempre buscava forças e sentido para continuar. Estou falando de meu amigo, esposo e companheiro Paulo Fernando, que é um pilar forte e decisivo em minha vida; de minha doce e adorável filha Isabela, a qual me enche de orgulho a cada dia que passa e é o maior presente que eu poderia ter em vida; de meus tão estimados pais, o prestativo Sr. Antônio e a meiga D. Ester, sempre muito preocupados com minha saúde e disponíveis nas horas mais difíceis, além de representarem para mim grande exemplo de perseverança e fé; de meus queridos irmãos Eliseu, Eliete e Davi e seus familiares (cunhado (a), sobrinhos (as)), pelos inúmeros momentos de alegria juntos.

Agradeço a toda a minha família – a em que nasci e a com que fui presenteada quando casei –, pela compreensão, pela amizade, pelo carinho e apoio nos momentos em que deles tanto precisei. Em especial, à minha sogra, Neide, pelos almoços e jantares deliciosos e ao meu sogro, Osório, pelas palavras de conforto.

Agradeço aos ombros amigos que não negaram uma palavra, um abraço, uma ajuda quando deles tanto necessitei. Falo de meus amigos, colegas de trabalho, professores, funcionários, coordenadores das escolas pelas quais passei (em especial do apoio incondicional da querida professora coordenadora Nilza de Fátima Volpe Nóbile, a Tia Nuza, quer seja com uma palavra, um abraço, ou até mesmo com os ouvidos incansáveis de uma grande companheira); da diretora da Escola Justina, a querida Bertha Siemon de Oliveira, pelos seus conselhos, motivação e apoio constante a esta pesquisa, que vão além do que se pode esperar de um diretor, mas se pode encontrar em uma amiga); da diretora e dos coordenadores do Colégio Pólis em Ourinhos, Eleida, Ciomara e Isabel, pelo carinho de sempre; dos companheiros de profissão da Escola Maria Cecília, em Marília (em especial da equipe de Língua Portuguesa, da minha coordenadora Myrtes e da diretora Silvinha, que já moram em meu coração).

Entre esses ombros enormes, estão também os das minhas queridas amigas de Pós-Graduação – Amanda, Taislene, Denise, Marlene, Dilian, Carla e Bruna – com as quais tive mais contato. Não sei como lhes agradecer por todas as trocas de ideias, pelo apoio e até pelos momentos de descontração nas viagens para apresentação de trabalhos.

Agradeço aos meus queridos alunos do 8º ano, meus eternos sujeitos desta pesquisa, que, mesmo que cresçam e avancem em suas concepções de mundo, serão para sempre, em minha memória, minhas adoráveis crianças. Sem eles, não teria vivenciado essa rica experiência que tanto me realizou, pessoal e profissionalmente.

É evidente que não posso esquecer-me de agradecer os ombros gigantes, companheiros, indispensáveis, bem como o olhar cuidadoso e peculiar sobre meus textos, de minha querida orientadora, a Profª Drª Eliane Giachetto Saravali. Suas palavras e cuidado foram responsáveis por gerar em mim muitos desequilíbrios cognitivos, permitindo que eu resgatasse a pesquisadora que estava dentro de mim e concretizasse esse sonho de tornar-me mestre em educação. Sempre lhe serei agradecida...

Agradeço às Profªs. Drªs., Eliete Aparecida de Godoy e Patrícia Unger Raphael Bataglia, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e por terem aceitado o convite para participarem da banca de defesa deste trabalho. À primeira devo ainda uma boa parte de minhas inspirações e de minha feliz e gratificante escolha pela temática das questões étnico-raciais; à segunda, um agradecimento enorme pelo acompanhamento da pesquisa, desde quando esta era ainda um embrião, no Seminário de Pesquisas em 2013, quando ingressei.

Não posso deixar de agradecer aos professores Dr. Raul Aragão Martins e Drª Francismara Neves de Oliveira, membros suplentes de minha banca de qualificação e defesa, por terem aceitado o convite e recebido com carinho esta pesquisa.

Da mesma forma, não posso esquecer-me de agradecer ao Prof. Adrian Oscar Dongo Montoya, à Profª Drª Alessandra de Moraes Shimizu, ao Prof. Dr. Ricardo Tassinari e a todos os pesquisadores do grupo GEPEGE – UNESP/Marília, pela maestria com que transformavam os encontros do grupo em calorosas e ricas discussões da teoria piagetiana, as quais tanto contribuíram para a minha formação.

Agradeço também à querida Profª Maria de Lourdes Horiguela, uma das primeiras professoras que tive no Curso de Pós-Graduação em Educação, pelo acolhimento inicial e pelas primeiras orientações que direcionaram o rumo em que minha pesquisa deveria tomar.

Evidentemente são justos os agradecimentos ao revisor de meus textos, o professor Dr. João Roberto Inácio Ribeiro, o qual me ajudou nessa difícil tarefa de transformar o pensamento em linguagem escrita, como também devo agradecer o auxílio financeiro da CAPES, o qual me foi muito útil.

Graças a todos vocês e às forças, saúde e sabedoria recebidas de Deus, concluo mais uma etapa desse sonho gigante e motivo-me a prosseguir nesse caminho tão gratificante que escolhi trilhar e no qual estou há 16 anos, o da Educação.

Ninguém nasce odiando outra pessoa devido à cor de sua pele, sua origem, ou ainda sua religião. Para odiar é preciso aprender. E, se podem aprender a odiar, as pessoas também podem aprender a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

Fundamentado na teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento social, este estudo traz algumas reflexões sobre como intervenções pedagógicas com princípios construtivistas podem contribuir para a construção de noções étnico-raciais de escolares, pondo em prática o que é estabelecido pela lei 10.639/2003 com relação ao ensino da história, cultura e literatura africanas e afro-brasileiras nas escolas. O trabalho apresenta dois focos norteadores: de um lado as questões étnico-raciais e de outro uma prática tão comum nas escolas – a pesquisa escolar. Sendo assim, teve como objetivo investigar a construção de noções étnico-raciais em estudantes adolescentes e intervir nesse processo por meio de metodologias ativas, inspiradas no construtivismo. Para tanto, foi realizada uma intervenção pedagógica, revisitando a prática da pesquisa escolar e atribuindo-lhe um novo tratamento didático-pedagógico, de modo que se configure como um instrumento viável no processo ensino-aprendizagem, ancorado na descoberta e no espírito investigativo, conferindo aos educandos maior autonomia neste processo contínuo de construção de conhecimentos. Participaram desta pesquisa 28 adolescentes, com idades entre 12 e 14 anos, alunos do ensino fundamental da rede pública estadual do interior paulista. O delineamento metodológico escolhido foi o da pesquisa-ação, de acordo com as seguintes fases: 1ª - diagnóstico inicial, mediante entrevistas clínicas, com o objetivo de sondar as crenças dos alunos sobre noções étnicas; 2ª - intervenção pedagógica, composta por 23 atividades envolvendo a pesquisa escolar e atividades complementares a ela; 3ª - avaliação final da investigação, por meio da reaplicação do mesmo instrumento utilizado no diagnóstico inicial. Os dados obtidos foram categorizados quanti e qualitativamente e a análise dos resultados evidenciou uma evolução na forma como os sujeitos investigados compreendiam as questões étnico-raciais, uma vez que 75% desses indivíduos avançaram em suas construções étnicas, partindo de pensamentos elementares e ingênuos, característicos do nível I de compreensão da realidade social, em que se encontravam no diagnóstico inicial, para pensamentos mais elaborados, pertencentes ao nível II de compreensão da realidade social, na avaliação final. Nesta pesquisa, portanto, não observamos pensamentos que se enquadrassem no nível III de compreensão dessas noções.

Palavras-chave: Conhecimento social. Noções étnico-raciais. Intervenção Pedagógica: Pesquisa Escolar. Teoria Piagetiana.

ABSTRACT

Based on Piaget's theory of the construction of social knowledge, this study reflects on how pedagogical interventions with constructivist principles can contribute to the construction of ethnic and racial notions of the students, putting into practice what is established by Law 10.639/2003 regarding the teaching of African and African-Brazilian history, culture and literature at schools. The paper presents two guiding focus: on the one hand the ethnic and racial issues and on the other hand a very common practice at schools - school research. Thus, it aimed to investigate the construction of ethnic and racial notions in adolescent students and intervene in this process through active methodologies inspired by the constructivism. Therefore, an educational intervention was carried out, revisiting the practice of school research and giving it a new didactic and pedagogical treatment, so to constitute a viable tool in the teaching-learning, anchored in the discovery and investigative spirit, giving learners greater autonomy in this ongoing process of knowledge construction. The study gathered 28 teenagers, aged from 12 to 14 years old, elementary school students from public schools in São Paulo. The chosen methodological design was action research, according to the following phases: 1st - initial diagnosis by clinical interviews, in order to probe the beliefs of students on ethnic notions; 2nd - pedagogical intervention, consisting of 23 activities involving school research and enrichment activities for it; 3rd - Final assessment of the investigated action, by reapplying the same instrument used in the initial diagnosis. Collected data were categorized quantitatively and qualitatively and analysis of the results showed an evolution in the way the investigated subjects understood the ethnic and racial issues, as 75% of these individuals have advanced in their ethnic constructions, going from elementary and naive thoughts, typical for level I of understanding of social reality, in which they were classified in the initial diagnosis, to more elaborate thoughts typical for Level II of understanding of social reality in the final assessment. In this research, therefore, we did not thoughts that would fit in the level III of understanding of these notions.

Keywords: Social Knowledge. Ethnic and racial notions. Pedagogical Intervention: School Research. Piaget's theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Diagnóstico Inicial.....	133
Tabela 2	Distribuição, em percentual, dos sujeitos em níveis de compreensão das noções étnicas, referente à entrevista no Diagnóstico Inicial.....	133
Tabela 3	Distribuição, em percentual, dos sujeitos por gênero no Diagnóstico Inicial.....	134
Tabela 4	Distribuição de frequência e percentual, de acordo com as idades dos sujeitos e níveis de compreensão das noções étnicas no Diagnóstico Inicial.....	134
Tabela 5	Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Avaliação	247
Tabela 6	Distribuição, em percentual, dos sujeitos, em níveis de compreensão das noções étnicas, referente à entrevista na Avaliação	248
Tabela 7	Distribuição, em percentual, dos sujeitos por idade, em níveis de compreensão das noções étnicas, referente à entrevista na Avaliação	248
Tabela 8	Comparativo dos Dados – Diagnóstico Inicial e Avaliação	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cronograma da Fase Ação – Etapas de Pesquisa e Atividades constituintes	117
Quadro 2	Nível I de Compreensão das Noções Étnicas.....	122
Quadro 3	Nível II de Compreensão das Noções Étnicas.....	129
Quadro 4	Cronograma: Levantamento de temas e subtemas de pesquisa	191
Quadro 5	Nível III de Compreensão das Noções Étnicas.....	251

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagem utilizada nas entrevistas – Diagnóstico Inicial e Avaliação	114
Figura 2	Representação Gráfica Inicial – LET (13,0)	136
Figura 3	Registro escrito sobre a Representação Gráfica Inicial – LET (13,0)	137
Figura 4	Representação Gráfica Inicial – AJU (13,3)	137
Figura 5	Registro escrito sobre a Representação Gráfica Inicial – AJU (13;3)	137
Figura 6	Registro no Diário de Bordo – Atividade nº 1 – NAT (13,4)	139
Figura 7	Registro no Diário de Bordo – Atividade nº 1 – GAZ (13;0)	140
Figura 8	Capa – Animação: “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”	143
Figura 9	Cena – Animação: “ Imagine uma menina com cabelos de Brasil”	145
Figura 10	Descrição da menina com cabelos de Brasil – LET (13;0)	145
Figura 11	Descrição da menina com cabelos de Brasil – GIR (13;5)	146
Figura 12	Justificativa: uso da chapinha, do secador e da escova de cabelos – LUC(12;11)	146
Figura 13	Justificativa: uso da chapinha, do secador e da escova de cabelos – RUA (13;1)	146
Figura 14	Justificativa: uso da chapinha, do secador e da escova de cabelos – TAY (13;5)	146
Figura 15	Glossário de GIR(13;5), SHA (13;8) ; LET (13;0) e ROB (13;6)	148
Figura 16	Glossário de MAR (13;1) e SAR (13;7)	148
Figura 17	Mapa do Continente Africano – (Mapa 1:Antiga divisão política)	150
Figura 18	Mapa do Continente Africano – (Mapa 2: Divisão política atual).....	150
Figura 19	Página de Diário de GIR (13;5)	154
Figura 20	Página de Diário de SAM (13;0)	154
Figura 21	Bandeira da Tanzânia confeccionada por SAM (13;0)	160
Figura 22	Pesquisa em Atlas – Principais Informações:Tanzânia – SAM (13;0)	160
Figura 23	Página de Diário de AJU (13;3)	161
Figura 24	Capa do livro “ Anansi, o velho Sábio”	162
Figura 25	Cena do vídeo: “ A História das Histórias”	163
Figura 26	Trecho da Página de Diário de GAZ (13;0)	165
Figura 27	Capa do livro: “ Os cabelos de Lelê”	165
Figura 28	Página de Diário de MAR (13;1)	167
Figura 29	Página de Diário de GAP (14;8)	168
Figura 30	Caracterização da África – SHA (13;9)	170
Figura 31	Caracterização da África – RUA (13;2)	170
Figura 32	Capa do livro: “ A África, meu pequeno Chaka”	172
Figura 33	Capa do livro: “A semente que veio da África”	175
Figura 34	Capa do livro: “ O segredo das tranças e outras histórias africanas”.....	176
Figura 35	Glossário – LUC (12;11); VIT(13,5); GAZ (13;0)	178
Figura 36	Capa do livro: “ Omo-oba: histórias de princesas”	178

Figura 37	Recontando a história – “ Oiá e o búfalo interior” – GIR(13;5), ROB (13;6) e SHA (13;8).....	180
Figura 38	Impressões de leitura sobre o livro “ Omo-oba: histórias de princesas	181
Figura 39	Capa do livro: “ Enrilé, o caçador e outros contos africanos”	182
Figura 40	A África nas histórias - TAY (13;6) e THA (13;4)	182
Figura 41	Capa do livro: “ Canção dos povos africanos”	182
Figura 42	Registro escrito sobre o vídeo “Canção dos Homens” – ALL (13;5); MAJ(14;7) e ING (13;0)	184
Figura 43	Capa da Coletânea “ Cantos da África e do Brasil: Histórias que se entrelaçam” – Ilustração de AJU (13;4)	186
Figura 44	História produzida por GIG (14;1) e CAR (13;2)	187
Figura 45	História produzida por SAM (13;1) e GUI (12;11).....	188
Figura 46	Página de Diário de CAR (13;2)	189
Figura 47	Página de Diário de NAT (13;5)	192
Figura 48	Página de Diário de RUA (13;2)	194
Figura 49	Fragmento da pesquisa de SAR (13;8)	196
Figura 50	Página de Diário de SAM (13;2)	197
Figura 51	Capa do vídeo-documentário: Nelson Mandela: o homem por trás da lenda”.....	198
Figura 52	Capa do filme: “ O poder de um jovem”	200
Figura 53	Capa do filme: “ Invictus”	200
Figura 54	Página de Diário de SAM (13;1)	202
Figura 55	Página de Diário de GIR (13;6)	202
Figura 56	Carta aos irmãos africanos – AJU (13;5)	204
Figura 57	Carta aos irmãos africanos – GAZ (13;2)	205
Figura 58	Página de Diário de LUC (13;0)	208
Figura 59	Registro sobre a música: “ Veja os cabelos dela” – ACL (13;4)	213
Figura 60	Registro sobre a música: “ Veja os cabelos dela” – SAR (13;9)	213
Figura 61	Registro sobre a música: “ Negra Livre” – CAR (13;3)	213
Figura 62	Paralelo entre as músicas “ Veja os cabelos dela” e “ Negra Livre”	214
Figura 63	Registro sobre as “Histórias de Tia Nastácia” – MAR (13;3); LUC (13;1); SAR (13;9)	218
Figura 64	Página de Diário de MAR (13;3)	219
Figura 65	Página de Diário de SAM (13;2)	223
Figura 66	Página de Diário de GAZ (13;2)	224
Figura 67	Página de Diário de GIG (14;2)	227
Figura 68	Representação Gráfica Final – SAR (13;9)	228
Figura 69	Registro sobre a Representação Gráfica Final – SAR (13;9)	228
Figura 70	Representação Gráfica Final – MAR (13;3)	229
Figura 71	Registro sobre a Representação Gráfica Final – MAR (13;3)	229
Figura 72	Página de Diário de Bordo – GIR (13;7)	230
Figura 73	Página de Diário - MAR (13;3)	232

LISTA DE FOTOS

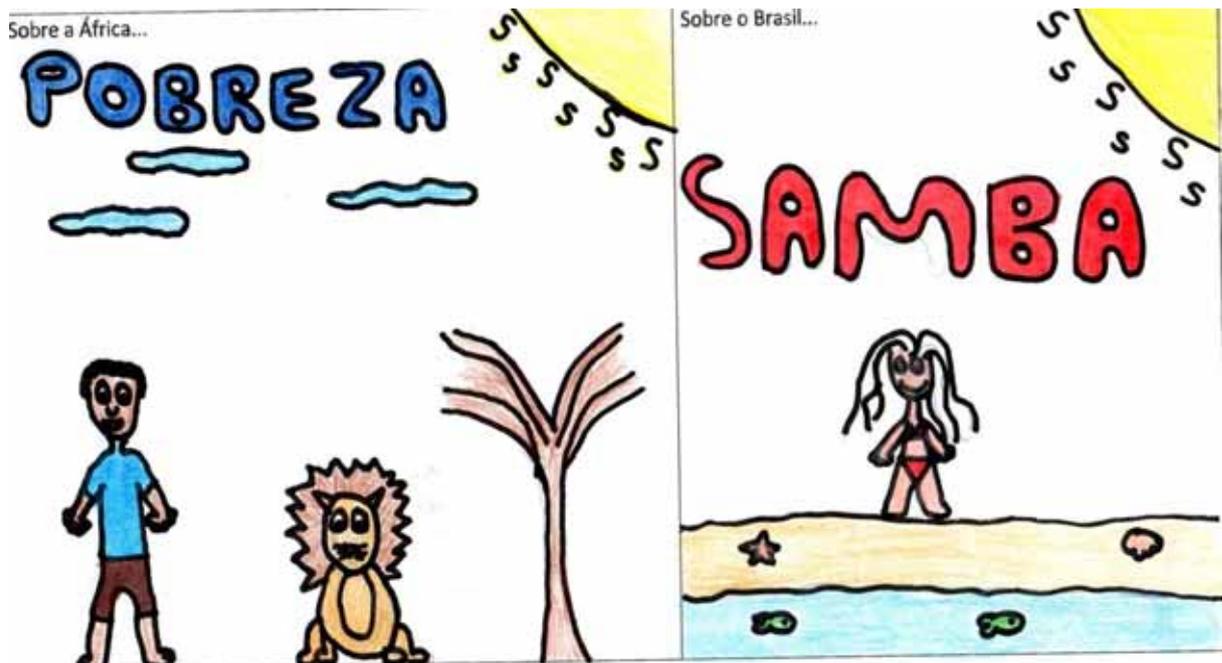
Foto 1	Produção de Bandeiras	159
Foto 2	Consulta ao atlas	159
Foto 3	Exposição – Linha do Tempo	161
Foto 4	Mosaico: Leitura de Histórias ao ar livre.....	169
Foto 5	Mosaico: Leitura de histórias e discussões em pequenos grupos	171
Foto 6	Roda de Leitura	172
Foto 7	Mosaico: Produção de histórias africanas	185
Foto 8	Mosaico: Pesquisa em material impresso	190
Foto 9	Mosaico: Pesquisa em grupo: cultura africana.....	192
Foto 10	Mosaico: Apresentação de slides para a sala	193
Foto 11	Mosaico: Produção de cartas aos irmãos africanos.....	203
Foto 12	Mosaico: Discussão em pequenos grupos – Músicas brasileiras	212
Foto 13	Mosaico: Pesquisa na sala de informática: Dados estatísticos	224

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
.....	
1. O REFERENCIAL TEÓRICO PIAGETIANO	25
1.1. O autor e suas obras: uma breve contextualização	26
1.2. Os estágios do desenvolvimento cognitivo	29
1.3. O conhecimento para Piaget	33
1.4. Os fatores do desenvolvimento intelectual	35
1.5. Estruturas Cognitivas – A Equilibração	39
2. O CONHECIMENTO SOCIAL	42
2.1. As pesquisas na área do conhecimento social	53
2.1.1. Pesquisas internacionais	54
2.1.2. Pesquisas nacionais	62
3. O TEMA ETNIA	70
3.1. O eurocentrismo na literatura infanto-juvenil	78
3.2. O que propõem as leis brasileiras para o ensino da diversidade Étnico-racial	82
4 METODOLOGIAS ATIVAS: PESQUISA ESCOLAR E MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	89
4.1. A pesquisa escolar: eis a questão!	104
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	109
5.1. Problema	110
5.2. Objetivos	110
5.3. Método	110
5.4. Participantes	112
5.5. Procedimentos	112

5.5.1. 1ª Fase – Diagnóstico Inicial	114
5.5.2. 2ª Fase - Ação (A intervenção)	115
5.5.3. 3ª Fase – Avaliação	117
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	119
6.1. 1ª Fase: Diagnóstico Inicial	120
6.2. 2ª Fase - Ação (A intervenção)	134
6.2.1. Atividades interventivas	135
6.3. 3ª Fase: Avaliação	237
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263
APÊNDICES	276
Apêndice A	276
Apêndice B	277
Apêndice C	278
ANEXOS	279
Anexo A	279

INTRODUÇÃO



Fonte: Dados da Pesquisa – Desenho de GIO (13;5)

Desenho sobre a África:

GIO (13;5) *Desenhei um sol radiante, a pobreza, uma pessoa negra, árvores com galhos secos e um leão representando os animais selvagens. Fiz estes desenhos, pois na maioria das vezes, quando falamos em África, lembramos disso tudo, do calor que faz lá, a pobreza que as pessoas passam, as pessoas que são na maioria negras e o leão pois lá se tem animais selvagens.*

Desenho sobre o Brasil:

GIO (13;5) *Desenhei um sol pois aqui no Brasil também se faz muito calor. O samba, pois é um ritmo musical muito lembrado aqui em nosso país. Uma praia, pois é um turismo muito procurado. E a menina se divertindo na praia. Escolhi esses desenhos, pois quando se fala em Brasil, penso neles e são coisas principais em nosso país.*

INTRODUÇÃO

Como educadora há 16 anos, atuante na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), vem nos chamando a atenção e tem sido motivo de muitas reflexões de nossa parte a questão das diferenças sociais, étnicas, raciais, culturais, de gênero, de religião, uma vez que observamos, no nosso dia a dia, a dificuldade em se estabelecer um diálogo mais profícuo entre as principais teorias e leis que apontam diretrizes no campo educacional e a prática docente em sala de aula.

Muitas são as justificativas para o insucesso das medidas adotadas pelo poder público para implantação dessas diretrizes: a ausência de estrutura física das escolas, a falta de material e recursos didático-pedagógicos, as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse e a indisciplina por parte dos alunos, o não acompanhamento das famílias da vida escolar de seus filhos, etc. Assim, promulgam-se leis e estatutos em prol do progresso e desenvolvimento da educação, publicam-se novos parâmetros educacionais e traçam-se novas metas e planos, os quais, no entanto, acabam por se configurar como prescrições e projetos que se esvaziam de significado e que são faltos de aplicabilidade ante as crenças e estereótipos presentes no âmbito escolar: ainda se entende o conhecimento apenas como dádiva da herança genética ou como fruto das transmissões sociais, ignorando-se, muitas vezes, o processo ativo de construção individual, a interação do sujeito e suas estruturas cognitivas com o meio social a que pertence.

Dessa forma, evoluem as crenças de que as inúmeras adversidades socioeconômicas e políticas por que passa o nosso país são determinantes e responsáveis por resultados educacionais desanimadores da educação pública: altos índices de retenção e de evasão escolar e baixos índices de desenvolvimento. Na visão dos educadores, as dificuldades provenientes do meio sociocultural bem como do desenvolvimento biológico saudável dos indivíduos é que lhes limitam a apropriação do conhecimento: a maioria desses alunos é oriunda de classes sociais menos favorecidas; muitas vezes subnutridos, vivem à margem das oportunidades de desenvolvimento intelectual oferecidas.

Difícilmente as discussões, no contexto escolar, sobre os problemas da não aprendizagem, do desinteresse e da indisciplina dos discentes se voltam para uma reflexão sobre as reais necessidades de formação desses escolares, ou sobre a formação inicial ou continuada dos próprios docentes, ou ainda sobre os objetivos didático-pedagógicos previstos e a melhor forma de os atingir, ou seja, em geral não se questionam os métodos e

procedimentos que vêm sendo utilizados, as teorias que os fundamentam, quais os seus propósitos educativos e se estes estão favorecendo a construção de conhecimentos e atribuindo aos escolares maior autonomia nesse processo.

Fala-se muito em aquisição de conteúdos, de conceitos, mas ignoram-se na maioria das vezes, as reais concepções de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de construção de novos saberes; muito pouco se reflete sobre como essas ideias e representações vão constituindo-se e transformando-se na mente dos educandos, ao longo dos anos escolares, quais seriam as intervenções pedagógicas necessárias para que o aluno pudesse avançar em sua compreensão de mundo, ou ainda quais delas poderiam não só contribuir para a formação cognitiva desses indivíduos, mas também promover o seu desenvolvimento ético, moral e afetivo.

Atualmente, assistimos a uma escola plural pela sua diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, pelas diferenças sociais e cognitivas, econômicas e religiosas, mas ainda presenciamos uma educação normativa, fundada no autoritarismo, nas relações heterônomas, a qual ainda centra as ações pedagógicas no ensino pautado na transmissão de conteúdos pelo professor, uma escola que continua a proferir um discurso estereotipado, retrógrado, etnocêntrico, em cujas entrelinhas se revela uma visão preconceituosa, elitista e discriminatória no que tange às questões étnico-raciais.

Esse preconceito também se mostra, às vezes, de forma muito sutil, nas falas e atitudes diárias de nossas crianças, as quais reproduzem o que a mídia, os familiares e, por vezes, até a própria escola propagam. Estamos certos de que não basta a escola ou outras instâncias e leis repudiar e punir tais atitudes, pois valores não podem ser meramente transmitidos: precisam ser construídos e cultivados.

Convictos da demanda no campo da educação, em se trabalhar a questão étnico-racial tanto em relação às práticas escolares, quanto no que concerne à realização de novas pesquisas acadêmicas, especialmente as de estudos interventivos; e convencidos da necessidade de novos métodos de ensino-aprendizagem que norteiem as ações pedagógicas na escola e favoreçam o protagonismo infanto-juvenil em relação à construção de conhecimentos como este de natureza social, encontramos suporte na teoria piagetiana para a devida fundamentação das ações metodológicas desenvolvidas neste estudo.

Neste sentido, o presente trabalho corrobora com o avanço das discussões no campo acadêmico nacional e internacional, bem como contribui para a fomentação de novas práticas pedagógicas na escola, visto que busca na teoria piagetiana – a qual elucida os processos pelos quais se explica a gênese do conhecimento, a construção de noções sociais e a formação

de valores afetivos e morais – o amparo para novas reflexões acerca da formação étnico-racial e cultural de escolares. Busca também, nos princípios construtivistas, a fundamentação teórica necessária para subsidiar uma intervenção pedagógica que objetivou, sobretudo, trabalhar com essa questão tão complexa e tantas vezes silenciada no contexto escolar, por meio de métodos ativos inovadores, ancorados em reconhecida e consistente teoria.

Além disso, percebemos, nas relações interindividuais cotidianas de nossos alunos, a urgência em trazer essas discussões para o âmbito escolar, como professora de Língua Portuguesa, atuante no Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas da rede pública também vislumbramos a oportunidade de trabalhar essas questões em sala de aula, lançando mão da abertura e do suporte que o currículo oficial do Estado de São Paulo na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SEE/SP, 2011) nos dá para trabalharmos a pluralidade cultural, as noções étnicas e, mais especificamente, a história e a cultura africanas em sala de aula, principalmente em aulas de leitura e produções textuais, por meio da literatura afro-brasileira, abertura e suporte facultados também pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 - 2001) e pela própria lei brasileira.

Devido a essas reflexões, estávamos certos de que, para trabalharmos tais questões, precisávamos pensar em métodos que permitissem a construção ativa de conhecimentos, despertassem um espírito investigativo nos alunos, favorecendo maior autonomia na busca por conhecimentos mais significativos e, ao mesmo tempo, garantissem uma evolução intelectual individual e gradativa por parte desses estudantes, norteadas por uma intervenção pedagógica em que a afetividade propulsionasse as ações, promovesse maior diálogo entre os indivíduos envolvidos nesse processo e o olhar clínico do educador pudesse conduzir de maneira mais satisfatória esses momentos de aprendizagem, favorecendo assim a construção significativa de novas concepções.

Por esse motivo, o presente estudo apresenta dois focos norteadores: o da questão étnico-racial e o da pesquisa escolar. Para atender a esses dois eixos temáticos, planejamos uma intervenção que tivesse por objetivo investigar as construções étnicas de escolares e lançasse mão da Pesquisa Escolar como instrumento pedagógico, mediante o acesso a fontes de informações presentes no meio social, entre elas a literatura infanto-juvenil. Há tempos pensamos que a prática da pesquisa, tão comum nas escolas, necessitava de um novo tratamento didático, de modo que pudesse viabilizar o processo de construção de novos conhecimentos. Sabemos também que a construção das noções sociais parte inicialmente de informações presentes no mundo exterior ao sujeito e que este precisa, num primeiro momento, ter acesso a elas de alguma forma, ou por meio da transmissão, o que se configura

muitas vezes de maneira mais passiva, ou, de forma mais ativa, por meio da própria busca, sendo este último um meio pelo qual o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais significativo. No entanto, estamos conscientes de que o educando, além do acesso a essas informações, necessita muito mais assimilá-las, compreendê-las para que estas se transformem em conhecimento.

Sabemos que a pesquisa escolar se caracteriza principalmente pela busca por informações, que, em situações favoráveis de ensino-aprendizagem, pode promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas e contribuir para a construção de noções sobre o mundo social entre os escolares. É preciso, porém, que o ato de pesquisar seja convidativo e desperte no educando o interesse pela descoberta.

Assim, precisávamos, como objeto de pesquisa, de um tema instigante, pertinente e atual que motivasse os alunos a essa atividade construtiva, a da pesquisa. Dessa forma e motivados pela relevância e atualidade da questão, pensamos que os conceitos étnicos seriam importante objeto de investigação, uma vez que explicam a origem do ser humano, seus hábitos e costumes, sua cultura e valores sociais, estão presentes nas relações interindividuais e afloram nos comportamentos infantis e juvenis que, se não forem devidamente orientados, podem levar a construções estereotipadas, geradoras de muitos conflitos, preconceito e discriminação.

Além disto, a questão étnico-racial é um dos temas transversais propostos pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 - 2001). Estes sugerem que temas sociais, como a ética, a solidariedade, o meio-ambiente, trabalho e consumo, e etnia sejam trabalhados em sala de aula, de modo a desenvolver nos alunos noções e representações sobre a realidade que os cerca, visando à formação de valores e princípios morais e éticos, como forma de repúdio a atos de preconceitos e a discriminações, favorecendo as relações interpessoais e a vida em grupo.

A necessidade de exploração deste tema social no âmbito escolar também vem sendo reforçada por várias leis brasileiras, as quais visam a uma educação inclusiva, voltada para as diferenças e à diversidade étnico-racial, entre as quais: a Lei 10.639/2003, (BRASIL, 2003) que acrescenta à Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) os artigos 26-A, 79-A e 79-B, os quais tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, precedida pelo Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a), Resolução nº1 (BRASIL, 2004b) e BRASIL (2005-2009) que instituem e propõem planos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as quais asseguram e complementam

o que foi decretado em leis anteriores; a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) a qual institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Como já observamos anteriormente, a necessidade e a urgência de práticas pedagógicas que visem à construção dessas noções justificam-se pela grande diversidade étnica e pluralidade cultural de nosso país, um país miscigenado, cujas pessoas estão cada vez mais unidas geneticamente. Alguns estudos e pesquisas atuais, por exemplo, estimam entre 40% e 60% da população brasileira como afrodescendentes, o que faz de nossa nação o 2º país negro do mundo, superado apenas pela Nigéria, o país mais populoso do continente africano (SERRANO; WALDMAN, 2008).

No entanto, apesar de a maioria destas leis, que estabelecem novas diretrizes no campo educacional ter sido promulgada entre os anos de 1996-2004 e de recentemente o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ter elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2008), observamos que este tema ainda tem sido um tanto evitado no cotidiano escolar.

Notamos ainda a ausência de estudos mais específicos e precisos sobre o continente africano, principalmente no ensino fundamental e ainda constatamos que a história e a cultura africanas têm sido apenas superficialmente abordadas em sala de aula, enfatizando-se o aspecto eurocêntrico da história do período colonial.

Isto porque pouco se procurou, até então, entre os professores e coordenadores pedagógicos, investigar e conhecer de fato a história da África e do povo africano, as especificidades das suas etnias, contrapondo o período de colonização à situação atual dos países que envolvem o continente africano, planejando assim práticas pedagógicas que não se resumissem apenas à história da escravidão ou à óbvia contribuição desse povo para o folclore brasileiro.

O currículo escolar, no qual essas áreas do conhecimento estão previstas, ainda fragmenta os conteúdos históricos, reservando a História da África para as séries finais do Ensino Médio, negando, assim, às crianças afrodescendentes a oportunidade de conhecerem, desde a educação infantil, aspectos importantes sobre sua identidade, no berço de sua cultura.

É evidente que não podemos negar a essa população o direito de aprender sobre suas origens, sobre sua história, e a toda a população o acesso a informações importantes sobre a diversidade étnico-racial e cultural de sua nação. Da mesma forma, não podemos negar o inerente papel da escola na formação dessas noções étnicas, tão indispensáveis para o respeito

às diferenças sociais e para o exercício da cidadania, repudiando todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Devido a essas concepções, leis e a todas as discussões travadas no campo científico, social, político e econômico sobre a real inserção do negro em nossa sociedade, a escola precisa rever alguns métodos de ensino e de aprendizagem dessas noções, de modo que não seja responsável por construir ou alimentar conceitos e ideologias estereotipados entre os alunos e professores, ou priorizar o ensino de algumas etnias em detrimento de outras ou, ainda, generalizar a etnia africana como única, desconsiderando as especificidades da história e da cultura de cada grupo étnico.

Se parafrasearmos o grande líder sul-africano Nelson Mandela, citado na epígrafe, veremos que as crianças não nascem odiando uma pessoa por sua cor de pele ou origem étnica, mas aprendem a fazê-lo dia após dia, ano após ano, assimilando uma informação ou ato discriminatório aqui, presenciando uma fala ou anedota preconceituosa ali, alimentando-se da ausência de representatividade positiva das diferentes etnias existentes acolá. Mas se podem aprender o preconceito e discriminação, por que não lhes ensinar o amor e os nutrir do respeito e da admiração pelos seres humanos, nossos irmãos?

Se pararmos para refletir sobre o princípio de que não sabemos valorizar o que não conhecemos, talvez aí esteja uma das respostas para a disseminação da discriminação e do preconceito, muitas vezes implícitos, para com a população negra. As escolas, na tentativa de equacionar essa questão e apresentar uma população negra não apenas subjugada pela colonização e vitimada pela escravidão, mas também pela falta de oportunidades, têm aderido a um multiculturalismo superficial, valorizando apenas alguns aspectos mais aparentes e, portanto, superficiais da cultura africana, como a música, a dança, as comidas típicas, ignorando aspectos históricos, culturais, políticos, fundamentais para a compreensão de fatos sociais que marcaram a história de lutas e conquistas do povo africano.

Sem compreender a história desse povo, ao longo do tempo e do espaço, as diferentes etnias expressas por suas culturas, o modo de pensar, de agir e a complexidade e riqueza de seus princípios, fica difícil avaliar qualquer noção construída, já que esta pode apresentar-se como mera reprodução de uma cultura escolar baseada na transmissão de conhecimentos, em que se nega a todos o direito às informações reais e precisas, registradas pela história e compiladas em livros e outros materiais de pesquisa, e aos alunos negros, em especial, o direito de ter sua cultura reconhecida e valorizada.

É preciso investigar o que a criança ou adolescente já sabe, as noções já construídas sobre o tema; investigar que representações traz de outros contextos, entre os quais o seio

familiar, as brincadeiras, as histórias que ouve desde a infância, a influência da mídia em geral, os princípios religiosos e também os conteúdos escolares.

Em um país como o nosso, onde o *racismo* é crime, o discurso muitas vezes não equivale à prática e esta tem se mostrado hipócrita, já que oculta as verdadeiras intenções morais discriminatórias. Muitas vezes, esses fatores têm resultado em construções étnicas estigmatizadas, rotuladas e baseadas no senso comum, o que gera controvérsias e enraíza o preconceito, quase sempre enrustido, disfarçado pela cultura da comiserção.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi o de verificar a construção de noções étnico-raciais de escolares adolescentes por meio de uma intervenção pedagógica pautada em princípios construtivistas piagetianos, que buscou, por meio de métodos ativos – os quais dão voz e vez aos alunos –, conhecer e investigar as informações substanciais e precisas sobre um determinado povo, nação ou cultura, comparando-as, questionando-as e confrontando-as entre si, oportunizando-lhes uma educação mais significativa e consistente sobre a diversidade étnico-racial e cultural. Além disto, buscou-se evidenciar a prática da pesquisa no contexto escolar como instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem e inseri-la como parte integrante das diferentes metodologias ativas existentes na construção de novos conhecimentos.

Estamos certos de que, intervenções como estas podem alcançar resultados interessantes não apenas no que diz respeito à construção dessas representações étnicas, mas também no que concerne à formação de cidadãos mais éticos, críticos e conscientes de suas origens, de seu papel ativo e transformador na sociedade.

Infelizmente, nota-se que a maioria das escolas atuais ainda se pauta por um ensino tradicional, onde as aulas são transmitidas oralmente e cobradas em avaliações. Nas provas e trabalhos escolares os alunos reproduzem informações encontradas no meio social sem, no entanto, assimilá-las, e no ambiente educativo não lhes são oferecidos, na maioria das vezes, meios apropriados para a construção processual de conhecimentos; enfim, a própria atividade de pesquisa está desprovida de seu real sentido de investigação e descoberta.

Segundo Serrano e Waldman (2008, p. 21), compreender a África “é sumamente um exercício crítico. Uma das suas metas aponta para o desvendamento de realidades encobertas por mitos, ficções e imagens fantasiosas”. Sendo assim, um trabalho, em sala de aula, com pesquisa escolar e com fontes de informações, pautado em princípios construtivistas, pode desmistificar uma série de noções pré-formadas e estereotipadas sobre a população negra no Brasil e na África e contribuir para a formação de valores éticos e morais.

Assim sendo, faz-se necessário, antes de tudo, estudar o afrodescendente brasileiro e o processo de miscigenação, resgatando a história da formação do povo brasileiro, a importância e a participação efetiva da população africana na construção de nossa nação e, dessa forma, recuperar sua identidade e valor que devem ser reconhecidos e respeitados pela sociedade atual. Assim como também se necessita estudar o africano da África, para que se possa compreender as especificidades de uma cultura em sua nascente, no berço em que se origina.

Para tanto, uma intervenção como a que estamos propondo aqui pode permitir aos escolares não somente o acesso a inúmeras informações, mas possibilitar a eles a apropriação desses conhecimentos, mediante a interação com os pares, a socialização das ideias no grupo e o direcionamento do educador durante esse processo. Assim, o percurso deste processo de ensino-aprendizagem pode ser comparado a uma viagem significativa por tempos e espaços remotos e atuais, onde os estudantes, movidos pela curiosidade e norteados pela ação pedagógica planejada, possam construir novas concepções e formar novos valores que lhes permitam, ao mesmo tempo, entender os mecanismos que regem esse universo e compreender a si mesmos, conscientizando-se do seu papel, do papel do outro e de sua importância social no cenário mundial. Aproveitamos, portanto, para convidar o leitor a embarcar nas páginas desta pesquisa e desfrutar das inúmeras reflexões as quais ela nos proporcionará.

CAPÍTULO I

O REFERENCIAL TEÓRICO

PIAGETIANO



Fonte: Dados da Pesquisa – Desenho de SHA (13;8)

Desenho sobre a África:

SHA (13;8) *O desenho da África fez um túmulo porque várias pessoas morrem de fome por não ter comida suficiente para a alimentação de si próprio e de seus familiares.*

Desenho sobre o Brasil:

SHA (13;8) *No Brasil, as pessoas fazem muito churrasco e todas escutam música diferente, com estilos diferentes, etc.*

1. O REFERENCIAL TEÓRICO PIAGETIANO

1.1. O autor e suas obras: uma breve contextualização

Jean Piaget, biólogo e epistemólogo, dedicou-se, desde muito cedo, aos estudos científicos. Em 1911, ainda com 15 anos e estudante, publicou seus primeiros trabalhos em revistas de grande circulação. Dedicou-se, boa parte de suas obras, ao campo da psicologia, na elaboração de uma epistemologia genética que explicasse a origem do conhecimento, contestando alguns princípios teóricos tanto empiristas, como inatistas e aprioristas. (MUNARI, 2010).

Para Piaget, a origem do conhecimento explica-se mediante um processo ativo construtivo dos mecanismos cognitivos internos aos sujeitos em suas trocas com o meio social. Acredita-se que aí esteja a grande contribuição da teoria construtivista postulada por ele. Em sua Epistemologia Genética, o autor busca mais que traçar uma cronologia do desenvolvimento infantil, procura explicar a gênese das ações dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Montangero e Maurice-Naville (1998) apresentam uma visão cronológica que subdivide os estudos de Piaget em aproximadamente 60 obras, organizadas em quatro períodos diferentes e um período de transição entre o terceiro e quarto momentos, os quais mostram a evolução de suas pesquisas e as diversidades de subtemas, frutos de seus estudos psicológicos e pesquisas com as crianças.

Segundo esses autores, o primeiro período de estudos de Piaget, entre os anos 20 e início dos anos 30 do século XIX, configura-se por obras de cunho psicológico, cuja temática diz respeito à mentalidade infantil e à socialização progressiva do pensamento. Em *A Linguagem e o Pensamento na Criança* (1923), Piaget volta-se mais para os aspectos comunicativos espontâneos da linguagem infantil, estudando as interações verbais. Já em sua segunda obra, *O Julgamento e o Raciocínio na Criança* (1924), visava a chegar mais próximo da forma de raciocínio infantil e então lança mão dos métodos de observação e experimentação, utilizando para isto as famosas entrevistas clínicas com as quais objetivava sondar as crenças e o pensamento das crianças. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998).¹

¹ Apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE (1998) : L.P. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel; Paris: Delacheux et Niestlé, (9. Éd. 1976); Piaget (1924) – Não referenciado por Montangero e Maurice-Naville (1998)

As obras que se seguem a estas podem ser avaliadas como fruto de uma maturação e evolução de suas ideias e pesquisas em relação aos estudos psicológicos sobre as representações infantis. Em *A Representação do Mundo na Criança* (1926) e *A Causalidade Física na Criança* (1927), dedicou-se aos estudos sobre as representações infantis concernentes aos fenômenos da realidade, buscando, dessa forma, o conteúdo do pensamento, ou seja, as crenças espontâneas, reveladas por meio de entrevistas clínicas mediante situações diversas do cotidiano infantil. Em 1932, publica *O Juízo Moral na criança*, importante obra sobre a consciência moral sob a ótica e a lógica nas crianças, apresentada mediante as perspectivas das regras de jogos e situações cotidianas (MONTANGERO; NAVILLE, 1998)².

Segundo esses autores, faz-se necessário ressaltar que, neste primeiro período de produção intelectual, Piaget dedicou-se também a pesquisas na área biológica, epistemológica, à psicanálise e a questões relacionadas à ciência e à religião.

No segundo período de sua obra, entre os anos 30 e 40, segundo Montangero e Maurice-Naville (1998), seus estudos se voltam para a gênese do conhecimento e o paralelo entre o desenvolvimento intelectual e a adaptação biológica. Nesse período estão as obras piagetianas que versam sobre a ação e o pensamento da criança, nas quais o autor busca explicar as estruturas cognitivas e a gênese dessas estruturas. São elas *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1936), *A Construção do Real na Criança* (1937) e *A Formação do Símbolo na Criança* (1945). Nestes estudos, o autor analisa e pormenoriza detalhes sobre a passagem do conhecimento sensório-motor a uma forma de funcionamento do pensamento mais operatória. (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998).³

Ainda segundo esses autores, o terceiro período, que vai do final dos anos 30 até os anos 50, os estudos piagetianos direcionam-se à análise estrutural a serviço do estudo da formação das “categorias” de conhecimento. Desta forma, o autor vai dedicar-se ainda mais às operações mentais e à lógica das proposições e leva adiante as discussões em torno dos estágios, ou seja, a sucessão dos estágios gerais do desenvolvimento intelectual. Entre as principais obras, apresentadas por Montangero e Maurice-Naville (1998), publicadas nesse

² Apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE (1998): R.M. (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris: F. Alcan; C.P. (1927), *La causalité physique chez l'enfant*, Paris: F. Alcan.; J.M. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: F. Alcan, (5. Éd. 1978).

³ Apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE (1998) : N.I. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, (9. Éd. 1977); E.S. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé, (8. Éd. 1978, 1989).

período, destacamos a *Da lógica da Criança à Lógica do Adolescente* (1955)⁴; a qual, segundo Montangero e Maurice-Naville (1998), é o único trabalho inteiramente dedicado ao estudo do pensamento formal, ou seja, à análise lógica do pensamento hipotético-dedutivo.

Segue-se ao terceiro período um momento de transição, entre os finais dos anos 50 e dos anos 60, no qual, ainda segundo Montanegro e Maurice-Naville (1998)⁵, o interesse do autor oscila entre o primado das estruturas operatórias e o interesse pelos mecanismos do desenvolvimento. Publica-se nesta época *A Imagem Mental na Criança* (1966), de Piaget e Inhelder, importante obra sobre os aspectos figurativos e operativos do conhecimento. Publica-se também outras obras no campo da psicologia e da biologia, marcos da transição para uma última fase da obra piagetiana, o quarto período, que reúne textos publicados nos anos 70.

Segundo Montangero e Maurice-Naville (1998), verifica-se nas obras deste período os aspectos dialéticos do progresso intelectual, as relações do conhecimento físico com o conhecimento lógico-matemático, a contradição e formas elementares da dialética e os processos cognitivos de equilíbrio e abstração reflexionante.

O ponto comum da maior parte desses textos é a preocupação de explicar como conhecimentos realmente novos podem aparecer sem serem nem pré-determinados no espírito do sujeito nem retirados tais quais do meio. O acento é então colocado nos processos de construção de estruturas de preferência às próprias estruturas cognitivas. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 68).

Mas como seria o funcionamento dessas estruturas cognitivas geradoras de conhecimento? De que forma e em que momento de seu desenvolvimento psicológico os indivíduos se apropriam dessas estruturas mentais? Piaget explica e esmiúça essas questões no decorrer de suas obras e busca elucidar os acontecimentos cognitivos de um indivíduo em formação, nomeando essas etapas de *Estágios do Desenvolvimento*, os quais se configuram como as fases do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral pelo qual trilham os indivíduos ao longo de sua vida.

⁴ Apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE (1998) : L.E.L.A. (1955), *De la logique de l'enfant à logique de l'adolescent: essais sur la construction des structures opératoires formelles*, Inhelder, B. et Piaget, J., Paris: P.U.F.

⁵ Apud (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998) – I.M. (1966), *L'image mentale chez l'enfant: étude sur le développement des représentations imagées*, Et Inhelder, B., Paris: P.U.F.

1.2. Os Estágios do desenvolvimento cognitivo

Piaget, ao estudar o desenvolvimento mental da criança, subdividiu-o em quatro estágios ou períodos do desenvolvimento psíquico de um indivíduo: o primeiro está relacionado às ações práticas do recém-nascido e lactente; o segundo foi atribuído à primeira infância, aproximadamente dos dois aos sete anos de idade; a seguir vem o estágio da infância, de sete a doze anos; por último, o estágio dos adolescentes e das operações formais.

Ao subdividir o desenvolvimento intelectual em estágios de desenvolvimento, no entanto, o objetivo de Piaget era o de entender os mecanismos biológicos e psicológicos pelos quais o pensamento lógico evolui no campo cognitivo, moral, afetivo e social. Utilizando suas palavras:

É, portanto, em termos de equilíbrio que vamos descrever a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, [1964], 2010a, p.14).

Fica, portanto, notório, em seus estudos, que Piaget buscava compreender as especificidades e regularidades de cada uma dessas estruturas cognitivas construídas, considerando os diversos fatores biológicos, sociais e cognitivos determinantes do desenvolvimento do indivíduo, o qual é entendido por ele como estados evolutivos e sucessivos de equilíbrio mental. Sendo assim, cada estágio

é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. [...] Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa. (PIAGET, [1964], 2010a, p. 15).

Desta forma, cada estágio reserva suas particularidades e estruturas variáveis, mas só pode ser compreendido estando em relação com o estágio que o antecedeu e com o que o sucederá, visto que o desenvolvimento é contínuo e essas estruturas mentais vão se ampliando ao longo dos anos, indo das ações da inteligência prática sensório-motora às operações mais elementares e, posteriormente, às mais abstratas do estágio formal.

O primeiro estágio, conhecido como *estágio sensório-motor*, compreende o período do lactente, que, em média, vai até os 18 meses de idade, e é de fundamental importância, pois é

quando ocorre o nascimento das coordenações motoras, a partir das quais podemos assistir ao surgimento dos primeiros esquemas perceptivos práticos da inteligência intuitiva.

Segundo Piaget ([1936], 1982), a criança nasce com alguns reflexos hereditários e, portanto, involuntários, que funcionam como instrumentos iniciais de que ela dispõe para lidar com o mundo ao seu redor e perceber as coisas à sua volta. Esses reflexos, por meio do exercício de ações repetidas, permitem à criança a sucção, a preensão e outros movimentos vitais. O reflexo, no entanto, não é uma reação apenas decorrente de um estímulo do meio, mas uma ação capaz de assimilar, coordenar e acomodar novos esquemas de ações. Trata-se, porém, de uma inteligência prática que antecede à linguagem e ao pensamento lógico, mas há, nesta fase, um indício de construções de esquemas de ações pragmáticas que lhe permitem construir as primeiras noções, ainda que bem elementares, de organização do espaço e localização de objetos.

O comportamento do sujeito está, portanto, relacionado às percepções sensório-afetivas e às ações motoras, pois este ainda não é capaz de representar conceitualmente uma ação, pois lhe faltam as estruturas do pensamento lógico-conceitual que permitam a ele evocar os objetos e as pessoas na ausência destes. Conforme se desenvolvem, esses reflexos primitivos vão dando lugar a novos esquemas de assimilação, cedendo espaço aos reflexos condicionados, ou seja, contribuindo para a formação de novos hábitos.

A partir dos quatro meses e meio, aproximadamente, o bebê se torna cada dia mais capaz de atos mais completos, solidificando-se assim sua inteligência prática, levando-o a encontrar novos meios de coordenar as ações que executa diariamente. No período próximo aos 18 meses, configura-se uma fase de transição para uma nova etapa do desenvolvimento, momento em que, segundo Piaget e Inhelder ([1966], 2012, p.19),

o sistema dos esquemas de assimilação sensório-motores reverte-se numa espécie de lógica da ação, que comporta o estabelecimento de relações e correspondências (funções) encaixes de esquemas[...], em suma, estruturas de ordem e reuniões que constituem a subestrutura das operações futuras do pensamento.

Dessa forma, a sucessão contínua desses estágios resultará, mais tarde, com o auxílio da linguagem, na inteligência formal propriamente dita. No entanto, o estágio que sucede ao sensório-motor é denominado por Piaget de *Estágio pré-operatório*, ou de período da primeira infância e ocorre entre dois e sete anos de idade, aproximadamente.

Este estágio é marcado pelo surgimento da linguagem, enquanto função simbólica e semiótica, a qual possibilita um desenvolvimento das percepções da criança em relação aos

fatos do mundo real, os quais podem ser reconstituídos por meio das narrativas e das ações que eram essencialmente práticas, ganhando o poder da representação mental. Neste período, a inteligência ainda se configura de forma intuitiva e simbólica e as representações manifestam-se por imagens por meio da imitação e do jogo simbólico. (PIAGET, [1945], 1971)

Munida dessa capacidade de representar o mundo a sua volta por meio da linguagem verbal, mesmo que ainda de forma rudimentar e muitas vezes imprecisa, a criança narra ações vivenciadas no passado e antecipa alguns acontecimentos futuros, por meio do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental, entre outros. (PIAGET, [1945], 1971)

Esses esquemas de representação surgem simultaneamente à linguagem e contribuem como fontes de representações individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afetivas). O jogo simbólico pode ser entendido como uma representação lúdica, consistindo em gestos apropriados do sujeito, “imitando” e acompanhando determinadas ações. Para Piaget ([1964], 2010a, p. 28) esse jogo de imaginação ou imitação tem como função a de “satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos”.

A imitação diferida, ou *imitação retardada* é outra forma de simbolismo e consiste em uma imitação produzida pela criança, pela primeira vez, na ausência do modelo correspondente. Sendo assim, as imagens imitativas, segundo Piaget ([1945], 1971), não são elementos do pensamento propriamente dito; nem continuação direta da percepção, mas símbolos do objeto – imitações interiorizadas.

Iniciam-se, nessa época também, as primeiras trocas verbais interindividuais, ainda muito centradas no “eu” as quais serão responsáveis, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, por algumas transformações na conduta dos indivíduos e no seu desenvolvimento sócio moral.

Assim, esses esquemas representativos, construídos no plano da ação no período anterior, precisam ser reaprendidos no plano do pensamento, o que pressupõe uma nova estruturação. Esta nova reorganização do pensamento, no entanto, quando consolidada, cederá espaço a novas estruturas sucessivas, próprias do estágio que se segue, chamado de *Estágio Operatório Concreto*.

Este estágio, que, a título de ilustração, ocorre entre os sete e doze anos aproximadamente, é marcado por uma importante transformação no desenvolvimento intelectual da criança. É a fase em que as representações simbólicas ficam mais refinadas e a criança passa a ser capaz de uma lógica que lhe permite coordenar operações de reversibilidade e de organização de conjuntos.

Esse período preliminar é o de uma lógica que não se dirige a enunciados verbais, mas que diz respeito aos objetos mesmos, os objetos manipuláveis. Será uma lógica das classes, porque podemos reunir os objetos juntos ou em classes; ou será uma lógica das relações porque podemos combinar os objetos seguindo suas diferentes relações; ou será uma lógica dos números porque podemos contá-los materialmente, manipulando os objetos; mas se for uma lógica das classes, relações e números, ainda não será uma lógica das proposições. (PIAGET, [1969], 1978, p. 220).

Como se pode observar, este é o primeiro período em que há, de fato, operações no sentido de que estas podem ser invertidas por meio de uma lógica. Por exemplo, a adição é a mesma operação que uma subtração, porém no sentido reverso. Isto ocorre, segundo Piaget ([1976], 2010b, p. 29), porque “[...] as interiorizações, coordenações e descentralizações crescentes conduzem a uma forma geral de equilíbrio que constitui a reversibilidade operatória (inversões e reciprocidade)”, ou seja, as operações passam a incluir a reunião de classes e a seriação, por exemplo.

A criança, neste período, ainda não é capaz de abstrair o conhecimento a ponto de representá-lo conceitualmente sem o auxílio de objetos concretos, manipuláveis, apesar de estar caminhando progressivamente para isto.

Finalmente, chega-se ao último estágio, denominado por Piaget como *Estágio das operações formais*. Este período, que se inicia por volta dos 12 anos e atinge um equilíbrio maior entre 14 e 15 anos, pode ser compreendido como a última etapa do desenvolvimento intelectual estudado por Piaget e é a fase em que o adolescente já é capaz de um pensamento hipotético-dedutivo, ao qual se pode chamar de lógica das proposições.

Nesta fase, segundo Piaget ([1969], 1978), o raciocínio não se dá apenas mediante objetos manipuláveis, mas também por meio de uma lógica, um conjunto de operações coordenadas entre si, que permite ao sujeito ampliar as operações mentais, resultando em um sistema de combinatória, substituindo as ações concretas e sucessivas.

A partir de então, o adolescente estará preparado para abstrair as novas e grandes teorias do conhecimento, poderá pensar a partir de hipóteses e não apenas mediante a constatação do real e do concreto, passando a raciocinar sobre proposições, ou seja, por ideias gerais e construções abstratas, avançando-se, assim, gradativamente em direção ao pensamento operatório formal.

Ao tornar-se capaz de ultrapassar esses laços intuitivos e concretos, o sujeito passa a compreender a gama de inter-relações dos conjuntos e classes nos quais os objetos e fatos físicos e sociais estão organizados no universo lógico e começa a ver que é possível construir quaisquer relações reversíveis, recíprocas, sejam elas quais forem, lançando mão das

generalizações, das combinações, das permutações, das proporções, da noção de probabilidade, entre tantas outras.

Dessa forma, passam a coexistir dois mundos para o adolescente: o mundo real, aquele que se vê, que é palpável, e o verossímil, o representável, construído por meio da linguagem e do pensamento lógico, que nos permitem assimilar e explicar fatos e situações.

1.3. O conhecimento para Piaget

O estudo sobre a aquisição do conhecimento em seres humanos sempre foi motivo de debate entre pesquisadores de diferentes teorias, entre elas, o empirismo, o apriorismo ou inatismo e o construtivismo.

Em linhas gerais, para os empiristas o conhecimento se constrói apenas mediante as experiências vivenciadas pelo sujeito e esse conhecimento consiste, segundo Piaget ([1967], 1996, p. 10) “essencialmente em informações tiradas do meio (experiência adquirida), sob forma de cópias do real e de respostas figurativas ou motoras aos estímulos sensoriais (esquema S – R), sem organização interna ou autônoma”.

Em outras palavras, seria como se o indivíduo fosse uma *tábula rasa* e a aquisição do conhecimento dependesse apenas das informações contidas no objeto, podendo, assim, ser apreendido mediante um estímulo externo. Para esses estudiosos, todos os comportamentos podem ser condicionados e obedecem a um estímulo-resposta, podendo ainda ser reforçados pelo meio.

Dessa forma, os processos de aquisição de conhecimento abordados pelos empiristas seriam, de um modo geral, correspondentes à aquisição de comportamentos, não tendo esses pesquisadores a preocupação de descrever, em seus estudos, os processos de desenvolvimento das atividades mentais, resumindo-as às suas próprias leis.

Já os aprioristas, ou inatistas como também são denominados, desconsideram as influências do meio e defendem que o conhecimento é inato, ou seja, dependem apenas de fatores endógenos. (PIAGET, [1967], 1996).

Em outras palavras, os inatistas são aqueles que acreditam que há em nossa mente, antes mesmo de nascermos, estruturas pré-formadas sem as quais seria impossível desenvolver qualquer tipo de conhecimento. Segundo Becker (2009, p. 1),

A concepção de conhecimento que acredita que se conhece porque já se traz algo, ou inato ou programado na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde, em etapas previstas, chama-se apriorismo. Podemos dizer que

aprioristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento acontece em cada indivíduo porque ele traz já, em seu sistema nervoso, o programa pronto. O mundo das coisas ou dos objetos tem função apenas subsidiária: abastece, com conteúdo, as formas existentes a priori (determinadas previamente).

No entanto, para Piaget e Gréco ([1959], 1974, p. 12) o problema biológico do conhecimento, o qual pode ser também o problema psicológico, deve começar a ser resolvido, afastando dele as ideias demasiadamente simples as quais buscam explicar o conhecimento levando em consideração apenas os aspectos exógenos, como se as percepções e condutas adquiridas fossem “ um puro registro de dados fornecidos pelo meio”, ou endógenos, levando-se em consideração apenas as estruturas natas e a maturação biológica dos indivíduos.

Não se trata, segundo Piaget e Gréco ([1959], 1974, p. 13), de ignorar esses processos, mas de somar a eles o desempenho das condutas cognoscitivas do sujeito em sua interação com o objeto, ou seja, acrescentar-lhes os aspectos lógico-matemáticos. Isso ocorre, segundo os autores, pois “nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma cópia do real, porque contém um processo de *assimilação* a estruturas anteriores”.

Piaget ([1969],1978) nos evidencia que apenas o funcionamento da inteligência é inato e hereditário e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, mediante a manipulação de objetos e interação sobre eles. Para ele, nenhum conhecimento se forma apenas a partir da percepção, tampouco pode ser desencadeado apenas por meio de um estímulo, pois o conhecimento não é uma livre associação entre objetos, mas se dá por meio da ação, ou seja, da interação do sujeito com o objeto; é o resultado da assimilação desses objetos aos esquemas de ação por meio da acomodação e da equilibração.

Sendo assim, em sua Epistemologia Genética, Piaget ([1969], 1978) descreve a psicogênese do conhecimento e busca provar que o conhecimento é de natureza construtiva e que se concretiza apenas mediante elaborações operatórias contínuas e reelaborações de novas estruturas.

Segundo Piaget e Gréco ([1959], 1974), poderíamos comparar o processo de construção do conhecimento como o de um espiral, sendo que, para um indivíduo conseguir construir uma nova estrutura lógica, é necessário partir de outras estruturas pré-lógicas anteriormente construídas, visto que essas estruturas novas vão se constituindo em um conjunto de exercícios operatórios e em estruturas lógicas cada vez maiores.

No entanto, esses autores nos advertem que tais estruturas não se constituem simplesmente de puras sobreposições de estruturas que vão sendo adquiridas, mas supõem,

“em graus diversos, a execução de instrumentos parcialmente isomorfos nos instrumentos lógicos” (PIAGET; GRÉCO, [1959], 1974, p. 24). No entanto, não estão prontas e, portanto, não podem ser inatas, mas devem ser construídas.

Dessa forma, segundo esses autores, todo conhecimento necessita de uma assimilação, não no sentido genérico de simples associação, mas no sentido de integração dessas associações a estruturas prévias do pensamento. O conhecimento está relacionado inevitavelmente a significações que não são construídas apenas pelas percepções, pois “conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los, assimilando-os a esquemas de ação.” (PIAGET; GRÉCO, [1959], 1974, p. 15). Portanto, conhecer um objeto seria para Piaget ([1967], 1996) o mesmo que o sujeito incorporá-lo aos seus esquemas de ações e nesta interação atribuir-lhe significações.

Esses esquemas, no entanto, são sistemas operatórios lógico-matemáticos que permitem ao sujeito não apenas apreender as propriedades físicas dos objetos, mas compreendê-los, de fato, mediante essas coordenações mentais.

Para Piaget ([1967], 1996, p. 16), podemos chamar de esquemas de ações “o que, numa ação é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”.

Em outras palavras e a título de exemplificação: quando um bebê separa e reúne objetos, quando uma criança ordena e classifica objetos, há uma generalização desses procedimentos de ação que se transformarão em conhecimento.

Durante o processo de construção de conhecimento, no entanto, alguns fatores contribuem, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento intelectual de um indivíduo, sobre os quais discorreremos a seguir.

1.4. Os fatores do desenvolvimento intelectual

Piaget, em seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual, aponta alguns fatores que contribuem para o processo evolutivo da capacidade mental dos indivíduos em formação. Entre esses fatores estão a maturação biológica, as experiências com o mundo físico e a construção das estruturas lógico-matemáticas, o papel das transmissões sociais e, sobretudo, os conflitos cognitivos gerados a partir da equilíbrio e da autorregulação.

Segundo Piaget ([1967], 1996), a maturação do sistema nervoso só se concretiza aos 15 ou 16 anos, o que nos mostra que não pode haver conhecimento inato, visto que um dos

fatores do desenvolvimento intelectual do indivíduo também diz respeito a essa maturação biológica.

Segundo o autor, a maturação é uma condição necessária por ser essencialmente funcional e aos poucos vai tornando possível as coordenações gerais das ações, das quais resultam as operações lógico-matemáticas. Isto acontece, segundo Piaget ([1967], 1996, p.33), porque a “competência está naturalmente submetida às condições temporais [...] e um tecido pode ser competente durante uma fase dada, sem o ser anteriormente nem mesmo ulteriormente”.

De acordo com Piaget e Inhelder ([1966], 2012), o funcionamento de alguns aparelhos e circuitos, como o da visão e da preensão, só estão prontos depois de um determinado tempo, neste caso depois dos 4 meses e meio. Segundo esses autores, algumas condições orgânicas da percepção, por exemplo, só estarão plenamente concebidas na adolescência. Sendo assim, comprova-se o papel fundamental da maturação biológica e sua contribuição para o desenvolvimento mental dos indivíduos.

No entanto, apesar de importante, a maturação biológica não é fator determinante do desenvolvimento intelectual, pois apenas ela não daria conta de todo o processo de assimilação dos conhecimentos, já que este necessita de grandes estruturas operatórias. Paraphrasing Piaget e Inhelder ([1966], 2012), a maturação biológica abriria as possibilidades para este desenvolvimento mental, mas isso só seria possível mediante um mínimo de experiências físicas e lógico-matemáticas. Sendo assim, à medida que o indivíduo cresce, a maturação orgânica vai perdendo espaço no grau de relevância desse desenvolvimento mental, enquanto “as influências do meio físico ou social crescem de importância.” (PIAGET; INHELDER, [1966], 2012, p. 137).

Outro fator importante no desenvolvimento intelectual é, segundo esses autores, o exercício das experiências adquiridas por meio das ações dos sujeitos sobre os objetos. Isso é essencial e necessário inclusive para a formação do raciocínio lógico, mas ao mesmo tempo é complexo por envolver dois tipos de experiências: as experiências físicas e as experiências lógico-matemáticas.

Segundo Piaget ([1964], 2010a), a experiência física consiste em o sujeito agir sobre o objeto e dele extrair as propriedades físicas, como, por exemplo, a ação de pesar objetos e verificar qual deles é mais pesado. Nota-se que neste caso as ações do sujeito recaem substancialmente sobre os objetos e centram-se, portanto, nas ações do meio exterior. No entanto, segundo Piaget e Inhelder ([1966], 2012, p. 38):

[...] a experiência física nada tem de simples registro de dados, mas constitui uma estruturação ativa, porque é sempre *assimilação* a quadros lógico-matemáticos (a comparação de dois pesos supõe o estabelecimento de “relações”, portanto a construção de uma forma lógica).

Por outro lado, podemos inferir, a partir de Piaget e Gréco ([1959], 1974) que as experiências físicas não são por si sós suficientes, visto que alguns conceitos e concepções existentes só estarão completamente construídos na mente do sujeito, se este aprofundar-se em suas interações com o objeto, mediante operações lógicas e construtivas, ampliando, conseqüentemente suas estruturas cognitivas.

Dessa forma, podemos ressaltar a importância decisiva das experiências lógico-matemáticas no desenvolvimento intelectual, ou seja, essas experiências são enriquecedoras no sentido de possibilitar a coordenação das ações do sujeito às estruturas cognitivas mentais, atribuindo ao objeto um significado. Conforme afirmam Piaget e Inhelder ([1966], 2012, p. 34),

a experiência lógico-matemática (indispensável nos níveis em que a dedução operatória não é ainda possível), consiste, por sua vez, em agir sobre os objetos, mas no caso, em descobrir as propriedades por abstração a partir, não dos objetos, como tais, mas das próprias ações que se exercem sobre esse objeto.

Um clássico exemplo de experiência lógico-matemática, apontado por Piaget ([1976], 2010b), é quando uma criança, ao invés de apenas alinhar as pedrinhas, descobre que a sua quantidade é a mesma ao contá-las da direita para a esquerda, ou da esquerda para a direita, ou seja, descobrindo na prática que a ordem dos fatores não altera o resultado. Isto só lhe foi possível devido à abstração da constatação feita por meio das próprias ações de enumerar e ordenar.

Segundo Piaget ([1976], 2010b), o conhecimento é de natureza operativa no sentido de derivar da coordenação das ações mentais interiorizadas e reflexivas que, por sua vez, são estruturas e processos de transformação. Dessa forma, o conhecimento só é possível mediante a formação de estruturas lógicas que o comporte e lhe dê algum sentido de ser.

O terceiro fator do desenvolvimento intelectual diz respeito às transmissões e interações sociais. Segundo Piaget ([1965], 1973), não há três naturezas humanas, ou seja, um homem físico, um homem mental e um homem social, superpondo-se do feto à idade adulta, mas há, sim, um organismo que, além das características herdadas e dos mecanismos ontogenéticos, vai adquirindo ao longo de sua vida um conjunto de condutas humanas, que se

revelam desde o seu nascimento, em graus diversos, mediante um aspecto mental e outro aspecto social.

Dessa forma, ainda segundo Piaget ([1965], 1973), o desenvolvimento intelectual estaria condicionado em parte, juntamente com os fatores biológicos e o das experiências físicas e lógico-matemáticas, pelas transmissões sociais ou educativas.

Percebemos a influência do mundo social na vida dos sujeitos até mesmo no período que antecede a linguagem, o sensório-motor, quando as necessidades nutritivas e práticas levam o bebê a interagir, ainda que de forma pré-verbal, com o mundo a sua volta. Mais tarde, essas interações vão se ampliando com as imitações e com a linguagem e, com a presença do pensamento lógico propriamente dito, essas interações ganham proporções cada vez mais significativas.

Essas interações que promovem a socialização dos indivíduos são, segundo Piaget e Inhelder ([1966], 2012), ao mesmo tempo “operações” e “cooperações”. Isto porque “a construção progressiva das operações intelectuais supõe uma interdependência crescente entre os fatores mentais e as interações interindividuais” (PIAGET, [1965], 1973, p. 29).

Por outro lado, as transmissões sociais que consistem nas informações que são passadas de geração em geração, tanto no seio familiar como pela escola, são indispensáveis à criança desde muito cedo, pois a partir delas é que os pequenos vão construindo um repertório que lhes permite atribuir significações sobre a realidade que os cerca.

Isto porque os fatos sociais são objeto de interesse dos indivíduos que estão inseridos em uma sociedade e dela fazem parte. No entanto, para que essas transmissões resultem em conhecimento e conseqüentemente em desenvolvimento intelectual, faz-se necessário uma assimilação ativa do indivíduo, o que pressupõe instrumentos e estruturas operatórias específicos (PIAGET, [1976], 2010b).

A esses três fatores mencionados acima, o da maturação, o das experiências e o das transmissões e interações sociais, junta-se outro fator, se não o mais importante, talvez o decisivo nesse processo de desenvolvimento mental, que é o da equilibração, o qual não pode ser considerado como hereditário nem somente adquirido em decorrência da experiência (PIAGET; GRÉCO, [1959], 1974).

Segundo esses autores ([1959], 1974, p. 35), as estruturas lógicas de natureza operatória são caracterizadas por sua reversibilidade, ou seja, pela “presença das operações inversas ou recíprocas”, as quais dependem de um processo chamado de equilibração:

a compensação, que define o equilíbrio, correspondendo então à reversibilidade parcial das regulações pré-operatórias ou à reversibilidade inteira das operações: nesse caso, o mecanismo da equilibração se explica pelo fato que cada uma das etapas sucessivas apresenta uma probabilidade crescente em função dos resultados obtidos na etapa precedente.

Falaremos agora sobre esse mecanismo que perpassa e está intrinsicamente relacionado a todos os fatores do desenvolvimento intelectual e sem o qual seria impossível todo o processo construtivo do conhecimento, seja mental ou social: a equilibração.

1.5. Estruturas cognitivas: A Equilibração

Visto que o conhecimento, segundo Piaget ([1975], 1976), não é proveniente da experiência única com os objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito antes mesmo de seu nascimento, mas de construções sucessivas mediante a coordenação de ações constantes de estruturas novas, faz-se necessário aqui elucidar como se dá esse processo envolvendo os mecanismos de regulações que promovem equilíbrios e desequilíbrios cognitivos, os quais melhoram e ampliam as estruturas anteriores.

Segundo Piaget e Gréco ([1959], 1974), as estruturas lógicas se constroem gradativamente e não são de forma alguma acabadas subentendendo-se que, nessa construção, intervenha sempre uma parte de aprendizagem no sentido restrito, em função da experiência, transformando o isomorfismo dos lineamentos iniciais em formas de equilíbrio finais que aos poucos vão se fechando por equilibração gradual.

Devido a isso, para Piaget, a equilibração das estruturas cognitivas não é um processo estático nem generalizável, mas consiste em “certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações.” (PIAGET, [1975], 1976, p. 11).

Isso ocorre, pois, para se chegar à equilibração majorante, que não se trata apenas de uma nova estrutura, mas de um equilíbrio maior, são necessárias as reequilibrações que partem de equilíbrios anteriores, tratando-se, portanto, de um processo mental de idas e vindas, de construção e reconstrução. Esse processo de equilibração, no entanto, envolve, para o seu funcionamento, outros dois processos: o da assimilação e o da acomodação.

A assimilação, portanto, é para Piaget ([1975], 1976) a incorporação de um elemento exterior (objeto ou acontecimento) em um esquema de ação sensório-motor e mais tarde, conceitual. Essa assimilação passa a ser recíproca se a considerarmos em relação a um sistema total de integração de subsistemas de assimilação os quais conservam condições particulares.

Assimilar, portanto, não é apenas associar elementos exteriores aos esquemas de ações mentais, mas de certa forma modificá-los a partir de sua compreensão. Sendo assim, “todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas sem com isto perder a sua continuidade” (PIAGET, [1975], 1976, p. 14), o que resulta na formação de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Há, portanto, segundo Piaget, três formas de equilibrações que se conservam mutuamente: a primeira, que existe em função da interação do sujeito com o objeto e é gerada pela assimilação dos esquemas de ações e decorrente da acomodação destes aos objetos; a segunda, que garante a interação e a reciprocidade entre os subsistemas os quais são esquemas independentes; a terceira, que une esses subsistemas a uma totalidade.

Dessas descrições, o que mais nos interessa é saber como esses processos podem contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos, ao que Piaget responde afirmando que a origem do progresso do desenvolvimento cognitivo “deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si sós obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas” (PIAGET, [1975], 1976, p. 18), pois, sem esses desequilíbrios, o conhecimento permaneceria estático.

Em outras palavras, interpretando Piaget, ao superar um conflito cognitivo por meio de equilibrações e reequilibrações, assimilações e acomodação, um novo conflito pode ser instaurado e desencadeado, reiniciando-se novamente o processo de reequilíbrio cognitivo mediante a assimilação e a acomodação de estruturas novas e a retomada de estruturas anteriores. Trata-se, portanto, de uma equilibração provisória e que vai depender também dos ajustes entre o sujeito e o objeto, da coordenação com os subsistemas e entre a diferenciação e a integração.

Em suma, a equilibração é o fator fundamental do desenvolvimento cognitivo, pois, segundo Piaget, desde cedo, existe um sistema de desequilíbrio assimétrico entre afirmações e negações, o que interfere nas ações dos sujeitos com os objetos, bem como entre os sistemas e subsistemas. Conclui Piaget ([1975], 1976, p. 23) que:

[...] a equilibração progressiva é um processo cujas manifestações se modificarão, de estágio em estágio, no sentido de um melhor equilíbrio em sua estrutura qualitativa como em seu campo de aplicação, pelo fato que, com a construção e o aprimoramento das negações e as quantificações que elas supõem, as diversas ordenações [...] se consolidam sem descontinuidade.

Isso ocorre devido ao papel fundamental das regulações e compensações. Segundo Piaget e Inhelder ([1966], 2012, p. 139), as autorregulações poderiam ser definidas como uma “sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulagem ao mesmo tempo retroativa (sistemas de anéis ou feedbacks) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações”.

A equilibração e a autorregulação, ancoradas pelos demais processos cognitivos, permitem que uma estrutura lógica mais elementar, já construída em um determinado estágio do desenvolvimento, vá ampliando-se, prolongando-se, e formando novas estruturas mais elaboradas, que não são especificamente “novas” no sentido estrito do termo, pois conservam características das estruturas anteriores, revelando o processo de construção processual do pensamento lógico e, conseqüentemente, a construção da representação conceitual.

No entanto, segundo Piaget ([1965], 1973, p. 96), para “se compreender psicologicamente a construção da lógica, deve-se, pois, seguir lado a lado os processos cuja equilibração final constitui esta lógica, mas todas as fases anteriores ao equilíbrio terminal permanecem de caráter ‘pré-lógico’”. Isto porque, segundo ele, há uma continuidade constante de equilíbrios e desequilíbrios, originando estruturas sucessivas, as quais são responsáveis por uma evolução individual da lógica.

Quanto a essas estruturas sucessivas, Piaget ([1965], 1973) aponta as quatro principais que marcam os estágios do desenvolvimento intelectual, já apresentadas anteriormente, dos indivíduos: as estruturas sensório-motrizas, as do pensamento ‘intuitivo’, as operações lógicas e, por último, a lógica das proposições.

No entanto, o próprio Piaget ([1965], 1973, p. 98) nos indaga:

[...] Se a lógica consiste numa organização de operações, que são definitivamente ações interiorizadas e tornadas reversíveis, deve-se admitir que o indivíduo atinge sozinho esta organização ou a intervenção de fatores sociais é necessária para explicar a sucessão das quatro espécies de estruturas descritas?

Buscaremos responder a esse questionamento no decorrer do próximo capítulo que versa sobre a construção do conhecimento social.

CAPÍTULO II

O CONHECIMENTO SOCIAL



Caso Diário.

Hoje a aula de português foi de mais... Nós fizemos a confecção de todas as bandeiras do Continente Africano. Demoramos quatro aulas mais valeam a pena porque ficaram lindas.

Pesquisamos informações como: Capital, habitantes, idioma e moeda em altar, livros e também internet.

Eu fiz 2 bandeiras que ficaram lindas que foram: Benin e Senegal, coloquei todas as informações e elas foram expostas na parede.

E espero que todas as aulas sejam de mais como foi essa...

Com carinho

Fonte: Dados da pesquisa – Diário de SHA (13;8)

2. O CONHECIMENTO SOCIAL

Diversas teorias no campo da psicologia e da sociologia procuraram investigar como os indivíduos se apropriam de conhecimentos provenientes do mundo social. As teorias de origem empirista buscaram explicar a aquisição desses conhecimentos, acentuando a influência que o ambiente social exerce sobre o sujeito. Este, aos poucos, vai se integrando ao meio em que está inserido e incorporando as regras e valores ali presentes. (DELVAL; VILA, 2008).

Alguns sociólogos, como Durkheim acreditam que as representações são coletivas e transferidas aos indivíduos sob pressão do meio. Outros estudos na área da psicologia social, imbuídos dessa ideia, também asseguram que essas representações são opiniões compartilhadas socialmente e que ao se consolidar, dão origem a um pensamento coletivo que vai sendo transmitido de geração em geração. (DELVAL; VILA, 2008)

Dessa forma, até os anos 70, as investigações psicológicas sobre como os indivíduos adquirem conhecimento sobre a realidade eram fundamentadas na observação das condutas e comportamentos sociais, visto que estes eram considerados como reflexo do ambiente em que o indivíduo estava inserido (DELVAL, 2007).

Essas teorias, portanto, ignoravam a participação ativa e individual dos sujeitos e não respondiam à questão principal: como essas representações são construídas, ou seja, como as informações externas são incorporadas pelos indivíduos e se transformam de fato em conhecimento. (DELVAL; VILA, 2008).

Além disso, ao se estudarem as representações sociais na perspectiva piagetiana, deve-se, segundo Delval (1989), distinguir *consciência* (pensamento) de *conduta* (comportamento). Desde os filósofos clássicos isto já vem sendo discutido, pois há, segundo este autor, uma diferença significativa entre o que as pessoas pensam fazer e o que realmente fazem, ou seja, o conteúdo do pensamento nem sempre se explicita, pois às vezes não houve uma tomada de consciência pelo sujeito de suas próprias ações.

A teoria construtivista, que leva em conta o aspecto cognitivo e evolutivo do desenvolvimento intelectual dos indivíduos, tem condições de elucidar essas questões, pois busca compreender a problemática do conhecimento partindo de sua gênese. Sobre esse assunto, Piaget afirma que o construtivismo não ignora o papel e a influência do meio social sobre o sujeito, no processo de construção do conhecimento; no entanto, evidencia que as transmissões por si só não são suficientes, visto que não seria possível aos indivíduos

construir conhecimentos apenas recebendo passivamente essas informações (PIAGET, [1976], 2010b).

Segundo Piaget ([1967], 1996), para entendermos a forma como se constrói o conhecimento e como este se organiza, temos que observar dois aspectos fundamentais relacionados ao sujeito: o papel que o objeto ou meio social exerce sobre o indivíduo e, principalmente, o papel ativo que esse sujeito exerce sobre o objeto ao extrair dele suas propriedades, sem o que o conhecimento não poderia se constituir.

Dessa forma, os conhecimentos construídos pelos sujeitos são, para Piaget, de três naturezas: *física, lógico-matemática e social*.

O *conhecimento físico* ou “aprendizado empírico” é construído pelo indivíduo por meio de sua ação sobre os objetos existentes no meio social, ou seja, por meio das experiências vivenciadas no mundo físico, mediante a abstração das propriedades desses objetos aos seus esquemas cognitivos de ação (PIAGET, [1967], 1996).

Se, por outro lado, considerarmos que os conhecimentos provenientes da coordenação das ações que o sujeito exerce sobre os objetos permitem a ele transformá-los e, ao mesmo tempo, transformar-se (abstração reflexionante), concedendo-lhe a oportunidade de adequar suas estruturas cognitivas para incorporar esse objeto mediante a *equilibração*, estamos falando do *conhecimento lógico-matemático*. Desta forma, os conhecimentos lógico-matemáticos, sob uma explicação biológica, constituem o órgão regulador da inteligência e

[...] são resultantes de coordenações operatórias (funções, etc), correspondendo biologicamente aos sistemas de regulações em qualquer escala, na hipótese de operações lógicas elementares (reuniões, dissociações, ordem, etc), com seu caráter “necessário” de coerência ou não-contradição). (PIAGET, [1967], 1996, p. 119).

Em vários momentos, no entanto, Piaget nos evidencia que o desenvolvimento intelectual está relacionado a fatores interdependentes e que o desenvolvimento psicológico “não dependeria unicamente de fatores psico-biológicos hereditários, nem simplesmente da pressão do meio físico sobre o espírito, mas, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo.”(PIAGET, 1998, p. 12)⁶.

É o que ele chama de *conhecimento social*. Este pensamento de Piaget se confirma em seus estudos sociológicos, onde enfatiza que “[...] o desenvolvimento mental individual é

⁶ Original: Jean Piaget. De la pédagogie. Paris: Editions Odile Jacob, 1998. (Esta coletânea reúne textos do autor publicados entre os anos de 1930 e 1977, os quais foram traduzidos para a Língua Portuguesa, em 1998, por Cláudia Berliner e organizados por Parrat-Dayan, e Tryphon).

condicionado em parte (e além dos fatores de maturação orgânica e de formação mental *stricto sensu*) pelas transmissões sociais e educativas.” (PIAGET, [1965], 1973, p. 27).

Nesta mesma obra, Piaget reafirma que a vida social constitui um dos fatores fundamentais para a formação de outros conhecimentos, como os de natureza científica, por exemplo, pois é dela que extraímos informações importantes que, quando assimiladas às nossas estruturas mentais, podem gerar conflitos cognitivos e com eles a construção de concepções sobre os mais diversos fatos e temas de nossa sociedade.

O que seria então o conhecimento social propriamente dito? Em que difere dos outros tipos de conhecimento?

Segundo Delval e Vila (2008), o *conhecimento social* é constituído a partir das representações que os sujeitos vão construindo sobre a realidade que os cerca ao longo de sua vida. Essas representações podem ser definidas como “um conjunto de propriedades que os indivíduos atribuem a uma parcela da realidade, incluindo a propriedade dos elementos, as relações entre eles, as explicações de como acontecem, as relações de causa e muitas outras coisas.” (DELVAL; VILA, 2008, p. 12, tradução nossa).

Delval (1989) aponta três grandes âmbitos do conhecimento social: o conhecimento que os indivíduos têm de si mesmos e dos outros, o conhecimento das convenções e normas morais, e o conhecimento das instituições.

O mesmo autor, no entanto, questiona esses domínios, visto que o conhecimento moral perpassa pelos outros domínios do conhecimento e os sustenta, não devendo por isso ser estudado isoladamente e aponta a organização feita por Shantz (1982, apud DELVAL, 1989)⁷ como mais convincente. Shantz subdivide o conhecimento social em quatro domínios: o conhecimento do “eu” e das outras pessoas, como indivíduos psicológicos que têm pensamentos, sentimentos; as relações sociais dialéticas, como as de autoridade, amizade, conflito, etc; as relações dos grupos sociais, como sistemas de relações dos indivíduos, delimitados muitas vezes por conceitos de dominância, filiação, liderança, regras de grupos; por fim, os sistemas sociais mais amplos, tais como a família, a escola, as instituições sociais, nacionais, etc.

Portanto, o que difere o conhecimento de natureza física do conhecimento de natureza social é, antes de tudo, o seu conteúdo. Enquanto no primeiro as propriedades são extraídas dos objetos, o segundo se constrói a partir das informações que o indivíduo retira do meio, mediante as transmissões e interações sociais.

⁷ SHANTZ, C. U. Children’s understanding of social rules and the social context. In: SERAFICA, F.C. (Ed.). Social cognitive development in context. Nueva York: The Guilford Press, 1982.

Sendo assim, como afirma Ganuza (2000), o conhecimento social se constrói a partir de três componentes necessários: o conteúdo, os esquemas de conhecimento e as estruturas lógico-operatórias.

Segundo este autor, o *conteúdo* diz respeito aos elementos básicos do conhecimento social, entre os quais as informações de como a sociedade está organizada, seus padrões de desempenho, as regras e convenções que regulam a conduta das pessoas, bem como o sistema social e econômico e outras estruturas sociais.

Os *esquemas de conhecimento* seriam as representações que as pessoas possuem sobre as parcelas da realidade, ou seja, os modelos que constroem a partir dela. Encaixam-se, nesse contexto, os relacionamentos, as transmissões sociais, etc.

Por último, as *estruturas lógicas* são os sistemas operativos que permitem ao indivíduo compreender a realidade de forma gradativa e cada vez mais avançada, durante as etapas de seu desenvolvimento intelectual. Isto acontece porque a compreensão do indivíduo não deriva apenas da transmissão em si, mas trata-se de uma construção autônoma que aos poucos se vai progredindo. Segundo o autor, este último componente do conhecimento social é fundamental, pois a interpretação do mundo social depende das inferências lógicas realizadas pelos indivíduos.

Como seria, então, este mundo social na mente infantil? Como as crianças constroem desde cedo suas representações? Que conteúdos sociais são necessários para que o indivíduo possa compreender o mundo que o cerca e atuar ativamente na sociedade?

Segundo Delval (2002a) o conhecimento social começa a ser construído desde muito cedo, visto que a socialização é uma das principais capacidades dos seres humanos, como também uma necessidade vital de sobrevivência e de adaptação ao meio. Desde que nasce, o indivíduo já interage com o mundo à sua volta e começa a extrair dele suas necessidades.

Iniciam-se, então, as primeiras percepções do mundo social, pois “para sobreviver, a criança precisa dos outros, precisa de adultos que tomem conta dela e satisfaçam as suas necessidades, e logo ela começa a distinguir as pessoas dos objetos, já que aquelas são fontes privilegiadas de estimulação.” (DELVAL, 2002a, p. 84).

Mais tarde, com a presença da linguagem, a criança vai adquirindo um conjunto completo de sinais verbais que, aliados aos símbolos individuais, vão dar origem às primeiras representações mentais, ou seja, à capacidade de narrar os acontecimentos, de explicar os fatos, de expressar sua opinião, enfim de atuar mentalmente sobre as coisas, o que lhe permite uma progressão significativa na forma de pensar e agir. (PIAGET, [1945], 1971)

Para Delval e Vila (2008), isto é possível, pois a realidade observada pode ser assimilada e acomodada em nossa mente por meio de representações organizadas em categorias de *espaço*, *tempo* e *causalidade*. Esses grandes princípios organizadores da realidade permitem ao indivíduo explicar acontecimentos atuais e antecipar eventos futuros, compreender os processos diacrônicos e estabelecer relações entre os fatos e fenômenos sociais.

Ao longo do tempo, com o desenvolvimento do pensamento lógico e a incorporação de informações do meio social, essas ideias vão se ampliando e evoluindo, permitindo ao indivíduo representações cada vez mais avançadas e precisas sobre o mundo social onde vive e atua.

Para atuar socialmente, no entanto, as pessoas precisam, de acordo com Delval e Vila (2008), conhecer melhor a si e aos outros, conhecer como são as relações pessoais e institucionais, necessitam adquirir ideias sobre o funcionamento da sociedade, sua organização política e sistemas de governo, conhecer as leis, compreender os mecanismos que regem o mundo econômico (a produção de riqueza), etc.

Contudo, essas concepções não surgem na mente dos indivíduos como um passe de mágica ou uma obra do acaso, pelo contrário “os progressos do conhecimento sobre a sociedade seguem uma série de etapas gradativas, e estão organizados em diferentes domínios.” (DELVAL, 2012, p.44, tradução nossa).

Nesse sentido, as transmissões sociais são de fundamental importância, visto que constituem as fontes de informações das quais os sujeitos necessitam para irem percebendo os acontecimentos e fatos em seu entorno social. Entre esses meios sociais transmissores, responsáveis por propagar um conjunto de crenças, regras, valores e normas, estão a família, a escola, os veículos de comunicação, as religiões, etc. (DELVAL, 2007).

No entanto, o conhecimento social – assim como o conhecimento de outras naturezas – não se encontra pronto e acabado no mundo social, mas precisa ser inferido pelos indivíduos e assimilado às suas estruturas mentais. Devido a isso, as representações e a compreensão da realidade social, mesmo beneficiadas das transmissões sociais, resultam de um laborioso trabalho individual de reconstrução e reelaboração e por vezes configuram-se em interpretações carregadas de subjetivismo, preconceito e interesses particulares (DELVAL, 1989).

Dessa forma, esse processo de construção do conhecimento social é muitas vezes lento e complexo, visto que, segundo Delval e Vila (2008, p. 10, tradução nossa), “[...] não podemos conhecer a realidade tal como ela é, mas podemos construir modelos ou

representações em nossa mente, os quais nos permitem antecipar o que vai acontecer e atuar de acordo com essas representações.”.

Para Delval (2007) esses modelos que o sujeito constrói sobre a realidade são formados por elementos de natureza distinta e se diferem pela forma como são transmitidos. São eles, as regras e normas, os valores, as informações e as noções ou explicações.

Segundo o autor, em linhas gerais, as *regras e normas*, adquiridas pela influência exterior, referem-se às prescrições que indicam como o indivíduo deve se comportar no meio social. Os *valores*, apesar de estarem relacionados às regras e normas, vão além destas, pois sinalizam a forma de julgamento social, ou seja, indicam o que a sociedade considera correto, justo, etc, e, assim como as regras, também são transmitidos às crianças pelos adultos ou pelos colegas com os quais se relacionam. As *informações* dizem respeito aos conhecimentos concretos que o indivíduo recebe dos meios transmissores os quais tem contato: a escola, família, etc. As *noções ou explicações*, portanto, são conhecimentos muito mais amplos e se constroem gradativamente, pois envolvem a compreensão do sujeito sobre determinada parcela da realidade, que uma vez incorporados explicam e justificam regras, normas e valores e informações.

Esses modelos do mundo social, portanto, começam a ser construídos na mente infantil, inicialmente com a participação do adulto, mediante a transmissão de um conjunto de regras e normas as quais buscam regular o comportamento infantil, ajustando-o às concepções vigentes na sociedade da qual faz parte.

Essas regras, que prescrevem como o indivíduo deve agir e se comportar em diferentes situações, estão fundamentadas em valores sociais, ou seja, são elaboradas a partir de um conjunto de crenças existentes em determinadas culturas. Mas vale ressaltar aqui que a partir dessas normas e valores a criança não só obtém informações sobre os fatos como também percebe logo cedo as regularidades presentes no mundo social, o que lhe permite refletir e atuar sobre ele.

Como observamos na obra *A representação do mundo na criança*, Piaget ([1924], 1975a) se propõe a estudar as representações do mundo que surgem espontaneamente na criança, ao longo dos diferentes estágios do seu desenvolvimento intelectual. Sendo assim, investiga, por meio do método clínico, o pensamento das crianças sobre os mais variados temas e aspectos da realidade, buscando compreender, por meio de suas explicações, como desde cedo elas constroem noções importantes sobre o mundo à sua volta.

Em vários de seus estudos, Piaget nos mostra como, aos poucos, o mundo visível e palpável da infância vai sendo ampliado por um mundo de ideias e representações cada vez

mais abstratas e, assim, a criança, movida por sua curiosidade, começa a observar o seu entorno social e a extrair dele informações necessárias para o entendimento de como essa sociedade se organiza, como é seu funcionamento, quais os mecanismos que a regem e a estruturam.

Dessa forma a criança, precisando entender o mundo em que vive, compreender a si e aos outros, sai em sua busca de significados, indagando constantemente o adulto sobre os porquês das coisas. Essas perguntas que as crianças fazem aos adultos, segundo Delval (2002b), dão pistas de fenômenos interessantes, pois, por meio desses questionamentos, parte do pensamento que está em construção se revela por meio da fala.

No entanto, conforme Delval e Vila (2008, p.12, tradução nossa) “essas representações não têm apenas uma função explicativa, mas tratam de satisfazer outras necessidades do sujeito, necessidades que não são apenas do tipo cognitivas, mas que envolvem aspectos ideológicos, motivacionais e afetivos.” Em outras palavras, além das representações permitirem ao indivíduo explicar a realidade e reconstruí-la em sua mente, é por meio delas que ele também se constrói como sujeito. Segundo Denegri (1998), essa construção está longe de ser uma assimilação passiva das normas, valores e informações que os indivíduos recebem do ambiente, mas consistem em novas ferramentas cognitivas que contribuem para o desenvolvimento intelectual.

Esse processo de construção, no entanto, é gradativo e individual e se dá muitas vezes de forma fragmentada, visto que as informações do meio social vão chegando à criança à medida que esta sente necessidade ou se interessa por determinados assuntos (DELVAL, 1989).

Sendo assim, a construção de determinada noção acontece primeiramente de maneira estereotipada, já que os pequenos vão colhendo uma informação aqui, pela escola, outras ali, pelos meios de comunicação, outras lá no contexto familiar ou religioso em que estão inseridos e só mais tarde o processo de construção dessa noção se completa, quando já são capazes de coordenar as informações e relacioná-las de maneira mais coerente e precisa. É assim que, de acordo com a maioria das pesquisas internacionais nesta área do conhecimento social, determinada noção sobre um aspecto da realidade se apresenta de uma forma até os 10, 11 anos de idade, de outra entre os 12 e 13 e muito mais complexa e precisa depois dos 14, 15 anos (DELVAL, 2002a).

Delval (2002b) compila o resultado de várias pesquisas na área do conhecimento social e apresenta-nos vários exemplos sobre como as crianças compreendem a organização social, evidenciando dessa forma as peculiaridades de seu pensamento. Entre esses clássicos

exemplos está a forma como as crianças compreendem o mundo político, econômico, a fabricação do dinheiro (crianças menores a atribuem a meios fantásticos, e mais tarde aos meios privados e institucionais); a ideia de lucro (crianças menores não entendem a função social do dinheiro, os instrumentos de intercâmbios, os papéis sociais e institucionais, as ações de vender e comprar, etc.), a questão étnica-racial, entre outros.

Assim, não podemos aceitar a tese de que as ideias infantis sejam simples reflexos das ideias dos adultos. Também é notório que as noções apresentadas pelas crianças diferem de uma criança para outra, não apenas pela quantidade de informação ou experiências vivenciadas por elas, mas fundamentalmente pela forma como os conceitos são assimilados e organizados por cada uma delas nas diferentes idades e ainda pela possibilidade de estabelecerem relações entre os aspectos mais visíveis e subjetivos de uma situação para a qual necessitam de inferências. (DENEGRÍ, 1998).

Segundo Delval (1989), isto ocorre, pois, ao buscar compreender os mecanismos que regem a sociedade e os processos pelos quais esta se constitui, um conflito se instaura entre a informação do meio externo a qual precisa ser assimilada de um lado e o que já se conhece sobre ela do outro. Além disto, a criança vai construindo suas noções por meio da resistência que a realidade externa oferece.

Delval e Vila (2008) afirmam que, desde suas primeiras pesquisas na área do conhecimento social a partir dos anos 70, vêm observando que, apesar dos sujeitos investigados pertencerem a lugares diferentes, estarem inseridos em culturas e contextos sociais distintos, receberem diferentes informações ao longo de sua vida, há invariantes constantes nas explicações sobre as mais diversas noções que permitem investigação.

Para Delval, isto pode ser atribuído à forma como os sujeitos explicam as informações sobre o meio social, que se apresentam diferentes de acordo com a idade e com o nível de compreensão da realidade em que se encontram esses sujeitos.

Isto comprova que as ideias que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros, dos mecanismos que regem a sociedade, do funcionamento das instituições e dos papéis sociais, das normas e valores, etc. vão evoluindo de acordo com o desenvolvimento intelectual de cada um até formar estruturas cognitivas capazes de assimilar e relacionar informações mais complexas e abstratas.

Delval (2002b), a partir dos estudos realizados por ele e por outros seguidores da teoria piagetiana, a título de organização dessas ideias, subdivide o conhecimento sobre o mundo social em três níveis de compreensão da realidade apresentados pelos sujeitos,

mediante o conteúdo de suas explicações. Alerta-nos para a necessidade de se levarem em consideração os traços específicos e próprios de cada aspecto da realidade social investigada.

O primeiro nível de compreensão da realidade social diz respeito às primeiras representações infantis, que se estendem aproximadamente até os 10-11 anos de idade. Nessa etapa, as concepções sobre o mundo ainda são muito limitadas e, de certo modo, contraditórias. Segundo o autor, quando, por exemplo, se interrogam as crianças sobre algumas questões sociais, frequentemente se obtêm explicações que se apoiam em aspectos aparentes da realidade. Isto porque os pequenos ainda possuem um pensamento egocêntrico que lhes impossibilita uma visão mais abrangente sobre os fatos. Devido a isso, não reconhecem os processos temporais e não entendem os fenômenos e transformações sociais.

No campo da moral, observa-se ainda o respeito unilateral, a obediência e a admiração aos adultos, bem como a aceitação e o não questionamento das ordens daqueles que acreditam serem seus superiores (os adultos, a família, Deus), ou até mesmo das questões que lhes são impostas.

Por focarem um único aspecto da situação, as crianças pequenas também não compreendem os conflitos sociais, nem o jogo de interesses ou papéis sociais e institucionais. Nessa fase, o desejo é que move a ação e, sendo assim, as mudanças são fáceis e dirigidas pela vontade, o mundo é um lugar feliz, as pessoas são boas e não há escassez.

No segundo nível que, em média, se estende dos 10-11 aos 13 anos, a criança passa a raciocinar de maneira diferente também no campo social. Nessa fase, que podemos chamar fase de transição, começa-se a levar em consideração outros aspectos mais gerais e não somente os individuais e específicos, resultando na diferenciação de elementos pela sua qualidade e não apenas pela quantidade. Inicia-se também, aqui, o entendimento dos processos temporais e de suas etapas constitutivas. Dessa forma, os fenômenos não-visíveis, os aspectos ocultos evidenciam-se, pautados agora por suas transformações e não apenas por estados estáticos.

As crianças dessa fase passam também a entender os papéis sociais, as relações institucionalizadas e o fato de que estes são regidos por regras sociais. Em contrapartida, as relações pessoais passam a ser reconhecidas pelos seus aspectos afetivos e por sua reciprocidade.

Nessa fase inicia-se também um processo de percepção clara dos conflitos como pontos de vista distintos, porém sob a apresentação de soluções ainda pouco satisfatórias pela dificuldade que as crianças ainda apresentam de entender os diferentes pontos de vista.

Diferente daquela visão ainda ingênua inicial, observada no nível I, o mundo agora é um lugar que possui problemas: a distribuição de rendas e bens é desigual e há desigualdades sociais. Neste nível, nota-se um progresso na capacidade de leitura da experiência das crianças, as quais passam a ver a realidade como ela verdadeiramente é.

No terceiro nível, o sujeito é capaz de articular vários pontos de vista e posicionar-se criticamente perante eles, refletindo sobre vários aspectos. Dessa forma, os conflitos e fatos sociais são reconhecidos, assim como seus agentes transformadores.

Os fatores individuais continuam tendo um peso muito grande; no entanto, não são mais regidos pelo simples desejo, mas pela vontade transformadora de mudar o mundo. Surgem as ideologias e os indivíduos tomam consciência das dificuldades que existem no meio social e na complexidade das relações sociais.

Entre os aspectos da realidade social que podem ser investigados, segundo Delval (2007, p.20, tradução nossa) estão a *economia* (a produção e intercâmbio de mercadorias, o lucro), o *dinheiro*, o *consumo*, *política*, *sistema de governo*, os *direitos* e a *justiça*, os *conflitos* (relacionados à guerra e paz), a ideia de *família*, *diversidade social* (Diferenças de raça; preconceito), *a escola e o conhecimento* (A necessidade da escola, a escola como instituição, a transmissão social, etc) entre outras.

Delval (2007) observa ainda que, ao realizar esses estudos sobre a compreensão do mundo social, com crianças e jovens com idade entre 6 e 16 anos, foram encontradas diversas explicações que seguem uma ordem progressiva e que vão das respostas mais simples a outras mais complexas e, dessa forma, como afirma Denegri (1998), tais explicações não progridem apenas em quantidade de elementos apresentados mas avançam também na forma e nas relações estabelecidas entre esses elementos.

Vale ressaltar, entretanto, que, de acordo com Delval (2002b), há certo atraso nas idades dos sujeitos na construção do conhecimento social, se comparado ao conhecimento físico ou lógico-matemático. Não fica, porém, evidente a causa ou motivo desse atraso e algumas especulações apontam para o fato de esses conhecimentos exigirem um grau maior de abstração e de serem os fenômenos sociais mais difíceis de compreensão, necessitando, assim, de outros tipos de relações por parte dos sujeitos.

Pesquisas brasileiras, se comparadas às pesquisas internacionais, têm sinalizado também um atraso em relação à idade e os níveis de compreensão da realidade social estudados por Delval (2002b). Podemos confirmar isto nos estudos de Othman (2006); Araújo (2007); D´Aroz (2008); Ortiz (2009); Monteiro (2010; 2013), Mano (2013); Saravali et al. (2013a-b; 2014) entre outros. Apesar da idade não ser um fator tão importante na obra de

Piaget, ela nos serve de parâmetro para comparar como o conhecimento está sendo construído em diferentes contextos sociais, culturais, etc e nos leva a refletir sobre os fatores que estão sendo responsáveis para a sua evolução ou, de certa forma, estagnação.

Conclui-se, a partir dessas discussões, que, para a evolução das representações sociais, assim como para o desenvolvimento do conhecimento físico e lógico-matemático, além das transmissões sociais, e da maturação biológica, necessita-se, sobretudo, das equilibrações cognitivas.

A seguir, apresentaremos as pesquisas, no âmbito nacional e internacional, dos últimos dez anos. Por meio delas poderemos acompanhar como se dá esse processo de apropriação de ideias, crenças e concepções por parte do sujeito e observar quando, como e porquê elas evoluem.

2.1. As pesquisas na área do conhecimento social

Para este estudo, delimitamos a apresentação das pesquisas nacionais e internacionais que versam sobre as construções étnico-raciais sob o enfoque da teoria piagetiana na área da educação dos últimos dez anos.

Notou-se, portanto, por meio da busca que realizamos, que a maioria dessas pesquisas internacionais concentra-se no campo econômico, versando sobre os seguintes temas: *educação econômica* (DENEGRÍ et al., 2005); *funcionamento bancário* (DENEGRÍ, et al., 2007); *desenvolvimento sustentável* (RODRIGUEZ; KOHEN; DELVAL, 2008); *variedades econômicas e o bem-estar psicológico* (HERRERA et al., 2011) e *aspirações ocupacionais* dos autores Pardo; Ramos (2011). Alguns poucos estudos abordam outras questões, tais como as *noções de nacionalidade* (HOYOS et al., 2004a); a dos *maus tratos entre iguais (bullying)* (HOYOS et al., 2004b); *as concepções sobre Deus, sobre a origem das coisas e da vida após a morte*, (DELVAL; VILA, 2008) e a *ideia de governo*, (ÁLVAREZ, 2012).

Das quinze pesquisas internacionais encontradas, apenas quatro estão relacionadas diretamente com a temática de nosso estudo: as de Enesco et al., (2009–2011), que compila vários estudos sobre *as noções e atitudes étnicas*, a de Callejas et al. (2011) e a de Guerrero et al. (2011), que investigam, no campo moral, *as atitudes e a consciência étnico-racial*.

No âmbito nacional, encontramos vinte e cinco pesquisas fundamentadas na teoria piagetiana sobre o conhecimento social. Apenas três – Godoy(1996-2001) e Tortella et al (2013) - versam especificamente sobre as questões étnicas, tendo sido tais estudos liderados por Godoy (1996), autora do primeiro trabalho sobre a temática, no Brasil.

Assim como observamos nas pesquisas internacionais, temas sociais relacionados às questões políticas e econômicas são também os mais frequentes em pesquisas nacionais, sendo que doze das vinte e cinco pesquisas brasileiras encontradas versam sobre essas noções, a saber: *lucro*, Othman (2006); *mobilidade social*, Araújo (2007), Pieckzarka (2009), Araújo; Gomes (2010); *noções, comportamentos, educação econômica e desigualdade social*, Ortiz (2009), Costa (2009), Cantelli (2009), Fermiano (2010), Braga (2010), Cooper (2011), Granja (2012); *recursos monetários e consumo*, Rocha et al. (2012).

Há também alguns estudos direcionados a questões sociais, no âmbito educacional e em outros ambientes, tais como os que investigam o *cuidado familiar*, D'Aroz (2008), a *violência*, Monteiro (2010 - 2013), a *educação televisiva*, Baptistella (2009), *as festas populares*, Oliveira (2010), *as representações de estudantes sobre a escola, sobre o professor e sobre situações de aprendizagem*, Guimarães e Saravali (2010a - b; 2011), Guimarães (2012), que por meio de um estudo interventivo busca investigar *as crenças infantis sobre o meio ambiente*, Mano e Saravali (2012a-b) e Mano (2013) que investigam *as concepções dos estudantes sobre a origem da terra e da vida*, e Saravali et al. (2014).

Assim, iniciaremos a apresentação desses trabalhos em ordem cronológica de publicação, aproximando, portanto, as temáticas investigadas, de modo que possamos estabelecer um diálogo entre elas.

2.1.1. Pesquisas internacionais

Com o objetivo de refletir sobre como indivíduos, de diferentes idades e contexto social, assimilam e interpretam as questões étnicas, Moreno (2006) realizou um estudo evolutivo sobre a tomada de consciência racial em 43 crianças espanholas, com faixa etária entre 3 e 5 anos, pertencentes à classe média. Trata-se de três investigações empíricas, realizadas entre os anos de 2003 e 2005, as quais buscam conhecer como surgem e se desenvolvem os primeiros conceitos relacionados à consciência racial, o que envolve a categorização social por essas crianças e sua autoidentificação, bem como as primeiras atitudes reveladoras de preferências quanto aos diferentes grupos étnico-raciais e a compreensão da constância ou invariabilidade das características físicas raciais. Além disso, essas investigações buscavam comparar o nível cognitivo dessas crianças e o desenvolvimento da consciência racial.

Como instrumento para a coleta de dados, Moreno (2006) utiliza entrevistas clínicas semiestruturadas, apoiadas em figuras, mediante as quais colhe as identificações e juízos

valorativos das crianças sobre a temática em questão. Esses dados também receberam tratamento estatístico por meio do programa SPSS13.0 de tabelas de contingência e qui-quadrado e de técnicas paramétricas.

Os dados coletados foram organizados de acordo com os objetivos propostos na pesquisa, os quais pretendiam investigar o critério utilizado pelas crianças para organizar os grupos sociais bem como verificar se a variável *cor da pele* é relevante entre os pequenos. Além disso, buscou-se constatar se as crianças dessa idade reconhecem rótulos verbais associados aos diferentes grupos raciais e se mostram preferência por figuras em que aparecem pessoas brancas.

Em linhas gerais, os resultados apontaram para uma alta correlação entre o nível cognitivo e a tomada de consciência sobre essas noções e indicaram tendências comuns entre os três estudos. Segundo a autora, há uma notável diferença de concepção entre as crianças de três, quatro e cinco anos. Os menores não conseguem perceber que as pessoas se classificam de acordo com a cor de pele; apenas reconhecem que se distinguem de acordo com o gênero, o que revela a não tomada de consciência desses sujeitos em relação à diversidade racial existente.

Já as crianças de quatro e cinco anos compreendem as expressões verbais “brancos”, “negros”, utilizadas para o reconhecimento racial, mas apresentam dificuldade em identificar raças, o que nos revela que crianças dessas idades ainda não têm condições de assimilar a complexidade que envolve as noções raciais. Sendo assim, os resultados indicam, conforme a autora, a importância de se desenvolverem, nas escolas da Espanha, trabalhos sobre a conscientização da diversidade étnico-cultural e racial, visto que esse país está se tornando cada vez mais uma nação plural e as crianças são sensíveis aos valores que se produzem em seu entorno social.

Enesco et al. (2009) também compilam alguns estudos evolutivos nesta área que vêm sendo desenvolvidos na Espanha nos últimos 15 anos (período em que ocorreu um aumento de imigrantes no país). Este trabalho apresenta os resultados de pesquisas, com crianças e pré-adolescentes espanhóis e estrangeiros, sobre o preconceito étnico-racial e versam, desde os aspectos básicos sobre o preconceito na infância, como sobre os processos de categorização, autoidentificação étnica, as primeiras atitudes étnicas e as atitudes étnicas mais avançadas – tais como a tomada de consciência, a discriminação social e as consequências desta em suas vítimas – estas últimas observadas com maior frequência entre os pré-adolescentes.

Segundo os autores, “os estudos evolutivos envolvendo o preconceito infantil revelam que estamos diante de um fenômeno qualitativamente diferente do relacionado ao preconceito

no adulto e, sobretudo em relação ao racismo como havemos definido.” (ENESCO et al., 2009, p.499). Esses primeiros preconceitos infantis são construídos, segundo esses autores, a partir de alguns estereótipos transmitidos pelo grupo de convívio social em que, desde cedo, essas crianças estão inseridas, reforçados pela dificuldade que os menores apresentam de reconhecer a diversidade étnica existente. Além disso, a incapacidade de comparar os estereótipos recebidos com suas próprias crenças sobre a questão, uma vez que não tomam consciência desses aspectos, resulta em um preconceito cada vez maior.

É por meio dessa consciência que se formam as primeiras categorizações e identificações do grupo a que pertencem. Só mais tarde vão reconhecer as implicações das divisões sociais (raças, gêneros, etc.) e as consequências de pertencer a um ou outro grupo, adotando de forma implícita ou explícita uma postura ideológica sobre a desigualdade social.

As primeiras pesquisas, realizadas por psicólogos norte-americanos entre os anos 30 e 50 do século XX, entre elas a de Clark; Clark (1947), (*apud* ENESCO et al., 2009)⁸, revelam uma baixa autoestima das crianças negras de 3 a 7 anos de idade, por demonstrarem preferência por figuras que contêm pessoas de pele brancas a outras figuras com pessoas da mesma cor de sua pele. Essas pesquisas revelam que crianças pequenas também apresentam dificuldade de se autoidentificarem em relação aos outros grupos, pois, quando se pedia às crianças negras para que pintassem sua cor de pele, utilizavam cores claras correspondentes a de outros grupos étnico-raciais. Esses estudos apontaram para alguns dados importantes, entre os quais o de que o preconceito infantil tem seu ápice aos 7, 8 anos de idade, começando depois a regredir com a entrada da adolescência, o que comprova que, com o avanço da idade e a evolução cognitiva, outras formas de pensar vão sendo construídas, havendo uma tendência para a redução do preconceito.

No entanto, esses mesmos autores questionam o real desaparecimento do preconceito, ou a ocultação deste, na idade adulta. Sobre esse assunto, alguns autores, entre eles Clark, Hocevar; Dembo (1980), Rutland (2004), (*apud* ENESCO et al., 2009)⁹ supõem que

à medida que as crianças são maiores e compreendem melhor os valores sociais que são aceitos, aprendem a esconder ou a dissimular seus preconceitos para evitarem a reprovação social. Outros autores sustentam que o preconceito se transforma precisamente como resultado de um melhor conhecimento dos valores sociais e uma maior capacidade de refletir sobre ele. (ENESCO et al., 2009, p.501, tradução nossa)

⁸ CLARK, K. B.; CLARK, M. K. (1947). Racial identification and preference in Negro children. En T. Newcombe & E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169-178). Nueva York: Holt.

⁹ CLARK, K. B., HOCEVAR, D.; DEMBO, M. H. (1980). The role of cognitive development in children's explanations and pre-ferentes for skin color. *Developmental Psychology*, 16, 332-339. RUTLAND, A. (2004). The development and self-regulation of intergroup attitudes in children. En M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 247-265). Nueva York: Psychology Pres

Nos últimos tempos, os estudos nesse campo têm se intensificado na Espanha, visto que o país vem recebendo, ano após ano, mais imigrantes pertencentes a diferentes grupos étnicos e a escola está necessitando, cada vez mais, voltar-se para essas questões da pluralidade étnico-racial e cultural.

Sendo assim, surgem novas pesquisas nessa área, buscando conhecer como se constroem as representações infantis, quando as crianças passam a categorizar socialmente os diferentes grupos étnicos, quando tomam consciência dessas diferenças e se convertem em um desses grupos. Entre esses estudos estão os de Enesco, Navarro, Giménez; Delolmo e o de Giménez (1999), (apud ENESCO, 2009)¹⁰, os quais indicam que as características raciais entre as crianças espanholas com idade pré-escolar são pouco relevantes se comparadas às de outros países multiétnicos. Pesquisas mais recentes, como as de Enesco et al. (2007), (apud ENESCO, 2009)¹¹, no entanto, têm revelado que a convivência das crianças espanholas com grupos étnico-raciais diferentes tem contribuído para o surgimento precoce de algumas noções étnico-raciais, apesar de a autoidentificação pela cor da pele entre as crianças espanholas ainda ser tardia.

Esses autores destacam ainda a importância do reconhecimento da identidade étnica para o desenvolvimento social das crianças. O que se busca evidenciar nessas pesquisas espanholas é como as crianças têm se relacionado com esses novos grupos étnicos (latino-americanos, sul e norte africanos, asiáticos, etc.) de forma afetiva, moral, social e que concepções formam a partir dessa diversidade étnico-racial.

Segundo esses autores, algumas pesquisas, como as de Enesco et al. (1998, 2005) e Giménez (1999), (apud ENESCO et al. 2009)¹², têm observado, entre crianças brancas de 5 a 8 anos de idade, um sentimento de pertencimento ao grupo dominante, ao qual essas crianças demonstram também suas preferências. Isso revela a necessidade dessas questões serem melhormente desenvolvidas no contexto escolar. Os autores também sugerem estudos que investiguem as concepções étnicas de sujeitos imigrantes na Espanha, já que alguns estudos

¹⁰ ENESCO, I., NAVARRO, A., GIMÉNEZ, M.; DELOLMO, C. (1999). Génesis de la conciencia racial: un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de piel en niños de tres a once años. *Estudios de Psicología*, 63-64, 3-20. GIMÉNEZ, M. (1999). El desarrollo de la conciencia racial: Actitudes e ideas implícitas en niños de tres a seis años. Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.

¹¹ ENESCO, I., SOLBES, I., GUERRERO, S.; CALLEJAS, C. (marzo, 2007). Interethnic contact and Spanish children's attitudes toward out-group peers. Paper presentado en el Biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, MA, EEUU

¹² ENESCO, I., GIMÉNEZ, M., DELOLMO, C.; PARADELA, I. (1998). El desarrollo de las ideas y actitudes étnico-raciales: Una revisión crítica. *Estudios de Psicología*, 59, 87-104.

recentes como o de Gomez (2005), (apud ENESCO, 2009)¹³ com crianças latino-americanas apontam para a dificuldade que crianças de 10 e 11 anos apresentaram em se autoidentificar pela cor da pele, demonstrando suas preferências por cores de pele mais claras.

Outro aspecto evidenciado em algumas pesquisas recentes, como a de Enesco et al. (2005), (apud ENESCO, 2009)¹⁴, diz respeito às concepções e ao juízo moral que crianças e pré-adolescentes brancos espanhóis e sujeitos pertencentes a outros grupos constroem sobre si e sobre outros grupos étnicos existentes na Espanha. Mesmo sendo heterogêneo quanto às características étnico-raciais, o grupo de participantes da pesquisa, ao ter que atribuir características a diferentes pessoas pertencentes a esses grupos, apresentou ideias estereotipadas, entre as quais a de que os espanhóis são trabalhadores, simpáticos e honestos; os latino-americanos são bêbados, ladrões, ciganos, etc.; os asiáticos, conhecidos por eles de “chineses”, gostam de enganar as pessoas; os norte africanos ou subsaarianos são mal educados, violentos, machistas, usuários de drogas, etc.

Um importante estudo de Enesco et al. (2002), com base em investigações realizadas por Killen et al. (2002), (apud ENESCO, 2009)¹⁵, realizado com sujeitos maiores (entre 9 e 16 anos), apresenta resultados animadores sobre a questão. Ao apresentar aos participantes várias histórias sobre exclusão social em diferentes contextos escolares e situações de relação de amizade, integração no grupo, etc., a maior parte dos adolescentes e jovens rejeitou a discriminação étnica, enfatizando os prejuízos causados às vítimas e defendeu valores sociais, tais como a justiça, a igualdade de oportunidades, como essenciais no combate ao racismo, nas relações interpessoais. Esses estudos são importantes, pois sinalizam uma evolução das noções étnico-raciais e de valores morais com o avanço da idade.

Desta forma e, dando continuidade a esse trabalho, Enesco et al. (2011) analisaram as relações existentes entre as primeiras formas de atitudes étnicas e as habilidades cognitivas de classificação em 75 pré-escolares com idades entre 3 e 5 anos, alunos de uma escola heterogênea quanto à diversidade étnica, na cidade de Madrid. Para avaliar as habilidades de

¹³ GÓMEZ, M. (2005). El desarrollo de la conciencia étnico-racial en niños de origen latinoamericano residentes en España: un estudio exploratorio. Trabajo inédito presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Autónoma de Madrid

¹⁴ ENESCO, I., NAVARRO, A., PARADELA, I.; GUERRERO, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 638-659

¹⁵ ENESCO, I., NAVARRO, A., PARADELA, I.; CALLEJAS, C. (junio, 2002). Spanish children's and adolescents' judgments about ethnic exclusion: The case of Gypsies and Africans. *Comunicación en 32nd Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Society for the Study of Knowledge and Development*. Philadelphia, PA. EEUU - KILLEN, M., LEE-KIM, J., MCGLOTHLIN, H. & STANGOR, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. En *Monographs for the Society for Research in Child Development*. Serial No. 271 (Vol. 67, No. 4). Oxford, UK: Blackwell Publishers

classificação, foi apresentado às crianças um conjunto de tarefas, planejadas a partir de um programa de computador. Os erros e acertos foram tabulados levando em consideração o conteúdo das respostas das crianças.

As tarefas, que tinham como objetivo avaliar as atitudes étnicas, também foram programadas pelo computador; no entanto, diferentemente das tarefas cognitivas, os sujeitos investigados precisavam tomar decisões sobre várias situações envolvendo as questões de etnia. A partir de fotografias que apareciam na tela do computador, relacionadas aos quatro grupos étnicos (espanhóis, latinos, africanos e asiáticos), avaliou-se a atitude étnica das crianças, mediante a escolha do adjetivo positivo ou negativo, durante as atividades investigativas, levando-se em consideração o gênero e a idade dos participantes.

Essas tarefas, caracterizadas por jogos, foram organizadas em sessões em que se alternavam testes operatórios cognitivos e testes sobre as atitudes étnicas. Os resultados obtidos, de acordo com a atribuição de adjetivos pelas crianças, revelam, entre outros aspectos, a preferência das crianças pelo grupo de espanhóis a outros grupos étnicos. No entanto, os adjetivos negativos foram atribuídos igualmente a todos os grupos.

Segundo esses autores, isto confirma que, para os pequenos, a positividade para com o próprio grupo não envolve necessariamente uma visão negativa de outros grupos. Os pesquisadores afirmam também, com base em outros estudos anteriores, que, em sociedades que apresentam conflitos étnicos grupais, a rejeição a outro grupo étnico inicia-se precocemente. No entanto, chegou-se à conclusão de que o desenvolvimento cognitivo é apenas um dos fatores que podem modular as atitudes étnicas e os demais fatores devem ser minuciosamente pesquisados.

Ainda neste campo, Callejas et al. (2011) investigam as atitudes interétnicas na infância, a partir de uma medida implícita. Participaram deste estudo 120 crianças espanholas, com faixa etária entre 7 e 13 anos, estudantes de diferentes escolas, de classe social média e baixa, pertencentes a diferentes grupos étnicos (latino-americanos, norte e sul-africanos e asiáticos), a maioria brancos (europeus).

O procedimento metodológico utilizado foi uma entrevista clínica a partir de uma situação de jogo *online*. Nesse jogo, o sujeito é convidado a participar de uma simulação competitiva com outros três personagens, pertencentes a grupos étnicos diferentes, um espanhol (o qual representa ele mesmo), um latino-americano e um marroquino. Durante a partida virtual, um dos participantes viola uma das regras estabelecidas e o sujeito participante da pesquisa precisa decidir se se trata de um erro, ou de uma trapaça ou armadilha, devendo puni-lo, penalizando assim a transgressão com uma sanção.

Após o jogo, iniciam-se as entrevistas e cada participante precisa justificar suas sanções e explicar suas preferências por um ou outro jogador. Os resultados obtidos revelam que, entre as crianças menores, os jogadores espanhóis receberam menor castigo que os marroquinos ou latino-americanos, e os europeus também foram os preferidos, dentre os personagens do jogo, pela maioria desses participantes. Entre os maiores, no entanto, observa-se uma evolução dessas representações, visto que identifica-se a preferência por outros grupos e estes também recebem menos sanções.

A consciência e atitudes raciais também foram avaliadas por Guerrero et al. (2011), mediante um estudo envolvendo um grupo de 50 crianças pré-escolares espanholas, a maioria branca, as quais foram subdivididas em dois grupos, de acordo com a idade: 36-48 meses e 60-71 meses.

Como procedimento metodológico, foi-lhes designado um conjunto de tarefas a partir de uma entrevista semiestruturada, as quais oportunizaram medir o desenvolvimento cognitivo (tarefas de classificação), habilidades sócio-cognitivas (tarefas de descrição de pessoas, envolvendo a classificação e autoidentificação) e a orientação afetiva (preferências entre dois grupos raciais: brancos ou negros). Além disso, as crianças foram interrogadas quanto à aceitação ou rejeição racial de suas próprias mães.

Para a tarefa de cunho sócio cognitiva, foram utilizadas, como estímulo, algumas fotografias contendo crianças do sexo masculino e feminino, de diferentes cores de pele e de roupa. Os resultados deste procedimento levaram os autores a concluir que a cor da pele e outros atributos raciais não são fatores relevantes entre as crianças pequenas, as quais evidenciaram com maior frequência, em suas respostas, aspectos físicos e aparentes, tais como o sexo, a cor da roupa e outras características físicas pessoais. Nas tarefas de cunho afetivo, observou-se uma leve tendência de preferência pelo grupo de pessoas brancas e uma leve rejeição às pessoas negras. Observou-se também que a consciência e as atitudes raciais estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, obtendo uma evolução com o avanço da idade.

Como podemos observar, a maior parte dos estudos estrangeiros sobre as questões étnico-raciais na perspectiva piagetiana foi desenvolvida no continente europeu, mais especificamente na Espanha e, segundo os autores dessas pesquisas, elas nascem da preocupação em observar as construções e o comportamento étnicos das crianças, em sua maioria branca, diante da crescente miscigenação que o país vem atravessando nos últimos anos.

Esses estudos estão direcionados à investigação do preconceito e da discriminação raciais presentes na mentalidade infantil e, a partir disso, buscam conhecer: quando e como se dá a tomada de consciência desse fato – muitas vezes relacionando o desenvolvimento cognitivo infantil com o avanço dos níveis de compreensão das concepções étnicas; de que forma os pequenos se identificam; como são a sua autoestima e seu autoconceito; por fim, como reconhecem as características fenotípicas raciais, suas atitudes étnico-raciais ante a diversidade racial com a qual convivem.

Sendo assim, essas pesquisas restringem-se a avaliar os relacionamentos étnicos voltados à questão racial, avaliando muitas vezes a aceitação de crianças brancas a outros grupos étnicos (africanos, asiáticos, latino-americanos, etc.) sem investigarem, portanto, concepções subjacentes à questão racial, tais como as relativas a questões culturais, históricas, sociais que envolvem crenças, religião, hábitos e costumes apresentados por diferentes grupos étnicos, no seio de suas culturas. Sem conhecer e entender a história e a cultura de um povo é muito provável que o preconceito e os estigmas permaneçam implantados na mente dos sujeitos, devido aos valores estereotipantes que existem no meio social, comprometendo muitas vezes a construção de noções étnicas mais precisas e significativas.

O fato de essas pesquisas se caracterizarem como estudos evolutivos nos traz importantes dados sobre como se dá o avanço dessas concepções com a idade, tais como os apresentados por Moreno (2006), Enesco (2009), Guerrero et al. (2011), os quais indicam que, com o decorrer da idade, as crianças acabam por apresentar uma evolução na forma de compreender as características fenotípicas raciais e associá-las mais precisamente às questões étnico-raciais, de forma que, aos 7 ou 8 anos, este primeiro passo já está praticamente concretizado. No entanto, esses resultados também põem em xeque o motivo pelo qual o preconceito continua a existir após esse período, mesmo a criança já tendo apresentado assimilação da diversidade existente à sua volta.

As primeiras pesquisas relacionadas às questões étnico-raciais, realizadas por psicólogos americanos entre os anos 30 e 50 do século XX, como a de Clark; Clark (1947) (apud ENESCO, 2009)¹⁶ revelam uma baixa autoestima das crianças negras de 3 a 7 anos de idade, por demonstrarem preferência por figuras que contêm pessoas de pele brancas a outras figuras com pessoas da mesma cor de sua pele, o que revela a dificuldade dos pequenos em se identificarem etnicamente. No entanto, pesquisas mais recentes, como as de Enesco et al. (2002), (apud ENESCO, 2009)¹⁷ e a de Callejas (2011), apresentam resultados animadores

¹⁶ Já referenciada na página 56.

¹⁷ Já referenciada na página 59.

em relação a essas questões, visto que os atributos raciais, como a cor da pele, não são fatores relevantes que interferem na convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais dos quais fazem parte. A pesquisa de Guerrero et al. (2011), realizada com adolescentes e pré-adolescentes entre 9 e 16 anos, mostra-nos que essas questões podem ser levadas a sério pelos participantes, pois os dados obtidos apontam para a rejeição da discriminação étnica e ainda revelam que esses jovens reconhecem os efeitos nocivos causados às vítimas, defendendo valores sociais, entre os quais a justiça, a igualdade social, como princípios fundamentais a serem cultivados nas relações interpessoais para o combate ao racismo.

No entanto, essas pesquisas ainda não são suficientes se considerarmos a complexidade que envolve as questões étnicas e a urgência de uma educação que contemple a pluralidade cultural e étnico-racial existente nas sociedades atuais.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de novas pesquisas no campo da educação, sob o enfoque da teoria piagetiana, em outros países e continentes, como, por exemplo, nos continentes americano e africano, onde é muito presente a questão da diversidade étnico-racial e cultural. Além disto, sentimos falta de estudos que investiguem sujeitos mais velhos – adolescentes, jovens e adultos – para que se comparem, se contraponham e se acompanhem as peculiaridades envolvendo as questões étnico-raciais em diferentes idades, sexo, origem étnica, etc. Esse levantamento bibliográfico também sinaliza a demanda por estudos que possam intervir no processo de evolução das concepções étnicas, apontando práticas pedagógicas fundamentadas em consistentes teorias, as quais possam nortear as construções dessas noções em escolares pertencentes a diferentes grupos étnicos, de diferentes regiões e culturas.

Muitas dessas evidências também se confirmam nas pesquisas na área da educação, realizadas no contexto nacional nos últimos dez anos, as quais tomam por base a teoria piagetiana da construção do conhecimento social, conforme apresentaremos a seguir.

2.1.2. Pesquisas nacionais

No Brasil, um dos primeiros estudos na área do conhecimento social situa-se a partir de 1996, versando exatamente sobre as questões étnicas.

Abraçando essa nobre questão, o estudo de Godoy (1996), o qual praticamente inaugura as reflexões brasileiras em torno do conhecimento social na perspectiva piagetiana,

buscou conhecer e investigar as construções étnicas em crianças pré-escolares, pertencentes a uma sala de PROEPRE.¹⁸

Foi nesse ambiente interativo e solicitador que a pesquisadora realizou seu estudo de caso, com 20 crianças entre 5 e 6 anos de idade, sendo 7 delas negras e 15 brancas, de uma escola de um bairro periférico da cidade de Amparo/SP.

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas clínicas e várias atividades programadas, além das observações das atitudes espontâneas dos pequenos com o objetivo de captar seu pensamento sobre etnia e avaliar a forma como isto acontecia. A pesquisadora teve o cuidado de inserir no ambiente da sala de aula brinquedos, revistas, livros e outros materiais que contemplassem a figura negra, com os quais essas crianças pudessem se identificar.

Entre as atividades desenvolvidas no processo de construção dessas noções étnicas, estão a atividade do espelho e a representação gráfica por meio de autorretrato, que tinham como objetivo a autoidentificação por parte da criança e a atividade com figuras que representavam diferentes grupos familiares, as quais avaliavam como os pequenos identificavam e representavam a realidade familiar, entre outras.

Foram realizadas também entrevistas com os familiares das crianças e com suas professoras, visando a observar a representação étnica do adulto e as possíveis influências destes na construção das representações étnicas infantis. A análise das respostas e as observações dos pequenos durante todo o processo de coleta de dados confirmam a teoria piagetiana de que a criança tem uma forma peculiar e muito original de interpretar o mundo a sua volta, não deixando, porém, de receber influências do mundo adulto.

A seguir apresentam-se alguns excertos extraídos das entrevistas com as crianças:

- **Quanto à ideia de cor, relativa aos objetos:**

SUE (5;11) Você sabe o que é preto e o que é branco? – *Eu penso que preto é negócio pequeno, coisa de brinquedo. Branco eu penso que é a folha que os menino pega pra fazer aviãozinho.*

- **Quanto à ideia de cor, associada à cor de pele:**

BRU (5;11) Você sabe o que é preto e o que é branco? *É quando bebe muito café – Por quê? – Porque forma as pessoas e fica preto – E como você sabe? Porque eu vi na televisão, eu já vi um menino tomando café e ficando, é rapidinho. Se você tomar café vai ficar preta? Eu não tomo café, tomo um pouquinho de nada. O que mais pode ter a cor branca ou preta? Eu conheço branco e preto, pessoas pretas e pessoas brancas.*

¹⁸ PROEPRE – Programa de Ensino para a Educação Infantil e Ensino Fundamental o qual utiliza princípios construtivistas, idealizado por Orly Zucatto Mantovani, professora doutora da UNICAMP – Universidade estadual de Campinas.

- **Em relação à justificativa atribuída à diversidade da cor da pele:**

BRU(6,1) *Porque sim, porque veio do céu assim, porque elas vem do céu branquinhas – Por que algumas pessoas são pretas? Porque sim, porque uma gente preta encosta nela aí ela vira.*

- **Em relação ao critério para identificação dos colegas:**

ADR (6,2) *Como são seus colegas de sala de aula? Branco e preto, tem hora que são amarron, o SER e o MAR são amarron, a CLA é preta.*

- **Em relação à incidência de amigos brancos e negros fora da escola**

RAF (6,8) *Você tem amigos que não sejam pretos? Tenho pouco, tenho mais amigo preto. Por quê? Porque onde eu vou eles vai atrás de mim, porque perto da minha casa tem mais amigo preto.*

Os resultados obtidos revelam que as crianças foram capazes de identificar diferentes características entre as pessoas, tal como a cor da pele, pautadas ainda pelo pensamento egocêntrico. Observou-se, no entanto, que as diferenças raciais não promoveram atitudes negativas em relação ao outro, tendo as crianças participado ativamente das atividades, em grupos ou coletivamente, interagindo uns com os outros, independentemente da cor ou da diferença étnica.

Entre tantos dados observados e analisados, de um modo geral se percebeu uma evolução no pensamento e nas representações das crianças em relação à diversidade étnica. Outra conclusão importante apontada pela pesquisa diz respeito a aspectos psicológicos presentes no processo de desenvolvimento das crianças negras em relação à sua autoestima, autoconceito e autoimagem: algumas crianças revelaram uma rejeição à sua identidade racial, demonstrando o desejo de possuírem uma imagem diferente da sua. Isso se deve, na maioria das vezes, à comunicação dessas crianças com o seu entorno social, resultando em um julgamento negativo de si mesma.

As entrevistas com os pais revelaram que as noções étnicas das crianças são reflexos das do adulto e que muitas atitudes preconceituosas e discriminatórias são construídas e alimentadas no seio familiar.

Os depoimentos das professoras – uma delas estava envolvida no processo da pesquisa e a outra não teve contato direto com o trabalho desenvolvido – serviram para identificar a ideologia do professor frente às diversidades étnicas e as implicações desse pensamento em suas práticas em sala de aula, bem como frente à realidade étnica brasileira com uma possível proposta para transformar essa realidade.

Dando continuidade a esse estudo, Godoy (2001) realizou um novo estudo, desta vez associado às relações étnico-raciais, sobre o julgamento moral e a noção de justiça no

contexto escolar. Partiu-se do princípio de que o indivíduo, ao se relacionar com o outro, comporta-se de acordo com suas crenças e juízos de valor, os quais podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de valores morais pautados no respeito, na igualdade e na justiça.

Para tanto, foram escolhidas 32 crianças entre 7 e 10 anos, brancas e não brancas, de nível socioeconômico baixo. O instrumento metodológico foram duas entrevistas clínicas: uma para verificar a autoidentificação e a indicação de pertinência a um determinado grupo e outra para avaliar o raciocínio moral, ou seja, as concepções de justiça e injustiça. A partir de histórias (situações-problemas) que apresentavam enredo e figuras contendo estereótipos raciais e de diversas outras atividades, as crianças foram convidadas a refletir sobre as questões étnico-raciais.

Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente e, em linhas gerais, evidenciaram aspectos importantes da conduta dos indivíduos pertencentes a esse grupo investigado. Confirmou-se a hipótese inicial da autora de que, mesmo não ficando evidentes atitudes discriminatórias no grupo, alguns estereótipos raciais, reforçados por atitudes de sujeitos brancos, realmente estão presentes no meio social e permeiam as ideias das crianças não brancas. A autora sugere, dessa forma, que a escola repense suas práticas pedagógicas, de modo que possa desenvolver estratégias para se trabalhar as questões étnico-raciais com os alunos.

Outro estudo relevante de Godoy sobre as questões étnico-raciais se deu, recentemente, em parceria com outros autores (TORTELLA et al., 2013). Desta vez, a pesquisa visou conhecer as representações de professores e alunos sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, bem como averiguar se os educadores têm ciência da lei 10.639/2003 e dos conteúdos propostos por ela sobre a história e cultura africana e, ainda, analisar as representações desses docentes e discentes diante de uma situação de discriminação étnico-racial. Participaram da pesquisa uma professora e 21 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

O procedimento metodológico utilizado para a coleta de dados com os alunos e com a professora foi a entrevista clínica semiestruturada, inicialmente atendendo a um roteiro de perguntas abertas e, em seguida, por meio de algumas situações-problema descritas por

Gomes (2003) e inspiradas no documentário “Olhos Azuis” (*Blue Eyes*) de Jane Elliott. (apud TORTELLA et al., (2013)¹⁹

Apesar de os assuntos abordados nas entrevistas com os discentes e a docente serem similares, a entrevista realizada com a professora versou, sobretudo, sobre os aspectos pedagógicos relacionados à questão étnico-racial. Os dados foram analisados qualitativamente de acordo com as perguntas elaboradas (ou com as situações-problema apresentadas) e com as respostas obtidas, e categorizadas as informações provenientes das respostas dos alunos a cada questão.

A primeira questão, que solicitava que os alunos pensassem em seus colegas de classe e apontassem os aspectos em que são diferentes, resultou em respostas relacionadas às diferenças de condutas sociais (comportamento em sala de aula, momentos de brincadeira, etc), às características físicas (pautadas na aparência, tipo de roupas, etc), às preferências (gostos), à questão étnico-racial (negação da diversidade étnica, apesar da percepção das diferenças étnico-raciais), havendo crianças que afirmaram não existir diferença entre os colegas e, neste caso, não tinham que apresentar justificativas. Entre essas quatro categorias, constatou-se que a primeira, relativa às condutas sociais, foi a mais percebida pelos alunos; já a que envolve as questões étnico-raciais e a relacionada às preferências foram as menos observadas entre eles.

A segunda questão buscava identificar se os alunos já haviam evidenciado alguma situação de discriminação. As respostas puderam ser organizadas em 5 categorias: discriminação racial (pela cor), condutas antissociais (maneiras de agir inadequadas), características físicas (discriminação por a pessoa usar óculos, etc), discriminação social e respostas sem justificativas, ou seja, respostas em que os sujeitos não apresentaram percepção de situações de discriminação ou demonstraram não conhecimento do termo discriminação. Esta última categoria predominou entre as respostas, juntamente com a categoria das características físicas.

Na terceira questão, quando indagados se já haviam presenciado uma situação de discriminação no contexto escolar, as respostas se distribuíram em 4 categorias, sendo a categoria 1 relacionada à abstenção (ausência de manifestação ou de posicionamento perante uma situação de discriminação), a categoria 2, à intervenção do adulto (manifestação discriminatória e recorrência ao adulto), a categoria 3, ao posicionamento (manifestação

¹⁹ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639. Brasília: SECAD/MEC, 2003.

contra a situação de discriminação e apresentação do ponto de vista) e a categoria 4, à negação (crianças que afirmam nunca terem presenciado uma situação de discriminação). As categorias que prevalecem aqui são a 1 e a 4, que dizem respeito ao não envolvimento em situações discriminatórias ou ao desconhecimento delas.

A quarta questão buscava identificar as noções dos escolares sobre a África, bem como o que eles aprendem sobre esse continente, em aula, por intermédio de seus professores. As respostas puderam ser organizadas nas seguintes categorias: categoria 1 – relação com os portugueses e/ou com a escravidão (relação entre a História da África e o período de escravidão no Brasil); categoria 2 – Questões sociais (associação da África aos aspectos de pobreza e desigualdade social); categoria 3 – Desconhecimento (desconhecimento total sobre a África). A maioria das respostas se enquadrou nas duas primeiras categorias as quais evidenciam apenas os aspectos estudados nos conteúdos escolares.

Por último, as crianças eram convidadas a refletir sobre as relações existentes entre a África e o Brasil. As respostas são categorizadas desta forma: categoria 1- Questão da cor (presença da ideia de que na África a maioria é negra e no Brasil a maioria é branca); categoria 2 – Questão Social (destaque aos aspectos de desigualdade social, dificuldades financeiras, principalmente em relação à fome); categoria 3 – Questões culturais (percepção de algum aspecto relacionado à cultura, como a língua, por exemplo); categoria 4 – Sem justificativa (não apresentam nenhuma relação entre esses dois países investigados). Entre essas categorias a que não apresentou justificativa ou relação entre os países prevaleceu, seguida da questão da cor e do reconhecimento através das questões sociais mencionadas.

Quanto à situação-problema, após narrar o episódio central do filme sobre a didática que uma professora americana utilizou para explicar a morte de Martin Luther King para que as crianças pudessem relacioná-la a situações históricas de racismo e discriminação com os negros, apresentaram-se aos alunos 6 figuras contendo situações de aula. Em seguida, apresentavam-se algumas questões, cujas respostas foram categorizadas da seguinte forma: a maioria dos sujeitos concorda com a atitude da professora; quando questionados sobre o que a professora tentou ensinar àqueles alunos, a maioria identifica que se trata de informações relacionadas ao racismo e/ou discriminação e, finalmente, quando são convidados a se colocar no lugar das pessoas discriminadas (das personagens do filme que tinham olhos azuis), a maioria responde que se sentiria rejeitada e triste e alguns identificam esta situação como discriminatória.

Quanto aos dados coletados a partir da entrevista com a professora, observamos que essas questões não são devidamente trabalhadas no contexto escolar, apesar de haver a divulgação e a cobrança por parte da escola.

Os resultados dessa pesquisa ressaltam a necessidade de se desenvolverem práticas educativas que abordem as questões étnico-raciais de forma não etnocêntrica ou levando em consideração apenas datas folclóricas. Enfatizam também o fato de que muitos alunos e professores se silenciam perante situações de discriminação étnico-racial, estes últimos por despreparo para lidar com a questão ou por se encontrarem engessados por um currículo escolar que ou não contempla essas questões, ou as apresenta de forma estereotipada. Quanto aos alunos, resta a consequência gerada pela ausência de práticas pedagógicas mais significativas que vão ao encontro do que é proposto nas leis brasileiras.

Como observamos, nos últimos dez anos, encontramos no contexto nacional, apenas três estudos extremamente relevantes que versam sobre noções étnicas, os quais abrem o campo de discussões para novos temas relacionados às questões étnico-raciais. Se pensarmos na relevância da teoria piagetiana da construção do conhecimento para a educação atual e na abertura e subsídios que esta teoria nos oferece para que questões como estas sejam discutidas no âmbito acadêmico e levadas para o contexto de sala de aula por meio de situações de aprendizagens mais efetivas e consistentes, entenderemos a demanda por novas pesquisas que investiguem essas concepções.

Por outro lado, se analisarmos o contexto social, político e econômico que atravessamos, no qual firmar as relações interindividuais entre os povos, cultivar os valores sociais e compreender os processos históricos e culturais de formação das nações é uma das grandes necessidades de um mundo globalizado e plural, veremos a indispensável missão da escola contemporânea em abraçar essas questões.

Pesquisas nacionais que não foram descritas aqui, por abordarem outras temáticas no campo do conhecimento social que não a das noções étnicas, buscam investigar a construção de diferentes concepções de crianças em seu ambiente escolar, como as de Guimarães (2012), sobre o meio ambiente, a de Mano (2013) a respeito da origem da terra e da vida, e a de Monteiro (2013) sobre a violência urbana. Essas pesquisas também apontam diretrizes para que a escola possa repensar suas práticas pedagógicas, de modo a favorecer a evolução dessas concepções pelos sujeitos, uma vez que esses estudos, ao compararem o nível de compreensão da realidade social com o estágio cognitivo dos sujeitos investigados, também revelam que a falta de estruturas cognitivas mais avançadas limita a compreensão das informações transmitidas socialmente, resultando em construções estereotipadas e equivocadas das mais

diversas noções. Mais uma vez, reafirma-se a necessidade de intervenções pedagógicas significativas que desencadeiem os desequilíbrios cognitivos necessários, de modo que favoreçam a evolução de noções importantes para a construção do conhecimento social durante o processo ensino-aprendizagem.

Esses estudos interventivos em sala de aula pautados no construtivismo, possibilitam a construção gradativa dessas noções e fornecem dados de pesquisa que nos permitem acompanhar paulatinamente esse processo e refletir sobre a forma como esses estudantes pensam e compreendem a realidade social, levando a novas propostas de intervenção que possam contribuir no processo de desconstrução dos equívocos alimentados por eles em sua busca individual pelo conhecimento.

Além disso, observamos a necessidade de pesquisas no campo do conhecimento social piagetiano que abordem novos temas tão urgentes no contexto escolar pela demanda atual, como os que desencadeiam conflitos e preconceitos devido às diferenças sociais, entre eles a discriminação por gênero, a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, a diversidade étnica cultural e racial, entre outros.

Pesquisas como as de Godoy (1996) e Tortella et al. (2013) também são muito relevantes no sentido de revelarem o pensamento do adulto, muitas vezes estabelecendo um diálogo entre o que as crianças e os adultos educadores (pais e professores) pensam sobre os mesmos temas. Esses estudos, no entanto, também apontam para a necessidade de trabalhos interventivos com os adultos, principalmente com a família e com os professores, visando à construção de noções e à formação de valores sociais, pois, querendo ou não, estes são educadores e formadores de opinião e, na maioria das vezes, responsáveis por incutirem nas crianças ideias estereotipadas e pré-concebidas sobre os mais variados assuntos.

Como pudemos observar, entre os temas sociais pesquisados sob o enfoque da teoria piagetiana, a temática étnico-racial ainda é a que menos tem sido investigada, apesar de todas as leis e imposições circunstanciais que vêm exigindo da educação nacional e internacional um posicionamento e engajamento nessas questões sociais e, ao mesmo tempo, cobrando iniciativas que vão ao encontro das demandas de um mundo cada vez mais globalizado e plural, em que o respeito às diferenças e o reconhecimento da riqueza concedida pela diversidade cultural são a condição necessária para que haja o convívio harmonioso entre os povos e para que a estes sejam garantidos os merecidos direitos.

CAPÍTULO III

O TEMA ETNIA



Caro amigo de viagem, hoje a minha aula foi muito legal e gostaria de te contar um pouquinho sobre ela.

Hoje fomos na sala de informática da nossa escola para pesquisar um sobre as palavras diferentes que encontramos nos livros. Depois de tudo isso, ainda criamos um dicionário com as palavras e seus significados. Foi bem interessante pois podemos entender um pouco mais do vocabulário deles. Bom queri do amigo, vou indo. Tchaz!

Fonte: Dados da pesquisa - Diário de GIR (13;6)

3. O TEMA ETNIA

Entre os temas investigados a partir da teoria piagetiana da construção do conhecimento social, as questões étnico-raciais nos chamam a atenção e nos desafiam a abrir novas reflexões no campo educacional sobre a forma como assuntos tão importantes para a formação ética, social e cultural dos futuros cidadãos estão sendo abordados no âmbito escolar.

A formação étnica deveria ser uma das principais prioridades da escola atual, desde o ensino fundamental até os anos finais do ensino médio, visto que valores sociais e morais, se não cultuados, perdem-se ou constroem-se de forma equivocada. Tais valores, pretendidos por uma educação comprometida com a diversidade, não se constroem de um dia para o outro, e o processo de construção das noções étnicas demanda, antes de tudo, a desconstrução de preconceitos e estigmas tão enraizados em nossa cultura. Sabemos que é necessário reeducar o olhar, o falar, o agir para que se promova o respeito às diferenças, mas, para isto, é preciso antes de tudo conhecer as particularidades do pensar e do fazer que engrandecem cada cultura, que enobrecem cada povo.

Além disso, é preciso compreender que a identidade brasileira só se constitui a partir da diversidade étnico-racial e cultural da qual somos parte. Reconhecer e valorizar as diferenças étnicas é entender as nossas origens, é perceber que a riqueza de nosso país está em sua pluralidade cultural, é enfim encontrar sentido em nossa história.

Para iniciarmos nossas reflexões sobre o assunto, convidamos o leitor a, inicialmente, refletir sobre as acepções etimológicas do vocábulo “etnia” e de outras palavras que, de certa forma, dialogam semanticamente com ele, entre elas os termos “raça” e “cor”.

Em linhas gerais, o termo *etnia* tem sido utilizado para nomear diferentes povos, tomando por base traços característicos de suas culturas. Há, no entanto, um entrave conceitual entre os termos *raça*, *cor* e *etnia*, cuja origem podemos buscar nos processos históricos que os inter-relacionam e lhes atribuem polêmicos significados.

Essas discussões parecem estar longe de serem equacionadas, pois as definições desses termos envolvem conceitos biológicos, antropológicos, sociais, multiculturais e políticos, os quais, se não forem utilizados adequadamente, considerando-se os seus diferentes contextos, podem gerar concepções estigmatizadas, preconceituosas e por vezes ingênuas.

Segundo o *Dicionário Unesp do Português Contemporâneo*, raça é:

1. conjunto de indivíduos cujos caracteres físicos são semelhantes e se transmitem por hereditariedade: *raça branca*. 2. Conjunto dos indivíduos da mesma espécie: *a raça humana*. 3. Conjunto de indivíduos de um mesmo povo ou família: *a raça germânica*. 4. decisão; determinação: *Vence os obstáculos com muita raça*. 5 (Deprec.) espécie; laia: *São uma raça de fofoqueiras*. **de r.** que tem valor em face da origem; com pedigree: *um cão de raça*. (BORBA, 2011, p. 1163)

Já o termo *etnia* é o “grupo biológica e culturalmente homogêneo; grupo racial: *as etnias indígenas* [...] mistura de raças caracterizada pela mesma cultura: *a formação de uma etnia paulista*.” (BORBA, 2011, p. 568). Vemos que, enquanto o primeiro termo está diretamente relacionado aos traços humanos hereditários fenotípicos, ao segundo adiciona-se o quesito *cultura*. Chamamos a atenção também para o fato de que uma das acepções do termo *raça* tem conotação depreciativa e outra está relacionada à raça animal, o que pode gerar controvérsias em seu emprego.

Além disso, Munanga (2004) nos chama a atenção para o fato de que o conceito *etnia* é de origem sociológica, enquanto *raça* é antropológico.

Etimologicamente este [o conceito de raça] veio do italiano *razza*, *que*, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria e espécie. Já no latim medieval, o conceito passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tinham um ancestral em comum. Na história das ciências naturais o termo foi utilizado pela primeira vez nos estudos de Zoologia e Botânica para classificar diferentes espécies de animais e vegetais. (MUNANGA, 2004, p.17).

Observamos assim que, na Idade Média, o termo *raça* era entendido como um grupo de pessoas que pertenciam à mesma linhagem, ou seja, possuíam heranças hereditárias em comum, apesar de já existirem, segundo Munanga (2004), muitos equívocos ideológicos propagados pela igreja, detentora das informações naquela época, que punham em xeque este sentido *stricto* do termo *raça*. Entre esses equívocos estão os de algumas passagens bíblicas que atribuíam, ao povo negro, a maldição divina.

Segundo Serrano e Waldman (2008), essas contradições foram geradas pela teoria camita, difundida pela cosmologia cristã na Idade Média. Essa teoria teria atribuído a origem do povo africano à descendência de Cam, personagem bíblico, filho mais moreno de Noé, sobre o qual teria recaído, por ter zombado de seu pai, o estigma da escravidão.

No entanto, conforme observações feitas por esses autores, trata-se de uma construção mitológica que, aliada à cartografia medieval, durante muito tempo alimentou o imaginário europeu, segundo o qual se acreditava ser a África um dos piores recantos da terra, um lugar habitado por pessoas amaldiçoadas.

Todavia, o termo *raça* entra mesmo em evidência a partir do século XVII, quando passa a ser estudado cientificamente à luz de algumas teorias biológicas, antropológicas, sociais e filosóficas.

Conforme apontam Silva e Silva (2013), somente a partir do século XVII, mediante a influência da História Natural e da doutrina racialista, o termo *raça* passou a ser atribuído à espécie humana no sentido de evidenciar suas diferenças biológicas. Segundo Munanga (2004), o francês François Bernier foi quem primeiramente empregou o termo, em 1648, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados.

Ainda segundo o *Dicionário de Conceitos Históricos* (SILVA; SILVA, 2013), no início do século XX, após a publicação e divulgação da obra de Charles Darwin em 1859 e sua transposição para o campo social pelo filósofo positivista Herbert Spencer, o conceito de *raça* ganha forças nas ciências sociais e humanas e passa a reafirmar “[...] não só a diferença de raças humanas, mas a superioridade de umas sobre as outras” (SILVA; SILVA, 2013, p 347). Com isto, reforça-se a tendência das raças superiores, em submeter e substituir as outras.

Para esses pensadores, cada raça tinha um lugar no mundo, garantido pela seleção natural e evolução da espécie, e a eleita para comandar o mundo era a caucasóide, ou seja, a branca. Tais pensamentos teriam fomentado, por exemplo, as concepções nazistas na Alemanha e a restrição dos direitos dos negros nos EUA até 1960 (SILVA; SILVA, 2013).

No século XVIII os filósofos iluministas retomaram as discussões em torno do tema *raça* e atribuíram a classificação da antiga e primitiva humanidade como raças diferentes, abrindo caminho para o surgimento de novas teorias científicas e antropológicas (MUNANGA, 2004).

A partir do século XIX, portanto, a teoria racialista vai perdendo espaço, devido ao avanço das ciências biológicas e das inúmeras pesquisas que buscam comprovar a existência de uma única raça humana. No entanto, o termo *raça* ainda permanece nas ciências sociais e é ressignificado, a partir dos anos 70 do século XX, no Brasil, pelo Movimento Negro Unificado, visto ser este um termo reconstruído a partir das tensas relações entre brancos, negros e indígenas (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008).

A verdade é que *raça* sempre deu o que falar, afirma Schwarcz (2007), e aqui, no Brasil, a discussão em torno desse tema ocorre desde os primórdios da colonização e o preconceito já vem implícito nas tendenciosas descrições sobre o povo indígena brasileiro, nos primeiros relatos de viagem escritos pelos europeus, datados do século XVI.

No século XIX, era a partir da *raça* que nossa particularidade era definida:

[...] um Brasil branco e indígena na imagem idealizada do Segundo Reinado; um país branqueado na concepção corrente na virada do século XIX para o XX ou, já nos anos 1930, uma nação “divinamente mestiça”, nesse contexto em que o cruzamento de raças e culturas virava símbolo do Estado. (SCHWARCZ, 2007, p.12).

Segundo esta autora, o que tínhamos aqui, nessa época, era uma “democracia racial”, idealizada por países dominantes, para difundir ao mundo uma falsa e exótica ideia de convivência étnica harmoniosa entre brancos, negros e indígenas. É dessa forma que ficamos conhecidos no início do século XIX, durante as campanhas de multiculturalismos, que tinham o intuito de convencer outros países a erradicarem as guerras ocasionadas por conflitos étnico-culturais.

É nesta época e contexto que surge também o termo *etnia*, criado pelo antropólogo Vancher de Lapouge. Segundo Silva e Silva (2013), o vocábulo vem ganhando cada vez mais espaço nas ciências sociais, devido às constantes críticas atuais em torno dos termos *raça* e *tribos*. Para esses autores, apesar de ser considerado por muitos como uma noção pouco definida, o termo *etnia* busca designar as características culturais comuns e próprias de um grupo, como a língua, os costumes, a religião, os rituais específicos, etc. Seria uma nova forma de classificar os diferentes povos, sem enfatizar sua raça ou cor.

“Neste sentido, não importa se o grupo realmente descende de uma mesma comunidade original: o que importa é que os indivíduos compartilhem essa crença em uma origem comum. Uma crença confirmada, a seu ver, pelos costumes semelhantes.” (SILVA; SILVA, 2013, p. 124). No entanto, para alguns antropólogos esta seria uma forma de se apagar a historicidade dos povos, bem como levar a população ao esquecimento dos eventos científicos, históricos e sociais que tanto marcaram alguns grupos raciais. Observamos, então, a partir dessa concepção que, para ser ou pertencer a uma determinada etnia, as pessoas precisam ter consciência de que fazem parte daquele grupo distinto e compartilham das mesmas crenças, não se encaixando, portanto, culturalmente no modo de ser e pensar da grande maioria, a qual constitui a ideia de nação. Dessa forma, alguns grupos específicos de judeus, muçulmanos, indígenas, africanos podem ser considerados etnias “[...] por se identificarem como grupos distintos e reivindicarem identidades próprias baseadas em religiões e costumes diferentes das sociedades em que estão inseridos.” (SILVA; SILVA, 2013, p.125).

Somam-se a essas discussões as controvérsias geradas pelo termo *cor*, designativo de cor de pele. O IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, tendo por objetivo

quantificar e categorizar as etnias presentes no contexto nacional, acabou adotando, em suas pesquisas em domicílio, o critério de autoidentificação pela cor da pele ou raça.

Trata-se de um procedimento em que o participante da pesquisa se autodeclara branco, preto, pardo ou indígena, o que acaba por ocasionar mais controvérsias, tanto pelo caráter subjetivo da escolha – que muitas vezes vem acompanhada de um desconhecimento das reais origens étnico-raciais e culturais a que esse indivíduo pertence – como também pela inadequação do termo, entendido aqui como sinônimo de raça.

Segundo Schwarcz (2009, p.109),

[...] falar de um “uso social” da cor, significa problematizar como não só a terminologia se demonstra subjetiva. Estamos diante de uma categoria interna, oficializada pelo costume, ambivalente por definição e dificilmente compreensível por aqueles que conhecem o país de passagem.

Isto ocorre, pois o termo *cor* nos remete às diferentes colorações e pigmentações das coisas e objetos que conhecemos. Isto tem levado os indivíduos a buscarem uma precisão extremamente subjetiva na hora de se autodeclararem desta ou daquela forma. Schwarcz (2009) levanta 130 cores diferentes que as pessoas, pautadas no senso comum, se autoatribuíram na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 1976.

Segundo a autora, entre esses termos autodenominativos, irônicos e preconceituosos, de cunho popular, a cor parda foi a que mais obteve designações estereotipadas pelos participantes da pesquisa, os quais a nomearam de cor “acastanhada”, “amorenada”, “morena-bem-chegada”, “morena-cor-de-canela”, “queimada”, “café”, cujas intenções buscam atenuar os estigmas da cor, ou ressaltar aspectos sexuais.

Segundo dados do IBGE (2013), pesquisas recentes demonstram que o termo *negro* ainda é o preferido da população afro-brasileira em autodeclarações, mediante a ambiguidade e imprecisão contidas no termo *afrodescendente* bem como pelo preconceito e confusão semântica presentes no qualificativo *preto* para indicar a cor da pele. Além disso, o termo afrodescendente, considerado por muitos como *o politicamente correto* para referirmo-nos ao povo africano, é muito abrangente, polêmico e impreciso.

Essa imprecisão se dá devido a este termo referir-se, genericamente, a toda população brasileira descendente de africanos, inclusive àquela cujo longo processo de miscigenação foi responsável por “branquear” suas peles, conservando, no entanto, suas características fenotípicas hereditárias, tais como o formato do nariz, da boca, os cabelos crespos, etc. Sendo assim, conforme conclui o IBGE (2013, p. 60)

[...] conceituar o negro, o preto e ou o pardo, como genericamente afrodescendentes torna-se um artifício perigoso em uma sociedade marcada pela desigualdade e pelo racismo, como a brasileira. Quiçá, um desses perigos seja a possibilidade de negar a diversidade que caracteriza o País.

Por outro lado, a recusa pelo adjetivo “*preto*” como designativo de cor de pele pode ser explicada ao consideramos a polissemia do termo, o qual é mal interpretado pelas pessoas que o associam literalmente ao seu sentido *stricto* e materializado de coloração das coisas e objetos. Além disso, não podemos negar toda a simbologia e conotações negativas relacionadas à cor preta, enraizadas em nossa cultura. Não que estas definições também não tenham sido atribuídas ao termo *negro*, mas este, como já ressaltado anteriormente, tem sido apoderado de significado, se levamos em consideração as lutas e os movimentos afirmativos da população negra, que trouxeram, para o cenário das discussões políticas e sociais atuais, temas como o da negritude e das africanidades.

A cor amarela, que se refere, segundo o IBGE (2013), principalmente à população japonesa, chinesa e coreana, também gera controvérsias no momento da autodeclaração, em pesquisas realizadas no Brasil, primeiro porque novamente aqui o sentido literal de cor, atribuído à coloração das coisas do mundo físico, mistura-se ao conceito de cor, como característica fenotípica de raça, que por sua vez se confunde com o conceito de origem ou nacionalidade. Nota-se também que a maioria das pessoas desconhece a designação étnico-racial atribuída a esta cor de pele.

Dessa forma, pessoas de pele branca, mas com características fenotípicas afrodescendentes (cabelos crespos, formato específico do nariz e da boca), assim como pessoas pardas, pretas e amarelas em constante processo de miscigenação necessitam se autoclassificar, etnicamente falando, levando em consideração uma cor específica que, muitas vezes, não traduz sua origem étnico-racial.

Segundo o IBGE (2013), as cinco categorias denominativas de cor da população brasileira – branco, preto, pardo, amarelo e indígena – passaram a ser utilizadas pelo IBGE a partir de 1995 e têm como objetivo principal o de quantificar, com maior precisão, a pluralidade étnico-racial brasileira.

Observa-se, no entanto, que a última categoria mencionada (a indígena) parece não estar adequada para esta classificação, por não designar cor da pele propriamente dita, mas estar relacionada diretamente aos conceitos de *raça* e *etnia*, acarretando, ainda mais, contrariedades conceituais.

Diante de todas essas divergências, faz-se necessário, aqui, explicitar a forma como esses termos serão utilizados no decorrer da presente pesquisa, de modo a não causar nenhum equívoco relacionado à escolha de um ou outro termo.

Dessa forma, elegemos os termos *etnia* e *étnico-racial*, empregados aqui como denominativos da diversidade étnico-cultural e racial brasileira e africana, porque acreditamos ser o que mais se enquadra nos objetivos desta pesquisa, que é o de investigar as noções étnicas em escolares. Além disso, nos apropriaremos do termo *etnia* não como uma entidade estática, mas considerando sua evolução histórica no tempo e no espaço da história africana e, inevitavelmente, brasileira.

É importante ressaltar também que o termo *raça* e seus derivados, quando utilizados nesta pesquisa, terão uma nova interpretação, pautada na dimensão social e política do termo, pois “[...] *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”. (GOMES, 2005, p. 41).

Vale enfatizar ainda que a questão racial, neste trabalho de pesquisa, vem a posteriori e de forma indireta e implícita, pois está intrinsecamente relacionada às noções étnico-culturais; no entanto, não é nosso objeto de pesquisa.

Sabemos que o tema *etnia* é muito abrangente, pois envolve toda a diversidade étnico-racial e cultural de que se tem conhecimento no Brasil e no mundo. Se nos restringirmos à diversidade étnica africana, teremos de antemão um grande desafio. Primeiramente, porque não poderíamos falar em uma única *etnia africana*, no sentido estrito do termo, mas em *etnias africanas*, visto que são inúmeros os grupos étnicos encontrados no continente África. Em segundo lugar, se quisermos estudar o africano no Brasil, teremos que considerar os diferentes grupos étnicos trazidos deste continente para cá, no período da colonização.

Talvez aí esteja, novamente, outro grande entrave às pesquisas nesta área, pois os negros eram trazidos de diferentes regiões africanas, capturados de diversos grupos étnicos e levados a portos marítimos coletivos, sem que suas identidades fossem respeitadas e preservadas. Lá se misturavam e chegavam aqui, como se fossem todos provenientes de um único lugar chamado África. Não há, na maioria das vezes, registros da procedência dessa população, apesar de Munanga (2009) apontar para alguns poucos estudos que oferecem subsídios para esse levantamento, com base nas resistências linguísticas de alguns desses grupos étnicos.

Toda essa confusão histórica e conceitual, instaurada a partir dos termos *raça*, *cor* e *etnia*, pode gerar leituras equivocadas e influências em vários campos de estudos. Na

literatura, por exemplo, a ausência de representatividade e de valorização da tradição oral africana, permitiu-nos, por muito tempo, que conhecêssemos o mundo dos africanos, não por eles mesmos, mas por outros, com ideias, muitas vezes, carregadas de preconceitos.

Para tanto, algumas reflexões em torno das influências eurocêntricas instaladas em nossa cultura, em nossa literatura e muitas vezes propagadas pela mídia são de extrema relevância para o direcionamento do nosso olhar e nossas práticas pedagógicas.

3.1 O eurocentrismo na literatura infanto-juvenil

O estudo do tema etnia é muito abrangente, pois, além de envolver a compreensão das características culturais de diversos grupos étnicos, dá margem a discussões em diferentes áreas do conhecimento, entre elas as ciências sociais (história, geografia, sociologia, filosofia) e outras ciências que estudam o indivíduo e a sociedade, tais como a biologia, a psicologia, a arte, a literatura, etc.

Sendo assim, ao se trabalhar o tema etnia em sala de aula, há que se delimitar o campo de estudo, para que o excesso de informações e a abrangência da temática não acabem impossibilitando o processo de construção dessa noção ou permitindo apenas a construção superficial desses conceitos. Além disso, observamos em nossa prática docente que a literatura tem sido responsável por incutir valores éticos e morais desde a infância e tem se mostrado reveladora do pensamento humano em diferentes épocas, contextos históricos, políticos e sociais. Para este estudo, no entanto, escolhemos este recorte temático, isto é, optamos por trabalhar as questões étnico-raciais a partir da literatura, a qual nos possibilita aprofundar nossas reflexões e ações .

Dessa forma, nosso olhar se debruça sobre essas questões e buscamos, por meio de um levantamento bibliográfico, traçar uma radiografia que nos revele como a questão étnico-racial vem sendo abordada ao longo dos anos por meio da literatura e, a partir dessas reflexões, buscar trazer para a sala de aula uma nova literatura mais humanista que cultue valores universais e valorize a diversidade étnico-racial, como é o caso da literatura afro-brasileira e de suas histórias de tradição oral.

Para iniciarmos nosso diálogo com a temática, partimos do final do século XIX, quando Coelho (1991) traça um panorama histórico da literatura infantil e juvenil no Brasil e no mundo, em busca de sua gênese e evolução e afirma que, somente a partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir, no Brasil, as primeiras produções específicas

para crianças. Segundo essa autora, as primeiras obras infantis brasileiras eram de cunho educativo e carregadas de nacionalismos e moralismos religiosos.

Segundo Arroyo (2011), nessa época, a literatura infanto-juvenil no Brasil configurava-se a partir dos livros de leitura escolar, caracterizando-se pelo livro útil e funcional com objetivos eminentemente didáticos ou religiosos, os quais claramente se voltavam para o aprendizado e obrigações escolares. Entre essas obras estão *Lições de Coisas* e *Leituras Seletas* (1880) ambos de João Barbalho Uchoa Cavalcanti; *O cenário infantil* e *Cartilha Nacional*, ambos de Hilário Ribeiro; *Livro da Infância* e *Primeiros conhecimentos para uso dos meninos que começam a ler*, ambos de Emílio Zaluar, *Mimo à infância* de Emílio Aquiles Monteverde (um manual de histórias sagradas para as crianças)²⁰

Sabemos que a maior parte dessas obras infantis, que circulavam por aqui, nesse período, eram traduções, que segundo Arroyo (2011), continha mais de uma versão, cuja autoria era predominantemente europeia (Portugal, Espanha e França), visto que nossa produção editorial ainda era muito rudimentar e restrita.

Entre os principais autores lidos, que se perpetuam até os dias atuais, também estão Perrault, Irmãos Grimm, Lewis Carroll, Andersen, os quais, segundo estudos realizados por Jovino (2006), foram responsáveis, durante muito tempo, por incutirem valores eurocêntricos em nossas crianças, evidenciando a supremacia branca em detrimento da raça negra, pela ausência de representatividade africana nessas obras.

Ainda segundo esta pesquisadora, os personagens negros só vão aparecer nas histórias infantis brasileiras após a década de 1920. No entanto, ressalta que somente a partir de 1975 é que teremos aqui uma literatura mais comprometida com as questões sociais.

É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém-saída de um longo período de escravidão [...] Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim sua história, fossem retratados de modo positivo. (JOVINO, 2006, p. 187).

Segundo Gregorin Filho (2009), outra leitura a que as crianças burguesas também tinham acesso nessa época eram os clássicos da literatura para adultos, enquanto crianças oriundas de classes populares ouviam histórias de tradição oral, que eram contadas de geração em geração.

Fica evidente que, na literatura brasileira para adultos, no período que antecedeu à escravidão, composta por obras conhecidas como clássicas, a figura do negro é pouco

²⁰ Apud ARROYO (2011, p.124-125) – Biblioteca pública de Pernambuco, *Catálogo Geral da Biblioteca Pública de Pernambuco – Catálogo Aillaud e Bertrand e Livraria Francisco Alves – Rio de Janeiro*

explorada. Talvez isto se explique pelo fato de uma boa parte da produção editorial brasileira ainda ser, naquela época, produto estrangeiro, ou fruto de publicações escritas por escritores brancos os quais constituíam a elite intelectual do país.

Só mais tarde, no final do século XIX, período em que as questões abolicionistas se evidenciam, é que a figura do negro surge de forma mais frequente nas obras clássicas literárias naturalistas. Essas obras, influenciadas por algumas correntes científicas e filosóficas de origem europeias, entre elas o Darwinismo Social e o Positivismo de August Comte, acabam por estigmatizar a população negra.

Dessa forma, as publicações literárias do século XIX e início do século XX, ora idealizavam o índio como “um bom selvagem” como é o caso do personagem Peri da obra romântica de José de Alencar ([1857], 2004), ora vitimavam a mulher negra à condição de escrava, explorada sexualmente por parte de seus senhores, como é o caso da personagem Bertoleza da obra realista de Aluísio Azevedo ([1890], 2009). No poema abolicionista *Navio Negreiro: uma tragédia no mar*, de Castro Alves ([1869], 1983) enfatiza o sofrimento e a dor causados à população africana durante o tráfico de escravos, gerando piedade e condolência.

Retomando as discussões sobre a literatura infantil, segundo Coelho (1991), só em 1920, com a publicação do livro *A menina do narizinho arrebitado* de Monteiro Lobato, estaria inaugurada no Brasil uma literatura infantil brasileira. José Bento Renato Monteiro Lobato (1885-1945) inicia sua carreira como escritor tendo como público leitor os adultos, mas é na literatura infantil que seu talento ganha maior prestígio e reconhecimento.

No entanto, algumas pesquisas, entre elas as realizadas por Castilho (2004) e Jovino (2006), identificam a não valorização da cultura africana e do negro em alguns dos textos de Monteiro Lobato destinados às crianças. Segundo Castilho (2004), em algumas histórias envolvendo os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, até temos personagens negros, tais como Tia Nastácia, Tio Barnabé e o Saci Pererê. No entanto, não são atribuídos a eles grandes feitos heroicos, responsáveis por caírem no gosto e na imaginação das crianças.

Ainda segundo análise feita por esses autores, Tia Nastácia, a principal personagem negra de Lobato, sempre assume papéis inferiores entre os moradores. É analfabeta, e além de ser incumbida das tarefas domésticas, sua cultura, revelada nas histórias que conta, é desvalorizada pelas crianças que estão acostumadas a prestigiar apenas histórias escritas por autores renomados, conforme se observa no excerto abaixo:

[...] – E esta! – exclamou Emília olhando para a Dona Benta. – As tais histórias populares andam tão atrapalhadas que as contadeiras contam até o

que não entendem. Esses versinhos do fim são a maior bobagem que ainda vi. Ai meu Deus do céu! Viva Andersen! Viva Carroll!

- Sim – disse dona Benta. – Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulterados ainda.

[...] – Pois cá comigo – disse Emília – só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não tem humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto. (LOBATO, M. [1937], 1982, p. 18).

As demais personagens negras citadas, conforme observa Castilho (2004, p. 109) fundamentada nos estudos de Brookshaw (1983)²¹, são personagens secundárias e ilustrativas:

Tio Barnabé, por sua vez, ao longo das obras infantis de Lobato, é relegado a papéis secundários. Sua marginalidade é evidente no isolamento a que é submetido: mora fora da casa, “numa cabana nos confins do Sítio”. Quanto ao Sacy, é coadjuvante de Pedrinho, e encarna todos os vícios que as crianças não podem ter: mexer nas coisas alheias, fazer trapalhadas, assustar as pessoas, entre outros.

Gostaríamos muito de crer que histórias como estas que evidenciam os aspectos negativos dos povos africanos e afrodescendentes teriam como intenção única a denúncia social, tão em voga nos dias atuais, em novelas e livros contemporâneos, mas, pautando-nos em estudos sobre a literatura infantil daquela época, veremos que esta era possuidora de um caráter moralista e tinha função educativa, estando longe de preocupar-se com valores sociais e filosóficos desta natureza.

Observamos, nitidamente, o olhar eurocêntrico também se atentarmos nas descrições dos personagens dos contos de fadas que povoam o imaginário infantil, a maioria príncipes e princesas brancos em oposição à ausência de personagens negros, entre eles “A Branca de Neve” ; “A Gata Borralheira” e “Rapunzel” dos Irmãos Grimm, cujos nomes originais são JACOB (1785-1863) e WIHELM (1786-1859).

Para Castilho (2004, p.109) “[...] a ausência de personagens negros, ou a marginalização dos mesmos nos livros infanto-juvenis produz uma realidade preconceituosa nas relações intersubjetivas estabelecidas pelas crianças e contribui para a sustentação de uma ordem racial desigual”.

Para esta autora, por mais que saibamos que a literatura é obra de ficção, a criança negra, por sua capacidade de criar e imaginar o mundo a sua volta de maneira ainda muito

²¹ *Apud* (CASTILHO, 2004) - BROOKSHAW, D. Raça e cor na literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

subjetiva, em seu processo de construção de algumas noções sociais, acaba considerando este mundo narrado uma confirmação do preconceito e discriminações vivenciados por ela no mundo real. Isto porque não vê ali representadas sua história e sua cultura, ao passo que, para as crianças brancas, reforçam-se a superioridade e a supremacia de suas origens étnicas.

Para desmistificar e desconstruir esses estigmas tão enraizados na maneira de pensar do homem ocidental, e conseqüentemente repassado às nossas crianças até mesmo no seio familiar, faz-se necessário conhecer a África, porém sob a ótica dos africanos.

3.2. O que propõem as leis brasileiras para o ensino da diversidade étnico-racial.

Poderíamos pensar que não seriam necessárias leis para que a educação se voltasse para as questões étnico-raciais, se houvesse uma consciência coletiva da urgência de um ensino que contemple a diversidade racial e cultural, se houvesse o entendimento essencial de que uma educação só é plural e inclusiva se não for etnocêntrica e, sobretudo, se o preconceito racial não fosse maior que a tomada de consciência sobre essas questões.

Estamos certos, no entanto, de que leis não são suficientes para suprimirem as ideologias estigmatizantes implícitas nos discursos e ações de nossa sociedade, mas podem direcionar e efetivar uma política educacional voltada ao respeito às diferenças, às minorias e à diversidade étnico-raciais.

Sabemos que as questões étnico-raciais sempre foram consideradas melindrosas e evitadas no âmbito escolar, fruto de uma visão preconceituosa e eurocêntrica que acreditava na soberania e predomínio de uma etnia sobre as outras. No entanto, não há mais como esconder uma realidade que é, dia após dia, revelada e reforçada numericamente em nosso país e no mundo.

A síntese de indicadores sociais, apontada pelo IBGE (2009), pautada na autoclassificação da cor, aponta para uma diminuição gradativa da população que se autodeclara de cor branca no país – 54% em 1998, 52,1% em 2003 e 48,4% em 2008 – e um aumento expressivo da população que se autoidentifica como negra (pardos e pretos) de 45,2% em 1998 para 50,6% em 2008.

Além disso, segundo este documento, apesar das desigualdades evidentes na superioridade numérica da população branca que frequenta a escola e ingressa no ensino superior, houve uma melhora significativa da frequência à educação básica por jovens negros entre 18 e 24 anos.

Esses números nos revelam um país plural e justificam a urgência de leis direcionadas à educação da diversidade étnica brasileira, como forma de assegurar às crianças e aos jovens brasileiros o direito de estudarem sobre sua história e sua cultura e conhecerem um pouco mais sobre suas origens étnicas.

Segundo levantamento feito pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, publicado em *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil* (BENTO, 2011), há aproximadamente quatro décadas, algumas discussões advindas da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino já impulsionavam a valorização étnico-racial e cultural no campo educacional e buscavam regular as ações educativas, de modo que estas pudessem combater todo e qualquer tipo de preconceito no âmbito escolar, resultando na promulgação do Decreto 63.223, de 6 de setembro de 1968. (BRASIL, 1968)

Conforme podemos observar, essa preocupação em garantir a dignidade dos povos e, em especial, das crianças indígenas e afrodescendentes, não é tão recente e vem complementando-se e solidificando-se ao longo dos anos.

Uma das fundamentais iniciativas nesse sentido, segundo a obra organizada por Bento (2011), foi também a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, promovida pelo Movimento Negro Unificado em parceria com várias entidades negras de todo o país, ocorrida em Brasília, em 1986 e durante a qual os participantes aprovaram uma série de proposições que foram inscritas posteriormente na Constituição da República Federativa do Brasil, (BRASIL, 1988). Entre as principais prescrições previstas na Constituição Brasileira, está a de que o ensino da história do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias brasileiras (BRASIL, 1988).

Mas as discussões em torno da implementação dessas leis ainda clamavam por delimitações, restrições, prevendo a elaboração de novas leis mais específicas. A prova disto está na promulgação da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990a), a qual instituiu o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme fragmentos transcritos a seguir:

Art. 15 – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[..] III – crença e culto religioso. [...] V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação.

Art. 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a

preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18 – É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990-2010, p 16).

Mas as discussões não pararam por aí. Ao ECA, seguiu-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto-Lei 99.710, de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990b) Entre os principais apontamentos dispostos neste documento, destacamos os excertos a seguir:

Art. 19, § 1º - Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer parte outra pessoa responsável por ela.

Art. 28, § 1º - Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito [...]

Art. 29, § 1º - Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena. (BRASIL, 1990b– 2010, p.154)

Nesses artigos citados fica evidente a função do Estado em asseverar e garantir, às crianças afrodescendentes, os direitos essenciais a uma educação pautada no respeito a suas origens étnicas e culturais.

Seis anos após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – retomaria os princípios defendidos anteriormente em relação ao ensino da diversidade étnica nas escolas, reafirmando, assim, os direitos já prescritos na Constituição de 1988. (BRASIL, 1988)

Finalmente, uma nova lei vem reforçar e, novamente, regulamentar ações já previstas em leis que a antecederam, acrescentando a estas a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", buscando garantir o

direito de as crianças e adolescentes brasileiros afrodescendentes conhecerem dados importantes sobre sua história e cultura:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [..]

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003, p.1)

No entanto, todas essas leis específicas geram polêmicas por parte de pessoas que acreditam que estas sejam responsáveis por promover e reforçar ainda mais o preconceito e a discriminação à população negra no Brasil. Segundo as críticas resgatadas por Serrano e Waldman (2008, p.18), trata-se de uma legislação racista que privilegia “[...] um setor específico do mosaico étnico brasileiro em detrimento dos demais, descendentes de alemães, árabes, italianos, gregos, japoneses, ucranianos, espanhóis e coreanos entre muitos outros [...]”.

Ainda segundo Serrano e Waldman (2008), outras críticas a essas leis apresentam como principais argumentos os de que não são necessárias leis específicas e, de certo modo, autoritárias, já que esses direitos são universais e já estão garantidos pela Constituição (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) e, por outro lado, acabam por limitar a autonomia das escolas em ministrar o currículo a ser oferecido em sala de aula.

Entenderemos a imprecisão desses argumentos e a necessidade de ações afirmativas como esta se analisarmos retrospectivamente a lentidão das efetivas conquistas dos povos indígenas e afrodescendentes no que diz respeito à inclusão, integralização e real inserção de sua gente nas diferentes esferas que regem a nossa nação – educação, saúde, trabalho, segurança, etc. –, as quais ainda não lhes garantem, apesar de suas lutas e esforços, os direitos prioritários a uma vida digna e plena.

Se considerarmos o tempo que já foi percorrido após a promulgação das primeiras prescrições legais sobre o ensino da diversidade étnica nas escolas, tendo como referencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), poderíamos computar,

aproximadamente, dezoito anos em que pouca coisa efetivamente mudou. A maioria das instituições escolares, públicas e/ou privadas, ainda não atentou à efetiva inserção do ensino étnico-racial e cultural no cotidiano de sala de aula.

Compreenderemos também a urgência desses procedimentos legais se observarmos os constantes movimentos e as lutas dos povos africanos, desde a época em que aqui chegaram, por um espaço e pelo seu reconhecimento em nossa sociedade e não virmos suas aspirações concretizadas, mesmo após séculos de cobranças e reivindicações.

Devido a todas essas discussões, em 2008 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicou as *Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003* (BRASIL, 2008), mediante uma Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse documento, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Justiça (MJ) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), encontramos uma proposta de Plano Nacional para o estabelecimento de metas para a implementação de toda a legislação prevista na Constituição Brasileira, na LDB e suas ramificações.

Segundo o grupo de colaboradores acima mencionados, este plano está comprometido com a promoção da equidade na educação brasileira e visa a garantir a formação étnico-racial e cultural por meio de um currículo oficial a ser implantado na rede pública de ensino, o qual contemple a diversidade étnica brasileira, em especial a afro-brasileira e africana.

Além disso, este plano de ação contou, em sua elaboração, com importantes representatividades de pesquisas, instituições, conselhos, ONGs e associações voltadas às questões educacionais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação de Afro-Brasileiros (Cadara), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPed), entre outras.

Ademais, segundo seus autores, essa proposta responsabiliza os poderes executivo e legislativo, conselhos municipais, estaduais e nacionais e outras instituições públicas pela implementação e cumprimento das prescrições previstas, articulando-a com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Propõe também uma revisão no Plano Nacional da Educação 2001 – 2011, lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), a qual deverá ser

contemplada e replanejada no Plano Nacional da Educação 2014 – 2024, mediante a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Entre os assuntos abordados nessa proposta de implementação da Lei 10.639/2003, estão o plano de ação do MEC e suas concepções políticas de diversidade, o plano de desenvolvimento da educação e a questão racial, bem como os desafios em números, mediante a apresentação de dados da realidade educacional do país. Apontam-se também seis eixos estratégicos e pragmáticos (BRASIL, 2008, p. 27-45) para a implantação dessas leis:

1. Fortalecimento do marco legal para política de Estado;
2. Políticas de formação inicial e continuada;
3. Políticas de material didático;
4. Gestão democrática e mecanismos de participação e controle social em educação;
5. Avaliação e monitoramento;
6. Condições institucionais

Das ações propostas neste documento, apresentaremos, aqui, apenas as direcionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação e gestores e à aquisição de material didático.

O documento contendo tais propostas (BRASIL, 2008) observa também que a formação inicial dos profissionais da educação ainda não atende às prescrições previstas nas leis 9.394/1996, 10.639/2003 (BRASIL, 1996-2003) e no Parecer nº 03/2004, (BRASIL, 2004) restringindo-se apenas a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no desenvolvimento da capacidade desses educadores em incorporá-las ao currículo propriamente dito. Então, novas metas são instituídas de forma mais sistêmicas, mediante Programas de Formação Continuada, presenciais e semipresenciais, em Educação das Relações Étnico-Raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, envolvendo cursos de aperfeiçoamento e especialização para esses profissionais e promovendo o diálogo com associações de pesquisadores em universidades públicas do país.

Em relação à política de material didático e paradidático, esse documento aponta que, em pleno século XXI,

[...] as pesquisas sobre os livros didáticos e paradidáticos mostram que, a despeito da introdução de critérios antidiscriminatórios e anti-racistas nos editais dos Programas do Livro do MEC, há materiais nas escolas que continuam a associar o negro e a negra com percepções negativas tais como: não-humanidade, maldade, feiura, tragédia e a sujeira. (BRASIL, 2008, p. 32).

Para tanto, propõe ao MEC, SEB e SECADI, a avaliação dos conteúdos (imagens, textos e mídias diversas) dos livros didáticos e paradidáticos inscritos nos programas do Livro do MEC, incluindo, nas comissões julgadoras, pesquisadores e especialistas na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, com vistas à aplicabilidade das leis já mencionadas.

Além do mais, o documento propõe um convite aos professores, educadores, organizações do movimento social negro, ONGs, entre outros, a contribuírem com o fomento da produção de materiais didáticos e paradidáticos, em parceria com o Programa Nacional do Livro Didático a serem enviados às escolas.

Vale ressaltar, aqui, que uma parte desses materiais já chegou às escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo, entre os quais livros de consulta e estudos para educadores, enciclopédias, dicionários etimológicos e livros paradidáticos de literatura afro-brasileira, os quais foram, também, utilizados na intervenção realizada na presente pesquisa.

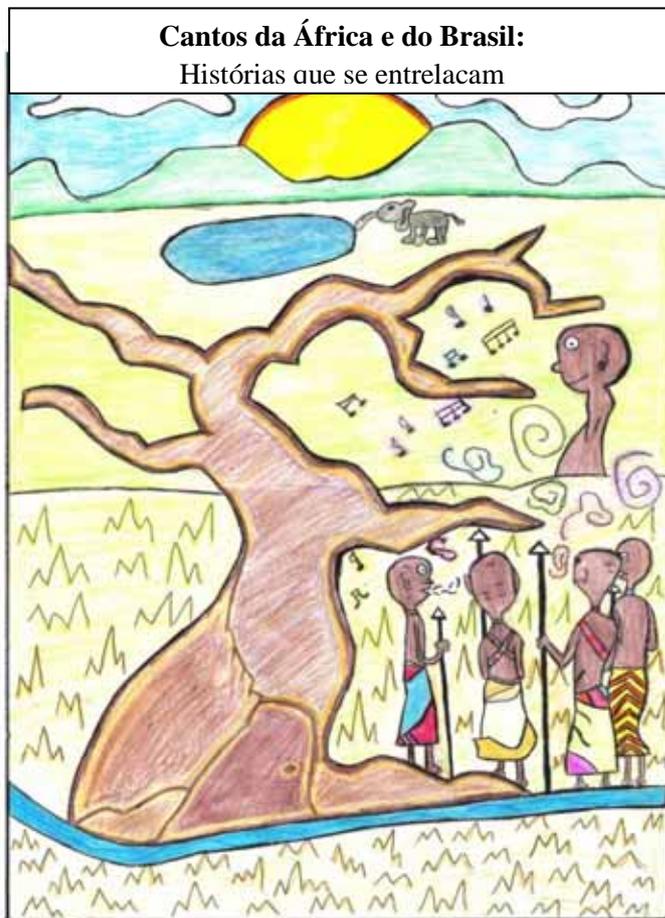
O Plano Nacional da Educação vigente (2014-2024) confirma, amplia essas ações. No entanto, as ações efetivas nas escolas contempladas em sua Proposta Pedagógica e Planos de Gestão ainda caminham a passos lentos e o cotidiano da sala de aula ainda carece de práticas educativas coerentes e significativas no campo da diversidade étnico-racial e cultural.

Não há como ignorar a seriedade da questão, visto que possuímos uma herança perversa de colonização e escravidão, cujos entraves estão enraizados em nossa cultura, cravados no nosso pensar ocidental e, infelizmente, ainda cultuados desde a infância, seja no ambiente familiar, escolar ou religioso.

Dessa forma, já que não podemos apagar de nossa história, de uma hora para a outra, o rastro dessa mancha tão perniciosamente marcada pela escravidão, a sugestão que aqui propomos é a de reconstrução das noções étnicas culturais à luz de novas práticas educativas as quais reeduquem o olhar, redirecionem o pensar e o agir, e que façamos isto urgentemente, revisitando de forma crítica não somente a nossa literatura infantil, como também as nossas músicas, o nosso folclore, a nossa mídia, buscando valores essenciais na riqueza de nossa diversidade cultural.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIAS ATIVAS: A PESQUISA ESCOLAR E O MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS



*“As crianças são a recompensa da vida”
(Provérbio Africano)*

História de Naué

[...] “No outro dia, porém, passando no mesmo lugar, o menino encontrou o senhor novamente embaixo do baobá. Então sentou-se ao lado dele e perguntou porque o baobá era tão sagrado. Nem é preciso dizer que Naué empolgou-se todo, levantou-se num sorriso e começou sua história...(Naué: O baobá tem 50 metros de altura e tem uma largura de uma casa, na época de seca, as pessoas podem cavar um poço dentro dele, pois suas raízes armazenam muita água e podem fornecer água, alimentos e plantas para fazer remédios para as tribos que moram a sua volta. Ah... tem tantas histórias! À noite, as pessoas se reúnem em volta dessa árvore para chamar os espíritos de seus ancestrais e com eles conversar...) O menino Malan sorria e seus olhos

brilhavam ao ouvir aquelas histórias. E foi assim que o senhor que era rabugento percebeu que tinha encontrado a felicidade novamente”. História de GAB (14;2); MAT (13;7) e GAB (13;3) – Desenho de ANA (13;3) – Capa do Livro de Histórias produzidas pelos alunos a partir de provérbios africanos.

4. METODOLOGIAS ATIVAS: A PESQUISA ESCOLAR E O MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS.

Piaget, em algumas de suas obras em que discute a pedagogia e, sobretudo, a educação, como é o caso de *Psicologia e Pedagogia* ([1976], 2010b), *Para onde vai a educação?* ([1948], 1975b), *Sobre a Pedagogia: textos inéditos* (1998), aponta para um problema fundamental que vive a educação contemporânea e que compromete o processo ensino-aprendizagem: a ausência de métodos, ou a utilização de metodologias que pouco contribuem para a apropriação dos saberes escolares.

Estas metodologias priorizam o conteúdo a ser administrado e não a forma de concebê-los, pois estão pautadas em um ensino por transmissão, cujos princípios teóricos fundamentam-se no empirismo, teoria do conhecimento a qual sustenta a ideia de que o indivíduo aprende apenas em contato com experiências externas, por meio de seus sentidos de percepção, como se este fosse uma tábula rasa em que nele pudessem ser depositados os conhecimentos. Essa doutrina filosófica ignora o processo de construção ativa e cognitiva do sujeito.

Durante muito tempo, acreditou-se que esta fosse a melhor forma de ensinar e aprender nas escolas. Hoje, no entanto, sabemos que tais métodos estão ultrapassados, visto que não proporcionam a construção efetiva de conhecimentos, impossibilitando a autonomia e formação de valores éticos e morais por parte dos educandos.

Segundo Becker (2012), se o professor acredita que o conhecimento pode ser transmitido, bastaria apenas que o aluno tivesse acesso às informações para que ele se efetivasse. No entanto, estamos convictos de que a informação por si só não pode gerar conhecimento, mas que este é fruto de assimilações resultantes de equilíbrios e desequilíbrios cognitivos constantes, os quais o indivíduo vivencia durante o processo de adaptação e acomodação dos conteúdos às suas estruturas mentais.

Apesar de a educação moderna saber da necessidade da ação individual do sujeito sobre seu objeto de estudo durante o processo de construção do conhecimento, persiste ainda em cometer os mesmos erros, e aquilo que denomina de construtivismo muitas vezes não passa de anarquismo, em que os aprendizes têm total liberdade para construir seus conhecimentos, alimentando-se de noções equivocadas e dispensando a persistente e necessária intervenção pedagógica.

Neste sentido, os estudos epistemológicos de Jean Piaget têm muito a contribuir com a educação, visto que trazem muitas reflexões em relação à forma como esses indivíduos

processam o conhecimento e de que maneira esses conhecimentos podem ser trabalhados, ou seja, que características devem ter os métodos de ensino para que estes promovam aprendizagem efetiva.

Além disto, a complexidade das questões sociais, científicas, filosóficas do mundo contemporâneo exige do indivíduo uma formação que lhe permita aprender a aprender. Segundo Berbel (2011), todo ensino deve levar em consideração as capacidades humanas de pensar, sentir seu entorno social e agir sobre ele. Conforme observação feita pela autora, as próprias leis que apontam as diretrizes no campo educacional preveem um ensino formativo que promova o desenvolvimento moral, afetivo e cognitivo dos indivíduos, possibilitando-lhes maior autonomia, autogoverno e autodeterminação.

A área da saúde foi uma das primeiras a adotar, nos cursos de graduação em enfermagem e medicina, as metodologias ativas, com o objetivo de promover um diálogo entre as diferentes ciências atuais, as quais buscavam anteriormente separar o corpo da mente, compartimentar o estudo do corpo humano em especialidades restritas. Esse novo método visa, sobretudo à formação de profissionais mais generalistas, humanistas, críticos, reflexivos, capazes de intervir nos problemas de saúde com maior eficácia, tomando decisões apropriadas e liderando situações de forma mais significativa. (BERBEL, 2011).

Esta forma mais ativa de conceber a aprendizagem tem sua origem no século XIX, quando o filósofo Dewey (1859 – 1952) idealizou os princípios pedagógicos da Escola Nova por meio de um método inovador que pensava a aprendizagem sob o ponto de vista da ação, o tão conhecido *learning by doing*, o aprender fazendo. Assim, a teoria pragmática de John Dewey prevê uma aprendizagem baseada em problemas, a qual, segundo Cyrino e Toralles-Pereira (2004) (apud MITRE et al., 2008)²² valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para solicitar escolhas e soluções criativas.

Esta forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem, aliada ao construtivismo piagetiano e aos princípios pedagógicos e filosóficos de Paulo Freire, leva-nos a uma escola democrática e libertadora em que as etapas do processo de construção de conhecimento são respeitadas, levando-se em consideração os conhecimentos e as estruturas cognitivas dos educandos. Além disto, o conhecimento passa a ser estimulado pela descoberta, pela investigação, que, de acordo com Mitre et al. (2008, p. 2137), possibilita nos aprendizes a

²² CYRINO, E. G. TORALLES – PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cad. Saúde Pública, 2004; 20(3):780-788.

“iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para auto-avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade”, etc.

Esses autores pontuam como principais características da ABP – aprendizagem baseada em problemas – “(1) a aprendizagem significativa; (2) a indissociabilidade entre teoria e prática; (3) o respeito à autonomia do estudante; (4) o trabalho em pequeno grupo; (5) a educação permanente; (6) a avaliação formativa” (MITRE et al., 2008, p. 2140) e ainda ressaltam o fato de esta metodologia estar aberta para a contínua e constante construção de conhecimentos, na qual se “abre mão definitivamente da noção de terminalidade da formação” (MITRE et al., 2008, p. 2140), ou seja, por meio deste sistema de organização metodológica, o aprendiz pode continuar buscando e se apropriando do conhecimento de forma autônoma por toda a vida. Isto lhe permite recorrer à pesquisa e investigações com o objetivo de ancorar suas escolhas e tomadas de decisões no exercício futuro de sua profissão e nas situações cotidianas a que for submetido.

Entre as possibilidades de metodologias ativas utilizadas no ensino superior, Berbel (2011) destaca o *estudo de caso*, no qual parte-se de um caso real ou fictício sobre o qual são direcionadas as investigações. Assim, o aluno é levado a analisar o problema que se lhe apresenta e a tomar decisões, o que pode contribuir para a formação de habilidades profissionais futuras. Aponta também o trabalho com *projetos*, o qual pressupõe um planejamento e ações inter e transdisciplinares em torno de uma temática em prol de objetivos comuns. Outra metodologia, apontada pela autora, que também pode promover a autonomia discente é a *pesquisa científica*, a qual possibilita no educando a evolução de um conhecimento pertencente ao senso comum a um conhecimento mais elaborado e fundamentado teoricamente, por meio do desenvolvimento de habilidades mais complexas e refinadas de análise, descrição, síntese e argumentação e capacidades técnicas para formular e utilizar instrumentos para a coleta e análise de dados.

Além destas, a autora também sugere a ABP – aprendizagem baseada em problemas –, ou PBL – *Problem Based Learning* –, método muito utilizado na formação dos profissionais da saúde, na qual, mediante uma situação-problema, o aluno é levado a refletir e a buscar os conhecimentos necessários para solucioná-la. De acordo com Berbel (2011, p.32) esta alternativa “diferencia-se das demais antes apontadas, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular”, em outras palavras, tem sido a modalidade ativa que acaba por fundamentar e inspirar as demais metodologias ativas.

Finalmente, a pesquisadora aponta para a metodologia da *Problematização com o arco de Maguerez*, idealizada por Bordenave e Pereira em 1982²³ e muito aplicada nas ciências agrárias e nas ciências da saúde, como também nos cursos de pedagogia. Trata-se de uma forma de aprender organizada em etapas, entre as quais leva-se em consideração a observação da realidade, a definição de um problema, pontos comuns observados, teorização, levantamento de hipóteses de solução e aplicação à realidade (BERBEL, 2011).

Para Bastos (2006), as Metodologias Ativas se constituem de processos que possibilitam a interação com o conhecimento sistematizado mediante análise, estudos, pesquisas e decisões individuais e ou coletivas em relação a um problema. Desta forma, a aprendizagem passa a ser centrada no estudante o qual precisa buscar as informações necessárias (pesquisar, refletir, etc) e decidir por si o que necessita para atingir seus objetivos. Vão nesse mesmo sentido as reflexões apresentadas por Berbel (2011, p. 29)

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Por outro lado, Becker (2012) também aponta a necessidade de uma postura ativa por parte dos professores, os quais precisam ser, antes de tudo, pesquisadores. Segundo ele, o professor pesquisador saberá abrir espaço para as perguntas e questionamentos dos alunos, pois é conhecedor de que toda a investigação começa com uma pergunta, e fazer perguntas é uma característica das crianças menores, sufocada muitas vezes pela intolerância familiar. “Tornar-se um pesquisador ajudará ao professor a conhecer as etapas do desenvolvimento e a provocar na criança a necessidade de observação” (PARRAT- DAYAN; TRYPHON in Piaget, 1998, p.21).

Sendo assim, acreditamos que a *Pesquisa Escolar* também deve ser considerada como uma metodologia ativa a ser utilizada na educação básica com o intuito de promover maior autonomia e possibilidades de ação e interação do sujeito sobre o seu objeto de estudo, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, possibilitando a ampliação de informações por meio da escolha individual, motivada pela curiosidade intrínseca e pelo espírito investigativo que busca descobrir as respostas aos questionamentos gerados a partir de um conhecimento novo.

²³ *Apud* (BERBEL, 2011) - BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem.4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982

Neste sentido, muito se tem questionado as atividades envolvendo a pesquisa no âmbito escolar, no que se refere à postura e às atitudes do aluno, bem como às estratégias didáticas utilizadas pelo educador, sendo atribuída somente àquele a responsabilidade pelo insucesso desta prática.

Muito se tem falado também sobre os desafios que a era da informação nos traz e o despreparo das escolas e de seus profissionais em suas missões de intermediar o processo de transformação dessas informações em conhecimento de fato. No entanto, pouco se tem pensado em relação à eficácia dos métodos de ensino que estão sendo efetivamente empregados no contexto escolar envolvendo a prática da pesquisa.

Kuhlthau (2010), fundamentada na teoria construtivista e influenciada por John Dewey, Jerome Bruner e George Kelly, investigou durante 10 anos, por meio de um estudo evolutivo, como alguns adolescentes e jovens vivenciavam um processo de pesquisa, primeiramente quando ainda estavam no ensino médio e depois quando já haviam ingressado em universidades. Esses estudos revelaram que os alunos ficam confusos e inseguros ao realizar um trabalho de pesquisa e que muitas das estratégias didáticas tradicionais envolvendo a pesquisa escolar são extremamente prescritivas e concentram-se mais nos aspectos mecânicos do trabalho do que no processo de aprendizagem sobre o assunto ou problema.

A abordagem tradicional de mediação de pesquisa não leva em consideração a maneira como os alunos vivenciam o processo, principalmente nos estágios iniciais, quando geralmente se apresentam confusos, inseguros e sobrecarregados, demandando orientação. Demonstram, desta forma necessidade de estratégias mais exploratórias e sistemáticas para deslanchar o processo criativo de aprendizagem com base no uso de fontes de informação. (KUHLETHAU, 2010 p. 19).

Conforme se observa, a falta de uma metodologia que oriente esses adolescentes ou jovens e, ao mesmo tempo, norteie o trabalho do professor durante as atividades de pesquisa transforma essa prática escolar, tão importante no processo de construção de conhecimentos, em mais um “fazer por fazer”.

Tais resultados, portanto, culminaram na criação, pela autora, de uma metodologia de pesquisa escolar na qual esta atividade é subdividida em uma sequência didática, organizada em etapas exploratórias processuais, passando a ser compreendida como um conjunto de atividades sobre um determinado tema, acompanhadas pelo professor e pelo bibliotecário, e não apenas um trabalho único prescrito pelo educador.

Com base nessas colocações, entende-se que a pesquisa escolar, ao ser utilizada como instrumento didático-pedagógico, precisa estar fundamentada em uma metodologia que leve em consideração o processo ativo de construção do conhecimento pelos sujeitos e que não simplesmente priorize a busca por informações em si.

O trabalho com a pesquisa escolar em sala de aula pode contribuir para a formação da autonomia nos educandos, os quais podem, segundo Mitres et al. (2008), autogerenciar e autogovernar seu processo de aprendizagem. Isto se torna possível, pois ao entrarem em contato com as fontes de informações, autorregulam suas ações, comparam, relacionam e confrontam os temas abordados, realizam inferências a partir de seus conhecimentos prévios, selecionam e priorizam informações que possam sustentar seu ponto de vista, enfim vão construindo noções mais significativas sobre a realidade social que os cerca. Além disto, o ato de pesquisar promove no educando o sentimento de engajamento e pertencimento, bem como a percepção de competência em poder buscar seu próprio conhecimento, como afirma Berbel (2011) ao abordar as metodologias ativas. Há, portanto, que se considerar a forma de fazê-lo e aí está a importância de se fundamentar esta prática em um método de ensino mais eficaz.

Assim, busca-se aqui relacionar a prática da pesquisa escolar aos métodos ativos pautados no construtivismo, de modo que se possa atribuir àquela um novo significado no campo do ensino e da aprendizagem.

Piaget (1998; [1976], 2010b), ao discorrer sobre a psicologia e pedagogia, questiona a eficácia dos métodos receptivos utilizados pela escola tradicional e aponta os métodos ativos como uma saída para o ensino formador nas escolas. Segundo ele, os métodos receptivos ou de transmissão pelo mestre, apesar de fazerem parte de discussões antigas sobre sua insuficiência para a educação, ainda eram defendidos por alguns países europeus (como ainda o eram em muitas das escolas brasileiras), os quais acreditavam que os fatores biológicos do indivíduo e as transmissões sociais eram suficientes para a construção do conhecimento e ignoravam o papel construtivo da ação do sujeito sobre seu objeto de conhecimento.

Em outras palavras, o ensino baseado na transmissão oral, centrado na figura do mestre, buscou durante muito tempo, inculcar “verdades” na cabeça das crianças sob o ponto de vista de quem lhes ensina, ignorando o fator mais importante no processo de construção do conhecimento: “[...] para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior.” (PIAGET, [1969], 1978, p. 224).

Essa assimilação, segundo Piaget ([1976], 2010b), precisa ser ativa e não apenas mediante o procedimento de simples repetição. Nesse sentido, ele critica também os exames e

questiona os resultados obtidos por meio de provas finais nas escolas, os quais buscam avaliar tanto o conhecimento adquirido pelos alunos, quanto os métodos escolares. Sobre isso, evidencia que o problema está “[...] em estabelecer o que permanece, após alguns anos, dos conhecimentos testados graças aos exames em que se teve êxito.” (PIAGET, [1976], 2010b, p.5).

Dessa forma, fica evidente que a educação deve ser formadora e corresponder às reais necessidades dos sujeitos e, portanto, deve-se pautar por métodos ativos, que são aqueles que atribuem maior importância à ação da criança e favorecem a interação desta com o objeto de conhecimento e com o grupo social em que está inserida. Se se deseja, como necessariamente se faz cada vez mais sentir, formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade de amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer pelo já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas. (PIAGET, [1976], 2010b, p. 23)

Dessa forma, Piaget apresenta em seus estudos no campo da psicologia e da pedagogia duas temáticas fundamentais, que consistem na “[...] atividade do sujeito de um lado, o papel do professor e a importância do material e das situações experimentais por outro.” (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, in PIAGET, 1998, p.18).

No que concerne às ações dos sujeitos, a escola precisa repensar a forma como conduz as atividades, atribuindo às crianças maior autonomia, possibilitando-lhes uma aprendizagem pautada na experiência e na descoberta, a qual lhe possibilite não apenas o desenvolvimento cognitivo como também o afetivo e moral.

Para aprender física ou gramática, não há método melhor que descobrir por si, por meio da experiência, ou da análise de textos, as leis da matéria ou as regras da linguagem; do mesmo modo, para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola “ativa” se esforça em colocar a criança numa situação tal que experimente diretamente essas realidades espirituais e descubra por si mesma, pouco a pouco, suas leis constitutivas. (PIAGET, 1998, p.44).

Nesse sentido, as crianças têm a autonomia de criar e de reinventar as situações sob o seu próprio ponto de vista, ocupando-se de suas estruturas de assimilação e redescobrendo novos caminhos na construção de seus conhecimentos.

Dessa forma, os métodos ativos contribuem para a construção de conhecimentos “[...] conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida.” (PIAGET, [1948],1975b, p. 18).

Essas experiências ativas, que a criança vivencia por meio de pesquisas e de situações-problemas, ganham maior significado se forem desenvolvidas de forma colaborativa, mediante trabalhos em grupos. Além disso, segundo Piaget, desenvolvem a personalidade, o espírito crítico e o respeito mútuo. Apropriando-se das palavras de Piaget ([1948], 1975b, p.69),

[...] os métodos chamados ativos [...] pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas. Não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si, e não apenas entre professor e aluno. A atividade da inteligência requer não somente contínuos estímulos recíprocos, mas ainda e sobretudo o controle mútuo e o exercício do espírito crítico, os únicos que conduzem o indivíduo à objetividade e à necessidade de demonstração.

Muitas vezes a escola receia que as crianças trabalhem em grupos sem a intervenção imediata do professor porque teme que elas estejam construindo alguns conceitos equivocados e, por esse motivo, ainda supervaloriza a transmissão dos conteúdos escolares por parte do mestre. No entanto Piaget, que também discorreu sobre essa questão, nos mostra a inconstância deste modo de pensar:

Um erro revelador de uma verdadeira pesquisa é frequentemente mais útil que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa permitirá corrigir a falta inicial e constitui um verdadeiro progresso intelectual, ao passo que a verdade meramente reproduzida pode ser esquecida e a repetição é em si mesma desprovida de valor. (PIAGET, 1998, p. 150).

Observa-se aqui a questão do método e, conseqüentemente, o papel do educador. A educação “ativa” não ignora o agir docente ou o papel pedagógico do professor durante o processo de construção do conhecimento, mas lhe atribui um novo significado, mais ativo e mais participativo que o de um conferencista, conferindo-lhe algumas funções primordiais:

[...] criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis às crianças [...] organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (PIAGET,[1948], 1975b, p. 18).

Além disso, como já ressaltamos anteriormente, faz-se necessário que o professor também seja um pesquisador, o que o ajudará na escolha dos materiais pedagógicos e das

situações experimentais que proporá (PARRAT; TRYPHON, in PIAGET, 1998). Ademais, ao pesquisar, o professor pode fazer com que o seu conhecimento “[...] não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente.” (PIAGET, [1948], 1975b, p. 18).

Por outro lado, nesse processo de ensino e de aprendizagem mais ativa, não se pode ignorar o material didático a ser utilizado e as situações experimentais que serão propostas pelo educador. Nesse sentido, fica evidente que o material precisa ser diversificado de modo que ofereça múltiplas possibilidades de exploração das informações e que as situações de aprendizagem propostas sejam problematizadoras e promovam a reflexão (PARRAT; TRYPHON in PIAGET, 1998).

Da mesma forma, podem-se destacar, aqui, as atividades exploratórias de pesquisa, sobretudo no ambiente escolar, com caráter investigativo e constantemente problematizadas pelos educadores. Ao pesquisar, a criança pode investigar e constatar os fatos sociais lançando mão de seus mecanismos internos de ação (assimilação, acomodação e equilíbrio) e, em seguida, transformá-los em conhecimento. Dessa forma, irá construindo o seu repertório cultural e social. Utilizando as palavras de Piaget ([1976], 2010b, p.25),

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras [...].

Assim sendo, não se pode acreditar que os indivíduos estejam construindo conhecimentos apenas dando-lhes a oportunidade de pesquisar informações e deixando que eles simplesmente as associem à realidade que os cerca. Essas informações vindas do mundo externo podem ser facilmente associadas pelos alunos, ou momentaneamente aprendidas, mas só poderão se transformar em conhecimento efetivo se forem, de fato, assimiladas por esses sujeitos, mediante as coordenações destas às suas estruturas lógicas cognitivas.

A escola e o educador precisam, portanto, compreender como e quando essas informações são assimiladas às estruturas lógicas desses sujeitos e investigar a forma como essas noções são gradativamente construídas nas diferentes etapas do desenvolvimento mental.

Assim, com o objetivo de acompanhar esse processo ativo de construção do conhecimento por parte dos indivíduos, Piaget criou um método singular de investigação,

nomeado por ele de método clínico-crítico, devido às suas especificidades e contribuições para o campo da psicologia. No entanto, apesar de se tratar de um método experimental, pode prestar importantes reflexões à pedagogia.

Segundo ele, a criança tem um modo peculiar de interpretar o mundo a sua volta e, assim, este método nos possibilita entender a forma como os pequenos vão construindo, espontaneamente, durante os estágios de seu desenvolvimento intelectual essas representações. Além disso, este procedimento nos auxilia também a entender a forma como estas noções se relacionam com a realidade objetiva e, ao mesmo tempo, revelam os meandros do pensamento infantil, ou seja, seu mundo interno e subjetivo (PIAGET, [1924], 1975a).

Trata-se de um método de pesquisa do campo da psicologia, mas que pode ser adaptado pelo professor em sala de aula, visto que este também precisa avaliar constantemente o que pensam os alunos, o que sabem sobre os fatos que lhes são transmitidos e, em especial, necessita conhecer de perto como se dá esse processo de construção do conhecimento.

Sob uma perspectiva construtivista, ao se trabalhar com a pesquisa escolar na construção de uma noção social, por exemplo, faz-se necessário sondar o que as crianças já sabem sobre essa noção, que representações já foram construídas anteriormente mediante as interações e transmissões sociais, através da contribuição da família e de outros grupos nos quais ela está inserida e, o mais importante, oferecer condições para a construção e transformação dessas concepções.

Em suas pesquisas com as crianças, Piaget ([1924], 1975a) observou que, paralelamente aos pensamentos formuláveis e facilmente verbalizados pelos pequenos, estão também as suas crenças mais ocultas, que nem sempre são socializadas e, para torná-las acessíveis aos adultos, são necessários métodos especiais. Aponta, então, três métodos utilizados em pesquisa com as crianças: o da observação pura, o método dos testes e o da entrevista clínica.

A observação pura, conforme descreve este autor, fornece-nos dados muito importantes, pois a forma e o funcionamento do pensamento das crianças podem ser observados de fora, por meio de seu comportamento social; porém, este método nem sempre é suficiente, pois o conteúdo do pensamento é algo mais intrínseco e, muitas vezes, a criança ainda não tomou conhecimento de algumas representações que possui, portanto precisa ser investigado criteriosamente. Eis o que Piaget afirma ao se referir à forma e ao funcionamento do pensamento:

O conteúdo, ao contrário, se libera ou não se libera, segundo as crianças e segundo os objetos da representação. É um sistema de crenças íntimas, sendo necessária uma técnica especial para se chegar a sua descoberta. É, sobretudo, um sistema de tendências, de orientações do pensamento, do qual a própria criança jamais tomou consciência e de que nunca falou. (PIAGET, [1924], 1975a, p. 6).

Dessa forma, o educador pode não chegar a conclusões satisfatórias apenas observando, por exemplo, uma criança enquanto ela realiza as atividades escolares, visto que o conteúdo de seu pensamento nem sempre se revela em ações e verbalizações.

Por outro lado, Piaget ([1924], 1975a) critica o caráter sistemático dos testes e questionários fixos, visto que não dão abertura para que o pensamento da criança se evidencie, o que leva a resultados equivocados. Os testes e questionários, portanto, utilizados como instrumentos de pesquisa, assemelham-se aos exames e às provas escolares, visto que objetivam apenas à coleta de dados que, na maioria das vezes, pouco dizem sobre a forma como as crianças conduzem e estruturam o seu pensamento.

Assim, Piaget sugere um terceiro método a ser utilizado pela psicologia, o exame clínico. Entre suas principais vantagens está a da experimentação. Um dos procedimentos mais utilizados por esse pesquisador em seus experimentos com as crianças foram as “conversas do tipo das entrevistas clínicas com a finalidade de descobrir algo sobre os processos de raciocínio que estavam por trás de suas respostas corretas, com um interesse particular pelo que ocultavam as respostas falsas.” (PIAGET, 1966, apud DELVAL, 2002b, p. 55).²⁴

Para Piaget, o modo como as crianças respondem e como articulam suas ideias para representar o mundo a sua volta revela características particulares de seus pensamentos em cada etapa de seu desenvolvimento psicológico. Sendo assim, a forma como apresentam suas concepções passa a ser mais importante como objeto de pesquisa do que o próprio conteúdo expresso nessas respostas.

Delval (2002b) também aponta como possibilidade da investigação clínica utilizar desenhos e fotografias com o objetivo de estimular a criança a falar sobre o tema e desencadear novos pensamentos ou reflexões.

Vale observar que o método clínico crítico, quando empregado por meio de instrumentos verbais, não se restringe apenas a situações formais de entrevistas, em que se segue, fielmente, um roteiro de perguntas fixas pré-determinadas, mas implica também um

²⁴ Piaget, J. (1966). Autobiographie. Em Jean Piaget et les Sciences Sociales. Cahiers Vilfredo Pareto, 10, 128-159. Trad, cast de M.A. Quintanilla y otros. En *Jean Piaget y las ciencias sociales*. Salamanca: Sigueme, 1974, (p. 147-181). Version ampliada hasta la fecha em *Les Sciences sociales avec et après Jean Piaget*, nº especial de la *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, 1976, 1-43.

diálogo aberto, adaptado a cada sujeito em especial, que se aproxime da linguagem da criança, suscitado a partir das diferentes situações vivenciadas por ela em seu cotidiano.

Nesse sentido, o método clínico também pode ser usado pelos educadores em sua interação com os alunos durante as diferentes situações-problemas propostas por ele, com o objetivo de coletar dados importantes sobre o funcionamento da mente desses sujeitos e de buscar hipóteses sobre o modo como esses indivíduos constroem suas representações.

Isso é possível porque o “exame clínico participa da experiência, no sentido que o clínico coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições em jogo, e enfim controla cada uma de suas hipóteses no contato com as relações provocadas pela conversa.” (PIAGET, [1924], 1975a, p. 10).

Para isso, pesquisador e/ou educador precisam, de acordo com Piaget, de uma longa prática: é necessário deixar o indivíduo falar, à vontade, sobre os assuntos investigados, sendo perspicaz no direcionamento das perguntas, de modo a não desviar nada, não sugerir e sabendo buscar algo de “preciso”, mediante uma hipótese a que se quer responder.

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.” (PIAGET, [1924], 1975a, p. 11)

Além disso, o experimentador deverá estar muito atento às reações das crianças, que podem sinalizar importantes informações. Conforme relata Piaget ([1924], 1975a), há que se considerar, entretanto, os diferentes contextos mentais em que a resposta é produzida, entre eles os contextos de reflexão, os de crença imediata, os de esforço e interesse, como também os de fadiga.

Piaget ([1924], 1975a) aponta cinco tipos de reações observáveis no exame clínico, a saber: *não-importismo*, *fabulação*, *crença sugerida*, *crença desencadeada* e *crença espontânea*.

O *não-importismo* ocorre quando a criança se aborrece com a pergunta e não se importa em elaborar uma resposta, respondendo qualquer coisa, de qualquer forma. A *fabulação*, quando a criança, sem refletir sobre o que está sendo indagado, inventa uma história ou constrói um mito qualquer sobre o qual ela acredita. A *crença sugerida* é quando há um esforço por parte da criança em responder, mas a pergunta já é sugestiva, o que a leva a responder o que é sugerido e não o que realmente pensa sobre o assunto investigado. Por fim, as “reações ideais”, que são buscadas numa investigação, são as *crenças desencadeadas e as espontâneas*.

A *crença desencadeada*, segundo Piaget ([1924], 1975a, p.12) “[...] é necessariamente influenciada pelo interrogatório, pois a maneira pela qual a pergunta é feita e apresentada à criança a força a raciocinar em uma certa direção e a sistematizar o seu conhecimento de uma certa forma”. No entanto, trata-se de um produto original do pensamento da criança e, por isso, deve ser atentamente avaliada.

As *crenças espontâneas* ocorrem quando a pergunta não é nova para o sujeito e ele já teve a oportunidade de refletir sobre esse tema em outra ocasião e, portanto, já possui a resposta de forma imediata. É nesse sentido que o exame clínico tem muito a contribuir. “A arte do clínico consiste não em fazer responder mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas, em vez de as canalizar e as conter.” (PIAGET, [1924], 1975a, p.7).

Conforme afirma Piaget ([1976], 2010b), essas crenças, por serem espontâneas e não impostas, são abstrações realizadas não apenas mediante a manipulação de objetos concretos, como acreditava inicialmente uma educação ativa, mas também por meio de manipulações verbais, sendo o resultado das ações mentais, coordenadas por estruturas lógico-matemáticas, as quais revelam hipóteses sobre os mecanismos de ação dos sujeitos sobre o objeto.

[...] na medida em que as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, não desses objetos, mas das ações do sujeito e de suas coordenações, noutros níveis a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações verbais, posto que sejam espontâneas e não impostas com o risco de permanecerem parcialmente incompreendidas. (PIAGET, [1976], 2010b, p. 61).

Dessa forma, a pesquisa-ação, enquanto um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, oferece subsídios para o desenvolvimento de métodos ativos pautados no construtivismo, por favorecer o diálogo professor/pesquisador com o aluno/sujeito da pesquisa, durante a investigação-ação. Além disto, este delineamento de pesquisa sugere uma reflexão contínua por parte dos pesquisadores no decorrer do processo de exploração das informações e comprovação das hipóteses e questionamentos, quer seja aluno, ou professor. Isso pode contribuir para a mudança de postura por parte do aluno e do educador, que conquistam o espírito de investigadores e passam a refletir mais sobre suas ações.

Portanto, a pesquisa escolar, aliada aos métodos ativos e ao delineamento da pesquisa-ação, pode ser um instrumento vetor do processo de construção de conhecimentos, por levar o aluno a agir e a interagir com seu objeto de conhecimento. Sabemos que o próprio ensino de caráter investigativo deve estar fundamentado na pesquisa que fomenta e propulsiona a ampliação de conceitos e concepções nas diferentes áreas do conhecimento. Encaixam-se aqui, as palavras de Freire (1996, p.32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao pesquisar sobre um tema social, como etnia, por exemplo, o aluno pode entrar em contato com um universo novo movido por informações históricas, científicas, filosóficas, sociológicas que complementam e ampliam seu repertório, mas também pode encontrar informações imprecisas, distorcidas, tendenciosas sobre a realidade investigada.

Para que haja compreensão e assimilação dessa realidade social por parte dos educandos, são necessários, portanto, métodos ativos, por meio de atividades exploratórias que possibilitem momentos em grupos para trocas interindividuais, socializações coletivas e intervenções sistemáticas e construtivas por parte do educador.

Daí a importância de se retomarem as informações pesquisadas por meio de problematizações feitas pelo professor, acionando-se, assim, novos processos cognitivos que vão se transformando gradativamente em conhecimentos.

Há que se pensar também nas oportunidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas para as crianças e se tais oportunidades são adequadas ao seu momento de desenvolvimento intelectual, se estão desencadeando conflitos cognitivos, resultando na construção de noções e representações.

Sem dúvida, pesquisar apenas para buscar informações e entregá-las aos professores está longe de ser uma atividade desencadeadora desses conflitos e, portanto, distante de ser considerada uma situação de *ensino-aprendizagem* no sentido estrito do termo. Apropriando-nos das palavras piagetianas, a aprendizagem:

é mais eficaz na medida em que consegue provocar um exercício operatório ou ainda facilitar a constituição da operação pedida, recorrendo a uma outra operação que a implica e que já é parcialmente adquirida. (PIAGET; GRÉCO, [1959], 1974, p. 26)

Ou seja, ao operar mediante estruturas lógicas adquiridas, o sujeito recorre inevitavelmente a estruturas anteriores que lhe dão suporte, realizando, por meio de ações internas, comparações, relações e, sobretudo, assimilações, acomodações e equilibrações cognitivas.

Piaget ressalta que Rousseau, já em sua época, havia percebido que cada idade tem suas capacidades e que a criança tem maneira de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias. Afirma que “[...] não se aprende nada a não ser por uma conquista ativa, e que o

aluno deve inventar a ciência em vez de repetir suas fórmulas verbais.” (PIAGET,[1976], 2010b, p. 123).

Tendo em vista todas essas reflexões, a escola precisa compreender, sobretudo, como, quando, onde, para quê e por quê a criança aprende e, após ter compreendido tudo isso, deve refletir sobre como agir para contribuir com esse processo de construção do conhecimento.

Segundo Piaget, como o adulto não pode moldar a inteligência da criança do lado de fora pois a criança mesma é responsável pelo seu processo construtivo, ele deve oferecer-lhe as condições necessárias para que ela se desenvolva. Para isso, “a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la por si mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade[...].” (PIAGET, [1976], 2010b, p. 144)

Dessa forma, o presente trabalho interventivo procurou pôr em prática esses princípios teóricos e, por meio de uma intervenção pedagógica que procura levar em consideração uma metodologia ativa de pesquisa escolar, aliada à utilização do método clínico-crítico em sala de aula, buscou contribuir para as construções étnicas de alguns escolares.

4.1. A pesquisa escolar: eis a questão!

Gatti (2002, p.9-10) define pesquisa como

o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa.[...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

O ato de pesquisar é, portanto, tarefa séria e merece uma atenção especial, principalmente no mundo atual onde há muitas informações, de fácil acesso e nem sempre confiáveis.

O grande desafio contemporâneo, no entanto, é justamente a forma como se dá a apropriação dessas informações e a construção de conhecimentos que ultrapassem o entendimento imediato da realidade que se observa (GATTI, 2002).

A sociedade moderna assiste ao avanço e ao aperfeiçoamento da tecnologia em todas as áreas do conhecimento humano, fruto de um mundo globalizado e dinâmico. Há, porém, uma disparidade entre essa evolução tecnológica, que facilita a divulgação de informações através da mídia, massificando o acesso aos meios de comunicação e a maneira como as

pessoas se apropriam desses meios, para obterem informações e transformá-las em conhecimento.

Sabemos que nem toda informação é conhecimento, assim como nem todo trabalho de consulta às fontes de informação pode ser considerado uma pesquisa.

O mundo moderno e globalizado trouxe consigo a necessidade de mantermo-nos informados sobre fatos do cotidiano para que possamos estar engajados em assuntos políticos, econômicos, sociais. Para muitos, isso é conhecimento, por tratar-se de uma bagagem cultural que se adquire através de muitas leituras e participação ativa na sociedade. Para outros, isso não passa de um acúmulo de informações, diariamente atualizadas, muitas vezes desprovidas de significado ou relevância.

O que muitos não sabem é que o conhecimento científico, histórico, por constituir-se de informações pertinentes, constrói-se através de um processo evolutivo de processamento mental e mediante constante pesquisa. Quem garante que uma rápida consulta às fontes de informações disponíveis no meio social pode gerar um conhecimento eficaz e duradouro? É necessário “digerir” as informações que circulam no meio social e, para isso, são necessárias algumas habilidades, tais como: comparar, relacionar, analisar, interpretar, selecionar, entre tantas outras (NASCIMENTO, 2009).

Saber lidar com o volume intenso e crescente de informações e conviver com os diferentes formatos em que elas são veiculadas (rádio, T.V, internet, jornais impressos, revistas, folhetos, entre outros) é um grande desafio para o educador contemporâneo, considerado, aqui, como mediador do conhecimento, e também o é para o educando – crianças, jovens e adultos que estejam construindo conhecimento.

O acesso ilimitado à internet através de ferramentas de buscas que disponibilizam uma quantidade imensurável de fontes de pesquisa, além da grande polêmica sobre a confiabilidade do conteúdo registrado no meio eletrônico põem em xeque a veracidade das informações obtidas e o comprometimento e desempenho dos alunos em relação à pesquisa escolar.

A facilidade com que se obtém uma informação e a maneira como os educandos se apropriam delas, apenas selecionando e copiando textos inteiros de páginas da internet, sem ao menos lê-los antes de entregá-los aos professores, põem em questão o atual processo de ensino e de aprendizagem obtido através da pesquisa escolar.

Somam-se a esses problemas alguns equívocos ocasionados pela utilização de diferentes terminologias para designar as atividades de busca de informações por parte dos

alunos, as quais são solicitadas nos livros escolares, ora como uma consulta, ora como uma pesquisa propriamente dita.

Seguem-se então algumas reflexões em torno dessa questão: Quando se realiza uma consulta, podemos também dizer que houve uma pesquisa? Afinal, o que é pesquisa e em que se difere de uma consulta? Estes questionamentos, aparentemente irrelevantes para as reflexões em torno da problemática que enfrentamos atualmente com a pesquisa escolar, podem ser o ponto de partida para o processo de investigação desta prática, tão comum nas escolas.

Segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 2.200), define-se *pesquisa* como “1. conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico, etc. 2. investigação ou indagação minuciosa.”.

O dicionário também traz outras concepções e informações etimológicas que indicam que a palavra derivou-se do latim *perquirere* que significa “buscar com cuidado, procurar por toda a parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar profundamente [...]” (HOUAISS, 2001, p. 2.200).

A consulta a este verbete nos leva a entender *pesquisa* como um processo do qual faz parte uma série de atividades em busca do conhecimento, compreendendo, inclusive, os resultados de uma investigação minuciosa e não apenas uma consulta rápida para se obter uma informação pontual sobre determinado assunto ou tema.

Paralelamente a esta concepção, busca-se a palavra *consultar* no dicionário e encontra-se a seguinte definição: “**Consultar** [...] 1. Pedir (a alguém) opinião, conselhos, parecer, instruções, etc [...]. 2. [...] buscar informações (em livro, dicionário, catálogo, etc., em um serviço de informações ou em alguma coisa que forneça dados, indícios, esclarecimentos, etc) [...]” (HOUAISS, 2001, p.814).

Comparando os dois conceitos apresentados acima, podemos inferir que uma consulta vai desde um simples pedido de opinião a uma busca de informações; porém, fica evidente que as informações obtidas por meio de uma consulta são apenas esclarecimentos necessários para a continuidade do processo de construção do conhecimento.

Em outras palavras, podemos dizer que, durante um trabalho de pesquisa, haverá vários momentos de consulta, porém esta ação deve ser o ponto de partida, e não o produto final de uma pesquisa. Esta pressupõe um conjunto de ações mais elaboradas, o qual envolve uma série de habilidades e competências do sujeito que se propõe a realizá-la, tais como ler, interpretar, escrever, reler, comparar, questionar, reconstruir ideias, investigar, reescrever, etc.

É muito comum, no contexto escolar, a confusão de conceitos ou interpretações equivocadas entre as palavras “pesquisar” e “consultar”, utilizando-se, constantemente, uma ou outra, como vocábulos sinônimos, referindo-se às atividades de busca de informações pelos alunos. É frequente também os professores pedirem uma pesquisa ou consulta sobre determinado assunto, considerando esta atividade apenas uma busca rápida de informações.

Quando essa diferença conceitual não fica clara, torna-se difícil para o aluno entender o que deve ser feito e, assim, a cópia ou reprodução fiel de uma informação encontrada no meio social acaba por ser considerada também uma pesquisa escolar.

Segundo Abreu e Almeida (2008), caso também se parta para uma particularização do conceito de pesquisa, defrontar-se-á com tipos diferentes de pesquisa, tais como a pesquisa de mercado, pesquisa científica, pesquisa de opinião, advindo um leque de possibilidades para compreendermos o seu verdadeiro conceito. Portanto, é importante enfatizar que o presente estudo limita-se apenas a um tipo de pesquisa de cunho educativo: a pesquisa escolar. Além disso, este estudo compreende pesquisa envolvendo um conjunto de atividades processuais de construção de conhecimento e não uma simples consulta a fontes bibliográficas.

Tais apontamentos em torno desses termos e suas acepções etimológicas, no entanto, têm como objetivo promover uma reflexão sobre suas significações e implicações conceituais no âmbito escolar.

Na tentativa de delimitar o termo, buscamos caracterizar, inicialmente, a pesquisa escolar como as atividades de busca de informação elaboradas por crianças, adolescentes e jovens, da Educação Básica ao Ensino Médio, durante o processo ensino-aprendizagem.

Demo (1998) fundamenta a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a própria maneira escolar de educar. Afirma também que toda pesquisa deveria partir de um “questionamento reconstrutivo” que não tivesse um fim em si mesmo.

A pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais. Ao contrário, representa, sobretudo, a maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo dia, toda hora. Por outra, pesquisa não é qualquer coisa, papo furado, conversa solta, atividade largada. Seu distintivo mais próprio é o “**questionamento reconstrutivo**”. Este é o espírito que perpassa a pesquisa, realizando-se de maneiras diversas, conforme o estágio de desenvolvimento das pessoas. Tanto o doutor, quanto a criança na educação infantil praticam o mesmo espírito, embora os resultados concretos sejam muito distintos. A distinção não está em que um sofisticado, outro é preliminar, mas em que cada estágio se realiza dentro de seu horizonte próprio. (DEMO, 1998 p.20, grifo do autor).

Assim, podemos parafrasear Bagno (2007), afirmando que o conhecimento é, sem dúvida, fruto de um longo trabalho de pesquisa, e que é a partir dele que se chega aos grandes inventos, às inúmeras descobertas, às novas explicações, aos diferentes conceitos, enfim à ciência em si.

Evidencia-se, dessa forma, a preocupação de alguns autores e estudiosos em conceituar a pesquisa e atribuir a ela um lugar de destaque na educação de crianças, jovens e adultos, devido ao seu poder investigativo e de direcionamento das informações as quais, desde cedo, cercam os indivíduos e podem constituir-se em noções e, de certa forma, em conhecimento.

Acompanharemos, a seguir, processos interventivos que tiveram como fio condutor atividades de pesquisas pautadas em metodologia ativa de construção do conhecimento e que buscam apontar uma nova forma de aprender, pesquisando, descobrindo, questionando sobre os fatos sociais a nossa volta.

CAPÍTULO V

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Mais Histórias...

Jitjeusi e a vingança do Deus da Floresta

“Era um homem chamado Jitjeusi. Ele era um homem grande e forte e morava com a família na África do Sul em uma pequena aldeia. Seus pais trabalhavam com artesanato e a matéria-prima usada era a madeira. A tarefa de Jitjeusi era ir de manhã à floresta coletar madeira e só voltar ao pôr do sol. Ele fazia essa tarefa, porém ao invés de coletar madeiras de troncos de árvores, mas reflorestar a área explorada, ele apenas desmatava, sem dó, nem piedade, maltratava a natureza por se achar forte e estar acima dela. Certo dia, ele foi de manhã à floresta, como sempre, recolher madeira para seus pais, chegando lá na floresta Jitjeusi encontrou um leão faminto e nem é preciso dizer o que aconteceu!!! De que adiantou tanto poder e orgulho... “ História produzida por LET (13;0) e ROB (13;6).

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 Problema

Uma intervenção pedagógica, nos moldes da pesquisa-ação, pautada em metodologias ativas em princípios construtivistas, envolvendo a pesquisa escolar e atividades complementares a ela poderia contribuir para a construção de noções étnicas em escolares?

5.2 Objetivos

Objetivo Geral

Analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica, pautada em princípios construtivistas, envolvendo a pesquisa escolar e atividades complementares na construção de noções étnicas entre escolares do ensino fundamental, sob a ótica da construção do conhecimento social.

Objetivos Específicos

- Investigar as representações étnicas dos estudantes sobre a diversidade étnico-cultural e racial brasileira e africana;
- Promover a construção do conhecimento social, mediante uma intervenção fundamentada em princípios construtivistas e em leis que ancoram o trabalho com a diversidade étnico-racial e cultural em sala de aula;
- Contribuir para a evolução das ideias dos estudantes sobre temas sociais, mediante um processo de pesquisa escolar.

5.3. Método

Considerando-se que se trata de uma pesquisa interventiva em sala de aula em que a pesquisadora é também a professora da turma e que partiremos de um problema social coletivo a ser investigado de forma colaborativa entre os participantes, em um processo cíclico exploratório de planejamento-reflexão-ação é que escolhemos o delineamento da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Apesar de a pesquisa-ação ser um método muito utilizado em diferentes áreas do conhecimento e apresentar variadas formas de aplicação de acordo com os diferentes contextos e objetivos de pesquisa e/ou investigação, em Educação ela é frequentemente utilizada como um método de desenvolvimento de práticas reflexivas em sala de aula, que levam professores e alunos a repensarem sobre suas ações e conhecimentos de forma processual e contínua.

Sendo assim, segundo Tripp (2005, p.446), neste processo “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Isso ocorre porque o delineamento metodológico da pesquisa-ação é um processo cíclico que conta com uma sequência de três fases, no campo da prática e da investigação, que, segundo Tripp (2005), podem ser denominadas de Planejamento, Implementação e Avaliação, e, em pesquisas na área da educação, por exemplo, segundo Thiollent (1986), pode ser composta por um diagnóstico inicial, um conjunto de ações-reflexões e por último uma avaliação.

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação se caracteriza também por sua fase exploratória que consiste inicialmente na identificação de um problema e levantamento de hipóteses e questionamentos em relação a certo conhecimento ou informação. A seguir, os participantes da pesquisa estabelecem os principais objetivos que “[...] dizem respeito aos problemas considerados como prioritários ao campo da observação, aos atores e ao tipo de ação que estarão focalizados no processo de investigação” (THIOLLENT, 1986, p.50). Desse processo nasce o tema da pesquisa, o qual só deverá ser concretizado, mediante seu desdobramento, em questionamentos e discussões decididas, de comum acordo, por seus participantes.

Após esta etapa, faz-se necessário problematizar o tema, contextualizando, agindo sobre ele. Dessa forma, conforme Thiollent (1986, p. 53-54), os problemas colocados são sempre de ordem prática e podem ser tratados da seguinte forma:

- a) Análise e delimitação da situação inicial;
- b) Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade;

- c) Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitirem a passagem de a) a b);
- d) Planejamento das ações correspondentes;
- e) Execução e Avaliação das Ações.

Thiollent (1986) reconhece a importância de a pesquisa-ação contar com o apoio de um quadro teórico que fundamente as interpretações e norteie o processo de investigação-ação.

De um modo geral, podemos considerar que o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática com um quadro de referência teórica adaptado aos diferentes setores: educação, organização, comunicação, saúde, trabalho [...].O papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para se orientar a pesquisa e as interpretações.” (THIOLLENT, 1986, p. 55).

5.4. Participantes

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada no interior do estado (Ourinhos/SP). A pesquisadora é também professora titular de Língua Portuguesa desta unidade escolar. Os participantes foram 28 adolescentes, com faixa etária entre 12 e 14 anos, dos 32 alunos regularmente matriculados em uma 7ª série (8º ano) do Ensino Fundamental, já que dois destes se recusaram a participar e outros dois evadiram-se durante o processo de aplicação dos instrumentos metodológicos.

A maioria desses alunos é pertencente às classes média-baixa e baixa, e a sala apresenta-se bastante heterogênea quanto à cor e à diversidade étnico-racial, porém, na ficha de matrícula, observou-se um dado curioso: 27 desses alunos foram declarados pelos seus respectivos pais ou responsáveis como pertencentes à cor branca e apenas um aluno foi classificado pelos pais como de cor parda. Percebe-se a subjetividade e confusão conceitual em que os familiares dessas crianças apresentam nesta denominação, cujos equívocos são, na maioria das vezes, ocasionados pela falta de informação ou até mesmo pela não aceitação de suas identidade e origem.

5.5 Procedimentos

O projeto inicial foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília, conforme Parecer indicado no modelo anexo A.

Inicialmente buscou-se a autorização da instituição escolar para que a pesquisa fosse realizada, mediante a assinatura de seu representante legal – diretora da escola - no Termo de Concordância da Instituição, conforme modelo apresentado no Apêndice A.

A seguir, obteve-se o consentimento do pai dos participantes ou de seu responsável legal (pelo fato de os sujeitos serem menores de idade), através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisas da UNESP, campus de Marília, vide modelo apresentado no Apêndice B.

Foi também entregue aos pais uma autorização do uso de imagem dos participantes para fins ilustrativos deste estudo, a qual esclarecia a não propagação e divulgação dessas imagens em meios não acadêmicos, assegurando-lhes, com isto, a preservação de suas identidades, conforme indicação do modelo- Apêndice C.

Após os procedimentos éticos descritos acima, cada aluno desta série foi convidado pela professora e pesquisadora a participar desta pesquisa, tendo sido respeitado o seu direito de aceitar participar ou não. Vale ressaltar que os não- participantes chegaram a realizar parte das atividades oferecidas, recusando-se a participar de outras ou ausentando-se em alguns dias.

Quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, em linhas gerais, consistiram em três fases. A primeira fase, também denominada por Thiollent(1986) de *diagnóstico inicial*, consistiu na elaboração e aplicação de um instrumento que avaliasse a noção inicial dessas crianças sobre etnia, fundamentado no método clínico-crítico piagetiano. A segunda, também conhecida como fase *ação* compreendeu o planejamento e a implementação de uma *intervenção pedagógica*, mediante a utilização da pesquisa escolar e atividades complementares a ela. Após essas duas etapas, realizou-se a terceira etapa dessa pesquisa-ação mediante a aplicação dos mesmos procedimentos utilizados no *diagnóstico inicial*, agora a título de *avaliação*.

Antes que se iniciasse o processo interventivo propriamente dito, foi realizado um estudo piloto com 06 sujeitos com idades e condições de aprendizagem semelhantes, para a testagem do instrumento que seria utilizado nas entrevistas clínicas, durante o diagnóstico inicial e a avaliação.

5.5.1. 1ª Fase – Diagnóstico Inicial

A seguir, iniciou-se a primeira fase da pesquisa-ação - o *diagnóstico inicial* -mediante uma entrevista clínica, semiestruturada, conforme descrição a seguir.

A Entrevista

A título de *diagnóstico inicial* realizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos, fundamentada no método clínico-crítico piagetiano, para verificar suas noções sobre diversidade étnico-cultural e racial e, para isso, utilizamos uma imagem extraída da internet, com o intuito de desencadear o pensamento das crianças investigadas sobre essas questões. Tivemos a cautela de escolher uma imagem que não sugerisse a temática, mas despertasse o interesse dos entrevistados e os motivasse a falar sobre o tema. Essas entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas, estendendo-se de 20 a 50 minutos, de acordo com a espontaneidade individual de cada adolescente. Eis a imagem e o roteiro da entrevista:

Figura 1 – Imagem utilizada nas entrevistas – Diagnóstico Inicial e Avaliação



Fonte da Imagem: Google/ Imagens.²⁵

Ao apresentar a imagem, os seguintes questionamentos eram feitos aos entrevistados:

- 1) Fale um pouco sobre essa figura, sobre o que você está vendo, me conte um pouco...

²⁵ Disponível em:<<http://www.losangelesspanishacademy.com/>>. Acesso em 19/09/2013.

- 2) Como são as pessoas apresentadas na imagem? O que estão fazendo? Por quê? As pessoas da imagem são parecidas? Em que elas se parecem? Em que elas são diferentes?
- 3) E as pessoas de uma maneira geral, em nossa sociedade. Como são?
- 4) Elas se parecem ou são diferentes? Em que se parecem, em que são diferentes?
- 5) E como são as famílias das pessoas? As pessoas pertencem a famílias iguais ou diferentes? Em que podem ser iguais? Em que podem ser diferentes?
- 6) As pessoas podem herdar características de sua família? Quais características?
- 7) E como são os países? E as pessoas que vivem nesses países, como são?
- 8) Todas as pessoas de um mesmo país são semelhantes ou podem ser diferentes? Por quê? Em que elas são iguais? Em que elas são diferentes?
- 9) Você já ouviu falar que determinados povos têm determinadas culturas? Explique como você entende isso... O que é cultura, para você?
- 10) As pessoas podem pertencer a culturas diferentes dentro de um mesmo país? Você poderia explicar por que isso acontece?
- 11) O que você sabe sobre *etnia*? Você já ouviu falar sobre isso? Quem falou sobre isso com você? Onde você ouviu falar? E sobre *raça*? O que você ouviu falar?
- 12) E sobre *cor*? Você já ouviu falar sobre isso? Quem falou sobre isso com você? Onde você ouviu falar?

5.5.2. 2ª Fase - Ação (A intervenção)

Na sequência, veio a fase Ação, constituída neste trabalho mediante as 23 atividades de intervenção, tendo como fio condutor a pesquisa escolar. A primeira atividade, enquadrada na sondagem inicial das etapas envolvendo a pesquisa escolar, consistiu em um desenho livre sobre a África e o Brasil, no qual também podemos observar um pouco das representações étnicas iniciais dos alunos.

As etapas que se seguiram contaram com as diversas atividades de pesquisa e atividades complementares, leitura e produção de histórias africanas, rodas de conversas a partir da leitura de livros e vídeos assistidos, reflexões por meio de músicas, entre outras. Essas atividades interventivas, no entanto, por compreenderem a pesquisa escolar como um processo de busca e apropriação das informações, foram organizadas em 06 blocos, conforme as etapas de pesquisa escolar, adaptadas de Kuhlthau (2010).

Esses blocos partem de atividades iniciais mais elementares, com o intuito de sondar os conhecimentos dos alunos, contextualizá-los e motivá-los em relação à temática a ser

desenvolvida, passam por atividades que visam ao aprofundamento das questões relacionadas às noções étnicas e finalizam com atividades que envolvem a avaliação do processo por parte dos próprios alunos.

São eles: 1) Sondagem inicial, 2) Contextualização e motivação temática; 3) Seleção do assunto; 4) Definição do foco; 5) Coleta e exploração das informações; 6) Ampliação e fundamentação das informações e avaliação.

Vale ressaltar que outro procedimento adotado pelos alunos como forma de organizar as informações e acompanhar o que ia sendo pesquisado e ainda considerando o processo de pesquisa como uma *Viagem pelo Continente Africano*, foi o registro constante de suas impressões em um *Diário de Bordo*. Em um bloco de anotações, confeccionado por eles e separado só para isto, esses adolescentes relatavam as ações realizadas durante as atividades, posicionando-se criticamente perante elas. Além disso, ao final de cada etapa, os alunos fixavam em uma *Linha do Tempo*, exposta nas paredes da sala de aula, informações sobre o andamento da pesquisa e das atividades complementares realizadas por eles. Além disto, as histórias afro-brasileiras produzidas pelos alunos durante a intervenção foram editadas e resultaram em uma Coletânea, intitulada *Cantos da África e do Brasil – Histórias que se entrelaçam*.

Para finalizar essas atividades envolvendo a pesquisa escolar, novamente os alunos produziram um desenho livre sobre a África e o Brasil e deixaram registradas as suas representações após todo o trabalho de pesquisa realizado.

As atividades interventivas

As atividades interventivas, envolvendo as pesquisas e atividades complementares a ela foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, de 50 minutos cada uma, durante 02 bimestres, totalizando 67 aulas, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Cronograma da Fase Ação - Etapas de Pesquisa e Atividades constituintes:

Blocos/ Etapas de Pesquisa	Atividades	Cronograma
1. Sondagem Inicial	1. Representação Gráfica Inicial – África e Brasil 2. Diário de Bordo; 3. Registro na Linha do Tempo;	02 aulas (Ao término das atividades)
2. Contextualização / Motivação Temática	4. Música “Imagine” – John Lennon ; 5. Vídeo: “Imagine uma menina com cabelos de Brasil” 6. Elaboração de um Glossário de Expressões Africanas e afro-brasileiras; 7. Reflexões – Dois mapas e um continente;	02 aulas 04 aulas (Contínuo) 04 aulas
3. Seleção do Assunto	8. Um lugar chamado África; 9. Consulta a Atlas e Confeção de Bandeiras: Países do Continente Africano; 10. Vídeo – A origem das Histórias; 11. Vídeo “ Os cabelos de Lelê”; 12. Roda de Leitura – Histórias Africanas; 13. Produção de Histórias Africanas;	03 aulas 04 aulas 02 aulas 01 aula 06 aulas 04 aulas
4. Definição do Foco	14. Levantamento de subtemas de pesquisa; 15. Pesquisa em grupos sobre a cultura africana;	02 aulas 04 aulas
5. Coleta e Exploração de Informações	16. Pesquisa comparativa: Raça, Cor e Etnia; 17. Pesquisa: Processos Históricos. 18. Vídeo e filmes;	03 aulas 03 aulas 08 aulas
6. Ampliação/Fundamentação de Informações.	19. O africano no Brasil – Análise de Músicas Brasileiras; 20. Pesquisa : “ O negro na Mídia e na Literatura brasileira”; 21. O negro no Brasil atual: Samba-enredo “ Cem anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão”; 22. Pesquisa – Levantamento de dados estatísticos; 23. Desenho – África e Brasil.	04 aulas 04 aulas 02 aulas 03 aulas 02 aulas
06 Etapas de Pesquisa	23 atividades	67 aulas

Fonte: Elaborado pela autora

5.5.3. 3ª Fase - Avaliação

Conforme dito anteriormente, a avaliação foi a última etapa da pesquisa-ação e consistiu na aplicação do mesmo instrumento utilizado no *diagnóstico inicial*.

As entrevistas clínicas foram realizadas a título de avaliação do processo de investigação, utilizando-se o mesmo instrumento de coleta, de modo que se possibilitasse, assim, a comparação dos dados coletados sobre as noções étnicas inicialmente apresentadas pelos alunos no *diagnóstico inicial* e a noção construída a partir do processo interventivo.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2013. O andamento da pesquisa foi relatado ao CEP, garantindo a fidedignidade dos procedimentos metodológicos planejados.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS RESULTADOS



Fonte: Dados da pesquisa - Desenho de ING (13;1).

Desenho sobre a África

ING (13;1) *O desenho é sobre a importância que os africanos têm com a natureza e o valor que eles dão às suas culturas.*

Desenho sobre o Brasil

ING (13;1) *A desigualdade que o Brasil tem com as pessoas negras e como ainda existe muito preconceito*

6. Análise dos Resultados

Para que fosse possível a análise dos dados, o conteúdo das respostas obtido durante a coleta foi categorizado de acordo com os níveis de compreensão de noções étnicas, construído para esta pesquisa a partir dos níveis de compreensão da realidade social DELVAL (2002b), o que possibilitou a análise quali-quantitativa dos efeitos interventivos alcançados neste estudo.

Ainda segundo este autor, a descrição dessas categorias precisa ser a mais objetiva possível para que outros pesquisadores possam apropriar-se delas sem ambiguidades. Sendo assim, parte dos protocolos (entre 10 a 20%) precisa ser analisada por outra pessoa que possua experiência com o método clínico para que essas categorias possam ser validadas. (DELVAL, 2002b)

Desta forma, após a análise realizada pela pesquisadora, 20% dos protocolos relacionados às entrevistas realizadas no diagnóstico inicial e na avaliação foram submetidos a dois juízes, também pesquisadores da teoria piagetiana com experiência em método clínico, os quais emitiram seus pareceres. Calculamos, assim, o Índice de Concordância ou Índice de Fidedignidade, o qual segundo (FAGUNDES, 1981), para ser considerado confiável necessita ser superior a 70%. O acordo interjuízes para a validação dos protocolos utilizados nesta pesquisa foi de 91,67% de concordância.

6.1. 1ª Fase - Diagnóstico Inicial

Thiollent (1986) enfoca aspectos teóricos necessários em todo o desenvolvimento da pesquisa-ação. Desta forma, coerentemente com o referencial sobre a construção do conhecimento social, procederemos à análise das entrevistas, pautados nos níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002b), já apresentados no cap. 2, p. 51.

Para essa análise e consequente descrição dos níveis de compreensão do tema etnia, realizamos uma subdivisão por eixos temáticos, conforme o conteúdo apresentado pelos participantes em suas respostas.

Dessa forma, foram organizadas, no primeiro eixo – África e Brasil –, as respostas relacionadas aos aspectos físicos e econômicos do Brasil e do continente africano. As observações feitas pelos participantes dizem respeito às divisões políticas (cidades, estados, países), à fauna e à flora desses países, bem como informações sobre a economia desses países.

No segundo eixo – diversidade cultural – organizamos as informações coletadas relativas à diversidade cultural dos países, ou seja, o que os sujeitos entendiam sobre a cultura dos povos, reportados por suas crenças, língua, religião, etc.

O terceiro eixo – diversidade étnico-racial – procura reunir dados sobre as diferentes etnias existentes, no Brasil e no mundo, e colocações dos entrevistados envolvendo os conceitos *raça*, *cor* e *etnia*, bem como explicações sobre o preconceito racial. Também se encontram neste eixo, os dados referentes aos principais acontecimentos históricos, que estão diretamente relacionados com o tema *etnia*, entre eles o período de colonização, o processo de imigração e escravidão no Brasil, bem como o Apartheid na África do Sul.

As respostas obtidas foram analisadas de acordo com os níveis de compreensão da realidade social, propostos por Delval (2002b) e já apresentados no capítulo 2. Os níveis propostos para a noção de etnia encontram-se no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Nível I de Compreensão das Noções Étnicas.

Nível I – Conhecimento Social – Noções étnicas
<p style="text-align: center;">1. A África e Brasil</p> <p>Ao caracterizar os países:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destaque apenas aos aspectos físicos e econômicos aparentes; <p>Visão fragmentada e confusão conceitual em relação aos espaços geográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresentação da ideia de conjunto (país, estado, continente) e suas proporções. <p style="text-align: center;">2. Diversidade Cultural</p> <p><i>Conhecimento restrito/estático sobre a identidade cultural de um povo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não entendimento dos processos temporais diacrônicos e sociais que envolvem a <i>obtenção e transmissão</i> de uma cultura; <p><i>Concepção limitada de cultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicações com base apenas em aspectos materiais, palpáveis e/ou aparentes (comidas típicas, hábitos, costumes, festas, músicas, danças, etc); <p><i>“Centração” em aspectos particulares e subjetivos de cultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não reconhecimento da diversidade étnica cultural brasileira e africana, quanto aos seus elementos constitutivos menos aparentes (valores, crenças, religião, língua, arte, etc) • Visão de <i>cultura</i> como sendo uma escolha pessoal (estilos musicais, moda, costumes individuais). <p style="text-align: center;">3. Diversidade Étnico-racial</p> <p>Caracterização das pessoas com base em aspectos aparentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predomínio das características físicas (particulares) aparentes sobre as características (coletivas) fenotípicas raciais. <p>Desconhecimento dos processos temporais diacrônicos que envolvem a miscigenação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não reconhecimento da miscigenação como um processo de entrelaçamento de diferentes grupos étnico-raciais (mestiçagem); • Não reconhecimento dos processos históricos (no Brasil e na África) responsáveis por transformações sociais, políticas, econômicas, etc, entre eles o período de colonização, a imigração, a escravidão, o apartheid, etc. <p>Confusão conceitual e visão estereotipada de “raça”, “cor” e “etnia” – “centração em um único aspecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O termo “cor” é muitas vezes entendido como sinônimo de coloração e associado à cor da pele, resultando em uma descrição muito subjetiva (vários tons de pele); • A origem da raça ou da cor das pessoas é explicada mediante artificialismo teológico²⁶ <p>Ausência de conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não reconhecimento da desigualdade social; • O preconceito racial é quase sempre uma ação pontual, explicado subjetivamente como sinônimo de xingamento (Bullying).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa e com base nos níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002b).

Apresentaremos, agora, a análise, organizada por eixos, das respostas obtidas nas entrevistas relativas ao nível I:

²⁶ Artificialismo Teológico - Categoria representativa do pensamento infantil a qual atribui a origem das coisas como um desejo de Deus e ou dos homens. (GODOY, 1996).

Eixo I - A África e o Brasil

As respostas que se enquadraram neste eixo temático, relativas ao nível I, descrevem os países com ênfase nos aspectos aparentes, entre eles o clima, o tamanho, a situação econômica geral, etc. Sendo assim, destacam os aspectos aparentes, e positivos do Brasil em oposição às evidências negativas e estereotipadas em relação à África. Além disso, caracterizam os lugares, mediante o uso de qualificativos genéricos e imprecisos o que revela uma visão ainda muito ingênua sobre essas questões. Para esses sujeitos entrevistados, a África se apresenta como um país pobre, seco e desértico, sem tecnologia e sem cultura, em oposição ao Brasil, um país que apresenta melhores condições de vida.

Concluimos que muito do que esses adolescentes explicam em suas respostas é fruto de uma interpretação elementar do que é apresentado, de um modo geral, sobre esses lugares na mídia. Esta forma de pensar e interpretar a realidade social não permite a esses sujeitos realizar maiores inferências.

Notamos, também, que os participantes ainda não apresentam a ideia de conjunto, confundindo as divisões políticas que demarcam as cidades, estados, países e continentes, bem como suas proporções. Eis alguns exemplos:

TAY(13;5) [...] E conta para mim sobre os países. Como são os países? Ah... os países são muito... tem alguns que são bons e outros são ruins. [...] Você poderia dar algum exemplo de país ruim que você está falando? Ah, eu acho que o Rio de Janeiro... lá ocorre muito tiroteio, há cidades assim, também... aqui por perto. [...] E você teria um exemplo de país que você acha bom? O Brasil é bom... porque não acontece muito tiroteio, não acontece tanto alagamento nas casas e as pessoas não perdem as famílias...

GIG (14;0) [...] E os países? Como são? [...] cada país tem seu estilo [...] aqui no Brasil tipo assim...é mais praia ... ruas... as pessoas usam biquínis, não é como nos países frios que as pessoas usam roupas de frio...

GAB (13;2) [...] E como são os países? [...] na África já é diferente porque lá não há muita industrialização, os meninos lá, as pessoas lá passam fome, sede, só que tem água lá... só que não água potável, porque lá não tem a indústria que... faz as coisas com água...pra ela ficar potável. E toda a África é assim? Não. Tem país que não tem água mesmo. Não tem nada... é seco. Agora em alguns países lá tem a água só que não tem como eles lavarem a água porque não tem tecnologia nada lá pra eles fazerem essas coisas. Você disse que lá na África tem muitos países... e como são

esses países lá da África? *Pelo que eu vejo... eu nunca fui na África, mas pelo o que eu vejo na televisão... tem muita terra... como se fosse sertão... não tem asfalto nas ruas... é tudo terra. Os países da África são iguais ou diferentes?* *Alguns são iguais pela falta de água essas coisas... só que tem alguns lá que são diferentes como... ai esqueci o nome daquele país... O que que tem esse país? Ah... lá eles estão arrecadando dinheiro para conseguir tecnologia para conseguir melhorar essas coisas aí de faltar água.*

Eixo II – Diversidade Cultural

De um modo geral, as respostas que se enquadraram no nível I, neste eixo, desconhecem a diversidade cultural brasileira e africana no que diz respeito a um conjunto de crenças, religião, grupos étnicos e apresentam uma concepção ainda muito limitada da noção de cultura. Sendo assim, demonstram conhecer os aspectos culturais mais visíveis de cada país, ou seja, somente aquilo que é veiculado na mídia em geral, tais como as festas populares, as danças, as músicas, etc.

Alguns sujeitos investigados, neste nível, ou não identificaram cultura na África ou a caracterizam como primitiva, associada a crenças satânicas e à ideia de tribos. A cultura brasileira é representada por seus aspectos aparentes e populares, tais como as festas, o carnaval, o artesanato, as músicas, as danças e as comidas típicas.

Sendo assim, ao afirmarem que cada país tem a sua cultura, de um modo geral essa cultura é vista como uma escolha particular, como preferências individuais de estilos musicais, de um tipo de moda, a preferência por um tipo de comida típica, etc. e não como um legado social transmitido de geração em geração, o que nos revela uma visão subjetiva e o desconhecimento dos processos temporais diacrônicos que envolve a concepção de cultura por parte desses sujeitos. Dessa forma, os hábitos e costumes dos países são também entendidos por eles, de forma pessoal, como características que podem ser transferidas facilmente, como “manias” transmissíveis de um país para outro.

Outro aspecto interessante, evidenciado em algumas respostas, é que para um país ter cultura, precisa ser desenvolvido financeiramente e países, como o Brasil, que têm violência não possuem cultura. Neste último caso, “cultura” é interpretada por eles como sinônimo popular de educação, de bons princípios. Vejamos alguns exemplos:

MAR (13;1) [...] Você disse que o Brasil “pegou cultura” de outros países. O que seria isso então? *Eu acho que é pegar um jeito de cada país que tem e colocar dentro da sua mania e sem misturar e vai se formando... desse jeito. Como assim? De que jeito? Por exemplo, a sua maneira de*

dançar, cada país tem o seu jeito de dançar, o Brasil, por exemplo, pegou o frevo, hoje tem bastante danças que pegou de outros países, o frevo não é brasileiro, ele é... de outro país, não sei, mas não do Brasil e virou uma cultura no Brasil. Então cultura seria a dança? Não só dança, como a arte, a dança a arte.. e acho que é só.

LET (13;0) [...] Você já ouviu falar que determinados povos têm determinadas culturas? Ahã. Você poderia falar um pouquinho sobre isso? [...] tem alguns países que são muito rígidos e eles têm que seguir só uma religião. Por exemplo? Na África o mais conhecido é o candomblé, aquele negócio de macumba lá, aqui a gente segue todos os tipos de religião e a maioria das pessoas não tem preconceito, pelo menos eu acho. Candomblé? Como assim? Eles fazem muito eles mexem muito com o diabo, tipo assim, eu não tenho nada contra, se uma pessoa vier falar comigo eu vou conversar com ela normal, igual eu converso com todo o mundo, porque mesmo que ela siga a religião dela, ela escolheu por escolha própria [...].

Observemos que, apesar de LET(13;0) reconhecer um dos aspectos não palpável de cultura, como a religião, ao explicá-la, no entanto, revela uma visão restrita e estereotipada sobre as religiões de origem africanas, o que nos permitiu enquadrá-la no nível I.

LUC (12;11) [...] Você já ouviu falar que determinados povos têm determinadas culturas? Sim... A África... é... é... é... os africanos vêm de origem de tribos, né? [...] Como assim tribos? O que seria uma tribo? Ah... Uma sociedade de pessoas de poucas populações, né? Assim... Tem uma tribo que tem umas 50 pessoas lá... e aí já tem outra tribo... então é formado de tribos. [...] tem uma parte da África que é desenvolvida e outra não. Você saberia qual? Ah, assim... Tribo é sempre maloca, né? Barraco assim, de palha, só que lá na cidade já tem prédio, casa... na tribo não...

Eixo III – Diversidade étnico-racial

As respostas encontradas neste eixo não evidenciam a diversidade étnico-racial dos países, sendo que as pessoas em uma sociedade são descritas tomando-se por base os aspectos pessoais facilmente visíveis e identificáveis. Dessa forma, as características físicas e aparentes de cada indivíduo são enfatizadas, destacando-se o estilo dos cabelos, as roupas e acessórios, etc. e as características psicológicas são sempre muito genéricas, ou seja, as pessoas são boas ou más, legais ou chatas, cada uma tem um jeito diferente. De um modo geral, as características étnicas raciais não são identificadas, a não ser a cor da pele a qual é reconhecida subjetivamente como tons de pele.

Essas descrições, pautadas na aparência das pessoas, são muitas vezes contraditórias e estereotipadas, levando os entrevistados a explicações muito subjetivas em relação à cor da pele das pessoas e a generalizações equivocadas, como as que os levam a acreditar que no Brasil só há população branca e na África só há população negra. Em decorrência disso, também a noção do processo de miscigenação é restrita e as características hereditárias limitam-se apenas àquelas herdadas dos parentes mais próximos. Ao explicar a hereditariedade, esses sujeitos a reduzem a um processo automático de “puxar” ou “parecer” com os pais.

Outra característica própria da forma de pensar deste nível, observada em algumas respostas deste eixo temático, é a ausência de conflitos. Para esses sujeitos, as pessoas vivem em harmonia e os problemas são facilmente superados pela união e pelo amor.

Por não reconhecerem também os conflitos de ordem social, o preconceito racial é explicado pontualmente como sinônimo de xingamento, denominado por eles como *bullying*.

Os sujeitos deste nível também confundem os conceitos raça, cor e etnia, atribuindo-lhes conotações confusas e contraditórias. A maioria demonstrou desconhecer o termo etnia e os que o conhecem o confundem com “cor” ou “raça”. O termo *raça* está relacionado à cor da pele que é entendida, genérica e subjetivamente, como coloração, tons de pele. Alguns alunos chegaram a eleger a cor branca como a mais bonita e a cor amarela como sendo sinônimo de palidez.

Além disso, a origem da raça ou da cor das pessoas é explicada mediante um *artificialismo teológico*, próprio dessa primeira forma de pensar a origem das coisas como determinadas por um desejo de Deus ou pela vontade de alguém. Dessa forma, entendem que as pessoas são todas iguais porque Deus as fez assim. Observemos alguns exemplos:

GAB (13;2) [...] Essas crianças dessa imagem são iguais ou diferentes? São todas iguais né... [...]
Ah... porque as pessoas são todas iguais né? Você acha isso? É as pessoas são iguais, um pouco diferentes, mas para Deus elas são iguais. Cada um tem o seu jeito. Tem uns que foram criados de uma maneira diferente, cada um tem a sua criação, os seus pais. E isso é bom ou ruim? Pra Deus isso é bom, né... pois são todos iguais.

ACL (13;2) [...] E as pessoas na nossa sociedade, como elas são? A maioria do tipo comum, mas tem alguns de tipos bem diferentes. O que seria um tipo comum que você diz? A pessoa com cabelo normal... tudo normal sabe? Um estilo sem chamar a atenção. Como é esse estilo normal? Roupas casual, sem muita cor, sapato baixo, cabelo preso e jaqueta. Esse é o tipo normal? É. E o que seria

o tipo diferente que você fala? *São aqueles que se destacam, que sempre têm uma coisa diferente... uma cor diferente de cabelo, alguns usam 'piercing', estilos diferentes de roupas.*

MAJ (14;6) [...] O que você sabe sobre etnia? *Eu acho que é uma doença, mas não sei direito qual que é. Que tipo de doença?* *Não sei que tipo, mas acho que é uma doença. Onde você ouviu falar isso?* *Minha mãe já falou pra mim. E o que ela falou?* *Não sei. Não lembra o que ela disse?* *Não. Você já ouviu falar sobre "raça"?* *Já. O que é?* *A cor das pessoas. Como assim a cor?* *Tem gente negra e tem gente branca. E o que mais, você sabe alguma outra coisa sobre raça, sobre cor?* *Não.*

JOA (13;2) [...] Você sabe o que é etnia? *É a cor. Que cor?* *A cor das pessoas. Pardos, brancos, negros. O que seria a cor parda?* *Um pouquinho mais moreno que branco. E a cor branca?* *Ah... tem a cor branca, a morena e a amarela também que eu me lembro. Um pouquinho mais amarelada que o branco. Amarela é uma pessoa mais pálida na aparência. E negro? O que você sabe sobre os negros?* *São pessoas morenas, não tem muito o que dizer... é uma pessoa que não é branca.*

GEO (12;8) [...] As pessoas podem herdar características das suas famílias? [...] *A mãe da sua mãe ou a mãe do seu pai pode ser moreno, mas antigamente a sua mãe é morena a mãe dela também é e você também vira um pouco também. Você vira, como assim?* *Ah, não... você herda. Herda? Explica melhor como isso acontece.* *Ah... sua família acho que... acho que por exemplo, minha mãe é morena eu também sou um pouco da cor da minha mãe e meu irmão é bem branco que nem o meu pai, entendeu?*

No excerto a seguir, podemos observar que LUC(12;11) não identifica os conflitos sociais. Para ele, as "tribos" são compostas de pessoas boas, que se amam e estão satisfeitas com o que têm.

LUC (12;11) [...] E como são essas pessoas das tribos? *Ah... São bem unidas, né? Tem muito amor um pelo outro... ah e também são felizes com o que têm, né? Às vezes têm pouca comida, mas têm amor um pelo outro, então eles dividem, tem sempre esse fator aí também. Uma convivência muito ótima, né?*

Apenas uma resposta remeteu-se à escravidão e, portanto, se relacionou com processo de colonização brasileira, mas de forma ainda muito ingênua.

SAM (13;0) [...] A cultura dos índios é que moravam no Brasil, daí chegou a embarcação, eles deram presente pro índio, eles compraram presente e depois os índios ficaram escravos, acho que de Pedro Álvares Cabral, não lembro qual que é. Presente? Que tipo de presente que eles deram?

Sementes. Sementes? É. De alimentos, milho, mandioca e aí eles encontraram os índios e assim eles se tornaram escravos.

Nível II

O quadro, a seguir, traz a síntese das descrições das noções étnicas pertencentes ao segundo nível de compreensão deste tema social, fundamentas nos níveis de compreensão da realidade social de Delval (2002b).

Quadro 3 – Nível II de Compreensão das Noções Étnicas.

Nível II – Conhecimento Social – Noções étnicas
<h4>1. A África e Brasil</h4>
<p>Ao caracterizar os países:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideração de aspectos qualitativos específicos menos visíveis (tipos de relevo, aspectos da fauna, flora, leis, tipos de governo, aspectos relacionados à saúde, etc); • Percepção da dimensão do universo africano e maior compreensão dos conceitos que envolvem cidade, estado, país e continente e suas proporções.
<h4>2. Diversidade Cultural</h4>
<p>Consideração de fenômenos não-visíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos elementos não-materiais e ou abstratos constitutivos de uma cultura como um conjunto de valores e convenções sociais: crenças, religião, língua; <p>Visão menos estática de cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideração dos processos temporais diacrônicos que explicam a obtenção e permanência de uma cultura, aparecimento da ideia da <u>transmissão cultural de geração em geração</u>. • Identificação da identidade e diversidade cultural no Brasil, mediante o reconhecimento dos processos de imigração e miscigenação e a contribuição cultural de diferentes países na formação da cultura nacional. <p>Descentração dos aspectos individuais (particulares) para os gerais (coletivos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da diversidade cultural africana, mediante a identificação de grupos étnicos, baseando-se em suas crenças, religiões, línguas, hábitos, etc.
<h4>3. Diversidade Étnico-Racial</h4>
<p>Caracterização das pessoas, mediante a percepção de aspectos menos visíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção das características étnicas fenotípicas (cor da pele, formato da boca, do nariz, estilo do cabelo, etc) e associação destas ao processo de miscigenação; • O processo de miscigenação passa a ser entendido como o entrelaçamento de raças; • Explicação da hereditariedade biológica com base em informações mais precisas e científicas: a herança genética; • Identificação dos processos históricos (no Brasil e na África) responsáveis por transformações sociais, políticas, culturais, etc (Período de Colonização, Imigração, Escravidão, Apartheid); <p>Compreensão dos papéis sociais e das instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do interesse político dos países dominantes sobre os países dominados no período de colonização no Brasil e na África. <p>Reconhecimento de aspectos qualitativos específicos – visão menos estereotipada, no entanto explicações ainda equivocadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização de “Raça”, “ Cor” e “Etnia” reconhecendo algumas de suas especificidades e correlações conceituais, porém mediante explicações ainda confusas e contraditórias; <p>Prenúncios de uma visão crítica sobre os fatos - identificação de conflitos, no entanto soluções ainda muito automáticas e simplistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da desigualdade social e da discriminação racial; • Concepção mais precisa e crítica sobre o preconceito racial e de leis que o incriminam; • Reconhecimento dos processos históricos, envolvendo o Período de colonização, escravidão no Brasil e apartheid na África do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa e com base nos níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002b).

Apresentaremos, agora, a análise, organizada por eixos, das respostas obtidas nas entrevistas relativas ao nível II:

Eixo I - A África e o Brasil

Tivemos apenas uma resposta que se enquadraram no nível II neste eixo, apresentando uma visão mais abrangente dos aspectos físicos e econômicos dos países, mediante a descrição mais precisa e o uso de qualificativos mais específicos os quais caracterizam os países. Desta forma, AJU (13;3) revela também reconhecer a ideia de processo, quando aborda a questão da exportação japonesa. Além disto, diferencia país de continente e demonstra ter construída a noção de conjunto e proporção relacionada ao espaço geográfico. Reconhece a diversidade da fauna e da flora africanas e alguns elementos constituintes dessa cultura (relacionados às crenças, religião, etc). Apesar de ainda conservar alguns estereótipos sobre a África de que se trata de um continente pobre, quente e sem recursos, AJU (13;3) também reconhece algumas características específicas sobre os espaços africanos e os situa de forma coerente: a África do Sul é um país populoso, alguns lugares são mais desérticos tais como o Saara e o Egito.

AJU (13;3) [...] E como são os países? *Bom, são diferentes tanto na política, no idioma, no dinheiro, na infraestrutura, no desenvolvimento e também na bandeira também né, porque cada um tem uma bandeira diferente. Os países então são diferentes ou iguais? Podem ser iguais em algum aspecto?* *Bom, eu acho que cada país tem um jeito de governar, a maioria é de um jeito, mas tem uns que não e alguns países são iguais tanto no desenvolvimento alguns mas outros não, são muito pobrinhos, semidesenvolvidos.[...]o Japão produz em seu país para mandar pros outros, o que acaba deixando eles mais ricos, ao contrário da África, né? A África tem várias minas de diamantes, por exemplo, mas eles não exploram as minas. E por que eles não exploram? Os africanos têm uma religião diferente, eles gostam de deixar a mãe-natureza, deixar agir em si mesma. Como eles dizem e eles não gostam de mexer muito na natureza, gostam de deixar tudo preservado. [...] E você saberia falar mais alguma coisa sobre a África?* *Ah, lá tem uma fauna e flora muito boa, tem vários animais, as pessoas são religiosas, mas também sofrem com falta de água, com a temperatura, falta de médicos. [...] E o que mais?* *Ah, a África é um continente com vários países, desertos, o que acaba deixando eles em uma temperatura bem quente, né? Todos os países são desertos na África? Não... tem alguns que são, tipo o Saara, o Egito, mas tem uns que são bem populosos como a África do Sul.*

Eixo 2 - Diversidade étnica-cultural

A resposta que foi considerada no nível II pertence ao mesmo sujeito e demonstrou que este reconhece alguns elementos não-materiais, constituintes da cultura africana, tais como as crenças, a religião. Comprovam também que este reconhece algumas particularidades da religião africana, como alguns rituais (como o de escrever nas paredes, o de adorar a vários deuses).

AJU (13;3) [...] *A África como exemplo de novo tem uma certa cultura envolvendo a religião e a cultura delas é bem forte e a do Brasil é mais sobre o folclore, na arquitetura, na música que é um jeito diferentes. **Você disse que na África eles têm um jeito bem forte de cultura, você pode falar mais um pouco sobre isso?** Eles são bem determinados com deuses, eles desenham no corpo para significar isso, desenham nas casas, em cavernas e ensinam isso nos filhos também, eles querem sempre passar essas informações para eles. [...]* (Falando sobre a África) **Você poderia falar um pouco mais sobre a religião?** *Bom, cada um tem uma religião, uns não creem em Deus, outros creem mais ou menos, outros creem bastante. Os africanos eles acreditam em deuses, não só um, mas em mais, tem gente que acredita em somente um, uns nem acreditam. [...]*

Eixo 3. Diversidade Étnico-Racial

As respostas que se encaixaram neste eixo temático no nível II, também pertencem a um único sujeito. Foram assim consideradas, visto que este aluno reconhece a diversidade étnico-racial e justifica-a mediante explicações mais específicas, envolvendo os processos de hereditariedade biológica (genética).

Além disto, o entrevistado reconhece algumas das características fenotípicas raciais, tais como a cor da pele, o cabelo enrolado, etc. Ao definir *raça*, AJU (13;3) não a associa apenas à cor da pele, mas à diferentes nacionalidades e etnias (chineses, indígenas, etc).

AJU (13;3) [...] **Dá uma olhadinha nessa imagem, o que você vê nessa imagem? Fale um pouquinho sobre essa figura?** *São várias crianças diferentes japoneses, negros, brancos, índios, meninos e meninas. [...]* *Tem um loiro, um japonês, um negro um branco, e uma menina assim mais indiazinha e uma menina negra. [...]* **As pessoas podem herdar características das suas famílias?** *Sim a genética é uma coisa bem forte e muitos filhos se parecem bastante com os pais. **Você fala em***

genética você poderia explicar um pouquinho? *Ah, a minha mãe, ela é morena, mas mesmo assim eu sou branquinha por causa do meu pai, a minha mãe tem o cabelo bem enrolado, mas eu também, mas agora tá liso, e o meu pai é loirinho de olho azul e eu puxei tudo ele, mas no corpo e na fisionomia do rosto mesmo eu pareço mais com minha mãe. E isso é genética? É. Genética então seria? O que a gente herda dos pais.*

AJU (13;3) [...] E o que é raça? *Por exemplo, temos a raça dos negros, a raça dos brancos, a raça dos indígenas, os pardos, os chineses, por causa do olho e cada um é de um jeito, nem todos são iguais. [...] Você sabe o que é etnia? Etnia seria as diferenças de raças? No seu conceito etnia seria as diferenças de raças? Diferenças de pessoas que moram num país ou moram noutra. E dentro de um mesmo país? São diferentes E o que é raça?* *Por exemplo, temos a raça dos negros, a raça dos brancos, a raça dos indígenas, os pardos, os chineses, por causa do olho e cada um é de um jeito, nem todos são iguais.*

A seguir, apresentaremos a análise quantitativa dos resultados obtidos no Diagnóstico Inicial nos três eixos temáticos, os quais os dados foram distribuídos.

Tabela 1 – Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Diagnóstico Inicial.

Sujeitos	SEXO	Nível
ALL (13;4)	FEM.	I
ACL (13;2)	FEM.	I
AJU (13;3)	FEM.	II
CAR (13;1)	MASC.	I
GAB (13;2)	MASC.	I
GAZ (13;0)	MASC.	I
GAO (14;2)	MASC.	I
GAP (14;8)	MASC.	I
GEO (12;8)	MASC.	I
GIG (14;0)	FEM.	I
GIR (13;5)	FEM.	I
GUI (12;9)	MASC.	I
ING (12;11)	FEM.	I
JOA (13;2)	MASC.	I
LET (13;0)	FEM.	I
LUC (12;11)	MASC.	I
MAR (13;1)	FEM.	I
MAF (13;7)	MASC.	I
MAJ (14;6)	MASC.	I
NAT (13;4)	FEM.	I
ROB (13;6)	MASC.	I
RUA (13;1)	MASC.	I
SAM (13;0)	MASC.	I
SAR (13;7)	FEM.	I
SHA (13;8)	FEM.	I
TAY (13;5)	FEM.	I
VIT (13;5)	MASC.	I
THA (13;3)	FEM.	I
TOTAL		28

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 2 – Distribuição, em percentual dos sujeitos, em níveis de compreensão das noções étnicas, referente à entrevista – Diagnóstico Inicial

Distribuição em percentual dos dados referente à entrevista – Diagnóstico Inicial		
Frequência (f)	Porcentagem Nível I	Porcentagem (%) Nível II
27	96,4%	0,0%
01	0,0%	3,6%
28	27	01

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 3 – Distribuição, em percentual, dos sujeitos por gênero no Diagnóstico Inicial

Distribuição, em percentual, dos sujeitos por gênero no Diagnóstico Inicial			
Nível I		Nível II	
Frequência (f)	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
15 (MASC)	53,57%	00 (MASC)	
12 (FEM)	42,85	01(FEM)	3,58%
28	96,42%	01	3,58%

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 4 – Distribuição de frequência e percentual de acordo com as idades dos sujeitos e níveis de compreensão das noções étnicas no Diagnóstico Inicial:

Idades	Níveis / Idades							
	I		II		III		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
12	4	14,27%	-	-	-	-	4	14,27%
13	19	67,86%	01	3,6%	-	-	20	71,46%
14	4	14,27%	-	-	-	-	4	14,27%
	27	96,4%	01	3,6%			28	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme as tabelas 1, 2, 3 e 4 nos revelam, 96,4% dos entrevistados, nesta primeira etapa da fase exploratória da pesquisa-ação – diagnóstico inicial - encontravam-se no nível I de compreensão de noções étnicas, apresentando uma visão ainda muito elementar sobre os conceitos étnico-raciais. Apenas 3,6 % , o que corresponde a um único sujeito apresentou pensamentos característicos do nível II, o que nos leva a crer serem resultados de uma busca pessoal por parte desta aluna, por meio de pesquisas realizadas autonomamente. Como podemos observar na tabela acima, no diagnóstico inicial, não obtivemos sujeitos que se enquadrassem no nível III de compreensão dessas noções.

6.2. 2ª Fase - Ação (A intervenção)

Após o levantamento inicial das noções que os alunos apresentavam sobre etnia, demos início à próxima etapa da pesquisa-ação, mediante várias ações interventivas, caracterizadas neste trabalho como uma sequência didática composta por 23 atividades, as quais serão descritas a seguir.

6.2.1. Atividades interventivas

Conforme já mencionado nos Aspectos Metodológicos, as atividades interventivas foram organizadas em seis blocos de atividades de pesquisa, adaptados da obra de Kuhlthau (2010).

Essas atividades foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, de 50 minutos cada uma, durante dois bimestres, utilizando-se da abertura que o currículo oficial da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2011) oferece para se trabalharem as competências *leitora* e *escritora*, por meio da leitura, análise e produção de diferentes gêneros textuais, literários e não-literários, verbais ou visuais, impressos ou digitais, que circulam no meio social.

Assim, durante o processo interventivo, os alunos entraram em contato com uma diversidade de textos, publicados em diferentes veículos informacionais e também tiveram que produzir textos de variadas estruturas – narrativas, descritivas, expositivas e argumentativas. Além do mais, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – (BRASIL, 1997-2001) preveem o estudo de temas transversais nas diferentes áreas do conhecimento, oferecendo suporte para o trabalho, nas aulas de Língua Portuguesa, com a pluralidade cultural e as questões étnicas.

Dessa forma, esta intervenção foi organizada mediante um cronograma de ações planejadas pela pesquisadora (Quadro1, p 120) de acordo com as necessidades conceituais previstas para a construção de noções étnicas, atendendo, porém, ao processo gradativo de construção individual dos educandos e priorizando não apenas a busca individual por informações, mas também os trabalhos em grupo, os momentos de discussões coletivas e a produção compartilhada desses sujeitos.

Assim sendo, a seguir discorreremos sobre as atividades interventivas que fizeram parte da etapa “Ação” do processo de pesquisa-ação. Aproveitaremos também para estabelecer um diálogo com a teoria piagetiana, a qual fundamenta esta intervenção e fomenta novas discussões no que diz respeito ao trabalho com as questões étnico-raciais no contexto de sala de aula.

1º Bloco de Atividades – Sondagem Inicial

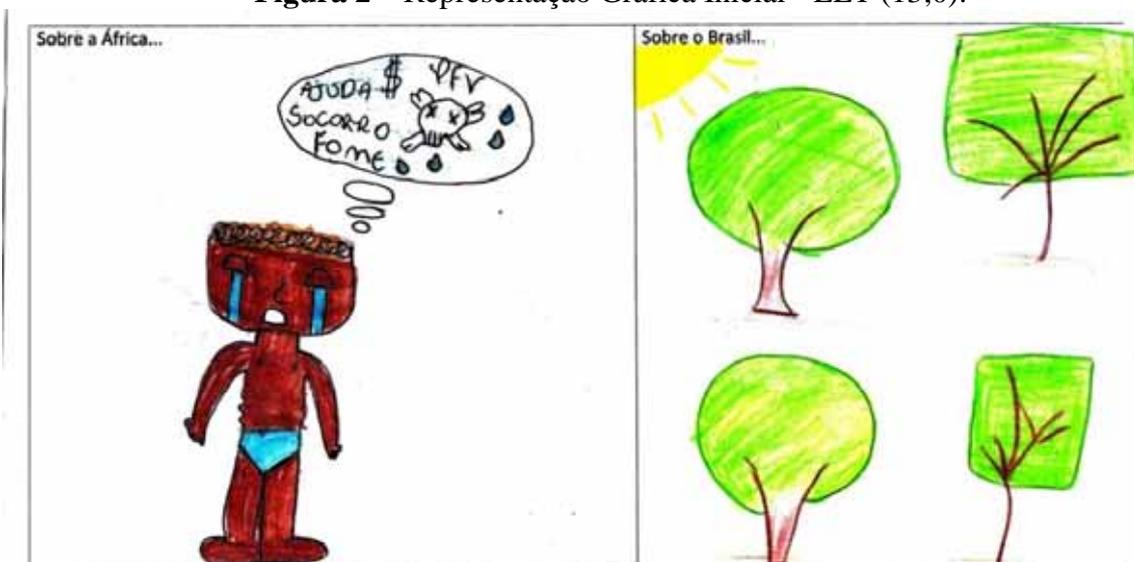
Este primeiro bloco de atividades visou à sondagem inicial das representações étnicas entre os escolares investigados, desta vez, no entanto, por meio de um desenho e registro

escrito sobre ele. Aproveitou-se este momento, também, para firmar com os alunos os acordos em relação aos registros de suas impressões a serem realizados durante o processo interventivo.

Atividade nº 01 – Representação Gráfica Inicial: África e Brasil

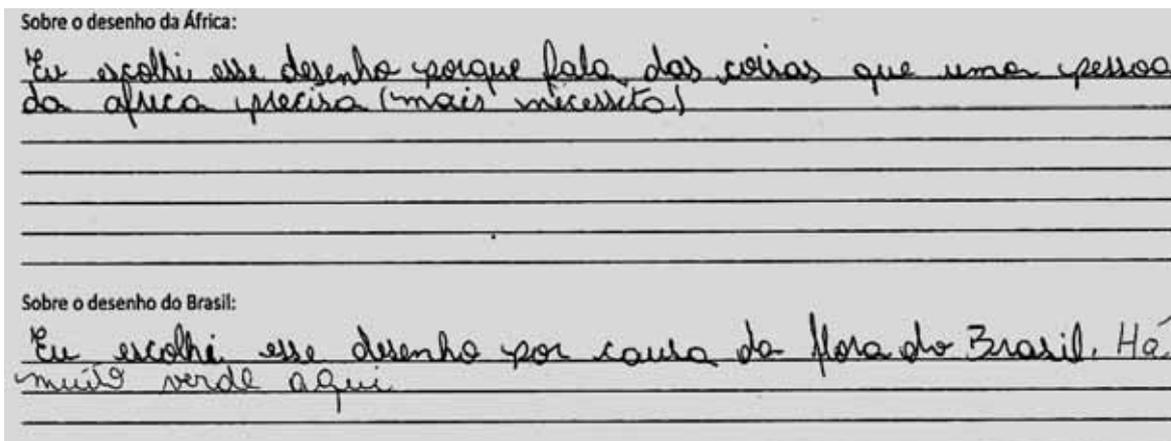
Logo após o diagnóstico inicial, realizado por meio das entrevistas clínicas, e com o objetivo de sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a questão étnico-racial e cultural africana e brasileira, os alunos foram convidados, a partir de uma ilustração produzida individualmente por eles, a representar, no papel, o que sabiam ou conheciam sobre a África e sobre o Brasil, sem nenhuma interferência explicativa sobre esses dois países por parte da professora. Em seguida, precisavam realizar o registro escrito de suas intenções demonstradas no desenho, ou seja, justificar os elementos contidos na imagem que produziram. Vejamos alguns exemplos dessas produções:

Figura 2 – Representação Gráfica Inicial - LET (13;0):



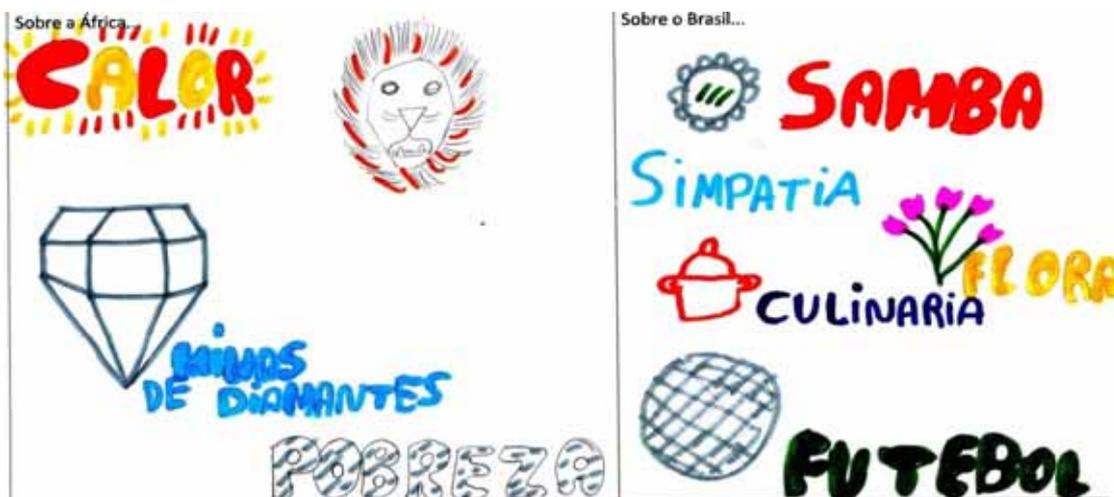
Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 3 - Registro escrito sobre a Representação Gráfica Inicial – LET (13;0):



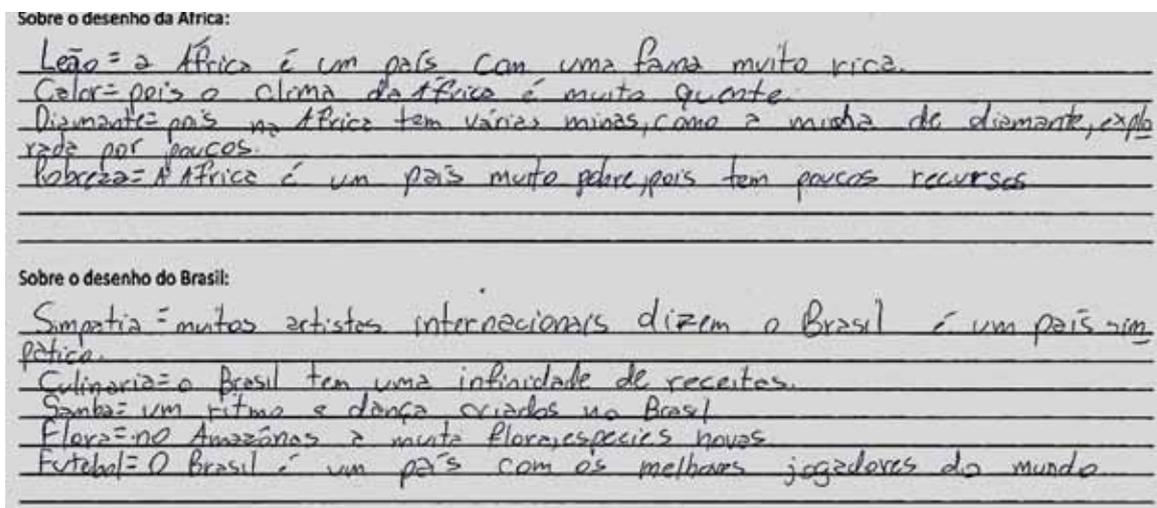
Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 4 – Representação Gráfica Inicial - AJU (13;3):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 5 - Registro escrito sobre a Representação Gráfica Inicial – AJU (13;3):



Fonte: Material coletado na pesquisa

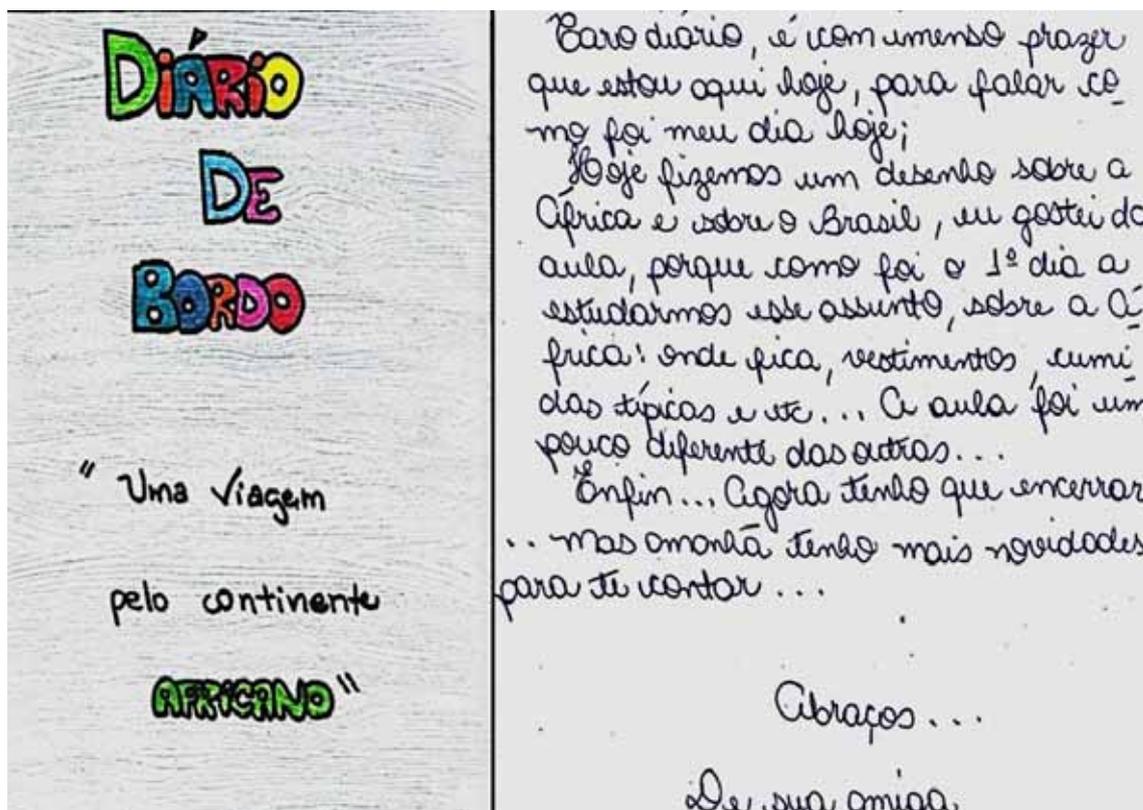
Atividade nº 02 – Diário de Bordo

Como fechamento de cada atividade desenvolvida, de acordo com cronograma apresentado no capítulo VI (Quadro 1, p.117), os alunos retomavam as ações realizadas e registravam o que eles haviam assimilado, suas impressões e sensações vivenciadas durante o percurso até então, bem como suas expectativas para as próximas atividades, por meio de uma produção individual, em um Diário de Bordo confeccionado por eles, intitulado “Uma viagem pelo continente africano”. Esta atividade tinha como objetivo levá-los a reconstituir os momentos de construção das noções étnicas, mediante um relato pessoal, oferecendo-lhes mais uma oportunidade para a organização das ideias e tomada de consciência sobre os assuntos investigados durante as atividades.

Vale ainda ressaltar a importância de atividades como esta no contexto das aulas de Língua Portuguesa na formação do aluno leitor/escritor. Por meio do Diário, pode-se incentivar a produção textual permanente de forma mais autônoma, despertando assim o prazer nos adolescentes em registrar suas experiências e acontecimentos cotidianos. Além disso, por meio desta atividade, foi possível estudar com esses alunos as características estruturais e funcionais do gênero “diário”, o qual se enquadra na modalidade textual “relatar”, conteúdo previsto no currículo oficial proposto pela SEE/SP - Secretaria do Estado da Educação de São Paulo - para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (SEE/SP, 2011).

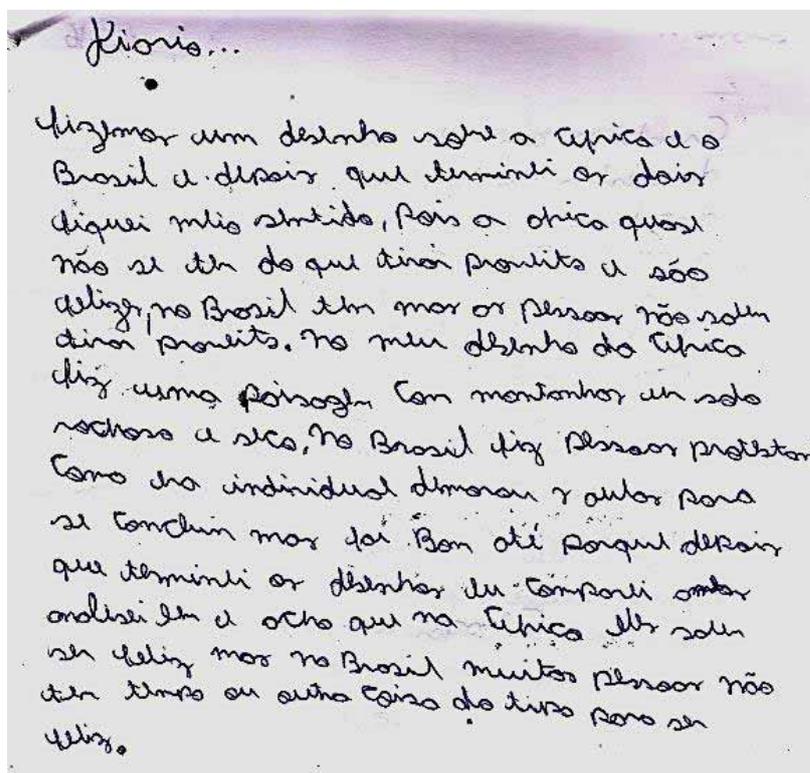
Sendo assim, observemos o que esses alunos registram nas páginas de seus diários, sobre a atividade nº 1 descrita acima:

Figura 6 – Registro no Diário de Bordo – Atividade nº 01 - NAT (13;4):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 7 – Registro no Diário de Bordo – Atividade nº 01 - GAZ (13;0):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Legenda: Registro no Diário de Bordo – Atividade nº 01 - GAZ (13;0)*Diário*

fizemos um desenho sobre a África e o Brasil e depois que terminei os dois fiquei meio sentido, pois a africa quase não se tem do que tirar proveito e são felizes, no Brasil tem mas as pessoas não sabem tirar proveito. No meu desenho da Africa fiz uma paisagem Com montanhas um solo rochoso e seco. No Brasil fiz pessoas protestando. Como era individual demorou duas aulas para se concluir mas foi Bom até porque depois que terminei os desenhos eu comparei ambos analisei bem e acho que na Africa eles sabem ser feliz mas no Brasil muitas pessoas não tem tempo ou outra coisa do tipo para ser feliz.

Atividade nº 03 – Registro na Linha do Tempo

Esta atividade visava à reorganização do espaço da sala de aula de modo que este pudesse tornar-se mais solicitador, mediante a exposição de material produzido durante toda a intervenção. Tinha também o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os assuntos estudados e sintetizá-los por meio de palavras-chave, as quais resumiriam a etapa de pesquisa em questão (as informações pesquisadas) e algumas descobertas ou curiosidades suas.

Assim, outra forma de registro das impressões e expectativas dos alunos, durante o processo interventivo, deu-se mediante a construção de uma Linha do Tempo que ia sendo exposta, gradativamente, durante o desenvolvimento das atividades e após as discussões realizadas. Esse registro possibilitava-lhes uma retomada de alguns conceitos assimilados e reflexões realizadas, por meio de uma síntese do que cada momento representava para eles.

Essa síntese era realizada no fechamento dos Blocos de Atividades com a seguinte pergunta à sala: *Que palavras resumem os momentos vivenciados nesta atividade?* A seguir, eram afixadas nas paredes da classe, em sequência, as informações coletadas.

Juntamente a essas palavras-chave, os alunos tinham a liberdade de acrescentar outras informações que achassem interessantes (imagens, gráficos, tabelas, etc). Vale afirmar que esses registros permaneceram expostos, cronologicamente, durante todo o tempo em que perdurou a intervenção. Eis um exemplo:

1º Registro: 1º Bloco de Atividades – Sondagem InicialPalavras-chave:

Sobre a África: PAÍS POBRE – FOME – DOENÇAS – DESERTO

Sobre o Brasil: PAÍS RICO – PRAIAS – FUTEBOL – COMIDAS TÍPICAS.

O que precisamos pesquisar: APRENDER MAIS SOBRE A ÁFRICA

Orientações de Pesquisa: Neste 1º Bloco de Atividades, iniciamos também as primeiras orientações sobre as diferentes formas de registro de informações e as especificidades de cada uma delas (Diário de Bordo, Linha do Tempo e Palavras-chave). Sobre as palavras-chave, primeiramente questionamos se os participantes sabiam o seu significado e para que serviam. Eles responderam que palavras-chave são as que indicam a ideia principal contida em um texto.

Dessa forma, apropriando-nos das demais aulas de Língua Portuguesa, lemos vários textos e, coletivamente, os alunos iam descobrindo as palavras-chave e as coloriam no texto e, para concluir, precisavam resumir o texto com palavras ou expressões, de modo que ficassem claras para o leitor as informações mais relevantes para o entendimento do texto.

Depois, solicitamos aos alunos que refletissem sobre a seguinte indagação: *De que forma as palavras-chave são utilizadas em uma pesquisa escolar?* Entre as respostas obtidas, algumas afirmaram que isso se fazia digitando-se tais palavras em sites de busca por informações. Aproveitamos então para refletir sobre o uso de palavras-chave com o objetivo de buscar informações em uma atividade de pesquisa escolar. Nesse momento, surgiu também o questionamento sobre a confiabilidade das fontes de informações dispostas na rede e, então, aproveitou-se a oportunidade para dar-lhes as devidas orientações a esse respeito.

2º Bloco de Atividades - Contextualização e Motivação temática

Poderíamos caracterizar este bloco de atividades como um convite à pesquisa, ou ainda como uma forma de introduzir a temática a ser pesquisada pelos alunos, motivando-os a buscar novas informações e despertando neles a curiosidade e o espírito investigativo, tão indispensáveis para se desenvolver a autodeterminação e a autonomia em atividades como essas que desenvolvemos neste processo interventivo.

Atividade nº 04 – Música “Imagine” – John Lenon (1971)

Intérprete: John Lenon

Compositor/Produtor: John Lenon, Phil Spector e Yoko Ono.

Álbum: Imagine

Gravadora: Record Plant Studios

Ano de gravação: 1971

Esta atividade teve como objetivo dar aos alunos a oportunidade de conhecerem a letra da canção para que, na atividade seguinte (Atividade nº 05 - Vídeo: “Imagine uma menina com cabelos de Brasil” - Bersot (2010)) em que seria utilizada apenas a melodia da composição, eles pudessem realizar as inferências necessárias, relacionando-a às cenas apresentadas na animação. Além disso, essa atividade visava a promover algumas reflexões em torno da temática da desigualdade social e buscar desconstruir a ideia apresentada por alguns alunos no diagnóstico inicial de que o mundo é um lugar feliz, sem conflitos.

Imagine

(Versão Original – John Lenon)

Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky
Imagine all the people
Living for today

Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace

You may say
I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope some day
You'll join us
And the world will be as one

Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of man
Imagine all the people
Sharing all the world

You may say
I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope some day
You'll join us
And the world will live as one

Imagine

(Tradução para a Língua Portuguesa)

Imagine que não há paraíso
É fácil se você tentar
Nenhum inferno abaixo de nós
Acima de nós apenas o céu
Imagine todas as pessoas
Vivendo para o hoje

Imagine não existir países
Não é difícil de fazer
Nada pelo que matar ou morrer
E nenhuma religião também
Imagine todas as pessoas
Vivendo a vida em paz
Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas não sou o único
Tenho a esperança de que um dia
Você se juntará a nós
E o mundo será como um só

Imagine não existir posses
Me pergunto se você consegue
Sem necessidade de ganância ou fome
Uma irmandade do Homem
Imagine todas as pessoas
Compartilhando todo o mundo

Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas não sou o único
Tenho a esperança de que um dia
Você se juntará a nós
E o mundo viverá como um só.

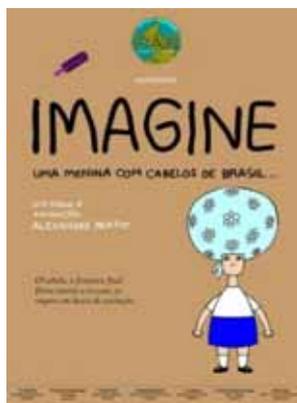
Inicialmente foi entregue aos alunos a letra da música nas duas versões apresentadas anteriormente, em inglês e em português. A seguir, foi-lhes apresentado o videoclipe oficial da música, contendo a trilha sonora original e imagens ilustrativas sobre a temática abordada (JOHN LENON MUSIC, 2008) para que a ouvissem no idioma original e ao mesmo tempo pudessem acompanhar a mensagem da canção em ambas as línguas.

Após esse momento, foi direcionada à sala a seguinte proposição: *O título desta música é “Imagine”; então contem para nós o que vocês imaginaram ao ouvir esta música?* A seguir, um excerto da discussão realizada pela turma:

RUA (13;1): *Ah... Dá para ver que estão pedindo paz no mundo. Como você chegou a essa conclusão?* RUA (13;1): *Porque está falando que as pessoas precisa ter mais respeito ao próximo.* SAR (13;7): *É... tá falando aqui que o mundo pode ser melhor sem desigualdade, com mais respeito. E como seria um mundo sem desigualdades?* GAZ (13;0): *Um mundo socialista. Um mundo socialista? Como assim?* LUC (13;11): *Um mundo socialista é um mundo que não precisa de dinheiro para ser feliz.* MAR (13;1): *Aqui na música fala também: “Acima de nós apenas o céu” é porque o certo é ninguém querer ser mais que ninguém.* SAM (13;0): *Fala também que o mundo pode ser um só. Como assim, em que sentido o mundo ser um só? Teria como?* SAM (13;0): *Sim... se os países não fizessem guerra e vivessem em união.*

Atividade nº 5 – Vídeo: “Imagine uma menina com cabelos de Brasil” – Bersot (2010)

Figura 8 – Capa - Animação: “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”



Fonte da Imagem: Google/ Imagens²⁷

²⁷ Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/25263378@N03/5537320951/>>. Acesso em 20 jan 2015.

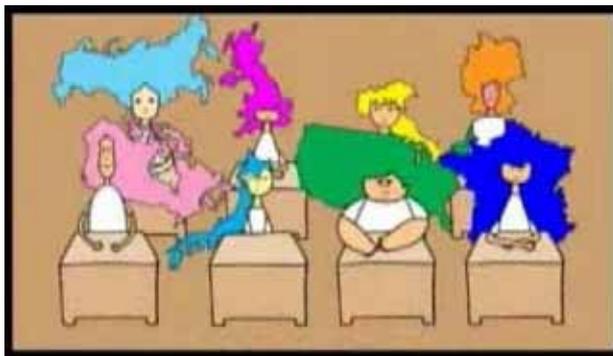
O vídeo “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”, Bersot (2010), foi apresentado aos alunos. Antes da apresentação, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: *Vocês irão assistir agora a um vídeo-animação que se chama “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”... como vocês acham que seria uma menina com cabelos de Brasil?* Obtiveram-se as seguintes respostas, que se sequenciaram e transformaram-se em uma calorosa discussão:

SAM (13;0): *Uma menina com cabelo de índio.* RUA (13;1): *É... mas cabelo de índio é liso e o cabelo de Brasil é pixaim. Como você sabe isso?* RUA (13;01): *Ah, porque a maioria dos cabelos das meninas são crespos.* GIO (13;05): *É... Elas vivem fazendo chapinha, alisando. É? São crespos? E por que são crespos?* SAM(13;0): *Porque os cabelos dos pais delas é crespo também. Mas por que os cabelos dos pais delas são crespos?* RUA(13;01): *Por causa dos cabelos dos avós. Mas como tudo isso começou?* GAB(13;0): *Por causa de uma mistura que foi ficando assim... crespo. Mistura? Como assim, mistura?* GIO (13;05): *Eu ouvi dizer que é por causa da miscigenação. E o que é miscigenação?* GIO (14;0): *Eu não sei direito, mas acho que os brancos casaram com os índios e com os negros e ficou assim. E o que mais vocês sabem?* MAR (13;1): *Ficou assim, principalmente por causa dos escravos negros trazidos da África.[...] Vamos pesquisar mais sobre isso? Sobre a miscigenação?*

Este vídeo de Bersot (2010) é uma animação sem falas tendo a música “Imagine” de John Lennon como trilha sonora. Apresenta desenhos (personagens infantis) que fazem parte de uma trama, envolvendo preconceitos em relação aos seus cabelos, suas origens e nacionalidades. Trata-se de uma pequena história que resgata o processo de miscigenação e diversidade cultural de cada país, além de nos levar a reflexões sobre conceitos étnico-raciais. Durante a apresentação do vídeo, à medida que as personagens com cabelos diferentes entravam em cena, registramos os seguintes comentários dos alunos:

Que países são esses que aparecem nos cabelos das personagens? ANA (13;3): *Ah, esse aí é a Itália, porque tem o formato de uma bota e a menina está comendo pizza.* NAT (13;4): *Esse é a Índia porque a menina tem um pingente na testa.* ANA (13;3): *Olha, os Estados Unidos, a menina está comendo hot-dog.*

Figura 9 – Cena - Animação: “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”



Fonte da Imagem: Google / Imagens²⁸

Após a conversa coletiva sobre o vídeo-animação, sugerimos que os alunos se agrupassem para retomarem, ampliarem e aprofundarem as reflexões. Para tanto, entregamos um roteiro de questões para nortear as discussões nos pequenos grupos, como o apresentado a seguir:

- ✓ Como era a menina com cabelos de Brasil?
- ✓ Que países vocês chegaram a reconhecer durante o vídeo e como vocês chegaram a essa conclusão?
- ✓ Por que a menina utiliza tanto a chapinha, secador e escova? Comente.
- ✓ Como as meninas com cabelos de outros países reagem em relação à menina com cabelos de Brasil?
- ✓ O que mais você observou sobre o vídeo e gostaria de comentar?

A seguir destacamos algumas respostas registradas pelos alunos durante o debate em grupos, as quais revelam a forma como interpretaram o vídeo e a maneira como o tema foi compreendido pelo grupo. Ao ler os excertos, observamos as características de um pensamento em construção, bem como o preconceito e estereótipos implícitos em algumas falas:

Figura 10 - Descrição da menina com cabelos de Brasil – LET (13;0)

Como era a menina com cabelos de Brasil? :

R: Uma menina com cabelos enrolados por causa da mistura de raças

Fonte: Material coletado na pesquisa

²⁸ Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=QElvf7yOLYU>>. Acesso em 01 set 2013.

Figura 11 - Descrição da menina com cabelos de Brasil – GIR (13;5)

Como era a menina com cabelos de Brasil? :

R: A menina com cabelos de Brasil tinha os cabelos amados e pretos.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 12 – Justificativa: uso da chapinha, do secador e da escova de cabelos – LUC(12;11)

Por que a menina utiliza tanto a chapinha, secador e escova? Comente.

A menina usava a chapinha, o secador e a escova pois queria alisar o cabelo porque tinha vergonha de sua origem.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 13 - Justificativa para o uso da chapinha e do secador de cabelos

Por que a menina utiliza tanto a chapinha, secador e escova? Comente. - RUA (13;1):

Ela usava tudo isso para ver se melhorava seu cabelo, porque era muito ruim e ela sofria muito por causa disso no escola por causa disso.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 14 - Justificativa: uso da chapinha, do secador e da escova de cabelos. TAY (13;5)

Por que a menina utiliza tanto a chapinha, secador e escova? Comente.

A menina utiliza chapinha, o secador e a escova para mudar o seu cabelo, para ficar um cabelo liso.

Fonte: Material coletado na pesquisa

2º Registro na Linha do Tempo: 2º Bloco de Atividades – Contextualização e motivação temática

Palavras-chave registradas: CABELOS DE BRASIL: CABELOS LISOS DE ÍNDIO E CABELOS CRESPOS DE NEGROS = MISTURA: CABELOS ENROLADOS. CADA CABELO TEM UMA HISTÓRIA E REVELA O SEU PAÍS.

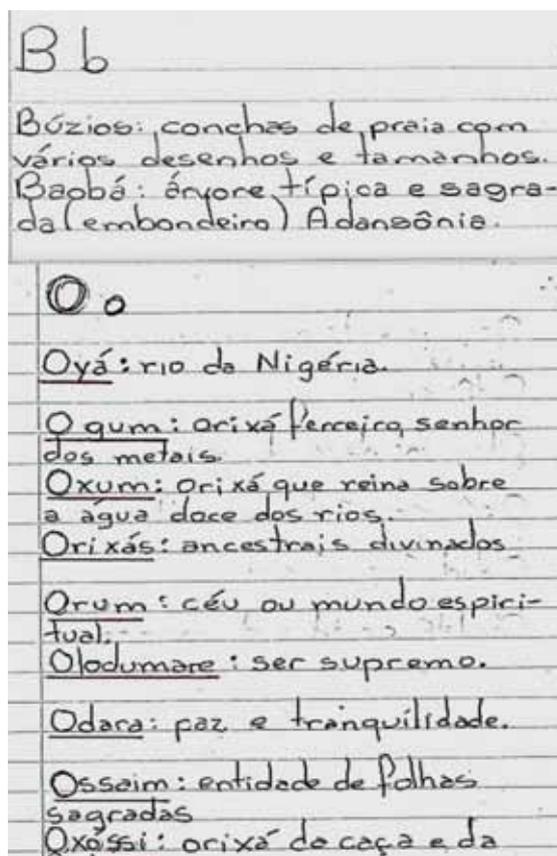
O que precisamos pesquisar: MISCIGENAÇÃO – PENTEADOS AFRO-BRASILEIROS – ONDE MESMO FICA A ÁFRICA?

Atividade nº 06 – Elaboração de um Glossário de Expressões Africanas e Afro-brasileiras

Outra forma de registro utilizada pelos alunos durante as pesquisas e atividades de leitura distribuídas ao longo do processo interventivo derivou da busca do significado de palavras ou expressões de origem africana ou afro-brasileira toda vez que suscitassem dúvidas ou despertassem curiosidade. Dessa forma, achamos interessante compilar esses verbetes em um caderno cujas páginas foram subdivididas de A a Z, sendo as palavras ali registradas diariamente, em ordem alfabética, formando assim um glossário de expressões africanas. As definições eram pesquisadas em sites na internet, na sala de informática e em dicionários etimológicos, disponíveis na sala de leitura da escola. Posteriormente eram manuscritas nesses cadernos pelos alunos, facilitando o acesso a elas toda vez que se fizesse necessário. Cada grupo de 4 ou 5 alunos possuía um desses cadernos e o incrementava com palavras novas sempre que possível.

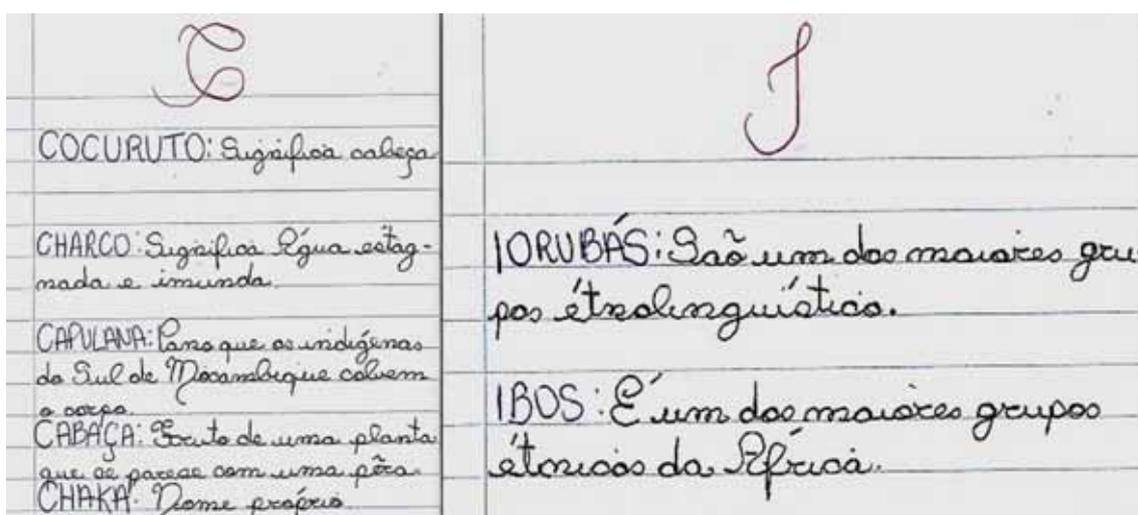
O objetivo desta atividade de construção de um glossário era, além de cultivar o hábito da consulta ao dicionário, como uma fonte bibliográfica de pesquisa, também o de contribuir para com a ampliação do vocabulário desses alunos e levá-los a construir um repertório linguístico afro-brasileiro. Observamos que várias palavras e expressões pesquisadas durante as atividades e registradas nesse glossário foram utilizadas pelos alunos em suas produções textuais, tais como as narrativas africanas que fizeram parte da Coletânea intitulada “*Cantos da África e do Brasil: Histórias que se entrelaçam*”. A seguir, apresentaremos alguns desses verbetes registrados por esses adolescentes:

Figura 15 - Glossário de GIR(13;5), SHA (13;8); LET (13;0) e ROB (13;6):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 16 - Glossário de MAR (13;1) e SAR (13;7):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 07 - Reflexões – Dois mapas e um continente

Esta atividade teve como objetivo inicial que os alunos construíssem uma noção mais adequada das divisões políticas e territoriais dos espaços geográficos do continente africano, uma vez que alguns desses estudantes confundiam os conceitos de cidade, país e continente e não apresentavam a ideia de conjunto, ou seja, não compreendiam que cada um dos cinco continentes terrestres – uma vasta expansão de terra cercada por águas oceânicas – contém vários países ou nações e que cada país, por sua vez, compreende inúmeras cidades. Conforme observamos no diagnóstico inicial, ao serem indagados sobre os países, houve alunos que consideraram em suas afirmações os continentes europeu e africano, bem como a cidade do Rio de Janeiro como países, o que revela a dificuldade deles em definir e diferenciar essas divisões.

Quando se trata do continente africano, essas noções se tornam mais complexas, visto que, historicamente, há dois mapas que o representam e são apresentados nos livros didáticos e material de pesquisa: um mapa antigo, subdividido em 36 regiões a serem colonizadas, conforme a Partilha da África no século XIX, a partir da Conferência de Berlim, e um mapa atual, com 54 subdivisões políticas que representam os atuais países existentes no continente. Para interpretar esses mapas, o aluno precisaria realizar uma série de inferências sobre os processos históricos que envolvem o continente africano, como por exemplo, o período da colonização.

Sendo assim, esta atividade objetivou também problematizar esses processos históricos do período colonial africano e que os alunos compreendessem esse período de colonização como um processo temporal de domínio econômico e político de alguns países mais desenvolvidos sobre outros em desenvolvimento, e não apenas como um fato histórico isolado no tempo e no espaço. Pretendia-se também que esses estudantes estabelecessem relações do processo de colonização africana com o período de colonização do Brasil.

Para tanto, foram-lhes entregues dois mapas, conforme observamos na figura a seguir. O Mapa 1, dividido por regiões colonizadas e o Mapa 2 com a divisão política atual e, em seguida, solicitamos aos alunos que os comparassem e lançamos os seguintes questionamentos, em relação aos dois mapas:

- ✓ Esses mapas são de onde?

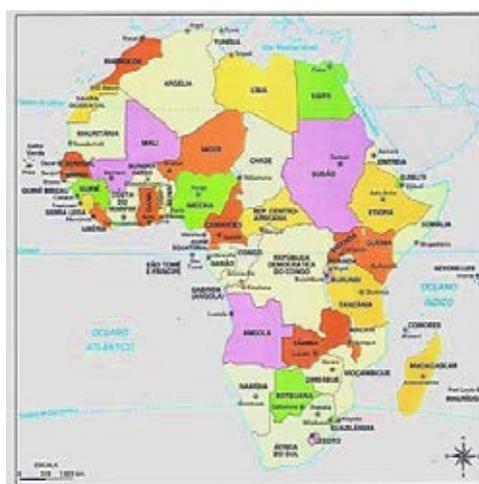
- ✓ O que eles representam?
- ✓ Esses dois mapas são iguais ou diferentes?
- ✓ Em que são iguais?
- ✓ Em que são diferentes?
- ✓ De que época são?
- ✓ Como vocês chegaram a essa conclusão?

Figura 17 - Mapa do Continente Africano (Mapa 1 – Antiga Divisão Política):



Fonte: (SOUZA, 2007, p. 17)

Figura 18 - Mapa do Continente Africano (Mapa 2 – Divisão Política Atual):



Fonte: (SOUZA, 2007, p.158)

Vejam os alguns excertos desse primeiro momento, cujas discussões coletivas perduraram por duas aulas:

- **Sobre as divisões contidas no mapa 1:**

GUI, você disse que o mapa 1 está dividido por regiões de dominantes. Você pode explicar melhor? GUI (12;9) *É que nem antigamente na África outros países é que dominavam e não eles mesmos.*

Neste momento, percebemos que RUA apontava para o mapa e explicava algo para SHA e então aproveitamos para indagá-lo:

RUA, como você estava explicando para a SHA? RUA (13;11): *Eu falei isso mesmo, é... esse de rosa aqui (aponta para o mapa que está em suas mãos e para a legenda do mapa) é a França que dominou antes, aí esse outro aqui que eu não sei que cor que é foi a Inglaterra que dominou eles, depois a Alemanha a terceira cor, depois Portugueses de Portugal ou Brasil não sei e esse dessa cor aqui, qual é... (Os colegas respondem: é laranja – Moçambique e o verde foram os espanhóis ...)* **Então tá, então deixa eu entender melhor o que vocês estão querendo dizer: vocês estão querendo dizer que esses países, esses oito países que vocês veem aí na legenda é que dominaram a África é isso?** GUI (12;9) *É, antigamente. Como assim, “dominaram”?* **Como isso foi possível? O que é dominar?** MAF (13;7): *Ah, era assim, quem chegava primeiro pegava um pedaço de terra. Pegava um pedaço de terra? Para quê?* CAR (13;1) *Na verdade, eles conquistavam o local. E o que que é “conquistar um local”?* **Como se faz isso?** MAR (13;1) *É ter a maior parte de todos os locais. Eles tinham muitos locais. Quem que tinha?* MAR (13;1) *A França, essa parte de verde. E vocês sabem por que eles tinham a maior parte?* RUA (13,11) *Porque descobriram primeiro ué... do mesmo jeito que o Brasil [...]*

- **Sobre as divisões políticas contidas no mapa 2:**

GUI (12;9): *O mapa 2 está dividido em estados.* RUA(13;1): *Em países.* GUI(12;9): *É, em países. E aí, está dividido em estados ou países? (...)* LUC(12;11): *Ah, devem ser estados sim, pois a África é um país. A África é um país? [...] Quando a gente fala em África estamos falando de um país, é isso?* GUI(12;9): *A África é um continente cheio de países. [...]* LUC(12;11)[...] *Eu acho que é um país por causa que eu estou vendo nome de estados próximos à África e não de países. Como assim? Onde você está vendo isso? [...]* ACL(13;2): *Não, aqui tem nome de cidades e não de estados. Olhem, aqui nesse mapa que tem 54 divisões tem*

uma que se chama África do Sul. A África do Sul é o quê? [...] *GAB(13;2): é a capital da África. [...]* *GAZ(13;0): Não... Esses pontinhos... essas bolinhas aqui é que são as capitais. Então esse mapa é do quê? (Falamos juntos): Do continente africano. Essas divisões representam o quê? (Falamos juntos): Países. Essas bolinhas que você está falando, GAZ, representam o quê? GAZ(13;0) Capitais. [...]* *Capital de cada país. MAF(13;7): Como Brasília é a capital do Brasil. [...]* **Bom, então a África do Sul é um país, é isso?** *(Alguns falam juntos) É. (Outros falam juntos): Não, é um continente. GAB(13;2): (referindo-se ao continente africano): Tem 53 países, pois Madagaskar é uma ilha. E Ilha pode ser país ou não? (Falamos juntos): Pode. LUC(12;11): Porque senão o Egito não seria um país, Canadá é uma ilha. [...]* **Precisamos pesquisar então tudo isso. Se Madagaskar é um país ou não. Se existem países que são ilhas ou não.**

Observemos que a análise do mapa 2 promoveu um debate em torno das concepções de espaços geográficos “ cidade, estado, país e continente” e resultou em um novo convite à pesquisa com o objetivo de coletar mais informações e possibilitar novas discussões. Já a análise do mapa 1 desencadeou discussões sobre o processo de colonização africana, levando inclusive os alunos a compararem-na, ainda que de forma muito abrangente, com a colonização brasileira.

Com o objetivo de ampliar as informações, também solicitamos uma pesquisa extraclasse sobre o período de colonização africana, incluindo a Partilha da África e a Conferência de Berlim, para que pudesse subsidiar as discussões da aula seguinte. Nessa aula, os alunos trouxeram impressa a pesquisa e, de posse das informações coletadas por eles, demos continuidade às discussões.

Desta vez, no entanto, eles foram convidados a se dirigirem à sala de informática da escola para realizarem consultas rápidas em sites com fontes de informações seguras, sobre as dúvidas e questionamentos que iam surgindo no transcorrer da aula. Essa estratégia possibilitou aos estudantes a consulta de informações no momento em que surgiam as curiosidades, durante as discussões e se seguiu por mais duas aulas.

Vejamos mais alguns excertos deste segundo momento:

- **Sobre o Processo de Colonização no continente africano e os conflitos gerados por este:**

Ao analisar o mapa os alunos observam que a França havia conquistado mais terras. A partir desta informação apontada pelos alunos, iniciamos novas discussões:

[...] **E vocês sabem por que a França tinha a maior parte?** *LUC (12;11) Eles tinham a maior parte por causa da sua forma de dominar com muitas batalhas. MAF (13;7) A França era mais rica e por isso ela dominava..* **Eram países mais ricos por isso dominavam, é isso?** *LUC (12;11) ... é que naquela época do período colonial, eu aprendi em Língua Portuguesa que o império Romano disputava guerras por terras, então e nesses anos por causa disso os mapas foram modificando bastante até chegarem na forma atual, e hoje não tem mais guerras para modificar as terras. RUA (13;11) Ah tem sim, lá na Síria tem guerra!*

Neste momento a sala fica dividida, uns afirmam que ainda há guerras, mas não sabem explicar os locais onde acontecem e os motivos pelos quais ocorrem; outros sustentam a ideia de que não há mais conflitos por terras no mundo. Sendo assim, sugerimos novas pesquisas sobre o assunto debatido.

- **Sobre o Processo da Partilha do continente africano**

Ao questionarmos para a sala a subdivisão do mapa 1, obtivemos as seguintes respostas:

Mas por que tinha a necessidade de se separar assim? *ACL(13;2) Para cada um ter o seu domínio. LUC (12;11): Ah, porque eles queria ser melhor que os outros, que as outras pessoas.* **Quem que queria?** *LUC (12;11): O governo de cada país queria ter um espaço maior de terra que o outro. Então precisava fazer isso. MAF (13;7) Ah, eles queriam a terra também para cultivar, para plantar. Então vocês disseram que as terras foram divididas entre esses países que conquistaram, dominaram-nas. Mas expliquem melhor como isso aconteceu. GIR (13;5) Ah, professora a gente não sabe não como aconteceu, o que aconteceu depois. Então vamos pesquisar sobre isto?*

Esta atividade encerrou-se com outro registro na Linha do Tempo e um registro no Diário de Bordo. Eis o que GIR (13;5) e SAM (13;0) comentam sobre essa atividade nas páginas de seus diários:

Figura 19 - Página de Diário de GIR (13;5)

Caro amigo de viagem, estava louca para te contar sobre a aula de hoje. Discutimos sobre o mapa antigo e atual. Descobri que o antigo foi criado por colonizadores e depois da Conferência de Berlim. O atual foi dividido em países. No total, ele foi dividido em 54 países e 6 territórios em 1960. Adorei a aula pois pude aprender um pouco mais sobre a Partilha da África. Bom, vou ficando por aqui. Tchau!

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 20 - Página de Diário de SAM (13;0)

Olá diário!!! hoje eu vou falar um pouquinho sobre o mapa do continente africano antigo e atual. O antigo eu gosto de falar porque porque a brança colonizou muito a africa e foi um dos maiores colonizadores daquela época. E o atual tem 54 países. E nós discutimos sobre esse tema e isso demorou duas aulas. "Agora terei que finalizar mais o meu trabalho".

Fonte: Material coletado na pesquisa

Como todo conhecimento em processo de construção, o relato de SAM (13;0) nos revela uma noção ainda equivocada sobre as divisões territoriais do continente

africano anteriores e posteriores ao processo de colonização, pois, ao observar o mapa atual e constatar o aumento das divisões políticas, conclui que o continente tenha crescido em extensão territorial e tomado outras proporções.

3º Bloco de Atividades - Seleção do Assunto

Após a sondagem e a motivação inicial, o terceiro bloco de atividades propunha levar os alunos a discutir e a selecionar os possíveis temas de pesquisa e prepará-los para iniciar as buscas temáticas mais específicas em diferentes fontes de informações. Para isso, era necessário oferecer-lhes subsídios para poderem construir um repertório que lhes desse a oportunidade de realizar a escolha temática de sua pesquisa e que os ajudasse a fundamentar suas ideias, de forma mais consciente e autônoma, nos textos produzidos por eles. Nesse sentido, foram planejadas seis atividades, envolvendo manuseio, consulta, leitura e exploração de diferentes gêneros textuais (textos expositivos, informativos e literários.), encontrados em diversos materiais, entre os quais atlas (mapas), vídeos, livros de histórias infanto-juvenis, dicionários, etc, conforme podemos acompanhar a seguir:

Atividade nº 08 – Um lugar chamado África

Como este bloco visava à seleção mais específica do assunto de pesquisa, iniciamos com uma atividade que tinha por objetivo fazer um levantamento dos temas de pesquisa de interesse dos alunos, relacionados às questões étnicas, partindo-se da atividade anterior envolvendo os dois mapas do continente africano e a problematização da pesquisa feita sobre a África. A ideia era a de que os subtemas a serem pesquisados partissem de sugestões dos próprios estudantes, de maneira que pudessem se sentir mais motivados para realizar os trabalhos de busca das informações. Esse acordo partiu inicialmente de uma conversa coletiva, da qual podemos acompanhar alguns trechos a seguir destacados:

- Com os mapas utilizados na atividade anterior nas mãos:

Pessoal, na aula passada eu entreguei a vocês esses dois mapas e nós refletimos sobre ele. Vocês observaram que o mapa 1 tinha 31 divisões e o mapa 2, 54. Aí nos conversamos um pouco sobre isso, sobre o que vocês achavam que eram essas divisões. Por que estavam divididos assim, lembram? Depois da nossa conversa pedi a vocês que pesquisassem um pouco mais sobre isso. E então? Por que será e quando será que o mapa da África adquiriu essas 54 divisões? (...) A partir de qual acontecimento? LUC (12;11) *Alguém autoproclamou* RUA (13;11) *Proclamou a independência. Proclamou a independência? Como assim?* RUA (13;11) *Que nem a do Brasil. Independência é quando um continente ou país se torna independente. E como é ser independente?(...) [...] RUA (13;11) Alguém foi lá e disse que o país tinha que ser independente, foi assim. Vocês disseram que uma pessoa falou para os países serem independentes. É assim que um país se torna independente, então? Quem é essa pessoa que ordena?* MAF (13;7) *Não. É quando um país assume a sua independência de colher, plantar. A independência não é só ir alguém lá e falar, ele precisa ser aliado ou não aliado. Como assim? Ah, um país tem que se juntar com outro país para conseguir a independência. Mas de que forma? (...)*

Como a sala ficara confusa e não conseguira explicar o processo de colonização e independência pelos quais atravessaram os países, aproveitamos que estávamos na sala de informática para sugerir aos alunos que realizassem nova busca por informações sobre os questionamentos e dúvidas recentemente observados. Após uma aula de consulta a diferentes fontes bibliográficas na internet, retomamos as discussões sobre o Processo de Colonização Africana, conforme transcrição do seguinte diálogo com os alunos:

Então... retomando as discussões anteriores... vocês acabaram de pesquisar sobre a época da colonização da África. Como isso aconteceu? Por que esse mapa foi dividido desta forma? SAM (13;0) *Está dividido assim por causa da colonização. E como foi essa colonização? Como aconteceu isso?* LUC (12;11): *Aconteceu porque o império europeu foi lá conquistar o continente africano. Por causa que os europeus eram ricos e tinham mais armas então eles conseguiram conquistar as terras: eles tinham facas, armas, arco e flechas então o povo não tinha como não dar as terras para eles. Aconteceu que nem aqui no Brasil, né. É isso? Quem compartilha dessa ideia? Quem acha que não foi assim? São hipóteses suas ou você pesquisou?* LUC (12;11): *Pesquisei. Você encontrou essa informação?* LUC (12;11) *É... mais ou menos, foi assim que eu entendi.* ACL (13;2) : *Eu acho que eles estão divididos assim, pois eles são países que ajudam o continente africano. Sempre ajudaram? Ajudam até hoje?* ACL (13;2) :*É que naquela época, países pobres eram dependentes de países maiores para*

sobreviver. Mas essa divisão continua ainda hoje ou não? ACL (13;2) *Não. Então precisamos pesquisar melhor sobre isso. Quem mais pesquisou e quer responder?* LUC (12;11): *Ah, e também o império europeu veio atrás de riqueza, de dinheiro, de minérios. Aqui pra cima assim (aponta a região norte do continente no mapa) eles não vieram tanto por causa que sabiam que só tinha deserto, por isso que eles vieram mais pra baixo no sul, onde tinha mais maléficos, essas coisas assim. Maléficos?* LUC (12;11) *É pobreza, doença.*

Percebemos que LUC (12;11) demonstra começar a entender os fatores que levaram os colonizadores a escolher uma região do continente africano e preterir outras, por estarem delimitadas por um espaço geográfico que realmente lhes reduz o acesso e as condições de sobrevivência humana, como as regiões dos desertos (Saara e Saael), que subdividem ao meio esse vasto continente. No entanto, o aluno ainda não fora capaz de relacionar as conquistas das regiões subsaarianas com o fato de serem litorâneas e de fácil acesso no período das grandes navegações. Sendo assim, apresenta uma resposta que ainda considera os aspectos aparentes da situação: o fato da região ser pobre e, portanto, mais fácil de ser conquistada.

As discussões em torno da palavra África prosseguiram na aula subsequente, com a intenção de retomar os assuntos discutidos e relacioná-los com os conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura africana. E partindo disto, levantarmos temas de pesquisa sobre o continente africano, conforme observamos a seguir:

O que mais vocês sabem sobre a África? Em que os países da África podem ser diferentes ou iguais? RUA (13;11) *No tamanho.* JOA (13;2) : *Cada um tem um idioma, Uma cultura.* GIR(13;5): *Quantidade de população. Então... vocês estão falando que os países podem ser diferentes nesses aspectos. Teria mais algum aspecto que vocês gostariam de falar?* RUA (13;11): *A cultura. E o que mais?* ACL (13;2) *As paisagens. Quando vocês falaram em cultura, vocês estavam querendo dizer o quê?* MAF (13;7) *Aqui a gente comemora a festa junina né, lá não. Então cultura seriam comemorações, é isso?* ROB (13;6) *A renda por pessoas. Que renda? A renda per capita... a economia dos países é diferentes.* GUI (12;09)... *o jeito de falar. (Falamos juntos): idiomas, sotaque,* LUC (12;11): *... culinária.* ACL (13;2): *... gírias da África.* GAZ (13;0): *Socialismo, Religião. Isso faz parte da cultura, é isso?* GAZ (13;0) *É. Vocês sabem explicar sobre isso? (Respondem juntos) Não. Então precisamos pesquisar, não é mesmo? [...] E os países da África podem ser iguais em algum aspecto?* ACL(13;2): *Na forma de viver. Será? Vamos pesquisar? Essas são hipóteses que a gente está levantando, precisamos investigar até que ponto são verdadeiras.* GUI (12;09): *Os*

países são iguais no idioma. Vamos colocar um ponto de interrogação nisto? Vamos pesquisar? ACL (13;2) São do mesmo continente. MAF (13;7) Biomass. Biomass? O que são biomass? MAF (13;7) São tipos de relevo... é tipos de montanhas, por exemplo, um conjunto de montanhas é um bioma, um conjunto de floresta são um bioma. Então... os biomass são iguais. E o que mais? LUC (12;11) Em tipo de moradias. GAP (14;8) Professora, não vai ser muita coisa pra gente procurar? Então, por enquanto a gente está levantando hipóteses. A gente vai ter tempo para pesquisar sobre tudo isso.

No entanto, para que as pesquisas pudessem ser realizadas, precisávamos decidir sobre quais temas os alunos gostariam de pesquisar. Nesse momento dirigimos à sala o seguinte questionamento:

Vocês viram que a África tem muita coisa que a gente pode pesquisar, a gente pode aprender muita coisa sobre ela. Então vamos lá: o que vocês gostariam de pesquisar sobre o assunto? RUA(13;1): *Se a África é mesmo daquele jeito. De que jeito?* [...] RUA (13;1) *Por que a África é tão pobre assim.* SHA(13;8): *As riquezas da África. Riquezas em que sentido?* SHA(13;8): *Minérios. E o que mais?* SHA (13;8): *O nome dos presidentes, governantes: política.* GUI (12;9): *Alimentação deles, comidas.* ACL (13;2): *Origem. Origem em que sentido?* AJU (13;3): *Origem dos povos.* SAR (13;7): *As principais dificuldades da população africana.* MAF (13;7) *Os principais minérios.* LUC (12;11): *Guerras por terras.* CAR (13;1): *Pontos turísticos.* GIG (14;0) *Animais, fauna.* ACL (13;2) *Vestimenta, moda.* GUI (12;09): *Cultivo das plantas, Ah... flora!* **E o que mais?** RUA(13;1) : *Beleza da natureza.* GEO (12;8) : *Clima* RUA (13;1): *Relevo... Beleza. Beleza em que sentido?* RUA(13;1) : *Beleza da África.* GUI(12;09): *Estilo. Estilo do quê?* GUI (12;9): *Estilo de lá.* LUC(13;1): *Tecnologia.* GUI(12;9) : *Tipos de trabalhos –* ROB(13;6): *saúde, médicos.* SAM(13;0) *As doenças...* MAJ (14;6): *dentista.* [...]AJU (13;3) *sobre civilização também prof^a !* GEO (12;8) *Higiene.* RUA(13;1): *sobre funeral também.* (Nesse momento todos riem e falam juntos) **Funeral? Como assim?** SHA (13;8) *sobre mortes por doenças...*

Vale dizer que, enquanto transcorria a conversa, uma das alunas anotava as informações na lousa, o que possibilitou o agrupamento, no próximo bloco, dos temas e subtemas de pesquisa pelos alunos.

Orientações de Pesquisa: Neste momento, sentimos a necessidade de orientar os alunos quanto à publicação de textos, pesquisas a partir da apropriação das informações disponíveis no meio eletrônico e digital, devido aos direitos autorais do conteúdo

pesquisado, o qual precisa ser citado e referenciado. Mais uma vez, utilizamos as outras aulas de Língua Portuguesa para refletirmos sobre a diferença de uma paráfrase, de uma citação e de uma cópia (transcrição). Para isto, os alunos foram convidados a reescreverem textos expositivos, extraídos de diferentes sites, aplicando as orientações recebidas. Esses textos foram trocados entre eles e, na roda de conversa, pontuaram-se os desvios das normas de publicação aprendidos.

Atividade nº 9 – Consulta a atlas e confecção de bandeiras: países do continente africano

Com o objetivo de ampliar as informações sobre os países do continente africano e, mais uma vez, perceber a dimensão deste universo, os alunos foram convidados a consultarem atlas geográficos disponíveis na sala de leitura da escola e escolherem dois países para pesquisarem a bandeira e as principais informações de identificação nacional, tais como o idioma, a moeda, a quantidade de população, a extensão territorial, etc.

Após essa breve pesquisa, os alunos confeccionaram as bandeiras e registraram as principais informações colhidas sobre os países do continente africano e depois expuseram, na linha do tempo, todo o material confeccionado por eles, conforme as imagens e figuras ilustrativas apresentadas a seguir:

Foto 1 – Produção de Bandeiras



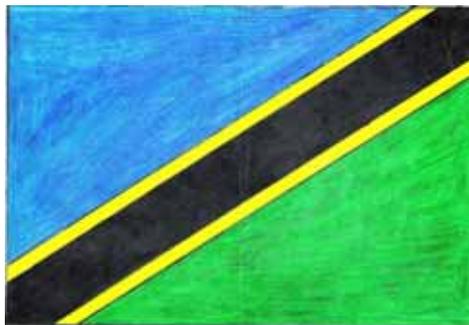
Fonte: O autor (2013)

Foto 2 – Consulta ao Atlas



Fonte: O autor (2013)

Figura 21 - Bandeira da Tanzânia confeccionada por SAM (13;0)



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 22 - Pesquisa em Atlas – Principais Informações – Tanzânia. SAM (13;0)

Tanzânia
CAPITAL: DODOMA
POPULAÇÃO: 38.329.000
IDIOMA: SUALI, INGLÊS
MOEDA: XELIM TANZANIANO

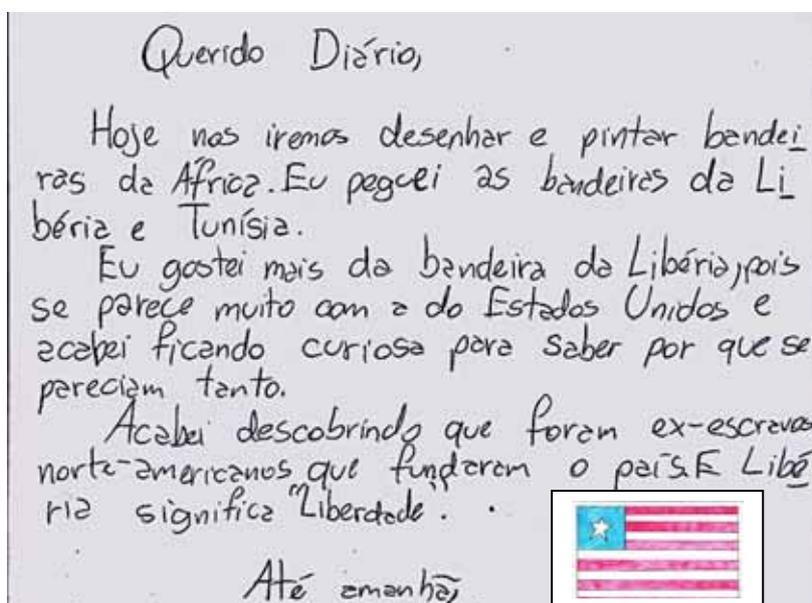
Fonte: Material coletado na pesquisa

Após a confecção das bandeiras e as pesquisas sobre as principais informações dos 54 países do continente africano, esse material foi exposto na Linha do Tempo da sala de aula, juntamente com os outros registros realizados pelos alunos durante a intervenção e lá permaneceu durante todo o processo interventivo, constituindo-se como mais uma fonte de informação de fácil acesso aos estudantes, conforme podemos apreciar na foto a seguir:

Foto 3 – Exposição - Linha do Tempo

Fonte: O Autor (2013)

Para encerrar esta atividade, deixamos aqui o registro no Diário de Bordo de um dos alunos, o qual revela as descobertas e expectativas desse estudante sobre as atividades realizadas e o trabalho de pesquisa que se inicia:

Figura 23 - Página de Diário de AJU (13;3)

Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 10 – Vídeo – A Origem das Histórias

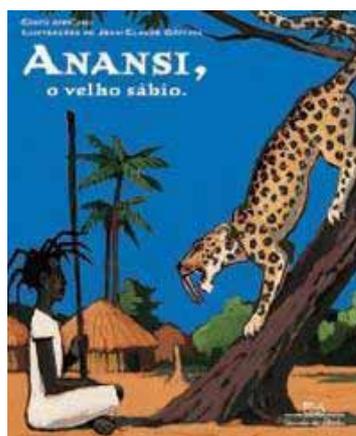
"Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem

destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando nós rejeitamos uma história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos uma espécie de paraíso!" (Chimamanda Ngozi Adichie).

Nesta viagem pelo continente africano por meio da pesquisa, sentimos a necessidade de explorar a literatura africana e afro-brasileira, para que, através da ficção, novas reflexões fossem oportunizadas e outras noções e valores pudessem ser construídos.

Sendo assim, iniciamos com a apresentação do vídeo *A História das Histórias* (GEOCRUZADAS, 2012), baseado em uma lenda de tradição oral africana “Anansi, o velho sábio” (KALEKI, 2007) a qual busca explicar a origem das histórias.

Figura 24 – Capa do Livro: “ Anansi, o velho sábio”



Fonte da Imagem: Google/ Imagens²⁹

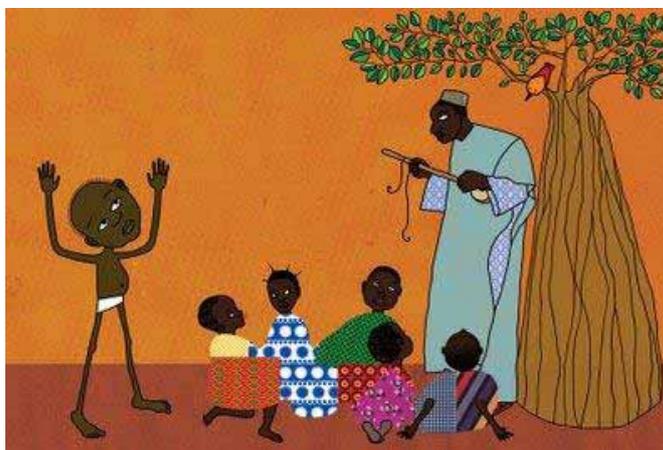
De acordo com essa história, Nyame, o Deus do Céu havia recolhido todas as histórias e as mantinham trancadas em um caixote de ouro sob seu trono. O mundo então era muito triste sem histórias. Como lá na África, os idosos são responsáveis por transmitir essas histórias às novas gerações, Anansi, que era um velho muito sábio resolveu ir buscá-las no céu. Para isto teceu uma enorme teia e por ela subiu. No entanto, quando consegue encontrar o Deus do Céu, este lhe atribui três tarefas impossíveis, entre elas a de capturar o leopardo de dentes terríveis, as vespas das

²⁹Disponível em < http://www.cotacota.com.br/anansi-o-velho-sabio-gotting-jean-claude_1154_1989644_oferta.html>. Acesso em 20 jan 2015.

picadas de fogo e a fada nunca vista pelos homens. Mas utilizando algumas sábias estratégias, Anansi consegue cumprir os desafios e voltar a terra com o baú de histórias, as quais ele teria sido o primeiro responsável por espalhá-las por todo o continente.

A partir deste vídeo, os alunos entraram em contato com alguns aspectos da cultura africana tais como o misticismo religioso, a tradição oral manifesta pela contação de histórias e o papel do idoso como um dos responsáveis em propagar e perpetuar as histórias as quais caracterizam os hábitos, costumes e crenças de diferentes povos de vários lugares do mundo.

Figura 25 - Cena do vídeo “*A História das Histórias*” (GEOCRUZADAS, 2012):



Fonte da Imagem: Google/Imagens³⁰

Após assistirem ao vídeo, seguiu-se um momento em que os alunos reconstituíram o enredo da história apresentada e emitiram opiniões sobre alguns aspectos observados. Podemos conferir parte desta longa conversa no excerto abaixo:

Vocês observaram que Anansi sobe por uma teia até o céu para buscar as histórias que estavam com um Deus. O que vocês observaram nesse Deus? RUA(13;1) : *Ah, é um Deus normal. É normal? Como assim? (...) Esse Deus é igual a um Deus que vocês imaginam?* (Respondem vários juntos): *Não. Não? Como que é esse Deus então?* ALL(13;4): *Ele é moreno.* SAM(13;0): *Ele guardava as histórias.* MAR (13;1): *Ele tem cara de ser rico. Porque você acha isso MAR?* MAR (13;1): *Porque ele é tipo um rei assim.* GIG (14;0): *Também porque ele manda... Ele foi muito arrogante com o velhinho.* GUI(12;9): *Ele é negro.* GIR(13;5): *Ele duvidou da capacidade de Anansi, velhinho.* SAM(13;0) : *Ele deu uma tarefa bem*

³⁰ Disponível em: < <https://www.baudashistoriasepoemas.blogspot.com.br>>. Acesso em 20 jan 2015.

difícil para Anansi porque ele não queria devolver as histórias que estavam com ele. Mas esse Deus é um Deus ruim? RUA (13;1): *É.* SAM(13;0): *Não.*

Neste momento os alunos falam todos juntos e tentam argumentar entre eles o fato de o Deus do Céu ser bom ou ruim e as discussões prosseguem como podemos acompanhar a seguir:

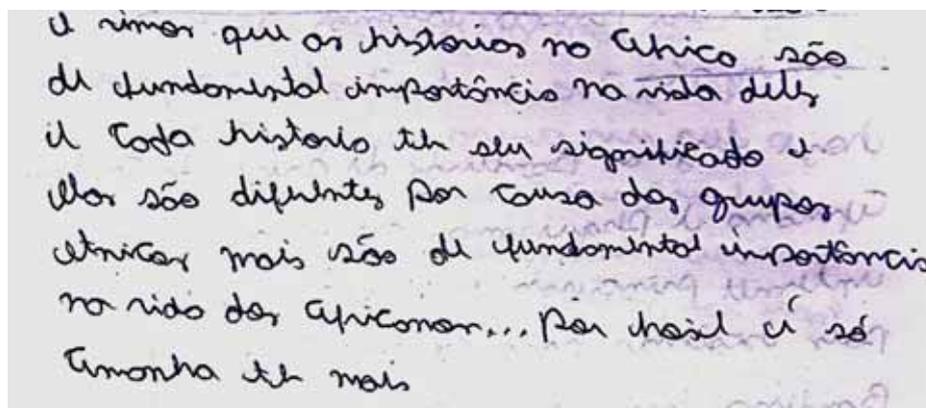
SAM(13;0) : *Ele não é ruim pois ele cumpriu com o que prometeu.* Gui(12;9): *Se ele fosse ruim não era Deus.* LUC (12;11): *Mas isso é uma história... Podemos dizer então que é um Deus diferente do que a gente está acostumado ou não?* LUC (12;11): *É... em alguns aspectos ele é igual e em outros aspectos diferentes como a gente já disse. Vocês viram que Anansi consegue realizar a missão e levar as oferendas ao Deus, conforme ele tinha pedido? O que vocês acharam das estratégias que ele utilizou para conseguir essas oferendas?* ACL (13;2): *Ele não utilizou a força dele, mas sim a inteligência!* **Por que você acha isso?** ACL (13;2): *Porque ele elaborou algumas estratégias que ele não precisava usar a força e que mesmo assim eram poderosas...* LUC (12;11): *Principalmente para capturar aqueles animais ele usou a inteligência dele né? Para poder enganar a onça por causa que ele convenceu ela... Que elementos da cultura africana que vocês pesquisaram, vocês perceberam neste vídeo?* SAM (13;0): *Inhame. Inhame? O que é inhame?* SAM (13;0): *Comida africana.* GAP (14;8): *Mandioca!* SAM(13;0): *Não... é comida africana. Olha, acho que nós precisamos pesquisar isso para termos certeza!* Gui (12;9): *Mas a gente já sabe, inhame é uma raiz.* SHA (13;8): *Parecida com batata. [...] O que mais vocês perceberam ?* MAR (13;1): *A boneca. A boneca? O que tinha a boneca?* ROB (13;6): *A boneca tinha roupas típicas da África assim colorida...* **E o que mais?** ROB (13;6) : *Os tambores.* GA Z(13;0): *As casinhas... [...] E esse vídeo, essa história que vocês ouviram explica o que na verdade?* MAR (13;1): *É sobre as religiões deles.* GAB (13;2): *Sobre a Cultura.*

Após as discussões, levantamos outras questões, para que pudessem despertar a curiosidade nos alunos e desencadeassem novas buscas:

No vídeo a que assistimos, vimos que Anansi era um contador de histórias. O que mais a gente poderia saber sobre esses contadores de história africanas? Como se chamam? Como fazem para contar as histórias? E sobre as histórias africanas, o que mais a gente pode aprender? E sobre as crenças, os costumes, a religião, enfim, sobre a cultura africana, o que mais a gente poderia descobrir?

Ao terminar a aula, os alunos realizaram o registro de suas impressões no Diário de Bordo. Vejamos o que GAZ (13;0) escreveu sobre essa atividade:

Figura 26 – Trecho da Página de Diário de GAZ(13;0)



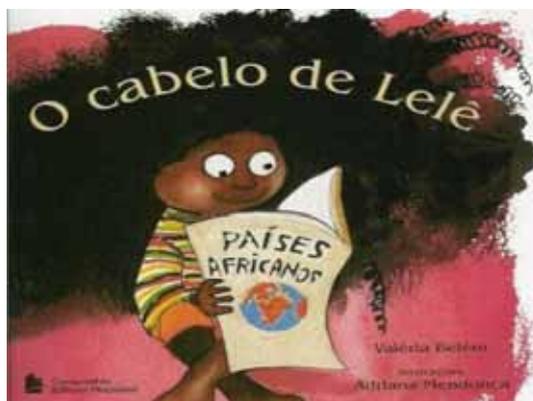
Fonte: Material coletado na pesquisa

Legenda: Página de Diário de GAZ (13;0)

[...] e vimos que as histórias na África são de fundamental importância na vida deles e cada história tem seu significado e elas são diferentes por causa dos grupos étnicos mais são de fundamental importância na vida dos Africanos... por hoje é só. Amanhã tem mais.

Atividade nº 11 – Vídeo do livro “ Os cabelos de Lele” - Belém (2012)

Figura 27 – Capa do livro “ Os cabelos de Lele”



Fonte da imagem: Google/Imagens³¹

³¹ Disponível em <<http://pt.slideshare.net/naysataboada/o-cabelo-de-lele>>. Acesso em 20 jan. 2015.

Esta atividade tinha como objetivo retomar as discussões realizadas na atividade 05 e promover mais reflexões em torno de uma das características fenotípicas raciais tão fundamental na construção da identidade negra: os cabelos. A ideia era desconstruir alguns estereótipos tão frequentes na fala de senso comum e alimentados por um pensar eurocêntrico, implícito em uma boa parte das produções artísticas e literárias de nosso país, tais como as histórias, as músicas, etc, levando os alunos a pensarem sobretudo sobre algumas questões envolvendo a construção social e cultural da beleza negra. Trata-se de um vídeo, o qual reconta oralmente a história contida no livro *Os cabelos de Lelê* (BELÉM, 2007).

Nesta história, Lelê, um menino afrodescendente, ao estudar sobre as histórias dos países africanos, descobre informações importantes, envolvendo os cabelos dos povos africanos, inclusive que cada estilo e penteado são marcas étnicas, ou seja, os cabelos fazem parte da identidade de algumas etnias africanas, e sendo assim passa a valorizar sua aparência e admirar cada cachinho de seu cabelo.

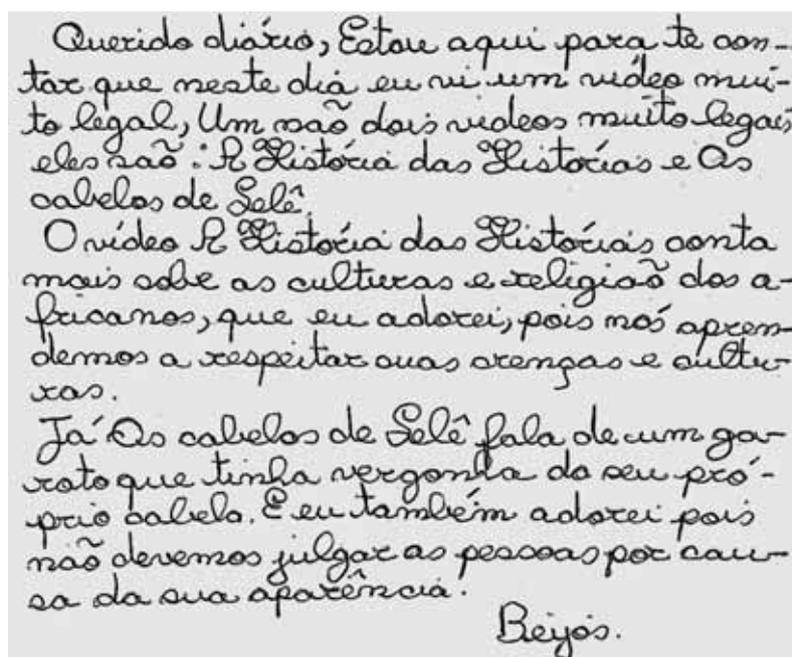
Após assistirem ao vídeo, seguiram-se as discussões coletivas. Vejamos:

Nós acabamos de assistir ao vídeo “Os cabelos de Lelê”. Vamos agora reconstituir a história. Vamos ver o que vocês se lembram... A Lelê tinha uma preocupação... RUA (13;1) Com o Bombril dela! (Vários alunos riem) Como Lelê se sentia no início da história? ALL(13;4): Feia, cabelo armado. MAF (13;7): Ela se sentia incomodada. Ela se sentia incomodada, por quê? ALL(13;4): Por causa do cabelo dela ser armado. Só por causa dele ser armado, ou teria mais alguma coisa?[...] GEO (12;8): Por causa dela ser negra! ACL (13;2): Não, isso não tem nada a ver, é só por causa do cabelo... Então, pessoal, por causa dessa insatisfação ela resolveu fazer uma coisa... O que ela fez? JOA(13;2): Ela foi procurar. Procurar o quê? [...] GIR(13;5): Ela foi procurar informações de como ela podia deixar o cabelo dela para ele ficar melhor... Ela precisaria arrumar o cabelo dela de um jeito que ela gostasse... Então ela foi fazer o quê? LUC (12;11): Foi buscar um livro. Que livro? LUC(12;11): O livro lá da África. E ela foi fazer o que com o livro? SHA(13;8): Ela foi pesquisar os cabelo. JOA(13;2): Os penteados. THA (13;3): Foi pesquisar os vários tipos de corte. A SHA disse que ela foi pesquisar os tipos de cabelos, como assim? SHA(13;8): A origem. A origem dos tipos de cabelos é isso? (Respondem juntos): Sim. E o que ela descobriu? MAF(13;7): Que cada pedaço do cabelo dela tinha uma história. SHA(13;8): Que o cabelo dela era a mistura de pais e avós. Como isso é possível, ACL? ACL(13;2): Ah, pela genética... Pela genética? Como é possível isso? (Ouve-se vários alunos falando juntos e tentando explicar...) LUC(12;11): Mistura de povos... Genética é isso? SHA(13;8): É. Que

povos seriam esses SHA? NAT (13;4): Africanos. Só africanos? (Respondem juntos): Não. Não sei. Então Lelê descobriu várias histórias sobre a África, sobre o povo dela... E depois que ela descobriu nos livros essas histórias o que aconteceu? RUA(13;11): Ela ficou feliz. GAB(13;2): Ela passou a gostar do seu cabelo. GAZ(13;0): É que na África tem bastante gente com o mesmo cabelo e ela passou a gostar do que ela via. E o que que ela via? MAR (13;1): Os cabelos dela cacheados. [...] GIR: Que não era só ela que tinha os cabelos daquele jeito . MAR(13;1) Que lá no país dela eles não tinha preconceito. Ela percebeu que na África não tinha preconceito, é isso? [...] ACL (13;2) É que depois que ela percebeu que umas pessoas são diferentes da outra e que ser diferente não é uma coisa chata, que pode ser uma coisa legal. RUA(13;1): Eu não entendi nada desse vídeo. Não entendeu, por quê? RUA (13;1)Ah... porque aparece gente branca ali no vídeo falando... no final apareceu uma ruiva e uma branca. Alguém pode responder à pergunta do RUA, alguém saberia explicar para o RUA porque aconteceu isso? ACL (13;2) Aquelas pessoas eram amigos e amigas dela que eram diferentes, mas gostavam dela do mesmo jeito. MAR(13;1): Tinha aquelas pessoas brancas mas que tinha aqueles cabelos diferentes e não eram preconceituosas. E o que mais? MAR (13;1): Essas pessoas respeitavam o jeito de ser do outro.

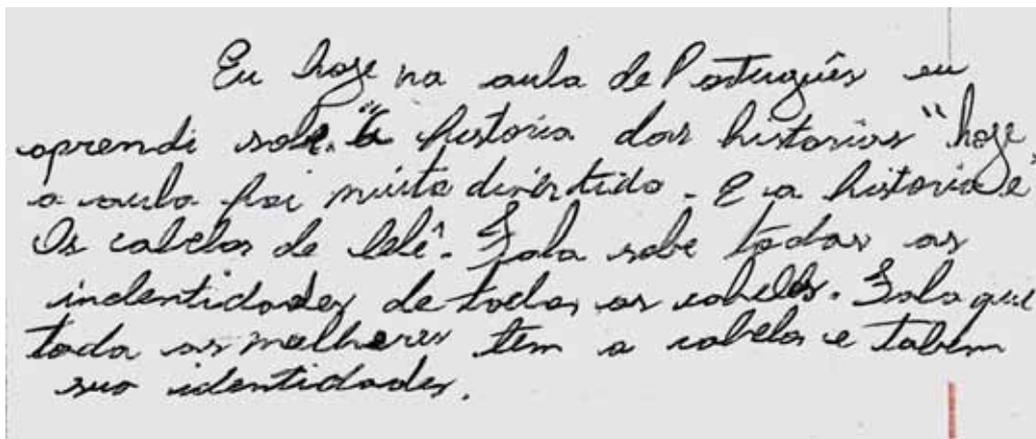
Após as atividades nº 10 e nº 11, os alunos escrevem mais uma página do Diário de Bordo. Acompanhemos o que MAR (13;1) e GAP (14;8) registraram:

Figura 28 - Página de Diário de MAR (13;1)



Querido diário, Estou aqui para te contar que neste dia eu vi um vídeo muito legal, Um dos vídeos muito legais eles são: A História das Histórias e Os cabelos de Selê.
O vídeo A História das Histórias conta mais sobre as culturas e religião dos africanos, que eu adorei, pois nós aprendemos a respeitar suas crenças e culturas.
Já Os cabelos de Selê fala de um garoto que tinha vergonha do seu próprio cabelo. E eu também adorei pois nós devemos julgar as pessoas por causa da sua aparência.
Beijos.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 29 - Página de Diário de GAP (14;8)

Fonte: Material coletado na pesquisa

Legenda: Página de Diário de GAP (14;8)

Eu hoje na aula de Português eu aprendi sobre " A historia das historias" hoje a aula foi muito divertida. E a historia é Os cabelos de lelê" – Fala sobre todas as indentidades de todos os cabelos. Fala que toda as mulheres tem o cabelos e também sua indentidades.

Atividade nº 12 – Roda de Leitura – Histórias Africanas

"[...] um lugar é morto quando ele não produz histórias [...] História é uma maneira que o mundo nos conta e nós contamos o mundo. E eu acredito no poder das histórias, não salvam o mundo, mas podem provocar mudanças. Todos nós somos produtores e somos produtos de histórias." (Mia Couto)

A ideia contida nesta atividade era prosseguir com a viagem pela África por meio da literatura, de modo que os adolescentes pudessem deparar-se com um universo africano, muito verossímil apesar de imaginário e, a partir da ficção, pudessem não só construir um repertório linguístico e cultural afro-brasileiro mas também inspirar-se e sensibilizar-se esteticamente através dos diferentes estilos e formas que a linguagem literária apresenta, para deles se apropriarem ao produzirem suas próprias histórias.

Sendo assim, para garantir o acesso a várias histórias que buscam reconstruir de forma positiva o universo cultural africano, a sala foi subdividida em seis grupos, a partir do critério de afinidade entre os alunos, e cada grupo, em comum acordo,

escolheu um dos seis livros infanto-juvenis propostos para a leitura compartilhada para, posteriormente, socializá-la com a sala. Ressaltamos que essas obras fazem parte acervo bibliográfico do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, enviado à Sala de Leitura das escolas da rede pública do estado de São Paulo pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, conforme Resolução Nº 20, de 16 de maio de 2008 (BRASIL, 2008)

Após a escolha dos livros, foi sugerido aos alunos que se dirigissem a um espaço da escola, que fica ao ar livre e possui várias árvores em torno das quais foram construídas muretas que servem como assentos, onde, desfrutando da sombra e do frescor das árvores, os alunos permaneceram no período de duas aulas lendo as histórias de origem africana – lendas, contos, crônicas, fábulas – e trocando entre si suas impressões, conforme o mosaico de fotos apresentado abaixo:

Foto 4 - Mosaico: Leituras de Histórias ao ar livre



Fonte: O Autor (2013)

No dia seguinte, após a leitura e de volta à sala de aula, os alunos foram convidados a refletir, em pequenos grupos, sobre as histórias lidas e apresentar seu ponto de vista em relação a questionamentos que lhes fizemos, entre os quais: como a África é apresentada nessas histórias; como são os personagens (pessoas) das tramas; como é o lugar onde os fatos ocorrem; que acontecimentos narrados acharam interessantes e por quê. Essas discussões resultaram em registros escritos tais como os apresentados a seguir:

Figura 30 – Caracterização da África – SHA (13;9)

Como é a África? Como são as pessoas que moram na África?

• As pessoas lá na África cultivam muito a natureza e um carinho muito grande por ela. Tem vários tipos de vegetação, animais e pessoas de diferentes características. Às vezes sempre contando histórias a seus netos, comidas típicas, rituais diferentes. Acreditavam em deuses que correspondem a elementos da natureza. Candomblé, Inkanda. Pensam em conservar com a natureza e sua fauna. São felizes, porque vivem de sua maneira que fazem bem a natureza e a seus povos.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 31 - Caracterização da África – RUA (13;2)

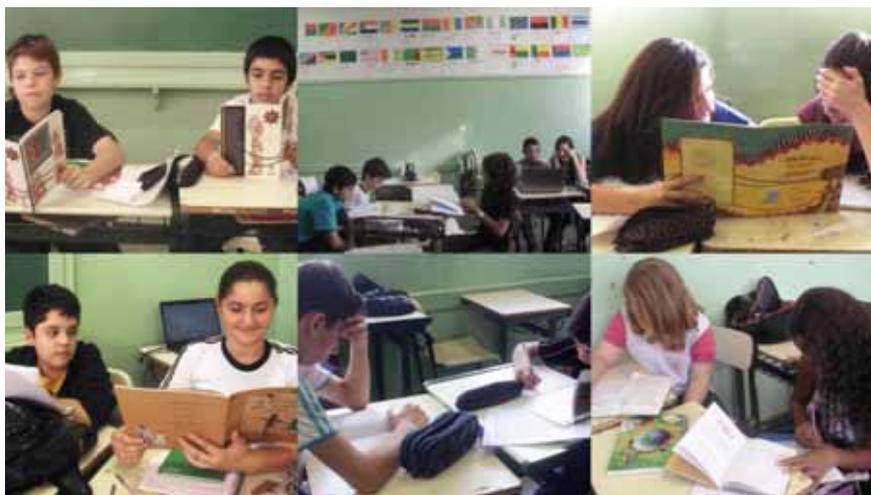
Como é a África nessas histórias? Como são as pessoas lá na África?

1- Sim. As pessoas são bem diferentes de nós. Eles gostavam de contar histórias as crianças se relacionavam contando histórias vivem em cabanas feitas de argila, e palha enrolado do grande árvore. O grande Basbo.

2- Mostra todo beleza da África. Lá tem várias belezas, eles tem vários hábitos, costumes, e cultura deles é bem legal. Eles acreditavam nos deuses, espíritos de céu.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Foto 5 - Mosaico: Leitura de histórias e discussões em pequenos grupos



Fonte: O Autor (2013)

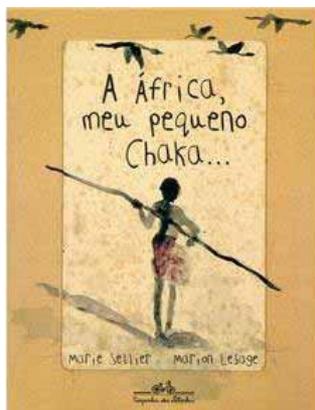
Logo após as reflexões sobre as narrativas lidas e as discussões realizadas no grupo, foi proposto aos alunos que se sentassem em círculo para a socialização de suas impressões de leitura para a sala. Com o objetivo de problematizar e aproximar os enredos das histórias lidas e levar os alunos a estabelecer relações entre elas durante a Roda de Leitura, procuramos nos guiar pelo roteiro a seguir, elaborado para este momento:

Roteiro para a Roda de Leitura – Leituras de Histórias Africanas

- 1) Vocês leram histórias de diferentes lugares e povos africanos. Como são as pessoas (as personagens) apresentadas nos livros? O que gostam de fazer? Onde vivem? Como é este lugar onde vivem?
- 2) Como é a África mostrada nessas histórias? O que tem lá? Quem normalmente conta a história? Quem é o narrador dessas histórias? Quais as suas características?
- 3) Essas histórias são reais? (Elas se parecem com o que acontece na realidade?) O que há em comum nas histórias em relação à forma em que são contadas? E em relação aos personagens? Em relação ao tempo/espaço? Em relação ao enredo?
- 4) Essas histórias africanas se parecem com as histórias brasileiras? Em que se parecem? Em que são diferentes?
- 5) Do que vocês mais gostaram nas histórias?
- 6) O que você ficou curioso de saber ao ler essas histórias e gostaria de pesquisar? Sobre que assuntos?

Foto 6 - Roda de Leitura**Fonte:** O Autor (2013)

Apresentaremos a seguir os livros lidos pelos alunos e mais alguns registros feitos por eles a partir das reflexões debatidas no grupo, bem como alguns trechos dos debates durante as rodas de leitura dessas obras literárias.

Figura 32 - Capa do Livro “A África, meu pequeno Chaka” – Sellier (2006)**Fonte da Imagem:** Google / Imagens³²

O livro **A África, meu pequeno Chaka** de Marie Sellier (2006) narra, em forma de poesia, o diálogo de um garoto africano com seu avô. Movido pela curiosidade infantil, o pequeno Chaka, assim chamado carinhosamente por vovô Dembo, quer entender melhor sobre os costumes, as crenças, a religião, enfim deseja saber mais sobre a cultura de seu povo e dirige a este velho sábio vários “porquês”. O avô, muito prestativo, vai respondendo às indagações do menino e busca no passado, em sua própria infância, muitas das explicações, histórias e exemplos para ilustrar os assuntos

³²Disponível em <<http://livraria.folha.com.br/livros/7-a-9-anos/africa-pequeno-chaka-marie-sellier-1022680.html>>. Acesso em 20 jan. 2015.

dessa prosa para lá de emocionante. Ao contar as histórias, vai incorporando a figura de um griot experiente e cheio de mistério, levando os leitores, ao sabor da linguagem poética, a refletir sobre sua identidade, suas origens, seus valores. Apreciemos um trecho do início dessa obra (SELLIER, 2006, p. 3):

*Vovô Dembo é alto que nem o baobá
E mais sábio que o marabu.*

*Vovô Dembo é o meu avô,
Ele conta histórias melhor que ninguém.*

*- Diga, Vovô Dembo,
Me diga qual é a cor da África.*

*- A África, meu pequeno Chaka?
A África é preta como a minha pele,
É vermelha como a terra,
É branca como a luz do meio-dia,
É azul como a sombra do noite,
É amarela como o grande rio,
É verde como a folha da palmeira.*

*A África, meu pequeno Chaka,
Tem todas as cores da vida.*

[...]

*- Conte, Vovô Dembo,
Me conte do Papai Samba.*

*- Papai Samba, meu pequeno Chaka,
Era forte como o leão
E falante como uma colônia de íbis tagarelas.
É, meu pequeno, Chaka,
Não havia trava na língua
Que o impedisse de falar pelos cotovelos!
Um verdadeiro contador!
De noite, no serão,
Sentava sob as estrelas com o seu corá
E contava histórias até que nossos ouvidos
Não aguentassem mais ouvir.
Quando Papai Samba ria,
Era alegre como uma orquestra de balafons.*

[...]

*- Conte, Vovô Dembo,
Conte da dança dos espíritos mascarados.*

- *A dança dos espíritos mascarados, meu pequeno Chaka,
 Como lhe contar sem tam-tam e sem balafo?
 Por mais voltas que dê minha língua,
 As palavras são pesadas como pedras,
 Imagine, meu pequeno Chaka,
 Imagine o louco rufar dos tambores.
 Eles dizem “ entrem em suas casas”,
 E já lá estão: criaturas de palha e pluma.
 Não dançam, não voam.
 Refugio-me trêmulo nos braços
 De Mamãe Kadidja.
 Vi o espírito mascarado, vou morrer!
 Ai, que terror!*

*Foi só mais tarde,
 Quando deixei de ser criança,
 Que pude assistir às cerimônias
 Como os homens da aldeia.[...]*

Após lerem o livro, CAR (13;2), GIG (14;1) e RUA (13;2) retomaram o enredo a partir dos questionamentos acima mencionados e manifestaram-se apresentando suas inferências e seus argumentos, primeiramente ao seu grupo, registrando suas impressões e depois para a sala, no momento da Roda de Leitura, conforme podemos observar a seguir:

GIG (14;1) *Essa história fala de um menino que pergunta tudo para o avô dele e uma das coisas que ele pergunta também é a cor da África [...] CAR (13;2): ... dá pra ver que tudo isso são coisas típicas da África, mostrando as características de cada lugar. [...] GIG (14;1): é ... a Mukanga. **E o que é Mucanga? (...) O que está querendo dizer com isto que você leu?** RUA (13;2): *Eles pegam as crianças que vão crescendo e fazem esse ritual. **Mas esse ritual é como? Como acontecia?** RUA (13;2): ... [...] GIG, gostaria de falar sobre isso que você leu? **O que você entendeu?** GIG (14;1.): *Que a partir que os meninos cresciam, eles tinham que provar que eles já podiam ir para a vida adulta e para deixarem de ser crianças tinham que participar desse ritual.***

Figura 33 - Capa do livro: “A semente que veio da África” - Lima; Gneka; Lemos (2005):



Fonte da Imagem: Google/ Imagens³³

A obra **A Semente que veio da África**, escrita por Heloísa Pires Lima, Georges Gneka e Mário Lemos (2005), apresenta três lendas sobre o baobá, originárias de três lugares diferentes, Costa do Marfim, Moçambique e França. As histórias são repletas de lembranças da infância e descrevem, com uma riqueza de detalhes, as particularidades desses lugares, permitindo aos leitores uma verdadeira viagem no tempo e no espaço.

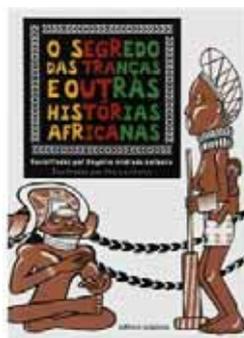
Narradas por três autores afro-brasileiros, essas histórias, além de se caracterizarem por uma linguagem poética e expressiva, uma das especificidades da obra literária, trazem ainda muitas informações importantes sobre esse símbolo sagrado da cultura africana que é a Adansônia, como é conhecida cientificamente, ou embondeiro, como é nomeada no nordeste brasileiro, ou ainda baobá, como é carinhosamente respeitada na África. Acompanhem algumas falas dos alunos sobre essa obra literária, durante a Roda de Leitura:

Então falem um pouquinho dessa árvore. [...] ACL (13;2): *Ela é considerada uma árvore sagrada porque ela oferece para eles tudo o que eles precisam: comida, água, remédio, moradia...* **Como assim?** ACL (13;2): *Ela pode proteger muitas aldeias, dentro dela você encontra água, o fruto delas tem uma substância que dá pra servir como remédio...* [...] ACL (13;2): *Em Moçambique, ela é chamada de embondeiro, mas é mais conhecida na África como baobá. [...] conta a história que de tanto o baobá pedir pra Deus mudar ele, porque ele se achava feio, Deus virou ele de cabeça pra baixo e mudou sua fisionomia.* **Como seria a sua fisionomia então?** SAR (13;7): *O tronco é bem largo, parece uma barriga e a folhagem parece*

³³ Disponível em <<http://www.fnac.com.br/a-semente-que-veio-da-africa/p/52536>> Acesso em 20 jan. 2015.

uma raiz. MAR (13;1): Aqui no livro fala que essas histórias que eles inventam para explicar as coisas são uma Karingana...ua Karingana que são as histórias que eles inventam. [...] MAF (13;11): No livro fala que na época da seca, muitas pessoas passam sede e por causa dessa árvore...os africanos conseguem extrair água dessa árvore. [...] LUC (12;11): Aqui fala que cabe mais de cinquenta pessoas dentro dela... [...] MAR (13;1): Ela também mostra quando alguém vai morrer e as pessoas têm medo de cortar um baobá. [...] ela desaba sobre si mesmo.

Figura 34 - Capa do Livro “O Segredo das tranças e outras histórias africanas” - Barbosa (2008):



Fonte da Imagem: Google / Imagens³⁴

Para prosseguir a nossa viagem pelo continente africano por intermédio da literatura, escolhemos a obra **O segredo das tranças e outras histórias africanas**, que reúne cinco contos de tradição oral recontados por Barbosa (2008). Narrados a partir de provérbios africanos que traduzem verdades coletivas, eternizadas oralmente de geração em geração, os contos resgatam a diversidade cultural existente em cinco países da África, colonizados por portugueses, os quais, por esse motivo, possuem como língua oficial o Português. No entanto, podemos observar nas histórias uma linguagem rica de vocábulos e expressões pertencentes a outras línguas, faladas por diferentes grupos étnicos que habitam essas regiões, tais como a língua quimbundo, a língua nyanja, a maconde, entre outras.

Além da interessante contextualização linguística e cultural, essas histórias nos levam a refletir sobre o comportamento do povo africano perante as adversidades que enfrentam em seu dia a dia e nos dão exemplos de força, coragem, inteligência, otimismo e sobretudo de solidariedade, permitindo ao leitor desconstruir as imagens negativas e estereotipadas, divulgadas pela mídia em geral, de que na África as pessoas

³⁴ Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1538>>. Acesso em 20 jan. 2015.

são frágeis, ignorantes e impotentes frente ao poderio da força da natureza, das doenças e das catástrofes.

Além disso, esse livro traz, no final, um importante material de pesquisa, contendo as principais características políticas, econômicas e culturais desses cinco países lusófonos: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Esse material também foi utilizado pelos alunos como fonte de pesquisa.

Vejam alguns excertos que ilustram as inferências dos alunos sobre essas histórias, apresentadas durante a Roda de Leitura:

LUC (12;11): *O nome desse livro é “O segredo das tranças e outras histórias”, o segredo dele, que eu li, o segredo da personagem fala a mais pura verdade, né? Porque quando o chefe de família foi lutar, o soba, queria saber o segredo das tranças... Cada trança tinha um segredo.* (LUC continua recontando a história). [...] **O que vocês acharam de diferente nessas personagens africanas? Elas teriam alguma característica que revela que elas são africanas? [...]** SAM (13;0): *A etnia também de algumas pessoas lá né, pelas tranças também... Como assim, etnia? Explica melhor...* SAM (13;0): *Ah, a cor da pele, né? É parecida com a cor da África, né? No livro descreve a cor da pele?* LUC (12;11): *Não, não descreve, mas dá para a gente ver pelas imagens.* SAM (13;0): *Pelas tranças. Como assim, SAM, pelas tranças?* SAM (13;0): *Em cada trança eles guardavam um segredo de coisas que eles fazem lá na África.* [...] LUC (12;11): *É um estilo deles. Ah, tá... é um estilo deles usarem tranças e... por que é um estilo?* [...] GAZ (13;0): *Ah, porque cada etnia tem os costumes, é como se fosse a tradição do lugar de onde eles são [...]*

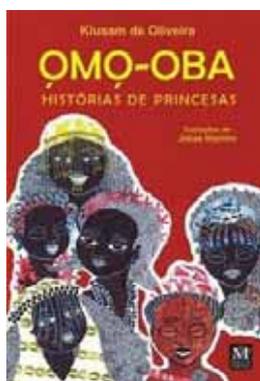
A leitura desse livro também despertou nos alunos a curiosidade sobre alguns termos de origem africana e ensejou mais algumas pesquisas em dicionários etimológicos, cujo resultado foi registrado no “Glossário” que gradativamente ia sendo construído pelos alunos durante suas pesquisas e leituras. Vejam mais um registro do Glossário:

Figura 35 - Glossário de LUC (12;11), VIT (13;5), GAZ (13;0):

M	
Mutenga:	Filho de Nauré
Makos:	Discussão entre pessoas
Mucito:	Flauta cerroada
Mukonga:	Conjica de milho cozido
Maria Condão:	Serica lendaria, de olhos verdes e cabelos entrelaçados de conchas coloridas
Menzinho:	Amulito levado aos sacerdotes para fugarem a olhos de maus-olhoses.
Malen:	Marido de Djalo
Mueja:	Um migrante desiludido que retorna a cidade natal
Magúca:	Trabalhadores contratados para as minas de carvão
Mathapa:	Mandioca
Moxemba:	tempo de semear as sementes de plantação

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 36 - Capa do Livro “OMO–OBA: Histórias de Princesas” – Oliveira (2009):



Fonte: Google/ Imagens³⁵

³⁵ Disponível em <<http://omo-oba-historiasdeprincesas.blogspot.com.br/>>. Acesso em 20 jan. 2015.

Como sabemos, as religiões africanas são o principal vínculo da cultura africana no Brasil, no entanto, ainda fazem parte de um assunto pouco explorado nas escolas. Trata-se de um tema que, para ser abordado de forma significativa em sala de aula, necessita, além de um conhecimento abrangente por parte do educador sobre questões específicas relacionadas às diferentes religiões existentes, de um posicionamento ético, desse educador, de respeito às diferentes crenças, independentemente de sua formação religiosa. Além disso, o professor deverá estar preparado para lidar com uma série de questionamentos e pensamentos estereotipados e preconceituosos, tão enraizados em nossa cultura.

Sem dúvida precisávamos abordar essa questão nesta intervenção, o que nos levou a escolher a obra literária **Omo-Oba – História de Princesas**. As histórias recontadas neste livro por Oliveira (2009) abordam as crenças e rituais praticados pelas religiões africanas, com suas magias e misticismos, por meio de figuras lendárias de deuses e princesas. As princesas e rainhas descritas nessas histórias são mulheres inteligentes, perspicazes, e os deuses sempre estão prontos para servi-las, o que é muito diferente de nossa cultura em que os líderes religiosos normalmente são figuras masculinas, e a mulher cristã ainda incorpora uma condição submissa ao homem. Sendo assim, além de povoar o imaginário do leitor com esse universo mágico, esse livro também valoriza as mulheres negras no seio de uma cultura de tradições milenares.

Escolhemos esta obra para que as crianças pudessem construir algumas noções iniciais sobre as crenças e religiões africanas, um dos elementos dessa cultura que mais sofrem discriminação e preconceito por parte da sociedade cristã ocidental.

O fato de ser uma narrativa leve e descontraída, em que os conceitos religiosos africanos são apresentados de forma indireta, em uma linguagem infanto-juvenil que muito se assemelha à dos contos de fada, facilitou a introdução dessa temática, ainda tão polêmica, nas escolas e despertou a curiosidade das crianças em pesquisar sobre as outras crenças e religiões dos diferentes povos existentes no mundo. Vejamos os apontamentos feitos por eles durante a Roda de Leitura:

Que outras características vocês observaram da cultura africana? GIR (13;5): *As magias, os feitiços*. ROB (13;6): *Os rituais*. MAR (13;1): *As danças, os espíritos*. (Falando do livro OMO-OBA: *Histórias de Princesas*). SHA(13;8): *Nesse livro não fala de Deus. Cada deus é como se fosse uma princesa...* [...] MAR (13;1): *Iemanjá é a rainha das águas*. **E o que mais vocês sabem sobre ela?** MAF (13;7): *Que ela tem um canto*. [...] **Os deuses africanos são**

iguais aos outros deuses? (Respondem juntos): *Não. Como são os deuses deles?* CAR (13;1): *Ah... tem o deus do sol, da natureza. [...]* ACL (13;2): *Eles têm vários deuses que eles acreditam, tipo o deus das águas...da força da natureza e não é que nem a gente que acredita num só Deus.* MAR(13;1): *Ah, aqui a gente respeita as igrejas e lá eles respeitam a natureza porque ela é sagrada.* MAF (13;7): *Algumas tribos africanas que vivem no Brasil acreditam no deus deles e tem outros que acreditam no nosso Deus também. [...]* **O que mais vocês observaram nas histórias?** GAZ (13;0): *Há coisas que eles usam para se proteger...* LUC (12;11): *Como o amuleto nenzinho, utilizado pelo sacerdote para evitar maus olhados. [...]*

O grupo de GIR (13;5), ROB (13;6) e SHA (13;8) também recontou, por escrito, algumas histórias deste livro. Vejamos como o fizeram:

Figura 37 - Recontando a História – Oiá e o búfalo interior - GIR (13;5), ROB (13;6) e SHA (13;8)

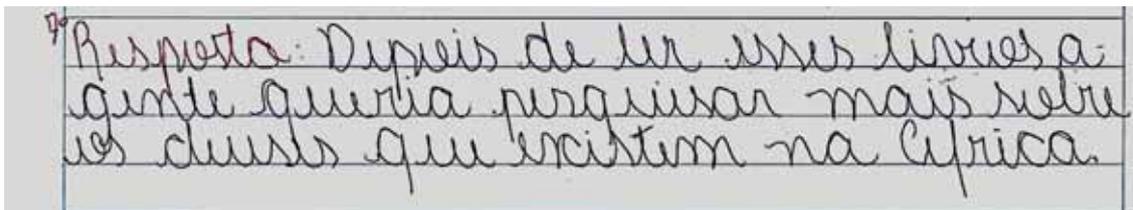
"Oiá e o búfalo interior"

Oiá é uma princesa maldosa, bonita, graciosa, rápida, determinada e inteligente. Ela podia se transformar em animais. Usava se embutando com línguas (coroas, colares, brancos, entre outras acessórios). Ela tinha um grande um amigo que ele adorava brincar com a mente, e como se fosse um Deus. Um dia Oiá vai atrás de uma árvore e encontra um búfalo e quando alguém vê ela se assusta. Essa história africana que toda mulher tem a força e um poder de um animal selvagem dentro de si, e deve saltar para fora em um certo momento. Ficamos curiosas em saber o que significava "Cide", "Eun-kerû" e "Epane" e vamos pesquisar.

Fonte: Material coletado na pesquisa

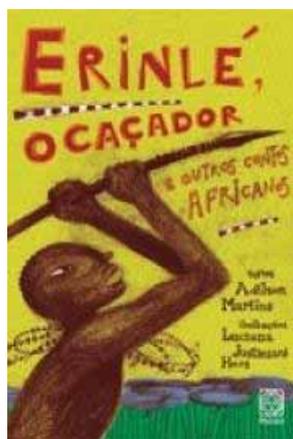
Após ler este livro, GAO (14;3), MAR (13;8) e GAB (13;5) também registraram o seguinte comentário:

Figura 38 - Impressões de Leitura sobre o livro: “ OMO-OBA: História de Princesas”



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 39 - Capa do Livro: “Enrilé, o caçador e outros contos africanos” – Martins (2008):



Fonte da Imagem: Google / Imagens³⁶

Com o objetivo de proporcionar aos alunos mais uma oportunidade de conhecerem a literatura de tradição oral africana, escolhemos a obra **Enrilé, o caçador e outros contos africanos**, de Adilson Martins (2008), um livro de contos populares folclóricos africanos que buscam explicar a origem das coisas e expressar os valores e a forma de pensar dos povos da África sob a ótica destes. Muito diferente da maioria dos contos de fadas, os quais quase sempre privilegiam o universo europeu, as histórias contidas neste livro nos apresentam a África com todos os seus mistérios e sua diversidade cultural, permitindo-nos resgatar os hábitos, costumes e crenças africanos, ao mesmo tempo que nos leva a refletir sobre nossas raízes étnicas africanas por meio de temas universais, entre eles a amizade, a solidariedade, a perspicácia.

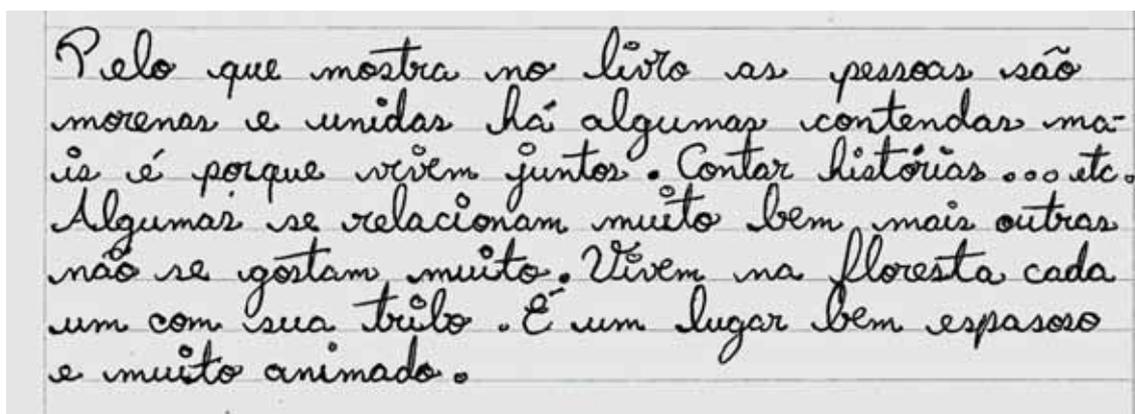
São oito histórias repletas de muito encanto e magia, que, ao final, trazem informações curiosas sobre os personagens, lugares e temas que compõem essas

³⁶ Disponível em: <<http://www.buscape.com.br/erinle-o-cacador-e-outros-contos-africanos-adilson-martins-853470418x.html#precos>>. Acesso em 20 jan. 2015.

narrativas. Essas histórias também despertaram a imaginação dos alunos e os levaram a várias discussões no grupo. Apreciamos alguns dos registros feitos por eles.

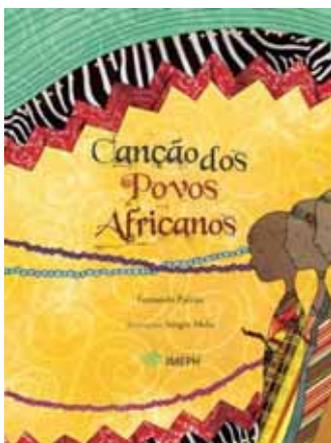
Figura 40 - A África nas histórias - TAY (13;6) e THA (13;4):

Como é a África revelada nessas histórias? Como são as pessoas/personagens? -



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 41 - Capa do Livro: “Canção dos Povos Africanos” - Paixão (2010)



Fonte da Imagem: Google / Imagens³⁷

A música e a dança são elementos culturais riquíssimos na cultura africana devido à diversidade e à peculiaridade de manifestações. Essas canções e cantigas populares estão presentes em todos os momentos festivos, nos rituais religiosos, enfim por meio delas podemos obter um retrato vivo da identidade cultural africana, do comportamento desses povos, dos valores éticos e morais presentes nessas culturas.

³⁷ Disponível em : <<http://www.varejao.com.br/Livro/33233/CANCAO-DOS-POVOS-AFRICANOS>>. Acesso em 20 jan. 2015.

Com o objetivo de mais uma vez sensibilizar os alunos para essas questões étnico-raciais e culturais e ainda levá-los a refletir sobre os valores intrínsecos no pensar e nas atitudes de povos com culturas diferentes da nossa, escolhemos a obra **Canção dos Povos Africanos**, de Fernando Paixão (2010), que, por meio de um poema canção de tradição oral, também conhecido como Canção dos Homens, da poeta africana Toldan Phane, radiografa o cotidiano desses grupos étnicos.

Este livro reconta um belíssimo ritual muito conhecido de um grupo étnico africano não especificado, segundo o qual cada criança tem, desde o seu nascimento, uma canção que representa sua própria identidade. À medida que essa criança vai crescendo, os fatos vivenciados por ela, quer sejam alegres ou tristes, dignos da apreciação ou reprovação coletiva do grupo, vão sendo incorporados à melodia da canção; caso o indivíduo cometa alguma infração, é a sua própria canção que lhe é cantada como forma de reflexão e conscientização sobre os atos cometidos. Essa canção seria uma forma de resgatar a história e a identidade de cada pessoa, sua importância e seus valores sociais, e levá-la ao arrependimento de suas más atitudes e à retomada dos valores perdidos. Ela acompanha as pessoas até a morte, momento em que pela última vez é cantada, fazendo parte de um ritual que lhe propicia a entrada em outro plano: o espiritual, o da ancestralidade.

Quando, durante uma das rodas de leitura, indagamos aos alunos o que eles perceberam sobre a cultura africana nos livros, alguns recontaram esta narrativa e a associaram com as outras histórias ouvidas anteriormente, socializando com a sala suas impressões. Vejamos um excerto deste momento:

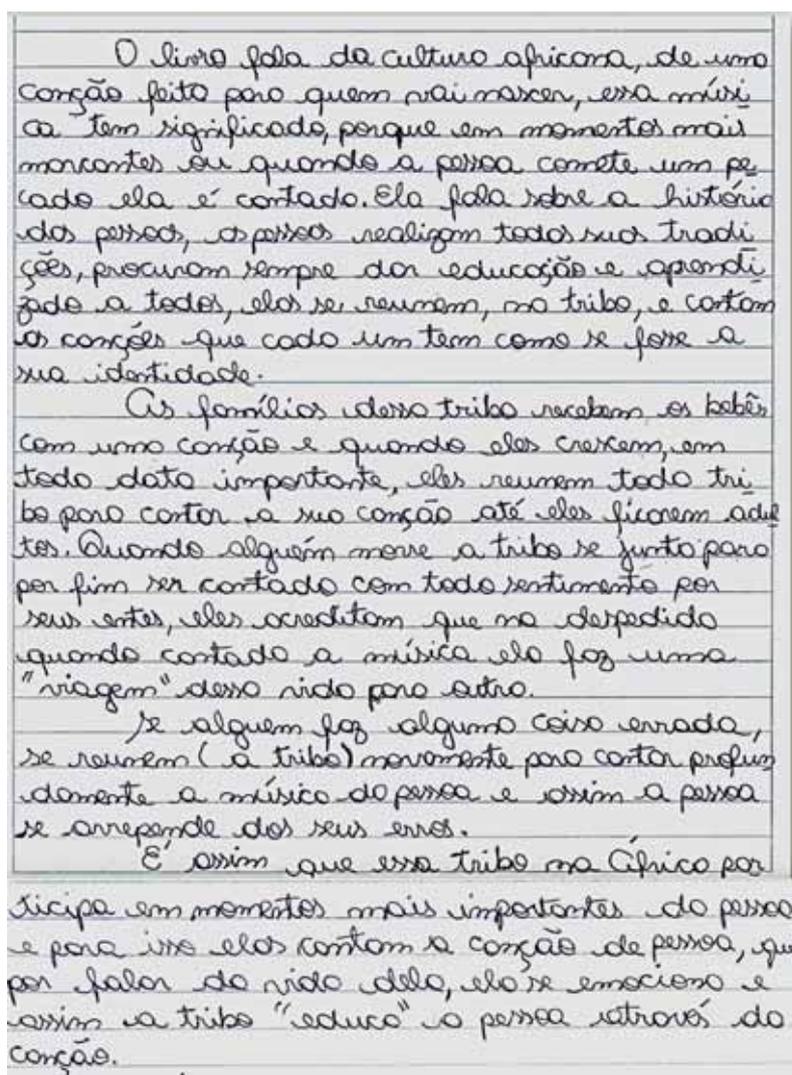
SAM(13;0): *Os avós é que contam histórias para os netos. [...] ALL(13;4): No nosso livro fala de uma música que um povo canta quando nasce uma criança... [...] “ Canção dos Povos Africanos” Nessa tribo quando nasce uma criança eles compõem uma música, cada criança que nasce tem a sua própria música e a medida que essa criança vai crescendo essa música vai ficando maior porque eles vão contando a sua vida [...] eles cantam, nos aniversários eles cantam essa música [...]. ING (12;11): Eles cantam em qualquer fase da vida, até quando alguém faz alguma coisa errada eles cantam uma música para a pessoa lembrar o que ela fez de errado e se arrepender. [...] GEO (12;8): Lá na Canção dos Povos, quando uma pessoa morre eles cantam também. ING(12;11): É porque lá quando eles cantam eles não estão felizes porque alguém está morrendo, mas porque está se preparando para uma outra vida.[...] GUI(12;9): Eles voltam nos encontros da magia. [...] GIG (14;0): Tem os espíritos da noite, os espíritos dos mascarados. [...]AJU(13;3): É que nem o baobá...Ninguém podia cortar o baobá*

para fazer móveis, pois causaria um grande mal, tanto para quem cortou para quem comprou esse móvel. MAF(13;7): Eles acreditam que essa árvore é sagrada porque ela tem 50m de altura e tem a largura de uma casa e mora gente lá dentro. GIR(13;5): Fica bem no meio de uma tribo. [...] GUI (12;9) Para proteger, porque é como se fosse um deus, porque as pessoas se escondem nele.

Para contextualizar ainda mais esta narrativa, solicitamos aos alunos deste grupo que também assistissem ao vídeo “Canção dos Homens” (ITEC CURSOS, 2013), o qual reconta este episódio, utilizando recursos audiovisuais.

Após este momento, o grupo de ALL (13;5), MAJ (14;7) e ING (13;0) registrou os seguintes comentários:

Figura 42 – Registro escrito sobre o vídeo “Canção dos Homens” – ALL(13;5), MAJ(14;7) e ING (13;0):



O livro fala da cultura africana, de uma canção feita para quem não nasce, essa música tem significado, porque em momentos mais importantes ou quando a pessoa comete um pecado ela é cantado. Ela fala sobre a história dos povos, as pessoas relembram todas suas tradições, procuram sempre da educação e aprendizagem a todos, eles se reúnem, na tribo, e cantam as canções que cada um tem como se fosse a sua identidade.

As famílias dessa tribo recebem os bebês com uma canção e quando eles crescem, em todo data importante, eles reúnem toda tribo para cantar a sua canção até eles ficarem adultos. Quando alguém morre a tribo se junta para por fim ser cantado com todo sentimento por seus entes, eles acreditam que no despedido quando cantado a música ele faz uma "viagem" desse lado para outro.

Se alguém faz alguma coisa errada, se reúnem (a tribo) novamente para cantar profusamente a música de pessoa e assim a pessoa se arrepende dos seus erros.

É assim que essa tribo na África por dizipa em momentos mais importantes do pessoal e para isso eles cantam a canção de pessoa, que por falar do lado dele, ele se emociona e assim a tribo "educa" a pessoa através do canção.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 13 – Produção de Histórias Africanas

“... As palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançados como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. [...] a escritura se encontra em toda a parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm em latim a mesma etimologia). [...] É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo”. (Roland Barthes)

Foto 7 - Mosaico – Produção de histórias africanas



Fonte: O Autor (2013)

Logo após lerem as histórias africanas e participarem das discussões em pequenos grupos e coletivamente, por meio das rodas de leitura, era necessário sondar mais a fundo a compreensão dos alunos em relação a esse universo imaginário, mas ao mesmo tempo tão próximo da realidade africana, retratado nas narrativas lidas e apreciadas por eles. A produção textual foi então a próxima atividade planejada, pois, a partir dela, poderíamos acompanhar mais de perto a construção dessas representações, coordenando as informações lidas e pesquisadas nas obras literárias e em outras fontes bibliográficas e transformando-as em um texto original, elaborado pelos próprios alunos.

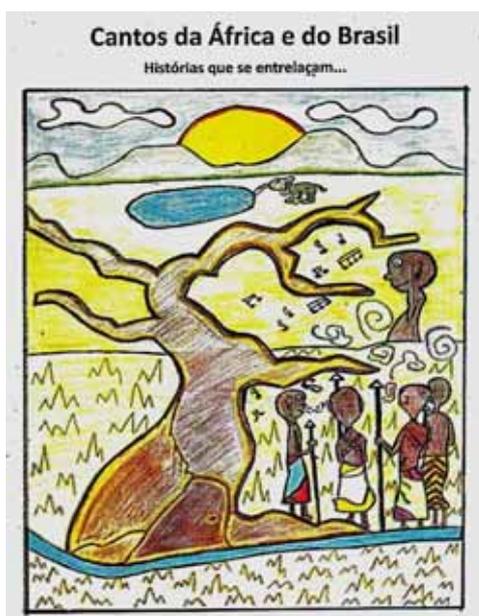
Através dessa produção pudemos também acompanhar o processo gradativo de construção de um repertório constituído por signos linguísticos – significantes e significados – que traduzem o universo cultural africano. Para enriquecer essas produções, dando abertura ao diálogo e à troca de ideias, esses textos foram produzidos

em duplas. Inicialmente, os alunos discutiam a temática, o enredo, escolhiam as personagens, o espaço da narrativa, pesquisavam sobre o assunto e, então, iam escrevendo suas histórias.

Como ponto de partida e direcionamento temático, sugerimos aos estudantes que pesquisassem sobre provérbios africanos e escolhessem um deles para ser o mote da história. Todo o enredo, o conflito, o clímax e o desfecho da narrativa deveriam estar coerentes com o provérbio escolhido e a história deveria explicar e promover uma reflexão em torno dele.

Após a produção dessas histórias, aproveitamos as outras aulas de Língua Portuguesa para a revisão gramatical desses textos, por meio da troca das produções entre os alunos e procedimentos de revisão comuns durante as aulas de leitura e escrita. A seguir, essas histórias foram digitadas pelos alunos e transformaram-se em uma coletânea, editada em uma gráfica. Essa coletânea de histórias foi intitulada pelos alunos de “Cantos da África e do Brasil: Histórias que se entrelaçam...”. Aprecie aqui duas das 14 narrativas desta coletânea de histórias produzidas pelos alunos. A seguir a história, ainda em formato manuscrito, produzidas por GIG(14;1) e CAR (13;2) ; SAM (13;1) e GUI (12;11). No livro editado, elas se encontra nas páginas 10, 11, 12 e 13 desta coletânea:

Figura 43 - Capa da Coletânea: “Cantos da África e do Brasil: Histórias que se entrelaçam” – Ilustração de AJU (13;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 44 – História produzida por GIG(14;1) e CAR (13;2)

"O machado esquece, mas a árvore lembra."

Histórias e mais histórias.

- Conte você Nansi, me conte da natureza.
- A natureza meu pequeno Kairu, a natureza é verde como a folha da palmeira, vermelha como a Terra. A natureza é uma das maiores riquezas da África, É exotica como o rio Níger, Não chamamos a natureza porque o machado esquece, e a árvore lembra.
- Como assim, você Nansi, não entendi...
- É, meu menino, aquela que desmatamos esquecem, mas a natureza sente! Uma coisa nunca iram fazer, meu pequeno Kairu, cortar um Baobá.
- Me conte você Nansi, me conte você Nansi, me conte sobre o baobá.
- O Baobá meu pequeno, o Baobá é uma árvore típica e sagrada. É nunca iram cortá-la pois se cortarmos ele desmorona sobre nossas cabeças.
- Me conte sobre os rituais, você Nansi...
- Tem o Samba, meu Kairu! é um dos estilos musicais que caracteriza o povo para Kimbundo.
- Você Nansi, me conte sobre a antepassados do povo para Kimbundo...
- Nosso povo, meu garoto, foi um povo bem guerreiro: os resultados da guerra foram prejudiciais a todos o tipo de comércio, todo mundo comia peixe e nos primeiros anos do século XVIII, os portugueses foram obrigados a abrir uma conversa sobre o paz em Luanda, com o Kimbundo dos Mbongo. Ai aparecer a figura de Njinga pela primeira vez na vida dos lusitanos, Njinga Mbundi - rainha Ginga da documenta da época - embaixadora plenipotenciária de seu tio, o angozo.
- A Africano mostrou-se esperta na arte da diplomacia e mais tarde nas artimanhas da guerra.
- Porra você Nansi... Hoje aprendi muito com você, entre dia você pode me contar mais.
- Meu pequeno quize então amanha continuamos as histórias. As lindas histórias do povo para africano!

Figura 45 – História produzida por SAM (13;1) e GUI (12;11):

"Aquele que não sabe dizer me diz: a todos os tempos está ruim"

A inteligência da tuba

Um dia ensalvados, uma tuba chamada Yaculá estava explorando terras, quando des se depararam com uma árvore diferente da que eles conheciam, a árvore era alta com aproximadamente 50 metros de altura com seu interior do tamanho de uma aldeia pequena.

Uma outra tuba chamada Etai, que estava também explorando aquelas terras, encontrou a mesma árvore que a tuba Yaculá tinha encontrado. Quando des viram uma abertura na árvore, entraram e se depararam com a tuba Yaculá que já estava morando lá dentro...

Comeceram a se desentender entre si, a tuba Etai estava falando que a árvore chama-se Basalá era deles, pois estavam procurando há tempo, mas a tuba Yaculá falou que encontrou a árvore primeiro.

Decidiram que seria bom uma luta entre as duas tubas e a que ganhasse ficaria com a moradia. O problema é que a tuba Yaculá, acostumada a guerras, já tinha armas como: arco e flecha e lanças e a tuba Etai, uma tuba ainda primitiva, não tinha este tipo de armas. A tuba Etai reclamou que a luta não seria justa e remediou armas.

A tuba Yaculá, para evitar confusão mais, ofereceu a ela armas de todos os tipos para a luta não ser desigual. As tubas entraram em confronto, mas como a tuba Etai não sabia lutar, o dono da tuba parou a luta e falou:

— As armas que nos ofereceram estão quebradas sem trapaceiras!

mas o dono da outra tuba respondeu:

— Nassem tubas tinham as armas e as armas estavam funcionando perfeitamente!

Mas como a tuba Etai não sabia lutar, as duas das tubas entraram em acordo para que não houvesse mais guerras. E concordaram em viver juntos naquela árvore. E diz a lenda que foi assim que se formaram novas tubas...

Registro na Linha do Tempo

Para encerrar este bloco de atividades, os alunos foram convidados a indicar algumas palavras-chave que resumiam o momento. O grupo de MAR (13;2), SAR (13;8) e MAF (13;8) apontou as seguintes palavras que resumem este momento: KARINGANA-UA-KARINGANA: HISTÓRIAS AFRICANAS – FANTASIA E VERDADE SOBRE A ÁFRICA.

Vejamos ainda o que CAR (13;2) registrou em seu Diário de Bordo sobre essa atividade:

Figura 46 – Página de Diário - CAR (13;2)

Eae meu diário, beleza, hoje trouxe mais uma história sobre a "minha viagem sobre a África" sem sair do Brasil, bem meu diário hoje realizamos as produções de histórias africanas a partir de palavras africanas, meu diário foi muito legal elaboramos histórias africanas, A professora montou duplas para fazer as histórias e foi legal de fazer, Conseguimos abrir nossa imaginação para escrever e sair uma história coerente e legal, e em questão da história que fizemos. Bem meu diário por hoje é só, até mais, Valeu falou.

Fonte: Material coletado na pesquisa

4º Bloco de Atividades – Definição do Foco

Este bloco de atividades tinha como objetivo preparar os alunos para que pudessem delimitar os temas de pesquisa, definindo o foco temático relacionado à cultura africana para facilitar a busca por informações novas e mais precisas, permitindo aos estudantes aprofundarem-se nos subtemas pesquisados. Novamente as atividades foram realizadas em pequenos grupos e as decisões acordadas coletivamente.

Atividade nº 14 – Levantamento de subtemas de pesquisa**Foto 8** - Mosaico – Pesquisa em material impresso

Fonte: O Autor (2013)

Esta atividade propiciou a retomada dos principais temas de pesquisa, elencados pela sala, na atividade nº 08 e permitiu a tomada de decisão pelos grupos sobre os subtemas a serem pesquisados. Como os temas apontados inicialmente pelos alunos eram ora genéricos e abrangentes, ora muito específicos, propusemos o agrupamento e uma hierarquização desses assuntos. Dessa forma, os temas mais específicos passaram a ser chamados de subtemas, fazendo parte de um tema mais geral. Em outras palavras, aos temas mais gerais indicados pelos alunos incorporaram-se temas mais específicos também sugeridos por eles.

Esta atividade resultou na construção coletiva de um cronograma de pesquisa, apresentado a seguir, o qual indicava os assuntos a serem investigados por cada grupo, bem como as datas de apresentação desses trabalhos e da socialização das pesquisas entre os alunos da sala.

Quadro 4 - Cronograma - Levantamento de temas e subtemas de pesquisa

Temas	Subtemas	Grupos/ Alunos	Datas/ Prazos
Principais etnias	Origem das pessoas – história; Civilização antiga; Processo de Colonização; Principais grupos étnicos; Conflitos étnicos (guerras por terras).	GIR SHA LET ROB	Realização da Pesquisa: 24 e 25/10;
Arte (antiga e atual)	Arte em geral (pinturas, esculturas, artesanatos, etc); Arquitetura (construções antigas e atuais); Literatura (Tradição oral – Griots).	LUC GAZ VIT	
Flora	Savanas; Relevos – solos – desertos (Saara e Saael); Vegetações nativas; Clima; Riquezas Naturais (minérios, etc).	MAR SAR	Elaboração dos Slides: 31/10 e 04/11
Fauna	Espécies Nativas (animais encontrados nas regiões); Valor econômico desses animais; para que servem?	ALL MAF MAJ ING	
Belezas da África	Lugares; Pontos Turísticos; Beleza das Mulheres africanas, das crianças; Moda e estilos africanos.	ACL GAP	Apresentação e Socialização das informações para a sala: 05/11
Cultura	Comidas Típicas; Músicas, danças; Crenças, religião; Rituais; Línguas, dialetos.	GUI SAM GAB GAO	
Políticas Públicas	Sistemas de governo – Educação, Segurança, Moradia, Transporte, Trabalho, Saúde (principais doenças, causas de mortes, funerais, condições de higiene, etc)	AJU NAT THA TAY	
Desenvolvimento Econômico	Distribuição de riquezas; Atendimento médico e hospitalar; Desenvolvimento dos países – tecnologia e principais dificuldades para o desenvolvimento dos países.	RUA GIG GEO	

Fonte: Elaborado pelo autor

Apreciemos a opinião de NAT (13;5) sobre esta atividade, registrada no Diário de Bordo:

Figura 47 – Página de Diário – NAT (13;5)

Amorido diário... Volto aqui pra
 ele dizer que hoje também foi muito
 legal e que fizemos sobre a África...
 Hoje fizemos a pesquisa dos subte-
 mas, na sala de informática, uson-
 do as palavras-chave que a professo-
 ra ensinou e como buscar infor-
 mação (pesquisar) em sites confiá-
 veis, e abrir vários sites para com-
 parar as informações... E várias
 outras coisas: ... não esquecer as
 citações bibliográficas, aprender como
 resumir e sintetizar as ideias...
 Então hoje foi um dia cheio de coisa-
 boas que aprendemos... E queria falar
 mais com você, por isso volto ama-
 nhã...

Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 15 – Pesquisas sobre a cultura africana

Foto 9 - Mosaico: Pesquisa em grupo – Cultura Africana



Fonte: Autor (2013)

Após a decisão coletiva sobre os temas e subtemas a serem pesquisados, convidamos os alunos para inicialmente visitar a sala de leitura e, em enciclopédias, dicionários etimológicos, etc, buscar as informações necessárias. A seguir nos dirigimos à sala de informática para que as crianças pudessem consultar outras fontes bibliográficas disponíveis em meios eletrônicos e virtuais, comparar e selecionar as informações obtidas por meio impresso e digital.

Após visitarem várias fontes de pesquisa, lerem e refletirem sobre todo o material coletado, os grupos, formados por três ou quatro alunos, selecionaram e sintetizaram essas informações em slides pelo *powerpoint* e a estes adicionaram imagens que “dialogavam” com a temática do texto escrito. As informações pesquisadas foram então socializadas pelos grupos com a sala, a qual pôde ter acesso a uma diversidade de assuntos e temas. Vejamos algumas fotos desse momento:

Foto 10 - Mosaico - Apresentação de slides para a sala



Fonte: Autor (2013)

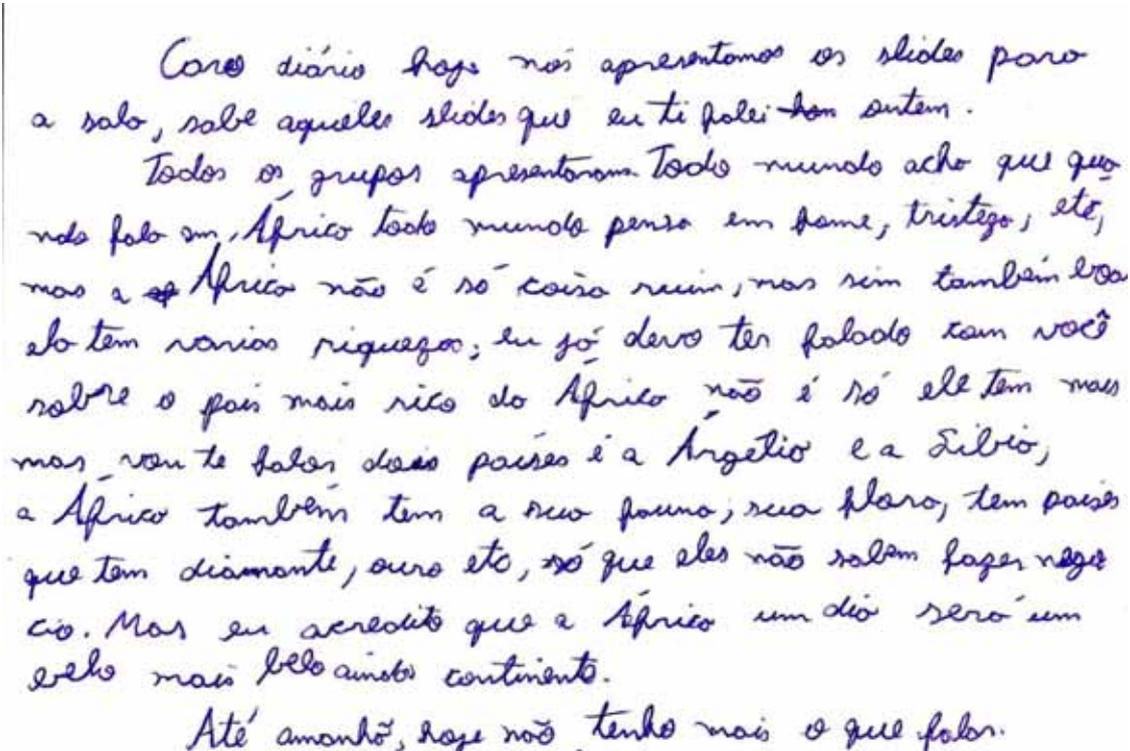
Orientações de Pesquisa

Quando propusemos a elaboração de slides para a classe, percebemos que os alunos não dominavam essa ferramenta e pouco sabiam sobre os recursos e técnicas que poderiam ser utilizados a partir desse programa. Sendo assim, agendamos um horário contraturno na sala de informática e realizamos uma oficina de manipulação do *powerpoint* e, mediante questionamentos e problematizações que lhes íamos apresentando, os alunos iam descobrindo aos poucos os recursos oferecidos por este

programa da *Microsoft Office*. Um aluno de cada grupo participou da oficina e foi o responsável por compartilhar os conhecimentos construídos com o restante do grupo. Além do conhecimento técnico sobre os recursos que o programa oferece, discutimos também as características específicas do texto verbal e do não-verbal e como estes devem ser dispostos e priorizados em uma exposição, cujo suporte são slides.

Vejamos o que RUA (13;2) registrou em seu Diário de Bordo sobre esta atividade:

Figura 48 – Página de Diário – RUA (13;2):



Como diário hoje nos apresentamos os slides para a sala, sobre aqueles slides que eu te falei tem ontem. Todos os grupos apresentaram. Todo mundo acha que quando fala em África todo mundo pensa em fome, tristeza, etc, mas a África não é só coisa ruim, mas sim também ela tem várias riquezas, eu já devo ter falado com você sobre o país mais rico do mundo não é só ele tem mas, vou te falar dois países é a Argélia e a Síria, a África também tem a sua fauna, sua flora, tem países que tem diamante, ouro etc, só que eles não sabem fazer negócio. Mas eu acredito que a África um dia será um belo mais belo continente.

Até amanhã, hoje não tenho mais o que falar.

Fonte: Material coletado na pesquisa

5º Bloco - Coleta e Exploração das Informações

Enquanto o bloco anterior visava à realização de pesquisas para definição do foco temático, mediante o levantamento de temas e subtemas a serem investigados para neles se aprofundar, este próximo bloco teve como meta intensificar a coleta e exploração de informações sobre os temas já pesquisados e possibilitar outras pesquisas em torno de temas polêmicos e necessários para o entendimento de noções tão complexas quanto as que giram em torno das terminologias conceituais: raça, cor e

etnia. Dessa forma, este bloco se caracterizou por pesquisas em dicionários etimológicos e atividades desenvolvidas a partir de recursos audiovisuais, tais como vídeos e filmes.

Atividade nº 16 – Pesquisa: Processos Históricos

Esta atividade tinha como objetivo principal colaborar para a desconstrução da visão estática e ingênua sobre a realidade e proporcionar situações em que o pensamento pudesse evoluir e os sujeitos pudessem construir a ideia de processo e, portanto, passar a reconhecer alguns conflitos sociais.

Sendo assim, esta atividade visava a que os alunos percebessem os conflitos existentes nos processos de colonização do continente africano e do Brasil, bem como motivá-los a pesquisar e a descobrir os processos responsáveis por subjugar, estigmatizar e dizimar a população negra ao longo da história do Brasil e da África. Ao buscarem as informações sobre esses processos históricos no Brasil, os alunos elencaram os seguintes temas e subtemas das próximas pesquisas: a escravidão (Zumbi dos Palmares, comunidades quilombolas no estado de São Paulo, o Dia da Consciência Negra). Ao explorarem as informações sobre os processos históricos na África e em outros países, envolvendo a população negra, depararam-se com o Apartheid na África do Sul e o Nazismo na Alemanha.

A seguir, um exemplo de uma dessas pesquisas realizadas pelos alunos e o que eles registraram sobre essa atividade no Diário de Bordo:

Figura 49 – Fragmento da Pesquisa de SAR (13;8)

Pesquisa

- O Africano no Brasil.
- O Negro no Brasil.
- A escravidão no Brasil: A escravidão no Brasil começou com a produção de açúcar na metade do século XVI. Os negros eram trazidos da África para trabalhar como mão-de-obra escrava. Eles eram trazidos nos porões das navios negreiros, muitos morriam e eram jogados no mar. Acabou com a abolição da escravidão. fonte: sua pesquisa.com
- Zumbi dos Palmares: O Zumbi dos Palmares era o líder do Quilombo dos Palmares, ele nasceu em 1.655, aos 10 anos ele foi batizado com o nome de Francisco. Ele foi em busca de suas origens aos 15 anos de idade. Em 1.695, mais de 2000 palmarinos invadiram o povo de Pernambuco para buscar armas e alimentos. O Zumbi foi capturado e morto em 20 de novembro de 1.695. fonte: www.infoscola.com
- O dia da Consciência Negra: É comemorada em 20 de novembro no Brasil, esse dia recebe o nome de semana da Consciência Negra. Esse dia foi escolhido para comemorar a morte do Zumbi dos Palmares, ele se lembra a resistência do negro de forma geral. O dia é celebrado desde a década de 1.960. fonte: www.wikipedia.com

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 50 – Página de Diário de SAM (13;2)

Olá meu amigo diário: hoje
 nós fomos a informática e procuramos
 "Le avonitões no Brasil" Zumbi dos palmas-
 res, "O dia da consciência negra e as
 comunidades quilombolas do estado
 de São Paulo. Eu descobri muita
 coisa sobre esse assunto e eu
 gostaria de comentar um importante
 homem que foi Francisco O. Zumbi
 dos palmares, a sua história é
 assim: Ele foi raptado pela coroa
 portuguesa e foi entregue a
 um padre que o deu o nome
 de Francisco, quando ele virou um
 homem importante para a sociedade
 ele foi morto e sua cabeça amarra-
 da em uma corda foi lançada no
 meio do rio. e assim o dia
 20 de novembro ficou conhecido como
 o dia da consciência negra.

"thou amonã tem mois".

Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 17 – Vídeo e filmes

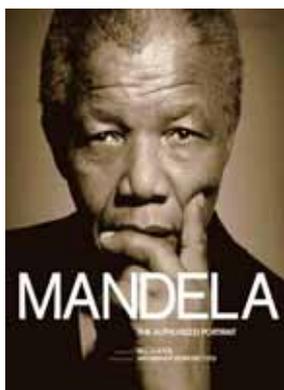
A atividade de apresentação de vídeo e filmes teve como objetivo aprofundar as discussões sobre os processos históricos envolvendo as questões étnico-raciais, já pesquisadas na atividade anterior, entre as quais as atrocidades cometidas contra a população negra da África do Sul com o apartheid e os conflitos gerados pelas

ideologias racistas do nazismo de Hitler contrárias aos grupos étnicos considerados inferiores (negros, árabes e judeus) durante a II Guerra Mundial.

A proposta era também que os alunos conhecessem líderes importantes que lutaram contra a discriminação do povo negro da África do Sul e que interferiram de modo significativo na história desse país, como foi o caso de Nelson Mandela (1918-2013). A escolha do vídeodocumentário e dos filmes, dos quais falaremos a seguir, visava à contextualização da temática já explorada, por meio da pesquisa, na atividade anterior e ao enriquecimento dessas informações pela reconstrução cinematográfica desses episódios históricos.

Dessa forma, esta atividade interventiva foi subdividida em quatro momentos. Primeiramente os alunos assistiram ao documentário *Nelson Mandela: O homem por trás da lenda* (CALMETTES,2006), o qual apresenta a biografia de Nelson Mandela, incluindo informações importantes sobre sua carreira política; a seguir, assistiram aos filmes *O Poder de um jovem* (ALVIDSEN, 1992) e *Invictus* (EASTWOOD, 2009) a partir dos quais buscávamos contextualizar o processo de colonização e independência política na África do Sul.

Figura 51 - Capa do vídeo-documentário: “Nelson Mandela: O Homem por trás da Lenda” (CALMETTES, 2006)



Fonte da Imagem: Google /Imagens³⁸

Gênero: Documentário / História

Nome Original: Nelson Mandela: The Man Behind the Legend

Direção: Joel Calmettes

³⁸ Disponível em: <<http://filmow.com/mandela-o-homem-por-tras-da-lenda-t66086/>>. Acesso em 20 jan. 2015.

Produção: National Geographic Channel

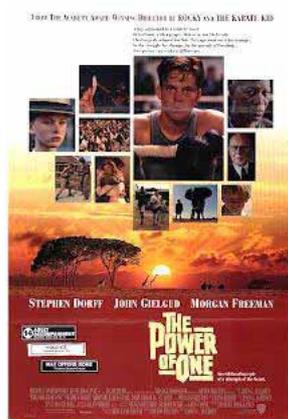
Ano de Produção: 2006

Não há como estudarmos o continente africano e, mais especificamente a África do Sul, sem levar em consideração um de seus mais representativos filhos, que, embora oriundo de uma família humilde, chegou ao topo de uma carreira política, marcada por muita garra e determinação: Nelson Mandela.

Mandela, o homem por trás da lenda, como é retratado neste filme, apesar de ter-se transformado em um ícone mundial, uma figura pública inspiradora, pela qual se tem muito respeito e admiração, insistia em ser tratado como um homem comum. Iniciou sua carreira política como militante do Congresso Nacional Africano e desde então passou a ser um dos principais líderes sul-africanos na luta contra a discriminação étnico-racial, disseminada por um dos maiores regimes segregacionistas da história, o apartheid. O filme traz algumas informações biográficas pessoais sobre Mandiba (como é carinhosamente reconhecido por seu povo), mas, sobretudo, as relacionadas diretamente à sua atuação política.

Por meio desse filme, podemos distinguir duas Áfricas: uma, antes de Mandela, dividida e comandada por colonizadores brancos, ingleses, alemães e holandeses (afrikânders) ante uma população negra subjugada e submetida a todo tipo de atrocidade; outra, depois de Mandela, uma África em processo de descolonização, de reconstrução dos valores sociais, étnico-raciais, um país em busca da paz.

Figura 52 - Capa do Filme “O Poder de um Jovem” (ALVIDSEN, 1992):



Fonte da Imagem: Google /Imagens³⁹

³⁹ Disponível em <htcadernodigitalklin.blogspot.com.br>. Acesso em 20 jan. 2015.

Gênero: Drama

Nome original: The power of one

Direção: John G. Avildsen

Produção: Graham Burke, Greg Coote, Steven Reuther

Ano de produção: 1992

Este filme narra a história de um garoto inglês, P. K., nascido na África do Sul na época do apartheid. Quando P. K. completa 7 anos de idade, a sua mãe adoece e o menino é mandado a um internato comandado por rivais afrikânders (descendentes de alemães e holandeses). Lá, ele sofre todo o tipo de agressões e humilhações. É a partir de então que se instaura o conflito do filme, revelado gradativamente mediante cenas que evidenciam os conflitos étnico-raciais entre ingleses, afrikânders e povo nativo.

Nesse interim, sua mãe morre e ele passa a ser criado por um alemão, amigo da família, o qual acaba preso no período da II Guerra Mundial. Desde então, ao frequentar os campos de concentração, P.K. aprende a lutar boxe com um negro refugiado e faz desse ofício sua profissão. Já jovem, passa a lutar para unir os grupos étnicos africanos e acaba se envolvendo com uma garota de origem africânder, filha de um dos principais líderes do governo, o qual, juntamente com os ingleses, foi o responsável por alimentar, durante anos, o ódio e o preconceito entre brancos e negros. No entanto, P.K. não se deixa levar por essa ideologia nazista e conquista seu espaço na sociedade, onde passa a ser reconhecido e admirado.

Figura 53 - Capa do Filme “Invictus” (EASTWOOD, 2009)



Fonte da Imagem: Google / Imagens.⁴⁰

⁴⁰ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Invictus_Capa.jpg>. Acesso em 20 jan. 2015.

Gênero: Drama

Nome original: Invictus

Direção: Clint Eastwood

Produção: Lori McCreary, Robert Lorenz

Ano de Produção: 2009

O objetivo central deste filme é retratar a África do Sul pós-apartheid e a importância das decisões tomadas por seu principal ativista político na luta contra a independência política e a desigualdade étnico-racial no país. O filme nos revela uma África que ainda sofria as sequelas do apartheid, e como o esporte “Rugbi” poderia ser um importante instrumento para aproximar esses povos.

Como intermediário no diálogo que promoveria a paz, Mandela, após 27 anos preso, assume a presidência do país na primeira eleição multirracial, em 1994 e, com a ajuda do capitão do time, composto predominantemente por jogadores brancos descendentes de ingleses e afrikânders, estabelece um acordo que mais tarde levaria à inclusão social de seu povo neste esporte tão apreciado pelos sul-africanos.

Além disso, o filme apresenta algumas cenas do momento de posse de Nelson Mandela e de algumas medidas tomadas por ele no processo de reconciliação entre brancos e negros, até então dominantes e dominados. Reproduz ainda algumas falas de seu discurso o qual revela a soberania de um líder que prezava a tolerância, o perdão, atitudes decisivas para promover a convivência pacífica entre irmãos africanos, o respeito pela diversidade étnico-racial e cultural e a reconstrução de valores éticos e morais que haviam sido perdidos durante os 40 anos de duração do regime de segregação racial no país.

Observemos, a seguir, o que SAM (13;1) registrou em suas páginas de Diário de Bordo sobre o documentário “O Homem por trás da Lenda” e GIR(13;6) sobre o filme “Invictus”:

Figura 54 - Página de Diário de SAM (13;1):

Olá: hoje eu vou falar sobre o filme que nós assistimos na aula da professora Elizabeth e o nome do filme é "um homem por trás da lente" que é o Nelson Mandela grande líder da África do Sul um símbolo de inspiração e poucas liberdades mundiais podem assumir a responsabilidade da libertação do continente africano. É um seu resultado em 1990 no solo de vitória.

"I have a dream for more".

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 55 - Página de Diário de GIR (13;6):

Caro amigo de viagem, venho para te contar sobre mais um filme que assisti hoje na escola.

O nome do filme é: "Invictus". Conta a história depois do Apartheid e de jogadores de . Nelson Mandela se torna presidente da África do Sul e ao contrário do que todos pensam, ele se une aos brancos para o bem do país. Ele conhece os jogadores e os ensina a viver sem preconceito ou qualquer tipo de vingança com os negros. No final, acontece um grande jogo e Nelson Mandela vai para poder disfrutar desse jogo. No final, a África do Sul vence e o capitão do time recebe um belo prêmio entregue pelo presidente. Bom, vou ficando por aqui. Até!

Abraço

Fonte: Material coletado na pesquisa

Foto 11 - Mosaico: Produção de cartas aos irmãos africanos



Fonte: O autor (2013)

Após a exibição do vídeo e dos dois filmes, os alunos foram convidados a escrever uma carta aos nossos irmãos africanos, posicionando-se a respeito dos fatos ocorridos durante o processo de descolonização da África do Sul, em especial sobre o regime do Apartheid e, para tanto, teriam que resgatar alguns acontecimentos demonstrados nos filmes, manifestando-se sobre eles.

Aproveitamos as aulas de Língua Portuguesa para retomar as características do gênero textual “carta”, de modo que os alunos pudessem resgatar a estrutura desse tipo de texto, oferecendo assim subsídios para a construção coerente desse relato pessoal. Essa atividade foi desenvolvida individualmente, pois pretendíamos observar como cada aluno em particular estava assimilando as informações, visto que a maioria das atividades até então haviam sido desenvolvidas em pequenos grupos ou coletivamente.

A seguir, podemos apreciar alguns excertos das cartas elaboradas pelos alunos:

Figura 56 - Carta aos irmãos africanos - AJU (13;5):

Queridos irmãos africanos,

Começo essa carta após aulas de Língua Portuguesa que estudamos sobre o continente Africano. Quero expressar o quanto eu achei a África um continente belíssimo! Sua fauna e flora impressionam! Lemos contos que eu fiquei encantado!

Após filmes, livros e pesquisas eu fiquei sabendo de coisas sobre a África e simplesmente me apaixonei pelo continente! Quero falar do Apartheid. Sei que é difícil e doloroso ter que lembrar de atos tão horríveis! O Apartheid foi algo que simplesmente foi detestável!

No final todos tiveram que aprender que enfim todos são iguais! Que não devemos separar as pessoas pela cor, raça, religião, etnia ou por gostar de coisas que outras pessoas não gostem!

Bom quero terminar essa carta com um grande beijo e abraço a todos os africanos!

Espero um dia conhecê-los,

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 57 - Carta aos irmãos africanos - GAZ (13;2)

doações meu para africanos, é com muito prazer
 que escrevo isto certo falando de tudo que aprendi
 e depresso meus sentimentos por vocês.
 vocês são queridos, são demais lembram uma
 grande história e conseguiram, portanto pra vocês, vocês
 merecem tudo de bom na sua vida e de coisas
 de simonmente como vocês.
 Assistir três filmes e um dele eu deixo sobre
 o APARTHEID, eu gostei muito o filme nem piscar
 de olho a vida e a vida olhada e né que tudo
 é mentira e. vocês não sabem aquelas coisas horríveis!
 Tira o que era aqueles nazistas! Nunca defendeu vocês
 de todo mal e eu quero esse mundo.
 É o mundo é o meu país e o de vocês também
 né, mundo foi demais cara! Eu quero ser ele porque
 o que ele fez é um ato muito bonito e admirável

 Muito obrigado! portanto
 e tudo de bom!

Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 18 – Pesquisa comparativa: Raça, Cor e Etnia

Antes de avançarmos nas pesquisas sobre outras informações relacionadas às questões étnico-raciais e culturais, achamos necessário propor aos alunos uma investigação dos termos “raça”, “cor” e “etnia”, visto que a significação desses vocábulos vai além do sentido literal a eles atribuído, mas abrange conceitos científicos, sociais, filosóficos fundamentais, enraizados em nossa sociedade.

Esses conceitos, quando mal compreendidos, podem ser responsáveis por reforçar o preconceito e estereótipos do senso comum. Isto ocorre, pois trata-se de concepções construídas historicamente que traduzem, de um lado, o pensamento

etnocêntrico, as ideologias e o comportamento dos colonizadores ao longo dos anos e, de outro, as lutas e movimentos sociais, principalmente em relação à população negra.

Dessa forma, sugerimos aos alunos uma nova pesquisa em dicionários etimológicos, impressos e virtuais, com o objetivo de buscar essas conceituações e discuti-las, inicialmente em pequenos grupos e, a seguir, em uma roda de conversa coletiva, conforme a que podemos apreciar abaixo:

Pessoal, agora cada grupo vai apresentar para a sala o que discutiu com o seu grupo sobre raça, cor e etnia. Ontem vocês pesquisaram as informações sobre esses assuntos, depois discutiram em grupo sobre isso e agora vão apresentar para a sala. Que grupo que gostaria de começar? GAZ (13;11): *Professora, eu aprendi a diferença entre etnia e raça! Raça é quando o grupo humano... assim, a raça... é porque eles são iguais assim na parte da pele e etnia é quando eles são historicamente igual, eles falam a mesma língua assim, têm a mesma religião, aí é grupo étnico.* **O seu grupo poderia dar um exemplo de etnia?** GAZ (13;11): *Hum... Um exemplo? É. Um exemplo de etnia e de raça.* GAZ (13;11): *Ah, tem a raça negra, amarela, parda...* **E o que seria um grupo étnico que você falou?** GAZ (13;11): *Étnico é porque eles possuem uma língua igual, são iguais historicamente.* **Como assim, historicamente, dá um exemplo de um grupo desses.** GAZ (13;11): *Ah, os grupos africanos, por exemplo, os zulus, os knandas.* **E o que mais vocês sabem sobre esses grupos? (...).**

Vejamos um momento em que as discussões se voltam para o termo “cor”:

E cor? O que vocês pesquisaram sobre cor? (...) GUI(12;10): *A cor é declarada pela pessoa...* **Como assim?** GUI(12;10): *De acordo com...* SHA(13;9): *Com o IBGE.* **Mas como assim? Quais são as cores?** (Falamos juntos): *preta, branca, parda, amarela e...* RUA(13;2): *indígena.* **Indígena é cor?** (Falamos juntos): *Não... a cor é parda ... não... é preta... Não... é raça...* SHA (13;9):*Professora, tá escrito aqui... o IBGE pede para classificar sua raça ou cor.* RUA(13;2): *Eu só queria falar que cor e raça é a características determinadas pelas pessoas como parda, branca, negra, amarela e indígena!* **Cor negra é isso?** GUI (12;10): *Não, a cor é preta!* (Falamos juntos novamente): *Preto, branco, pardo e amarelo.* GUI (12;10) *negro é a raça...* GAZ (13;11): *É... indígena não é cor, é raça!* SHA(13;9): *Professora, mas está certo, pois o IBGE pergunta a sua cor ou raça, então tá certo: branco, preto, amarelo e pardo são cores e indígena é raça!* GAZ (13;11): *Mas essas cores não é para os outros ficar falando... É a própria pessoa que se declara o que ela acha que é.*

A terminologia “afrodescendente” e a questão do preconceito também foram assuntos abordados pelos alunos durante a roda de conversa coletiva. Vejamos:

MAF(13;8): *Profª eu tenho um amigo que não se sente à vontade de se declarar preto, então ele diz que é afrodescendente e eu acho que ele está certo, pois é esquisito mesmo falar que é preto. É? Vocês concordam com ele?* LUC (13;0): *Não é a pessoa que é preta, mas a pele dela que é.* [...] ACL (13;3): *Porque parte da genética de seus familiares. A melanina pode ser mais clara, mas ela pode ser uma afrodescendente por causa da família dela.* MAR(13;2): *Ah, nosso grupo também discutiu que é errado chamar uma pessoa de preta porque isso é uma fala preconceituosa... porque preta de cor das coisas é uma coisa, mas preto de raça é outra coisa!* MAF(13;8): *É porque hoje em dia se você chamar outra pessoa de preta é como se fosse uma ofensa.* [...] ACL(13;3): *É mas depende do ponto de vista ... porque algumas pessoas têm preconceito contra si mesmo...pois da mesma forma que você não pode chamar uma pessoa de preta também não pode chamar de branca. Tipo assim, uma pessoa preta não pode chamar de preta que se ofende, mas e se a gente pegar uma pessoa branca e chamar de branca aí não tem problema. É que muitas vezes a própria pessoa negra é que se ofende.* RUA(13;2): *Mas também não tem que chamar ninguém assim: Ô seu preto, vem cá! A gente tem que chamar pelo nome!* [...]LUC (13;0): *Mas também se a pessoa chamar o outro de forma amorosa não tem problema, o problema é a intenção.* GAZ(13;1): *Profª, sabe porque tem tanta discussão de falar de negro, de preto assim? Porque lembra o passado deles, isso vem desde a época da escravidão...* GUI (13;9): *O Apartheid! Tipo os brancos julgando eles... os nazistas.* ACL (13;3): *A pessoa também tem que ter a mente aberta que não é o fato dela ser branca, preta parda e amarela , a pessoa tem que saber que não é por causa da cor da pele que ela vai ser diferente ou inferior à outra...* GUI(13;9): *O problema é o preconceito, se não tivesse as pessoas iam se sentir normal, independente da cor que elas tem.*

Enfim, aconteceram as discussões em torno da palavra “ etnia” :

E etnia? [...] LUC (13;0): *Tem mais de duas mil etnias na África.* [...] SHA(13;9): *Muito mais que duas mil.* **Por que?** GIG (14;1): *Porque em várias regiões falam línguas diferentes.* **Por que eles falam outras línguas?** GIR (13;6): *Seria por causa dos colonizadores? Eles traziam sua língua para aquela região que eles colonizavam e faziam as pessoas de lá falarem.* LUC (13;0): *Mas tem também o catolicismo.* **Fala do catolicismo** LUC... LUC (13;0): *O catolicismo que catequizava os índios.* ACL (13;3): *Eu acho que etnia não tem a ver com a cor de pele, pois cada um tem a sua cor de pele diferente, etnia tem a ver com outras características culturais, como a língua, a religião.[...]*

Para concluir esta atividade, os alunos também registraram suas impressões no Diário de Bordo. Acompanhemos o que LUC (13;0) escreve sobre esta atividade:

Figura 58 - Página de Diário - LUC (13;0)

"Raça, Cor e Etnia"
 Fomos pesquisar se é certo chamar certo grupo de raça negra. Se a pele a melanina dela é certa chamar de cor e Etnia conclusão o que é isso.
 Bom "Raça" só existe uma, a raça humana, isso ficou bem claro na sala.
 Cor não exatamente não é cor, é pigmentação da pele define a sua melanina foi isso que consegui entender.
 Etnia é um grupo de pessoas que se constitui do mesmo local mesma língua ou até mesmo a religião.
 Essa foi a conclusão final dessa aula.
 Obrigado, hoje a aula foi bastante debatida.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Legenda: Página de Diário de LUC (13;0):

"Raça, Cor e Etnia"

Fomos pesquisar se é certo chamar certo grupo de raça negra. Se a pele a melanina dela é certa chamar de cor e Etnia conclusão o que é isso.

Bom "Raça" só existe uma, a raça humana, isso ficou bem claro na sala.

Cor não, exatamente não é cor, é pigmentação da pele define a sua melanina foi isso que consegui entender.

Etnia é um grupo de pessoas que se constitui do mesmo local mesma língua ou até mesmo a religião.

Essa foi a conclusão final dessa aula.

Obrigado, hoje a aula foi bastante debatida.

6º Bloco de Atividades – Ampliação e Fundamentação das Informações e avaliação

Neste momento do processo de pesquisa, precisávamos ampliar um pouco mais as discussões e proporcionar aos alunos momentos em que pudessem comparar e contrapor as informações obtidas às do senso comum, ou seja, contrapor os seus conhecimentos prévios, construídos até então de forma individual e solitária, com as informações obtidas sobre a temática investigada mediante as atividades solicitadoras desta intervenção.

Assim, era necessário estabelecer um paralelo entre a história antiga e a atual envolvendo a população negra na África e no Brasil, levando os alunos a refletir sobre a condição atual do negro, suas conquistas e os lugares em que este ocupa hoje na sociedade. A proposta era estabelecer um diálogo entre dois tempos – o passado de colonização e escravidão e a situação atual, envolvendo as conquistas e as lutas da população negra – e entre dois espaços – A África e o Brasil atuais. Durante este bloco, algumas situações polêmicas foram apresentadas aos alunos com o objetivo de gerar argumentos e desenvolver a visão crítica sobre os assuntos abordados.

Atividade nº 19 - O africano no Brasil – Análise de Músicas Brasileiras

Uma das formas que encontramos para que os alunos refletissem sobre as questões étnico-raciais e sobre o preconceito existente, implícita ou explicitamente, em divulgações da mídia foi a de analisarem algumas músicas sobre o tema. Dessa forma, duas canções lhes foram apresentadas: *Negra Livre* (NEGRA LI, 2006) canção que retrata o negro a partir de uma visão positiva e poética, ressaltando sua história de luta e a beleza e importância de sua voz; *Olha os cabelos dela* (TIRIRICA, 1997) música de cunho pejorativo que macula a imagem da mulher negra. Com elas pretendíamos desencadear uma discussão entre os alunos, levando-os a se posicionar em relação aos estereótipos e à discriminação presentes em letras de músicas brasileiras e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes o contato com boas músicas, as quais cultuam, além de valores estéticos, princípios morais.

Música: “Negra Livre” – Negra Li (2006)

Intérprete: Negra Li

Compositor: Nando Reis

Álbum: Negra Li

Gravadora : Universal Music

Ano de gravação: 2006

*Está com todo som, na boca nas palavras.
Está em outro tom, nas sílabas caladas.
A minha linda voz.*

*Está como eu estou nas roupas, nas sandálias.
Está aonde eu vou na rua, nas calçadas
A minha linda voz*

*Sou negra livre
Negra livre
Cheguei aqui a pé.*

*Para destoar
Para dissolver
Para despertar
Pra dizer*

*Está na cara, a cor, na sombra das imagens.
Em tudo o que supor, nos contos, nas miragens
A minha linda voz*

*Está em toda dor, na gota de uma lágrima.
Da em qualquer sabor na beira da estrada
A minha linda voz.*

*Sou negra livre
Negra livre
Cheguei aqui a pé.*

*Para desnudar
Para derreter
Para descolar
Pra viver*

*Para deslizar
Para devolver
Para desbocar
Pra doer*

*Para desamar
Para adormecer
Para desfilar
Pra vencer!*

Música: “Olha os cabelos dela” – Tiririca (1997)**Intérprete:** Tiririca**Compositor:** Tiririca**Álbum:** Tiririca**Gravadora :** Sony Music**Ano de gravação:** 1997

*Alô gente aqui quem fala é o tiririca!!
Eu também estou na onda do axé music...*

*Veja, veja, veja, veja, veja os cabelos dela...
Veja, veja, veja, veja, os cabelos dela...
Veja, veja, veja, veja, veja os cabelos delas...
Veja, veja, veja, veja, veja os cabelos dela...*

*Parece bombril de ariar panela,
parece bombril de ariar panela,
quando ela passa me chama atenção,
mas os seus cabelos não tem jeito não.
A sua catinga, quase me desmaiou, olha eu não aguento
é grande o seu fedô...*

Veja, veja, veja, veja, veja os cabelos dela... 4x

*Parece bombril de ariar panela,
parece bombril de ariar panela...
Eu já mandei ela se lavar,
mas ela teimou e não quis me escutar.
Essa nega fede, fede de lascar,
bicha fedorenta, fede mais que gambá...*

Foto 12 – Mosaico: Discussão em pequenos grupos - Músicas Brasileiras



Fonte: O autor (2013)

Após ouvirem as músicas acima transcritas, os alunos reuniram-se em pequenos grupos para discutir as ideias nelas contidas. Indignados com a música “Veja os cabelos dela”, queriam saber como essa música pôde ir ao ar em pleno século XXI, uma vez que existem, no país, leis que incriminam práticas discriminatórias e racistas. Sendo assim, os alunos foram convidados a pesquisar mais informações sobre essa música na internet e encontraram a matéria a seguir transcrita, que respondia a seus questionamentos:

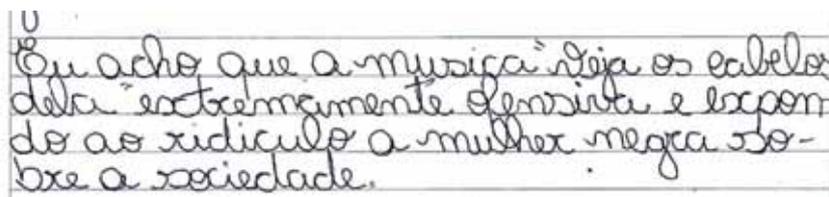
Música de Tiririca rende multa de R\$ 1,2 milhão à Sony

Tiririca lançou música em 1997. (Foto: Divulgação) “Essa nega fede, fede de lascar/ Bicha fedorenta, fede mais que gambá”. Os versos da música “Veja os Cabelos Dela”, lançada em 1997 pelo comediante e atual deputado federal Francisco Everardo Oliveira Silva, o Tiririca, renderam uma multa milionária à gravadora Sony. A empresa terá de pagar R\$ 1,2 milhão à justiça brasileira porque a letra da canção foi considerada racista; essa é a maior indenização paga por um crime de racismo no Brasil. As informações são do Huffington Post. O processo foi movido por 10 ONGs que lutam contra o racismo. O advogado contratado pelas ONGs, Humberto Adami, afirma que as mulheres negras foram ofendidas, expostas ao ridículo e sentiram-se violadas pela letra da canção. “A decisão é uma mensagem direta para mostrar como a questão da inequidade racial deve ser tratada. É um momento para celebrar”, comenta. A Sony defende-se dizendo que “a canção não tem a intenção de ofender as mulheres, Tiririca estava se referindo à sua esposa e a terminologia usada na música é usada pelos brasileiros não apenas em referência a mulheres negras, mas às brancas também”. A indenização irá para um fundo do Ministério da Justiça de direitos humanos. (Equipe de Redação - Yahoo Notícias, 2012⁴¹)

⁴¹ Disponível em: < <https://br.noticias.yahoo.com/musica-de-tiririca-rende-multa-a-sony.html>>. Acesso em nov. 2013.

Após essas informações coletadas sobre a música “Olha os cabelos dela”, as discussões se intensificaram nos grupos e os alunos registraram vários comentários, alguns dos quais apresentamos a seguir.

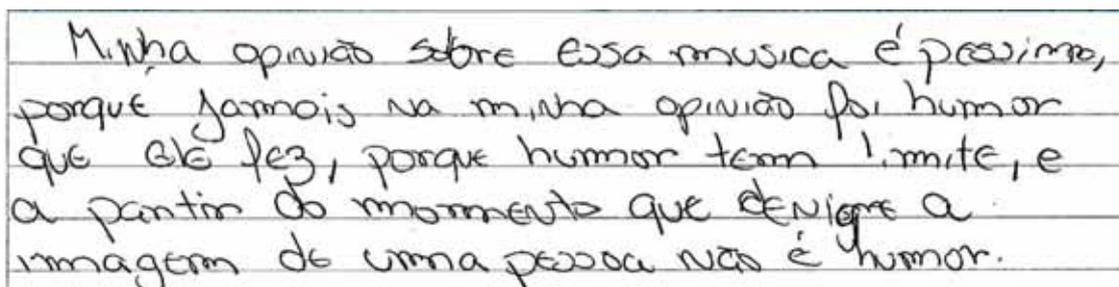
Figura 59 - Registro sobre a Música “Veja os cabelos dela” – ACL (13;4):



Eu acho que a musica "veja os cabelos dela" extremamente ofensiva e expõe de ao ridiculo a mulher negra sobre a sociedade.

Fonte: Material coletado na pesquisa

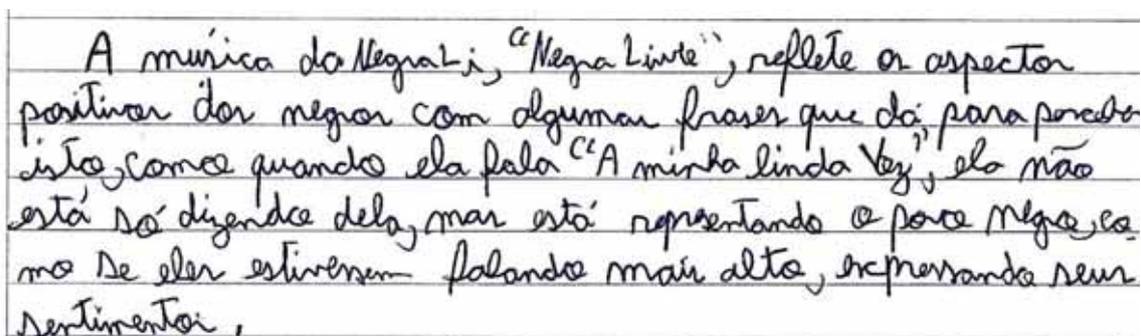
Figura 60 - Registro sobre a Música “Veja os cabelos dela” – SAR (13;9):



Minha opinião sobre essa musica é pessimo, porque jamois na minha opinião foi humor que ele fez, porque humor tem limite, e a partir do momento que denigre a imagem de uma pessoa não é humor.

Fonte: Material coletado na pesquisa

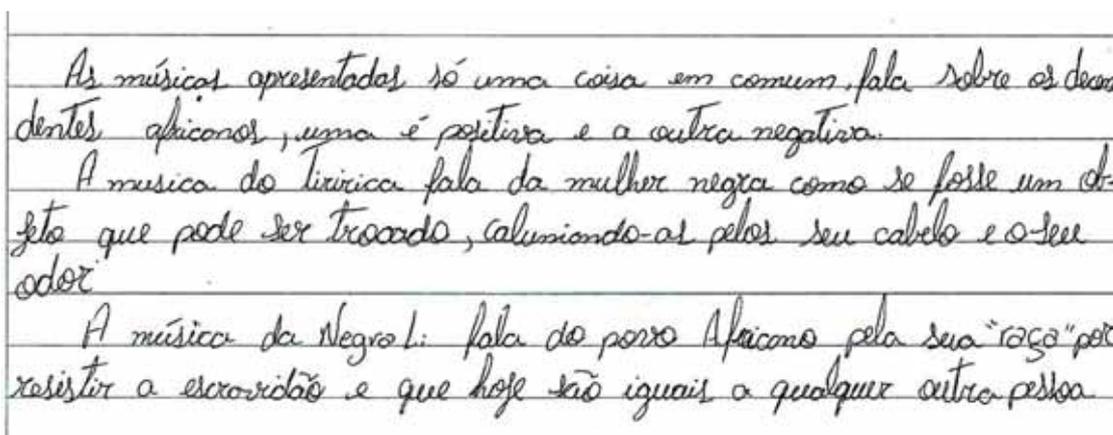
Figura 61 - Registro sobre a Música: “Negra Livre” – CAR (13;3):



A musica da Negra Li, "Negra Livre", reflete os aspectos positivos dos negros com algumas frases que dá para pensar isto, comece quando ela fala "A minha linda vez", ela não está se dizendo dela, mas está representando a parte negra, como se eles estivessem falando mais alto, expressando seus sentimentos.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 62 - Paralelo entre as Músicas “Veja os cabelos dela” e “Negra Livre” – LUC
(13;1):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 20 – Pesquisa : “ O negro na Mídia e na Literatura brasileira”

Apesar de a Lei 7.716 (BRASIL, 1989) considerar criminosas as atitudes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, objetivando assim a real inclusão e valorização da população negra em nossa sociedade, os afrodescendentes brasileiros ainda sofrem discriminações nas diversas esferas sociais. Esses estigmas são, dia após dia, reforçados por imagens estereotipadas divulgadas pela mídia em suas novelas, comerciais, etc., nos quais os negros ainda têm participações superficiais e representam a minoria dos participantes. Dessa forma, com esta atividade buscávamos proporcionar uma reflexão sobre a forma como esses povos vêm sendo retratados pela mídia em geral, em novelas, em comerciais de t.v, em revistas e jornais, músicas, como também direcionar o olhar dos alunos para o tratamento dado à população negra nos livros de histórias infanto-juvenis ao longo da história, e, com isto, gerar discussões sobre a desigualdade social revelada pela falta de oportunidades de ascensão social desta população, devido ao preconceito proveniente de um pensamento ainda etnocêntrico, herança do processo de escravidão pelo qual atravessou o país durante e após o período de colonização.

Pretendíamos também promover discussões em torno dos reais valores dos povos africano e afro-brasileiro e suas contribuições para a formação de nossa identidade étnico-cultural.

Assim, a sala novamente foi organizada em pequenos grupos e cada grupo realizou uma pesquisa com o tema “O negro na Mídia”, escolhendo um dos subtemas sugeridos pela professora, os quais tinham por objetivo elencar informações sobre como o negro é retratado nos diferentes segmentos midiáticos: jornais, anúncios publicitários, novelas, etc. e também em obras literárias.

Cada grupo realizou sua pesquisa e depois reuniu-se para a troca de ideias e para expor seus argumentos, suscitados a partir das informações coletadas. Essa atividade durou quatro aulas e as discussões resultaram novamente em registros escritos pelos alunos e compartilhados em uma roda de conversa.

O grupo de SAM (13;2), GUI (12;11), GEO (13;10) pesquisou sobre o preconceito nas histórias infantis e encontrou no site da *Global Voices online* um artigo do jornalista Luis Henrique, publicada em 20 de novembro de 2013⁴² contendo parte da história em quadrinhos, “Encruzilhada”, do artista Marcelo D’Saete que relata uma cena real, noticiada pelos jornais da época, sobre o episódio envolvendo uma pessoa negra detida por seguranças de um supermercado, os quais o acusam injustamente pelo roubo de um carro no estacionamento. Vejamos alguns excertos que ilustram esse momento:

SAM (13;2): *Aqui no meu (refere-se ao texto), só por causa que um homem negro estava atrás de um carro ford, os seguranças do supermercado pensava que ele ia roubar o carro, daí ele vai preso e aqui no final está mostrando que arrancaram um dente dele, aí perceberam que ele era o cara errado que tinha roubado o corsa.* (Diz isso olhando para a história em quadrinhos).
 [...] **Vocês contaram o fato, mas o que seu grupo discutiu sobre isso?** GUI (12;11): *Que a polícia não quis nem saber, só porque ele era negro ela já quer prender porque acha que é ladrão. E o que vocês acham disso?* GEO (13;10): *É discriminação. Discriminação? O que é discriminação?* GUI(12;11): *Discriminar uma pessoa falar dela uma coisa que ela não faz.*
 MAR (13;3): *Discriminar é uma forma preconceituosa, assim só porque ele era negro as pessoas já acham que ele vai roubar, que é ladrão ou que vai fazer uma coisa ruim, como acontece assim por exemplo, um negro ele só aparece na tv assim em condições precárias, como empregado do patrão, submisso.* ACL (13;4): *Discriminar é julgar uma pessoa pela aparência. Como assim pela aparência?* ACL (13;4): *Pela cor, pelo jeito de se vestir...* GAZ (13;2): *Ah... eu acho que por ele ser policial, ser segurança, ele fez isso para se sair bem na*

⁴² LUIS HENRIQUE. Estereótipos persistentes, preconceitos latentes: negros e histórias em quadrinhos no Brasil. *Global Voices online*, 20 De Novembro de 2013. Disponível em: <<http://pt.globalvoicesonline.org/2013/11/20/brasil-consciencia-negra-quadrinhos-preconceito-nobu/>>. Acesso em 22 nov. 2013.

carreira dele, até mesmo para cumprir a sua função sei lá... porque o policial tá lá para cuidar daquilo... LUC (13;1): Não, eu não concordo... O policial infringiu a integridade moral dele [...] pelo fato de ele ser negro não significa que seja má pessoa. LUC, o que é infringir a integridade moral de uma pessoa? LUC (13;1): Ah... é deixar uma pessoa traumatizada... constrangida... MAF (13;9): Isso é como se você fosse humilhar uma pessoa em público. Então integridade moral seria? LUC (13;1): Ah... eu sei mas não sei muito bem explicar... [...]. GUI (12;11): Professora, é como se você pegasse um papel e recortasse... nunca mais você ia conseguir juntar os pedaços... e foi isso que fizeram com a moral dele.

O grupo de AJU (13;5), GIR (13;7), TAY (13;7) e SHA (13;10) pesquisou sobre a participação e a representação do negro nas novelas ao longo do tempo e o que a ausência de representatividade do negro na ficção acarreta na vida real no que diz respeito às oportunidades profissionais e à valorização étnica, racial e cultural. Apreciemos o excerto abaixo:

AJU (13;5): Também pelo que eu li, para fazer as novelas antigamente eles usavam black face , ao invés de usar o negro com a sua cor mesmo, eles usavam pessoas branca e pintavam o corpo deles de preto. E o que o seu grupo discutiu sobre isso? (...) Vocês acharam isso certo, errado... Por quê? AJU (13;5): Eu acho que devia contratar pessoas negras mesmo para fazer o papel, pois seria mais fácil e justo. Por que eles não contratavam negros? AJU (13;5): Por causa do racismo. Por causa do racismo? GIR (13;7): Porque eles achavam os negros inferiores... [...] porque eles achavam que os negros não tinham capacidade para fazer uma novela ou um programa de TV. GAZ (13;2): Eu acho que eles pensavam que se colocassem negros nas novelas as pessoas deixariam de assistir. As pessoas deixariam de assistir? Que pessoas seriam essas? GUI 12;11): Brancos, por preconceito. LUC (13;1): Ah... eu acho que eles faziam isso com os negros porque eles sentiam nojo... eles pensavam: aí tipo se eu relar neles vou pegar bactéria, doença essas coisas assim que levava eles a terem esse comportamento.

As discussões prosseguem em relação às novelas brasileiras, desta vez os alunos referem-se às novelas atuais. Vejamos:

MAR(13;3): Que nem na Globo, eles escolheram a melhor novela do mundo foi a “Lado a lado” só que tinha só um personagem negro e foi vendida para mais de 180 países [...] na televisão, jornal, rádio assim só tem brancos. [...] GIR (13;7) Na novela “Amor à vida”, de todos os protagonistas que tem nenhum é negro... RUA (13;3): Lógico que é... GIR (13;7): Não,

protagonista não. *Só tem alguns poucos antagonistas* ⁴³[...] *Nas novelas quando colocam um negro é para ocupar uma posição ruim [...] eles moram nas ruas, são maltratados ou sofrem preconceito. SAM (13;2): Ou trabalham de empregada doméstica. SHA (13;10): Ontem na novela apareceu um negro, só que a situação dele é que ele era faxineiro [...] RUA (13;3): Só que na outra novela, na “Avenida Brasil”, tinha um time que só tinha gente branca e não ia pra frente aquele time, aí entrou um negro e todos queriam pegar esse negro para colocar no time deles aí eles pegaram ele, pintaram de branco e colocaram no time deles. [...]*

Acompanhemos a seguir um trecho das discussões resultantes da pesquisa realizada pelo grupo de MAR (13;3), LUC (13;1), SAR (13;9) sobre como o negro é descrito na literatura infanto-juvenil, que papéis ocupa, como é visto e tratado dentro da trama. O trecho a seguir faz referência à obra “Histórias de Tia Nastácia” (LOBATO, [1937], 1982)

MAR (13;3): *Já no começo da história de Monteiro Lobato, ele começa falando: “Tia Nastácia... negra de estimação” o que já é um grande preconceito... chama ela de preta, beijuda... diabo... [...] é uma forma racista. **Por quê?** MAR (13;3) *Porque fala que ela é de estimação, estimação a gente fala para animal e também mostra aqui que, como ela é empregada, ela tem que fazer tudo o que eles querem... mas só que não é assim... só porque ela é negra e tal... [...] SAR (13;9): Eles chamam ela de velha tonta, boba... até mesmo de diaba! [...] LUC (13;1): Eu quero defender essas duas histórias. [...] LUC (13;1) : Olha, naquela tempo criança não tinha jeito, criticava mesmo, mas... a D. Benta sempre incentivou eles a não fazer isso [...] mas eles vão fazer porque [...] não sabem o que é discriminação.[...] Criança inventa um monte de palavras para agredir as pessoas, mas essas palavras a gente não deve levar em conta por causa que eles não têm maturidade suficiente. SAR (13;9): Pode ser que eles não queriam mesmo ofender, mas as crianças de hoje que vão ler isso vão entender como uma coisa ruim. SAM (13;2): E até aprender isso... MAR (13;3): Ele falou assim que criança não tem a maturidade suficiente só que eu acho que, chamar uma negra de beijuda é porque já tem idade suficiente para saber o que é racismo e o que é preconceito! [...] ACL (13;4): Eu acho que... em relação ao que o Luc estava falando, eu acho que as crianças vai construindo seus princípios do que ela vai vendo quando ela vai crescendo... se ela vê racismo e ninguém liga, ela vai achar que é uma coisa positiva. Aí ela vai começar a imitar, pois a criança como ela não sabe fazer, ela imita tudo o que ela vê. [...] MAR (13;3): Tem casos que acontecia na escravidão que não é errado contar, pois todos precisam saber o que aconteceu antigamente,**

⁴³ É importante ressaltar que a professora pesquisadora havia trabalhado com eles o conceito de protagonista e antagonista anteriormente em aulas de Leitura e Produção de Textos.

só que o preconceito foi porque ele chamou ela de preta, beijuda... GIG (14;2): Ao invés dele parar com esse preconceito e fazer ele acabar, ele foi continuando... escrevendo essas histórias e passando seu preconceito. [...]

O grupo de MAR (13;3), LUC (13;1), SAR (13;9) também efetuou um registro durante as discussões em grupo e MAR (13;3) também deixa suas impressões sobre essas discussões em seu Diário de Bordo, conforme veremos a seguir:

Figura 63 - Registro sobre as “Histórias de Tia Nastácia” - MAR (13;3), LUC (13;1), SAR (13;9):

Já no começo da história de Monteiro Lobato - “Tia Nastácia”, ela é chamada de negra de estimação, preta, beijuda, dia-louca etc. Na minha opinião isso é um desrespeito muito grande com o negro, ainda não consigo entender o porque de tanto preconceito com o negro, ele é sempre visto como pobre, uma pessoa feio etc.

Em contos de fada não nunca vemos por exemplo um príncipe, uma princesa, uma fada... negro é sempre branco.

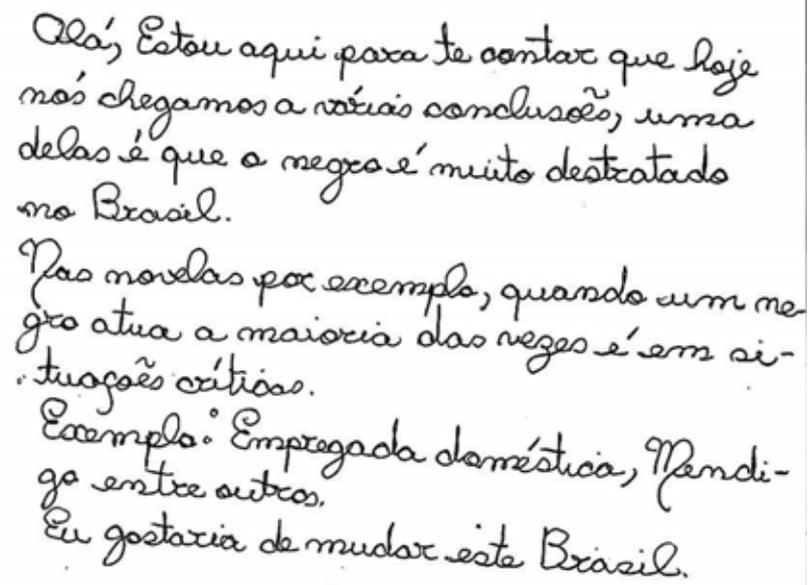
Em novelas também a maioria das vezes que encontramos uma pessoa negra é em condições precárias, como empregada doméstica, ladrão, mendigo etc.

Existe uma cantiga que diz assim “Bai, bai, bai, bai da cara preta pega essa criança que tem medo de carreta”. Porque o bai não poderia ter cara branca etc.

Em 1983 eles criaram a história da tia Nastácia, chamada de “velha Santa”.

As estatísticas confirmam que metade dos brasileiros são afro descendentes, e mesmo assim o negro é visto como mal, pobre... É muito raro encontrar uma pessoa negra fazendo comércio etc.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 64 – Página de Diário de MAR (13;3):


Olá, Estou aqui para te contar que hoje
 nós chegamos a várias conclusões, uma
 delas é que o negro é muito discriminado
 no Brasil.
 Nas novelas por exemplo, quando um ne-
 gro atua a maioria das vezes é em si-
 tuações críticas.
 Exemplo: Empregada doméstica, Mandi-
 ga entre outros.
 Eu gostaria de mudar este Brasil.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 21 – O negro no Brasil atual

Samba-enredo “100 anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão” (DUDU NOBRE,
 2007)

Intérprete: Dudu Nobre

Álbum: Os mais belos samba-enredos de todos os tempos

Gravadora : Universal

Ano de gravação: 2007

Com o objetivo de resgatar e valorizar nossas raízes culturais africanas por meio de um estilo musical originário da África – o Semba africano, que se transformou em Samba brasileiro – e aprofundar as discussões em torno da situação de desigualdade social ainda vivenciada pela população negra em nosso país, escolhemos o samba-enredo - (tema da Escola de Samba Mangueira no carnaval de 1988) - “100 anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão” (DUDU NOBRE, 2007).

A proposta visava a estabelecer um diálogo entre os fatos históricos que fomentaram por muito tempo a marginalização desta população – como o período de

escravidão no Brasil – com a época atual. Para refletirem sobre essas questões e aprofundarem-se nesta temática, os alunos foram convidados a pesquisar sobre o período de escravidão no Brasil e depois, em pequenos grupos, comparar a letra da música ouvida e analisada com a pesquisa realizada anteriormente por eles.

Esse samba-enredo também possibilitou a retomada das discussões sobre o lugar ocupado atualmente pelo negro em nossa sociedade, suas lutas e conquistas. Dessa forma, os alunos utilizaram os casos pesquisados de discriminação e preconceito contra os negros e passaram a observá-los nas músicas, nas propagandas. Apreciemos a seguir a letra da música:

Música “100 anos de Liberdade, Realidade ou ilusão?” - Dudu Nobre

*O negro samba, o negro joga a capoeira
ele é o rei na verde-rosa da mangueira*

Será...

Que já raiou a liberdade

Ou se foi tudo ilusão

Será...

Que a lei áurea tão sonhada

Há tanto tempo assinada

Não foi o fim da escravidão

Hoje dentro da realidade

Onde está a liberdade

Onde está que ninguém viu

Moço

Não se esqueça que o negro também construiu

As riquezas do nosso Brasil.

Pergunte ao criador

Quem pintou esta aquarela

Livre do açoite da senzala

Preso na miséria da favela

Sonhei...

Que zumbi dos palmares voltou

A tristeza do negro acabou

Foi uma nova redenção.

Senhor...

eis a luta do bem contra o mal...contra o mal

que tanto sangue derramou

contra o preconceito racial

Vejamos o que os alunos comentaram na roda de conversa coletiva sobre esta música:

Pessoal, vocês acabaram de ouvir uma música, um samba-enredo “Cem anos de Liberdade, realidade ou ilusão?” Quem gostaria de comentar a letra da música? [...] ACL(13;4): *Ele quis dizer que a escravidão talvez não tenha acabado, apenas tenha mudado, ela pode ter ido se aperfeiçoando, mas ainda o negro sofre exclusão social, os negros ainda não têm uma condição de vida boa. Você disse que a escravidão foi se aperfeiçoando, como assim?* ACL (13;4): *Eles apenas mudaram para não dar muito na cara que era escravidão. Você disse que o negro sofre exclusão social, o que seria exclusão social?* ACL (13;4): *É você excluir uma pessoa de um lugar público. Excluir uma pessoa de um lugar público? Dê um exemplo...* ACL (13;4) *Ah... é você não dar oportunidade para ela falar, se expressar.* MAR (13;3): *Aqui na música fala que o negro está livre da senzala, mas ainda está preso na miséria da favela. Isso porque na favela há mais de 50% de negros, fala que eles estão livres da senzala mas na favela ainda há muitos negros...* MAF (13;9): *A MAR está falando isso, mas já está comprovado que há mais negros, afrodescendentes que brancos então é por isso. [...]* SAM (13;2): *Eu pesquisei na internet que a Princesa Isabel foi obrigada a assinar a lei áurea pelo governo da Inglaterra. E por que ela estava sendo pressionada? (...)* SAM (13;2): *Não sei muito bem. [...]* AJU (13;5): *[...] o homem que escreveu essa música estava muito inconformado já com a vida de hoje, pois mesmo depois da lei áurea muitos ainda sofrem sendo escravos. E você poderia dar algum exemplo sobre isso que você está falando?* AJU (13;5): *Por exemplo, tem crianças que trabalham para receberem R\$10,00 por semana ou até por mês. Gente que trabalha o mês inteiro para receber no final do mês nem um salário mínimo.*

Como podemos observar acima, a música desencadeou várias discussões sobre a desigualdade social e o preconceito étnico-racial, permitindo um diálogo entre duas épocas brasileiras: o período colonial e os dias atuais. Além disso, este samba levou os alunos a refletir, de forma mais pontual, sobre as diferentes formas de preconceito e como este se revela em nossa sociedade. Acompanhemos mais um trecho desses argumentos apresentados pelos adolescentes:

MAR(13;3): *Aqui na música fala: “Eis a luta do bem contra o mal, que tanto sangue derramou contra o preconceito racial”. Isso mostra que na luta do branco contra o negro, o negro sofreu mais, aqui fala contra o preconceito racial, mas o preconceito ainda está... ainda existe. Como a gente percebe que as pessoas têm preconceito?* THA (13;5): *Pela atitude das pessoas.* GIG (14;2): *Uma pessoa branca fala mal dos negros e ela começa a falar também...* SAR (13;9): *Tem gente também que tem o preconceito, igual naquela música do Tiririca e depois fala que é humor, ele não revelou que era preconceito, mas era. [...]* AJU (13;5): *Muitas vezes o preconceito é mostrado em músicas, nas novelas, comerciais, campanhas... [...]* GAZ (13;2): *É que nem a propaganda da REXONA desodorantes, eles colocaram um negro lá só para dizer, acho que eles usam mais... que não sei o quê... porque esse desodorante é proteção 24h.* GIG (14;2): *Eu acho que os outros países têm preconceito contra o Brasil porque mais de 50% dos brasileiros são afrodescendentes...* GAB (13;4): *Mas nos EUA também tem muito negro...*

Então vamos pesquisar mais sobre isso? Sobre esses dados estatísticos?

Em determinado momento das discussões, MAF (13;9) apresenta um argumento que gera polêmica entre os alunos; assim, aproveitamos a situação de dúvida para sugerir novas pesquisas. Vejamos:

MAF (13;9): *Os negros que hoje estão ricos ou bem de vida, é porque lá atrás eles tiveram um pouco mais de vantagem... ou pegaram a carta de alforria antes... ou conseguiram fugir porque os outros demoraram para se estabelecer... [...]* porque tem muito mais pessoas brancas ricas do que pessoas negras. RUA (13;3): *Lógico que não.* Falam juntos: *Lógico que sim. Uns acham que sim, outros acham que não, então vamos precisar pesquisar mais sobre isso. E precisamos pesquisar em fontes confiáveis, buscar dados estatísticos que comprovem o que a gente está discutindo. Esse é o nosso próximo desafio!*

Vejamos também o que SAM (13;2) e GAZ (13;2) registraram nas páginas de seus Diários de Bordo sobre esta atividade:

Figura 65 - Página de Diário de SAM(13;2):

Olá meu querido diário: hoje
 eu vou falar um pouquinho do
 aula de português, hoje nós ouvimos a
 música do grupo musical samba do
 mongueira com o músico "100 anos
 de liberdade, realidade ou ilusão" e
 depois nós discutimos sobre essa música
 e refletimos a no meio do músico
 estava falando da Lei Auréa, e eu
 pesquisei e descobri que o primeiro
 voto foi pressionado pelo governo
 da Inglaterra para aprovar a Lei
 Auréa, por falta de empregados em
 suas indústrias e lojas que quase
 faliram por falta de funcionários.
 "Lhou amanhã tem mais!"

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 66 - Página de Diário de GAZ (13;2):

diário...
 ouvi outra música hoje e ouvi
 ela a mais ela se chama Contado
 "liberdade ou ilusão" pois é o
 conjunto solista por mim interpretado
 todos cantando por fora mais os
 vocais com eles por dentro... isso
 é bonito e me dá muito...
 por hoje é só...

Fonte: Material coletado na pesquisa

Legenda: Página de Diário de GAZ (13;2)

Diário...

Ouvi outra música hoje e achei ela a mais dura verdade cantada “ verdade ou ilusão” pois é o preconceito existe porém minimizado todos comportados por fora mais os racistas com ódio por dentro... isso é lamentável e me doi muito... por hoje é só.

Atividade nº 22 – Pesquisa – Levantamento de dados estatísticos**Foto 13** - Pesquisa na Sala de Informática – Dados Estatísticos

Fonte: O Autor (2013)

Como os alunos vinham citando alguns números e apontando dados que representavam estatísticas sobre a condição atual do negro, sobre a posição que este ocupa em nossa sociedade, era necessário confirmar essas informações e levá-los a refletir um pouco mais sobre elas, usando dados fornecidos por fontes seguras e, portanto, confiáveis. Sugerimos então uma pesquisa para que este levantamento fosse realizado.

Para isto, sugerimos aos alunos uma visita ao site do IBGE (<http://www.ibge.gov.br>) e os orientamos para que navegassem na página, acessando os links e hipertextos nela disponíveis. Dessa forma os alunos tiveram acesso a várias fontes de informações, como o PNAD – Pesquisa Nacional de Amostras em Domicílios, (IBGE, 2011), o Censo Demográfico (IBGE, 2010) e outras pesquisas aí presentes.

Após a realização das pesquisas realizadas em grupo, os alunos socializaram com a sala as descobertas e emitiram suas opiniões sobre os dados coletados. Observemos:

GIR(13;7): *Eu e meu grupo descobriu que a maioria dos negros que existem no Brasil, habitam as regiões norte e nordeste e também que no Rio de Janeiro há aproximadamente dois milhões de negros.* GIG (14;2): *A maioria dos artistas negros que a gente fez a pesquisa era do Rio de Janeiro... eu também não lembro muito sobre essa parte, mas eu vi que há desigualdade de salário de um trabalhador branco para um trabalhador negro.* RUA (13;3): *Meu grupo pesquisou aqui que de 2010 para 2040 a população negra vai aumentar mais ainda. **Por que?*** (...) (A sala começa a discutir juntos): MAF (13;9): *Ah... mas não tem como aumentar isso, não tá vindo mais negros da África.* RUA (13;3): *Tá sim... tem negro da África que vem morar aqui...* AJU (13;5): *Só se for por causa da miscigenação. [...] **Eu não estou entendendo por que a população negra vai aumentar até 2040. Dá para vocês explicarem melhor?*** [...] ACL (13;4): *Eu acho que é por causa da imigração, muitos negros vão vir para o Brasil, porque tem muitos negros de lá que estudam no Brasil. [...]* GUI (12;11): *É que hoje a renda do negro é 50% inferior à renda dos brancos e até 2040 essa renda vai ter que igualar a dos brancos. **E como que vai fazer para igualar?*** GUI (12;11): *Isso não fala aqui. **Precisamos pesquisar mais sobre isto então.*** [...] *Aqui na minha pesquisa está falando que os negros.. e pardos... não só os negros podem morrer mais cedo que os brancos por causa da precariedade de vida, da violência e do restrito acesso à saúde. [...]* **Por que vocês acham que os negros continuam ainda em situações difíceis como essas que vocês apontaram?** [...] GUI (12;11): *Ah... porque o preconceito ainda não acabou. **Mas como assim, preconceito?*** GAZ (13;2): [...] *mas como hoje tem as leis... e elas são mais rígidas o preconceito fica dentro da pessoa, mas existe muito ainda... Eles vão tentando até que conseguem abaixar o salário dos negros... [...]* (Falando sobre o acesso à educação) ACL (13;4): *Eu acho que é assim, tipo as necessidades básicas, tipo escolas, saúde e educação eles até tem acesso, mas depois para ele ter uma formação melhor para conseguir um trabalho melhor ele não tem, ele não tem condições suficiente para depois pagar uma boa escola, uma faculdade para ter uma boa formação. **A GIG (14;2) disse no início da nossa conversa que a maioria dos negros estão concentrados na região norte e nordeste.*** GIG (14;2): *... que são as regiões mais pobres. Mas essa região não é pobre por causa dos negros... mas é uma região que tem a seca, falta água [...] empregos... [...]* GUI (12;11): *Lá não tem muito como eles plantarem para comer...*

Orientações de Pesquisa: Navegação nas páginas da web, hiperlink

Durante a aula, ao entrarem no site do IBGE, percebemos que os alunos ficaram um tanto perdidos com a quantidade de informações e a forma como estas estão dispostas na página da web. Sentimos então a necessidade de orientá-los sobre a forma como os dados estariam organizados para facilitar o acesso e dinamizar as buscas dos internautas que visitam esses sites.

Assim, apresentamos aos alunos a importância dos links, dos hipertextos, os quais nos remetem a outras fontes de informações (sites, blogs, bibliotecas virtuais, etc) e das caixas de diálogos que organizam os diferentes locais onde podemos encontrar as informações. Disponibilizamos uma aula para que eles pudessem apenas navegar pelas páginas do site do IBGE, sem a preocupação ainda de buscar as informações, apenas para conhecê-las e apreciá-las e somente após este primeiro contato, solicitamos a pesquisa propriamente dita. Vejamos o que GIG (14;2) registrou em seu Diário de Bordo:

Figura 67 - Página de Diário de GIG (14;2):

Querido Diário, hoje o assunto foi muito legal, pois fomos a sala de informática, para fazer análise da música: Samba da Mangueira "100 anos de liberdade, realidade ou ilusão, fizemos a análise dessa música, uma das coisas que mostra na música que o preconceito não acabou mesmo depois da lei Áurea. Também começamos a fazer a pesquisa de levantamentos de dados estatísticos. Hoje eu estava assistindo The Voice Brasil e uma moça contou uma música que falava que a carne mais barata do mercado é a carne negra. Depois dessa pesquisa da professora faz agente ver mais o preconceito pela rua, eu estava vindo da escola e estava passando perto de uma casa com bastante gente na frente do casa, vi passar um menino negro e a mulher disse que o menino parecia um macaco, e isso mostra muito o preconceito das pessoas.

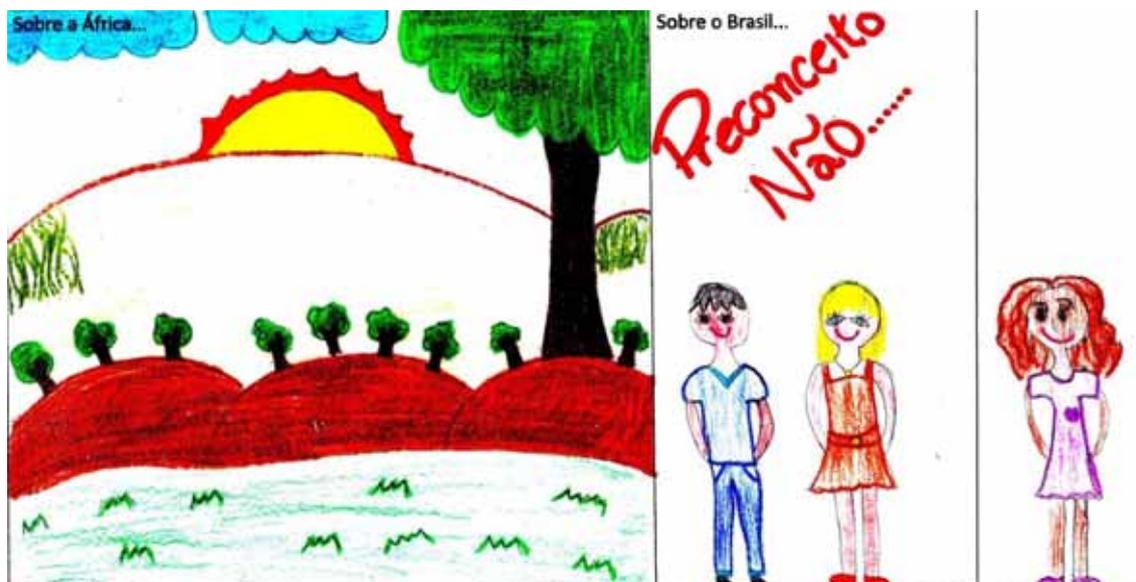
"Aguardo os próximos capítulos dessa história maravilhosa pela África!"
Beijar

Fonte: Material coletado na pesquisa

Atividade nº 23 – Desenho – África e Brasil

Após as vinte e duas atividades interventivas e tendo por objetivo acompanhar mais uma vez a evolução do pensamento dos alunos sobre as questões étnico-raciais e culturais da África e do Brasil, replicou-se a primeira atividade de intervenção (atividade nº 01) por meio de uma ilustração produzida individualmente, os estudantes representaram graficamente o que neste momento sabiam ou conheciam sobre a África e sobre o Brasil, utilizando os mesmos procedimentos seguidos anteriormente. Após isso, deveriam ainda realizar o registro escrito de suas impressões, ou seja, justificar os elementos contidos na imagem que produziram:

Figura 68 - Representação Gráfica Final – SAR (13;9):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 69 - Registro sobre a Representação Gráfica Final – SAR (13;9):

Sobre o desenho da África:

Eu escolhi fazer uma paisagem sobre a África, por várias pessoas pensam que na África só existe pobreza, lugar feio etc. Mas existem lugares muito lindos.

Sobre o desenho do Brasil:

Eu escolhi fazer um desenho com três pessoas, duas brancas e uma negra, pois no Brasil ainda existe muito preconceito etc!

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 70 - Representação Gráfica Final - MAR (13;3):



Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 71 - Registro sobre a Representação Gráfica Final – MAR (13;3):

Sobre o desenho da África:

Eu fiquei sabendo muito sobre as "Etnias" e muito sobre as "Religiões"
Eu desenhei um índio caçando.

Sobre o desenho do Brasil:

Eu desenhei duas mulheres, uma branca e uma negra.
Eu sei em uma entrevista que uma mulher ^{branca} ganha mais que
uma mulher negra.
Eu acho isso muito errado.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Os alunos também registraram em suas páginas de Diário de Bordo suas últimas impressões sobre o continente africano, assim como um viajante que relembra os momentos de sua viagem e descreve suas expectativas e descobertas em cada momento vivenciado. Eis alguns desses registros:

Figura 72 – Página de Diário - GIR(13;7):

Caro amigo de viagem, hoje vou ter que me despedir de você.
Eu coloquei todas as aulas detalhadas aqui e te confesso que adorei. Aprendi muitas coisas novas, sobre as etnias, a cultura, as paisagens, os países e muitas outras coisas. Que pena que acabou. Bom, vou ficando por aqui. Adeus!

Fonte: Material coletado na pesquisa

Figura 73 – Página de Diário de MAR (13;3):

Querido diário, estou aqui para te contar que hoje foi o meu último dia de viagem pelo "Continente Africano".
Eu gostei muito, pois antes eu não sabia quase nada sobre a África e hoje eu sei.

Fonte: Material coletado na pesquisa

Conforme podemos observar, as atividades desenvolvidas durante o processo interventivo dialogam com a teoria piagetiana, ao possibilitar a construção gradativa de novos conhecimentos, relacionados, nesta pesquisa, às questões étnico-raciais, tanto na forma como foram planejadas e aplicadas quanto nos princípios teóricos que as fundamentam. Assim, chegamos a alguns resultados obtidos a partir do acompanhamento desses sujeitos por três meses, tempo em que tivemos contato direto com esse processo de elaboração e construção de novas concepções, mediante a análise de suas falas e produções textuais durante o percurso interventivo.

Convictos de que o conhecimento não é simplesmente uma cópia figurativa do real, mas sobretudo fruto de uma construção individual, original, ativa e constante de cada sujeito, por meio das suas interações com as informações recebidas do meio social e da assimilação, acomodação e equilíbrio destas aos seus sistemas operativos cognitivos, planejaram-se as atividades respeitando os momentos introspectivos e individuais dos estudantes, como também oportunizando as relações interindividuais e a socialização do pensamento e impressões que iam constituindo-se ao longo do processo.

Sendo assim, intercalamos atividades desenvolvidas em pequenos grupos com rodas de conversas coletivas e produções individuais. Via de regra, após um momento individual de leitura de histórias, audição de um vídeo ou filme, contato com fontes de informações por meio de pesquisas, os alunos eram convidados a socializar seu pensamento com o grupo, a se posicionar criticamente perante as informações adquiridas e a produzir diferentes textos (histórias, cartas, diário, etc.), apropriando-se dos novos conteúdos estudados. Acreditamos que estes momentos, por meio das trocas de informações e de ideias, tenham favorecido a coordenação de diversos pontos de vista, resultando na construção de um comportamento cooperativo e permitindo que cada um, de certa forma, se afastasse de seu pensamento subjetivo e por vezes até egocêntrico, para colocar-se na perspectiva do outro. Essas discussões entre os colegas de classe, nos pequenos grupos podem ter desencadeado vários desequilíbrios cognitivos, pois, ao relacionar sua ideia com a do colega, os alunos precisavam defender seu ponto de vista e argumentá-lo solidamente, fundamentando-se em conhecimentos adquiridos e não apenas em informações soltas, colhidas em suas pesquisas, decoradas e, portanto, desprovidas de significados.

Sabemos também da importância dessas trocas interindividuais não apenas no campo cognitivo, mas também nos aspectos ideológicos, motivacionais e afetivos, dos quais as noções também se nutrem.

Além disto, ao planejarmos as atividades, tínhamos em mente não apenas oportunizar aos alunos o contato com diferentes fontes de informação por meio de atividades de pesquisa, mas ir além disto, promovendo ricos momentos em que as informações colhidas no meio social pudessem ser refletidas por eles, assimiladas e acomodadas às suas estruturas mentais. Por este motivo, após uma atividade de busca por informações, sempre preparávamos situações de questionamentos e problematizações entre os pares e pelo educador, de forma que pudessem propiciar novos momentos de construção de conhecimento propriamente dito. Esses momentos se

caracterizaram por discussões em pequenos grupos, rodas de conversas coletivas, produções textuais em duplas, exposição de informações pesquisadas pelos alunos.

Pensamos, portanto, que não se trata apenas de assimilar o conteúdo, mas, ao abstraí-lo, os alunos possam se desenvolver intelectualmente, modificando e ampliando suas estruturas cognitivas, ou seja, evoluindo em suas ideias e concepções, progredindo na forma como interpretam e compreendem o mundo social à sua volta. Sabemos também que esta não é uma tarefa tão fácil, pois passar de um nível de compreensão da realidade, no qual se configura um pensamento ainda ingênuo que sustenta crenças e compreensão elementares dos fatos sociais, para um nível mais complexo do pensamento formal exigirá de cada indivíduo um laborioso trabalho de processamento interno das informações e explicações existentes no mundo externo.

Segundo Piaget, a construção de conhecimentos ocorre por meio de constantes desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos. Isto ocorre, pois, no processo de assimilação de um novo conhecimento, o saber antigo se desestabiliza, iniciando-se um novo período de acomodação e adaptação das informações advindas do mundo externo aos quadros lógico-matemáticos do sujeito, mediante os quais, somente, o conhecimento passa a adquirir significado.

Como pudemos constatar durante o processo interventivo, esses estudantes já possuíam algumas ideias pré-concebidas em relação às questões étnico-culturais e raciais, fruto das transmissões sociais recebidas desde a infância, por meio da família, da escola, dos meios de comunicação, etc. Essas concepções se revelaram, portanto, em pensamentos estereotipados e equivocados, muitas vezes carregados de preconceito em relação à população negra.

No entanto, ao entrarem em contato com um volume intenso de diferentes informações sobre a cultura africana e sobre as questões étnico-raciais e serem instigados a refletir sobre elas, esse conhecimento prévio, ainda muito pautado no senso comum, foi posto à prova. Acreditamos que neste momento esses alunos tomam consciência de que pouco sabem sobre esse assunto tão abrangente e ao mesmo tempo tão complexo. Como o conhecimento antigo é colocado em xeque, o desafio é sair em busca de novos conhecimentos e, neste caso, a pesquisa escolar ganha todo o sentido de ser e dá autonomia ao aprendiz de buscar seu próprio conhecimento e construir suas próprias verdades com base nas informações existentes no meio social.

Mas, assim como já discorreremos nos capítulos teóricos, a pesquisa por si só, apenas objetivando a busca de informações, não pode proporcionar o conhecimento,

pois a construção de noções ou concepções não provém apenas da experiência empírica, do contato do sujeito com seu objeto de estudo por meio de uma transmissão, leitura ou memorização. As noções não se constituem apenas de informações, ou seja, as concepções não podem estar no conteúdo, visto que a realidade não existe na mente do sujeito tal como ela é, mas se origina de parcelas da realidade que são aos poucos incorporadas aos esquemas de ação desses indivíduos.

É por isso que, quando um aluno repete o que ouviu, não significa que tenha aprendido, que tenha transformado, apenas por meio da percepção, a informação em conhecimento efetivo. Para averiguarmos se uma informação foi assimilada e incorporada às estruturas lógicas do sujeito, temos que verificar se este é capaz de dar explicações coerentes sobre o fato ou fenômeno estudado, se é capaz de comparar, relacionar, sintetizar, contra-argumentar, enfim de praticar uma série de habilidades relacionadas às informações pesquisadas.

No entanto sabemos que, para explicar, o aluno precisa inferir e compreender a informação e, para isto, é necessário que esta cause certa perturbação intelectual, gerando certo desconforto e necessidade de o sujeito reorganizar essas informações em suas estruturas cognitivas. Este processo contínuo de idas e vindas, de pensar e repensar, de assimilar e acomodar é ocasionado pelos desequilíbrios cognitivos causados por essas novas informações que precisam ganhar espaço na mente do sujeito e constituírem-se em conhecimento. Em resposta a essas perturbações exteriores, segundo Piaget ([1975], 1976), instaura-se um novo conflito cognitivo, gerado a partir da equilibração e autorregulação que o sujeito exerce por meio de compensações ativas, perante a resistência do objeto. Procuramos, ao longo de nossos questionamentos e ao permitir que esses alunos desenvolvessem atividades em pequenos grupos, gerar conflitos cognitivos que pudessem ser colocados à prova por meio das pesquisas.

Em outras palavras, apropriando-nos da teoria piagetiana sem simplificá-la, pois ela é muito mais abrangente e profunda do que explanamos e exploramos neste trabalho, poderíamos dizer que, ao simplesmente extrair as informações contidas em um texto pesquisado e reproduzi-las fielmente por meio da memorização – como costuma fazer a maioria dos alunos em seus trabalhos escolares –, esses indivíduos estão depreendendo algumas propriedades lógico-discursivas desse objeto informacional, ou seja, apreendem características de parte do conteúdo e da forma, que lhes são aparentes, permitindo-lhes o entendimento inicial do que está sendo dito, tais como a escolha lexical, a sequência lógico-sintática, a compreensão dos termos ali presentes, enfim o

entendimento superficial daquele discurso. Graças a esse entendimento inicial, os alunos conseguem reproduzir, oralmente ou de forma escrita, essas informações de maneira coerente, substituindo por vezes uma expressão por outra sinônima, um trecho por outro equivalente, o que pode dar a ilusão aos educadores de que o conhecimento está efetiva e totalmente construído e acabado. Trata-se da *abstração empírica*, indispensável em um primeiro contato com essas informações. No entanto, este processo, apesar de indispensável, é insuficiente para a construção de conhecimentos, pois limita o sujeito às propriedades aparentes de determinado objeto, ou seja, à informação pela informação, já que estas necessitam ser assimiladas e transformadas, organizando-se em quadros lógico-matemáticos cada vez mais elaborados de que se constituem as estruturas cognitivas mais avançadas.

Não basta, portanto, assimilar superficialmente o conteúdo dessa informação: é necessário relacioná-la, compará-la às informações internas, já existentes, as quais foram construídas anteriormente e transformadas em crenças, em conhecimentos prévios sobre determinado assunto.

Em linhas gerais, quando esse sujeito busca efetivamente compreender o conteúdo da informação que lhe é apresentada, lançando mão de suas estruturas cognitivas e passa a refletir sobre ela, procurando assimilá-la aos esquemas conceituais já construídos, acrescentando-lhe novos elementos perceptivos, enriquecendo-a por meio da coordenação de suas próprias ações, ocorrem as generalizações construtivas também conhecidas como *abstração reflexionante*.

Observamos que houve tomada de consciência por meio do processo de abstração reflexionante quando, de posse de uma informação, o sujeito é capaz de modificá-la e adaptá-la às suas próprias estruturas cognitivas, reorganizá-la de forma exclusiva e verbalizá-la de maneira peculiar, demonstrando compreensão da informação, não apenas utilizando novos arranjos semânticos, sintáticos ou discursivos, mas também revelando um estilo próprio que conserve as marcas pessoais de uma forma original de compreender e de conceber aquela informação, de explicá-la e de refletir sobre ela.

O difícil é que nem sempre há tomada de consciência imediata pelo próprio indivíduo do conteúdo assimilado por ele e o pensamento novo muitas vezes demora para se revelar, o que nos instiga a persistir em nosso processo de investigação e deve motivar os educadores a dar continuidade a esse processo contínuo e gradativo, fundamentados em práticas pedagógicas inovadoras, a partir da utilização de métodos

que atribuam maior sentido à intervenção educativa e a metodologias ativas de construção de conhecimentos, as quais confirmam maior autonomia e liberdade de ação aos educandos.

Além disto, precisamos lembrar que os modelos representativos da realidade, como vimos no quadro teórico deste trabalho, também estão impregnados de regras e normas prescritas no meio social e de valores morais que os sustentam. Quando se trata das questões étnico-raciais, essas regras e valores sociais muitas vezes dificultam a evolução dessas concepções, devido ao preconceito, à discriminação e à desigualdade social existentes. Neste sentido, a evolução do pensamento relacionado às questões étnico-raciais também envolvem a desconstrução de estigmas tão profundos na ideologia coletiva e a reconstrução de valores morais e afetivos, o que não é nada fácil.

Dessa forma, em vários momentos da intervenção assistimos à oscilação do pensamento dos alunos que ora se manifestavam com características do primeiro nível de compreensão, mediante uma visão ainda muito subjetiva e ingênua sobre a realidade, ora demonstravam-se mais críticos, reconhecendo os conflitos e processos temporais, apesar de ainda cometerem equívocos conceituais e ideias equivocadas sobre os fatos estudados. E sabemos que são essas trocas que, quando valorizadas e promovidas pelos professores, tornam o processo educativo tão rico.

Nos momentos de discussões coletivas e de posse recente das informações pesquisadas, muitos alunos demonstravam um posicionamento crítico que muitas vezes nos pareceu que estavam alcançando níveis mais elaborados do pensamento formal, como é o caso do nível III apontado nos referenciais teóricos deste estudo. No entanto, quando interrogados individualmente, ou através de registros e produções individuais pudemos perceber que muitas vezes apenas reproduziam informações memorizadas e não demonstravam conhecimento sobre elas. Além disto, as explicações para os fatos e fenômenos sociais ainda eram dadas de forma automática, sem que fossem estabelecidas as devidas relações entre elas. Esse percurso faz parte do processo de tomada de consciência necessário para a construção de conhecimentos mais elaborados; desencadeado por nossa intervenção, mas não necessariamente finalizado.

Portanto, estamos certos de que este processo não termina aqui, mas estará aberto para a construção de novos esquemas lógico-conceituais, pois, ao superar um conflito por meio da equilibrção e prolongamento de uma estrutura já existente, um novo conflito pode ser instaurado, desencadeando um novo processo de reequilibrção

cognitiva que retome as estruturas anteriores e avance para novas estruturas mais amplas e complexas.

Não podemos encerrar essas considerações sobre o processo interventivo desta pesquisa, sem nos referirmos ao grande envolvimento desses estudantes em todas as fases da intervenção, e isto nos chamou bastante a atenção e nos despertou a buscar as possíveis explicações para tal envolvimento. Falaremos então da energia vital que move as ações individuais e leva os sujeitos a persistirem na busca incansável pelo conhecimento: a motivação intrínseca, resultante de aspectos afetivos presentes nas relações interindividuais durante o processo de construção de conhecimentos. Segundo Piaget (1983, p. 234):

Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente.

Com base nesse princípio, observamos, a partir dos depoimentos dos alunos em seus diários de bordo e nas suas verbalizações durante o percurso da intervenção, uma empatia muito grande por parte deles com o tema de pesquisa proposto e um interesse significativo em realizar todas as atividades planejadas e delas participar ativamente.

Acreditamos que uma parte dessa motivação tenha sido ocasionada pelas curiosidades iniciais em pesquisar a temática, devido à forma como esta foi direcionada pela professora pesquisadora nos primeiros blocos de pesquisas, intitulados Sondagem Inicial, Contextualização e Motivação Temática e Seleção do Assunto. Nesses três primeiros momentos, a pesquisadora, partindo de conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, convidou-os a refletir sobre o tema, dando-lhes maior autonomia para escolher e planejar os subtemas a serem pesquisados. Dessa forma, o assunto a ser investigado passou a ter maior sentido para os alunos, que demonstraram necessidade e curiosidade de saber mais sobre ele.

Creemos que a motivação se deu pelas oportunidades de aprendizagem que esse trabalho proporcionou, sobretudo nas atividades em grupo ou coletivas, em que os alunos podiam expor seus pensamentos e argumentos por meio de um diálogo e ações com base no respeito mútuo, na cooperação, levando-os a acreditar em seus potenciais

de aprendizagem, fortalecendo, também, a sua autoestima e conferindo-lhes um autoconceito positivo.

Apesar de a afetividade não ter sido especificamente objeto de estudo e alvo de pesquisas de Piaget, ela permeia as explicações que este grande psicólogo, epistemólogo e biólogo busca para elucidar a gênese do conhecimento – como vimos no quadro teórico deste estudo –, constituindo-se num dos fatores intrínseco à socialização dos indivíduos, a sua formação moral e ao processo cognitivo de construção do conhecimento.

Para Piaget, o conhecimento não é proveniente da herança genética, portanto não é inato, como também não é resultado apenas de informações advindas do meio social, mas fruto da interação do sujeito com o objeto, devendo, pois, ser construído.

Sendo assim, se o conhecimento é fruto dessas interações que o sujeito estabelece com o objeto e conseqüentemente com o meio social a que pertence e isto depende acima de tudo de sua vontade e pré-disposições, é certo que, para haver aprendizagem, é preciso que haja sobretudo interesse individual, mobilização e motivação desse sujeito para essas tarefas.

Destacamos então o valor da afetividade nas relações cotidianas do contexto escolar: entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, aluno e seu objeto de estudo, professor e seu objeto de estudo.

Segundo COLL et al. (1999), o interesse por determinada situação de aprendizagem ou por questões relacionadas ao campo do ensino só pode nascer da necessidade de se saber e conhecer mais sobre o que está sendo proposto, e esta necessidade só pode surgir se o assunto for significativo, ou seja, se o aluno encontrar sentido para essa aprendizagem.

6.3. 3ª Fase - Avaliação

Após o desenvolvimento das atividades anteriormente mencionadas, buscamos avaliar o efeito dessas ações interventivas, por meio da aplicação do mesmo instrumento – no caso entrevistas clínicas – utilizado no *diagnóstico inicial*, agora a título de *avaliação*.

Os dados coletados nesta etapa da pesquisa-ação também foram analisados a partir dos níveis de compreensão de noções étnicas, construídos para esta pesquisa a

partir dos níveis de compreensão da realidade social, descritos por Delval (2002b), com base no conteúdo apresentado pelos sujeitos em suas respostas.

Apesar de terem participado das atividades interventivas, alguns participantes desta pesquisa ainda apresentaram respostas que se enquadram no nível I, muito similares as já descritas anteriormente. O sujeito AJU(13;5)⁴⁴, no entanto, não apresentou evolução nas concepções étnicas e foi enquadrado novamente no nível II. Dessa forma nos deteremos a apresentar apenas o nível II com base nas respostas obtidas:

Nível II

As respostas enquadradas neste nível II, já descrito anteriormente, demonstraram percepções mais abrangentes e pontuais, por parte de seus sujeitos, em relação aos aspectos físicos, econômicos, culturais e étnico-raciais africanos e brasileiros, apesar de as explicações sobre esses aspectos ainda permanecerem confusas e em algumas vezes contraditórias.

Constatamos que alguns sujeitos revelaram conhecimento sobre os principais processos históricos, envolvendo assuntos étnico-culturais, bem como situaram esses acontecimentos no tempo e espaço, reconhecendo os agentes manipuladores dessa realidade (colonizadores, líderes e regimes políticos). Apresentam ainda indícios de uma visão crítica sobre os fatos pesquisados durante as atividades interventivas.

Eixo I – África e Brasil

Percebemos, neste eixo, que as respostas apresentaram uma visão mais dinâmica sobre o Brasil e sobre o continente africano, levando em consideração não apenas os aspectos físicos, econômicos e sociais mais visíveis, mas aspectos qualitativos específicos tais como a fauna e a flora africanas e noções relacionadas aos aspectos econômicos, políticos, etc.

⁴⁴ Nas transcrições dos excertos da Avaliação, foram acrescentados 3 meses nas idades dos sujeitos em relação às idades apresentadas no Diagnóstico Inicial, levando em consideração o tempo percorrido durante a intervenção.

NAT (13;6) [...] **E os países? Como são?** *Uns têm mais população, outros têm mais dinheiro para construir indústrias, escolas, hospitais, coisas assim, e tem uns que têm mais relevo, são mais altos ou mais baixos, que eu lembre é só isso. E as pessoas que moram nesses países, como são? Umam sofrem mais que as outras, porque às vezes tem desabamentos, furacão, tsunami, eu acho que tem essas coisas e umas sofrem mais que as outras.*

AJU (13;5) E os países, como são? *Os países têm várias leis que podem ser diferentes, vários jeitos de governar, por exemplo, aqui no Brasil são repúblicas, mas lá na Inglaterra ainda é o reinado, ainda tem rainha, tem rei. [...]*

Eixo II - Diversidade Cultural

Neste eixo, encontramos respostas que identificam e explicam aspectos mais precisos, sobre a diversidade cultural africana, bem como descrevem qualitativamente alguns dos elementos não-materiais (menos visíveis) constituintes de uma cultura, tais como as crenças, religião, língua, etc., apesar de as explicações ainda apresentarem alguns equívocos.

As religiões africanas foram reconhecidas principalmente por meio de suas crenças, rituais específicos de grupos étnicos, ressaltando práticas sociais que as caracterizam e as diferenciam das demais religiões existentes. Entre os diferentes procedimentos religiosos africanos, os rituais foram os que mais chamaram a atenção desses adolescentes durante as intervenções realizadas, os quais são evidenciados em suas respostas. Outro aspecto observado durante as entrevistas com esses alunos enquadrados no nível II de compreensão da realidade social, foi a identificação por eles da diversidade étnico-racial, mediante o reconhecimento do processo de miscigenação, relacionando-o à contribuição étnica de diferentes países. Além disso, observa-se que esses alunos apresentam a ideia de tradição cultural e a compreensão dos processos temporais – imigração, reconhecimento de aspectos específicos de uma cultura relacionados à religião.

Nas respostas a seguir, observamos o reconhecimento, por parte dos sujeitos, da diversidade étnico-racial e cultural, mediante a identificação de grupos étnicos, os quais estão unidos pela mesma religião, pela mesma língua, etc

ACL (13;4) [...] **E as pessoas na nossa sociedade, como elas são?** *De um modo geral? Ah... não tem só aquelas pessoas brancas... não tem como generalizar... tem de vários tipos, ainda*

mais no Brasil que tem pessoas de diferentes culturas, eles acabam se misturando e formando diferentes culturas, então tem todo o tipo de gente.

AJU (13;5) [...] **As pessoas se parecem ou são diferentes?** *São diferentes, pois cada um tem o direito de acreditar no que quer... Na África eles têm mais de 2000 grupos étnicos e cada grupo étnico tem as suas características, sua língua, sua religião, sua, localidade.*

ROB (13;8) [...] **E as pessoas na nossa sociedade, como elas são?** *Como assim? As pessoas que a gente conhece, que a gente vê por aí, como que elas são? É uma diferente da outra. São diferentes? Em que sentido elas são diferentes?* *Ah... de cor, de religião, tem coisas que umas gostam que outras não gostam. Você falou em cor, como assim, cor?* *A cor da pele que tem branco, pardo, negro. Você falou que elas podem ser diferentes na religião também, como assim?* *Católico, crente, evangélico, ateu, religião assim... Como assim, ateu?* *Pelo que eu sei é pessoas que não acreditam em nenhum deus.*

SAR(13;9) **E como são os países?** *Os países são diferentes também, cada país tem as suas culturas, as suas etnias... Eles são completamente diferentes uns dos outros. Você falou das culturas, que tem países que têm as suas culturas. O que é cultura?* *Cultura... tipo assim... no continente africano eles têm as suas culturas, um exemplo, quando uma pessoa nasce, eles fazem rituais, músicas, os avós leem histórias para os pequenos e eles acreditam, eles acreditam em deuses diferentes, deus do sol, deus da chuva, eles acreditam em coisas diferentes e tem um modo de pensar deles.*

Observamos na resposta a seguir que, ainda que de forma um tanto equivocada, o sujeito tenta associar a ideia de “cultura” à de religião, reconhecendo alguns elementos específicos da religião africana. É frequente também, entre esses adolescentes, a reprodução de palavras as quais ouvem no meio social, sem portanto atentarem ao seu efetivo significado, o que resulta em um uso equivocado desses termos, como o que podemos comprovar a seguir:

GIG (14;2) [...] **E como são os países?** *Ah... os países tem... tipo,... cada país tem a sua cultura... tem a sua religião... tipo... aqui no Brasil as religiões são mais as evangélicas as católicas... só que na Bahia tem também o candomblé. Lá na África, as religiões são bastantes... assim... que nem... igual como colonizou o Brasil, colonizou a África também...**Quem colonizou o Brasil?** Os portugueses. **E o que mais você sabe sobre isso?** *Ah... na África eles não acreditam em um só deus eles acreditam em vários e lá não é o demônio pra eles... são os**

espíritos maléficos... são os espíritos dos antepassados... espíritos que eles não acham que é do mal para eles é normal... são os espíritos dos antepassados deles. **O que seriam espíritos maléficos?** Espíritos maus... tipo... que vêm do passado eu acho...

MAF (13;9) E os países? Como são os países? *São bem diferentes, que nem na África... o Brasil é um país cristão... cristão assim, a maioria é cristão... e tem muitos outros países que pode ter outra religião e ser diferente, mas não é só religião... por exemplo aqui no Brasil a gente adora festa junina, lá eles adoram o Baobá, festejam o baobá... aqui a gente tem vários deuses que a maioria acredita, lá eles acreditam em diversos... deus da terra, deus do vento... e assim vai... **Você falou em Baobá, o que é Baobá?** É uma árvore gigante que lá na África eles contam que tem mais de 50m, se você entrar dentro do baobá consegue 50 pessoas lá dentro, quando tem tempestade de areia ou chuva, eles se abrigam... quando é temporal mesmo eles se abrigam dentro do baobá é proteção isso e quando é época da seca, o baobá fornece frutos e líquidos.*

Na resposta anterior, apesar de apresentar algumas explicações confusas, a África é descrita qualitativamente e reconhecida por suas crenças e religiosidade, o que nos leva a entender que o sujeito reconhece elementos constitutivos mais abstratos de uma cultura, envolvendo valores e convenções sociais.

ROB (13;8) [...] E num país, como são as pessoas? *Ah, depende... Cada país tem a sua cultura, tem a sua tradição, varia de cada país. **As pessoas de um mesmo país são iguais ou são diferentes?** São diferentes. **Em que sentido?** Nos seus costumes, na sua religião também.. também ela pode ser imigrante, vir de outro país.*

LUC (13;1) [...] O que você sabe sobre etnia? *Pessoas da mesma religião, de um mesmo lugar, que falam a mesma língua e mais algumas coisas também. **Você fala “pessoas com a mesma língua”, o que você sabe sobre isso?** Ah... Lá na África por exemplo, eles não têm alguns livros traduzidos na língua deles, então eles precisam aprender outra língua para poder ler esses livros... Algumas pessoas estudam “ francês” que é a segunda língua deles para poderem entender alguns livros, alguns manuscritos. **E por que o Francês é a segunda língua?** Por que foi a língua do colonizador daquela época. **Como assim, “ colonizador”?** Quando eles chegaram na África né... eles colonizaram os povos nativos de lá e começaram a catequizar eles, ensinando sobre o deus deles e a partir daí tiveram que aprender a segunda língua deles. **E o que é “catequizar”?** Ah... Eles tentavam converter as pessoas ao que elas acreditavam... a acreditarem outras coisas. **Eles quem?** Os colonizadores.*

LUC (13;1) reconhece que na África se fala mais de uma língua, mas não demonstra conhecimento sobre alguns processos internos em relação à diversidade linguística presente nos países africanos, decorrentes da conservação de algumas línguas e dialetos de cada grupo étnico. No entanto, identifica o francês como uma segunda língua falada e utilizada oficialmente na África e explica sua origem com base em suas raízes históricas.

Eixo III - Diversidade Étnico-Racial

Neste eixo, como nos anteriores, constatamos um avanço nas concepções étnico-raciais de alguns sujeitos. As diferenças étnico-raciais são rapidamente reconhecidas e ressaltadas, mediante a percepção de algumas características fenotípicas raciais que vão além da cor da pele, mas também dizem respeito ao formato da boca, do nariz, estilo do cabelo, etc.

A hereditariedade passa a ser explicada aqui, não apenas subjetivamente, mas levando-se em consideração informações científicas, a herança genética. No entanto, por falta de um conhecimento mais abrangente sobre o assunto e condições cognitivas para articular diferentes informações e coordenar diferentes pontos de vista, as explicações ainda se mostram um tanto confusas e equivocadas.

Alguns entrevistados, neste nível, também identificaram o processo de miscigenação, denominando-o como uma mistura de raças, identificando a miscigenação entre as raças branca, negra, indígena e imigrantes. Alguns atribuíram esse processo à hereditariedade familiar e outros demonstraram reconhecer as heranças fenotípicas, passadas de geração em geração e os fatores históricos e diacrônicos que desencadearam esse processo, como, por exemplo, a libertação dos povos africanos tidos como escravos.

Além disso, alguns alunos apresentaram uma visão mais crítica sobre o preconceito racial, reconhecendo inclusive algumas ações afirmativas (procedimento realizado por instituições, mediante leis) que visam à efetiva garantia de oportunidades à população negra, relacionadas à educação, como por exemplo, a abordagem temática às cotas raciais.

ROB (13;8) [...] Dá uma olhadinha nesta imagem, o que você vê aí? Crianças. Como são essas crianças? Ah, tem vários tipo de crianças aqui, por exemplo tem a raça negra aqui,

*brancos , loiros, tem um aqui que parece um ... ou é japonês ou tem alguma descendência. **Descendência?** É ... descendente de asiático, alguma coisa assim. **Por que você acha isso?** Porque ele parece um pouco. **Por que ele parece?** Porque ele tem as características assim das pessoas de lá. **Você falou que na imagem tem várias crianças de diferentes, raças é isso?** É. **O que seria raça?** Raça não é a cor, é o que separa as pessoas pelas suas características físicas. **Por exemplo?** Ah, o negro assim, por ele não ter o cabelo liso, mas é mais crespo, o nariz deles são mais redondos assim. **E o que mais?** Ah, eu acho que só.*

VIT (13;7) [...] Dá uma olhadinha nesta imagem, o que você vê aí? *É... Crianças brancas e africanas. **Como você sabe disso?** É... pela cor da pele. **Como assim, cor da pele?** **Que cor seria essa?** Negros, brancos e uma miscigenação. **Como assim, miscigenação, você pode explicar?** Vou dar um exemplo aqui no Brasil, quando os africanos vieram aqui no Brasil... depois ... eles foram miscigenados ao longo do tempo, né? E tudo foi acontecendo e foi misturando as cores. Como que isso aconteceu? ... Ao longo do tempo, porque depois da Lei Áurea ele começou a ter igualdade... [...] daí os negros ficaram livres e aí ao longo do tempo foi miscigenando, misturando... **E o que é misturar, miscigenar?** É... **Como acontece de misturar a cor que você disse?** Negros casam com brancos e vice e versa e daí dá miscigenado.*

TAI (13;5) [...] E as pessoas na nossa sociedade de um modo geral, como elas são? *Cada uma tem o seu jeito, uma é diferente da outra, não são todos iguais, tem descendentes de africanos mais morenos com os cabelos cacheados, tem uns mais claros de cabelos lisos, olho de cor diferente, um diferente do outro.*

VIT (13;7) [...] E as pessoas na nossa sociedade, de um modo geral, como elas são? *Algumas são discriminadas outras não né... **São discriminadas?** Em maior parte os negros. **Por que são discriminados?** Só pela cor de pele, bem no início lá atrás lá, desde a chegada dos negros no Brasil, desde o apartheid. **E o que é o Apartheid?** É que um cientista alemão falou que os negros são diferentes dos brancos e os alemães levaram a sério isso e aí começou a discriminar falando que eles eram a única raça pura e raça só existe uma, a raça humana.*

Observemos que VIT (13;7) reconhece os conflitos - discriminação, preconceito - e os explica apropriando-se de informações históricas (processos temporais). Desta forma aborda a chegada dos negros no Brasil e o Apartheid. Este sujeito ainda relaciona, mesmo que de forma equivocada, um fato científico antropológico/biológico

(pesquisas que buscavam afirmar a inferioridade de algumas raças humanas) com um acontecimento histórico social (II Guerra Mundial)

SAM (13;2) [...] E as pessoas na nossa sociedade, de um modo geral, como elas são? São dividida em cores. Tem muitas brancas, tem muitas negras, tem muitas amarelas e tem muitos pardos e os pardos podem ser também afrodescendentes. Os pardos são afrodescendentes? É. E os negros também. E o que são afrodescendentes? Não lembro. E como assim dividida em cores? Por causa da melanina eu acho, tem uns que são mais escuros, tem uns que são mais brancos, tipo nos negros é mais alta. E o que você sabe sobre melanina? O que é melanina? Acho que é um líquido que tem no corpo que define a pele da pessoa. Define como? Se for mais escuro a pele vai ser mais escura e se for mais claro a pele vai ser mais clara.

Apesar de SAM (13;2) afirmar que as pessoas são divididas em cores, demonstra reconhecer o processo de miscigenação, afirmando que pardos também são afrodescendentes. Além disto, esse sujeito apresenta explicações mais precisas sobre a cor da pele das pessoas, atribuindo-a à produção de melanina.

MAR (13;3) [...] E as pessoas de uma maneira geral, na nossa sociedade, como são? Bom... eu vou citar um exemplo... aqui no Brasil, por exemplo, o Brasil tem muito preconceito contra a cor de uma pele, do negro mesmo, porque na escola hoje em dia, numa faculdade por exemplo, você entra porque... os negros por exemplo tem pontos a mais por causa da sua cor de pele e isso faz com que a pessoa não tenha a capacidade de entrar do mesmo jeito que o branco entra, então eles se sentem diferentes... Uma pessoa ganha pontos a mais por causa da sua cor da pele? Como assim? Por exemplo, na ETEC, você faz a prova e você se declara uma pessoa negra... eles vão... aí eu não sei, falaram pra mim... que se você entrar lá e declarar negra, eles vão te dar pontos a mais, por exemplo você precisa de 50 eles te dão 10 pontos a mais e depois você vê o tanto que você tirou na prova então você ganha mais que os brancos nos pontos, então isso faz com que eles pensam que eles não tem capacidade de entrar do mesmo jeito que o branco entra.

Conforme observamos no excerto a seguir, THA (13;5) consegue perceber que mesmo as pessoas sendo aparentemente brancas, conservam heranças genéticas africanas ou indígenas. Apesar de não saber explicar muito bem, ela reconhece que a descendência consiste num processo temporal.

THA (13;5) [...] E as famílias das pessoas, como são? *Podem ser parecidos, mas em todo o caso são diferentes, porque por mais que fale que não, tem descendente diferente... só porque é branco não significa que não seja descendente de africanos, que não tem descendentes morenos indígenas. Você falou em descendentes de africanos, como assim, como são os descendentes de africanos?* *Ah, não sei explicar. Como acontece de alguém ser descendente de africano?* *Ah... vem vindo de épocas antigas até hoje, o nosso pai, nos nossos parentes pode ter africanos porque é uma geração muito grande pra poder chegar até aqui, um nasce do outro e lá atrás pode ter um descendente de africano, italiano, indígena. E por que que pode ter descendente lá atrás de africanos?* *Porque a gente não sabe quem foi parente da gente por causa que nossa família não é só a que está viva hoje, tipo a nossa mãe tem a mãe dela e aí vem vindo um atrás do outro pra poder chegar até aqui.*

GUI (12;11) [...] As pessoas podem herdar características das suas famílias? *Depende ... se ela viver junto com sua família, ela pode herdar essas características... Se ela viver junto? É... que nem, se ela nascer e não ficar junto com sua família ela não vai ter essas características. E que características que ela tem se ela viver com a família?* *Ah... Por exemplo, se um pai, ou uma mãe maltrata um negro, ela vai aprender a maltratar também, porque ela tá vendo um exemplo. E se ela não conviver com a família, ela pode herdar alguma característica?* *Ah, só se for sanguínea... como que nem essas coisas ruins e boas, ela não vai aprender com a família. E que características que são essas “sanguíneas”?* *Que nem... o tipo de sangue... o DNA... essas coisas que são do organismo... Tudo o que é do organismo ela também vai herdar do pai e da mãe dela. O que é DNA?* *DNA é tipo... é como se fosse... que nem a digital: tem uma pra cada pessoa, assim como o DNA cada pessoa tem o seu, que nem pode ser gêmeo, só que o DNA é diferente.*

Atentemo-nos aos excertos a seguir, também pertencentes ao nível II. Apesar de os sujeitos ainda confundirem os conceitos *raça*, *cor* e *etnia*, podemos perceber uma diferenciação entre eles, visto que *raça* passa a ser entendida considerando-se as características fenotípicas raciais, *etnia* começa a ser vista como características culturais de um grupo social, e *cor* da pele passa a ser explicada a partir da concentração de melanina e dos processos de miscigenação. Os sujeitos passam a diferenciar *cor de pele* de *coloração* (de lápis, de objetos). Além disto, começam a compreender que, sob o ponto de vista biológico, só existe uma *raça*: a *raça humana*.

SHA (13;10) [...] E raça? *Raça é as características físicas da pessoa que se mistura com a cor, porque a gente confunde cor e raça, mas são praticamente a mesma coisa, porque a cor é uma*

*característica da pessoa e isso inclui em raça, que raça são todas as características. **Que características que entram na raça, por exemplo?** A cor da pele, do cabelo, o jeito do cabelo, o nariz, a boca e suas características. [...] Raça é só uma a raça humana e a raça humana tem suas características que são diferentes nas pessoas... tipo de pessoas diferentes. Por exemplo, todo mundo é humano, só que daí possuem características diferentes.*

ACL (13;4) [...] Você já falou um pouco de etnia, de raça... e cor? *A cor as pessoas às vezes acham que é preconceito, mas a cor não é a raça, raça é uma coisa, cor é outra... cor é a cor de pele, não é cor de lápis de cor, a cor ela é diferente... só tem 4 tipos de cor... que é branco, preto, pardo e amarelo e algumas pessoas se confundem com o tipo de cor de lápis de cor e por isso acaba confundindo tanto a ponto de ver uma pessoa na rua e achar que pode chamar ela de preto. Se você quiser saber a cor correta, se ela perguntar a cor, a cor é preta, a raça é negra. **Você disse que a raça é diferente de cor, por quê?** Porque a cor é só a pele, a cor da melanina da pele e a raça é a fisionomia do seu corpo, depende dos traços do rosto, do corpo...*

Observamos também que estes sujeitos entrevistados reconhecem alguns processos históricos envolvendo os povos africanos, tais como a escravidão no Brasil e regimes segregacionistas, entre eles o Apartheid na África do Sul e o Nazismo na Alemanha.

No entanto, é evidente que as explicações aqui apresentadas ainda apresentam equívocos conceituais e nos revelam uma forma de perceber o mundo social ainda própria do pensamento que caracteriza este nível de transição, que é o nível II, pois, apesar de reconhecerem esses processos e situá-los no tempo e no espaço, ainda os relacionam de forma confusa.

GAZ (13;2) [...] E raça? O que você sabe sobre raça? [...] *tudo começou na verdade por causa da burrice de um cara que fez uma burrada de achar que o negro era menos que as outras pessoas, que deu origem ao nazismo e ao apartheid. **Quem que foi essa pessoa?** Não lembro muito bem, só lembro que ele é um pesquisador e disse que os negros eram inferior, assim quase animais... aí surgiu tudo isso... **Você falou do nazismo e do apartheid. O que é Nazismo?** O nazismo eu sei que Adolf Hitler queria exterminar todo mundo assim, porque eles eram diferentes... e a Alemanha por todo mundo ser branco, Hitler só queria brancos e alemães e o que não fosse branco ele queria exterminar, então aproveitaram essa história do negro que falaram demais aí que eles caíram matando em cima. [...] **E o Apartheid?** O Apartheid foi... ai eu não lembro... acho que foi por causa do governo, não foi? Que não gostava também... **Do governo? Que governo?** O governo da África, eu vi que eles*

exterminaram... queriam acabar de vez com a raça dos negros... E eles conseguiram? Não... exterminaram muito deles, mas muitos continuam lá... eles lutaram pelo o que queriam e conseguiram...

A seguir, apresentaremos a análise quantitativa dos dados obtidos nos três eixos temáticos a partir da Avaliação, mediante a apresentação de tabelas que evidenciam os resultados alcançados.

Tabela 5 – Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Avaliação

Sujeitos	SEXO	Nível
ALL (13;6)	FEM.	I
ACL (13;4)	FEM.	II
AJU (13;5)	FEM.	II
CAR (13;3)	MASC.	II
GAB (13;4)	MASC.	I
GAZ (13;2)	MASC.	II
GAO (14;4)	MASC.	I
GAP(14;10)	MASC.	I
GEO (13;10)	MASC.	II
GIG (14;2)	FEM.	II
GIR (13;7)	FEM.	II
GUI (12;11)	MASC.	II
ING (13;1)	FEM.	II
JOA (13;4)	MASC.	II
LET (13;2)	FEM.	II
LUC (13;1)	MASC.	II
MAR (13;3)	FEM.	II
MAF (13;9)	MASC.	II
MAJ (14;8)	MASC.	I
NAT (13;6)	FEM.	II
ROB (13;8)	MASC.	II
RUA (13;3)	MASC.	I
SAM (13;2)	MASC.	II
SAR (13;9)	FEM.	II
SHA (13;10)	FEM.	II
TAY (13;7)	FEM.	II
VIT (13;7)	MASC.	II
THA (13;5)	FEM.	II
		28

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 6 – Distribuição, em percentual dos sujeitos, em níveis de compreensão das noções étnicas, referente à entrevista – Avaliação

Distribuição em percentual dos dados referente à entrevista – Avaliação						
Nível I		Nível II		Nível III		Total (%)
Frequência (f)	Porcentagem (%)	Frequência (f)	Porcentagem (%)	Frequência (f)	Porcentagem (%)	
06	21,44%	22	78,56%	0	0%	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme observamos nas tabelas 4 e 5, referentes aos resultados obtidos a partir da intervenção e avaliação, 78,56% dos participantes desta pesquisa foram enquadrados no nível II de compreensão das noções étnicas, enquanto 21,44% ainda permaneceram no nível I. Vale ressaltar que um dos sujeitos já fora enquadrado no nível II durante o diagnóstico inicial e manteve-se neste mesmo nível durante a Avaliação.

Isto nos revela que, apesar do trabalho desenvolvido em sala de aula, mediante as atividades interventivas pautadas em métodos ativos com princípios construtivistas, alguns participantes não apresentaram evolução na forma como representam a realidade social.

Segundo a fundamentação teórica piagetiana, a qual fundamenta este estudo, isto é possível, visto que a construção do conhecimento se dá, sobretudo, mediante um processo individual de assimilação das informações exteriores às estruturas cognitivas interiores. Quando isto não ocorre, portanto, mesmo havendo solicitações enriquecedoras do meio, não há aprendizagem.

Tabela 7 - Distribuição, em percentual dos sujeitos, por idade, em níveis de compreensão das noções étnicas, referente à entrevista – Avaliação

Idades	Níveis/Idade						Total	
	I		II		III		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%
12	0	0,0	01	3,57	-	-	01	3,57
13	03	10,72	20	71,42	-	-	23	82,14
14	03	10,72	01	3,57	-	-	04	14,29
Total	06	21,44	22	78,56	-	-	28	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa

A seguir, apresentaremos o Comparativo dos Dados relativos ao Diagnóstico Inicial e Avaliação.

Tabela 8 – Comparativo de Dados – Diagnóstico Inicial e Avaliação

Tabela 8 - Comparativo dos Dados – Diagnóstico Inicial e Avaliação	
Diagnóstico Inicial	Avaliação
NÍVEL II	NÍVEL II
AJU (13;3)	ACL (13;4)
	AJU (13;5)
	CAR (13;3)
	GAZ (13;2)
	GEO (13;10)
	GIG (14;2)
	GIR (13;7)
	GUI (12;11)
	ING (13;01)
	JOA (13;4)
	LET (13;2)
	LUC (13;1)
	MAR (13;3)
	MAF (13;9)
	NAT (13;6)
	ROB (13;8)
	SAM (13;2)
	SAR (13;9)
	SHA (13;10)
	TAY (13;7)
	VIT (13;7)
	THA(13;5)
Diagnóstico Inicial	Avaliação
NÍVEL I	NÍVEL I
ALL (13;4)	ALL (13;6)
ACL (13;2)	
CAR (13;1)	
GAB (13;2)	GAB (13;4)
GAZ (13;0)	
GAO (14;2)	GAB (14;4)
GAP (14;8)	GAB (14;10)
GEO (12;8)	
GIG (14;0)	
GIR (13;5)	
GUI (12;9)	
ING (12;11)	
JOA (13;2)	
LET (13;0)	
LUC (12;11)	
MAR (13;1)	
MAF (13;7)	
MAJ (14;6)	MAT (14;8)
NAT (13;4)	
ROB (13;6)	
RUA (13;1)	RUA (13;3)
SAM (13;0)	
SAR (13;7)	
SHA (13;8)	
TAY (13;5)	
VIT (13;5)	
THA (13;3)	

Nível III

Embora não tenhamos encontrado, em nenhum de nossos protocolos, crenças condizentes com o nível III, julgamos oportuno relacioná-lo aqui, indicando como poderíamos observar a construção de noções étnicas mais evoluídas. Segundo Delval (2002b), entre as principais características observadas nos sujeitos que se enquadram neste nível de compreensão da realidade está a capacidade de realizar deduções e pensar sobre hipóteses, estabelecendo relações entre diversos sistemas e fatos sociais. Sendo assim, passam a realizar uma série de inferências que os levam a interpretar os processos mais ocultos, subjacentes aos acontecimentos e fenômenos sociais.

Apresentam ainda uma visão mais crítica sobre a realidade social, articulando diferentes princípios e pontos de vista, já que conseguem abstrair uma diversidade de informações sobre a sociedade e integrá-las de forma coerente e significativa. Nesta fase, surgem também as ideologias e as ações de engajamento social, movidas agora pela vontade de transformar o mundo.

A seguir, apresentamos a síntese das descrições das noções étnicas pertencentes ao terceiro nível de compreensão deste tema social, fundamentadas nos níveis de compreensão da realidade social de Delval (2002b).

Quadro 5 – Nível III de Compreensão das Noções Étnicas.

Nível III – Conhecimento Social – Noções étnicas
<p>1. A África e o Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da dimensão física e complexidade (social, cultural, política e econômica) do continente africano; • Estabelecimento de relações entre a África e o Brasil, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, etc.
<p>2. Diversidade Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de informações precisas sobre a identidade e diversidade cultural no Brasil e na África, levando em consideração os valores, normas e convenções sociais , bem como as mudanças e transformações sociais resultantes do processo de globalização e desenvolvimento tecnológico, científico, social, etc; • Manejo de diferentes princípios, aspectos e concepções sociais e grupais de uma cultura, levando em conta os elementos materiais e não-materiais que as constituem: as ideologias, crenças, religiões, línguas, etc;
<p>3. Diversidade Étnico-racial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira e africana, levando em consideração aspectos particulares e gerais, buscando suas raízes e explicações históricas, sociais, científicas, políticas, filosóficas, etc. • Visão crítica sobre as relações étnico-raciais existentes no Brasil e na África, inserindo-as no cenário mundial; • Identificação e posicionamento crítico sobre as questões étnico-raciais, mediante o reconhecimento dos debates nacionais e internacionais, dos movimentos de lutas sociais e das ações afirmativas (cotas nas universidades, etc); • Compreensão da complexidade conceitual em torno dos temas “ raça”, “ cor” e “etnia” e posicionamento crítico sobre essas concepções, relacionando explicações científicas, antropológicas, sociais, etc. • Reconhecimento e correlação dos acontecimentos e processos históricos e científicos, responsáveis por transformações ideológicas e sociais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa e com base nos níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002b).

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

GAB (13;2) [...] *Nelson Mandela foi um grande homem... ele não teve medo... ele enfrentou mesmo... por ele ser contra o governo assim, ele foi preso, lutou a favor do negros e depois ele foi presidente e não se vingou de ninguém... ele não teve ódio porque foi preso... ele quis mostrar que ele era diferente... e ele provou isso. [...] Ele fez negros viverem com brancos... ele não fez um apartheid para branco assim, ele fez um país em que as pessoas se juntassem negro com branco. Ele é meu herói!*

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mostrado na Introdução, este trabalho nasceu de duas grandes preocupações tão presentes no contexto escolar, apresentando, portanto, dois eixos temáticos norteadores: de um lado a questão étnico-racial e do outro a pesquisa escolar.

O primeiro nos chama a atenção quanto à forma como adolescentes estão construindo suas concepções e valores sociais e o segundo em relação ao modo como escolares adolescentes vêm realizando seus trabalhos de pesquisa.

Precisávamos, pois, conciliar essas duas grandes preocupações – tendo então surgido a proposta deste estudo interventivo, que buscou fundamentos na teoria piagetiana de construção do conhecimento social e nos deu abertura para utilizarmos a pesquisa escolar como uma metodologia ativa neste processo construtivo de transformação da informação em conhecimento e ao mesmo tempo nos possibilitou explorar a temática da diversidade étnico-racial em sala de aula por meio de um estudo interventivo.

Dessa forma, o objetivo central deste trabalho foi o de analisar os efeitos dessa intervenção pedagógica na construção de noções étnicas entre escolares, sob a ótica da construção do conhecimento social, ou seja, investigar as crenças iniciais dos alunos sobre a história e cultura africana e avaliar se, com uma intervenção fundamentada na teoria piagetiana da construção do conhecimento, haveria uma evolução nessas ideias e concepções étnicas.

Assim sendo, este estudo buscou proporcionar momentos construtivos em que os alunos refletissem sobre a diversidade étnica brasileira, em especial a matriz cultural africana. Para isso, as pesquisas realizadas, de cunho investigativo, voltaram-se para a descoberta da dimensão do universo africano em seu contexto histórico, social, político, econômico e cultural, com o objetivo de possibilitar a construção de noções importantes sobre a diversidade étnico-racial e cultural da África. Além disso, buscou-se uma leitura crítica, por parte desses alunos, dos processos de formação da nação brasileira, levando em consideração a grande contribuição dos povos africanos para a nossa cultura, de modo que os estudantes pudessem entendê-la, respeitá-la e valorizá-la.

Entre os materiais didático-pedagógicos utilizados, optou-se por aqueles que abordavam as culturas africana e afro-brasileira, bem como os aportes que as caracterizam: livros infanto-juvenis contendo histórias da tradição oral, narradas por

escritores brasileiros, africanos ou afrodescendentes brasileiros que estudam a matriz africana e suas particularidades de forma imparcial, ou seja, sem “eurocentrismos”; recursos áudio-visuais – vídeos, filmes e músicas – que levam a diferentes reflexões sobre o preconceito e discriminação ainda existentes em nosso país ou que trazem exemplos culturais de superação e liderança positiva na África.

Como sabemos, diferentemente do que equivocadamente se pensa, as noções sociais começam a ser construídas antes mesmo de a criança frequentar a escola, por meio de outras formas de transmissão, entre as quais a família, a mídia, a religião, bem como através de interações sociais com o adulto e com os pares, como também por si só, mediante a observação dos fatos sociais.

Nesse processo evolutivo que o indivíduo percorre em seu desenvolvimento intelectual, observa-se que essas noções sobre a realidade social, inicialmente fragmentadas e centradas nos aspectos mais evidentes das situações vivenciadas, vão ampliando-se e progredindo, alcançando patamares cada vez mais elaborados. Através das inferências dos processos não-arentes, como a identificação de conflitos, e de posse das operações formais, o sujeito avança em suas concepções de mundo, as quais vão ganhando proporções gradativamente maiores, a partir da coordenação de diferentes pontos de vista e do posicionamento crítico e ideológico frente a essas questões sociais.

Não podemos ignorar o fundamental papel que a escola exerce como veículo vetor na formação dessas concepções e valores sociais. No entanto, esta tarefa não é tão simples assim. A construção de princípios e valores sempre é muito lenta e trabalhosa, obstruída por muitos preconceitos, estereótipos e estigmas enraizados em nossa cultura, cravados em nossa fala, em nosso olhar.

Além disso, de acordo com a teoria piagetiana que fundamenta este trabalho de pesquisa, sabemos que o conhecimento não se dá mediante simples aquisição, por parte dos alunos, das informações transmitidas pelo professor sobre o meio social; o conhecimento também não acontece pela simples reprodução das verdades científicas e históricas acumuladas socialmente; da mesma forma, é fracassada a tentativa do professor querer, de fora, incutir nas mentes das crianças diferentes conceitos que explicam o mundo físico ou social.

As representações do mundo social, segundo Piaget, só se consolidam mediante um laborioso trabalho de construção individual e processual dessas ideias presentes em nossa sociedade, envolvendo um processo de assimilação, de acomodação e de adaptação das informações externas, provenientes do mundo social, às estruturas

cognitivas dos indivíduos, mediante o processo de equilibração, gerado a partir dos conflitos cognitivos instaurados pelas problematizações das situações vivenciadas.

Conforme apontou o diagnóstico inicial realizado no início da coleta de dados deste trabalho, os participantes desta pesquisa, adolescentes com 12 e 13 anos de idade, apesar de estar cursando o segundo ciclo do ensino fundamental, traziam ainda, em suas bagagens escolares, noções étnicas muito estereotipadas e eurocêntricas em relação à história e à cultura africanas.

Algumas dessas noções equivocadas sobre o continente africano são reflexos da incompreensão das informações transmitidas pelos meios de comunicação em geral, ou provenientes de interpretações muito subjetivas e fragmentadas dos conteúdos escolares. Estes, por sua vez, têm alimentado alguns estigmas, visto que, trazem parcialmente a história da África, ora destacando os fatos históricos do período colonial e, portanto, a escravidão no Brasil, ora pormenorizando a contribuição africana à cultura brasileira, por meio apenas do folclore (músicas, danças, ritmos, comidas típicas, etc).

A África – onde se estima ser o berço da humanidade, onde está a nascente de muitas crenças e valores brasileiros, onde reside uma boa parte da explicação de nossa história e de nossa identidade cultural – ainda está por revelar-se no cotidiano escolar brasileiro, principalmente durante os anos que envolvem a educação infantil e o ensino fundamental. Sabe-se muito pouco sobre a história e a cultura deste continente que, segundo muitos estudiosos e algumas teorias arqueológicas, pode ter sido o berço da humanidade, onde estão as explicações de nossas origens, as bases de nossa cultura.

Há uma tentativa, por parte de alguns professores, de trazer essas discussões e temática para a sala de aula, o que, no entanto, tem sido prejudicado por uma série de fatores que precisam ser repensados no contexto escolar. O currículo, por exemplo, é um deles, uma vez que os conteúdos relacionados à cultura e à literatura africanas restringem-se aos anos finais do ensino médio.

Outro aspecto relevante diz respeito aos materiais e recursos a serem utilizados. Apesar de as escolas públicas possuírem significativo acervo para a exploração do tema (livros de histórias e poesias africanas, filmes, documentários, material de pesquisa sobre a África), material que vem chegando a esses estabelecimentos de ensino por meio de programas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir da Resolução nº 20, de 16 de maio de 2008 (BRASIL, 2008), ainda se prioriza, no ensino médio, o estudo da matriz literária europeia, enquanto os conteúdos relativos à literatura africana pouco aparecem nos materiais didáticos. Por outro lado, as

histórias infantis brasileiras bem como as programações televisivas estão repletas de protagonistas (príncipes e princesas, apresentadores e atores) brancos, submetendo-se os atores negros a papéis secundários, em geral os de personagens subalternos.

Além disso, as escolas que buscam utilizar esses novos materiais e recursos, procurando adaptar-se às novas propostas pedagógicas para o ensino da história, cultura e literatura africanas, ainda necessitam de métodos pedagógicos mais consistentes, pautados em teorias que possam subsidiá-los e que fundamentem e justifiquem as ações pedagógicas desenvolvidas para que se alcancem os objetivos previstos.

A ausência ou imprecisão de uma metodologia, ou de embasamento teórico que oriente e norteie essas ações pedagógicas compromete o resultado, pois a construção do conhecimento ocorre muito superficialmente sem que haja uma reflexão constante durante o processo, tanto por parte dos alunos, quanto dos educadores, os quais não entendem por que, como e para que devem realizar tais atividades, ou seja, não encontram sentido no que fazem e, assim, o fazem como um dever, uma obrigação.

Devido a esses e a uma série de outros fatores, como era de se esperar, a maioria das respostas colhidas durante o diagnóstico inicial desta pesquisa foi enquadrada no nível mais elementar de compreensão da realidade social. Esses dados nos revelam a urgência em trazeremos as discussões étnicas e raciais para a sala de aula, lançando mão de metodologias inovadoras, fundamentadas em princípios teóricos que norteiem o fazer pedagógico e confirmem maior autonomia construtiva aos educandos.

Nesse sentido, acreditamos na relevância deste estudo que busca vincular a produção acadêmica à ação pedagógica na escola, estabelecendo um diálogo das pesquisas acadêmicas que abordam a questão étnico-racial, fundamentadas na teoria piagetiana da construção do conhecimento social, realizadas nos últimos dez anos na área da educação, com a prática pedagógica atual em sala de aula.

A presente pesquisa também dá continuidade aos primeiros estudos nacionais na área da educação sobre o enfoque da teoria piagetiana sobre a temática, os de Godoy (1996 – 2001), e avança nas discussões recentemente elencadas por Tortella et al. (2013), por investigar sujeitos maiores em seu ambiente educativo, oferecendo-lhes, por meio de um estudo interventivo, pautado em métodos ativos com princípios construtivistas, a oportunidade de construção dessas noções.

É a partir dessas reflexões que destacamos a importância e relevância deste trabalho, pois não somente discute a temática por meio de um levantamento bibliográfico, mas vislumbra, por meio de um estudo interventivo, fundamentado em

sólida teoria, um caminho prático que pode servir de parâmetro para se trabalharem essas questões em sala de aula. Sendo assim, revela ser possível, no contexto escolar, o desenvolvimento de práticas mais conscientes e consistentes no que tange às questões étnico-raciais, objetivando não somente à construção de concepções étnicas por meio de uma metodologia ativa que atribui ao educando maior autonomia para interagir com as informações que lhes são impostas em seu cotidiano, mas também à formação de valores e princípios éticos e morais de que tanto necessitam as novas gerações.

Creemos também na contribuição deste estudo para o repensar da educação atual, de tal forma que esta venha a propiciar uma formação voltada também para as relações étnico-raciais. Esta contribuição se expressa pelos resultados obtidos junto aos alunos participantes desta pesquisa, os quais, apesar do pouco tempo em que perdurou o processo interventivo e da complexidade que envolvia as noções desenvolvidas, conseguiram, em sua maioria, progredir em suas ideias. Talvez possamos incluir, entre as justificativas para este avanço: a grande participação, o envolvimento e a interação dos alunos nas atividades propostas; o grande interesse que os alunos demonstraram em conhecer a história e a cultura africana; mas, sobretudo, os métodos pedagógicos utilizados.

Se, de um lado, estavam as ações interventivas alicerçadas em métodos ativos fundamentados na teoria piagetiana, as quais, por meio da pesquisa, permitiam a construção gradativa de conhecimentos por parte dos alunos, do outro estava o olhar “construtivista” e acompanhamento clínico do professor-pesquisador, que, por meio de intervenções fundamentadas no método clínico-crítico piagetiano, ia problematizando as questões pesquisadas pelos estudantes, levando-os a retomarem as informações, a questionarem as “verdades” encontradas, a socializarem suas descobertas, dúvidas, a se posicionarem criticamente perante os fatos encontrados, em tudo isso buscando estabelecer um ambiente sócio moral construtivista.

Além disso, o método clínico-crítico de Piaget subsidiou todo o processo investigativo, desde a sondagem inicial, por meio das entrevistas clínicas, até a intervenção contínua da professora e pesquisadora durante todo o percurso investigativo e a avaliação final das concepções apresentadas pelos alunos. Este método, quando utilizado eficazmente em sala de aula, pode oferecer ao educador oportunidades de conhecer não apenas o conteúdo que vai sendo assimilado pelos alunos durante o processo interventivo, mas também a forma como este vai sendo concebido por eles, ou seja, a peculiaridade como cada indivíduo organiza as informações pesquisadas e/ou

recebidas, por meio das discussões em grupo ou coletivas, pelo uso da mídia, etc. Isto assegura ao educador tomadas de decisões e intervenções pedagógicas mais conscientes e compatíveis com os níveis individuais de compreensão e estágio cognitivo em que se encontram os alunos em seu processo de desenvolvimento intelectual.

Além disto, a pesquisa escolar, planejada como uma metodologia ativa e fundamentada em princípios construtivistas, permitiu que o conhecimento fosse gradativamente construído pelos alunos, de forma investigativa e mais autônoma, mediante constantes pesquisas, buscas individuais movidas pela curiosidade e discussões em grupo ou coletivas, ou seja, trabalhando a argumentação e contra-argumentação, por meio do processo de reflexão-ação-reflexão.

O delineamento metodológico desta pesquisa também foi favorável para que obtivéssemos um resultado satisfatório. Entre outros fatores, citam-se: o fato de a pesquisadora ser também a professora desses sujeitos investigados; o fato da pesquisa-ação dar abertura para o planejamento, ação e reflexão sobre a ação de forma compartilhada entre os envolvidos no processo (neste caso, alunos e professora); a quantidade de atividades exploratórias que este tipo de metodologia permite.

Os resultados positivos desta pesquisa puderam ser observados na etapa que se sucedeu ao período interventivo, denominada Avaliação, quando, a partir de entrevistas clínicas, constatou-se que houve uma evolução na forma de os alunos compreenderem as questões étnicas, sendo que 78,57% das respostas dos alunos enquadravam-se agora no nível II e apenas 21,43% ainda permaneciam no nível I.

Em linhas gerais, esses sujeitos apresentaram, além de informações, explicações mais consistentes sobre as questões étnicas investigadas. Revelou-se através das falas desses sujeitos uma visão menos estática e fragmentada da cultura e da história africanas. Passaram a reconhecer parte da grande diversidade étnico-racial e cultural existente no Brasil e na África e a identificar elementos menos aparentes de uma cultura, tais como a língua, a religião, os rituais, as crenças, etc. No entanto, assim como é previsto para este nível de compreensão, as respostas ainda se apresentam um tanto confusas e os sujeitos ainda não são capazes de articular ou relacionar as diversas informações sobre a sociedade, pois ainda não coordenam múltiplos pontos de vista.

Por outro lado, outro aspecto que evidencia a progressão das noções étnicas entre esses alunos é que estes passaram a abordar os conflitos, identificando a desigualdade social, a discriminação e o preconceito existentes, posicionando-se

criticamente sobre eles, apesar de as soluções apresentadas por eles para equacionar os problemas sociais ainda se mostrarem automáticas, simplistas e imediatas.

Além disto, na tentativa de explicar alguns conceitos étnico-culturais, esses alunos passaram a levar em consideração os processos históricos temporais, necessários à construção dessas concepções, tais como o processo de imigração, de colonização, de miscigenação entre outros. Falta-lhes, portanto, condições para compreender os processos mais ocultos ou subjacentes aos fatos ou fenômenos sociais e, desta forma, progredir em suas concepções e alcançar níveis mais avançados.

Condições estas, compreendidas por construção de estruturas cognitivas adequadas que lhes permitam reconhecer a amplitude e a complexidade das questões étnico-raciais e culturais tanto do Brasil quanto da África; manejar diferentes princípios, valores, aspectos e concepções sociais que lhes ajudassem a elucidar os processos de transformações históricas ao longo dos tempos e compreender a importância destes na constituição da identidade nacional. Sendo assim, não puderam ser enquadrados no nível III.

Em contrapartida, como já se previa, alguns alunos ainda apresentaram dificuldades em assimilar as informações pesquisadas e discutidas durante o processo interventivo e permaneceram enquadrados no mesmo nível de compreensão dessa noção em que se encontravam no diagnóstico inicial. Estes alunos, quando indagados, apresentaram explicações, ainda restritas e ingênuas, sobre o assunto investigado e quando tentavam abordar as questões étnicas confundiam-se constantemente, revelando um pensamento incompleto e impreciso.

Consideramos a não evolução das concepções étnicas por esses alunos como um importante dado de pesquisa, o qual necessita ser cautelosamente investigado por meio de estudos evolutivos, sob o enfoque da teoria piagetiana sobre o conhecimento social, em outros contextos socioculturais, inclusive levando-se em consideração outros aspectos que envolvem a construção de valores morais, afetivos, éticos, culturais, etc. Sabemos que, subjacente à construção das concepções étnicas, está a formação desses valores que, se não cultuados, continuam a gerar preconceitos e estigmas observados na fala de senso comum.

Em outras palavras, são necessárias mais pesquisas, relacionadas às construções étnicas em escolares, às relações étnico-raciais na escola, que retomem o presente estudo e estudos anteriores, de modo que se possam confirmar esses dados e os consolidar.

Além disso, necessita-se de pesquisas na área da educação voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, que investiguem a forma como as universidades trabalham essas questões em seus cursos de licenciatura, que visitem a prática docente e o contexto escolar e que, por meio de estudos interventivos, possam oferecer condições para a construção e o aprofundamento dessas concepções entre os educadores, bem como contribuir para o avanço das discussões sobre as práticas pedagógicas envolvendo a temática africana e o conhecimento social em sala de aula.

Sabemos que a promulgação de uma lei e ou de outras ações afirmativas relacionadas ao ensino de noções étnico-raciais não assegura que esses conteúdos sejam abordados, significativamente, no contexto escolar. Essas medidas também não garantem a aprendizagem ou construção dessas noções.

Para tanto, a escola precisa, de fato, debruçar-se sobre essa causa, tomando algumas medidas que garantam que a história da África, assim como sua cultura e literatura sejam efetivamente narradas e problematizadas no contexto escolar. Entre essas medidas está a de incluir, em seu projeto político-pedagógico, ações direcionadas à educação étnico-racial e, nos planos de ensino, situações de aprendizagem que garantam o trabalho construtivo com essas noções.

Mas isto ainda não é suficiente. Ao se analisar a complexidade de concepções como a de raça, cor e etnia, as quais envolvem conhecimentos de diferentes áreas, compreende-se a necessidade de práticas pedagógicas interdisciplinares que tragam, para o contexto de sala de aula, discussões sobre essas temáticas e oportunize a construção gradativa dessas concepções.

Ao refletirmos sobre a forma como noções sociais vêm sendo trabalhadas no contexto escolar, encontraremos certamente muitas fragilidades que impossibilitam o avanço dessas concepções entre os alunos. Entre esses impasses estão um ensino centrado na transmissão de conteúdos, por parte dos professores; noções que se apresentam de forma fragmentada no material didático e ainda muito centralizadas nas disciplinas de história, geografia, filosofia, sociologia, entre outras.

Apesar das conquistas obtidas por meio de ações afirmativas que buscam priorizar e garantir uma educação menos etnocêntrica, uma educação que leve em consideração a diversidade étnica, cultural e racial, a escola muitas vezes se silencia em relação a essas questões, alegando despreparo para lidar com conceitos tão complexos e tão carregados de estigmas e ideias pré-concebidas.

Para corrigir essa situação, a escola atual precisa, além de assegurar aos educadores o acesso a teorias e informações relacionadas às questões étnico-raciais, sobretudo ajudá-los a repensar os métodos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, não basta apenas proporcionar aos educandos um ambiente solicitador e rico em informações, mediante a escolha adequada do material didático, promover aos educadores momentos para a reflexão sobre os conteúdos apresentados no currículo, mas também oferecer a esses docentes oportunidades de formação acadêmica e profissional que lhes permitam conhecer e refletir sobre os processos de construção do conhecimento e entender como e quando as crianças se apropriam das informações e como as assimilam, transformando-as em conhecimento.

Uma escola cidadã e uma educação voltada para a diversidade étnica e para o respeito às diferenças, que vá ao encontro das demandas sociais e cumpra sua missão de prezar, acima de tudo, pela efetiva construção de conhecimentos e de valores éticos e morais, não devem ser construídas apenas com palavras, com discursos desvinculados da prática, mas por meio de ações consistentes, fundamentadas em princípios teóricos que as justifiquem.

Sonhamos com uma escola – como a que apontou Piaget em alguns momentos de suas obras – em que o aluno seja um cientista, em que as aulas sejam experimentos e o conhecimento passe a ser movido pela descoberta. Vislumbramos uma forma de aprender e ensinar, em que o sentido da palavra ensino, como já idealizava Paulo Freire, se misture com o da palavra pesquisa; em que esta não somente possa nortear os trabalhos escolares, mas seja a própria forma de se adquirir conhecimentos, de direcionar as ações pedagógicas, de contribuir para a construção de valores éticos, morais; em que, por fim, a pesquisa possa ser traduzida como cerne da educação, como princípios pelos quais se ensina e se aprende por meio da busca, da indagação, do questionamento, esteja, enfim, enraizada nas ações docentes, presente no contexto escolar.

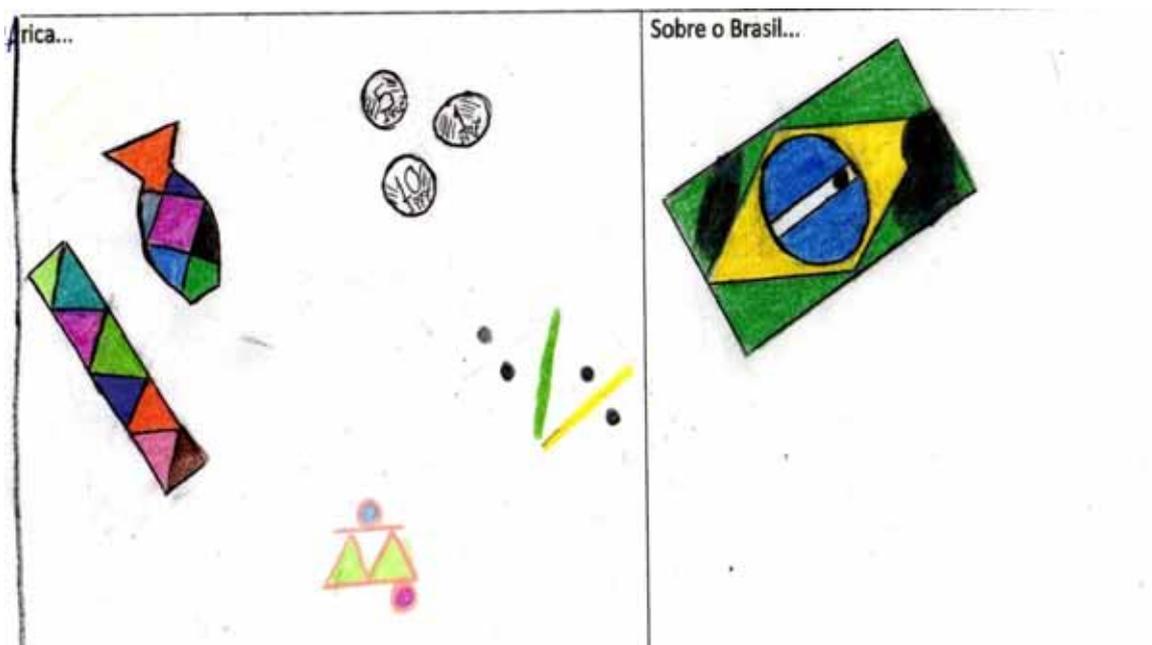
Quanto aos resultados obtidos a partir da nossa investigação, pode-se dizer que, apesar do breve tempo destinado à intervenção em sala de aula, frente à complexidade das questões étnicas e os estereótipos pré-concebidos do meio social, conseguiu-se muito em seus efeitos.

Isto aconteceu porque este trabalho comprometeu-se não apenas em evidenciar os efeitos de uma intervenção pautada em princípios construtivistas, apontando, a partir dela, a evolução das ideias e concepções étnicas de estudantes, mas buscou também

mostrar que é possível desenvolver, em sala de aula, práticas educativas direcionadas às construções étnicas, nas quais a crianças ou adolescentes sejam de fato os protagonistas.

Dialogando com as sábias palavras do grande líder sul-africano, Nelson Mandela, esta pesquisa vem também mostrar que, acima do preconceito, dos estigmas e dos estereótipos – cruelmente impostos às crianças, desde cedo, pelo seu meio social, a respeito de suas origens étnicas, culturais, sua cor de pele ou religião –, podem estar as práticas pedagógicas escolares que possibilitem conhecer, amar, respeitar e admirar seus irmãos, independentemente de sua raça, cor ou etnia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Fonte: Dados da pesquisa – Desenho de TAI(13;5).

Desenho sobre a África

TAI (13;5) *A África é um país maravilhoso, apesar de ser um país um pouco pobre. É demais ... não me arrependi de ter participado dessa pesquisa, realmente alterou o meu conhecimento. Infelizmente não sei o que desenhar para descrever o que acho do continente africano. Desenhei isso porque eu vi que a África é um país com várias culturas.*

Desenho sobre o Brasil

TAI (13;5) *Desenhei uma bandeira manchada, pois vi que o Brasil não era tudo o que eu pensava!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, R. M. de A.; ALMEIDA, D. D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, n.14, 2008. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/issue/view/341>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- ALENCAR, J. **O guarani**. São Paulo: Martin Claret, [1857], 2004.
- ALVES, C. Navio Negroiro: uma tragédia no mar. **Os melhores poemas de Castro Alves**. Seleção e apresentação Ledo Ivo. São Paulo: Global, [1869],1983.
- AZEVEDO, A. **O Cortiço**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, [1890], 2009.
- ÁLVAREZ, L. Y. Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 10 (2), pp. 883-896, 2012.
- ALVIDSEN, J. G. **O poder de um jovem**. [filme]. Produção de Graham Burke, Greg Coote, Steven Reuther, 1992. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=lrZR7Ulbn3o>>. Acesso em: 01 ago. 2013.
- ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. 2007. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ARAÚJO, A. S.; GOMES, L. R. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 38, p. 193-204, set./dez. 2010.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira** – 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola: o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAPTISTELLA, E. C. F. **A concepção de pais e professores sobre a educação para a mídia televisiva na escola**. 2009. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BARBOSA, R. A. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2008.
- BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 25 out. 2014.
- BECKER, F. O que é construtivismo. UFRGS – PEAD 2009/1 **Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II**, 2009. Disponível em: <http://www.matematicauva.org/disciplinas/teorias_aprendizagem/Texto_07.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BECKER, F. **Ser professor é ser pesquisador.** (orgs). Fernando Becker e Tânia Beatriz Marques Iwaszko Marques. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé.** [vídeo] Ilustração de Adriana Mendonça, Col. Ibec Jr. – 2. ed. 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>>. Acesso em: 01 ago 2013.

BENTO, M. A. S.(org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/arquivos/Praticas-Pedagogicas-para-a-Igualdade-Racial-na-Educacao-Infantil.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

BERSOT, A. **Imagine uma menina com cabelos de Brasil.** [animação] Disponível em > <http://www.youtube.com/watch?v=z0Sm3XcHgDQ>< Acesso em: 01 set 2013, Niterói, RJ, 2010.

BORBA, F. (org.). **Dicionário Unesp do português contemporâneo.** Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bortolotti Bazzoli e Sebastião Expedito Ignácio. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BRAGA, A. R. **Educação econômica: um olhar sobre a educação ambiental.** 2010. 247 f. Tese (Doutorado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BRASIL. **Decreto 63.223, de 6 de setembro de 1968:** promulga a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Brasília, DF, 1968.

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

_____. **Lei 7.716 , de 05 de janeiro de 1989:** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 1989.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:** dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. **Decreto-Lei nº 99.710,** de 21 de novembro de 1990: promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990.

_____. Governo Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Governo Federal. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** aprova o Plano Nacional da Educação - PNE (2001 – 2011), Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v.1. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Decreto-Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003:** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 003/2004** sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE 10/03/2004, Brasília, DF, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União.** Brasília, 22 jun. 2004b. Seção I, p. 11. Disponível em > <http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf>< Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2005.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003:** Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação Conselho deliberativo. **Resolução nº 20, de 16 de maio de 2008:** Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. Revogado(a) pelo(a) Resolução 7/2009/CD/FNDE/MEC, Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Nov. 2009.

_____. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010:** institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.njobs.com.br/seppir/pt/>> Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Governo Federal. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CALLEJAS, I. S. et al. Estudio de las actitudes interétnicas en la infancia a través de una medida implícita - Universidad de Murcia - España - **Anales de psicología**, 2011, v. 27, n.3 (octubre), 655-661.

CALMETTES, J. **Documentário Nelson Mandela: o homem por trás da lenda**. [documentário] Produção: National Geographic Channel, 2006. Disponível em:< <http://canaldoensino.com.br/blog/2-documentarios-sobre-nelson-mandela-que-voce-deveria-assistir>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos** 2009. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CASTILHO, S. D. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7(1): 103-113, 2004.

COELHO, N. N.. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COOPER, I. S. **Cartão de crédito: salvação ou perdição?** Representações de adultos jovens sobre instituições Financeiras e utilização de cartão de crédito. 2012. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Jschilling. Revisão Técnica de Sônia Barreira. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, R. R. S. **O mundo econômico em questão: como crianças e adolescentes escolarizados entendem o lucro?** 2009. 303f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

D´ARÓZ, M. S. **Concepções de cuidado familiar na visão de adolescentes abrigados, das suas famílias e de educadores de uma ONG**. 2008. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DELVAL, J. La representacion infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Comps.). **El mundo social em la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

_____. **A Construção do Conhecimento na Escola**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 2. reimp. Araraquara: UNESP, 2002a.

_____. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____. J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Revista IIPSI - Facultad de Psicología UNMSM**. v.10 - nº1 – p.9-48, 2007.

_____. Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In: FERNÁNDEZ, Nicolás de Alba; PÉREZ, Francisco F. García; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban (Editores). **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales**. v.1, 1.ed. Sevilla (España): Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada Editora, S.L. 2012, p. 37-46.

DELVAL, J.; VILA, I. M. **Los niños y Dios: Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes e la muerte**. México: Siglo XXI, 2008.

DEMO, P. **Educación pela Pesquisa**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1998 – (Coleção educação contemporânea).

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: PROEPRE: a criança e a escola, 15, 1998, Campinas. **Anais...Campinas: UNICAMP/FE/LPG**, 1998, p. 43-54.

DENEGRI, M. A. et al. Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? - **Psicologia & Sociedade**. 17 (2): 88-98; mai/ago 2005.

DENEGRI, M. D. et al. **La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos**: un estudio de psicología económica - **INTERDISCIPLINARIA**, 2007, 24, 2, 137-159.

DUDU NOBRE. **100 anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão?** [música] Composição de Hélio Turco, Jurandir da Mangureira e Alvinho. Gravadora: Universal, RJ: 2007. Disponível em: <<http://letras.mus.br/dudu-nobre/976173/>>. Acesso em: 02 out. 2013.

EASTWOOD, C. **Invictus**. [filme]. Produção de Lori McCreary, Robert Lorenz , 2009. Disponível em: < <http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-invictus-dublado-online.html>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

ENESCO, I. et al. El prejuicio étnico-racial: una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros - **Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica**, 2009, 21 (4), p.497-516.

ENESCO, I. et al. 'We are the good guys but they are not bad'. In-group positivity and cognitive performance in preschoolers. **British Journal of Developmental Psychology**, 2011, 29, 593–611.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1981.

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes (“tweens”) - desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia econômica**. 2010. 386f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANUZA, F. B. La construcción de nociones sociales. **Revista de Psicodidáctica**, Vitoria-Gazteis, n.9, p. 33-47, 2000.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.1.

GEOCRUZADAS. **A história das histórias**. [vídeo online] Publicado em 22 de jun de 2012. Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=VB62TH8pCAg>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GODOY, E. A. **As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar**. 2001. 264f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GRANJA, M. C. L. **O mundo econômico da criança** : uma investigação psicológica sobre o dinheiro. 2012. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GREGORIN FILHO, J. N. Concepção de Infância e Literatura Infantil. **Revista Linha D'Água**. n.22, p.107-112, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/issue/view/26/showToc><. Acesso em: 08 jul. 2014.

GUERRERO, S. et al. Racial awareness, affect and sorting abilities: A study with preschool children. **Anales de psicología**, 2011, v.27, n.3 (octubre), 639-646. Special Issue “Prejudice: Sociodevelopmental perspectives”.

GUIMARÃES, T. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente**: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética. 2012. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, 2012.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.157-184, abr. 2010a.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. O professor na visão das crianças: uma pesquisa sobre a construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano – **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, v.12, p.135-158, jul. 2010b.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. O papel da escola e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 39, p. 141-158, jan./abr. 2011.

HERRERA, A. et al. La alfabetización económica, hábitos de consumo, actitud hacia el endeudamiento y su relación con el bienestar psicológico en funcionarios públicos de la ciudad de punta arenas. **Magallania**, Universidad de Magallanes (Chile), Instituto de la Patagonia, v. 39(1), p.83-92, 2011.

HOUAISS, A., VILLAR, M. S. , FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

HOYOS, O. et al. El significado de la identidad nacional em niños y adolescente españoles y colombianos. **Psicología desde el Caribe**, Jan.-jul., n. 13, p. 73 a 108, Barranquilla, Colômbia, 2004a.

HOYOS, O. et al. Representaciones sobre el maltrato entre iguales e niñas e niños escolarizados de 9, 11 y 13 anos de nível socioeconômico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colômbia). **Psicología desde el Caribe**, Dez., n. 14, Barranquilla, Colômbia, 2004b.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 26, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesqu_pes=40>. Acesso em: 12 nov. 2013.

IBGE. **PNAD: Pesquisa Nacional de Amostras em Domicílios**, 2011. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php> . Acesso em 12 nov. 2013.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica. **Características Étnico-raciais da População Classificações e identidades**. Orgs. José Luis Petruccelli; Ana Lucia Saboia, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em >http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/pcerp_classificacoes_e_identidades.pdf<. Acesso em: 08/07/2014.

ITEC CURSOS. **A canção dos homens – Tolba Phanem**. [vídeo online] Publicado em 30 de out de 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dSr6OAhq9Y4>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

JOHN LENON MUSIC. **John Lennon**: Imagine (official video) [videoclipe online]. Enviado em 1 de out de 2008. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=yRhq-yO1KN8>>. Acesso em 01 ago. 2013.

JOHN LENON. **Imagine**. [música] Produção de John Lenon, Phil Spector e Yoko Ono. Nova Iorque, E.U.A: Record Plant Studios. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/john-lennon/imagina-traduzida.html>>. Acesso em 01 ago. 2013.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: **Literatura afro-brasileira**. (org) Forentina Souza e Maria Nazaré Lima. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 181 a 208.

KALEKI. **Anansi, o velho sábio**: Um conto Axânti recontado por Kaleki. Ilustrações de Jean-Claude Götting; tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

KUHLTHAU, C. **Como orientar a pesquisa escolar**: estratégias para o processo de aprendizagem. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIMA, H. P; GNEKA, G; LEMOS, M. **A semente que veio da África**. Ilustrações de Veronique Tadjó, Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 2005.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. (1. ed., 1931).

LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia**. 21.ed. São Paulo: Brasiliense; Brasília: INI, 1982. (1.ed., 1937).

MANO, A. M. P. **Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo**: um estudo psicogenético. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

MANO, A. M. P.; SARAVALI, E. G. A construção da noção de origem da vida na terra sob o enfoque psicogenético. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, UNICAMP, **Anais...** Junqueira & Marin Editores, Livro 1 - p.001633. Campinas, 2012a.

MANO, A. M. P.; SARAVALI, E. G. Contribuições do conhecimento social na construção da noção de origem dos seres vivos - III SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SINECT, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, **Anais 2012**. Ponta Grossa, PR, 2012b. Disponível em: ><http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20cie/2.pdf>< Acesso em: 25 jun. 2014.

MARTINS, A. **Erinlé, o caçador e outros contos africanos**. Ilustrações de Luciana Justiniani Hees, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2008

MITRE, S. M.; ET AL. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13,

2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 out. 2014.
- MONTANGERO, J; MAURICE-NAVILLE, D. M. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Trad. Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MONTEIRO, T. A. **Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana**. 2010. 222f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, 2010.
- MONTEIRO, T. A. **As causas da violência segundo a visão de crianças e adolescentes**. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado) –Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MORENO, S. G. **El desarrollo de la toma de conciencia racial. Un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años** . 2006. 219f. Tese (Doutorado) - Facultad de psicología, dpto. de psicología evolutiva y de la educación, Ediciones de La Universidad de Castilla, La Mancha, Cuenca, 2006.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org). **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense, 2004.
- MUNANGA, K. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações**, São Paulo: Global, 2009.
- MUNARI, A. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p. (Coleção Educadores).
- NASCIMENTO, R. O. N. Processos cognitivos como elementos fundamentais para uma educação crítica. In: **Ciências & Cognição**, 2009. v.14(1), p.265-282. Disponível em: ><http://www.cienciasecognicao.org>< Acesso em: 27 de abril 2011.
- NEGRA LI. **Negra Livre**. [música]. Composição de Nando Reis. R.J: Universal Music, 2006. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/negra-li/negra-livre.html>>. Acesso em: 10 ago 2013.
- NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A. ; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Revista Fazendo Gênero**, n.8 – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, agosto de 2008.
- OLIVEIRA, K. **Omo-Oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Maza, 2009.
- OLIVEIRA, R. M. **Sentidos e significações das festas escolares: implicações para a construção do conhecimento social e da noção de cidadania**. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

OTHMAN, Z. A. S. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba**. 2006. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ORTIZ, M. F. A. **Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e adultos**. 2009. 155f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PAIXÃO, F. **Canção dos Povos Africanos**. Ilustrações Sérgio Melo, Fortaleza: Editora IMEPHP, 2010.

PARDO, M, L, F; RAMOS, I. C. M. – **Aspiraciones Ocupacionales de niños em edad pré-escolar de dos contextos socio-económicos diferentes**. 2011. 117f. Tese (Doutorado em Psicología) - Facultad de Psicología - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia Michoacan, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, [1945], 1971.

_____. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 1.ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, [1965], 1973.

_____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, [1924], 1975a.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga, 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1948], 1975b.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1945], 1976.

_____. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, [1969], 1978. (Coleção: Os Pensadores).

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, [1936], 1982.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4.ed. São Paulo: Summus, [1932], 1994.

_____. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Trad. De Francisco M. Guimarães. 4.ed. Petrópolis: Vozes, [1967], 1996.

- _____. **Sobre a Pedagogia:** textos inéditos. (org). Silvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. **Seis estudos de psicologia.** Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964], 2010a.
- _____. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Roda Maria Ribeiro da Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1976], 2010b.
- PIAGET, J; GRÉCO. **Aprendizagem e conhecimento.** Tradução de Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1.ed. [1959], 1974.
- PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, [1966], 2012.
- PIECZARKA, T. **Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba.** 2009. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- ROCHA, M. et al. As representações de crianças e adolescentes sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo numa perspectiva. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 23, n.2, p. 142-162, 2012.
- RODRÍGUEZ, M.; KOHEN, R.; DELVAL, J. El desarrollo sostenible en la mente del niño y el adolescente: el puente entre la naturaleza y la economía. **Meio Ambiente y Comportamiento humano.** Tenerife, v. 9, p. 197-221, 2008.
- SARAVALI, E. G. et al. Crenças envolvendo o não aprender: um estudo evolutivo sobre a construção do conhecimento social. **Educação em Revista.** [online] v. 29, n.3, p. 143-176, 2013a. Disponível em >
<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v29n03/v29n03a07.pdf>< Acesso em: 25 jun. 2014.
- SARAVALI, E. G. et al. Não aprender na visão de crianças e adolescentes brasileiros: um estudo evolutivo na perspectiva piagetiana. **Interações**, n. 27, p. 232-256, 2013b.
- SARAVALI, E. G. et al. Como resolver uma situação de não aprendizagem: um estudo psicogenético sobre a construção do conhecimento social. **Educação em Perspectiva**, v.5, n. 1, p. 92-116, jan./jun. 2014.
- SCHWARCZ, L. M. Racismo à brasileira. In: Heloisa Buarque de Almeida; José Eduardo Szwako (orgs). **Diferenças, Igualdade.** Coleção Sociedade em Foco: introdução às ciências sociais, São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009.
- SCHWARCZ, L. M. Prefácio. In: FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** Apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. 2.ed. rev. São Paulo: Global, 2007. p. 11-24
- SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SEE, 2011.

SELLIER, M.; **A África, meu pequeno Chaka**, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo, Cortez, 2008.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 3.ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, M. de M e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TIRIRICA. **Olha os cabelos dela**. [música]. Composição de Tiririca. R.J: Sony Music, 1997. Disponível em: <<http://letras.mus.br/tiririca/1368275/>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

TORTELLA, J.C.B. et al . Representações e Atitudes em Sala de Aula quanto às Questões Étnico-Raciais: um estudo de caso. **Antíteses**, v. 6, n.12, junio-diciembre, p.168-195, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu _____, RG: _____, diretora da _____, autorizo a pesquisadora do Programa de Pós-Graduação, mestrado em Educação da UNESP / Marília e atual professora de Língua Portuguesa, titular de cargo efetivo desta Unidade Escolar, **Elizângela Áreas Ferreira de Almeida**, RG: 25.284.949-8, a realizar a coleta de dados (pré-teste, intervenção pedagógica e pós-teste) proposta em sua pesquisa, intitulada “ *Pesquisa Escolar e sua Contribuição na Construção do Conhecimento Social: uma Pesquisa-ação sobre a noção de etnia*” com os alunos da 7ª série/ 8º ano A, regularmente matriculados em nossa unidade escolar no 2º semestre de 2013.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Diretora

(carimbo da escola)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador do RG _____, responsável pelo(a) aluno (a) _____, regularmente matriculado(a) na _____ o(a) autorizo a participar da pesquisa intitulada “ *Pesquisa Escolar e sua Contribuição para a Construção do Conhecimento Social : uma Pesquisa-Ação sobre as noções étnicas em adolescentes*”, a ser realizada no segundo semestre de 2013 na própria escola.

O objetivo da pesquisa é conhecer as noções étnicas dos adolescentes por meio de duas entrevistas individuais e algumas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos serão divulgados apenas para fins científicos tais como revistas e congressos. A imagem do adolescente será preservada por meio da não-identificação do sujeito.

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos dessa pesquisa.

Certos de poder contar com a sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, _____ através _____ dos _____ telefones: _____ professor/pesquisador).

Autorizo,

Data: ____/____/____

Nome do Responsável

Nome da Criança

Atenciosamente

APÊNDICE C**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, DEPOIMENTO, VOZ, NOME,
TEXTOS E AFINS**

Eu, _____ RG: _____ responsável pelo aluno(a) _____, autorizo o uso de sua imagem, voz, nome e/ou dados por ele revelados em depoimento (s) gravado (s) e/ou transmitido (s) ao vivo para compor parte da dissertação de mestrado em Educação da professora Elizângela Áreas Ferreira de Almeida, aluna do curso de pós-graduação da UNESP/Marília. A presente autorização abrange os usos de tais direitos de personalidade em mídia impressa, eletrônica, digital; internet, banco de dados multimídia, e/ou para formação de acervo documental, sem qualquer ônus, com fins de divulgação científica do trabalho desenvolvido em sala de aula. Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro estar ciente e autorizar, gratuitamente, o(s) uso (s) acima descrito(s), por tempo indeterminado a contar da data de assinatura do presente instrumento.

Ourinhos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Pai ou Responsável

ANEXO A



Parecer do Projeto nº. 0775/2013

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: PESQUISA ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL: UMA PESQUISA-AÇÃO SOBRE A NOÇÃO DE ETNIA
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Elizangela de Almeida
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 27/06/2013
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
<p>Objetivo Geral Analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica, realizada por meio da pesquisa escolar, na construção do conhecimento social sobre a etnia.</p> <p>Objetivos Específicos • Identificar as representações que estudantes possuem sobre a etnia; • Elaborar uma intervenção pedagógica, pautada na utilização da pesquisa escolar, em aulas de Língua Portuguesa, com a finalidade de favorecer a construção do conhecimento social sobre a etnia, por meio de atividades complementares a ela, tais como leitura e contação de histórias, análise e reflexão de músicas e vídeos, seminários, entre outras. • Analisar os efeitos da intervenção no que se refere à construção da noção de etnia; • Estabelecer um diálogo entre a pesquisa acadêmica sobre conhecimento social, os temas transversais e a prática de Pesquisa Escolar em Língua Portuguesa, através de uma pesquisa-ação, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os estudos que vem sendo desenvolvidos na área da educação nas universidades e pesquisas publicadas em todo o mundo;</p>

SUMÁRIO DO PROJETO
<p>Este estudo* procura investigar a construção do conhecimento social em sala de aula, por meio da pesquisa escolar, mais especificamente, as representações da etnia africana em escolares. Para tanto, farão parte da pesquisa todos os alunos regularmente matriculados numa sala de 8º ano do ensino fundamental II da rede pública do estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa-ação composta pelas seguintes etapas: 1) pré-teste com o objetivo de investigar as crenças sobre etnia por meio de uma entrevista clínica; 2) uma intervenção pedagógica pautada na pesquisa escolar e em princípios construtivistas; 3) pós-teste que avaliará os efeitos da intervenção. O trabalho se fundamenta na teoria epistemológica piagetiana e nos estudos sobre a construção do conhecimento social.</p>

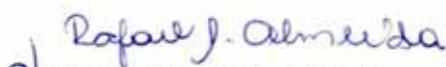
COMENTÁRIO DO RELATOR
<p>Proposta de pesquisa adequada às exigências do Comitê de Ética em pesquisa. Apresenta todas as documentações devidamente preenchidas e cronograma adequado.</p>

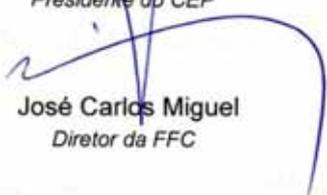
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**DATA DA REUNIÃO**

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 21/08/2013.


Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC