

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

IVANA APARECIDA DE ARAÚJO ROCHA

**A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas
baseadas na produção de textos narrativos**

Marília
2022

IVANA APARECIDA DE ARAÚJO ROCHA

**A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas
baseadas na produção de textos narrativos**

Dissertação de Mestrado 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
2022

R672c	Rocha, Ivana Aparecida de Araújo A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos / Ivana Aparecida de Araújo Rocha. -- Marília, 2022 225 p. : il., tabs., fotos, mapas Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Eliane Giachetto Saravali 1. Epistemologia. 2. Teoria piagetiana. 3. Conhecimento social. 4. Povos indígenas. 5. Texto narrativo. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IVANA APARECIDA DE ARAÚJO ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE POVOS INDÍGENAS POR MEIO DE
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS
NARRATIVOS**

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

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Giachetto Saravali
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

2º Examinador: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Belintane Fermiano
LPG/UNICAMP

3º Examinador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Marília, 30 de março de 2022.

Aos meus pais, Francisco e Luzia, pilares da minha formação como ser humano e apoio incondicional na minha trajetória acadêmica. Aos meus irmãos, maiores incentivadores da realização dos meus sonhos. Aos meus amados alunos. A Deus, mestre e guia da minha vida.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço a todos que estiveram presentes na construção deste trabalho, que direta ou indiretamente se colocaram entre os meus pensamentos e o texto a ser escrito. Gratidão pelo apoio, troca de experiências e incentivo.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Eliane Saravali, profissional admirável, que com passos firmes, dedicação e genialidade me conduziram no desenvolvimento deste trabalho.

A todo corpo docente do Programa, pelo compartilhamento tão enriquecedor de conhecimento.

À banca examinadora, Profa. Dra. Maria Belintane e Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, pelas sugestões e contribuições que tanto agregaram na organização das minhas ideias.

Aos meus companheiros de curso, quanta parceira, troca, apoio e compartilhamento de vida, que tanto suporte me deram nesta jornada.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Aos meus queridos alunos, por inspirarem este projeto e contribuírem na pesquisa de campo.

À direção do Colégio Americana, pelo apoio e compreensão para que eu pudesse realizar o mestrado.

Aos meus familiares e amigos, que compreenderam a minha ausência e me deram grande incentivo para a conclusão desta etapa.

E a Deus, que em sua fonte infinita de amor e bondade, me conduziu pela execução deste trabalho, zelando pela minha saúde e minha vida.

E à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil), que apoiou o presente trabalho.

RESUMO

Este trabalho, fundamentado na teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento social, integra as pesquisas realizadas pelo GEADec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista, - visou analisar as noções que alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I possuem acerca da diversidade e cultura dos povos indígenas, bem como promover uma intervenção pedagógica, pautada em princípios construtivistas, utilizando, dentre outras, a produção de textos narrativos. Foram participantes 27 alunos de uma escola particular, com idade entre 9 e 10 anos, regularmente matriculados no 5º ano. O delineamento metodológico definido foi o da pesquisa-ação, cujas fases foram assim desenvolvidas: fase exploratória - diagnóstico inicial realizado mediante entrevistas clínicas com o objetivo de analisar as crenças que os alunos possuíam sobre as questões e influências dos povos originários brasileiros e mediante uma produção textual do gênero narrativo, elaborada sob o contexto de ideias a respeito das diversidades dos povos indígenas; fase de ação - intervenção pedagógica, constituída de 19 atividades que envolveram os participantes em vivências educativas sobre conceitos da cultura e história indígenas e construção de textos de diferentes gêneros; fase de avaliação - organizada por meio da reaplicação dos mesmos instrumentos da fase inicial. Os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente, evidenciando um avanço na forma como os sujeitos investigados compreendiam a noção de povos indígenas, ao se comparar as respostas dadas à entrevista na primeira e terceira fase. Dessa forma, partiram de pensamentos em que os indígenas são reconhecidos e considerados sobretudo pelos aspectos aparentes e caricatos, para crenças em que há a compreensão das diferenças sociais que compõem a realidade, considerando os costumes e modos de viver indígenas como componentes de uma diversidade social. Da mesma forma, constatou-se que houve evolução na produção dos textos narrativos em relação aos critérios tema, tipo de texto e coerência. Esta pesquisa revela que as práticas escolares que possibilitam conhecer, respeitar e admirar as pessoas, independentemente de sua raça, etnia ou cor, podem e devem ser um canal de respeito e combate às ideias preconceituosas, estigmatizadas e estereotipadas que são impostas às crianças em seu meio social, em específico aquelas referentes aos povos originários do nosso país.

Palavras-chave: Conhecimento Social; Povos Indígenas; Texto Narrativo; Pesquisa-ação, Teoria Piagetiana.

ABSTRACT

This work, based on Piaget's theory of the construction of social knowledge, integrates the research accomplished by GEADec – Groupe of Study and Research in Learning and Development in the Constructivist Perspective, - aimed to analyze the notion that students in the early years of Elementary School have about diversity and culture of indigenous peoples, as well as promoting a pedagogical intervention, based on constructivist principles, using, among others, the production of narrative texts. Were participants 27 students from a private school, aged from 9 and 10 years old, regular enrolled in the 5th year. The methodological delineating defined was that of action research, whose phases were developed as follows: exploratory phase – initial diagnosis accomplished through clinical, interviews with the objective of analysing the beliefs that students had about the issues and influences of Brazilian native peoples and through a textual production of the narrative text, elaborated in the context of ideas about the diversities of indigenous peoples; action phase – pedagogical intervention, constituted of 19 activities that involved the participants in educational experiences on concepts of indigenous culture and history and construction of texts of different genres; appraisal phases – organized through the reapplication of the same instruments of the initial phase. The data were analyzed qualitatively and quantitatively, evidencing an advance in the way the investigated subjects understood the notion of indigenous peoples, when comparing the answers given to the interview in the first and third phases. In this way, as from as thoughts in which indigenous people are recognized and considered mainly for their apparent and caricatured aspects, to beliefs in which there is an understanding of the social differences that compose the reality, considering indigenous customs and ways of living as components of social diversity. Likewise, found that there was an evolution in the production of narrative texts in relation to the theme, kind of text and coherence. This research reveals that school practices that make possible to know, respect and admire people, regardless of their breed, ethnicity or skin color, can and should be a channel of respect and combat against prejudiced, stigmatized and stereotyped ideas that are imposed on children in their social environment, specifically those referring to the native peoples of our country.

Keywords: Social Knowledge; Indigenous peoples; Narrative text; Action Research; Piaget's Theory.

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa da população indígena nos municípios em 2010.	50
Figura 2 - Mapa da população indígena nas Terras Indígenas, 2010.	51
Figura 3 - Imagem utilizada nas entrevistas	71
Figura 4 - Produção escrita por SAC (10;4).....	106
Figura 5 - Produção escrita por ART (9;11).....	106
Figura 6 - Produção escrita por ALV (10;7).....	107
Figura 7 - Produção escrita por PED (10;5).....	118
Figura 8 - Produção escrita por ALI (9;11).....	120
Figura 9 - Representação gráfica de LUC (9;11).....	120
Figura 10 - Representação gráfica de GUB (10;2)	121
Figura 11 - Produção escrita por LUI (9;10).	122
Figura 12 - Representação gráfica de ALI (9;11).....	122
Figura 13 - Livro "Coisas de índio" - versão infantil".....	123
Figura 14 - Levantamento de hipótese da quantidade e distribuição de povos indígenas brasileiros feito por LAU (10;9).....	125
Figura 15 - Levantamento de hipótese da quantidade e distribuição de povos indígenas brasileiros feito por MIG (10;5).	125
Figura 16 - Mapa de distribuição dos povos indígenas no Brasil.....	126
Figura 17 - Pesquisa de informações do povo Xavante realizada por LAU (10;9).....	127
Figura 18 - Pesquisa de informações do povo Xavante realizada por MIG (10;5).	127
Figura 19 - Livro “Coisas de índio – versão infantil”.	128
Figura 20 - Produção feita por LET (10;5).....	130
Figura 21 - Produção feita por SAM (10;1).	130
Figura 22 - Registro no Diário de Descobertas de LAU (10;9).....	131
Figura 23 - Registro no Diário de Descobertas de MIG (10;5).	132
Figura 24 - Registro no Diário de Descobertas de LAU (10;9).....	132
Figura 25 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.	140
Figura 26 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.	141
Figura 27 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.	141
Figura 28 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.	142
Figura 29 - Relato sobre Mostra Cultural feito pelo aluno MIG (10;5).	143
Figura 30 - Imagem representativa de vídeo game.....	144
Figura 31 - Texto narrativo produzido por SAM (10;1).....	145

Figura 32 - Texto narrativo produzido por LET (10;5).....	146
Figura 33 - Revisão do texto narrativo feito por LET (10;5).	147
Figura 34 - Revisão do texto narrativo feito por SAM (10;1).	148
Figura 35 - Artigo de Opinião Coletivo escrito por SAM (10;1).	154
Figura 36: Manual de instrução do jogo criado por CAI (10;5), ALV (10;7), LUC (9;11) e MAI (10;5).....	158
Figura 37: Manual de instrução do jogo criado por MAL (10;9), MAC (9;11), LAU (10;9) e ART (9;11).....	159
Figura 38: Cartas de perguntas do jogo criado por BEA (10;1), LUI (9;10), RAF (10;2) e SAM (10;1).....	160
Figura 39 - pesquisa e registro realizado por MIG (10;5).....	161
Figura 40 - pesquisa e registro realizado por LAU (10;9).....	162
Figura 41 – Filme “O Levante dos Apaches” (1952).....	164
Figura 42 – Filme “Dança com Lobos” (1990).....	165
Figura 43- desenho produzido por LUC (10;4).....	168
Figura 44 - desenho produzido por ALI (10;5).....	168
Figura 45: desenho produzido por LÍV (10;4).....	169
Figura 46: desenho produzido por MIG (10;5).....	169
Figura 47 - desenho produzido por ALI (10;5).....	171
Figura 48 - registro no Diário de SAM (10;7).....	171
Figura 49 - registro no Diário de LET (10;5).....	172
Figura 50 - texto produzido por LUI (9;10).....	173
Figura 51 - texto produzido por MIG (10;5).....	174
Figura 52 – Livro “A terra dos Mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio”.....	175
Figura 53 - notícia elaborada por SAC (10;7), ART (10;2) e LUC (10;5).....	175
Figura 54 - notícia elaborada por LUI (10;7), LIV (10;2) e MIG (10;5).....	177
Figura 55: cartaz elaborado por SAM (10;1), SOF (9;10) e LUI (10;6).....	178
Figura 56: cartaz elaborado por ALI (9;11), LAU (10;9), CAI (10;5) e LET (10;5).....	179
Figura 57 - Produção escrita por MIG (11;0).....	196
Figura 58- Produção escrita por ALI (10;6).....	198

Lista de fotos

Foto 1 - Observação de aluna no contexto investigativo.....	111
Foto 2 - Observação de aluna no contexto investigativo.....	111
Foto 3 - Observação de alunos no contexto investigativo.	111
Foto 4 - Filme “O Descobrimento do Brasil”.....	115
Foto 5 - Filme “O Descobrimento do Brasil”.....	116
Foto 6 - Alunos assistindo vídeo "A mãe do Brasil é indígena".	121
Foto 7 - Apresentação do mapa do Brasil à turma.	124
Foto 8 - Aluno revelando interesse no livro de Munduruku (2019).....	127
Foto 9 - Produção de maquete.	132
Foto 10 - Produção de maquete.	132
Foto 11 - Produção de maquete.	132
Foto 12 - Produção de maquete.	133
Foto 13 - Apresentação de maquete.	134
Foto 14 - Alunos assistindo apresentação da maquete.	134
Foto 15 - Apresentação da boneca que representa Sonia Guajajara por HEI (10;3).	135
Foto 16 - Maquete construída por aluno.....	135
Foto 17 - Maquete construída por aluno.....	136
Foto 18 - Maquete construída por aluno.....	136
Foto 19 - Maquete construída por aluno.....	136
Foto 20 - Aluno representando distribuição geográfica do povo indígena pesquisado.....	137
Foto 21 - Registro no Diário de Descobertas de LET (10;5).	137
Foto 22 - Mapa Conceitual produzido coletivamente.	140
Foto 23 - Palavras definidas coletivamente pelos alunos como direito dos indígenas.....	148
Foto 24 - Apresentação de Notícia sobre Demarcação de Terras Indígenas.	150
Foto 25 - Levantamento Coletivo de Argumentos Contrários e Favoráveis à Demarcação. .	151
Foto 26 - pesquisa sobre o povo indígena que será tema do jogo do grupo.....	154
Foto 27 - construção do jogo e manual de instrução.....	154
Foto 28 - construção do jogo e manual de instrução.....	155
Foto 29 - construção do jogo e manual de instrução.....	155
Foto 30 - construção do jogo e manual de instrução.....	155
Foto 31- construção do jogo e manual de instrução.....	156
Foto 32 - roda de conversa online.....	169

Foto 33 - apresentação de fim de ano.....	178
Foto 34 - apresentação de fim de ano.....	178

Lista de Quadros

Quadro 1 - População indígena, por situação de domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil – 2010.....	4748
Quadro 2 - Atividades realizadas durante a fase de ação.....	72
Quadro 3 - Respostas características de nível I de compreensão da noção dos povos indígenas.....	80
Quadro 4 - Nível II de compreensão da noção dos povos indígenas.....	89
Quadro 5 - Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Diagnóstico Inicial.....	99
Quadro 6 – Distribuição em percentual dos sujeitos, em níveis de compreensão das noções dos povos indígenas referente à entrevista – Diagnóstico Inicial.....	100
Quadro 7 – Distribuição em percentual dos sujeitos por gênero no Diagnóstico Inicial.....	101
Quadro 8 – Distribuição de frequência e percentual de acordo com as idades dos sujeitos e níveis de compreensão dos povos indígenas no Diagnóstico Inicial.....	101
Quadro 9 – Análise das Produções Textuais – Diagnóstico Inicial.....	108
Quadro 10 – Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Avaliação.....	190
Quadro 11 – Distribuição em percentual dos sujeitos, em níveis de compreensão das noções dos povos indígenas referente à entrevista – Avaliação.....	191
Quadro 12 – Distribuição de frequência e percentual de acordo com as idades dos sujeitos e níveis de compreensão dos povos indígenas na Avaliação.....	192
Quadro 13 – Análise das Produções Textuais – Fase de Avaliação.....	197

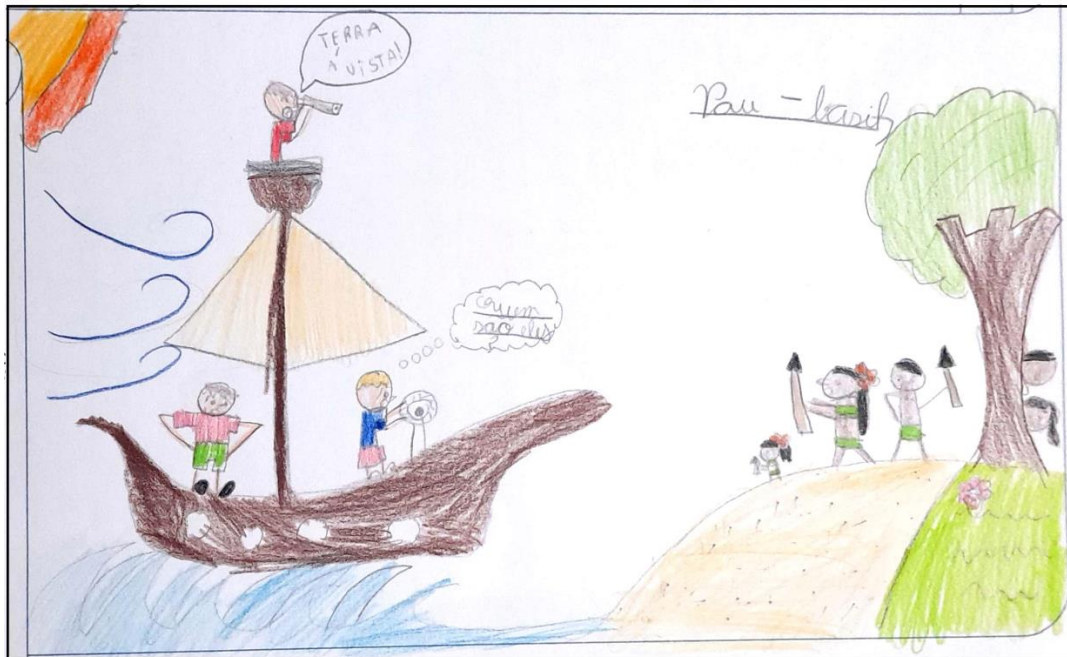
Gráficos

Gráfico 1 – Comparativo de Dados – Diagnóstico Inicial e Avaliação.....	192
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1- O CONHECIMENTO SOCIAL NA TEORIA PIAGETIANA.....	24
CAPÍTULO 2- POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA PELA PRESERVAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE	47
2.1 – A relação entre a noção dos povos indígenas, a educação e a construção do conhecimento social.....	56
CAPÍTULO 3- ASPECTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Objetivo Geral.....	66
3.2 Objetivos Específicos	66
3.3 Participantes.....	68
3.4 Procedimentos.....	68
3.4.1 Método Clínico.....	69
3.4.2 – Fase exploratória.....	73
3.4.3 – Fase da Ação	74
3.4.4 – Fase de Avaliação	78
3.5 Análise dos Dados.....	78
CAPÍTULO 4- RESULTADOS	80
4.1 Resultados da Fase Exploratória	81
4.1.1 Análise dos textos Narrativos – fase exploratória.....	105
4.2 Atividades interventivas - vivências pedagógicas e didáticas no enfoque da construção do conhecimento social: a noção de povos indígenas.....	113
4.3 Resultados Fase da Avaliação	183
4.3.1 Análises dos textos Narrativos – Fase de Avaliação.....	199
CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES	217
ANEXOS.....	221

INTRODUÇÃO



Desenho de ALI (9;11) representando um mapa do Brasil do ponto de vista português na chegada às novas terras, em 22 de abril de 1500.



Desenho de ALI (9;11) sobre como os indígenas enxergavam as terras brasileiras antes de da chegada dos portugueses ao Brasil.

Introdução

Encontrar soluções criativas para o trabalho em sala de aula, propor, de maneira lúdica, vivências cotidianas e desafios que permitissem ao estudante avançar em sua trajetória escolar sempre foi um dos meus objetivos enquanto educadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em respeito às características cognitivas e afetivas e de forma que contribuíssem para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Um dos pontos sempre observados e alvos de reflexão em minha prática educativa, são os desafios com os quais professores do Ensino Fundamental lidam, como: ensinar a partir da realidade do aluno, colaborar com a formação do pensamento crítico, educar para a construção da cidadania, educar para desenvolver a solidariedade entre os alunos e suas respectivas comunidades, e trabalhar com temas interdisciplinares. Muitos desses desafios esbarram-se e estacionam nas diminutas e empobrecidas possibilidades de ensino, linguagens e materiais.

Para tanto, entender o aluno como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem, tornou-se necessário e significativo, principalmente para que as práticas educativas não se assemelhassem a uma metodologia de aquisição de conteúdos e conceitos, mas que buscassem perceber e ampliar as reais concepções de mundo dos alunos envolvidos na construção dos novos saberes. Iniciei então uma busca de alternativas teóricas e práticas para fundamentar uma intervenção pedagógica diferenciada, que pudesse favorecer o desenvolvimento físico, social, afetivo e moral dos estudantes. A demanda de cursos de extensão, de estudos pessoais e de uma formação contínua se tornou uma necessária oportunidade de ampliar essa questão em sala de aula. Deparei-me com alguns estudos que, a partir da teoria piagetiana, buscaram refletir sobre como as ideias e representações vão se constituindo e se transformando na mente dos estudantes, fator de importante relevância para o meu entendimento sobre o desenvolvimento e suas condições.

Mediante isso, ou seja, a necessidade urgente de uma prática pedagógica mais voltada às necessidades do desenvolvimento dos alunos, ainda chegaram questões que provocaram a reflexão sobre como as vivências escolares estariam ou não contribuindo para uma construção de pensamento e representação do mundo social mais amplos e que considerassem aspectos mais abrangentes das relações sociais existentes no mundo. Alguns aspectos e noções sobre o mundo social, sobre a forma como as crianças estariam entendendo a cultura, a diversidade e a identidade dos povos originários do Brasil, apesar de ser um dos conteúdos apontados nas leis e diretrizes educacionais nacionais, têm pouco espaço de reflexão para serem debatidos, ou simplesmente, reconhecidos como importantes.

Primeiramente, ao deparar-me com a provocação desta temática, surgiu o sentimento de que poderia não ser meu papel, o de pesquisadora, que poderia fazer intervenção a respeito do assunto, visto, diante de um breve estudo sobre a questão, perceber-me eu mesma deficitária de informação, conhecimentos e reconhecimentos que garantissem uma melhor relação dos meus pensamentos sobre os povos indígenas brasileiros, provavelmente e justamente pelo pouco espaço de reflexão e debate nos meios educacionais, desde a minha formação inicial e básica de ensino. No entanto, à medida que o estudo avançava, fui instigada pelo fato de ser educadora e, portanto, pela necessidade de buscar conhecimentos e formações sobre o tema, visto que o déficit percebido em mim, poderia abranger mais professores resultando em uma reprodução de estereótipos e ideias pré-concebidas sobre os indígenas. Como professora, reparar a insuficiência de um tema que pode contribuir tanto com a representação de mundo pelas crianças, foi um dos fatores considerados para o estudo ser realizado.

Alguns dados pesquisados trouxeram informações essenciais para que o tema fosse pensado e delimitado, como a quantidade de povos indígenas brasileiros existentes hoje. De acordo com o censo do IBGE de 2010, os mais de 305 povos indígenas totalizam 896.917 pessoas, correspondente a aproximadamente 0,47% de toda a população do país. São 324.834 indígenas que vivem em cidades e 572.083 que vivem em áreas rurais. Os que são conhecidos como indígenas urbanos ou urbanizados são aqueles que vivem fora das terras indígenas, e ainda tem-se 53 grupos que vivem de forma isolada, ou seja, sem contato com a população não indígena (BRASIL, 2010).

Números por vezes desconhecidos no ambiente escolar e até mesmo na sociedade contemporânea não indígena.

O ponto maior de reflexão se faz ao pensar que, em 1500, quando ocorreu a chegada dos portugueses ao Brasil, dando início ao processo de exploração e colonização das terras brasileiras, a população indígena era de aproximadamente 3 milhões de pessoas, de acordo com a Funai (Fundação Nacional do Índio). “Desde 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos. O desaparecimento dos povos indígenas passou a ser visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, porém inevitável” (FUNAI, 2020). Ora, é de se pensar com indignação que esta citação seja oriunda do site oficial da Fundação Nacional do Índio, órgão federal que tem como objetivo a proteção e garantia de direitos aos povos originários. Como pode-se conceber como inevitável a ideia de contingência dos povos originários, que tanto transmitem à sociedade ensinamentos de convivência com a natureza e com toda a humanidade, dedicando-lhes respeito, amor e zelo?

Esta citação, com data de publicação em novembro de 2013 e atualização em novembro de 2020, e mais manifestações deliberadas contra os povos indígenas, significam que é preciso combater as injustiças, os privilégios e todos os mecanismos que geram a desigualdade, vinculando a “causa” indígena a “causa” dos marginalizados. Não é uma missão fácil (pode-se pensar que nunca foi) para estes grupos lidar com tantos agravos deliberados contra seus territórios considerados sagrados e suas formas de viver, visto estar escrito no próprio site do órgão governamental responsável pela proteção aos direitos dos indígenas que a diminuição dos povos indígenas foi algo inevitável, ideia não concordada neste trabalho. Buscando contrapor a ideia de contingência histórica inevitável dos indígenas, algo a ser refletido e debatido no corpo deste trabalho, apresenta-se a preocupação apontada pelo antropólogo Castro (2016), que adverte que os indígenas são exemplo por resistirem a uma guerra secular e violenta contra eles. Esta guerra tem por fim fazê-los perder a existência, fazê-los desaparecer, por meio da matança ou pelo processo de “desindianização”, para torna-los assim “cidadãos civilizados” (CASTRO, 2016).

Ainda de acordo com a FUNAI (2020), o IBGE passou a incluir os indígenas no censo demográfico nacional somente a partir do ano de 1991, apontando um ritmo de crescimento quase seis vezes maior que o da população geral, já que o contingente de brasileiros que se consideravam indígenas cresceu. Pontuações como essa remetem a um questionamento sobre como é possível pensar e trabalhar a diversidade, tanto no âmbito educacional, quanto nos meios sociais, enquanto segue em declínio a preservação e o direito de uso de línguas, práticas de cura, religiosidades, maneiras de viver com a natureza e cultura material e imaterial destes povos? É notório a luta que os indígenas travam pela preservação de suas vidas, de seus espaços, de sua ancestralidade. Há uma preocupação neste trabalho em refletir e discutir isso no campo social e também nos meios educacionais. É preciso buscar entender as origens de tais situações, tanto de maneira histórica, mas também no contexto atual da sociedade brasileira.

Há uma guerra em curso contra os povos índios do Brasil, apoiada abertamente por um Estado que teria (que tem) por obrigação constitucional proteger os índios e outras populações tradicionais, e que seria (que é) sua garantia jurídica última contra a ofensiva movida pelos tais donos do Brasil, a saber, os “produtores rurais” (eufemismo para “ruralistas”, eufemismo por sua vez para “burguesia do agronegócio”), o grande capital internacional, sem esquecermos a congenitamente otária fração fascista das classes médias urbanas. Estado que, como vamos vendo, é o aliado principal dessas forças malignas, com seu triplo braço “legitimamente constituído”, a saber, o executivo, o legislativo e o judiciário. (CASTRO, 2016, p.1).

Das etnias existentes hoje, são 274 línguas diferentes e muitas formas diversas de compreensão da realidade que cercam cada povo (FUNAI, 2020). Um fato facilmente

comprovado em análises de materiais didáticos, é que há um abismo entre esses e muitos outros dados da realidade dos povos indígenas e atividades e vivências escolares que proporcionam experiências educativas sobre o contexto indígena. Pode-se então pensar que há uma insuficiência dessas vivências educativas na compreensão e construção da noção sobre os povos indígenas, mesmo sendo uma das vertentes que auxiliam na construção do conhecimento social e na compreensão do mundo social.

De acordo com Munduruku (2017, pg. 9), “desenvolvemos determinado pensamento sobre o índio, o qual vem sendo repetido à exaustão desde há muito tempo, revelando que não sabemos, de fato, quem é o índio e quais são suas especificidades culturais”. Sentindo na própria existência as ideias estereotipadas sobre sua etnia, o autor conta que “quando criança, não gostava de ser índio. Sentia vergonha de ser um quando alguém mencionava os indígenas como seres preguiçosos, selvagens, sujos, covardes e até canibais” (MUNDURUKU, 2017, pg.10).

Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal. Há inúmeras características e formas de relações do índio com a natureza, o que provocou o florescimento de muitas etnias, muitas variedades de línguas, muitos costumes. (JECUPÉ, 2020, p.19).

O uso da palavra “indígena” na realização deste trabalho, fundamenta-se na ideia de Castro (2016) que aponta a necessidade da distinção das palavras “índio” e “indígena”, que muitos podem erroneamente pensar serem sinônimos, ou que a primeira seria uma forma abreviada da segunda. O autor aponta que os originários desta terra foram nomeados “índios” pelo famoso equívoco dos colonizadores europeus que, ao chegarem na América, pensavam estar na Índia. “Indígena” traz o significado daquele que é gerado nas entranhas da terra, o que é originário da terra em que vive, e nada há de “indiano” nessa palavra, portanto, representa os povos nativos não somente do Brasil, mas também da África, Ásia, Oceania e até Europa. Castro (2016) aponta ainda que índios são membros de povos e comunidades que têm consciência – recuperada ou nunca perdida – de sua relação histórica com os indígenas habitados nas terras brasileiras antes da chegada dos europeus e que “todos os índios no Brasil são indígenas, mas nem todos os indígenas que vivem no Brasil são índios. Enquanto, no Brasil, o antônimo de “índio” é “branco” (e branco se refere a todas as pessoas e instituições que não são índias), o de “indígena” seria “alienígena”. Mesmo ao trazer o sentido etimológico informal apontado pelos dicionários, que apontam que indígena significa “originário do país etc. em que se encontra nativo, nativo” traz a questão de que pode-se (ou não) considerar todas as pessoas

nascidas nesta terra como sendo indígenas do Brasil. O não-indígena é considerado “brasileiro”, que constitui em ser alguém que pensa, age e se considera como “cidadão”. Já ser indígena tem como principal referência a relação com a terra em que nasceu ou se firmou para viver, podendo ser uma aldeia na floresta, uma vila no sertão, uma comunidade na beira de um rio ou uma favela nas periferias de metrópoles. (CASTRO, 2016).

Levando em conta que o país em que vivemos é formado por essa grande diversidade de povos e culturas, com presença de povos de diferentes origens, como branca, negra e indígena, será que as crianças estão construindo conceitos elaborados sobre os povos originários a partir das experiências que são proporcionadas no ambiente escolar e também fora dele? Como entendem o “índio”? Compreendem algumas celebrações tão comumente vivenciadas nas escolas como o “Dia do índio”? Como percebem e explicam a relação dos indígenas com a população não-indígena? Estariam tendo oportunidade de entender a “essência” da pessoa indígena, conforme mencionou Jecupé (2020)?

A temática indígena, assim como a da cultura afro-brasileira, são temas apresentados para escolares na fase do Ensino Fundamental I (1º ano 5º ano). De orientação e diretrizes curriculares mais recentes no âmbito nacional, tem-se apontado como uma das Unidades Temáticas para o 4º ano desta etapa o trabalho no ensino de História, com *As questões históricas relativas às migrações*, em que um dos objetos de conhecimento trata-se de pensar sobre “os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.” (BRASIL, 2018, p. 412). Ainda, aponta-se a necessidade de trabalhar a transmissão de saberes, culturas e história, possibilitando assim o desenvolvimento de habilidades importantes como “identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas e os povos africanos.” (BRASIL, 2018, p. 415). Importante destacar que essas citações oriundas da área de Ciências Humanas na Base Comum Curricular – BNCC, trazem como base a “pedagogia das competências”, da qual será mais discutida e refletida nos capítulos posteriores, em vista de uma certa implementação de uma educação conservadora causando prejuízo a uma perspectiva crítica-emancipatória das escolas brasileiras.

Os desafios enfrentados pelos professores nesta área são muitos e é necessário compreender o significado de cada um deles. Um dos principais pode ser apontado como a necessidade de possibilitar que o aluno se conceba como um sujeito histórico.

A compreensão do aluno como sujeito no processo histórico é uma exigência encontrada nas propostas pedagógicas do estado de São Paulo, desde a década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1996. Ela parte da constatação

de que o conhecimento histórico pode contribuir para o desenvolvimento da identidade. Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que ensinar História para uma criança no ensino fundamental pode ajudá-la a pensar sobre sua própria história. Isso representa tomar consciência de seus hábitos, compreender melhor a cultura e o ambiente em que vive, e conhecer a realidade de seus colegas. Ao descobrir quem é, de onde veio, ela tem condições de projetar para onde vai. (BELINTANE; SANTOS, 2014, p.9)

Pensando então neste trabalho voltado às reflexões de ideias importantes a respeito das narrativas históricas, ou ainda que o estudo da História pode permitir uma “compreensão questionadora de valores e atitudes e de nosso próprio lugar em uma sociedade em mudança” (COOPER, 2002, p. 29), há de se considerar que “a criança tem que construir modelos ou representações da realidade social em que vive para tentar dar sentido ao mundo que a rodeia e também essas representações servem de quadro para sua ação.” (DELVAL, 2018, p. 11, tradução nossa). Ora, estes modelos não são simples cópias dos adultos, mas ideias constituídas a partir de uma construção pessoal. Este tipo de conhecimento está de modo direto relacionado com as significações que possibilitam aos sujeitos o conhecimento de si e dos outros, e também se refere ao modo de funcionamento da realidade social. É o conhecimento que resulta das transmissões culturais, e que é produzido a partir dos contextos sociais, transmitidos aos sujeitos através da sua interação com o mundo (ENESCO *et. al.*, 1995). A escola, como uma das fontes das informações provenientes do meio social, deve ser um meio repleto de possibilidades de discussão de conteúdos sociais, para favorecer e colaborar na construção desse tipo de conhecimento, por meio da atuação sobre três dos quatro fatores de desenvolvimentos da teoria piagetiana (PIAGET; GRÉCO, 1975): a experiência, as interações sociais e a equilibração. O enfoque no conhecimento social permite que os indivíduos avancem nas ideias rudimentares sobre as questões sociais.

Dessa forma, a pretensão desta pesquisa é investigar as ideias que os alunos do Ensino Fundamental têm sobre os povos indígenas, antes e após uma intervenção pedagógica orientada para a construção do conhecimento social. A produção de textos acontecerá como um meio de intervenção e também de análise, enquanto gênero narrativo, por ser este o tipo de texto mais lido e produzido por escolares nesta fase. Constitui-se também por uma forma importante de representação das ideias sobre a história e um gênero textual fundamental em todo o processo de aprendizagem, por ser o “maior gênero da arte verbal – existiu nas culturas orais, consagrou-se na escrita e perdura nos meios audiovisuais – é o gênero que mais explorou a passagem da oralidade para o conhecimento letrado” (BRASIL, 1998, p.14). De acordo com Bruner (1991), o ser humano organiza suas experiências e suas memórias dos fatos e acontecimentos principalmente na forma de narrativas.

Para organização deste texto final, adotamos a seguinte sequência:

No primeiro capítulo, há o referencial teórico piagetiano, a partir de um compartilhamento de ideias sobre a construção do conhecimento bem como dos princípios da Epistemologia Genética, seguido pelas referências acerca da construção do conhecimento social. Há um levantamento bibliográfico trazendo pesquisas estrangeiras e nacionais a respeito da construção do conhecimento social e também apresenta-se os níveis de compreensão da realidade propostos por Delval (2002).

O segundo capítulo enfoca a realidade dos povos indígenas no Brasil, como temática desta pesquisa e por meio de alguns marcos históricos e legais atribuídos aos povos originários. Ainda, apresentando a relação entre o conhecimento social e o conhecimento dos povos originários.

No terceiro capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos deste estudo, ou seja, os objetivos propostos e os instrumentos metodológicos empregados na coleta de dados.

No quarto capítulo está a apresentação dos resultados colhidos na pesquisa, referentes à fase exploratória ou diagnóstica. São apresentadas as atividades que foram desenvolvidas durante a fase de ação da pesquisa, ou seja, as intervenções pedagógicas pautadas em princípios construtivistas com enfoque na temática indígena. Por fim, apresenta-se os modelos e anexos utilizados neste trabalho.

CAPÍTULO I

O CONHECIMENTO SOCIAL NA TEORIA PIAGETIANA



Fonte: Dados da pesquisa – desenho de MIG (10;5)

MIG (10;5): E você acha que sempre vão existir índios no Brasil? Acho! Como você sabe disso? Como eu sei disso? [...] Sempre, sempre eu acho que não, acho que lá para o futuro eu acho que não. **E por que você acha que lá no futuro eles não vão existir mais?** Porque eu acho que no futuro, no futuro eu acho que não vai ter mais lugares para eles ficarem. Porque quando eu vou vejo o jornal lá na TV eu sempre vejo que está sempre tendo queimada nas florestas, já está tendo bastante e no futuro não vai ter mais florestas assim.

CAPÍTULO 1 - O CONHECIMENTO SOCIAL NA TEORIA PIAGETIANA

Neste capítulo, é apresentado o referencial teórico, pautado nos estudos e pesquisas de Jean Piaget (1896-1980), e nas ideias sobre a construção do conhecimento, além de concepções pertinentes à Epistemologia Genética. Em seguida, é discorrido sobre as referências acerca da construção do conhecimento social.

Piaget ([1967], 1996) teve como principal meta em seus estudos buscar entender a forma como se constrói e se organiza o conhecimento. Para tanto, evidencia que se deve observar duas circunstâncias fundamentais relacionadas ao indivíduo: a função que o objeto ou o meio social desempenham sobre o sujeito e, sobretudo, o papel ativo que esse sujeito exerce sobre o objeto ou meio social, ao interagir e abstrair as propriedades inerentes a eles. Sem isso, o conhecimento não poderia se formar. Afirma assim que “[...] o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis.” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17). Denota-se então que, sob a perspectiva piagetiana, o conhecimento é construído a partir da capacidade que o sujeito tem de conhecer juntamente com as relações que ele estabelece entre o meio físico e social, como ele abstrai os dados dos objetos de conhecimento, e os compreende conforme as estruturas já construídas. Portanto, segundo Piaget ([1978], 1981):

O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto), dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (PIAGET [1978], 1981, p. 37).

Para Piaget, o conhecimento não é a associação, mas a integração dos sistemas e esquemas construídos pelo sujeito. Os próprios atos reflexos, que são as primeiras ações do bebê, já constituem integração e não simples respostas aos estímulos ambientais. Assim, o conhecimento é construído pelo processo de assimilação e acomodação. Para o autor, a capacidade de relacionar as coisas não é exterior ao indivíduo, mas sim produto de construções anteriores que se deram de forma lógica, por meio da organização das ações que o indivíduo realiza. Dessa forma, a descoberta se constituiu por uma lógica de ações desde o estágio sensório-motor.

Compreende-se, dessa maneira, que o conhecimento acontece na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, isto é, segundo os postulados da Epistemologia Genética a interação entre o Sujeito (S) e o Objeto (O) são fatores preponderantes para que haja assim a aprendizagem. Porém, essa interação do sujeito com o objeto de conhecimento precisa

acontecer de maneira dinâmica, ativa, sendo que o sujeito, nesse contexto, precisa ser considerado como um ser psicológico, biológico e epistêmico.

O objeto de conhecimento, nessa perspectiva, deve ser entendido como tudo aquilo que se diferencia do sujeito, seja ele social, psicológico ou físico. Percebe-se, assim, que a aquisição de conhecimentos não acontece de maneira estática, mas sim em uma relação dinâmica e ativa, em um processo espiral, ou seja, o sujeito constrói e reconstrói esse conhecimento por meio de sucessivas ações e equilibrações internas e externas remontando, com isso, as novas construções a uma estrutura anterior. Segundo Becker (2012), nesse processo o sujeito atua agindo sobre o objeto, assimilando-o:

[...] essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage, refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos [...]. (BECKER, 2012, p.112)

Pode-se dizer que de acordo com a Epistemologia Genética o sujeito, a partir de suas interações com os objetos, constrói seu conhecimento, tal construção ocorre de maneira interativa, e só é possível a partir da adaptação do organismo ao meio. Nesse processo, segundo Piaget (1982, p. 19), “é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que se estruturam as coisas”.

Em relação a esse processo de construção de conhecimentos, Piaget (1983) afirma que o conhecimento não procede do sujeito, nem dos objetos dos quais tais sujeitos se apropriam. Afirma, ainda, que o mesmo “o resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas”. (PIAGET, 1983, p.06)

Segundo Piaget e Gréco (1974), o conhecimento está condicionado ao processo de desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, à medida em que o sujeito se desenvolve acontece a aprendizagem e assim cria-se condições de construir conhecimentos novos.

Na teoria piagetiana, no processo de construção do conhecimento, há os estádios¹ de desenvolvimento, que podem ser acelerados ou atrasados, isso dependerá da solicitação do meio

¹ O uso da palavra *estádio* e não *estágio* é uma alternativa indicada por alguns piagetianos a partir da tradução e melhor compreensão, por se tratar de um tempo em que ocorrem eventos importantes, em comparação a eventos vibrantes num estádio, segundo Becker (2019). Além disso, “Piaget não usou o termo *stage* (estágio); usou *stade* (estado); este termo não pode ser traduzido simplesmente por “estágio” pois o significado que tem em nossa língua é de etapas genética ou hereditariamente determinadas – tudo que Piaget não admite.” (BECKER, 2019, p. 231). Portanto, para Piaget, a tradução “estado” seria a mais apropriada, pois é um termo que se opõe à ideia de estágio que pode ser proposto para aquisição de uma certa competência ou habilidade. O termo “estado” complementa, nos escritos de Piaget, à ideia de transformação, onde uma estrutura se fecha após variadas transformações e perdura (estado) durante um determinado tempo. No entanto, em nossa língua, a palavra “estado” conota algo

ao qual o sujeito está inserido, das experiências proporcionadas ao mesmo e do meio social onde esse sujeito se encontra. “Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto de ações e coordenação de pensamentos em função da qual se explicam as principais reações particulares.” (PIAGET; INHELDER, 1978, p. 131)

Isso não quer dizer que em cada estágio se caracteriza um conteúdo fixo do pensamento, mas por uma atividade potencial de atingir um determinado objetivo/ resultado, isso dependerá muito do meio em que a criança está inserida, das trocas realizadas e das transformações que ocorrem no próprio sistema interno.

Para Piaget e Inhelder (1978, p.132) “as estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde”.

Percebe-se, assim, que esse processo de desenvolvimento acontece de maneira contínua, através do equilíbrio e reequilíbrio das estruturas, pelo processo de acomodação que se refere à modificação das estruturas já construídas considerando as características novas do elemento a ser assimilado. Segundo Piaget (1975, p.18) “[...] é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.”

Piaget (1967) descreveu os estágios de desenvolvimento em quatro principais, a saber: estágio sensório-motor (até 2 anos de idade); pré-operatório (de 2 a 7-8 anos); operatório concreto (de 7-8 anos a 11-12 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos).

Destaca-se, ainda, que tais estágios são caracterizados pelo surgimento de novas estruturas, diferenciando-se assim das estruturas anteriores, tais diferenciações acontecem pelo fato da natureza das coordenações e a extensão de sua aplicação. Percebe-se dessa maneira que cada estágio é constituído pelas estruturas que o definem, ou seja, “uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” (PIAGET, 1967, p.14)

O desenvolvimento, em Piaget, sofre a influência de quatro fatores gerais, indissociáveis e cruciais. São eles, a maturação, experiência adquirida, transmissão social e a equilibração.

Em relação a esses fatores Piaget esclarece que:

[...] em primeiro lugar a **Maturação**..., uma vez que este desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da **Experiência adquirida** no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, **Transmissão Social** num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente

estático, e também não condiz com a teoria de Piaget, onde as estruturas cognitivas se conservam e, em funcionamento, se transformam. Portanto, a alternativa para vários piagetianos é a tradução e uso da palavra “estádio”. (BECKER, 2019).

é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de **Equilibração** ou, se vocês preferem, autorregulação. (PIAGET, 1964, p. 178).

Percebe-se que a maturação é vista como condição necessária, uma continuação do processo de formação dos sujeitos, porém a maturação não explica todo o desenvolvimento, pois possui um papel limitado de abrir novas possibilidades para condutas que precisam ser atualizadas, levando de maneira automática a outras condições, sendo a experiência a mais imediata. Em relação a experiência adquirida, a mesma se torna um fator de grande importância na construção das estruturas da inteligência, sem, no entanto, atribuir à teoria piagetiana um caráter empirista.

Piaget (1964) estabelece dois tipos de experiência, a física e a lógico-matemática. Na primeira, o sujeito age sobre os objetos abstraindo assim suas propriedades físicas, na experiência lógico-matemático, revela-se o aspecto construtivo da própria estrutura, consiste também em agir sobre os objetos abstraindo suas propriedades, não dos próprios objetos, mas sim a partir das ações exercidas pelo indivíduo sobre esses objetos.

O terceiro tipo de fator do desenvolvimento é a interação social, pensado como uma troca entre o mundo exterior e o próprio indivíduo. A transmissão social provém das experiências adquiridas nos contextos sociais que o sujeito está, seja na escola, família, grupos culturais e também a troca entre pares. Os diversos tipos de informações vindouras do meio social do sujeito não são assimilados de forma passiva, de maneira pronta e acabada. Isso não é suficiente, é necessário que o conhecimento se construa e resulte a partir de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções, umas novas e outras já conhecidas, organizando-as e atribuindo significados próprios, a partir de uma construção pessoal. Piaget (1982) considera um grande equívoco imaginar que ao transmitirmos informações, a criança será capaz de incorporar e assimilar tais conceitos, pois para incorporar as informações é necessária uma atividade interna de assimilação e acomodação, havendo assim a reestruturação e a elaborada compreensão da informação transmitida. Portanto, para haver significações que permitam aos sujeitos o conhecimento de si e dos outros, na compreensão do funcionamento da realidade social que os cercam, a construção deve ocorrer a partir desses contextos sociais e transmitido por meio da interação dos sujeitos com o mundo. Estes três fatores já citados atuam em conjunto, em uma relação de dependência e, concomitantemente, de complementação.

O quarto fator, a equilibração, é considerada por Piaget como de fundamental importância, fazendo-se necessária em cada fator anteriormente mencionado, pode-se dizer que

a equilibração é responsável por organizar as influências, experiências e interações anteriores, tornando assim possível a transição de uma estrutura simples a patamares mais elevados e complexos.

De acordo com Piaget ([1967], 1996), a maneira como o sujeito constrói seu conhecimento e o organiza, deve ser observada a partir de dois aspectos fundamentais que estão relacionados a ele: 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 retirar dele suas propriedades, sem o qual o conhecimento não poderia ser construído. Além disso, o que diferencia o conhecimento de natureza física do conhecimento de natureza social, é, em primeiro lugar, o seu conteúdo. Enquanto no conhecimento de natureza física as características e propriedades são extraídas dos objetos, o de natureza social se estrutura a partir das informações que o sujeito retira do meio que vive, por meio das transmissões e das interações sociais. E a equilibração, portanto, tem a função de coordenar essa realidade de fora do sujeito e transformá-la em parte de um sistema de estruturas em construção, dando novos significados e atribuições de maneira própria do indivíduo. Não é suficiente à criança somente ter acesso aos conteúdos sociais, é preciso que ela opere sobre eles de maneira ativa. Piaget (1998, p. 20) afirma que “por sua atividade, a criança constrói, portanto, seus próprios instrumentos operatórios para compreender o mundo.”

É neste processo de origem do conhecimento, juntamente com a imprescindível interação social com o outro, para que um sujeito possa ir além daquilo que ele descobre sozinho, que, a partir dos estudos de Piaget, se explica os três tipos de conhecimento: o físico, o lógico-matemático e o social.

A aquisição do conhecimento físico se constitui com a ação direta que o sujeito exerce sobre os objetos, onde, ao empregar a ação física sobre ele, é levado a atitudes como empurrar, puxar, levantar, levar, trazer... e assim, por meio desta experiência, interpreta as propriedades físicas dos objetos, bem como suas limitações, também físicas. Piaget ([1978], 1981, p. 39) traz que esse tipo de conhecimento, cujo processo de elaboração é pela descoberta, “[...] consiste em agir sobre os objetos e descobrir as propriedades por abstração empírica, partindo dos próprios objetos. Por exemplo: pesar os objetos e verificar que os mais pesados nem sempre são os maiores”.

Já o conhecimento lógico-matemático provém das relações lógicas criadas ou reinventadas pelo sujeito, resulta das coordenações internas que ele forma ao agir sobre os objetos, ou seja, a partir do conhecimento físico. Advindo por meio da abstração do tipo reflexionante, no conhecimento lógico-matemático, ao invés de abstrair as características

físicas dos objetos, o indivíduo realiza deduções lógicas a partir da coordenação das ações que desempenha sobre eles. Sendo um tipo de conhecimento que não pode ser ensinado por repetição ou somente verbalização “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 esses objetos” (PIAGET, [1978], 1981, p. 39).

O último tipo de conhecimento a se definir é o conhecimento social, que origina-se na interação com o meio sociocultural, sendo necessário portanto a interação com as pessoas, as trocas sociais. Kamii (1986, p. 24) destaca: “[...] para que a criança adquira o conhecimento social é indispensável a interferência de outras pessoas”. No entanto, a pesquisadora elucida que tal afirmação não “[...] implica que a interferência de outras pessoas baste para que a criança adquira o conhecimento social [...]”.

Embora haja esta distinção didática entre os três tipos de conhecimento, relações entre os processos e mecanismos de construção, que explicam o desenvolvimento, supõem uma relação de interdependência entre eles (PIAGET, 1996). Portanto, nenhum conhecimento é puramente físico ou social, há uma relação integradora que explica o desenvolvimento da inteligência lógica e a coordenação de relações lógicas, que acaba possibilitando pensar com significado social o objeto de conhecimento. De acordo com Delval (2007), todo conhecimento lógico tem sua origem nas interações sociais.

Quando estes temas são abordados é frequente que se produza uma confusão entre a origem do conhecimento e o seu conteúdo. Temos que manifestar, de forma inequívoca, que, em nossa opinião, todo o conhecimento tem uma origem social, que o conhecimento somente é possível vivendo em sociedade e que compartilhamos com os outros o conhecimento, tanto aquele que possui como objeto o mundo inanimado, como aquele que se ocupa dos seres vivos em geral ou dos seres humanos em particular. Portanto, é preciso ficar claro que todo conhecimento é social em sua origem. (DELVAL, 2007, p. 56, tradução nossa).

Ainda segundo o espanhol Juan Delval (2007), uma das maiores referências em relação ao conhecimento social como objeto de estudo, com enfoque na teoria piagetiana,

A abordagem de Piaget centrou-se no estudo de como o novo conhecimento é formado e na gênese dos mecanismos mais básicos que servem para organizá-lo. Seu interesse era fundamentalmente epistemológico, ou seja, referia-se a como o conhecimento é produzido e, portanto, estudou as categorias gerais que servem para organizar a realidade. Mas uma das principais capacidades que o ser humano possui é construir representações da realidade que o cerca. (DELVAL, 2007, p.46, tradução nossa).

De acordo com Delval e Vila (2008), o conhecimento social é produzido a partir das representações que os sujeitos vão construindo sobre a própria realidade 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). Esse conhecimento se refere, portanto, às formas que os sujeitos elaboram para explicar o mundo de um modo invariável, respeitando as variações culturais e sociais cabíveis às suas experiências. É função do pesquisador de conhecimento social investigar “... como se formam, como se “constroem”, as ideias sobre o mundo social, sobre as instituições e sobre as normas que as regulam.” (DELVAL, 2007, p. 49, tradução nossa).

As transmissões sociais fazem parte deste processo de construção do conhecimento social, mas não são suficientes por si só. Neste ponto, Delval (1997,) afirma que:

Mas o fato de que o conhecimento seja social, de que os outros o possuam e tentem transmiti-lo, de que seja compartilhado, não quer dizer que se adquira por cópia ou transmissão verbal daquilo que os outros sabem. O sujeito que adquire um conhecimento não se limita a adquirir aquilo que o outro sabe, mas sim tem que reconstruí-lo. De outro modo não se poderia explicar que as concepções da sociedade dos sujeitos de distintas idades diferem muito entre si e diferem das dos adultos, em compensação se pareçam entre sujeitos de idades semelhantes que vivem em diferentes países ou culturas. (DELVAL, 1997, p.4)

Delval (2002) ainda traz os resultados de diversas pesquisas no âmbito do conhecimento social e apresenta vários modelos que revelam como as crianças concebem a ideia de organização social, comprovando assim as particularidades de seu pensamento. Estudos que evidenciam como as crianças compreendem o mundo político (ÁLVAREZ, 2012), econômico (AMAR, 2006; DELVAL, 2006), a ideia de lucro (DELVAL; ECHEITA, 1991), a pobreza e a desigualdade social (AMAR, 2001) e outros, estão entre as noções trazidas pelo autor e seus seguidores. Todos trazem a importância da ideia de que as crenças infantis não são simples reflexos das ideias dos adultos. Além disso, as noções e conceitos apresentados pelos sujeitos se diferenciam, principalmente, pela maneira como são assimilados e organizados por cada um deles nas distintas idades, e não somente pela quantidade de informações ou experiências vividas. Há ainda a condição de estabelecerem relações entre os aspectos mais visíveis e subjetivos de uma situação para a qual necessitam de implicações e inferências (DENEGRÍ, 1998).

Piaget (1973, [1965], p. 27) enfatiza que “[...] o desenvolvimento mental individual é condicionado em parte (e além dos fatores de maturação orgânica e de formação mental *stricto sensu*) pelas transmissões sociais e educativas.” Na mesma obra, Piaget (1973, [1965]) reitera a relevância da vida social, pois é dela que retiramos as informações importantes que, quando integradas às nossas estruturas mentais já estabelecidas, podem causar desafios cognitivos e assim a elaboração de concepções acerca dos mais variados aspectos da nossa sociedade.

Portanto, torna-se importante entender como ocorre o processo de desenvolvimento das concepções e ideias sobre o mundo social pelas crianças, pois suas representações são construídas e não incorporadas automaticamente do meio exterior (DELVAL, 1991).

[...] não é uma boa explicação, do ponto de vista psicológico, afirmar que o conhecimento seja simplesmente social e uma cópia das ideias dos outros [...] temos de insistir em que o indivíduo constrói com base em suas próprias experiências, e, portanto, se estas estão ausentes, não há construção. (DELVAL, 2007, p. 98).

Desse ponto de vista, as crianças e os adolescentes elaboram, durante o longo período de seu desenvolvimento, noções e ideias específicas referentes aos diversos aspectos da realidade social, por meio de um processo de construção que ocorre desde o nascimento.

O processo de representação do mundo social pelo qual a criança passa durante seu desenvolvimento começa desde seu nascimento, pois a partir desse momento ela está imersa em uma troca contínua com os outros e está sujeita a um conjunto de normas enquadradas em relações sistêmicas que exigem que você tenha uma representação precisa de como a sociedade funciona. A representação do mundo torna-se então a base sobre a qual apoiar sua maneira de agir nele e modificá-lo. (AMAR *et al.*, 2011, p. 594, tradução nossa).

Em busca de significados e no intuito de entender a si mesmo e aos outros, a criança indaga constantemente o adulto procurando entender as questões pertinentes das coisas que as fazem interpretar o mundo. Segundo Delval (2002), as indagações servem de indícios de fenômenos interessantes, porque a partir dessas questões, é revelado, por meio da fala, uma parte do pensamento de construção do conhecimento social. Contudo, segundo 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”. Ou seja, as representações que o sujeito faz, além de explicarem e reconstruírem a realidade em sua mente, também o ajudam a se construir como sujeito ativo e consciente dessa mesma realidade. De acordo com Denegri (1998), é uma construção que está longe de ser uma assimilação passiva das regras, valores e informações que a pessoa recebe do ambiente, mas representa novas ferramentas cognitivas que favorecem o desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, a construção de uma noção específica ocorre inicialmente de forma a se observar mais os aspectos físicos e aparentes do fenômeno social, a partir das ideias colhidas de acordo com suas experiências e meio social, podendo ser na escola, pelos meios de comunicação e também no contexto familiar e religioso em que vivem. É somente depois que o processo de construção dessa noção se completa, quando possuem condições de coordenar as informações e fazer relações de uma forma mais precisa e coerente. É dessa maneira que na maioria das pesquisas internacionais da área do conhecimento social, uma noção específica

sobre um determinado aspecto da realidade se apresenta, sendo de uma forma até os 10, 11 anos de idade, de outra entre os 12 e 13 anos e bem mais complexa, precisa e desenvolvida depois dos 14 e 15 anos (DELVAL, 2002). O autor ainda traz que:

Ao longo de várias investigações que temos realizado nos últimos anos sobre as representações de crianças e adolescentes sobre a sociedade, temos verificado isso quando lhes pedimos que explicassem o funcionamento de um amplo recorte da realidade social e examinamos temas de diferentes idades até a adolescência. Os tipos de explicações que eles nos oferecem seguem alguns padrões constantes, como já apontamos quando falamos sobre mobilidade social. Ideias sobre a origem e circulação do dinheiro, sobre o prestígio das profissões, sobre padrões e suas funções, sobre os direitos das crianças, sobre o papel do professor na escola ou mesmo sobre a ideia de Deus, podem ser descritas seguindo uma progressão em três níveis, que podem ser subdivididos e especificados em alguns casos. (DELVAL, 2001, p.27, tradução nossa).

A partir de estudos realizados por si mesmo e por outros pesquisadores da teoria piagetiana, Delval (2002) subdividiu o conhecimento sobre o mundo social em três níveis de compreensão da realidade, para uma melhor organização das ideias, mediante as explicações apresentadas pelos sujeitos. No entanto, o autor alerta que cada aspecto da realidade a ser investigada tem seus traços específicos e próprios, e isso deve ser levado em consideração. Sobre isso, afirma:

[...] quando se examina um problema bastante amplo ao longo de um período de tempo também extenso, isto é, com sujeitos de um amplo espectro de idades, encontramos uma progressão semelhante na explicação de problemas referentes ao mundo social muito diferentes entre si. As idades dos sujeitos que examinamos habitualmente situam-se entre os 6 e os 16 anos. (DELVAL, 2002, p. 222).

A seguir, explica-se esses níveis identificados por Delval (2002) em seus estudos sobre o mundo social (DELVAL, 2002).

Nível I – neste nível, a compreensão da realidade social pelo sujeito faz parte das primeiras representações infantis, que vão até aproximadamente aos 10-11 anos de idade. As explicações dadas são embasadas nos aspectos aparentes da realidade pensada, as concepções sobre o mundo ainda são limitadas e até mesmo entram em contradição. Além disso, não consideram processos ocultos que deveriam ser deduzidos, isto porque as crianças pequenas ainda demonstram um pensamento egocêntrico que não lhes dão condições de uma visão mais abrangente sobre os fatos. Nada ou pouco reconhecem da existência de conflitos; os sujeitos deste nível têm a tendência de centrar-se em apenas uma perspectiva da situação. Nesse aspecto, Delval (2018) explica que:

Nesse nível, eles não são muito sensíveis à existência de conflitos, pois tendem a se concentrar em apenas um aspecto da situação em um determinado momento. Se eles reconhecem a existência de um conflito (por exemplo, pais que não querem que seus filhos vão à escola contra a vontade da criança), eles não veem soluções possíveis, a não ser concordar alternativamente com um ou outro. Não se reconhece a existência de relações propriamente sociais, mas as relações são pessoais e, por exemplo, o

professor ajuda as crianças porque as ama e deseja que estejam bem e aprendam. Desta forma, os conflitos só podem ser resolvido com a boa vontade as partes. (DELVAL, 2018, pg. 25, tradução nossa).

Nível II – neste nível, que se estende por volta dos 10-11 aos 13 anos, os sujeitos passam a pensar de maneira diferente também no campo social, começando a fazer considerações que vão além dos aspectos mais evidentes das situações ou de um problema específico. Aspectos mais gerais e não somente individuais e particulares começam a serem levados em consideração, mostrando uma diferenciação de elementos pela sua qualidade e não apenas pela quantidade. Outra evidência relevante deste nível é que as relações passam a ser mais sociais ou institucionalizadas, e embora os conflitos passem a ser mais considerados, “soluções satisfatórias ainda não podem ser encontradas devido à dificuldade de considerar aceitáveis diferentes pontos de vista. [...] passam a avaliar as normas com critérios próprios e até a criticá-las. ” (DELVAL, 2018, pg. 26, tradução nossa).

Nível III – no terceiro nível estão as explicações que fazem apelo às interpretações que o sujeito realiza a partir das noções e informações sobre as quais ele age. Aqui ocorre a articulação dos vários pontos de vista, a reflexão sobre o que é possível e o posicionamento com criticidade frente a eles, pela observação e reflexão de diferentes aspectos. Assim, reconhecem-se os conflitos e fatos sociais, bem como seus agentes transformadores. As interpretações apresentadas pelos indivíduos embora ainda apresentem-se com razões individuais com peso grande, não são mais guiadas pelo simples desejo, mas pela ânsia de transformar o mundo, pois compreendem que o sujeito age sobre o meio e com ele interage. Há a consideração de processos e aspectos ocultos para se explicar a realidade social, surgem ideologias e os indivíduos tomam consciência dos problemas que existem no meio social e na complexidade das relações, como também “[...] tentam encontrar uma coerência nas coisas e abordam diretamente os conflitos. ” (DELVAL, 2002, p. 231).

Alguns estudos que pesquisam a construção do conhecimento social na perspectiva piagetiana vêm sendo realizadas tanto no contexto brasileiro (SILVA, 2017; ALMEIDA, 2015; MANO; SARAVALI, 2014; MONTEIRO, 2013; GOMES, 2010; ARAÚJO, 2007; CANTELLI, 2000) e também no exterior, como na Espanha, Chile e México (DELVAL; VILA, 2008; DENEGRÍ; DELVAL, 2002; DELVAL; ECHEÍTA, 1991; DELVAL, 2013; ENESCO, et. al., 1995). Em comparação, esses estudos sugerem dados diferentes, pois observa-se que nas pesquisas que apresentam a realidade brasileira, há uma diferença importante na construção das noções sociais, que é uma dificuldade na formação de conceitos mais elaborados que dizem

respeito aos temas sociais, além dessa construção ter-se apresentado mais tardiamente em relação aos participantes dos outros países.

Os estudos que se propõem a pesquisar sobre o conhecimento social demonstram que não se pode chegar às explicações acerca das questões da realidade social (como a ideia de economia, política e relações sociais, por exemplo) de modo direto, por meio de uma transmissão ou simples maturação. É necessário que essas noções sejam construídas por meio de um processo singular e paulatino, realizado pelo sujeito. Sendo assim, a escola cumpre um papel fundamental pois desde muito pequenas, as crianças percorrem o processo de construção do conhecimento social, em uma extensa e contínua jornada mediada por um sistema complexo de interpretações, conceitos, explicações, compreensões, significações e ressignificações pessoais.

As atividades e vivências escolares pensadas pelos professores devem possibilitar que as crianças experimentem um processo de aprendizagem, no qual sejam verdadeiramente ativos e protagonistas e que tenham oportunidade e condições de interpretar, organizar e reorganizar seus conhecimentos, estruturarem e formularem ideias e explicações próprias a respeito dos diferentes conteúdos sociais, para assim avançarem nos níveis de compreensão da realidade social.

Além disso, ao adotar o referencial piagetiano, compartilha-se a ideia de que os dados sociais não se determinam simplesmente aos indivíduos, de modo inflexível. Esses dados são compartilhados entre os pares e conforme cada sujeito se depara com os contextos e conteúdos sociais, dão a eles, cada um a seu modo e de forma particular, significações próprias a respeito disso.

Pesquisas desenvolvidas sobre a construção do conhecimento social há tempos vêm demonstrando a importância de intervenções pedagógicas que considerem as explicações que os sujeitos constroem sobre o mundo, a partir de suas formas de entender e representar, para assim, serem levados a níveis mais elevados de compreensão. São estudos referentes às mais diversas temáticas da área, sendo alguns interventivos como os de Tortella (1996) sobre o conceito de amizade; Godoy (1996) sobre etnia; Saravali (1999) sobre direitos humanos; Araújo (2007) sobre o pensamento econômico; Guimarães (2012; 2017) sobre Meio Ambiente; Almeida (2015) sobre a construção das noções étnicas e Silva (2017) sobre a noção de direito.

Esses trabalhos mostram que o conhecimento social resulta de um processo longo e gradativo de construção, longe de ser uma mera cópia da realidade. As pesquisas interventivas demonstram o quanto é necessário repensar as propostas pedagógicas para que sejam ativas e oportunizem trocas de pontos de vista entre os sujeitos, discussões, debates, diálogo e escuta.

Os temas desses estudos se mostram diversificados e trazem importantes conclusões a respeito da ideia que os sujeitos constroem sobre o mundo social por meio de atividades que podem intervir neste processo.

O estudo realizado por Tortella (1996) teve como objetivo estudar as concepções das crianças de cinco e seis anos sobre amizade, estando essas inseridas a um ambiente educacional construtivista. Para isso, foi realizado estudo de caso, dentro de uma classe de PROEPRE² e utilizado dois métodos para a coleta de dados: **1)** Entrevista individual com os alunos, baseada no método clínico-crítico piagetiano, para verificação das noções que as crianças tinham sobre amizade e as relações decorrentes dela. **2)** Acompanhamento da pesquisadora em atividades coletivas realizadas na sala de aula pelas crianças.

Ao analisar essas atividades, procurou-se dar destaque aos principais aspectos de cada uma, classificando-as para que os resultados pudessem dar uma visão mais global que a criança tem a respeito da noção de amizade e dos outros conceitos que estariam relacionados a ela. Foi feita uma análise qualitativa dos resultados, que permitiram compreender a noção que as crianças tinham sobre amizade e concluir que:

As crianças que frequentam as classes do PROEPRE têm oportunidade de estar interagindo com outras crianças e a todo momento estarem trocando ideias e pontos de vista. Como tínhamos previsto, o ambiente da classe favoreceu à criança oportunidades de vivenciar situações em que pudesse pensar sobre os relacionamentos de amizade, confrontando-os com os de outras crianças (TORTELLA, 1996, p. 221).

O trabalho desenvolvido por Godoy (1996) teve como meta investigar como as crianças de cinco e seis anos reconhecem a questão das diferentes identificações étnicas presentes no seu meio social. Para isso, uma entrevista clínica e também a observação da rotina escolar de 22 participantes e também de suas famílias foi realizada. Os sujeitos pertenciam a um nível socioeconômico baixo, sendo 7 negras e 15 brancas, e eram estudantes de uma sala de PROEPRE. Algumas atividades foram propostas aos sujeitos, como: auto desenho após observação de si no espelho, intervenções com materiais variados que pudessem desencadear uma discussão a aspectos ligados à diversidade étnica, entrevistas com os professores e famílias, para que fosse possível conhecer as possíveis influências na identidade étnica das crianças e também como pensavam e se relacionavam em relação à autoestima, autoimagem e autoconceito.

² 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.

Godoy (1996, p.22) também discorre que “o pensamento infantil é, desde muito cedo, caracterizado por uma dualidade entre o que lhe é subjetivo e o que a ideologia coletiva lhe impõe, de forma que esta segunda é capaz de provocar sequelas no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo”.

Saravali (1999) realizou um trabalho cujo objetivo central consistiu em verificar quais ideias crianças em idade pré-escolar têm acerca dos seus direitos. Foram realizadas entrevistas clínicas baseadas no trabalho de Delval (1998) com sujeitos de 5 a 7 anos, em uma sala de aula que seguia o PROEPRE. Foram elaboradas atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos com o objetivo de proporcionar aos sujeitos a oportunidade de refletirem sobre seus direitos, bem como tomar conhecimento deles. O estudo desenvolvido indicou que é possível iniciar um trabalho sobre este tema já em Educação Infantil.

Na tese realizada por Araújo (2007) avaliou-se a ideia sobre o mundo econômico em crianças de idade entre 9 e 11 anos (sendo uma amostra de 132 crianças, alunos e alunas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de São Bernardo do Campo – SP), antes e após a implementação de um Programa de Educação Econômica. O tema foi avaliado a partir de um modelo de desenvolvimento das ideias construídas pelas crianças em torno da economia, seguindo uma perspectiva construtivista. A pesquisa teve três etapas: **1)** Tradução, adaptação, preparação e aplicação da Escala TAE-N, instrumento de medida desenvolvido e validado no Chile; **2)** Desenvolvimento com as turmas de um Programa de Educação Econômica, chamado “Educação para o Consumo Consciente”, utilizando a metodologia de trabalho com projetos, em uma perspectiva interdisciplinar e transversal. **3)** Reaplicação da Escala TAE-N aos alunos. Concluiu-se que, na segunda aplicação, as turmas apresentaram um progresso na média das pontuações, o que aponta uma compreensão mais ampla dos fenômenos econômicos. Ainda foi verificado que as análises permitiram tanto uma compreensão mais específica de como as crianças brasileiras constroem conceitos sobre o mundo econômico, quanto uma visão mais abrangente da importância de se trabalhar esse tema no âmbito das instituições escolares de nível básico de ensino.

Em um trabalho interventivo, fundamentado na Epistemologia Genética e também nos estudos do conhecimento social, Guimarães (2012) avaliou ideias acerca das noções referentes ao meio ambiente. Objetivou verificar se uma intervenção pedagógica, com base em princípios construtivistas, proporcionaria a construção do conhecimento social em torno dessa temática. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e com um delineamento pré-experimental contou com três fases: pré-teste, intervenção pedagógica e pós-teste. Teve como instrumento uma entrevista semiestruturada baseada no método clínico-crítico de Piaget sobre o tema de noções

ambientais e também três provas do diagnóstico do pensamento operatório (de inclusão – flores; de seriação – bastonetes; e de conservação – líquido).

Silva (2017) pesquisou a construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa apresentou resultados de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e quantitativa, à luz da Epistemologia Genética e dos estudos em relação à construção do conhecimento social. Também organizou-se em três fases: a exploratória, a interventiva e a de avaliação. Por meio da aplicação de uma entrevista também fundamentada no método clínico-crítico piagetiano, incluindo histórias que envolviam diferentes direitos infantis e possíveis violações, a primeira fase teve como objetivo analisar as ideias que as crianças tinham sobre seus direitos. Na próxima fase, os sujeitos passaram por uma intervenção pedagógica de perspectiva construtivista, abarcando atividades com músicas, vídeos, histórias, desenhos, entre outras, que teve como objetivo um favorecimento à construção do conhecimento social e o progresso na compreensão das noções de direito das crianças. Por fim, na fase de avaliação, as entrevistas clínicas foram reaplicadas para verificação da evolução da noção social pesquisada após a intervenção, constatando assim um avanço significativo no modo como os participantes compreendem seus direitos e também como reconhecem suas diferentes maneiras de respeito, garantia e violação.

Estes estudos de cunho interventivo podem oferecer condições para a reflexão sobre as atividades e suas implicações pedagógicas quando se tem o objetivo de favorecer a construção do conhecimento social em sala de aula e para além dela. Trouxeram luz e contribuições a respeito da ideia de que a escola e os professores devem se atentar à escolha de atividades, bem como a forma de desenvolvê-las, com o objetivo de criar um ambiente verdadeiramente profícuo e solicitador de reflexões e ações sobre os conteúdos da realidade social, evitando-se a priorização da transmissão de informações e a passividade.

Ao refletir-se sobre a representação de mundo que a criança traz, considera-se que a construção do conhecimento, realizada por cada uma delas, não se inicia na escola e nem é delimitada por ela. Delval (2012) diz que:

Desde que a criança nasce, ela está imersa no mundo social e vai formando diversos conhecimentos sobre aquela realidade que a rodeia, portanto ela não é de forma alguma ignorante e alheia a essas questões. Em diferentes investigações pudemos verificar que ele forma noções econômicas, políticas ou sociais, e que tem suas próprias ideias sobre questões como lucro, preços, dinheiro, profissões, direitos, poder ou nação. Podemos considerar que o seu conhecimento não é adequado e não corresponde ao conhecimento científico, mas o que não se pode fazer é ignorá-lo, e o que se deve fazer é partir dele para tentar avançar na sua compreensão da realidade. (DELVAL, 2012, p. 38, tradução nossa).

A crítica feita por Delval se pauta sobretudo nas pesquisas que comprovam que vivências escolares de preparação às habilidades básicas instrumentais como ler, escrever, calcular, expressar-se, adquirir (repetir) o conhecimento científico, não são suficientes para o progresso do conhecimento sobre a sociedade, interferindo então no desenvolvimento das capacidades mentais do sujeito.

Becker (2019) endossa a crítica apresentada anteriormente: “Como pode um docente ensinar conhecimentos científicos, professando epistemologias de senso comum?” (BECKER, 2019, p.236). Esse questionamento, levantado pelo autor a partir de seus estudos, pode também ser observado nas entrelinhas do trabalho de Scriptori (2006). Embora voltado para a abrangência didático-pedagógica e suas importantes implicações nas atividades de ensino/aprendizagem escolar, a revisão da literatura feita pela pesquisadora aponta pesquisas psicogenéticas que elucidam sobre a sequência progressiva e contínua do desenvolvimento que as crianças elaboram ao construírem suas próprias concepções; também discorre sobre o quanto isso deveria ser levado em consideração para a organização dos conteúdos escolares que permeiam as aprendizagens objetivadas por meio das atividades pedagógicas. Para isso, o ideal seria compreender os alunos e entender como eles constroem suas representações de mundo e o funcionamento da realidade vivida por eles mesmos. Os estudos sobre conhecimento social “permitem inferir que há uma tendência evolutiva estável na compreensão da sociedade por parte dos sujeitos, que não pode ser ignorada pelos educadores” (SCRIPTORI, 2006, p.2). Pensando nas possibilidades de desenvolvimento e construção do conhecimento social no ambiente escolar, há contextos de reflexão importantes, como Becker (2019) aponta:

A grande transformação que a educação básica precisa – e há iniciativas animadoras a respeito – é de uma escola para onde crianças e adolescentes vão para trabalhar, para fazer coisas, para fazer experiências e testar suas hipóteses (crianças e adolescentes fazem hipóteses!), para investigar, para trocar ideias, para falar o que pensam e ouvir o que outros pensam, para argumentar e dizer seus argumentos e, também, para assistir a exposições qualificadas dos professores – e não para copiar e repetir ou, pior, para se entediar com um *laissez-faire* pedagógico. (BECKER, 2019, p. 29).

Vislumbrando um objetivo de garantir que todos os alunos da Educação Básica do Brasil tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo acesso a um conjunto progressivo de aprendizagens fundamentais, conforme as etapas e modalidades ao longo desse período, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define um composto, desde 2017, como um documento de caráter normativo aplicado exclusivamente à educação escolar. Orientada e fundamentada nos princípios éticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), traz diretrizes que, em suas orientações, “visam a formação humana

integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. ” (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento ainda coloca que, ao se pensar na questão de melhorias no processo educativo dos estudantes brasileiros, dando a eles oportunidades e condições de se tornarem aptos a operar suas próprias capacidades cognitivas e sociais, pode-se apontar as competências gerais, asseguradas aos estudantes por meio das aprendizagens essenciais em que se consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Estas competências seriam definidas pela mobilização de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes para a solução de demandas complexas do cotidiano, em pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). As definições conceituais e curriculares presentes no documento, subsidiam o trabalho com os alunos brasileiros, regulamentando os objetivos, fundamentos e princípios, como uma consequência de afirmação do estudante como sujeito social, que tem a educação como dever da família e do Estado. A própria apresentação do Ministério da Educação, ao definir o sentido do documento, é categórica ao dizer: “A base é a base” (BRASIL, 2015), tratando-o como um ponto de partida e apontando diretrizes obrigatórias para os processos de aprendizagem, experiências educativas e conteúdos disciplinares a que todos os estudantes brasileiros (da Educação Infantil ao Ensino Médio) devem ter acesso por direito. Surge com a perspectiva de união das diferentes formas de educar, das diversas maneiras didáticas e como ponto de partida na construção das crianças e adolescentes em experiências que os possibilitem ampliar seus conhecimentos acerca do mundo físico e social, sendo considerada como “a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015).

Uma discussão que nos parece essencial é buscar compreender como trabalhar a diversidade de modo a possibilitar a construção do conhecimento por parte de um aluno ativo no seu próprio processo de aprendizagem, com vistas a se tornar um sujeito autônomo na sua intelectualidade e moralidade e assim compreender e atuar de maneira consciente na sociedade.

Uma das críticas e alerta a respeito da Base vem de Luiz Carlos Freitas, quando diz que “Um planejamento de formação [da juventude] não pode ser feito olhando-se para o básico” olha a escrita acadêmica Freitas acredita que uma formação não pode ser estruturada pelo básico... (FREITAS, 2012, p.389), pois impossibilita de abranger aspectos importantes na formação integral do sujeito, e na BNCC isso está manifestado quando há uma definição de uma parte comum e uma parte diversificada como “outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura (FREITAS, 2012, p.389). Há ainda críticas como as de Zeichner (2019) que ressalta que as reformas políticas e educacionais que tem se expandindo pelo mundo, tem um caráter global pressuposto na

orientação para o mercado, baseando-se numa formação que abranja habilidades individuais e empresariais, a propriedade privada e o livre mercado. Dessa forma, a consequência é a privatização da educação e da formação docente em várias partes do mundo (ZEICHNER, 2019), além da padronização dos conteúdos e vivências escolares e as formas de se avaliar o processo.

Uma ênfase em currículos prescritos para atingir os objetivos de aprendizagem determinados, bem como a transferência de práticas do mundo corporativo como lógica principal para a gestão educacional, a crescente adoção de altos níveis de responsabilização (ou prestação de contas; *accountability*) e os testes padronizados como pedida para o chamado “sucesso educacional. (DINIZ – PEREIRA; ZEICHNER, 2019, p.12).

Pensar o desenvolvimento do Conhecimento Social no indivíduo, principalmente quando considerado nas possíveis consequências de suas singulares atuações cidadãos e manifestação de suas responsabilidades coletivas, e diante das diretrizes apontadas nas leis educacionais brasileiras, constitui-se no eixo do presente trabalho pois, diante da definição da Base Nacional, no que concerne à abordagem da questão étnico-racial, há um caminho longo até a caracterização de uma política curricular consistente e ativa. Além disso, desponta também a necessidade de indagar qual a perspectiva cultural presente na proposta da BNCC ao considerar a abordagem da diversidade para as relações étnico-raciais e da interculturalidade. Neste panorama, uma grande questão a ser refletida e discutida pode ser apontada no pensamento de Souza (2016, p.136) que afirma que:

Diante da realidade educacional brasileira, que reproduz práticas e discursos monoculturais e eurocêntricos, o modo pelo qual as temáticas relativas à diversidade estão sendo colocadas aponta para retrocessos nas conquistas, em torno de currículos que construam a educação intercultural e o combate à desigualdade racial. (SOUZA, 2016, P.136).

A autora instaura um debate nacional, a partir da construção desse documento curricular que implica uma perspectiva nacional comum sobre aquilo que deve compor as práticas, conteúdos, saberes e concepções das diversas realidades nacionais no âmbito da educação, principalmente para o nível de creche e pré-escola. Além disso, desperta ponderações a respeito de possibilidades dentro das políticas públicas para esta etapa da educação, no que concerne nos seus avanços ou retrocessos, ao questionar o sentido de um currículo comum para a Educação infantil. E ainda uma outra questão, mais coerente ainda com a temática deste trabalho, está relacionada ao campo da diversidade cultural brasileira, ao interrogar o sentido de uma base comum diante das proposições de diretrizes e orientações nacionais para as relações étnico-raciais, ao se pensar na definição de currículo como processo, espaço de

encontro e conflito, de diversidade sociocultural, além de escuta e atenta observação ao coletivo perante suas próprias experiências e interesses (SOUZA, 2016).

O que está em questão, diante de um documento que se diz uma “base comum”, é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, “comum” nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação. Como um currículo “comum”, que incorre num padrão e modelo de educação, pode dar conta do “diverso” e dos muitos outros, da dinâmica cultural que perpassa a escola, um espaço de encontros, confrontos, acordos, produção de preconceitos, estereótipos e conflitos constitutivos de relações sociais? (SOUZA, 2016, p. 138).

Algo muito importante neste trabalho em anuência ao pensamento de Souza (2016), é o fato de que, ao deparar com a necessidade de existir diretrizes próprias, pode-se pensar que é justamente por não haver na história da educação, a elaboração de currículos que se preocuparam com a inserção das relações entre sujeitos sócio-culturais no cotidiano da escola, possibilitando uma construção de conceitos e subjetividades acerca da criança, do negro, do branco, do indígena, do pobre, etc. São conhecimentos que podem ser considerados parte do processo de educar. “O sentido de uma base comum que sistematize os anseios e as necessidades das escolas, está justamente em falar sobre os muitos sujeitos que se encontram nela, e a multiplicidade de formas de viver existentes na sociedade.” (SOUZA, 2016, p. 153). No entanto, segundo a autora, o caminho para a definição de uma política curricular consistente e viva, que traduz não somente as vivências cotidianas do tema, mas sobretudo numa mudança estrutural e epistemológica das escolas do Brasil, ainda é bem longo.

Essencial refletir também sobre os interesses e motivações que estão por trás das políticas públicas educacionais por meio da máquina governamental. Uma crítica muito consistente em relação a isso é feita por Santos, Silva e Terreros (2021), quando dizem que:

Para Santos, Cardoso e Oliveira (2017), o Estado brasileiro tem se reestruturado para assumir uma nova função que atenda aos preceitos da política neoliberal, deixando de ser apenas o executor de política para ser também controlador e avaliador. No caso da BNCC, esta foi palco de disputada sociedade civil que resultou nas políticas educacionais surgidas desde a década de 1980, e está fundamentada nos seguintes marcos legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei nº 13.005/2014). [...] Nesse Sentido, sendo direcionada para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a BNCC impõe uma lógica empresarial, cujo resultado – o produto – passa a ser o mais importante, e estabelece a possibilidade de *ranqueamento* das escolas, de responsabilização dos docentes, com prêmios, competitividade, bônus e accountability (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021, p. 7)

Outra crítica que a BNCC tem sofrido pelos autores (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021) é pela defesa e proposição da pedagogia das competências, principalmente no que diz respeito a: que perfil de *ser social* pode-se esperar a partir desse tipo de formação/educação; o

que significa escolarizar/formar com foco no desenvolvimento das competências; como seria possível a articulação entre competências críticas dentro das competências operacionais levantadas pelo documento; o que a área de Ciências Humanas pode propor como uma opção crítica à invariabilidade dos termos competência/habilidade; e ainda quais mediações seriam possíveis para o desenvolvimento das noções de tempo, espaço, movimento, contexto e cognição na área de Ciências Humanas.

Algumas das competências apontadas pelo documento para essa área são:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.9).

Na problematização necessária quanto às orientações prescritas na BNCC e as consequências de suas proposições, Santos, Silva e Terreros (2021) questionam como seria possível pensar a competência crítica entre as competências operacionais do documento, que acontecem no dia a dia das instituições educacionais, na escola e na sala de aula, dentro de um contexto de ensino e aprendizagem. Portanto, ressaltam como condição necessária o ato de se conhecer a proposta pedagógica da BNCC para que se possa propor estratégias que resistam às investidas hegemônicas da pedagogia das competências. Concluem ainda dizendo que:

A noção de competência surge com forte apelo produtivo e tende a ordenar as relações de trabalho, de conhecimento, de educação e de comportamento social do trabalhador nas empresas, amparada no modelo de gestão da produção que começa ser implantado e difundido a partir de 1953 com a experiência da Toyota, no Japão. (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021, p. 8).

Portanto, a crítica dos autores (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021) se pauta no aparecimento deste modelo de competência em relação direta com as mudanças produtivas que são estimuladas pela demanda de novas estratégias competitivas do mercado. Isso inclui a inovação tecnológica, o gerenciamento de pessoas, e a mudança de perspectiva daqueles que

atuam nos meios sociais de produção. Além disso, algo mais pertinente ao tema deste trabalho, apontam que:

A área de Ciências Humanas, em geral, deve ocupar-se de desenvolver a competência crítico-reflexiva dos sujeitos para pensar, sentir e agir sobre o mundo e os seus objetos, de modo que os conhecimentos produzidos nessa área não devem ter a finalidade de ser enquadrados em unidades temáticas preconcebidas para fins de avaliação sistêmica em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino, visando subsidiar políticas públicas na área educacional. (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021, p. 16).

Contudo, consciente de que a abordagem da área de Ciências Humanas – principalmente nas discussões pertinentes ao contexto de História e Geografia – mostram um longo caminho a ser percorrido na mudança estrutural e epistemológica da educação brasileira, a pesquisa em questão considera que a Base Nacional fará sentido se trouxer a novidade da construção de um currículo composto de tudo o que permeia a educação em sua integralidade e interculturalidade. Para isso, pode-se pensar na existência das diretrizes que pontuam as relações étnico-raciais, justamente como consequência da história de construção de currículos que nem sempre inseriram no cotidiano escolar as relações entre sujeitos sociais e culturais. A construção de pensamentos e compreensões em torno da criança, do negro, do branco, do indígena, do pobre, do menino, da infância e da juventude são parte do processo de educar e significa uma política curricular que “propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, p.10), como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os estudiosos sobre Conhecimento Social já contribuíam com ideias pertinentes a esse conjunto de conceitos, procedimentos e construções práticas, cognitivas e socioemocionais, como pode-se perceber na fala de Delval (2012):

A democracia está diretamente relacionada à educação, porque não é possível resultar que os cidadãos possam exercer seus poderes e defender seus direitos de maneira completa e satisfatória se eles não tiverem a capacidade de escolher e decidir com base entre diferentes opções conflitantes. Uma sociedade ignorante é uma sociedade facilmente manipulável, com poucas possibilidades de fazer uma escolha responsável. Assim, a escola dá uma contribuição importante ao funcionamento democrático de uma sociedade, não apenas aumentando o nível de educação dos indivíduos, mas também os preparando para participar ativamente de uma vida democrática. (DELVAL, 2012, p.37, “tradução nossa”).

Scriptori (2012), ao fazer análise crítica de atividades que objetivem o conhecimento das ciências sociais, comumente estabelecidos dentro das áreas disciplinares de Geografia e História e ainda em Temas Transversais, de acordo com os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), percebeu que se todo empenho do ensino escolar não

estiver apoiado “nos interesses e na compreensão que os alunos têm dos diversos aspectos da realidade social vivida, não será possível favorecer a tomada de consciência dos problemas, e consequentemente, o exercício da cidadania.” (SCRIPTORI, 2012, p.3).

A Área de Ciências Humanas descritas na BNCC (BRASIL, 2017), que abrange atividades e vivências relacionadas ao contexto dos estudos de História e Geografia, traz as noções de tempo e de espaço como fundamentais para que os alunos se desenvolvam. Se o sujeito precisa construir seu conhecimento, com sua própria prática e com as informações que recebe de diferentes meios e canais, o ensino das ciências sociais e as ideias que o preparam para viver em uma sociedade democrática devem cultivar essa formação integral de um intelecto autônomo. Por isso, a importância dessas noções que precisam ser desenvolvidas de modo a possibilitar ao sujeito a compreensão dos fenômenos sociais existentes no seu meio. Mesmo entendendo que uma base comum nacional tem implicado em uma meritocracia falsa diante de uma qualidade de ensino desigual, que já ocorre no ponto de partida, os estudos podem ser pensados em alguns pontos deste documento, como o que diz que:

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 353).

Como já apontado anteriormente, Delval (1989) delinea que durante o processo de construção e desenvolvimento das diferentes noções sociais, há distintos elementos que dão características à representação social do indivíduo. Assim, as informações recebidas pelo meio, vindas por meio da escola, família e mídia, não se constituiriam como aspectos suficientes na construção do conhecimento social, pois é necessário haver reelaboração desses conteúdos pelo indivíduo, do contrário seu discurso pode estar limitado à reprodução.

Para tanto, a escola deveria ser um meio rico e proveitoso para as discussões de conteúdos sociais, dando condições e favorecimento para a construção desse tipo de conhecimento, a fim de que os alunos possam construir noções complexas e abrangentes sobre os diferentes povos originários existentes e organizados no mundo, principalmente os que estão presentes no contexto histórico brasileiro.

Pensar sobre as diferenças sociais, étnicas, raciais, culturais, de gênero e religião é ação crucial aos educadores, principalmente no âmbito das práticas educativas. Dentre estes temas, estão as questões envolvendo o conhecimento e o respeito aos povos indígenas e sua cultura.

CAPÍTULO II

POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA PELA PRESERVAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE



Fonte: Dados da Pesquisa – desenho de RAF (10;2).

RAF (10;2): eu acho que eles estão na floresta, né, pelas plantas, e dá pra ver que eles fazem bastante pinturas no rosto. E as roupas deles são bem diferentes das nossas. [...] e também eu vejo que eles não estão incomodados com isso... **Com isso o quê?** Com eles não *ter* as condições de vida que a gente tem. **Eles não estão incomodados?** É. **Quais são as condições de vida, que a gente tem e que eles não têm?** São...roupas melhores, com tecidos que parecem ser mais confortáveis e também, humm, deixa eu pensar, uma casa melhor, as condições de comprar uma comida, humm, eu acho que é isso, mais ou menos, não sei.

CAPÍTULO 2 - POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA PELA PRESERVAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

Para este capítulo, demos enfoque em alguns aspectos da realidade dos povos indígenas e o que se pensa sobre eles no Brasil. Por meio de alguns marcos históricos e legais atribuídos aos povos originários, é apresentada a relação entre o conhecimento social e a noção sobre os povos nativos brasileiros, como temática central desta pesquisa.

Embora a diversidade cultural faça parte da história da humanidade, desde os seus primórdios, são muitos os exemplos de genocídios e etnocídios contra povos considerados “culturalmente inferiores”. Como exemplo disso, os povos indígenas passaram por inúmeros processos de desestruturação étnica, desde o primeiro contato com a população não-indígena. Isso resulta da dominação socioeconômica e cultural que lhes foram impostas pelas nações colonizadoras (ZOIA, 2017).

Perante o processo de colonização português, a formação do Brasil ocorreu em meio a origens étnicas e raciais distintas, de tradições variadas, entre eles indígenas, brancos e negros. A este processo tem-se atrelado a forte característica de miscigenação entre os povos, em meio ao desenvolvimento da urbanização. Mediante isso, percebe-se um contínuo comportamento de negação e desvalorização das culturas indígenas e também as de matrizes africanas. Negação de sua identidade étnica, de suas cosmologias, de seus significados. Por outro lado, a resistência indígena sempre se opôs. Esta é uma realidade que contradiz a expressão conceitual da democracia racial brasileira, que se compõe de expressiva variedade étnica, mostrando-se carregada de disparidades em suas esferas sociais.

Passados mais de 500 anos do primeiro contato que se conhece, dentre os mais variados grupos indígenas situados em território brasileiro com os colonizadores europeus, muita coisa mudou. De acordo com dados publicados pela Funai (Fundação Nacional do Índio), a população indígena era, em 1500, de aproximadamente 3 milhões de pessoas, distribuída entre mil povos diferentes. Hoje, o censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), traz o número de 817.963 indígenas no Brasil, divididos em 305 povos. Ainda assim, denota-se uma ideia da riqueza da diversidade cultural brasileira, que dentre as inúmeras etnias indígenas somam 274 línguas diferentes. Também significa que cada uma possui suas tradições únicas, modos de viver e cosmovisões e que deveriam ser valorizadas no nosso país. No entanto, ainda são pouco conhecidas, infelizmente.

Uma grande parte vive em algumas das 505 terras indígenas, que representa 12,5% do território nacional (IBGE, 2010). Estes territórios são fundamentais para a reprodução de seus

modos de vida. Outros, portanto, vivem fora de Terras Indígenas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - População indígena, por situação de domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil – 2010.

Localização do domicílio	População indígena por situação de domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896.917	324.834	572.083
Terras indígenas	517.383	25.963	491.420
Fora de terras indígenas	379.534	298.871	80.663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.³

Oficialmente, a história impôs a estes povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas. Difundiu-se a ideia de uma língua e cultura oficial, ou seja, aquela que é falada pela sociedade dominante, imposta pelos colonizadores portugueses e espanhóis aos povos nativos do continente americano. Manifestações culturais dos povos nativos foram destruídas em virtude de uma tal integração de costumes e culturas da classe que os dominava, sob o pretexto de formação de uma nação única. Esse processo de exploração econômica e cultural a que estes povos foram submetidos durante séculos, consequentemente, dizimou diversos povos e línguas indígenas, conduzindo necessariamente a uma perda de identidade para aqueles que sobreviveram. De acordo com Ailton Krenak:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. (KRENAK, 2019, p. 26).

Sob a justificativa de civilizar, os europeus conquistaram, dominaram, exterminaram. As transformações sociais a qual são obrigados até hoje a passar, principalmente na busca de alternativas de sobrevivência física e cultural, perante as influências sofridas pela sociedade não indígena, ainda são fatores que contribuem para a diminuição da população indígena como

³Os últimos dados fornecidos pelo IBGE datam ainda do ano de 2010. Esses dados também são encontrados no site da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), do CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil).

por exemplo as invasões de modo ostensivo aos seus territórios, causando uma pulverização das terras indígenas na falta de reconhecimento deste direito originário.

Outro fator extremamente importante, histórico e atual ao mesmo tempo, é a constante violência usada contra os povos indígenas do Brasil, que segundo o último Relatório de Violência Contra os povos Indígenas do Brasil (CIMI, 2019) tem uma ligação com a história colonial e é utilizada por diversas vezes ao longo destes cinco séculos. Ainda de acordo com o Relatório, a violência ocorre com a finalidade explícita e oficial de exterminar estas populações e seu modo de vida tradicional; é muito ampla: envolve o racismo, a discriminação, a negação da identidade dos povos originários, a invasão de seus territórios, a exploração ilegal dos recursos naturais neles existentes e as diversas formas de omissão por parte do poder público em relação à saúde, educação e, especialmente, no que diz respeito à regularização e à proteção das terras indígenas. (CIMI, 2019).

A realidade contemporânea mostra uma sociedade visivelmente marcada por um preconceito estrutural e racializado, étnico e que produz e reproduz uma invisibilidade indígena. De acordo com Moreira (2020, p. 14) “é preciso compreender que todos os grupos são construtores de cultura, assim, cultura pode ser compreendida como a vida em movimento, como a exterioridade do ser humano e das relações destes com a natureza, outros seres, com as coisas do mesmo mundo.” Ainda segundo a autora (MOREIRA, 2020), a cultura é nossa identidade, ao mesmo tempo em que pertencemos a uma determinada sociedade. As culturas precisam ser respeitadas e valorizadas, cada qual diante de suas particularidades e, apesar de ainda presenciarmos os povos indígenas sendo considerados como povos culturalmente atrasados por muitos, não existem culturas superiores, existe uma grande diversidade cultural. Diante dessa perspectiva, concordamos com a ideia de Passos (2010) ao afirmar que:

Cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem. É nosso lugar e jeito de ser e de estar no mundo com os outros e outras. É morada, é abrigo. É o que nos expõe, tira nossa intimidade para fora de nós, para um território público. A cultura é como um espelho projeto para nós mesmos nossa imagem do exterior de nós para nós, e para os outros. Nela, estamos envolvidos nas formas de tempo e espaço que nos faz acessíveis ao mundo (PASSOS, 2010, p. 25).

Nas esferas sociais do mundo moderno, torna-se complexo e ao mesmo tempo necessário falar de cultura, de respeito ao outro e de reconhecimento dos povos indígenas. Nas escolas, a educação intercultural tem grande potencialidade de diálogo e aprendizado, já que é um espaço pensado para que os alunos aprendam a lidar e conviver com a diversidade social e cultural. Uma grande questão a ser pensada em relação à escola é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que há de se

pensar em um currículo que não coloque o sujeito diante de uma perspectiva monocultural e padronizada. Na contramão dos currículos que incorrem num padrão e modelo educacional, deve-se dar conta do “diverso”, da dinâmica cultural que atravessa o cotidiano escolar, da organização de um espaço de encontros, para se pensar os conflitos existentes nas relações sociais, nos acordos e na produção de preconceitos e estereótipos pela sociedade.

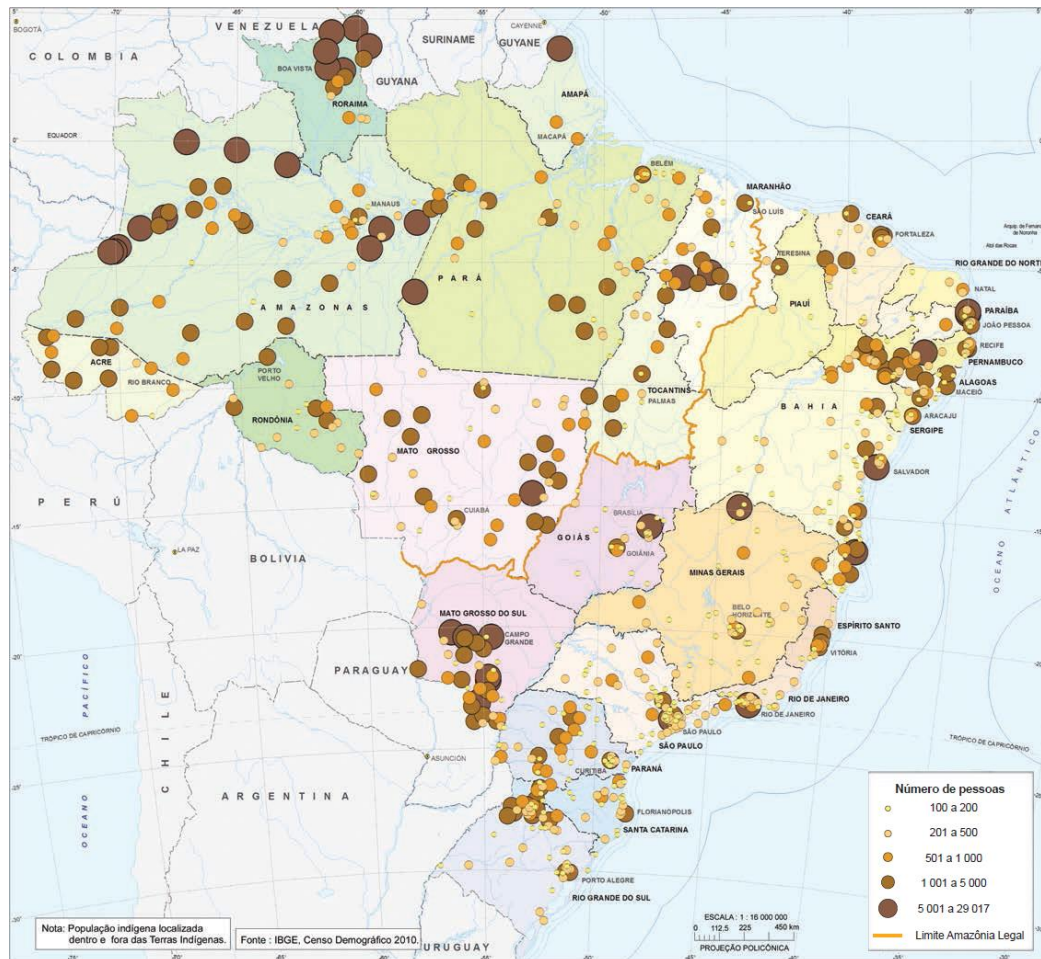
A diversidade cultural fala da diferença humana, embora tenha-se a igualdade genética. Na definição de Nilma Lino Gomes (1999):

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 1999, p.17).

A escola é um espaço sociocultural que em meio a interação entre crianças e também entre crianças e adultos, produz discursos, representações, formação de conceitos que trazem luz a campos de conflitos e exclusão que podem ocorrer a partir da diferença. A nomeação dos sujeitos e grupos e possíveis conflitos sociais vivenciados, deve ser reconhecida, debatida, respeitada, para que a dimensão cultural vá além da abordagem na perspectiva da constatação e do respeito. O papel da escola e do educador é definir quem são os diferentes, também quais são as manifestações culturais que precisam ser reconhecidas e ainda quais são os grupos étnicos-raciais a serem respeitados.

Os aproximadamente 305 povos indígenas (IBGE, 2010) e suas realidades são as mais variadas, desde a possibilidade de viver seus cotidianos segundo as práticas culturais específicas de cada comunidade, a ter de trabalhar fora da aldeia para conseguir dinheiro e adquirir alimentos e bens materiais, ou, até mesmo situações de conflito com forças políticas e econômicas. Vale dizer também que muitos grupos indígenas já foram cooptados pelos “códigos simbólicos ocidentalizados” (PAES, 2003, p. 87). Isso significa, por exemplo, o caso de muitas comunidades que falam o português e incorporaram uma série de práticas provenientes desse contato com o mundo não indígena. Muitos grupos vivem em uma espécie de fronteira entre sua cultura tradicional e a cultura da sociedade envolvente. As figuras, a seguir, mostram os últimos dados sobre a distribuição espacial da população indígena brasileira, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2021).

Figura 1 - Mapa da população indígena nos municípios em 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Figura 2 - Mapa da população indígena nas Terras Indígenas, 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

As figuras 1 e 2 evidenciam a distribuição da população indígena tanto nos municípios quanto nas Terras Indígenas. Espalhados por todo o território nacional, entre os principais motivos para o deslocamento de indígenas para o espaço urbano, podem ser considerados a falta de trabalho nas comunidades indígenas, a demanda por escolarização, a carência por tratamentos de saúde, o desentendimento com lideranças e a devastação da terra (MUSSI, 2006; SANT'ANA, 2010; VIEIRA, 2015). Estes fatores influenciam para que várias famílias migrem para as cidades, provocando um crescimento da população indígena nos espaços urbanos (MUSSI, 2006).

Dados assim nos fazem pensar sobre o processo de produção das relações sociais entre sujeitos diferentes, e assim, na importância da compreensão da diversidade e também no conceito de cultura, abordando os modos de vida e de pensar que são elaborados pelos diferentes grupos indígenas. Ao atribuir significados e sentidos ao mundo, cada sociedade relaciona a cultura de modo amplo a uma diversidade. Segundo Rizo:

É o que caracterizam as sociedades, no que se refere a sua forma de ser, pensar e viver, ou seja, as identidades, laços territoriais, cosmovisão, suas tradições culturais, costumes, crenças, etc. Enfim, tudo que envolve a cultura material e imaterial. (RIZO, 2020, p. 246).

De acordo com a UNESCO, o conceito de diversidade cultural é considerado como a “pluralidade das identidades dos grupos e das sociedades que formam a Humanidade” (art. 1º, UNESCO, 2001). Isso viabiliza a formação de um instrumento jurídico internacional. A respeito da diversidade cultural, a UNESCO, na Conferência Geral da Organização das Nações para Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris (UNESCO, 2005), referiu-se “à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão.” A este processo de produção das relações sociais entre sujeitos e grupos diferentes, significa que,

Ao pensar na diversidade, não pensemos na humanidade de forma unitária, única, mas também se pense nessa diversidade como produto da ação humana, como produto das relações entre os homens e como tal, um campo que não é, digamos, de equilíbrio, mas é um campo de tensão, é um campo constitutivo de disputa de interesses e que envolve, portanto, uma dimensão política, que envolve uma dimensão que não está restrita aos modos de fazer e sentir, mas tem a ver com determinações históricas de cada momento, com as exigências da realidade social (GUSMÃO, 2000, p.2).

Distribuídos nas cinco regiões do Brasil, a garantia de cidadania e de direitos dos indígenas traçou e traça um caminho peculiar ao longo da história do país. A Constituição Federal do Brasil de 1824 não contemplava a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea. É a partir da Constituição Federal de 1988, que se passou a reconhecer a importância de assegurar a diversidade cultural no Brasil e a considerar o direito à diferença (BRASIL, 1988). Isso significa que, quase 500 anos após a chegada dos europeus colonizadores, que se passou a considerar a pluralidade étnica como direito, evidenciando a questão da proteção às comunidades indígenas, estabelecendo-se prazo para que suas terras fossem demarcadas. Além disso, outras convenções e declarações sobre os povos indígenas, como por exemplo, a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2007), que assegurou que os povos originários têm o direito de serem diferentes e respeitados, por trazerem grandes contribuições para a diversidade cultural e o patrimônio cultural da humanidade.

Em 1910, foi criado no Brasil o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/TIN), sendo, portanto, o órgão federal responsável pela política indigenista, com a finalidade de implantar, gerir e reproduzir uma forma de poder de Estado, com suas técnicas e práticas administrativas, inseridas em normas e leis que comporiam um modo de governo, o qual estabeleceria entre os indígenas mecanismos para transformá-los e enquadrá-los dentro da perspectiva integracionista (CURVO, 2020). Já em 1967, foi criado

a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em substituição ao SPI (Serviço de Proteção ao Índio), que estava num contexto de corrupção e declínio, e com a função relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade do órgão coordenar e implementar as políticas de proteção aos povos indígenas (BRASIL, 2020). Segundo Barbosa (2016, p. 86), a FUNAI nasceu com o propósito de “servir às visões expansionistas e repressoras impostas pelos militares que objetivavam expandir o capital, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil”. De acordo com Curvo (2020), dessa forma, a fundação buscava promover benefícios a empresas nacionais e internacionais na extração de recursos minerais, florestais e agrícolas. Ou seja, a visão de que os povos indígenas eram obstáculos ao desenvolvimento nacional permanecia, justificando as violências sofridas por eles, decorrentes da conivência, omissão ou mesmo atuação direta destes órgãos que deveriam defendê-los. Explica-se, portanto, a luta histórica e atual dos povos indígenas por sobrevivência física, ancestral e cultural.

Sob essa perspectiva, a promulgação da Constituição tornou premente a ampliação e o aprofundamento das perspectivas conceituais capazes de dar conta da complexidade das dinâmicas culturais e, desse modo, impeliu a sociedade brasileira a estar, de um lado, atenta à multiplicidade de formas de vida e, de outro, desenvolver atitudes tolerantes. No entanto, conceitos distantes da realidade fizeram (e até fazem) com que tendências racistas se proliferem. A constante exploração e expansão dos territórios pelo extrativismo, manuseamento agrícola ou pecuário, mostrava, ao longo da história, povos ariscos e desfavoráveis a este crescimento, que precisavam, então, pelo ponto de vista do explorador, ser pacificados ou até mesmo exterminados. Houvera a disseminação da ideia de um índio violento, e o debate da questão sobre o trato às relações oficiais com os povos indígenas não acontecia com a participação destes. Na história colonizadora, a educação acontecia pela catequese, que era vista como a única condição para tal pacificação, levando em consideração a experiência secular da ordem religiosa jesuítica no trato com os povos indígenas brasileiros. De acordo com Darcy Ribeiro (2017, p. 122):

Em meio a estes debates, o país toma consciência do problema indígena, definindo-se logo duas correntes opostas. Uma, religiosa, que defendia a catequese católica como a única solução compatível com a formação do povo brasileiro. Outra, leiga, argumentava que a assistência protetora ao índio competia privativamente ao Estado. Sendo este leigo, leiga deveria ser a assistência, mesmo porque mais de uma religião era professada pelo povo e cabia assegurar ao índio plena liberdade de consciência para, uma vez capacitado, escolher sua própria fé, e bem assim garantir todas as confissões religiosas o direito de fazer prosélitos entre eles.

A política indigenista que marcou a transição do Brasil Império ao Brasil República, em princípios do século XX, estava ancorada nas ideias positivistas, ao evolucionismo humano de

Auguste Comte, conforme relata Curvo (2020). Dessa forma, a doutrinação religiosa perdia espaço na política oficial (RIBEIRO, 2017). Curvo (2020) ainda qualifica a catequese como um sistema degenerado e mau, falho na incorporação dos indígenas à sociedade, e ainda responsável de lhes retirarem os costumes que os conectavam à sua identidade étnica. Defendia a ideia do ensino da leitura e da escrita, respeitando a língua originária dos povos, e também o respeito aos seus costumes, tradições e modos de viver.

É, então, nesse contexto e fruto de demandas históricas dos movimentos sociais organizados, que estas leis, de caráter afirmativo, reconhecem, por exemplo, a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, locus para promover a valorização das matrizes culturais brasileiras, superando representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura indígena, bem como a invisibilidade histórica desses grupos, que se estende até os dias de hoje.

2.1 - A RELAÇÃO ENTRE A NOÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS, A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL

A coerência entre a construção das noções sociais e a teoria geral do desenvolvimento de Piaget é apresentada em pesquisas baseadas no referencial piagetiano, constatando que o processo que os sujeitos percorrem para elaboração de conceitos não se limita à simples e pura incorporação passiva das informações externas. Daí a importância em se pensar e repensar as práticas educativas.

No decorrer da Educação Básica (que engloba educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), abordar questões que vão ao encontro dos anseios e necessidades das escolas, decorre, justamente, em promover diálogos sobre os sujeitos que se encontram nela, a partir da multiplicidade de maneiras de viver presentes na sociedade brasileira e também fora dela.

Um dos pontos para serem observados e refletidos nas práticas educativas são os desafios com os quais professores do Ensino Fundamental lidam, como ensinar a partir da realidade do aluno, colaborar com a formação do pensamento crítico, educar para a construção da cidadania e educar para desenvolver a solidariedade entre os alunos em suas respectivas comunidades. Variadas formas de conhecimentos são levados pelos alunos para dentro da escola, entre eles os científicos, os populares, os filosóficos, os religiosos e outros. São conhecimentos que diferem entre si, assim como a profundidade que cada estudante, ou até mesmo o professor, possui sobre cada um deles. Há muito ainda a se explorar sobre o conhecimento de mundo que os indivíduos constroem a partir de suas relações sociais. A escola

constitui um espaço de encontro desses tipos de conhecimento por meio das diferentes histórias de vida, além de se firmar como um espaço para inúmeras possibilidades de abordagem, exploração e melhor relação daquilo que cada um já sabe. No entanto, repensar a prática pedagógica é essencial para que se possa exercitar o respeito aos diferentes tipos e níveis de conhecimento.

As informações provenientes do mundo social chegam até o sujeito por meio de variadas fontes, sendo a escola uma delas. A família, a rua, os colegas, os meios de comunicação, etc, são meios que podem influenciar a chegada das informações aos sujeitos, no entanto, isso não desencadeia uma efetiva compreensão sobre os assuntos da sociedade. Importante revelar que, quando os indivíduos muitas vezes sugestionam a partir dos discursos e modelos provenientes das informações, podem não estar pensando sobre os conteúdos sociais. Se não houver uma reflexão mais abrangente dos fenômenos, as representações do mundo social podem permanecer simplistas, repleta de preconceitos e visão estereotipada. Um olhar mais amplo traz noções e explicações sobre os diversos fenômenos sociais que, somente os sujeitos que estão num nível mais elaborado do pensamento tem condições de dar, a respeito dos diferentes fatos e funcionamento dos sistemas sociais.

Desde 2008, a história e a cultura indígenas foram estimuladas a figurar nas escolas, após terem sido regulamentadas pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Trata-se de um importante avanço para a história brasileira, com a promoção do conhecimento a respeito da formação da população brasileira a partir de dois grupos étnicos (Afrodescendentes e Indígenas), valorizando a diversidade cultural do país e as respectivas contribuições. A alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, por sua vez modificada pela Lei nº 11.645/2008, significou não apenas o reconhecimento dos indígenas no processo de formação da sociedade brasileira, mas também o estabelecimento de novas diretrizes para viabilizar ações para a implementação e efetivação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino de história, literatura brasileira e educação artística. Após estes anos da regulamentação da Lei nº 11.654/2008, entende-se que o percurso para a incorporação do indígena e suas respectivas culturas no currículo escolar está ligado às determinações da Constituição Federal para assegurar ao povo brasileiro os direitos sociais e individuais – a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça –, bem como condenar toda sorte de preconceitos – de raça, sexo, cor, idade –, tratando o racismo como crime inafiançável (Brasil,

1988). A lei, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país traz que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008, pg. 1). Estabelece ainda que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 1)

Ao definir as já discutidas competências esperadas ao longo do ensino, a BNCC indica que “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, pg. 399). Destaca-se, igualmente, a importância de se entender que na formação da sociedade brasileira, há presença de diferentes povos e culturas, o que pode ajudar na compreensão de suas contradições sociais e culturais e articulações com outros povos e sociedades (BRASIL, 2017). Discorrendo a partir dessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular cita “a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.” (BRASIL, 2017, pg. 403). De acordo com D’Ambrosio (2005, p. 101), “na sociedade globalizada há uma forte tendência para eliminar diferenças, promovendo uma cultura planetária”. Com isso, o multiculturalismo na educação vai perdendo espaço.

No presente estudo, defendemos a organização de um ambiente escolar em que os estudantes tenham oportunidades de discutir sobre a diversidade cultural presente na sociedade. O que será que está sendo considerado por conceitos realmente elaborados pelos alunos, a respeito da noção dos povos indígenas? O quanto a falta de informações verdadeiras e coerentes com a realidade sobre os povos indígenas - sobretudo nos materiais didáticos e pedagógicos que permeiam as vivências escolares – estão minimizando as possibilidades de discussão e impossibilitando uma real reflexão sobre o assunto? A escola, que deveria ser um meio rico e proveitoso para as discussões de conteúdos sociais, está favorecendo e colaborando para a construção desse tipo de conhecimento ou está sendo um espaço simples de repasse de informações? A motivação pela importância de se identificar essas diferenças de culturas, que

podem contribuir para uma tomada de consciência e de que existem várias formas de apreensão da realidade, suscitou uma inquietude, sobretudo em relação às atividades escolares da disciplina de História, em saber como as crianças tem construído o conceito dos povos indígenas brasileiros e suas diferentes etnias. O respeito à diversidade cultural e a promoção da visibilidade desses grupos é importante para a produção de conhecimentos acadêmicos e científicos. D'Ambrosio (2019) afirma que a depender da atuação da educação, pode-se apresentar com um instrumento de reforço a mecanismos de exclusão social, até mesmo discursos e práticas com boas intenções, e se não forem utilizadas da forma adequada, podem trazer prejuízos aos alunos reforçando ideologias elitizadas. Freire (1996) afirma que para que tenhamos de fato uma formação democrática, não podemos realizar “treinamentos pragmáticos” ou com o “elitismo autoritário”. Para isso, o autor defende uma formação docente que encare os obstáculos que limitam as experiências históricas, políticas, culturais e sociais de uma sociedade.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 19).

Ainda mais especificamente sobre a investigação que este trabalho busca desenvolver, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 406) é salientado que “[...] no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.” O que isso significa em termos de construção de um currículo pautado na diversidade? Importante pensar em como criar condições para que as crianças construam noções mais elaboradas, complexas e amplas, que contemplem a diversidade, a identidade e a cultura indígena, de modo que as informações vindas do meio cultural e social não sejam incorporadas passivamente e/ou por simples transmissão na mente dos sujeitos.

Na teoria piagetiana, o sujeito se desenvolve à medida que acontece todo um processo de resignificação das noções e, por consequência, da construção das suas representações. É então, a partir daí que ele constrói o mundo e a si mesmo por meio de trocas significativas com o meio. Não há receita pronta para isso, e assim, os princípios construtivistas devem enriquecer todo o processo, por meio de uma prática pedagógica que verdadeiramente considere que o sujeito tem um papel ativo na compreensão da realidade social, revelando um processo longo de transformação e reelaboração das informações advindas do meio social. Ao almejar que os

alunos cheguem a níveis mais avançados de compreensão das questões do mundo social, deve-se pensar e repensar nas orientações rasas presentes em livros didáticos, que muitas vezes não trazem perturbações e nem questionamentos.

No dia a dia, observa-se uma dificuldade em se estabelecer um diálogo mais proveitoso entre as principais teorias e leis que apontam diretrizes na área educacional e a prática docente em sala de aula, no que se refere às diferenças sociais, culturais e étnicas existentes. Apesar da demanda social em se discutir e pensar em uma escola plural, pela sua diversidade no âmbito étnico-racial, cultural, de gênero e pelas diferenças sociais, cognitivas, econômicas e religiosas, ainda predomina uma educação normativa, muitas vezes calcada nas relações heterônomas, centradas em ações pedagógicas pautadas na transmissão de conteúdos pelo professor, muitas vezes um espaço em que se perpetua um discurso estereotipado e retrógrado, que pode revelar em suas entrelinhas à construção de uma visão preconceituosa, elitista e discriminatória no que concerne às questões das diversidades dos povos nativos. O que poderia atender esta demanda seriam valores não meramente transmitidos, mas construídos e cultivados num contexto escolar calcado na cooperação.

Há uma demanda no campo da educação em se trabalhar a questão da identidade dos povos originários, tanto em relação às práticas escolares, quanto também no que se refere à realização de novas pesquisas acadêmicas. Há uma evidente necessidade de novos métodos de ensino-aprendizagem que encaminhem as ações pedagógicas da escola e deem condições ao protagonismo dos alunos em relação à construção de conhecimento de natureza social. As diretrizes e normas instrutivas de educação não devem acabar por se configurar em projetos e determinações vazias de significados e que falham na aplicabilidade ante as crenças, visões estereotipadas e generalistas. Para isso, deve-se repensar a famigerada aquisição de conteúdos e conceitos e lançar oportunidades e condições às reais concepções de mundo que os alunos apresentam no processo de construção de novos saberes. É preciso dar espaço à reflexão sobre como essas ideias e representações vão se constituindo e se transformando na mente dos estudantes, ao longo dos anos escolares, e sobre quais seriam as intervenções pedagógicas essenciais e necessárias para que eles possam progredir na compreensão de mundo, e ainda quais delas contribuem não somente para a formação cognitiva desses sujeitos, como também para o seu desenvolvimento ético, moral e afetivo.

Além disso, não abordar questões a respeito da identidade e da diferença ou tratar, dentro do sistema escolar – seja em discursos ou documentos oficiais – de forma superficial, temáticas tão complexas, em quase nada favorece o debate, a reflexão e a crítica. Quando temas como esses não são problematizados ou ficam em segundo plano, não ganham atenção nos currículos

escolares e acabam ficando esquecidos. Não se pensa numa preparação para abordá-los de forma eficiente e favorável a uma construção de conhecimento, por parte do futuro cidadão, política e democrática. Quando as práticas pedagógicas abordam a diversidade cultural e as incluem nos seus currículos escolares, considerando sempre o contexto histórico-cultural em que se está inserido, passam a atuar com um caráter formador e transformador da realidade, de forma a contribuir para reflexão e tomada de decisões, possibilitando e promovendo a participação democrática dos alunos na sociedade, ouvindo-os e dando-lhes voz.

Uma prática pedagógica e curricular eficiente deve desenvolver o trabalho sobre a identidade e a diferença em uma dimensão abrangente, possibilitando discussão ampla e reflexão sobre os mecanismos de funcionamento da sociedade. É insuficiente apenas reconhecer, admitir, tolerar e respeitar a diversidade sem questionar “os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural” (SILVA, 2000, p. 84). Os conceitos de identidade e diversidade contribuem para a trajetória particular de cada aluno como ser social e protagonista no próprio processo de aprendizagem.

Primeiramente, a identidade não é essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96).

Pensando na teoria piagetiana, temas como esse são de fundamental importância dentro do âmbito escolar, visto que podem contribuir com a formação ética, social e cultural dos futuros cidadãos. A formação étnica do povo brasileiro deveria ser um tema de profundo debate e reflexão nas práticas educativas, visto que são valores sociais e morais que podem perder-se ou construir-se de modo equivocado, quando não desenvolvidos de forma que possibilitem ao sujeito compreender, refletir, criticar, tomar consciência, opinar. Esses valores, intencionalmente presentes em uma educação comprometida com a diversidade, são construídos em um processo de elaboração das noções sobre o mundo social (mais especificamente aqui em questões de raça e etnia) e demandam, antes de qualquer coisa, uma desconstrução de preconceitos e estigmas enraizados em nossa cultura. O respeito às diferenças é promovido por meio de uma reeducação do olhar, do falar e do agir. No entanto, é preciso anteriormente a tudo isso, ter o conhecimento das particularidades do pensamento e da ação

que engendram nossa história e cultura, que trazem as especificidades de cada povo. Um dos desafios para abrir reflexões no âmbito educacional lançados ao professor, principalmente do Ensino Fundamental na área de História, é conceber o aluno como um sujeito histórico (FERMIANO; SANTOS, 2014).

A compreensão do aluno como sujeito no processo histórico é uma exigência encontrada nas propostas pedagógicas do estado de São Paulo, desde a década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1996. Ela parte da constatação de que o conhecimento histórico pode contribuir para o desenvolvimento da identidade. Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que ensinar História para uma criança no ensino fundamental pode ajudá-la a pensar sobre sua própria história. Isso representa tomar consciência de seus hábitos, compreender melhor a cultura e o ambiente em que vive, e conhecer a realidade de seus colegas. Ao descobrir quem é e de onde veio, ela tem condições de projetar para onde vai. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.9).

Compreender a identidade brasileira constituída a partir da diversidade de povos que fazem parte de seu contexto histórico, possibilita o reconhecimento e valorização das diferenças étnicas e a compreensão das origens, além de tornar possível a percepção de que o país é rico em pluralidade cultural e assim encontrar um sentido da/na/pela história. A valorização de uma cultura branca e dominadora precisa ser questionada, debatida, refletida nos ambientes educacionais. Uma essencial necessidade a reflexão desses pontos na perspectiva educacional, que passa pelas leis que as regem e pelas práticas adotadas nas mais variadas salas de aula. Uma grande perturbação deve ocorrer na busca de entender perspectivas como de Ribeiro (2019, p. 24) quando diz que “o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. [...] Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial.” Portanto, ao buscar refletir e desenvolver trabalhos que possibilitassem a reflexão e compreensão da cultura, diversidade e identidade indígena, a escola estaria em cumprimento com seu papel na formação não só acadêmica, mas sobretudo cidadã de seus estudantes.

No entanto, quanto à cidadania, não temos instrumentos precisos de análise, mas temos termômetros que demonstram o desconforto social, a indignação diante das injustiças, a percepção das dificuldades causadas por manifestações de desrespeito e violência, a consciência dos problemas ligados à desigualdade social. Diante disso, não há como negar a importância de se proporcionar, na escola, situações capazes de promover comportamentos favoráveis ao respeito mútuo e atitudes que visem o bem comum. Na escola, e particularmente nas aulas de História, também é possível levar os alunos a avaliar as consequências das ações humanas e a prezar a conquista de direitos, entendendo as lutas empreendidas para que eles fossem socialmente reconhecidos. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.10).

As autoras ainda discorrem que um dos primeiros passos no caminho trilhado para se chegar à cidadania plena é levar o aluno a conhecer a si mesmo e ao outro, visando construir

sua própria identidade e compreender as identidades individuais, coletivas e sociais de outrem (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Notoriamente, o tema sobre a noção que estudantes constroem sobre os povos indígenas, qual a visão e compreensão que possuem acerca da influência histórica, dos modos de viver, da identidade de cada indígena e povo, da cultura e diálogo da mesma com o mundo contemporâneo, pode compor trabalhos que explicam e apresentam o caminho percorrido quando se depara com um objeto advindo do campo social. A investigação dessa noção elucidada, em coerência com os postulados piagetianos, a noção e a evolução das noções sobre o mundo social, se caracterizando como um trabalho importante realizado pelo sujeito para além daquilo que lhe é transmitido e compartilhado socialmente. Identificar como esse conceito social é compreendido pelos sujeitos, é um minucioso e importante trabalho de interpretação, que indica a reação do indivíduo às informações sociais que provém dos meios de comunicação, da escola, dos adultos com os quais convive, assim como a reorganização da própria experiência. Pode-se afirmar esta importância com as ideias de Delval (2007):

A construção de representações precisas da realidade, incluindo a si mesmo e os outros, é sem dúvida a maior conquista da espécie humana, sua arma mais poderosa para controlar a natureza. O homem reconstrói a realidade em sua mente, descobre as relações entre coisas e eventos, desenha modelos de funcionamento das forças da natureza, das relações físicas entre os objetos, do papel dos outros e de si mesmo. Os homens não se limitam a agir para satisfazer as suas necessidades biológicas, inalienáveis e não adiadas, mas elaboram com as suas mentes aqueles modelos nos quais o mundo está representado, o que dá um sentido mais amplo à sua atividade e confere-lhe uma eficácia muito maior do que se fosse limitada à mera ação. (DELVAL, 2007, p.48).

Ao acompanhar as explicações que os sujeitos constroem a respeito dos povos originários, e mais ainda, verificar a importância de um trabalho que possibilite a elaboração de interpretações menos aparentes e estereotipadas, pretendemos contribuir para a atenção ao fato de que concepções que são mais rígidas e simplistas podem acabar por determinar atitudes e modos de interação que culminam modos mais rígidos e simplistas também. Esta ideia pode ser melhor esclarecida com a fala de Munduruku (2019):

Não é preciso ir longe para se notar quanto o ser humano é diferente, mas às vezes é preciso conhecer as diversas formas de viver no mundo para acabarmos compreendendo a importância de se respeitar o nosso semelhante. Só respeita o outro quem conhece o outro. Por muito tempo – e ainda hoje é assim – os povos indígenas foram mal compreendidos pelas pessoas, simplesmente porque eles tinham um jeito próprio de viver: não compravam as coisas nos supermercados, não tinham que ir para locais de trabalho definidos, não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas. Elas inventaram, então, jeitos de se apossar das riquezas que esses povos possuíam, escravizando as

peças ou destruindo sua cultura, seu modo de estar no mundo, suas crenças, suas casas. A isso damos o nome de etnocídio. O Brasil – em sua história passada – cometeu muitos atos bárbaros contra esses povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade. (MUNDURUKU, 2019, p. 7).

Refletir e trabalhar - de maneira a oportunizar a construção do conhecimento social, em específico, o tema dos povos indígenas nas salas de aula representa, portanto, uma possibilidade de conhecer e reconhecer a essência do seu modo de viver. Munduruku (2019) busca trazer em seus escritos a dimensão de entendimento dos motivos que diferenciam os povos originários, como por exemplo, o ato de caçar e pescar, elucidando a percepção e o respeito à crença de que isso se traduz em uma troca realizada com os seres da natureza, também o reconhecimento da importância da pintura e dos acessórios feitos para uma demonstração de amor aos espíritos e a Deus, sobre a ordem e organização que ocorrem nas diversas aldeias e ainda a observação de que existem outros modos de viver que não se estabelecem como melhores ou piores, mas apenas diferentes. Conforme contribui Ribeiro (2019):

É importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então, é essencial estudar, escutar e se informar. (RIBEIRO, 2019, p. 72).

Ao trabalhar simultaneamente os universos culturais que compõem a realidade e as ideias de cultura, como patrimônio da humanidade, o professor estará contribuindo para que os estudantes organizem repertórios culturais que proporcionem a compreensão do tempo e do espaço, nos quais eles mesmos estão inseridos (FERMIANO; SANTOS, 2014). Além disso, de acordo com as autoras, terão a oportunidade de interpretar cada história individual resultante de um passado, e isso requer compreender os hábitos, a cultura, os valores, as tradições, a tecnologia de determinada época, bem como buscar entender os modos de vida das pessoas em função do contexto em que viveram. Ainda, corresponde a uma capacidade tanto de se estabelecer uma identidade com as pessoas que viveram no passado, distinguindo características que as assemelham, quanto de perceber as diferenças, reconhecendo e comparando aspectos da relação entre o passado, o presente e a ocorrência de mudanças.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS



Fonte: Dados da Pesquisa – desenho de LET (10;5).

LET (10;5): você acha que faz tempo que os índios existem? Bom, eu acho que índio existe desde que... por exemplo os homens da caverna essas coisas, evoluíram e aprenderam a plantar, a caçar, acho que fazer os trançados deles, os cestos, essas coisas... aí ele já começaram a virar índios, por causa que antigamente, o macaco por exemplo já vivia em bando, todos eles ficavam juntos. Então eu acho que eles têm há muito tempo... há milhões... milhões não... há vários anos atrás. **E como você acha que eles vivem?** [...] Eu acho que eles vivem um pouco desconfortáveis, porque tem tanta gente entrando e saindo do lugar onde eles vivem, tem vídeo de como é lá dentro, eles fazem live pra ver como os índios vivem, acho que eles estão um pouco perturbados, desconfortável. **O que eles fazem LET?** Eles caçam, eles como que fala... eles pegam parte da natureza, eles plantam. **Eles pegam o quê da natureza?** Só o necessário.

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste terceiro capítulo são abordados os aspectos metodológicos do estudo, apresentando informações que explicam sua escolha e orientação, trazendo os objetivos propostos, os instrumentos empregados na coleta de dados e que dão a sustentação às discussões teóricas evidenciadas neste trabalho. De acordo com o salientado no primeiro capítulo, o fundamento teórico assumido é o do interacionismo piagetiano, que compreende o conhecimento como um processo de construção, ocorrido a partir da interação do sujeito com o meio. Ainda, compreende-se que as relações de causalidade entre conhecimento e escola serão sempre profundas e complexas e que precisam ser refletidas em diferentes áreas do saber. São apresentados os participantes desta investigação e ainda os instrumentos utilizados na busca de uma melhor compreensão da noção investigada. Apresenta-se também a proposta de intervenção, mostrando suas bases de concepção.

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisa-ação, metodologia muito utilizada em pesquisas no contexto educacional e teve uma abordagem qualitativa. Segundo Thiollent (1986, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem (TRIPP, 2005, p. 454).

A escolha do delineamento se dá por se tratar de uma pesquisa interventiva em sala de aula em que a pesquisadora também é a professora da turma. Num processo cíclico de exploração que presume planejamento-reflexão-ação, há a participação colaborativa dos alunos, e a seleção do tema foi feita a partir de um contexto pedagógico e social a ser investigado. De acordo com Thiollent (1986), 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 (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Sendo de cunho metodológico qualitativo, a pesquisa-ação agrega contribuições significativas a variadas áreas do conhecimento e apresenta diversas formas de aplicação segundo os diferentes contextos e objetivos de pesquisa e/ou investigação. Em Educação ela é com frequência utilizada como um método de que desenvolve práticas reflexivas em sala de aula, levando professores e alunos a reconsiderarem suas ações e conhecimentos dentro do processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com 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”. Integra também à área Educacional várias técnicas de pesquisa social, estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de recepção da informação, relacionada com uma ou mais ações, visando à resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador e participantes se envolvem (THIOLLENT, 2011).

Muitos ensinamentos podem ser implementados em sala de aula a partir da interpretação e análise de resultados obtidos à luz desses estudos, no intuito de fomentar a reflexão dos participantes e pesquisadores. Thiollent e Colette (2014) compreendem que:

[...] num processo coletivo e individual, deve ocorrer interação entre os sujeitos da pesquisa-ação e entre cada sujeito e os conteúdos propostos. A pesquisa deve constituir-se como espaço aberto à troca de pontos de vista e experiências dos participantes e à negociação das ações de forma que uns aprendem com os outros (THIOLLENT; COLETTE 2014, p.214).

O problema desse estudo consiste, então, em verificar se uma intervenção pedagógica, pautada em princípios construtivistas, envolvendo a produção de textos narrativos e outras atividades, poderia contribuir para a construção da noção sobre os povos indígenas em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental.

3.1 - Objetivo Geral

Verificar os efeitos de uma intervenção pedagógica, calcada em princípios construtivistas, e que envolva a produção de textos narrativos, no desenvolvimento da noção dos povos indígenas, em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sob o enfoque da construção do conhecimento social.

3.2 - Objetivos Específicos:

- Analisar a construção da noção de conhecimento social sobre os povos indígenas brasileiros em alunos do Ensino Fundamental I, antes e depois de terem passado

por uma intervenção pedagógica voltada para a construção do conhecimento social;

- Oportunizar a construção do conhecimento social, mediante uma intervenção pedagógica fundamentada em princípios construtivistas e em diretrizes que respaldam o trabalho com a diversidade étnico-racial e cultural em sala de aula;
- Contribuir para o desenvolvimento das ideias dos estudantes mediante um processo de produção textual, por meio da construção de textos narrativos;
- Contribuir para os estudos interventivos e para a compreensão dos processos percorridos pelas crianças a respeito da construção do conhecimento social.

3.3 - Participantes

A amostra constituiu-se de 27 crianças, regularmente matriculadas no ano final do Ensino Fundamental I (5º ano), em uma escola da rede particular de ensino, de metodologia pautada em princípios construtivistas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Com faixa etária de 9 a 10 anos, a maioria desses alunos é pertencente às classes média e média-alta.

As atividades foram propostas aos participantes no momento das aulas escolares, que em 2021 ocorriam em formato híbrido, ou seja, simultaneamente com o grupo que estava presencialmente na escola e o grupo que estava participando das atividades pela internet, em tempo real. Esses grupos se revezavam na frequência das aulas presenciais seguindo um escalonamento.

3.4 - Procedimentos

O projeto de pesquisa inicial foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília, como demonstra Parecer apontado no modelo anexo A e também pelo CONEP – Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, conforme parecer apontado no Anexo B.

Primeiramente houve um contato com a instituição escolar para apresentação da pesquisa e solicitação para que fosse realizada. A autorização foi concedida mediante a assinatura de seu representante legal – diretora da escola – no Termo de Autorização da Instituição para realização da pesquisa, conforme Anexo A.

Em seguida, buscou-se o consentimento dos responsáveis legais dos participantes da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as normas determinadas pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisas da UNESP, campus de Marília, e do CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme modelo

demonstrado no Apêndice B. Uma autorização do uso de imagem dos participantes para fins ilustrativos desta pesquisa, também foi entregue aos pais. Nesta, foi esclarecido a respeito da não propagação e divulgação dessas imagens em meios não acadêmicos, estabelecendo segurança na preservação de suas identidades, de acordo com indicação do modelo Apêndice C.

Depois dos procedimentos descritos anteriormente, cada sujeito foi convidado pela professora e pesquisadora a participar desta pesquisa, tendo sido respeitado o seu direito de aceitar ou não fazer parte do estudo. Foi assegurado também o direito de não responderem algum questionamento da fase inicial ou de alguma atividade do período de ação.

Seguindo as fases da pesquisa-ação e com análise de natureza quanti e qualitativa, aspecto metodológico deste trabalho, a proposta foi desenvolvida em três principais momentos: a fase exploratória, a fase de ação e por último, a fase de avaliação, segundo o descrito por Thiollent (1986). A primeira fase, também chamada por Thiollent (1986) de diagnóstico inicial, consistiu na elaboração e aplicação de um instrumento que analisasse a noção inicial que os participantes tinham sobre povos indígenas, com fundamento no método clínico-crítico piagetiano (1926), e também na produção de um texto narrativo sob a perspectiva do tema. A segunda fase compôs-se do planejamento e implementação de uma intervenção pedagógica, tendo também como procedimentos a produção textual de diversos gêneros. Após estas etapas, realizou-se a aplicação dos mesmos procedimentos utilizados na fase exploratória, agora em nível de avaliação, como terceira etapa dessa pesquisa-ação.

Antes do início do processo da fase exploratória com os participantes da pesquisa, foi realizado um estudo piloto com 05 sujeitos de idades e condições semelhantes, com o objetivo de testagem do instrumento que seria usado nas entrevistas clínicas, pelo período do diagnóstico inicial e da avaliação, primeira e última etapa da pesquisa-ação.

3.4.1 - Método Clínico

Em consonância com a base teórica piagetiana deste trabalho, o instrumento utilizado consistiu na elaboração e aplicação de uma entrevista fundamentada no método clínico-crítico piagetiano e no trabalho de Delval (1997).

Sendo o objetivo desta pesquisa a verificação da construção de noções sobre os povos indígenas em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma intervenção pedagógica pautadas em princípios construtivistas piagetianos, o delineamento utilizado foi o da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), pois constitui um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, oferecendo recursos para o desenvolvimento de métodos ativos pautados no

construtivismo, pois contribui para o diálogo entre professor/pesquisador e aluno/sujeito, durante a investigação-ação. Tal delineamento está melhor descrito no capítulo posterior.

Antes da aplicação da entrevista com os sujeitos participantes, foi realizado um estudo piloto com 05 crianças com idades e condições de aprendizagem semelhantes, para a avaliação do instrumento que seria utilizado nas entrevistas clínicas.

Quanto ao fundamento teórico do instrumento, o pesquisador que se propõe a investigar o pensamento da criança deve-se ater à questão de como se constitui a mente humana e os processos mentais característicos de determinada idade até que se chegue à fase adulta. Portanto, a utilização de um método que seja adequado para a coleta e análise de dados relevantes se faz importante diante da teoria que se procura desenvolver, a fim de compreender a maneira como de constrói o conhecimento.

Piaget (1926), interessado na busca da concepção espontânea das crianças, na maneira como elas representam o mundo real à medida que se desenvolvem intelectualmente, elaborou uma adequação da metodologia chamada método clínico, que já vinha sendo bastante utilizada na medicina psiquiátrica.

As primeiras grandes pesquisas de PIAGET inscrevem-se numa problemática concernente ao pensamento lógico – ou a lógica da criança – e põem em ação uma metodologia original chamada método clínico. Este, elaborado num contexto histórico definido, o dos primeiros trabalhos de PIAGET, modificar-se-á para se apurar, mas permanecerá ligado a toda a obra científica da escola de Genebra. Por conseguinte, ele se confunde com a história das pesquisas de Piaget. (DOLLE, 1975, p.22).

Piaget (1926) apresenta estudos que objetivam elucidar a maneira como as crianças representam o mundo espontaneamente e desvendam os aspectos que constituem a realidade que as cercam, ao longo do seu desenvolvimento. Além desses estudos, tratou de elucidar questões relacionadas à “causalidade infantil”, ou seja, procurou compreender quais tipos de explicação as crianças nos oferecem diante de situações problema. Trata-se então de analisar a forma e o funcionamento do pensamento infantil, no momento em que a criança entra em contato com outras crianças ou adultos. Assim sendo, a utilização de métodos que permitissem entender a lógica das crianças, tanto na observação quanto na discussão com elas, se fez útil e necessário, devendo, prioritariamente, ser um método especial, portanto, trabalhoso com exigência de tempo de treinamento.

Quando Piaget inicia seus estudos sobre o pensamento da criança, os métodos mais comuns e que dominavam as pesquisas na área da psicologia infantil eram a observação pura e as provas de padrão único para um diagnóstico do conhecimento, os chamados testes (DELVAL, 2002). Para tanto, Piaget (1926) os aplica submetendo os sujeitos às mesmas

perguntas e sob as mesmas condições, com as respostas sendo organizadas em escalas, permitindo assim comparações qualitativas e quantitativas. No entanto, obtêm-se resultados brutos insuficientes para análises teóricas devido à falta suficiente de contextos. A falha principal do teste é a possível distorção da orientação da explicação dada pela criança mediante o interrogatório. Contudo, o único meio de evitar esses equívocos é propor a variação de perguntas, utilizando contra-argumentações, ou seja, abdicar dos questionários fixos. O verdadeiro problema então é saber como as questões se formam nos indivíduos e se elas se formam.

Já sabemos que, ao aplicar testes de raciocínio de Burt aos pequenos parisienses, Piaget se indagava por que eles respondiam certo e por que respondiam errado. Essa atitude clínica permite ultrapassar a pura e simples constatação para entrar no funcionamento mesmo do pensamento. (DOLLE, 1975, p.23- 24)

A habilidade do clínico constitui-se não somente em fazer responder, mas em descobrir as tendências espontâneas do espírito do sujeito, tomando assim cuidado para não falsear as perspectivas. (DOLLE, 1975).

Outro método trazido por Piaget (1926) é o da observação pura, que oferece uma fonte de documentação de primeira grandeza, porém trabalhosa. Concerne em um estudo de perguntas espontâneas, por parte das crianças, mostrando assim quais soluções implícitas elas criam para si. Essa acaba sendo então a primeira regra para a utilização do método clínico, por tratar de dirigir a pesquisa a partir de algumas perguntas espontâneas das crianças, mas para abranger as conclusões dos resultados, apresenta ainda uma contra-argumentação à resposta dada.

A observação direta é necessária e, apesar de laboriosa e oferecer dados quantitativos, pode não garantir qualidade dos resultados. Um dos inconvenientes que se pode deparar na observação pura é que muitas vezes a criança, acompanhada de seus pares ou de outros adultos, poderia não exibir suas próprias explicações por se ater às ações imediatas, às brincadeiras ou por não conseguir socializar seu pensamento. Outro inconveniente seria o da criança personificar os objetos, não distinguindo a crença da fabulação. Dolle (1975, p.24) também aponta limites quanto a esse método, quando diz que “de uma parte, ele é laborioso e a qualidade dos resultados é obtida em detrimento de sua quantidade, pois é impossível observar um grande número de crianças nas mesmas condições”.

Piaget queria, portanto, evitar tanto os inconvenientes do teste quanto os do método de pura observação, conservando, porém, as vantagens de ambos. “Superar o método de pura observação e, sem recair nos inconvenientes do teste, (...) atingir as principais vantagens da experimentação” (id., p.10). Por essa razão, emprega um método novo já entrevisto, o método clínico, inspirado no método praticado pelos psiquiatras como meio de diagnóstico e de investigação. (DOLLE, 1975, p.24).

O método do exame clínico reúne os recursos da observação pura e dos testes. Já usado por psiquiatras, o clínico participa da experiência formulando problemas, elaborando hipóteses, promovendo variações e controlando as hipóteses nas reações provocadas pela conversa. É um método aprendido sob uma longa prática. Um dos cuidados a serem tomados pelo clínico deve ser o de não sugerir. O bom experimentador deve saber observar e saber buscar algo preciso, baseando nas hipóteses de trabalho e nas teorias. Delval (2002) aponta que:

A essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária. (DELVAL, 2002, p.53).

O método clínico conheceu diferentes fases e teve algumas mudanças, mas não em suas propriedades fundamentais. Trata-se de um método de conversação livre com o sujeito, sobre um tema conduzido por quem interroga orientando-se pelas respostas apresentadas, e solicitações de justificativas e utilização de contra sugestões. Esse método inclui uma prática de comprovação de hipóteses sobre o funcionamento da inteligência do sujeito enquanto este raciocina, tendo em vista que são conversas abertas a fim de compreender o trajeto do seu pensamento. Importante pontuar que não é meramente uma contagem do número de sujeitos que respondem de forma correta, mas questionar os argumentos que as próprias crianças apontam sobre suas respostas, sendo elas erradas ou não. (DELVAL, 2002).

Assim, o exame clínico participa da experiência no sentido de que o clínico formula problemas, elabora hipóteses, promove variações nas condições envolvidas e, por fim, controla cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa (PIAGET, 1926, p.14).

No entanto, não é um método livre de inconvenientes com inúmeras dificuldades, o qual para se ter total domínio, são necessários anos de prática (DOLLE, 1975).

É tão difícil não falar demais quando se questiona uma criança, sobretudo quando se é pedagogo. É tão difícil não sugerir! É sobretudo muito difícil evitar tanto a sistematização devido a ideias preconcebidas como a incoerência decorrente da ausência de toda hipótese diretriz. O bom experimentador deve com efeito reunir duas qualidades frequentemente incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não calar nada, não desviar nada; e ao mesmo tempo, saber buscar alguma coisa precisa, ter a cada momento alguma hipótese de trabalho, alguma teoria, verdadeira ou falsa, a controlar. (PIAGET, 1926, p.15).

Portanto exige-se vasta experiência por parte do pesquisador e uma trabalhosa e detalhada análise comparativa de dados.

3.4.2 - Fase exploratória

Também denominada por Thiollent (1986) de diagnóstico inicial, consistiu na elaboração e aplicação de um instrumento que avaliasse a noção inicial dos sujeitos participantes sobre os povos indígenas, com fundamento no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1926). Com o objetivo de desencadear o pensamento dos sujeitos acerca do tema, foi usada uma imagem retirada da internet. As entrevistas foram realizadas individualmente, durante o momento de aula, enquanto os demais alunos desenvolviam atividades com outra professora da sala e foram gravadas, tendo duração de 12 a 30 minutos, de acordo com a espontaneidade de cada criança. Foram transcritas para análise posterior. Alguns alunos que acompanhavam a aula de forma online, por conta do escalonamento organizado pela escola na situação de pandemia, também participaram da entrevista neste formato, e para eles a imagem foi projetada na tela. O roteiro da entrevista está apresentado a seguir, e era iniciado após a apresentação da figura 3.

Figura 3 - Imagem utilizada nas entrevistas



Fonte: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi/>

- 1) Fale um pouco sobre esta imagem que você vê.
- 2) Quem são as pessoas apresentadas na imagem? – *caso a resposta seja “índio” ou “indígena”, prosseguir...* – Por que você acha que são “índio” ou “indígenas” (conforme nome dado pela criança)? O que você vê na foto que informa que eles são indígenas? – *caso mencionem as roupas, prosseguir* – Se eles estivessem vestidos com roupas como as nossas, seria possível saber que são indígenas?

- 3) Você acha que essas imagens mostram pessoas que vivem atualmente ou não? Como você sabe disso? Onde elas vivem? Há muitas ou poucas pessoas assim na nossa sociedade? Por que?
- 4) Você acha que faz tempo que pessoas como essa da imagem existem? Desde quando?
- 5) Como vocês acham que eles vivem? O que fazem? Eles trabalham? Como e o que conseguem com o trabalho deles?
- 6) Você acha que eles vivem aqui no Brasil? Onde? E em outros países também? Quais? Acha que sempre existirão pessoas assim no Brasil? E no mundo, também?
- 7) Você acha que os povos indígenas do Brasil são iguais ou diferentes dos povos indígenas dos outros países? Em que são iguais? Em que são diferentes?
- 8) Como são as famílias das pessoas que você vê na imagem? Em que são parecidas com sua família? Em que são diferentes?
- 9) O que as crianças dessas famílias fazem? Elas brincam? Como? Você acha que elas aprendem coisas novas? Que tipo de coisas? Onde aprendem? Quem ensina?
- 10) Como são os lugares que essas pessoas das imagens vivem?
- 11) Você sabe ou já ouviu falar sobre cultura? O que é? O que é cultura para você? Você acha que as pessoas da imagem têm cultura?
- 12) Você já ouviu falar sobre civilização? O que é? O que é uma pessoa civilizada para você? Você acha que as pessoas da imagem são civilizadas?
- 13) Você já ouviu a palavra indígena? Onde você ouviu? Você acha diferente falar “índio” e “indígena” ou você acha que quando usamos essas palavras falamos a mesma coisa?

Propôs-se em seguida uma produção de texto narrativo contextualizada com o tema “Povos Indígenas” que foi analisada sob alguns critérios como: O tema proposto para a produção textual foi seguido ou desviado? Houve repertório linguístico e de ideias para criar a narrativa? A estrutura específica do gênero textual foi atendida, apresentando situação de conflito/problema coerente com a temática? Esta produção foi realizada individualmente pelos sujeitos, mas em um momento coletivo de aula.

3.4.3 - Fase de Ação

A segunda etapa, também conhecida como fase de ação (THIOLLENT, 1986), consistiu no planejamento e implementação de uma intervenção pedagógica, constituída de 19 atividades escolares, envolvendo os participantes em vivências educativas sobre conceitos pertinentes à compreensão sobre os povos indígenas, tendo como prática condutora a produção de textos.

Essas atividades foram desenvolvidas durante o período do mês de maio a novembro do ano corrente da pesquisa e foram propostas com vistas a proporcionar a reflexão sobre os povos indígenas brasileiros, sua história, cultura e diversidade, e não somente de informações referentes ao tema abordado. Realizadas de modo coletivo, individual ou em pequenos grupos, foram compostas de vídeos, histórias, músicas, interpretações de notícias e imagens, confecção de cartazes, produções de desenhos, apresentação de trabalhos, entre outras.

As atividades foram desenvolvidas por meio da metodologia que valoriza o aluno ativo no seu processo de construção do conhecimento, em uma perspectiva multidisciplinar e transversal. Alguns vídeos, livros e textos foram utilizados como referência na elaboração das atividades, como o livro *Coisas de Índio: versão infantil* (2019) e *Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória* (2005) de Daniel Munduruku e *A vida não é útil* (2020) de Ailton Krenak. Muitas atividades foram, também, planejadas durante o processo interventivo a partir das necessidades e interesses demonstrados pelos alunos.

O quadro 2, a seguir, sintetiza as atividades realizadas durante a intervenção pedagógica, considerando a ordem de realização e os procedimentos utilizados.

Quadro 2 - Atividades realizadas durante a fase de ação.

ATIVIDADES		PROCEDIMENTOS
1	Desenho “Povos Indígenas”	Desenho livre sobre o tema “Povos Indígenas”.
2	Filme “O Descobrimento do Brasil”	Discussão coletiva, escrita de dois textos do gênero Carta Pessoal a D. Manuel, rei de Portugal na época da chegada dos portugueses ao Brasil, sendo uma sob a perspectiva de um navegante português e outro sob a perspectiva de um nativo brasileiro, descrevendo as percepções sobre as terras brasileiras. Desenho de dois mapas que complementavam as cartas, sendo um do ponto de vista de um português, e outro de um indígena.
3	Vídeo “A Mãe do Brasil é indígena” e trechos do livro “Coisas de índio – versão infantil”	Discussão coletiva, levantamento de hipóteses sobre a quantidade e distribuição dos povos indígenas brasileiros na atualidade, pesquisa individual sobre diversos povos indígenas.

4	Trecho do livro “Coisas de índio – versão infantil” e vídeo “Os equívocos nossos de cada dia” (Série <i>Crônicas de Abril</i>)	Discussão coletiva e produção de desenhos sobre o que significa ser “índio” ou “indígena”.
5	Diário de Descobertas	Discussão coletiva, compartilhamento das descobertas realizadas até o momento sobre os povos indígenas pesquisados, desenho e produção escrita espontânea sobre as descobertas.
6	Apresentação de maquetes e pesquisas sobre diversos povos indígenas e Mapa Coletivo do Brasil	Compartilhamento de descobertas sobre os povos indígenas brasileiros pesquisados, apresentação individual de maquetes que representavam aldeias e modos de vida dos respectivos povos e preenchimento coletivo com desenhos de um Mapa do Brasil representando a distribuição das etnias indígenas estudadas até o momento. Escrita de Ficha descritiva do povo pesquisado.
7	Mostra Cultural On-line	Compartilhamento de descobertas sobre os povos indígenas brasileiros pesquisados, apresentação individual de maquetes para as famílias.
8	Game “Huni Kuin – os caminhos da jiboia”	Apreciação e exploração de um game virtual criado a partir da narrativa indígena do povo Kaxinauá, escrita de um texto narrativo inspirado nas fases do game.
9	Revisão do texto narrativo produzido na atividade anterior	Auto revisão do texto narrativo seguindo os elementos de estrutura do gênero narrativo.
10	Artigo de opinião	Discussão coletiva sobre elementos necessários para sobrevivência dos povos indígenas, leitura sobre terras indígenas e demarcação, levantamento de argumentos contrários e favoráveis à demarcação e elaboração coletiva de um artigo de opinião.
		Pesquisa em pequenos grupos de um povo indígena ainda desconhecido por eles, levantamento de

11	Manual de instrução	informações, elaboração de uma narrativa indígena a partir da realidade do povo pesquisado e criação de um jogo/game a partir desta narrativa, seguindo o gênero Manual de Instrução.
12	Pesquisa sobre Brincadeiras Indígenas	Pesquisa e registro individual de brincadeiras e jogos infantis indígenas.
13	Registro de observação do quanto e como a pessoa indígena é retratada na sociedade	Registro de observação por 10 dias de informações espontâneas demonstradas sobre os povos indígenas nos meios de convivência social e também em mídias sociais.
14	Socialização do registro de observação, reflexão sobre trechos dos filmes “O Levante dos Apaches”, “Dança com Lobos” e música “Baila Comigo”	Roda de conversa de socialização das observações realizadas na atividade anterior, reflexão sobre como o indígena foi retratado em algumas mídias sociais (filmes e música), registros no Diário de Descobertas e desenho sobre o retrato do indígena na sociedade.
15	Roda de Conversa com uma descendente indígena do povo KRENAK	Roda de conversa e compartilhamento com uma parente de aluna participante da pesquisa, professora de história e descendente do povo KRENAK. Elaboração de roteiro, perguntas e anotações no DIÁRIO DE DESCOBERTAS.
16	Notícias e Biografia	Discussão coletiva sobre algumas notícias que mostram a realidade indígena atualmente em diferentes perspectivas: conflitos de indígenas isolados (ataque a coordenador da FUNAI); situação de marginalização dos indígenas em Dourados – MS; dificuldades de inserção na sociedade para indígenas urbanizados; trechos do documentário “Falas da Terra”; ataques de garimpeiros a indígenas isolados. Produção em pequenos grupos de biografia de uma pessoa indígena.
	Síntese Cronológica da história indígena brasileira.	Atividade de leitura e compreensão de alguns fatos da História do Brasil ocorridos desde o ano de 1500,

17	Linha do tempo do livro “A terra dos Mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio”.	contados a partir da perspectiva de um escritor indígena. Trabalho em grupo de análise de linha do tempo e elaboração de NOTÍCIA sobre o fato estudado.
18	Análise do samba “Histórias para ninar gente grande”.	Roda de conversa sobre a letra da música do Samba “Histórias para Ninar gente grande”. Análise em grupo de alguns versos, registros escritos e CARTAZ ILUSTRATIVO sobre o título e letra da música.
19	Apresentação de fim de ano – música ALOK com povos indígenas	Dança e representação cênica sobre as descobertas realizadas ao longo do ano sobre os povos indígenas.

Fonte: elaborado pela autora

3.4.4 - Fase de Avaliação

Como terceira e última etapa da pesquisa-ação, na fase de avaliação foram reaplicados os mesmos procedimentos utilizados no diagnóstico inicial. O objetivo dessa reaplicação era verificar como se apresentava a noção pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica. A Proposta de Produção de texto narrativo do diagnóstico inicial, também foi reaplicada, para uma comparação do desenvolvimento linguístico por meio da escrita deste gênero, seguindo os mesmos critérios da análise da fase exploratória.

3.5 – Análise dos dados

Os dados foram analisados seguindo predominantemente aspectos qualitativos. As respostas obtidas nas entrevistas clínicas foram analisadas de acordo com eixos temáticos organizados para a identificação da noção sobre os povos indígenas. Os eixos foram Identidade, Diversidade e Cultura. Em seguida, foram observadas nas respostas se haviam semelhanças com os três níveis de compreensão da realidade social, de acordo com Delval (2002), apresentados no capítulo 1.

Os dados da entrevista foram submetidos a análise de juízes com experiência em conhecimento social e método clínico-crítico, a fim de se obter maior fidedignidade na avaliação.

Conforme orientação de Fagundes (1981), 20% dos protocolos, referentes às entrevistas realizadas na fase de diagnóstico inicial e de avaliação, foram submetidos à análise de dois juízes especialistas. De acordo com Matos (2014), verificar a confiabilidade e concordância entre juízes é essencial para evidenciar a credibilidade de um processo avaliativo, porque “[...] se dois ou mais juízes discordam muito em uma avaliação, isso pode indicar uma falta de confiabilidade nos resultados.” (MATOS, 2014, p. 301).

De acordo com Fagundes (1981) o cálculo do Índice de Concordância ou Índice de Fidedignidade, para ser considerado confiável, precisa ser superior a 70%. Os índices obtidos de nossos protocolos na análise realizada pelos juízes apresentaram 87% de concordância com o juiz de número 1 e 85% com o juiz de número 2, validando assim os protocolos usados nesta pesquisa.

A produção de textual foi avaliada seguindo alguns critérios que estruturam as produções de gênero narrativo, como:

- **Tema:** cumprimento da tarefa que foi pedida, se não fugiu do tema proposto, se houve criatividade e apontamento de ideias demonstrando reconhecimento do conteúdo da proposta;
- **Tipo de texto:** se toda estrutura textual foi contemplada, se houve contribuição pessoal, utilizou a pessoa verbal ideal para o tipo de texto, se o problema/conflito apresentado neste gênero textual é correspondente ao tema;
- **Coerência:** o texto possui lógica, atendeu o tema com ideias coerentes ao tema, apresentando personagens e situações compatíveis aos aspectos solicitados na proposta.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS



Fonte: Dados da pesquisa – desenho de MAI (10;5).

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

A pesquisa-ação aqui apresentada foi desenvolvida em três etapas, como já descrito anteriormente.

Na fase de diagnóstico inicial ou exploratória, o instrumento aplicado em todos os participantes consistiu em uma entrevista semi-estruturada, pautada no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1926/1979) cujo objetivo era investigar as ideias que as crianças possuíam sobre os povos indígenas, identificando aspectos culturais, históricos e de diversidade.

4.1 - Resultados da Fase Exploratória

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação enfoca os aspectos teóricos em todo o seu processo. Assim, em coerência com o referencial sobre a construção do conhecimento social, será prosseguido à análise das entrevistas clínicas, realizada na primeira etapa da pesquisa-ação, o diagnóstico inicial.

Para a identificação das noções que os participantes possuíam a respeito dos povos originários, foi realizada uma subdivisão por eixos temáticos, conforme as respostas apresentadas pelos participantes em suas entrevistas. Os eixos foram Identidade, Diversidade e Cultura.

Assim, foram categorizadas, no primeiro eixo – Identidade -, as respostas relacionadas à identificação e reconhecimento da pessoa indígena. São ideias que abrangem desde a consideração aos aspectos físicos e aparentes do grupo apresentado na imagem, como observações que enfatizam as características físicas indígenas como tons de pele, estilo do cabelo, caracterização pela maneira de se vestir, o uso de acessórios, adornos e pinturas pelo corpo até argumentos que considerem aspectos não-visíveis, como identificar as características étnicas raciais, a percepção das características étnicas fenotípicas fazendo associação destas a um processo de miscigenação, como também entender a pessoa indígena como integrante de um povo abrangendo sua história, cultura e identidade própria.

As respostas referentes a esse eixo foram desencadeadas a partir de algumas perguntas da entrevista, como: Fale um pouco sobre esta imagem que você vê. Quem são as pessoas apresentadas na imagem? – *caso a resposta seja “índio” ou “indígena”...* – Por que você acha que são “índio” ou “indígenas” (conforme nome dado pela criança)? O que você vê na foto que informa que eles são indígenas? – *caso mencionem as roupas...* – Se eles estivessem vestidos

com roupas como as nossas, seria possível saber que são indígenas? Você acha diferente falar “índio” e “indígena” ou você acha que quando usamos essas palavras falamos a mesma coisa?

Ao próximo eixo – Diversidade – foram agrupadas respostas cuja perguntas dizem respeito à diversidade dos povos originários, ou seja, se por meio delas, os sujeitos poderiam apontar se conheciam e compreendiam a existências de vários grupos de povos indígenas, cada qual com sua identidade, cultura, organização coletiva, modos de viver, de celebrar rituais, história e língua no Brasil e no mundo. Os sujeitos apresentaram respostas referentes a este eixo a partir de questões como: Você acha que eles vivem aqui no Brasil? Onde? E em outros países também? Quais? Acha que sempre existirão pessoas assim no Brasil? E no mundo, também? Você acha que os povos indígenas do Brasil são iguais ou diferentes dos povos indígenas dos outros países? Em que são iguais? Em que são diferentes? Como são os lugares que essas pessoas das imagens vivem? O que você sabe sobre os povos indígenas? Você já ouviu falar sobre isso? Quem falou com você sobre isso? Onde ouviu falar?

E, no terceiro eixo – Cultura – foram organizadas as informações relacionadas ao pensamento sobre o termo cultura, o reconhecimento de diferenças culturais existentes na sociedade, a compreensão sobre o diálogo e convivência entre os grupos e como entendem o comportamento, hábitos e costumes dos povos indígenas em relação ao modo de viver contemporâneo dos povos não-indígenas. Desse eixo, fazem parte questões como: Você acha que essas imagens mostram pessoas que vivem atualmente ou não? Como você sabe disso? Onde elas vivem? Há muitas ou poucas pessoas assim na nossa sociedade? Por quê? Você acha que faz tempo que pessoas como essas da imagem existem? Desde quando? Como vocês acham que eles vivem? O que fazem? Eles trabalham? Como e o que conseguem com o trabalho deles? Como são as famílias das pessoas que você vê na imagem? Em que são parecidas com sua família? Em que são diferentes? O que as crianças dessas famílias fazem? Elas brincam? Como? Você acha que elas aprendem coisas novas? Que tipo de coisas? Onde aprendem? Quem ensina? Você sabe ou já ouviu falar sobre cultura? O que é? O que é cultura para você? Você acha que as pessoas da imagem têm cultura? Você já ouviu falar sobre civilização? O que é? O que é uma pessoa civilizada para você? Você acha que as pessoas da imagem são civilizadas?

Muitas formas de respostas apresentadas nas entrevistas na fase de diagnóstico, se assemelham àquilo que Delval (2002) propôs de acordo com os níveis de compreensão da realidade social. Ao se analisar as interpretações que Delval (2002) fez sobre como os sujeitos constroem o mundo social, muitas formas observadas se assemelham àquilo que ele denominou de nível I. Sendo assim, nesta fase de diagnóstico inicial, teríamos um percentual de 88,89% de sujeitos característicos do nível I, 11,11% do nível II, e nenhum sujeito cuja noção se

enquadraria no nível III. As respostas coletadas que se assemelham àquilo que Delval (2002) denominou de nível I de compreensão da realidade social, dentro de uma perspectiva que diz respeito à noção sobre os povos indígenas foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – respostas características de nível I de compreensão da noção dos povos indígenas

Nível I – Conhecimento Social – Noção de povos indígenas
1- Identidade Ao caracterizar o indígena: • Baseiam-se apenas nos aspectos físicos visíveis e possíveis de serem observados; • Destaque e justificativa apenas aos vestuários, adornos, pinturas corporais aparentes e ambiente natural da imagem; • Predomínio das características físicas (particulares) aparentes sobre as características culturais e de pertencimento a um povo; Confusão conceitual e visão estereotipada de “índio” e “indígena” – desconhecimento e não diferenciação dos termos. • Ser indígena estaria atrelado à maneira de vestir, falta de oportunidade ou de acordo com o local em que vive; • Perda de identidade indígena aos urbanizados. Visão fragmentada e confusão de conceitos que fazem relação aos espaços geográficos: • Não reconhecimento da ideia de conjunto (estado, país, continente) e suas proporções.
2- Diversidade Falta de conhecimento ou conhecimento restrito sobre a diversidade cultural dos povos indígenas: • Não reconhecimento da existência de diferentes povos, quanto aos seus elementos constitutivos menos aparentes (identidade, língua, história, família); • Generalização dos costumes, comportamentos, línguas, história e modos de viver; • Não reconhecimento da diversidade cultural entre os povos; • Confusão entre o conhecimento de povos indígenas com cultura do povo indígena. Ausência de conflitos: • Desconhecimento de situações sociais a qual os povos indígenas vivem hoje; • Conflitos sociais pouco perceptíveis e/ou insolúveis;

- Quando relacionam o fato da diminuição e dizimação dos indígenas às questões ambientais (desmatamento), vinculam a solução de problemas complexos a boa vontade de pessoas;
- Desconhecem entidades, governamentais ou não, de defesa e proteção dos povos indígenas.

Vínculo à existência dos povos originários à chegada dos portugueses ao Brasil.

3- Cultura

Concepção limitada e restrita da identidade cultural dos povos indígenas:

- Explicações com base apenas em aspectos aparentes ou palpáveis (caça, pesca, agricultura, habitação nas matas e florestas);
 - Visão de cultura como sendo uma escolha pessoal (modos de vestir, de se alimentar, de conseguir recursos para a sobrevivência);
 - Não entendimento dos processos temporais diacrônicos e sociais que envolvem a formação e propagação de uma cultura;
 - Não consideração da cultura indígena dialogal e coerente com a modernidade, argumentando-a ultrapassada e relativa à falta de recursos financeiros ou tecnológicos;
 - Não consideração das atividades de subsistências dos povos indígenas como trabalho (trabalho atrelado ao retorno financeiro);
- Não reconhecimento e validação do modo de vida dos indígenas como organização social (escola, trabalho, família...).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, baseado nos níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002).

Respostas obtidas nas entrevistas clínicas na fase de diagnóstico inicial foram analisadas e as que se assemelham ao nível I, foram organizadas nos eixos para apresentação:

Eixo 1 – Identidade

As respostas características ao nível I e encaixadas neste eixo temático, são embasadas nos aspectos visíveis da imagem para o reconhecimento dos indígenas apresentados na foto, como: as características físicas (cor da pele, tipo de cabelo, traços da raça indígena, entre outros) e acessórios aparentes, entre eles as vestimentas, os adornos, as pinturas corporais e faciais,

etc., ou seja, as explicações para a identificação dos indígenas está mais centrada nos aspectos visíveis, são pouco conexas e bastante estereotipadas. Além disso, usam como argumento de identidade a característica do lugar, mediante o uso das propriedades naturais do ambiente e a relação disso com os povos indígenas, e alguns só reconhecem a existência do indígena explicando o fato de terem visto em um Estudo do Meio realizado com a escola em anos anteriores. Ainda, baseiam-se em ideias que foram transmitidas pela TV ou pela escola, mas sem muita clareza e compreensão do que é o indígena na sua totalidade. Não reconhecem outra possibilidade ou oportunidade de identificação e pensam que esses aspectos aparentes tem a função de classificar essa identidade. Vejamos alguns exemplos:

GUS (10;4): Se eles tivessem com roupas como as nossas você saberia dizer se são indígenas? Não é bem assim, é que é assim, eles estão com essas roupas e eles ainda estão quase no meio do mato, querendo dizer. E se eles tivessem com as outras roupas não teria como identificar se eles fossem indígenas ou não, porque eles meio que já teriam se acostumado com, é..., meio que o mundo que a gente vive. **Meio com o quê que a gente vive? Com o mundo?** Não é bem o mundo, é, com as nossas...ai, como que fala? Esqueci...com as nossas...como se fossem os costumes. **Então se tivessem com roupas como as nossas, quer dizer que eles teriam...** Eles meio que seriam paren...meio que parentes de índios, mas não ser os índios também. Eles meio que seriam, metade gente e meio índio, querendo dizer assim. [...] **Meio gente?** É, meio gente. Não, é assim, meio gente da cidade e meio que gente que mora em tribo assim.

FIL (10;5): E por que você acha que são índios? Porque está com cara (Faz sinal de positivo com a cabeça). **Como assim, com cara?** Tá com roupa de índio. **Roupa de índio?** (Faz sinal de positivo com a cabeça). E pintura...no rosto. **Se eles não tivessem com roupa de índio, nem com pintura no rosto, você saberia dizer se são índios?** Não muito, eu reconheço o índio quando tem pintura no rosto e roupa de índio. **É assim que você reconhece?** Uhum. **E por que você acha que eles usam essa roupa e essa pintura?** Eu acho que a roupa porque eles conseguem fazer essa daí e a pintura para identificar que é índio.

MUR (10;10): E como você sabe disso, que são indígenas? Por causa da caricatura deles, da... (gesticula com a mão), de como eles estão vestidos. **De como eles estão vestidos?** Pela a aparência. **Como é a aparência deles? Como você me diz que é a aparência deles?** É

diferente da nossa? É, bem diferente da nossa, a gente se veste com roupa chique, as coisas. **A gente veste com roupa...?** A gente veste com roupa chique, com roupa normal, camisa. **Então, você sabe que são indígenas por conta das roupas, se eles estivessem com roupas como a nossa você saberia dizer se são indígenas?** A não saberia muito (gesticulando sinal negativo) **se eles estivessem vestindo roupas como a nossa você saberia dizer?** Não muito, mas... Não muito mas ainda um pouco. **E o que você faria dizer que são indígenas pelo pouco? Que pouco seria esse?** humm... eles estão vestindo como a gente. Porque o jeito, o jeito que eles se vestem lá e um pouco sem roupa. **Se estivessem com o uniforme do colégio, aí você olhasse para eles, e aí? Você saberia dizer se são indígenas?** Não, eu saberia dizer que são alunos do colégio.

MAI (10;5): Me fala um pouco sobre essa imagem que você vê, MAI. Índios. Índio? (Afirma com a cabeça). **Como você sabe disso? Como você sabe que são índios?** Por causa, é..., que tem tinta que eles pintam o rosto e por causa da roupa. **E se eles tivessem sem tinta no rosto e sem essa roupa você saberia dizer se são índios?** (Olha para imagem e nega com a cabeça). **Não?** (Nega com a cabeça). **E...você acha que os índios vivem atualmente ou não, MAI?** Como assim? **Hoje em dia existe índio?** (Pausa) Sim. **Sim?** (Afirma com a cabeça). **Como você sabe que sim?** (Pausa, mexe o corpo). **Como que você sabe que ainda existe índio.** (Olha pro alto por alguns segundos) Por causa que tem nos canais de TV, que tem. **Nos canais de TV você já viu?** É. **Sim?** (Afirma com a cabeça). **E onde que os índios vivem, MAI?** Na floresta. **Na floresta?** É. **Sabe me dizer onde ficam essas florestas?** (Nega com a cabeça). **No Brasil tem índios?** (Afirma com a cabeça).

RAF (10;2): Se hoje em dia existe índio? Sim. **Como que você sabe disso?** Eu sei...porque, ah, é porque também a gente já foi numa excursão da escola, né, que a gente foi lá pra ver os índios, e aí eu...a gente viu os índios.

Percebe-se que uma das características das respostas desses sujeitos é a perda da identidade indígena aos que não se apresentassem com os aspectos aparentes, ou que não vivessem no ambiente caracteristicamente natural como o da imagem. Para esses sujeitos, ser indígena está atrelado à maneira de se vestir e ao local que vivem, e não a uma identificação de pertencimento cultural, histórico e ancestral. Outra marca desse nível de resposta enquadrado neste eixo, traz a não apresentação da diferenciação dos conceitos das palavras “índio” e

“indígena”, ou confusão no uso dos termos, podendo ser considerados como resultado de uma interpretação elementar, conforme apresentado a seguir:

ALI (9;11): Quando a gente fala índio e indígena, é a mesma coisa ou é diferente? Mesma coisa. **Mesma coisa?** Índio é a pessoa que é índio e indígena é a pessoa que é índio. Tem, ah não, tem a cultura indígena né, que é...indígena. **Índio é a pessoa, você disse. Indígena?** Talvez seja...a pessoa. **A pessoa?** (Risos).

LÍV (10;4): Você já ouviu a palavra índio? Sim. **E a palavra indígena?** Onde que você ouviu essas palavras? Na televisão, na reportagem na revista. **Você acha que quando a gente fala as palavras índio e indígena é a mesma coisa?** Não. **Porquê?** Por que índio é uma tribo e indígena é outra. Não, falei errado! **É isso?** Eu acho que não. **A resposta que você me deu, índio é uma tribo e indígena é outra. Foi isso que você me disse, né? A pergunta é quando a gente fala índio e indígena é a mesma coisa, você disse que não, porquê?** Índio é uma tribo e indígena é outra.

MAC (10;9): E você acha diferente falar índio, indígena ou você acha que quando a gente usa essas palavras é a mesma coisa? Eu acho que indígena é o nome da Cultura, e índio, as pessoas, tipo eles são índios.

Eixo 2 – Diversidade

As respostas que se assemelham ao nível I categorizadas neste eixo, desconhecem a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros, no que diz respeito a singularidade e diferenciação de cada etnia indígena. É comum também a generalização dos elementos constitutivos que reconhecem como pertencentes a estes povos, englobando aspectos de costumes, comportamentos, línguas, rituais, etc. Sendo assim, demonstram reconhecer alguns aspectos culturais mais visíveis dos povos nativos, como língua diferente da Língua Portuguesa, costumes e comportamentos ligados à natureza, entre outros. No entanto, mostram desconhecer uma diversidade desses tópicos relacionada a uma diferenciação étnica, conforme exemplo:

MAC (9;11): O que que você sabe sobre os povos indígenas, MAC? Eu sei das características, sei onde eles vivem, do que eles sobrevivem. **Pode me falar um pouco sobre?** Sim, exemplo como eu já falei de caça, de pesca, de agricultura, eles trabalham bastante, eles possuem a suas características, esses acessórios.

ALI (9;11): E o que você sabe sobre os povos indígenas, ALI? É...o que eu sei? **Isso.** Que eles moravam em ocas, porque eles não tinham casa, eles se alimentavam da natureza, eles construíam as casas na natureza, que eles faziam os negócios nos braços (aponta para o ombro) para marcar a coragem, os negócios lá, que eles pintavam o rosto, eles faziam, as crianças elas brincavam, né, bastante, que os pais ensinavam.

SOF (9;10): O que você sabe sobre os povos indígenas? Pouca coisa, porque eu aprendi na sua aula. **Me fala um pouco sobre o que você sabe?** Povos indígenas ou... Povos indígenas! As características deles? **O que você sabe sobre os povos indígenas?** Sei que eles têm uma língua diferente da nossa, eles são eles usam tipo de chapéu de pena, eles fazem roupas com mata, eles caçam para poder comer, pega fruto das naturezas, gostam de cantar e é isso.

Nota-se que são respostas com base nos aspectos culturais mais visíveis dos povos nativos, geralmente divulgados e veiculados na mídia em geral, e também geralmente trabalhado em atividades escolares de uma maneira abrangente do tema indígena, e não tratando especificidades de seus povos. Alguns sujeitos também pensaram a existência dos povos nativos a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, no ano de 1500, mostrando dificuldade de se desprender desse aspecto mais figurativo:

MUR (10;10): E onde você acha que faz tempo que os indígenas existem? Uhum. **Desde quando, MUR?** Faz bastante tempo. **Desde quando, Murilo?** Desde que o português descobriu o Brasil em 1500, desde dessa época que eles vivem **E como você sabe disso que eles vivem desde essa época?** Porque quando os portugueses chegaram aqui no Brasil os indígenas estavam aqui.

Outra característica própria da maneira de pensar deste nível é a ausência de conflitos e apresentação de problemas facilmente solucionados pela boa vontade. Não há reconhecimento de conflitos de ordem social, e o preconceito é explicado como sinônimo de más atitudes das pessoas. Há ausência no entendimento de processos, as respostas se baseiam principalmente no que as crianças podem ver, sendo difícil explicar aspectos relacionados com o que não vê. Isso é notório quando a criança explica que os indígenas devem existir há muito tempo, mas pouco sabe dizer sobre esse processo. Também pode-se perceber esse aspecto quando ela relata suas

impressões acerca da continuidade da existência dos indígenas, associando somente a ideia de que não sejam maltratados.

RAF (10;2): E, você acha que sempre vão existir índios no Brasil? (Pensa um pouco) Não sei, se eles assim, se ninguém, ficar irritando eles, não sei, não irritando, ficar indo lá maltratar eles, eu acho que sim. Depende. **Depende?** (Faz que sim com a cabeça). **Se ninguém maltratar eles?** Sim.

LUI (9;10): E para eles você acha que é bom viver entre gente? Às vezes não, porque eu acho que existe preconceito. **A gente tem preconceito? O que é preconceito, LUI?** Preconceito... Preconceito é uma coisa que a gente sente pela outra pessoa, tipo uma inveja, que às vezes a gente faz. **Uhum.** O preconceito só para pessoa, então preconceito é uma diminuição, a pessoa se sente diminuída. **E você acha que os índios sofreriam isso, vivendo entre a gente?** (Sinal de afirmativo com a cabeça) Eu acho. Igual os negros. Eles sofreram bastante isso. **E você sabe por que as pessoas teriam preconceito contra índios e negros?** Igual a minha mãe fala, existem pessoas más em todos os lugares, a gente não pode pensar... igual um dia, como rasgaram o álbum do Heitor (citando um conflito entre colegas escolares), o álbum de figurinhas. **Rasgaram o quê?** Rasgaram o álbum de figurinhas dele. Hã, minha mãe diz que tem pessoa má em todo lugar, então aqui também (parecendo mencionar a sociedade). **Então preconceitos vem de pessoas más, em relação aos índios?** Geralmente, às vezes vem de pessoa que sofre por alguma coisa e desconta aí sim, nas outras pessoas.

GUB (10;2): Por que que você acha que os índios vão acabar um dia? Porque...ah...porque eu acho que tipo, as cidades podem crescer e as populações vai tudo indo pra cidade e depois não vai ter mais índio. Só vai ficar aquelas pessoas na cidade, assim.

Além disso, houve resposta que explicou a origem dos indígenas mediante um artificialismo teológico⁴, característico dessa primeira maneira de pensar a origem das coisas como estabelecidas por um desejo divino ou pela vontade de alguém. Eis o exemplo:

LUI (9;10): Quem será o primeiro índio, LUI? Impossível saber. **Por quê?** Porque não tinha tecnologia então a gente não sabe quem foi o primeiro índio. **E quando você acha que esse**

⁴ 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).

primeiro índio começou a existir? Eu sou católica, então acredito que tudo veio de Adão e Eva, eles eram pecadores e tudo mais, então acredito que tudo veio deles, que falam que a gente que somos todos irmãos, aquele papo. **Aquele papo? Então você acha que os índios existem desde essa época?** Não, Adão e Eva não era índios. Então os índios devem existir mais para frente.

Eixo 3 – Cultura

Alguns sujeitos investigados que apresentaram respostas semelhantes às ideias neste nível, embora não tenham apresentado falta de conhecimento de aspectos culturais dos povos indígenas, a caracterizaram como primitiva e associada a falta de recursos financeiros e/ou melhores condições de vida em comparação à cultura europeia difundida desde a colonização. A cultura indígena é representada por seus aspectos aparentes, evidenciadas por alguns hábitos como a caça, a pesca, e a agricultura, etc. Sendo assim, apresentam uma noção limitada da noção de cultura, principalmente a que diz respeito aos povos indígenas. Alguns exemplos de respostas assim são:

GUB (10;2): O que é cultura? Tipo, umas coisas que é deles, mais ou menos. Tipo assim... ah... não sei. **Todas as pessoas têm cultura?** Não. **Os índios têm cultura?** Tem. [...] **O que eles fazem?** Eu acho que eles matam animais para comer, pescam pra sobreviver e tomam água do rio. **Eles trabalham?** Não sei.

RAF (10;2): Como são diferentes (as vestimentas dos indígenas)? Tem...parece que são algumas plantas, não sei, que eles costuram, e.... são tecidos também diferentes e os chapéus que eles estão usando, alguns, né...que tem alguns que estão usando *chapéis* com pena e também eu vejo que eles não tão incomodados com isso...**Com isso o que?** Com eles não *ter* as condições de vida que a gente tem. **Eles não estão incomodados?** É. **Quais são as condições de vida, aqui, que a gente tem e que eles não têm?** São...roupas melhores, com tecidos que parecem ser mais confortáveis e também, humm, deixa eu pensar, uma casa melhor, as condições de comprar uma comida, humm, eu acho que é isso, mais ou menos, não sei.

BEA (10;1): Como você acha que eles vivem hoje? Estão um pouquinho mais evoluídos, assim mas ainda tem bastante contato com a natureza e acho que eles usam um pouquinho mais de roupas, assim iguais às nossas, assim igual... assim, eu vi na TV um dia que um casal de

indígenas estava usando roupas como as nossas, mas eles estavam com rosto pintada com *chapéis*. Ah eles também falam com outra língua não é tudo igual a gente.

GUS (10;4) - E você acha que sempre existirão pessoas assim no Brasil? Eu acho que não sempre, porque tem é, porque talvez mais pra frente o mundo fique mais tecnológico e eles consigam muito mais coisas e talvez eles acabam que meio que desmatando tudo.

Outro aspecto que pode ser observado nas respostas nesta categoria, é aquele que não consideram o modo de viver dos povos indígenas dialogal e em coerência com a cultura da modernidade, trazendo argumentos que relacionam a cultura indígena à pobreza, atraso social e falta de evolução. Também não há consideração das atividades de subsistência dos povos indígenas como forma de trabalho, além de não validarem organizações dos povos indígenas como escola e família. Seguem alguns exemplos:

MAI (10;5): como que são as famílias dos índios, MAI? É...eles são...pobres. **Como?** Pobres. [...] **Por que você me diz que as famílias dos índios são pobres?** Porque... se eles tivessem dinheiro, eles poderiam morar em uma casa. **Se eles tivessem dinheiro eles morariam em uma casa?** Em uma casa melhor.

LUI (9;10): Eles trabalham LUI? Como assim eles trabalham? **Se os índios trabalham?** Eles trabalham para manter aldeia deles, eles plantam, eles cultivam, mas trabalhar, trabalhar, assim acho que não. **Não?** Igual você trabalha, por exemplo, eu acho que eles não trabalham assim. **E qual a diferença você acha entre o meu trabalho e o trabalho que os índios trabalham?** É que você trabalha como professora, você não vive na mesma área que eles. Por exemplo, eles dormem sobre as estrelas, então eles vivem na mata, na floresta. E a gente vive aqui na cidade. **O que eles conseguem com trabalho deles?** Hã, legumes e frutas, como mandioca, maçã, melancia. **E o que eu consigo como eu trabalho?** Você consegue dinheiro. Então você pode comprar isso em mercados e feiras, supermercados... é, em mercados e feiras. **Existe mais Diferença ou tem mais diferença entre esses trabalhos?** Para mim essa diferença, porque trabalho é trabalho.

MAC (9;11): Eles trabalham? Antigamente, se eu não me engano, eles exploravam o pau-brasil. Mas hoje eu já não tenho certeza. Então eles não trabalham talvez. **Eles não trabalhem hoje?** Só, com caça pesca essas coisas. **Esse é o trabalho deles?** Sim.

HEI (10;3): ...e você acha que sempre vai existir índio no Brasil? Acho que não. Por que?

Por causa que os índios vão evoluindo, né, eles vão querer arrumar trabalho, é, as pessoas que são assim, elas vão arrumar trabalho e eu acho que também por causa que vai ter muita cidade também no lugar onde é hoje em dia essas tribos. Eu acho que vai ter cidades em cima.

As respostas dos participantes que se assemelham a este nível demonstraram que os sujeitos se baseiam nos aspectos mais visíveis das situações. Desse modo, os processos ocultos e subjacentes tão recorrentes nas questões sociais, não são levados em consideração. Além disso, as imagens em que se apoiam os fenômenos sociais apresentam-se bastante estereotipadas e desconectas entre si.

Quadro 4 – nível II de compreensão da noção dos povos indígenas

Nível II – Conhecimento Social – Noção de povos indígenas
1- Identidade Ao caracterizar o indígena: • Consideração de aspectos qualitativos menos aparentes (ideia do pertencimento a um povo, crenças); • Reconhecimento de identidade indígena que vai além do aspecto aparente, como língua, observação do modo de vida, diálogo sobre crenças; • Maior compreensão dos conceitos que nomeiam e dão identidade à pessoa indígena (diferenciação entre “índio” e “indígena”).
2- Diversidade • Reconhecimento das crenças, rituais, identificação étnica dos povos indígenas e das diferenças culturais. • Relações dos povos indígenas com outros povos passam a ser mais sociais e institucionalizadas – reconhecem profissionais ou entidades governamentais de defesa e proteção ao povo indígena. • Reconhecem distribuição dos povos indígenas para além das regiões de biodiversidade mais abundantes e aparentes. • Reconhecimento da diversidade cultural indígena, mediante a identificação de grupos étnicos, tendo como base suas crenças, religiões, costumes, etc.

3- Cultura

- Consideram que as atividades realizadas pelos indígenas no seu modo de viver, costumes e crenças como trabalho.
- Consideram e validam o modo de viver – família, escola, trabalho.
- Reconhecem a existências dos povos indígenas para além das chegadas dos portugueses ao Brasil.
- Reconhecimento do tempo de existência dos povos indígenas além do aspecto visível da chegada dos portugueses ao solo americano.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, baseado nos níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002).

A análise, organizada por eixos, das respostas obtidas nas entrevistas que seriam compatíveis ao nível II serão apresentadas a seguir:

Eixo 1- Identidade

As respostas características de nível II do Conhecimento Social que se encaixam neste eixo apresentam uma visão mais abrangente dos aspectos de identificação dos indígenas, mediante uma descrição mais precisa e o uso de qualitativos mais específicos à sua cultura e identidade. Além disso, aponta pensamentos e diferenciações entre as palavras “índio” e “indígena”, embora não se tenha encontrado respostas sobre essa diferenciação neste nível. Demonstra ter construída a noção da diversidade étnica dos povos indígenas, embora nem sempre consiga explicá-la. Reconhece também a identificação dos indígenas relacionando sua aparência e uso dos adornos, enfeites e pinturas corporais como expressão de pertencimento e identidade de um povo, de acordo com sua cultura, crença e forma de viver. Apesar de ainda conservar alguns estereótipos sobre os indígenas, também reconhece outras formas que os pudessem identificar, além da aparência, como a língua falada ou observação sobre o seu modo de viver. Houve também resposta que reconhece a diversidade étnico-racial e busca justificar com explicações mais específicas que envolvem os processos de hereditariedade biológica (genética). Há o reconhecimento de algumas características fenotípicas raciais, tais como a cor da pele, o tipo de cabelo, etc., mas ainda não há uma compreensão clara da definição de raça e etnias, como pode-se ver a seguir:

HEI (10;3): E como você sabe que são índios? Por causa da etnia deles. Não, eu não sei, acho que são índios por causa das roupas deles. **Das roupas?** É. **Você falou sobre etnia, o que é etnia?** É tipo quando você, sei lá, seus antepassados são da África, aí você nasce negro, é, ou seu pai é da África, seus antepassados, aí você nasce negro. Ou sei lá, você, os seus antepassados é da Europa, aí algumas pessoas na Europa é branca, aí você nasce branco e também por causa da forma do rosto, que nem os indianos dá pra perceber quando é por causa da forma do rosto. **E os índios tem etnia?** Tem, as vezes, é, o cabelo deles é muito liso pela etnia deles.

CAI (10;5): [...] me fala um pouquinho sobre essa imagem que você vê. Eu tô vendo vários indígenas, que...uma família de índios, que estão numa floresta. **E por que você acha que são indígenas, uma família de índios?** Por causa do jeito que eles estão se vestindo, é do...das maquiagens, das pinturas no rosto e os cocares. **E...se eles tivessem vestidos com roupas como as nossas, você...seria possível saber que são indígenas?** Seria, é...pelo jeito que eles agissem, pelas ações deles. **Como que eles agem?** É...eles gostariam mais da natureza, é...ficariam, cuidariam mais do solo, é...dos animais, das plantas.

Percebe-se que o sujeito, além de identificar aspectos visíveis, passa a considerar alguns aspectos não visíveis, integrando informações que tem, mas que não são percebidas de maneira direta. Aspectos não visíveis e ocultos passam a ser levados em conta. São percebidos aspectos visíveis (como aparência, pintura), mas o sujeito também integra informações que tem sobre etnia, embora ainda sim leve mais em consideração os aspectos visíveis quando questionado sobre como identifica os índios, chegando a afirmar que sem os aspectos visíveis não saberia identificar. Há também respostas que consideram os aspectos visíveis, e os não visíveis também passam a ser reconhecidos e integrados, como mostram os exemplos a seguir:

LET (10;5): [...] me fala um pouco sobre essa imagem que você vê? Bom eu acho que são... pera aí... vários índios que estão (inaudível). **Que estão o quê?** Cortou um pouquinho. **Eles estão...?** Pintados. Com uma planta chamada urucum, que tem uma tinta laranja. Eles estão, talvez, fazendo algum tipo de... como fala... eles fazem vários festivais, dá pra ver em algum deles. **Por que você acha que eles podem estar fazendo algum festival?** Hum, deixa eu pensar aqui... Acho que é um ritual. **Ritual, por quê?** Ritual indígenas, por causa que eles estão pintados, vestidos de várias cores, principalmente cocar na cabeça de alguns e eles estão bem pintados e em linhas, pra variar... **[...] por que você acha que são índios?** Porque eles estão pintados e hoje em dia os índios vendem as coisas que eles fazem para conseguir dinheiro para

comprar roupa, então não seria muito estranho ver eles... eles estão também com várias cores, os cabelos são bem pretos e bem grandes, eles usam cocares, estão cobertos... estão todos pintados na cara. **Então você acha que são índios por causa disso que você está falando? [...], se eles estivessem com outras roupas você saberia dizer se são índios?** Sim, mas estou falando que também são índios porquê... hoje em dia.. como a gente já foi em uma tribo, eles usam roupas, shorts, camiseta... acho que mesmo com roupa daria para saber se são índios. **Como você saberia dizer que são índios mesmo sem as roupas?** Talvez, se eu não tivesse olhando pela foto eu conseguiria saber, talvez por causa da comida que eles comem, de onde eles moram, e o que tem a volta deles se é uma cidade ou meio de uma mata.

CAI (10;5): [...] me fala um pouquinho sobre essa imagem que você vê. Eu tô vendo vários indígenas, que...uma família de índios, que estão numa floresta. **E por que que você acha que são indígenas, uma família de índios?** Por causa do jeito que eles estão se vestindo, é do...das maquiagens, das pinturas no rosto e os cocares. **E...se eles tivessem vestidos com roupas como as nossas, você...seria possível saber que são indígenas?** Seria, é... pelo jeito que eles agissem, pelas ações deles. **Como que eles agem?** É... eles gostariam mais da natureza, é...ficariam, cuidariam mais do so, é...dos animais, das plantas. **E, você acha que os indígenas são pessoas que vivem atualmente ou não?** Sim, tem alguns indígenas que vivem ainda, eles só têm...tem alguns indígenas que fazem faculdade também. É... é possível eles viverem entre a gente também, não precisa ser no meio do mato. Eles podem viver entre a gente também, isso é normal.

Eixo 2 – Diversidade

As respostas que podem ser consideradas no nível II demonstraram que reconhecem alguns elementos constituintes das crenças, cultura e diversidade da identificação étnica dos povos indígenas. Demonstaram também que reconhecem algumas singularidades dos indígenas de acordo com sua identificação étnica. A noção da existência de vários povos, e não só um único povo, fica mais evidente neste nível. Também passa a compreender as diferenças sociais em seus relatos sobre costumes, cultura e hábitos de vida dos indígenas, a criança considera as diferenças e também semelhanças entre os indivíduos.

CAI (10;5): E esses indígenas daqui do Brasil, com esses indígenas dos outros lugares do mundo, é... eles são iguais ou diferentes? Eles podem ser iguais mas de tribos diferentes,

porque os índios são divididos em tribos, tem a Tupi-Guarani, tem a, tem várias outras tribos que eu não sei o nome de todas.

LAU (10;9): E onde eles vivem, LAU? Pelo que eu sei é no Brasil, alguns, eu só não lembro onde moram no Brasil. **Mas no Brasil, tem?** Sim. **E há muitos ou poucos indígenas hoje em dia, na nossa sociedade, LAU?** Bastante. Não aqui perto, mas que eu sei que tem bastante. **Tem bastante.** Muitas tribos. **E você me diz que no Brasil tem. E em outros lugares, outros países, você acha que também tem?** Eu acho que sim. **E, você pode me falar onde você acha que tem, outros lugares, em outros países? Onde você acha que tem também, além do Brasil?** Antes eu achava que era na Índia, mas agora eu não acho mais. **Por que você achava e agora não acha mais?** Porque pra mim agora não faz tanto sentido. **E antes fazia? É. E tem outros países que você acha que tem?** Talvez, pra mim, no México. **México. Por que você não diz no México? O que te faz pensar que no México tem?** Eu acho que porque, pra mim é um país, tipo, bem colorido, igual as coisas e as roupas que eles usam. **Humm. E você acha que sempre vão existir índios no Brasil?** Acho que sim. **Sim? E no México, no mundo, também?** Eu também acho que sim. **É, você acha que faz tempo que os indígenas existem?** Um pouco de tempo eu acho que sim. Bastante, na verdade. **Bastante. Você pode me falar desde quando você pensa que eles existem?** Eu acho que bem antes dos Portugueses acharem o Brasil.

LUI (9;10): Você acha que os índios do Brasil com os índios dos outros lugares do mundo, por exemplo da África que você me disse, você acha que eles são iguais ou diferentes? É que existe muitas tribos, né? Mas todas as tribos têm o mesmo objetivo que é não machucar a natureza e viver em paz. **Então isso seria o que eles são iguais?** Exatamente. **E tem diferença?** Tem, na língua, muito na língua, porque como eu falei, existem várias tribos. Por exemplo aqui tá escrito tupi (aponta na fonte da imagem). Tupi é uma língua deles, mas existem muitas outras.

Pode-se notar na resposta acima o início de inferências a partir de informações que se dispõe, aspectos não-visíveis, quando por exemplo achava que existia indígenas só na Índia e agora não pensa mais assim.

Outro aspecto que pode ser observado nas respostas deste eixo e nível, é que reconhecem que a relação social dos povos indígenas com outros povos passa a ser mais institucionalizada, trazendo a noção da existência de profissionais ou entidades (governamentais ou não) de defesa e proteção ao povo indígena. Também há o reconhecimento de conflitos, geralmente

argumentados pela perda de espaços territoriais que os indígenas estariam tendo por conta da crescente urbanização do Brasil e do mundo. Embora isso, os argumentos deste nível ainda não se apresentam bem elaborados.

LIV (10;4): E você acha que sempre no Brasil vai continuar existindo? Indígena? Não. Por que você acha que não? Porque eles podem matar os indígenas. **Quem são eles que podem matar os indígenas? Quando você fala eles quem são eles?** As pessoas. **Quais pessoas são essas? Que tipo de pessoas?** Por exemplo, presidente ele pode dar uma ordem para matar os indígenas. **E por que você acha que ele faria isso, [...] Por que você acha que o presidente daria uma ordem para matar os indígenas? [...]** Talvez porque eles querem, precisam pegar ilhas porque eles preferem matar eles para poder pegar as ilhas.

LET (10;5): você me disse que antigamente existiam mais e hoje existem menos índios? Sim. **Por quê?** Porque eu acho que eles estão desmatando muitas coisas, destruindo várias florestas e eu acho que e as pessoas trazendo doenças, essas coisas, essas novas utilidades... eles... caçam tantos animais, às vezes o índio pode morrer com alguma doença geralmente, ou com queimadas, por causa que eles estão desmatando todas as áreas que eles vivem para transformar aqui nessa cidade...[...] **Antigamente existiam mais e agora existem menos e porquê?** Porque eles ficam desmatando tanto que eles não conseguem viver num ambiente muito bom, então como é que eles vão viver? E também, lá em 1500, eles escravizaram muitos índios e também acho que diminuiu muito a quantidade de índio que existia aqui no Brasil.

Ainda neste eixo, foram agrupadas respostas que reconhecem a distribuição dos povos indígenas para além de regiões de natureza e biodiversidade mais abundantes e aparentes. Embora apesar de alguns processos ocultos e não visíveis serem considerados, eles ainda não ocupam uma explicação central na fala da criança, como esperado que ocorra no estágio III.

CAI (10;5): E onde os indígenas vivem hoje, CAI? É...tem indígena que mora aqui na cidade e tem indígenas que continuam morando lá, nas ocas. **Onde ficam essas ocas?** Tem várias tribos indígenas espalhadas pelo Brasil. Elas ficam nas tribos indígenas. **Huhum.** Tem algumas que a gente tinha ido numa excursão, que são a tribo indígena pra passeio e excursões de escola e tem outras tribos indígenas que preferem ficar mais reservadas, que ainda tem os mesmos costumes de antigamente.

HEI (10;3): E onde que elas vivem no Brasil, em qual lugar do Brasil que elas vivem, as poucas que tem? Ah, que nem aquela aldeia indígena (aponta para uma foto na parede, de uma excursão escolar), eu acho que é no Estado de São Paulo essa aldeia indígena. Tem algumas também acho que no Amazonas deve ter, e, deixa eu pensar, não sei, Goiás, todos devem ter alguns índios que ficam lá. **Todos, todo lugar do Brasil?** É, só que poucos, só, poucos lugares que eles estão.

E ainda pode-se também incluir respostas que passam também a considerar o mundo social não somente como um mundo de estado, mas como um mundo no qual ocorrem transformações, como vê-se no exemplo a seguir:

CAI (10;5): E há muitos ou poucos indígenas na nossa sociedade? Sociedade cada vez tá, está diminuindo mais os indígenas. **Por que, CAI, você acha que tá diminuindo?** Eu acho que tá diminuindo porque antes, que a antes tinha um montão de índios aqui no Brasil, agora não tem mais, não tem mais, porque antigamente os índios fugiram daqui por causa dos Portugueses, que estavam escravizando eles e agora tem muito mais, muito menos povos indígenas. Alguns permaneceram aqui e alguns, é... muito mais é fugiram do Brasil alguns indígenas, muito mais indígenas fugiram do Brasil do que ficaram aqui. **Entendi.** Alguns ficaram mas bem poucos. **E você, você acha que eles fugiram pra onde?** Hã, eu não sei, eu acho que pra África ou pra Índia, algum lugar assim, bem longe do Brasil. Porque eu acho que eles ficariam mais seguros lá, acho que eles acharam que ficariam mais seguros lá. **Por que será que eles achavam isso, de lá, da África e da Índia?** Porque, aquele lugar era bem longe onde os Portugueses estavam, e...eles poderiam, eles achavam que poderiam ter uma vida nova lá também e não serem escravizados.

Eixo 3 – Cultura

As respostas que foram categorizadas neste eixo temático assemelhadas ao nível II, são aquelas que demonstram conhecimento mais amplo e detalhado sobre o modo de viver dos povos indígenas, reconhecendo as atividades realizadas e legitimando os costumes e crenças como forma efetiva de organização coletiva e social. As respostas aqui encaixadas, consideram e validam as famílias e o trabalho dos originários desta terra. Também demonstram reconhecer espaços organizados dentro das aldeias, como escolas e apontam a inserção (ainda que não muito abrangente) dos indígenas na sociedade não-indígena. Veja-se alguns exemplos:

CAI (10;5): E, você acha que os indígenas são pessoas que vivem atualmente ou não? Sim, tem alguns indígenas que vivem ainda, eles só tem...tem alguns indígenas que fazem faculdade também. É...é possível eles viverem entre a gente também, não precisa ser no meio do mato. Eles podem viver entre a gente também, isso é normal. [...] **você já me disse um pouco da maneira que você acha que eles vivem, você falou que alguns estão tendo oportunidades de estudar, outros ainda vivem isolados como os povos de antigamente, é isso né?** Sim. É, o que que os indígenas fazem hoje? É, os indígenas que vivem como antigamente continuam caçando, é, eles vivem em um lugar isolado, eles têm medo do resto das pessoas e se eles se sentirem ameaçados eles podem até matar a pessoa. E o de hoje, de hoje em dia, os que se abriram pra sociedade, é eles estão tendo, eles estão podendo morar aqui na cidade, tão podendo fazer tudo que eles quiserem, podem tomar vacina também. Eles podem estudar, podem trabalhar. **Então eles trabalham?** Mas é um pouquinho mais difícil pra eles. **Então eles trabalham?** Sim, eles podem trabalhar, eles podem ter emprego, eles podem estudar. **Por que que você disse que é um pouco mais difícil pra eles viver?** Porque tem gente que não aceita eles serem indígenas e estar na sociedade. Tem gente que não aceita, mas por mim isso seria normal, eles são pessoas que nem a gente. **Hum, você me disse que eles trabalham, como que eles trabalham e o que eles conseguem com o trabalho deles, [...]?** Normalmente eles trabalham com agricultura, eles ganham um pouco de dinheiro para poder é, é, conseguir comida e uma casa, cuidar da família também. [...] **Como que são as famílias dos índios?** Ah, as famílias dos índios, é, tem, normalmente quem lidera a tribo é o cacique, que ele, a família do cacique normalmente é uma das maiores famílias, porque tem os descendentes do cacique, descendentes dos filhos do cacique e aí, é, de acordo com as famílias, é, as pessoas, é, de acordo com as famílias elas podem ser grandes ou pequenas. [...] **E essas crianças aprendem coisas novas?** Sim, de acordo que, quando elas vão descobrindo o mundo elas vão aprendendo coisas novas. **Que tipo de coisas que elas aprendem?** Elas, elas podem aprender sobre a tecnologia, podem ir pra uma escola pra aprender matemática, geografia, história, elas podem é, e podem ir nos parquinhos, podem ficar com bonecas. **Então elas aprendem na escola?** Sim. **Onde fica essa escola?** A escola dos índios, é, na verdade na tribo não tem escola, são os pais que ensinam, contando lendas e inventando histórias pros filhos. [...] **Então são os pais que ensinam?** Sim. **E, mas aí as escolas mesmo que elas vão não é na tribo, é em outro lugar?** Sim. **E quem ensina nessas escolas que é em outro lugar?** São os professores. **Que são indígenas ou não indígenas?** Não indígenas, porque nas tribos indígenas não tem professores, eles, é, são os pais mesmo que ensinam. [...] **E esses indígenas daqui do Brasil, com esses indígenas dos outros**

lugares do mundo, é, eles são iguais ou diferentes? Eles podem ser iguais mas de tribos diferentes, porque os índios são divididos em tribos, tem a Tupi-Guarani, tem a, tem várias outras tribos que eu não sei o nome de todas. [...] **Como que são as famílias dos índios?** Ah, as famílias dos índios, é, tem, normalmente quem lidera a tribo é o cacique, que ele, a família do cacique normalmente é uma das maiores famílias, porque tem os descendentes do cacique, descendentes dos filhos do cacique e aí, é, de acordo com as famílias, é, as pessoas, é, de acordo com as famílias elas podem ser grandes ou pequenas.

É perceptível a inclinação da criança em busca de considerar diferentes pontos de vista, mesmo que com alguma dificuldade já consegue estabelecer seus critérios para avaliar conflito, inclusive já aparece uma visão crítica de seus próprios repertórios de critérios, por exemplo quando afirma que índios aprendem na escola, mas em seguida fala que são os pais os responsáveis pelo ensino de crianças indígenas. A criança também passa a compreender as diferenças sociais em seus relatos sobre costumes, cultura e hábitos de vida dos indígenas, a criança considera as diferenças e também semelhanças entre os indivíduos.

LET (10;5): Eles trabalham, LET? Muito, os homens principalmente na caça porque homem tem mais força que mulher, eu acredito. E as mulheres cuidando do plantio, entendeu? Mas ninguém fica parado, as crianças aprendem a caçar, os que são homens e as mulheres aprendem a plantar mas o resto... e cozinhar, né?... ninguém ficar parado. **E você acha que os índios do Brasil com os índios de outros lugares do mundo eles são iguais ou diferentes?** Eu acho que são diferentes, acho que eles comem coisas diferentes, se vestem... acho que não tanto... acho que eles trançam, fazem colares, pintam o rosto... acho que o quê eles comem e a cor do cabelo, o formato do rosto e do olho são bem diferentes em cada país. **E como são as famílias dos índios?** Ah, eles vivem todos em várias famílias, acho que é só uma, talvez, porque cada tribo tem várias tribos então acredito que seriam várias famílias que montaram várias casas para viver... eu acho que quer dizer... eu acho que são várias. Uma família em uma tribo. Bem grande, né?

Além disso, algumas dessas respostas demonstraram visão mais abrangente dos aspectos físicos dos países, atendendo a característica de uma descrição mais precisa e o emprego de qualitativos mais específicos que retratam os países, demonstrando até mesmo um conhecimento (mesmo que ainda superficial) sobre território preservado e disputas por terras.

LET (10;5): E no mundo, na América que você disse que deve ter, você acha que vai continuar existindo? Eu acho que vai ter em outros lugares da América, se continuar no mesmo ritmo do Brasil, desmatando tanto... mas tem lugares que preservam como se fosse uma coisa deles, que não pode fazer nada, que tem que deixar preservado, mas aqui do Brasil não está muito bem. Mas não conheço outros países, mas na parte da América acho que tá... vai ser um pouco mais difícil ver índio.

A definição do termo cultura, neste eixo e nível apresentados, trazem identificações de elementos não-materiais constitutivos de uma cultura como um conjunto de valores, geralmente vivenciados em um resgate de tradições repassado por entre as gerações, e convenções sociais como: crenças, ritos, línguas, hábitos e costumes, etc.

CAI (10;5): O que é cultura? Cultura é, é uma coisa que são passadas de geração a geração. É, dos índios, eles criaram a peteca, por exemplo, criaram a peteca. Aí foi ensinando e ensinando pros seus filhos e os filhos ensinavam para os filhos deles e aí foi passando a cultura da peteca até chegar a gente. É, e aí a gente passa novas culturas pros nossos filhos e assim vai seguindo a cultura, tradição da família.

LIV (10;4): O que é cultura? Por exemplo cada um tem a sua cultura, na páscoa caça ovos, outra família compra ovo.

LUI (9;10): Como você acha que os índios vivem hoje? Não são os mesmos costumes de antigamente. Mas é praticamente igual eu acho. Mas ainda tem os que seguem as tradições. **O que eles seguem de tradições?** Mesmo os índios que vivem entre a gente, eu acho que eles seguem algumas tradições ainda. Porque as tradições são coisas que a gente vai cultivando, né? **E você pode me dar um exemplo dessas tradições, que tradições seriam essas?** Por exemplo, os índios têm danças para certas coisas, com aniversário, vamos falar assim, quando um bebê nasce na aldeia, certas coisas.

LET (10;5): Você já ouviu falar da palavra cultura? Já. **O que é?** [...] Cultura eu acho que é alguma coisa que alguém aprendeu aquilo e faz parte da tribo, é... daquilo, faz parte da... do... da cultura, faz parte do que eles fazem. E por várias gerações, por vários anos eles fazem, e

aquilo carrega só neles, ninguém faz mais isso, só eles, vira a cultura da tribo indígena. Por exemplo, só essa tribo sabe domesticar um cavalo, é a cultura deles domesticar o cavalo, por causa que outra tribo não sabe. Alguém há muitos anos aprendeu e não falou para outras pessoas, tirando a tribo.

Outro exemplo de resposta categorizado aqui é a noção demonstrada do tempo de existência dos indígenas. Enquanto no nível anterior a característica apresentada levava em consideração apenas o aspecto visível da chegada dos portugueses ao Brasil, neste nível há uma visão mais ampla e abrangente de acordo com uma certa história da humanidade conhecido pelos sujeitos.

LET (10;5): Você acha que faz tempo que os índios existem? Bom, eu acho que índio existe desde que... por exemplo os homens da caverna essas coisas, evoluíram e aprenderam a plantar, a caçar, acho que fazer os trançados deles, os cestos, essas coisas... aí ele já começaram a virar índios, por causa que antigamente, o macaco por exemplo já vivia em bando, todos eles ficavam juntos. então eu acho que eles têm há muito tempo... há milhões... milhões não... há vários anos atrás.

Nível III – De acordo com as características apresentadas nas respostas analisadas, nenhum sujeito apresentou respostas que traziam noções semelhantes aos enquadrados ao nível III. Os aspectos que compõem o nível III exigem um grau de articulação dialética dos elementos que pode ser percebido em sujeitos que demonstrassem compreensão sobre os povos indígenas em seus aspectos de identidade cultural, ancestralidade e representação social levando em conta processos ocultos em suas explicações. Alguns participantes do estudo podem encontrar-se em transição para esse nível, mas ainda não oferecem, em suas respostas, alternativas de modo a integrar e relacionar as informações em um sistema mais amplo e coerente. Assim, compreende-se que na investigação realizada não foi possível encontrar respostas características do nível III de compreensão da realidade social no que concerne à temática indígena.

Quadro 5 – Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Diagnóstico Inicial

Sujeitos	Sexo	Nível			
		Geral	Identidade	Diversidade	Cultura
ALI (9;11)	FEM	I	I	I	I

ALV (10;7)	MAS	I	I	I	I
ART (9;11)	MAS	I	I	I	I
BEA (10;1)	FEM	I	I	I	I
CAI (10;5)	FEM	II	II	II	II
FIL (10;5)	MAS	I	I	I	I
GUB (10;2)	MAS	I	I	I	I
GUS (10;4)	MAS	I	I	I	I
HEI (10;3)	MAS	I	II	I	I
JOA (10;5)	MAS	I	I	I	I
JOS (9;11)	MAS	I	I	I	I
LAU (10;9)	FEM	I	I	I	I
LET (10;5)	FEM	II	II	II	II
LÍV (10;4)	FEM	I	I	II	I
LUC (9;11)	MAS	I	I	I	II
LUI (9;10)	FEM	II	I	II	II
MAC (9;11)	FEM	I	I	I	I
MAI (10;5)	FEM	I	I	I	I
MAL (10;9)	FEM	I	I	I	I
MIG (10;5)	MAS	I	II	I	I
MUR (10;10)	MAS	I	I	I	I
PED (10;5)	MAS	I	I	I	I
RAF (10;2)	FEM	I	I	I	I
SAC (10;4)	FEM	I	I	I	I
SAM (10;1)	FEM	I	I	II	I
SOF (9;10)	FEM	I	I	I	I
VIN (9;11)	MAS	I	I	I	I
TOTAL: 27					

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 6 – Distribuição em percentual dos sujeitos, em níveis de compreensão das noções dos povos indígenas referente à entrevista – Diagnóstico Inicial

Frequência (f)	Porcentagem Nível I	Porcentagem Nível II
24	88,9%	0,0%
03	0,0%	11,1%
27	24	03

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 7 – Distribuição em percentual dos sujeitos por gênero no Diagnóstico Inicial

Nível I		Nível II	
Frequência (f)	Porcentagem (%)	Frequência (f)	Porcentagem (%)
13 (MASC)	48,14	00 (MASC)	
11 (FEM)	40,75	03 (FEM)	11,11
24	88,89	03	11,11

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 8 – Distribuição de frequência e percentual de acordo com as idades dos sujeitos e níveis de compreensão dos povos indígenas no Diagnóstico Inicial:

	Nível I		Nível II		Nível III		Total	
Idade	f	%	f	%	f	%	f	%
9	7	25,92	1	3,71	-	-	8	29,63
10	17	62,97	2	7,4	-	-	19	70,37
	24	88,89	3	11,11			27	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme as tabelas 1, 2, 3 e 4 demonstram, 88,89% dos sujeitos participantes da pesquisa encontravam-se no nível I de compreensão da realidade social, pensada neste trabalho sob a perspectiva de noções sobre os povos indígenas, ainda na primeira fase exploratória da pesquisa-ação – diagnóstico inicial. Os dados revelam então que esses entrevistados apresentavam uma visão ainda muito elementar sobre os conceitos que dizem respeito aos

povos indígenas. Um total de 11,11%, o que equivale a três sujeitos, apresentou pensamentos característicos do nível II. Entre esses sujeitos, houve relatos de descendência indígena e também de discussão e momentos de conversa entre familiares. Portanto, podem ser resultados vindouros de uma busca pessoal ou influenciada pelo ambiente familiar, por meio de pesquisas e diálogos. Como pode-se observar na tabela 4, no diagnóstico inicial não houve sujeito que se enquadrasse no nível III de compreensão dessas noções.

4.1.1 – Análise dos textos Narrativos – fase exploratória.

Na análise dos textos narrativos foi observado o desempenho na escrita de histórias, principalmente no que concerne ao atendimento do tema sugerindo um conflito, pois na existência explícita de um conflito, as narrativas tendem a ser mais elaboradas. A produção textual foi solicitada às crianças, que realizaram individualmente em sala de aula, no horário regular e na presença da professora/pesquisadora.

O gênero textual narrativo é amplamente trabalhado e solicitado na fase do Ensino Fundamental, e além de ser um tipo particular de texto, são usadas no dia-a-dia, em situações onde há a comunicação de ideias, e também é um tipo de texto fundamental em todo o processo de aprendizagem do sujeito.

Além de ser o maior gênero da arte verbal - existiu nas culturas orais, consagrou-se na escrita e perdura nos meios áudio-visuais – é o gênero que mais explorou a passagem da oralidade para o conhecimento letrado (BRASIL, 1998, p.14).

De acordo com Bruner (1991), a organização que o ser humano faz para suas próprias experiências e memórias dos acontecimentos ocorre principalmente na forma de narrativas.

Sodré (1988) conceitua a narrativa como um discurso capaz de evocar, por meio da sequência temporal e encadeada de fatos, um mundo real ou imaginário, em um tempo e espaço determinados. A narrativa é um relato centrado num fato ou acontecimento, onde há personagens que atuam e um narrador que relata toda a ação. O tempo e o ambiente também são elementos que compõem a narrativa.

A caracterização da narrativa se dá por uma relação lógico-semântica entre funções e atores. Um texto do gênero narrativo coerente é aquele cujo fatos estão interligados por uma relação lógica e cronológica, conforme Vieira (2001), que ainda diz que, para constituir-se uma narrativa, é preciso também que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final, tendo a função de conclusão do texto. Ainda de acordo com Vieira (2001), para que haja uma narrativa, é preciso haver uma relação lógica e cronológica entre os

eventos e as ações das personagens e que esses eventos tenham uma organização de estrutura como: Exposição; Tema; Intriga e Resolução.

Desde a Educação Infantil, estudantes brasileiros se deparam muitas vezes com o gênero narrativo, seja por meio das rodas de leitura, contos de fadas lidos ou repassados por transmissão oral, propostas de produção por meio de sequência de gravuras, produções livres, etc.

Desde muito cedo as crianças aprendem a contar histórias, uma forma particular de narrativa, e o fazem de maneira espontânea e natural; entretanto, “a habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente, ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por uma série de fatores” (Spinillo, 2001, p. 75), dentre os quais, destacam-se: idade; escolaridade; interações sociais diversas; experiências com textos no ambiente familiar; tipo de solicitação, ou seja, produção livre, a partir de gravuras, de ilustrações de livros infantis, relatos de fatos ocorridos, reprodução de histórias contadas, entre outros. (SANTOS; BARRERA, 2015, p. 255).

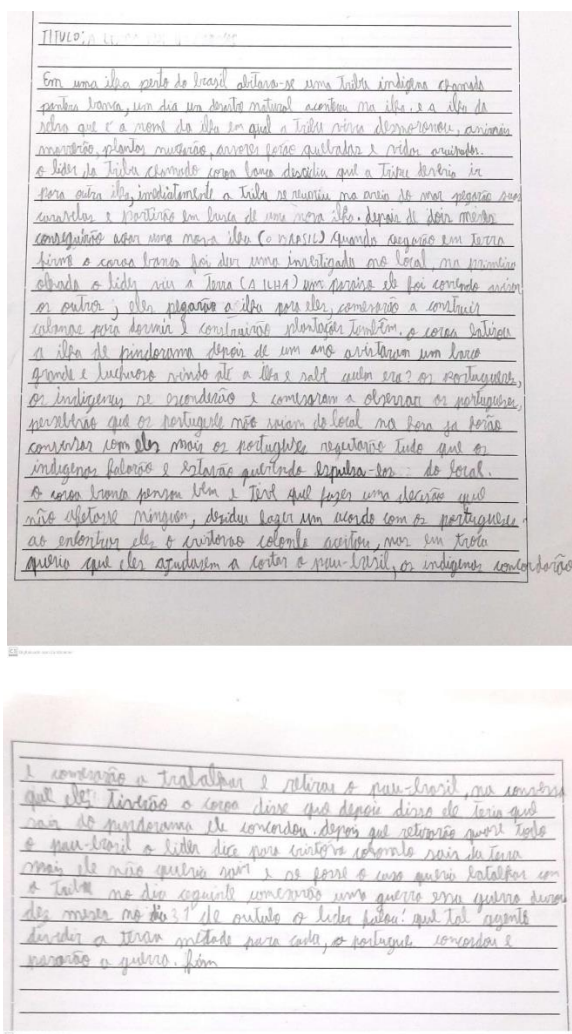
Foi diante dessa perspectiva que o texto narrativo foi pensado neste trabalho e a análise dos resultados obtida, foi a partir da classificação do grau de elaboração das histórias escritas pelos participantes. A produção de texto foi avaliada seguindo alguns critérios que estruturam as produções de gênero narrativo. A cada um desses critérios foi estabelecido o valor de 1 ponto, segundo as características das produções. Esses critérios são:

- **Tema:** cumprimento da tarefa que foi pedida, se não fugiu do tema proposto, se houve criatividade e apontamento de ideias demonstrando reconhecimento do conteúdo da proposta;
- **Tipo de texto:** se toda estrutura textual foi contemplada, se houve contribuição pessoal, utilizou a pessoa verbal ideal para o tipo de texto, se o problema/conflicto apresentado neste gênero textual é correspondente ao tema;
- **Coerência:** o texto possui lógica, atendeu o tema com ideias coerentes ao tema, apresentando personagens e situações compatíveis aos aspectos solicitados na proposta.

Ao verificar o desempenho de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em tarefas de produção de escrita de histórias, pode-se perceber que uma parte das crianças investigadas não domina a estrutura da narrativa de uma história, mesmo sendo consideradas já alfabetizadas. De acordo com Lins e Silva e Spinillo (1998), estar alfabetizado não garante que habilidades de elaborar narrativas tenham sido adquiridas. Alguns textos de nossos participantes demonstraram isso, conforme o exemplo abaixo, onde o sujeito SAC (10;4) atingiu o tema

pedido na proposta para produzir uma história sobre Os Povos Nativos Brasileiros. No entanto, a história do participante não explicitou tão bem um conflito, não elaborando tão bem a narrativa com uma trama e desfecho explícito, conforme pode-se perceber abaixo:

Figura 4 - Produção escrita por SAC (10;4).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: Texto narrativo de SAC (10;4).

TITULO:

Em uma ilha perto do brasil abitava-se uma tribo indígena chamada pantera banca, um dia um desastre natural aconteceu na ilha. e a ilha da selva que é o nome da ilha em qual a tribo vivia desmoronou, animais morrerão, plantas mucharão, arvores forão quebadas e vidas arruinadas.

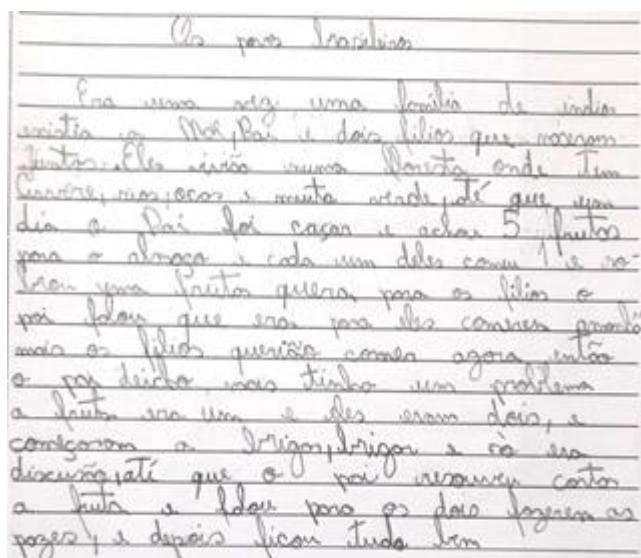
o lider da tribo chamado coroa banca decidiu que a tribo deveria ir para outra ilha, imediatamente a tribo se reuniu na areia do mar pegarão suas caravelas e partirão em busca de uma nova ilha. depois de dois meses conseguirão achar uma nova ilha (o

BRASIL) quando chegarão em terra firme o coroa branca foi dar uma investigada no local, na primeira olhada o lider viu a terra (A ILHA) um paraíso ele foi correndo avisar os outros, eles pegarão a ilha para eles, comesarão a construir cabana para dormir e construirão plantações também. o coroa batisou a ilha de pindorama depois de um ano avistaram um barco grande e lushuoso vindo até a ilha e sabe quem era? Os portugueses, os indigenas se esconderão e comesaram a observar os portugueses, perseberão que os portugueses não saiam do local na hora já forão conversar com eles mais os portugueses regeitarão tudo que os indigenas falarão e estavam querendo expulsa-los do local. o coroa branca pesou bem e teve que fazer uma decisão que não afetasse ninguém, decidiu fazer um acordo com os portugueses.

ao encontrar eles o cristovao colombo aceitou, mas em troca queria que eles ajudassem a cortar o pau-brasil, os indigenas concordarão e comesarão a trabalhar e retirar o pau-brasil, na conversa que eles tiveram o coroa disse que depois disso ele teria que sair do pindorama ele concordou. depois que retirarão quase todo o pau-brasil o lider dice para cristóvo colombo sair da terra mais ele não queria sair e se fosse o caso queria batalhar com a tribo no dia ceguinte comesarão uma guerra essa guerra durou dez meses no dia 31 de outubro o lider falou! que tal agente dividir a terra metade para cada, o portugues concordou e pararão a guerra. Fim.

Um outro exemplo de texto demonstra a presença do tema conflituoso (condição para a escrita de narrativa), no entanto, sem recursos narrativos que poderiam potencializar a escrita, como alguns detalhes, diálogos e caracterização de espaço, tempo e personagens. O grau de elaboração do desfecho também apresentou uma elaboração elementar, sem caracterizar uma superioridade do conflito. Segue o texto analisado:

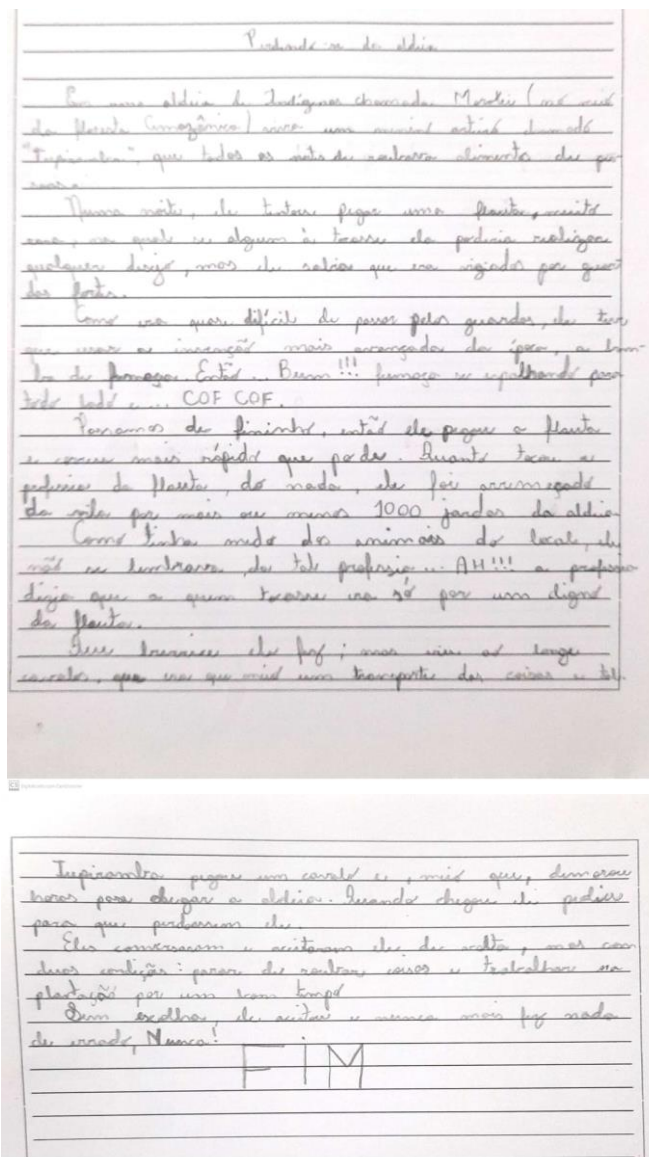
Figura 5 - Produção escrita por ART (9;11).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Também obtivemos textos em que foi observado ideias mais elaboradas, encontradas nas condições em que é proposta alguma situação de conflito por meio do tema. O sujeito ALV (10;7) apresentou o encadeamento de ações presentes em sua narrativa de uma forma que revela a estrutura de uma história, o que ocorre não somente na apresentação do tema conflituoso, mas na descrição dos personagens e na sequência de ações, demonstrando um maior grau de planejamento e elaboração por parte dele, conforme vê-se no exemplo a seguir:

Figura 6 - Produção escrita por ALV (10;7).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: Texto narrativo de ALV (10;7).

Perdendo-se na aldeia

Em uma aldeia de Indígenas chamada Morokei (no meio da floresta Amazônica) vivia um menino arteiro chamado "Tupinamba", que todas as noites ele roubava alimentos das pessoas.

Numa noite, ele tentou pegar uma flauta, muito rara, na qual se alguém à tocasse ela poderia realizar qualquer desejo, mas ele não sabia que era vigiado por guardas fortes.

Como era quase difícil de passar pelos guardas, ele teve que usar a invenção mais avançada da época, a bomba de fumaça. Então... Bum!!! fumaça se espalhando para todo lado e... COF COF.

Passamos de fininho, então ele pegou a flauta e correu mais rápido que pode. Quanto tocou a profissão da floresta, do nada ele foi arremetido da vila por mais ou menos 1000 jardas da aldeia.

Como tinha medo dos animais do local, ele não se lembrava da tal profissão... AH!!! a profissão dizia que a quem tocasse era só por um digno da flauta.

Que burrice ele fez; mas viu ao longo cavalos, que era meio um transporte das coisas e tal.

Tupinamba pegou um cavalo e, meio que, demorou horas para chegar a aldeia. Quando chegou ele pediu para que perdoassem ele.

Eles conversaram e aceitaram ele de volta, mas com duas condições: parar de roubar coisas e trabalhar na plantação por um bom tempo.

Sem escolha, ele aceitou e nunca mais fez nada de errado, Nunca!

FIM

A seguir, o quadro de Análise de todas as Produções Textuais desenvolvidas na Fase de Diagnóstica.

Quadro 9 – Análise das Produções Textuais – Diagnóstico Inicial

Sujeitos	Sexo	Nível			
		Geral	Tema	Tipo de Texto	Coerência
ALI (9;11)	FEM	2,0	1,0	0,5	0,5
ALV (10;7)	MAS	3,0	1,0	1,0	1,0
ART (9;11)	MAS	1,5	0,5	0,5	0,5
BEA (10;1)	FEM	1,0	0,5	0	0,5
CAI (10;5)	FEM	2,5	1,0	0,5	1,0
FIL (10;5)	MAS	2,0	1,0	0,5	0,5
GUB (10;2)	MAS	0	0	0	0
GUS (10;4)	MAS	1,0	0,5	0	0,5
HEI (10;3)	MAS	0,5	0	0,5	0

JOA (10;5)	MAS	1,5	1,0	0	0,5
JOS (9;11)	MAS	1,5	0,5	0,5	0,5
LAU (10;9)	FEM	2,5	1,0	0,5	1,0
LET (10;5)	FEM	1,5	0,5	0,5	0,5
LÍV (10;4)	FEM	0	0	0	0
LUC (9;11)	MAS	2,5	1,0	0,5	1,0
LUI (9;10)	FEM	2,5	1,0	0,5	1,0
MAC (9;11)	FEM	1,0	0,5	0	0,5
MAI (10;5)	FEM	3,0	1,0	1,0	1,0
MAL (10;9)	FEM	2,0	1,0	0,5	0,5
MIG (10;5)	MAS	2,5	1,0	0,5	1,0
MUR (10;10)	MAS	2,5	0,5	1,0	1,0
PED (10;5)	MAS	3,0	1,0	1,0	1,0
RAF (10;2)	FEM	2,5	1,0	1,0	0,5
SAC (10;4)	FEM	1,0	1,0	0	0
SAM (10;1)	FEM	2,5	1,0	0,5	1,0
SOF (9;10)	FEM	3,0	1,0	1,0	1,0
VIN (9;11)	MAS	1,0	0	0,5	0,5

Analisando os resultados obtidos a partir dos critérios descritos anteriormente do cumprimento de elaboração das histórias escritas pelos participantes, e considerando que cada critério equivale a 1 ponto, indicando o nível de domínio do esquema narrativo e o bom conhecimento da estrutura de histórias, foi possível verificar que 12 sujeitos (44,44%), alcançaram uma pontuação de 2,5 a 3,0 pontos, demonstrando domínio satisfatório do esquema narrativo. Em um total de 7 participantes, com pontuação de 1,5 a 2,0 pontos, foi possível perceber o conhecimento do esquema narrativo, mas apresentando faltas de elementos que constituem uma boa produção de histórias, como um desfecho bem elaborado ou conflito bem marcado. Esse total corresponde a 25,94% dos sujeitos. Outros 6 sujeitos alcançaram em seus textos pontuação de 0,5 a 1,0, o que demonstra que não possuem domínio satisfatório de esquema narrativo, sendo um total de 22,22%. E, ainda, obteve-se 2 crianças (7,4%) que zeraram suas pontuações, revelando pouco domínio e conhecimento na produção de histórias, embora já estivessem cursando o quinto ano do Ensino Fundamental.

Para uma melhor compreensão dos resultados acima, há de se considerar que tais alunos participantes da pesquisa, frequentaram um período de cerca de 1 ano letivo de forma remota, ou seja, sem um acompanhamento mais sistêmico e interventivo do professor no processo de produção textual e também de outras atividades.

4.2 - Atividades Interventivas: vivências pedagógicas e didáticas no enfoque da construção do conhecimento social: a noção de povos indígenas.

Realizado o levantamento inicial das noções que os participantes da pesquisa apresentavam a respeito dos povos indígenas, deu-se início à etapa das ações interventivas, que neste trabalho formam uma sequência composta de 19 atividades, descritas a seguir. As atividades realizadas dizem respeito às noções sobre os povos indígenas tratadas principalmente na entrevista da fase diagnóstica e foram planejadas e adaptadas à rotina da sala de acordo com o formato híbrido que as aulas vinham ocorrendo, com alunos presencialmente na escola e com outros acompanhando a aula de forma on-line. As atividades envolvendo a noção dos povos indígenas foram, em geral, realizadas de maneira coletiva, no entanto, algumas foram realizadas individualmente e em pequenos grupos.

De um modo geral, a turma demonstrou-se bastante interessada na temática, motivando-se e entusiasmando-se na realização de algumas atividades interventivas práticas, como a construção e apresentação da maquete. Ao longo do desenvolvimento da intervenção, foi possível notar maior curiosidade e atenção das crianças em situações vividas pelos alunos até mesmo fora do ambiente escolar, como viagens com a família, noticiários pela TV e leituras de livros que faziam abordagem à questão indígena. Tal interesse e curiosidade também pode ser notado na formulação de hipóteses, questionamentos e discussões que evidenciavam diferentes pontos de vistas à medida que as atividades foram ocorrendo. As propostas procuraram oportunizar situações e interações que incitassem reflexão e discussão, tanto de informações históricas do país, quanto de dados da situação atual dos povos originários, com o objetivo de oferecer aos alunos um ambiente profícuo e solicitador para que pudessem explorar o ambiente, os recursos e os materiais disponibilizados, com o intuito de refletirem a respeito dos povos originários brasileiros na história, cultura e dinâmica social do nosso país.

Os preceitos de organização do ambiente de uma forma que fomente a discussão e reflexão sobre a temática é uma das dinâmicas pedagógicas escolhidas pelo próprio colégio onde a pesquisa fora realizada. Portanto, há a disposição de um contexto que revele o processo pelo qual cada turma da escola se propõe a fazer em forma de investigação. O contexto

investigativo dos povos indígenas organizado na sala de aula da turma de participantes da pesquisa, fora rapidamente observado pelos alunos presentes e também alimentado no decorrer do processo de intervenção, onde os objetivos das atividades eram constantemente revistos de acordo com a necessidade apontada pela participação e interesse dos alunos. Segue o momento que alguns alunos se depararam com alguns materiais organizados no início das atividades interventivas e exploram alguns por meio da observação.

Foto 1 - Observação de aluna no contexto investigativo.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 2 - Observação de aluna no contexto investigativo.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 3 - Observação de alunos no contexto investigativo.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Durante o processo interventivo, os alunos entraram em contato com uma variedade de textos, vindouros de diferentes veículos de informação, e também foram solicitados que produzissem textos de diversos gêneros e estruturas – narrativos, descritivos e argumentativos. O estudo contemplou diferentes áreas do conhecimento, conforme preveem os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a respeito de temas transversais. De acordo com as necessidades conceituais previstas para a construção da noção sobre os povos indígenas, as atividades foram organizadas atendendo a um processo gradativo de construção individual dos educandos, oportunizando não somente a procura individual por informações, mas também socializações coletivas, produções compartilhadas e trabalhos em grupo. As 19 atividades realizadas na etapa da intervenção são descritas com detalhes a seguir do quadro que as sintetiza.

Quadro 3 - Atividades realizadas durante a fase de ação.

ATIVIDADES		PROCEDIMENTOS
1	Desenho “Povos Indígenas”	Desenho livre sobre o tema “Povos Indígenas”.
2	Filme “O Descobrimento do Brasil”	Discussão coletiva, escrita de dois textos do gênero Carta Pessoal a D. Manuel, rei de Portugal na época da chegada dos portugueses ao Brasil, sendo uma sob a perspectiva de um navegante português e outro sob a perspectiva de um nativo brasileiro, descrevendo as percepções sobre as terras brasileiras. Desenho de dois mapas que complementavam as cartas, sendo um do ponto de vista de um português, e outro de um indígena.

3	Vídeo “A Mãe do Brasil é indígena” e trechos do livro “Coisas de índio – versão infantil”	Discussão coletiva, levantamento de hipóteses sobre a quantidade e distribuição dos povos indígenas brasileiros na atualidade, pesquisa individual sobre diversos povos indígenas.
4	Trecho do livro “Coisas de índio – versão infantil” e vídeo “Os equívocos nossos de cada dia” (Série <i>Crônicas de Abril</i>)	Discussão coletiva e produção de desenhos sobre o que significa ser “índio” ou “indígena”.
5	Diário de Descobertas	Discussão coletiva, compartilhamento das descobertas realizadas até o momento sobre os povos indígenas pesquisados, desenho e produção escrita espontânea sobre as descobertas.
6	Apresentação de maquetes e pesquisas sobre diversos povos indígenas e Mapa Coletivo do Brasil	Compartilhamento de descobertas sobre os povos indígenas brasileiros pesquisados, apresentação individual de maquetes que representavam aldeias e modos de vida dos respectivos povos e preenchimento coletivo com desenhos de um Mapa do Brasil representando a distribuição das etnias indígenas estudadas até o momento. Escrita de Ficha descritiva do povo pesquisado.
7	Mostra Cultural On-line	Compartilhamento de descobertas sobre os povos indígenas brasileiros pesquisados, apresentação individual de maquetes para as famílias.
8	Game “Huni Kuin – os caminhos da jiboia”	Apreciação e exploração de um game virtual criado a partir da narrativa indígena do povo Kaxinauá, escrita de um texto narrativo inspirado nas fases do game.
9	Revisão do texto narrativo produzido na atividade anterior	Auto revisão do texto narrativo seguindo os elementos de estrutura do gênero narrativo.
10	Artigo de opinião	Discussão coletiva sobre elementos necessários para sobrevivência dos povos indígenas, leitura sobre terras indígenas e demarcação, levantamento de argumentos

		contrários e favoráveis à demarcação e elaboração coletiva de um artigo de opinião.
11	Manual de instrução	Pesquisa em pequenos grupos de um povo indígena ainda desconhecido por eles, levantamento de informações, elaboração de uma narrativa indígena a partir da realidade do povo pesquisado e criação de um jogo/game a partir desta narrativa, seguindo o gênero Manual de Instrução.
12	Pesquisa sobre Brincadeiras Indígenas	Pesquisa e registro individual de brincadeiras e jogos infantis indígenas.
13	Registro de observação do quanto e como a pessoa indígena é retratada na sociedade	Registro de observação por 10 dias de informações espontâneas demonstradas sobre os povos indígenas nos meios de convivência social e também em mídias sociais.
14	Socialização do registro de observação, reflexão sobre trechos dos filmes “O Levante dos Apaches”, “Dança com Lobos” e música “Baila Comigo”	Roda de conversa de socialização das observações realizadas na atividade anterior, reflexão sobre como o indígena foi retratado em algumas mídias sociais (filmes e música), registros no Diário de Descobertas e desenho sobre o retrato do indígena na sociedade.
15	Roda de Conversa com uma descendente indígena do povo KRENAK	Roda de conversa e compartilhamento com uma parente de aluna participante da pesquisa, professora de história e descendente do povo KRENAK. Elaboração de roteiro, perguntas e anotações no DIÁRIO DE DESCOBERTAS.
16	Notícias e Biografia	Discussão coletiva sobre algumas notícias que mostram a realidade indígena atualmente em diferentes perspectivas: conflitos de indígenas isolados (ataque a coordenador da FUNAI); situação de marginalização dos indígenas em Dourados – MS; dificuldades de inserção na sociedade para indígenas urbanizados; trechos do documentário “Falas da Terra”; ataques de garimpeiros a indígenas isolados.

		Produção em pequenos grupos de biografia de uma pessoa indígena.
17	Síntese Cronológica da história indígena brasileira. Linha do tempo do livro “A terra dos Mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio”.	Atividade de leitura e compreensão de alguns fatos da História do Brasil ocorridos desde o ano de 1500, contados a partir da perspectiva de um escritor indígena. Trabalho em grupo de análise de linha do tempo e elaboração de NOTÍCIA sobre o fato estudado.
18	Análise do samba “Histórias para ninar gente grande”.	Roda de conversa sobre a letra da música do Samba “Histórias para Ninar gente grande”. Análise em grupo de alguns versos, registros escritos e CARTAZ ILUSTRATIVO sobre o título e letra da música.
19	Apresentação de fim de ano – música ALOK com povos indígenas	Dança e representação cênica sobre as descobertas realizadas ao longo do ano sobre os povos indígenas.

Fonte: elaborado pela autora

Atividade nº 2 – Filme “O Descobrimento do Brasil”.⁵

Direção: Humberto Mauro

Produção: Instituto Brasileiro de Cacau – Ignácio Tosta Filho (presidente)

Gênero: documentário, aventura

Ano: 1937

Foto 4 - filme “O Descobrimento do Brasil”.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RibykMldK1U>>. Acesso em 28 dez 2021.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 5 - filme “O Descobrimento do Brasil”.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Esse documentário brasileiro retrata, em forma de narrativa épica, a chegada da frota portuguesa às costas brasileiras em 1500, narrada com trechos extraídos da Carta de Pero Vaz de Caminha. Com início na partida da frota de Pedro Álvares Cabral de Lisboa com destino às Índias, apresenta a rota seguida pelos navegadores portugueses por meio de um mapa animado, passando pelas ilhas Canárias, do Cabo Verde e São Nicolau até avistarem o litoral brasileiro. Retrata então o encontro com os nativos locais, chamados de índios, revelando o processo de comunicação entre eles e o início da exploração das terras brasileiras e da mão-de-obra indígena. Ao final, apresenta a celebração da primeira missa no Brasil, com participação dos tripulantes e grande parte dos nativos.

Durante o filme foi inevitável que alguns alunos elaborassem e manifestassem questões e comentários sobre o que estavam compreendendo da narrativa. Seguem alguns excertos desses comentários:

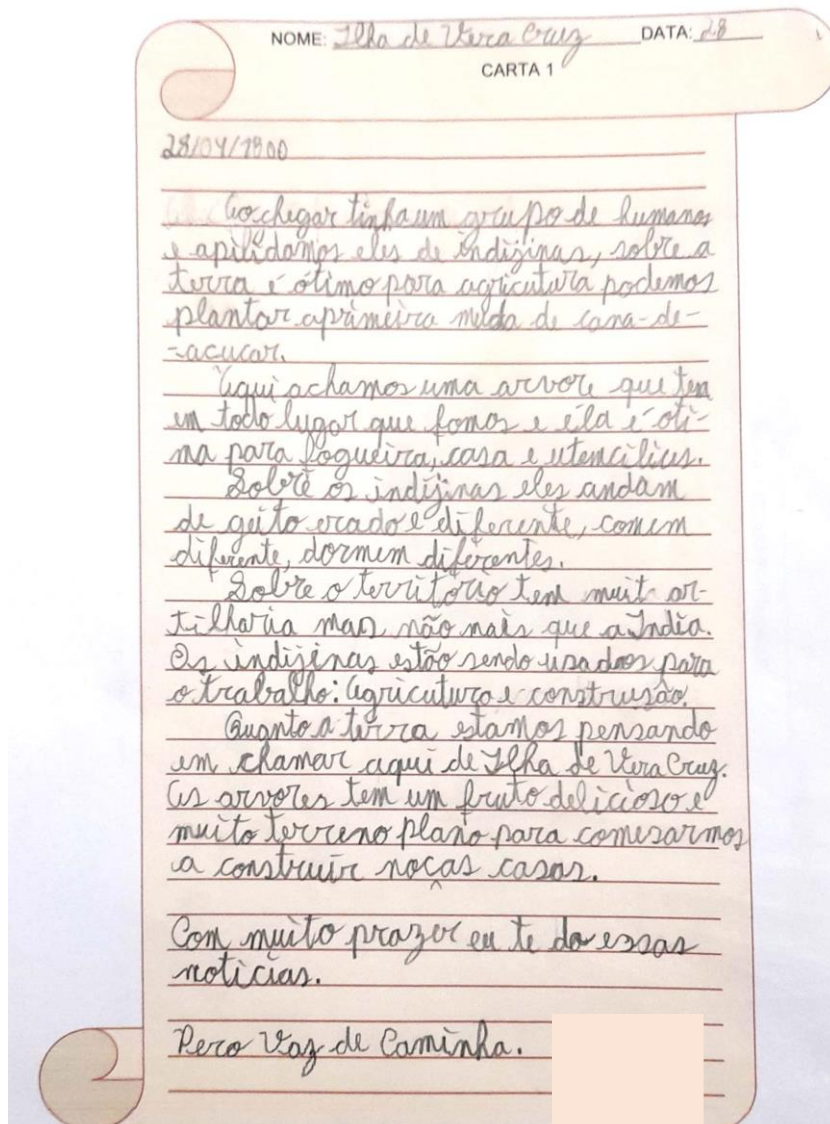
VIN (9;11) Eles eram burros. **Quem?** Os índios. **Por que você diz isso?** Ficam aceitando trocar coisas com os portugueses. ALV (10;7) Não, eles não tinham noção! [...] BEA (10;1) Acho que

foi nessa época que eles (portugueses) pensaram em escravos. [...] RAF (10;2) Eles (indígenas) estão na missa, mas nem sabiam de Cristo. [...] JOS (9;11) Se os portugueses gostam de Cristo que criou a Terra, porque eles destroem a Terra? (Ao ver a derrubada de árvores) **Por que você acha?** JOS (9;11) Sei lá... ganância... [...] VIN (9;11) Os indígenas estavam tentando entender (ao ver que eles observavam os portugueses derrubarem algumas árvores no Brasil ao chegar no Brasil e não se manifestarem).

Após o filme, as crianças foram solicitadas a imaginar-se como um dos tripulantes portugueses presente nas naus. A partir daí, que se encarregassem da missão de observar as novas terras e seus habitantes e retratassem, por meio de uma carta pessoal e também pelo desenho de um mapa, uma representação para descrever detalhadamente com o objetivo de ser direcionada ao rei de Portugal na época, D. Manuel. A ideia era que comesçassem a pensar esse aspecto da história a partir da perspectiva dos exploradores portugueses do século XVI e demonstrassem o que já sabiam desse recorte histórico do país. Alguns alunos se colocaram no papel de Pero Vaz de Caminha, o escrivão da frota portuguesa em 1500.

Na sequência, alguns exemplos das produções das cartas e mapas:

Figura 7 - Produção escrita por PED (10;5)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 8 - Produção escrita por ALI (9;11)

CARTA 1

Silva de Vera Cruz 21 de abril de 1900

Olá Dom Manuel eu e minha
equipe depois de 3 meses descobri-
mos a Silva de Vera Cruz.

Mais já estava abençoada com pessoas
bem esquisitas! sem roupa, pi-
taços dormiam em casas de palha.
E tinham dada o nome de
Pindorama.

Com, vamos falar desta linda ter-
ra!

Ela é bem grande tem grande
numero de Pau - Brasil muitas
arvores plantações, mas vamos
falar das pessoas.

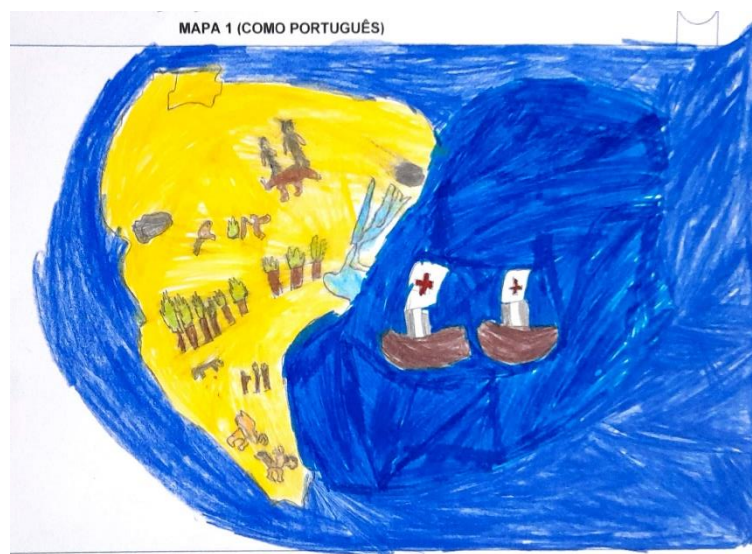
Eles tem várias costumes dili-
rentes tipo dançar, cantar, ensinar
e também são bem obedientes
que tem a brilhante ideia de fa-
zer como escravos por enquanto
se sei disso.

Ensinamos eles sobre a religião
de Portugal, tem vários planos
a essa terra por que tem mu-
ta pau - Brasil, ouro, tem varias
animais e faz calor.

Até Logo
Pere Luiz comilha

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 9 - Representação gráfica de LUC (9;11).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 104 - Representação gráfica de GUB (10;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

De uma maneira geral, os sujeitos não demonstraram grande dificuldade em realizar a proposta e elaborar a carta que descrevia as terras brasileiras, recém descobertas do ponto de vista de um tripulante português. A representação gráfica gerou mais dúvidas, pois os alunos se questionavam a respeito de que proporção do território brasileiro seria conhecido naquela época, para que pudessem desenhar.

A partir da discussão gerada e das perspectivas levantadas, foi solicitado aos alunos que se imaginassem agora como um dos nativos das terras descobertas. A elaboração de uma nova carta e um novo mapa foi solicitado, sob a ótica do ponto de vista de um indígena brasileiro do século XVI. Importante ressaltar que a segunda carta e mapa foram escritas em outro dia de aula, respeitando um período de descanso e elaboração dos alunos. Seguem alguns exemplos:

Figura 11 - Produção escrita por LUI (9;10).

Pindorama, 29 de abril de 1999

Caro Casque de Portugal

Eu sou Jamara um tipo de pessoa que tu chamam de indígena, senão aqui são terra muito bonitas, e perfeita e seus colegas estão roubando as nossas terras e arvores. Por favor se retirar.

Aqui temos arvores cor de brasa, Pedras douradas e brilhantes um solo muito bom, animais lindos e plantas incríveis (tanto para curar quanto para comer).

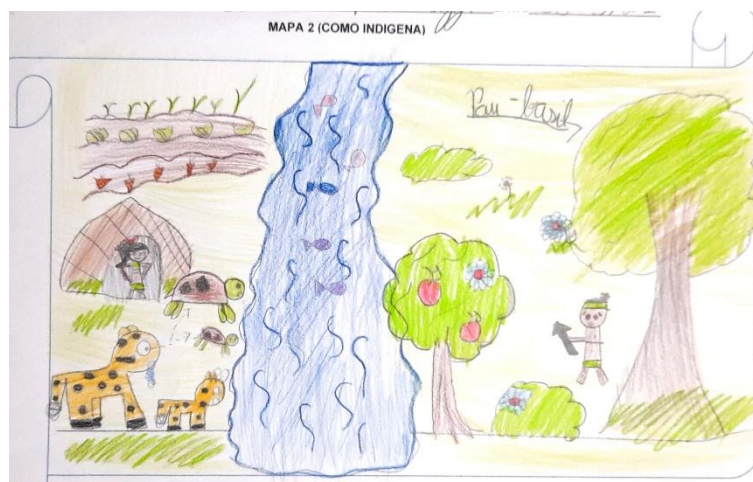
Nos primeiros dias os portugueses foram legais fizeram missa e até foram gentis, mas depois começaram a destruir tudo, tomar nossas terras e serem indelicados, maudosos, arrogantes, chatos e até excrementavam uns de nós.

Che a próxima!

Css: Jamara

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 12 - Representação gráfica de ALI (9;11).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Atividade nº 2 – Vídeo “A Mãe do Brasil é indígena”⁶ e trechos do livro “Coisas de índio – versão infantil”.

Vídeo

Texto: Myrian Krexu

Voz: Maria Bethânia

Foto 6 - Alunos assistindo vídeo "A mãe do Brasil é indígena".



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Livro

Autor: Daniel Munduruku

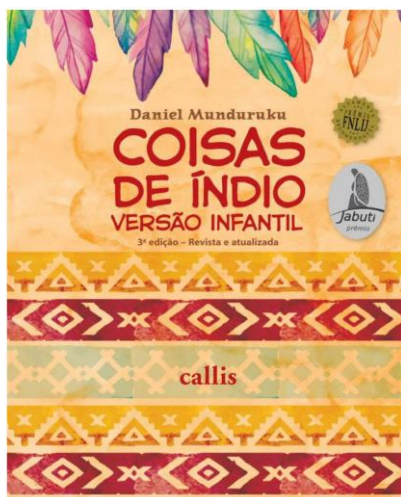
Editora: Callis

Ano: 2019

56 páginas

Figura 13 - Livro "Coisas de índio" - versão infantil".

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dtO1RuRojYc>>. Acesso em 28 dez 2021.



Fonte: Internet.⁷

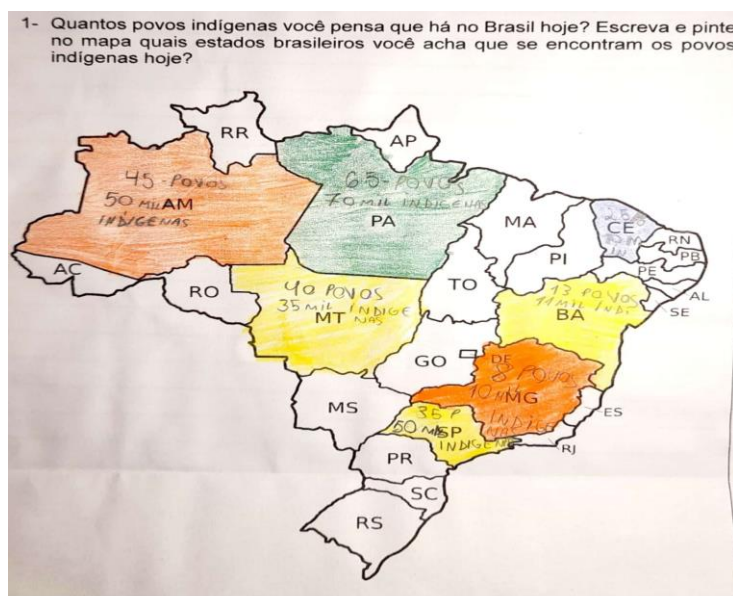
A partir do vídeo “A mãe do Brasil é indígena” e leitura de trechos do livro “Coisas de índio – versão infantil”, foi proposta uma discussão sobre a distribuição dos indígenas no país atualmente. Um levantamento de hipóteses foi realizado individualmente sobre o assunto e em seguida, os dados oficiais foram demonstrados para comparação. Em grande parte, os alunos se mostraram surpresos em constatarem a quantidade de pessoas indígenas no país e de verem que estes se encontram distribuídos em todo o território nacional, não somente na região Norte ou Amazônica, ideia antes atribuída pela maioria. Outro dado importante e que causou curiosidade aos alunos, trazido pelo livro de Munduruku (2019) foi a quantidade de povos indígenas no Brasil atualmente, somando 305 etnias diferentes. Segue trechos da discussão coletiva:

Onde se encontram os indígenas hoje no Brasil? GUB (10;2) Os indígenas estão no Amazonas. **Quantos indígenas há no Brasil hoje?** ALV (10;7) Se no Brasil tem 220 milhões (de habitantes), metade é índio. **Como vocês sabem disso?** JOA (10;1) Só sei que tem em SP, porque nós fomos no segundo ano (referindo a um estudo do meio). CAI (10;5) Já vi em uma reportagem que tem no Acre. [...] GUB (10;2) Acho que tem (indígenas) em todos (os estados), porque existem desde sempre. Existem desde quando? JOA (10;1) No Mato Grosso tem, porque meu tio nasceu em um lá. [...] **Vocês já viram indígenas por aí?** LAU (10;9) Acho que tem no Pará, porque sempre passa na TV. [...] **Por que vocês falam que tem certeza que no Amazonas tem?** GUB (10;2) No Amazonas tem muita mata, já tinha vários índios, e começaram a se reproduzir. ALI (9;11) No Amazonas tem mais recursos para a tribo. [...] **E o que vocês acham**

⁷ Disponível em: <<https://www.livrariamaraca.com.br/produto/coisas-de-indio-versao-infantil-2019-daniel-munduruku/>> Acesso em 30 dez 2021.

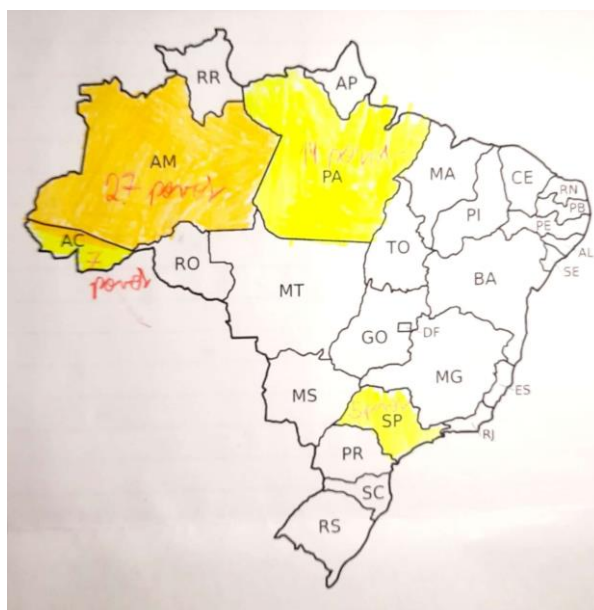
da fala da Myriam de que a mãe do Brasil é indígena? ALI (9;11) Bem que q moça falou no vídeo que todo tem sangue indígena (Quando viu o mapa de distribuição dos povos indígenas e se referindo ao vídeo da atividade).

Figura 14 - Levantamento de hipótese da quantidade e distribuição de povos indígenas brasileiros feito por LAU (10;9).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 15 - Levantamento de hipótese da quantidade e distribuição de povos indígenas brasileiros feito por MIG (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 16 - Mapa de distribuição dos povos indígenas no Brasil.



Fonte: Munduruku (2019, p. 12).

Diante da constatação da quantidade e variedade de povos indígenas no Brasil, foi proposto aos alunos que escolhessem um dos povos e realizassem individualmente uma pesquisa que esclarecessem informações sobre a etnia escolhida, como local que viviam, quantidade de pessoas pertencentes, cultura e costumes, rituais, história, entre outros. Para representarem a pesquisa realizada, a proposta foi que construíssem uma maquete e socializassem oralmente com os colegas e professora. Foi apresentado um mapa do Brasil que, à medida das informações e conhecimentos adquiridos e compreendidos durante a fase de intervenção, representaria todos os povos pesquisados por meio de imagens produzidas e coladas pelos próprios alunos.

Foto 7 - apresentação do mapa do Brasil à turma.



Fonte: Foto tirada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 17 - Pesquisa de informações do povo Xavante realizada por LAU (10;9).

Proposta: pesquisar e preparar uma forma de apresentar sobre o povo indígena que você escolheu representar. Para isso, importante anotar e elaborar algumas informações importantes como:

- 1- Nome do povo indígena escolhido: Xavante
- 2- Onde vivem atualmente: Atualmente no estado de MT (Mato Grosso). Na divisa de Goiás.
- 3- Quantos indígenas fazem parte desse povo atualmente: Atualmente fazem parte cerca de 22.256 Índios Xavantes.
- 4- Anote 7 informações/curiosidades sobre esse povo:
 - 1) Xavante é derivado de A'UWE-Guti, e sua língua faz parte do grupo ITÉ.
 - 2) Existem cerca de 155 aldeias espalhadas entre os povos Xavante e Matis.
 - 3) No século 18, devido à busca por ouro, vários grupos Xavante foram deslocados para o sul do Brasil.
 - 4) No fim do século 18 os Xavante se separaram dos Xerente, originando de Goiás para MT fugindo das doenças.
 - 5) Na presença de Goiás, com sua "Marcha para Oeste", o povo Xavante se propagou de colonização com a imagem de "hom selvagem" do Xavante.
 - 6) Os Xavante com idade entre 7 e 10 anos vão trabalhar para a casa dos latifundiários, onde fazem até 50 ou 60 horas por semana.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 18 - Pesquisa de informações do povo Xavante realizada por MIG (10;5).

Proposta: pesquisar e preparar uma forma de apresentar sobre o povo indígena que você escolheu representar. Para isso, importante anotar e elaborar algumas informações importantes como:

- 1- Nome do povo indígena escolhido: Tupá-Guarani
- 2- Onde vivem atualmente: Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Piauí, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás, Mato Grosso do Sul.
- 3- Quantos indígenas fazem parte desse povo atualmente: Atualmente no Brasil há pelo menos 5 mil.
- 4- Anote 7 informações/curiosidades sobre esse povo:
 - 1) O nome Guarani significa guerra.
 - 2) O povo Tupá-Guarani não vive só no Brasil mas também na Argentina, Bolívia e Paraguai.
 - 3) Existem várias cidades e povoados que atualmente tem que seu nome é de origem desta tribo: Itaquaquecetuba, Guarujá e Paranaíba.
 - 4) Atualmente existem cerca de 279 povos indígenas, sendo falados, dentre eles o Tupá-Guarani.
 - 5) Os Guarani são divididos em "Kaibó, mbya e m'bya".
 - 6) O primeiro Guarani, Naramandé, viveu a Terra sem Mal.
 - 7) A maior parte dos Guarani vivem na Bolívia onde há 783 mil indivíduos. Na Argentina, existem 412 mil e na Argentina, 65 mil.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Atividade nº 3 – Trecho do livro “Coisas de índio – versão infantil” e vídeo “Os equívocos nossos de cada dia” (Série *Crônicas de Abril*).⁸

Livro

Autor: Daniel Munduruku

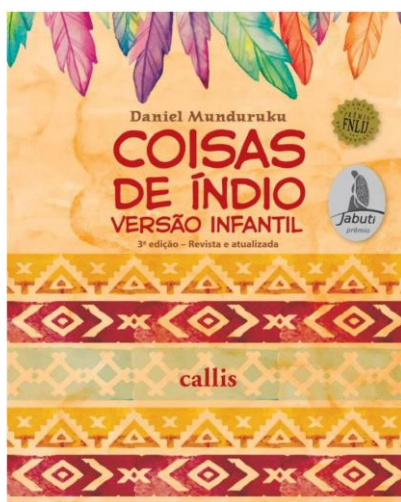
⁸ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CNygV1unxm5/>>. Acesso em 12 jan 2021.

Editora: Callis

Ano: 2019

56 páginas

Figura 19 - Livro “Coisas de índio – versão infantil”.



Fonte: Internet.⁹

Esta atividade teve como objetivo inicial que os alunos construíssem uma noção mais adequada dos conceitos que envolvem os indígenas, uma vez que muitos equívocos podem ser percebidos e se tornam facilitadores para condutas de preconceitos e exclusão. Conforme observado no diagnóstico inicial, ao serem indagados sobre a referência da palavra “índio” ou “indígena”, a maior parte dos participantes consideraram irrelevante uma distinção entre os termos, ou não souberam explicar a diferença entre estes. Outro apontamento evidenciado nesta etapa foi o desconhecimento da existência de diferentes etnias indígenas, demonstrando assim um pensamento de que todos eram um só povo. Como os alunos demonstraram interesse no livro do escritor Daniel Munduruku (2019), foi realizado um momento de leitura e escuta de um trecho do livro chamado “Quando eu era pequeno, não gostava de ser índio”. Em seguida, um vídeo também de autoria do escritor foi assistido. Este vídeo, de título “Os equívocos nossos de cada dia”, foi produzido para uma Série chamada *Crônicas de Abril*, composta de várias filmagens que propunham reflexão a respeito dos conceitos atribuídos aos povos indígenas, fazendo referência ao Dia do Índio (19 de abril). Em um movimento de aula dialogada, a discussão coletiva aconteceu durante toda a atividade, possibilitando aos alunos demonstrarem

⁹ Disponível em: <<https://www.livrariamaraca.com.br/produto/coisas-de-indio-versao-infantil-2019-daniel-munduruku/>> Acesso em 30 dez 2021.

sua compreensão e opinião sobre o assunto. Segue alguns trechos da discussão coletiva de introdução da atividade, ou seja, antes da realização da leitura e do vídeo:

Será que tem diferença falar índio ou indígena? CAI (10;5) Sim. Por quê? CAI (10;5) Porque eles consideram falta de respeito. Por que eles consideram a palavra índio como falta de respeito? HEI (10;3) Porque os portugueses colocaram esse nome pra eles porque eles se confundiram. Eles acharam que era a Índia e colocaram o nome de índio. Qual a diferença entre chamar índio e indígena? ALV (10;7) Índio é só um, indígena são vários. [...] Vocês já tinham parado para pensar nesta diferença? Sim... Não... [resposta dividida entre os alunos].

Foto 8 - aluno revelando interesse no livro de Munduruku (2019).



Fonte: Foto tirada durante o desenvolvimento da pesquisa.

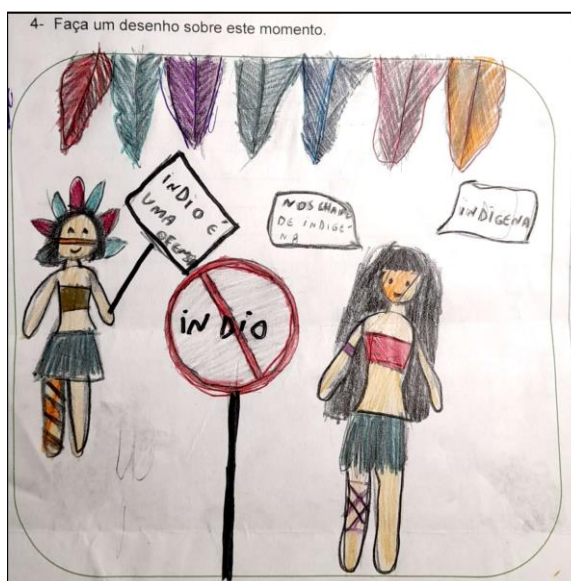
Na discussão coletiva, pode-se perceber uma melhor construção na noção da identidade indígena, bem como na ideia da existência de vários povos, cada qual com seu modo de viver e cultura. Esse pensamento sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros ainda não havia sido apresentado na fase de Diagnóstico Inicial. Eis alguns trechos da discussão após a leitura do livro e do vídeo:

Por que o Daniel chegou a desejar não ter nascido índio? JOA (10;5) Por causa do preconceito. LUC (9;11) Porque ele sofria bullying dos amigos por causa que ele era um índio. CAI (10;5) Não era amigo. LET (10;5) Será que a gente pode usar índio sem ser ofensa? O

que pudemos perceber pela fala do Daniel? CAI (10;5) Que não, porque quem chama de índio pensa que eles são preguiçoso, sujo... [...] **Quem deu o nome índio para eles?** LET (10;5) Os povos brancos. [...] **Por que o Daniel fala que índio não é a maneira certa de chamar o indígena?** JOA (10;5) Porque quem chama eles assim dão características maldosas pra eles. **Por que indígena seria a melhor forma?** HEI (10;3) Por que é mais respeitoso. [...] **Quando os portugueses chegaram aqui e começaram a chamar todos de índio, colocou eles como se fossem...** ALV (10;7) Iguais. **E eles eram todos iguais?** Não (grupo de alunos). **Eles são todos iguais?** Não (grupo de alunos). JOA (10;5) A única coisa que eles têm de iguais é a sua cultura. RAF (10;2) Não, cultura não é. **A cultura deles é igual entre si, sim ou não?** RAF (10;2) Cada povo tem a sua cultura.

Além da discussão coletiva foi solicitado que os alunos elaborassem desenhos que representassem a discussão, o que haviam compreendido e a opinião deles.

Figura 20 - Produção feita por LET (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Me fale sobre seu desenho LET. LET (10;5) Fala do que eu aprendi, que a palavra índio é uma ofensa, mesmo sabendo que é uma ofensa, às vezes eu uso. [...] essa palavra foi adotada pelos europeus quando Cristóvão Colombo achou que os povos indígenas eram indianos. Mas foi adotado diversos sinônimos e significados para índio, como porco, canibal, agressivo, etc.... Por isso o certo é usar indígena em vez de dizer índio.

Figura 21 - Produção feita por SAM (10;1).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

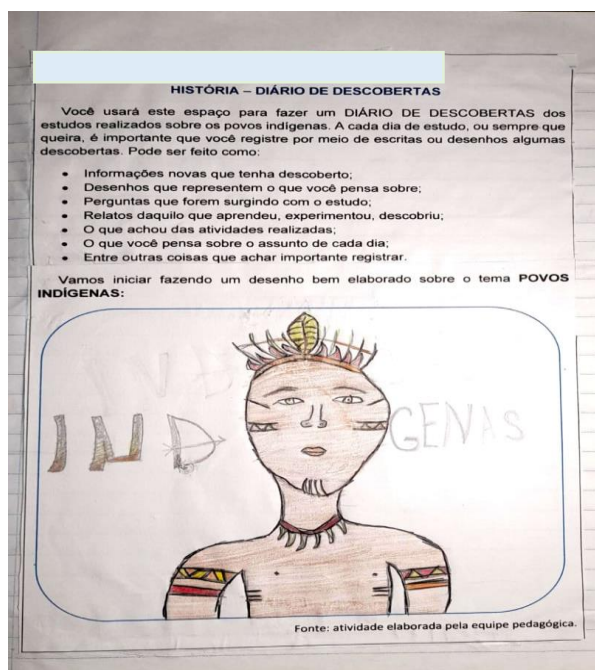
O que representa seu desenho, SAM? SAM (10;1) Significa que hoje eu descobri sobre a história do Daniel Munduruku. Conta que ele era uma criança muito trabalhadora, mas só porque era índio virava motivo de 'zoação' e só se sentia em casa na aldeia.

Atividade nº 4 – Diário de Descobertas

As atividades desenvolvidas até então demonstraram ser informações e descobertas novas para os alunos, conforme revelavam os comentários que as crianças faziam no dia-a-dia. Foi proposto então, num processo de retomada de cada ação realizada, um registro espontâneo daquilo que haviam assimilado, as próprias impressões e sentimentos vivenciados durante cada momento do percurso. Por meio de uma produção individual, chamamos esta atividade de Diário de Descobertas, que tinha o objetivo de provocá-los a reconstituir os momentos de construção do pensamento sobre os povos indígenas, mediante relato pessoal, desenho, mapa de ideias ou outro registro espontâneo do aluno. Além de oferecer mais uma oportunidade de desenvolvimento da leitura/escrita e da representação gráfica das descobertas realizadas e de uma forma mais autônoma, a atividade ofereceu também mais uma oportunidade para a organização das ideias e tomada de consciência sobre a investigação proposta durante as atividades.

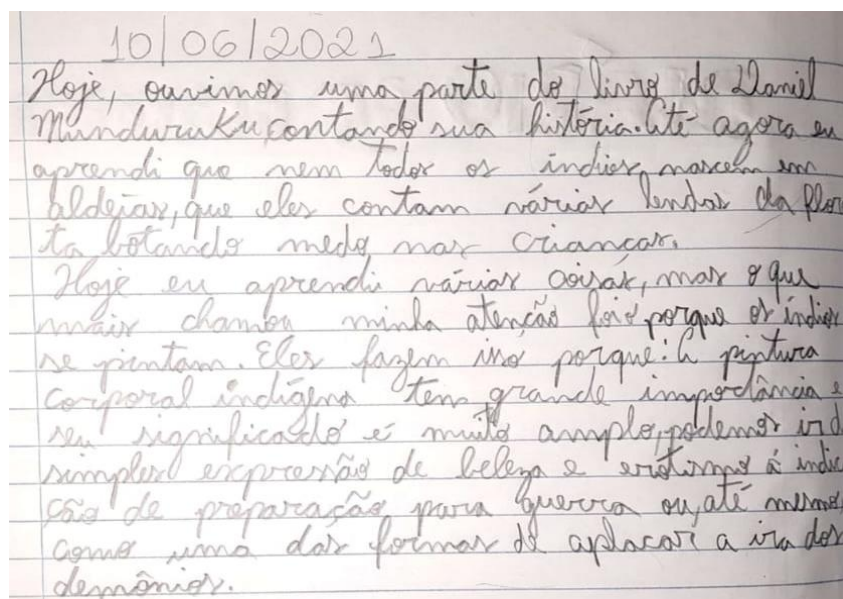
Alguns exemplos de registros realizados pelos alunos em seus diários:

Figura 22 - Registro no Diário de Descobertas de LAU (10;9).



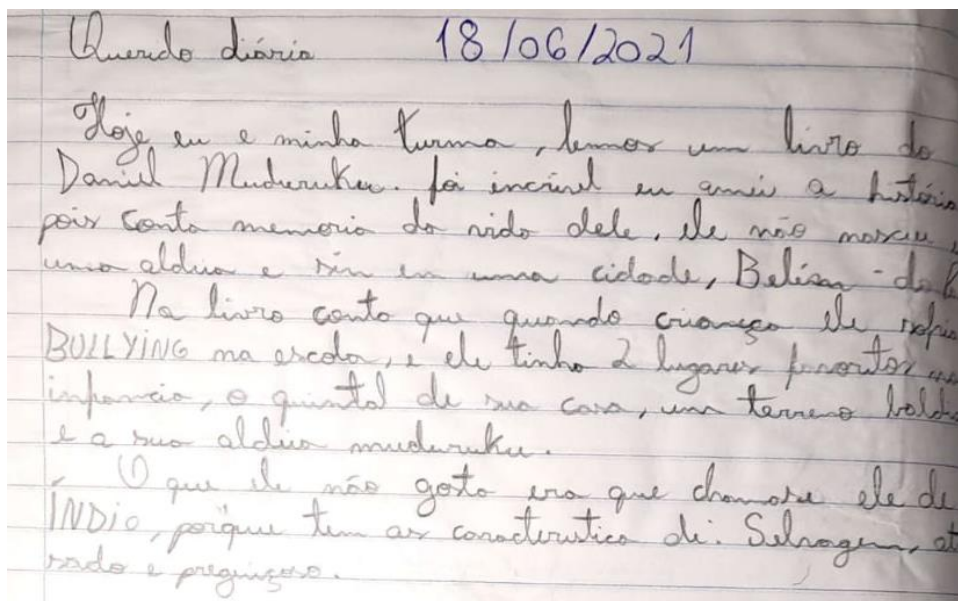
Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 23 - Registro no Diário de Descobertas de MIG (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 24 - Registro no Diário de Descobertas de LAU (10;9).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Atividade nº 5 – Apresentação de maquetes e pesquisas sobre diversos povos indígenas e Mapa Coletivo do Brasil

Considerando a atividade interventiva de número 2, após o levantamento de hipóteses da quantidade e distribuição de povos indígenas pelo Brasil, foi esclarecido aos participantes os dados oficiais desta informação, que revelaram-se uma descoberta para a maior parte dos alunos. Foi solicitado então, que cada estudante escolhesse um dos povos para realizar uma pesquisa com busca na internet, para conhecerem melhor as características de cada povo, conforme demonstrado nas figuras 17 e 18. A partir das informações pesquisadas, cada aluno foi desafiado a montar e apresentar à turma uma maquete mostrando suas descobertas. O objetivo era que nessa atividade pudessem perceber a diversidade étnica entre os povos indígenas, cada qual com seu modo de viver e organizar-se socialmente, como sua língua, costumes, rituais e caminhos pautados na própria tradição. Além disso, foi solicitado que representassem o povo escolhido com uma pequena imagem para ser colada num mapa do Brasil desenhado em madeira - que compunha o Contexto Investigativo da sala - de acordo com a localidade estadual da comunidade indígena pesquisada. Dessa forma, foi proporcionado que compreendessem melhor a divisão política do Brasil, além de perceberem a distribuição territorial dos povos indígenas brasileiros.

Ao longo da produção da maquete, pode-se notar um envolvimento e motivação grande das crianças, desde a escolha dos materiais para a construção, passando pela representação que

demonstrasse fidedignamente a forma de moradia do povo indígena pesquisado, bem como a participação das famílias. Como realizaram a construção em casa, muitos alunos foram enviando fotos mostrando este processo, como apontado a seguir:

Foto 9 - produção de maquete.



Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 10 - produção de maquete.



Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 11 - produção de maquete.



Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 12 - produção de maquete.



Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Após a confecção das maquetes sobre as principais informações de um povo indígena brasileiro, houve o momento de apresentação e compartilhamento das descobertas com a turma, juntamente com registros espontâneos dos alunos em seus respectivos Diários de Descobertas. Além disso, a cada apresentação individual, foi solicitado que os alunos representassem a etnia indígena pesquisada com uma pequena imagem para ser colada no Mapa do Brasil, conforme o estado em que este povo se localizava. Foi um momento que proporcionou o conhecimento de situações marcantes ocorridas com todos os povos indígenas, como disputa por território, conflitos com garimpeiros e madeireiros, possíveis riscos de extinção e celebração de rituais. Houve bastante participação dos alunos, que se manifestavam com comentários, perguntas e curiosidades, conforme excertos e imagens a seguir:

[...] JOA (10;5) *Antigamente, quando eles não se entendiam, os Terena e outros índios, eles ficaram em guerra, mas agora estão em paz, estão na boa. Vocês entenderam essa fala do JOA, que antes os Terena viviam em guerra com outros povos indígenas?* JOA (10;5) *Na verdade só teve uma guerra, mas durou bastante. Por que será que os indígenas têm conflito entre si?* VIN (9;11) *Pode ser território.* ART (9;11) *Por que eles querem comida?* **Território?** JOA (10;5) *A guerra começou porque os terenas moram aqui [aponta para o estado do Mato Grosso do Sul no mapa do Brasil exposto no quadro] e tem outra tribo bem perto deles.* VIN (9;11) *Então acho que era por questão de território.* JOA (10;5) *Sim, mas nem tanto por causa de território. Teve um garimpeiro que foi lá fazer uns negócios, eu pesquisei isso, e os outros índios acharam uma ameaça e começaram a atirar flecha e caiu na tribo dos Terena, eles entenderam como guerra e começou tudo isso.* VIN (9;11) *Nossa, eles ficam bravo com tudo. Os indígenas?* VIN (9;11) *O povo Terena.* JOA (10;5) *É que os garimpeiros estavam matando eles, e eles foram atacar.* VIN (9;11) *Ah, tá!*

Foto 13 - apresentação de maquete.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 14 - alunos assistindo apresentação da maquete.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

*HEI (10;3) A casa dos Guajajara, eu ia fazer de outro jeito que eu pensava, como oca, mas vi que parece uma casa normal, com tijolo de barro. **E como você pensava que eram as casas deles?** HEI (10;3) Ah, de palha, que nem uma oca. Mas pesquisei e vi que não era assim. [...] HEI (10;3) Essa tribo vive no Maranhão [...] aqui vai algumas curiosidades: [...] essa tribo é uma das mais ameaçadas do mundo e outra curiosidade triste é que o povo Guajajara resiste a invasões territoriais há 20 anos e há quatro mortes registradas. Mas tem outras mortes que não foram registradas. Mas tem curiosidades boas: Sônia Guajajara, a primeira mulher indígena que conseguiu chegar na política. [...] **E que boneca é essa que você fez?** HEI (10;3) É ela, a Sônia.*

Foto 15 - apresentação da boneca que representa Sonia Guajajara por HEI (10;3).



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 16 - maquete construída por aluno.



Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 17 - maquete construída por aluno.



Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 18 - maquete construída por aluno.



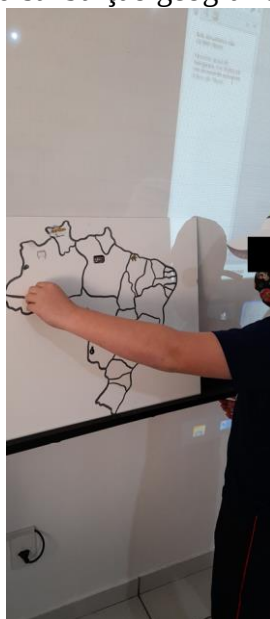
Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 19 - maquete construída por aluno.



Fonte: Foto coletada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 20 - aluno representando distribuição geográfica do povo indígena pesquisado.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Durante as apresentações, os alunos fizeram anotações que acharam interessantes a respeito dos povos indígenas pesquisados pelos colegas, conforme imagem a seguir:

Foto 21 - Registro no Diário de Descobertas de LET (10;5).

• Descobri que indígena é muito mais do que vemos e parecem até mais evoluídos, fiquei checada com alguns rituais e métodos de medicina como costurar o corpo e pisar nas chamas, não achei que indígenas fariam isso, sem pensar na dor de queimar o pé e costurar o corpo, acho que vai ser um mistério pra descobrir como pisar no fogo sem queimar o pé, mas acho que seja difícil fazer isso.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: Página de Diário de LET (10;5).

Descobri que indígena é muito mais do que vemos e parecem até mais evoluídos, fiquei chocada com alguns rituais e métodos de medicina como costurar ossos e pisar em chamas, não achei que indígenas faziam isso, sem pensar na dor de queimar o pé e costurar ossos, acho que vai ser um misterio pra descobrir como pisar no fogo sem queimar o pé, mas acho que seja dificio fazer isso.

Atividade nº 6 – Apresentação em Mostra Cultural On-line

Esta atividade é uma vivência pedagógica anual organizada pela instituição onde foi realizada a pesquisa e tem como objetivo compartilhar com as famílias e toda a comunidade escolar, as descobertas e processos de investigação realizados pelos alunos ao longo do primeiro semestre. Como as atividades interventivas sobre os povos indígenas estavam levando os alunos a pensarem sobretudo a respeito de algumas questões envolvendo a construção social e cultural dos povos indígenas, e também como a montagem e apresentação da maquete se tornou um rico momento de construção da noção de identidade e diversidade dos povos nativos, foi organizado para que os alunos apresentassem a maquete e comunicassem aos familiares informações que consideraram importantes sobre o povo indígena que havia pesquisado. Além disso, foi um momento de revelar aos familiares os processos pedagógicos que estavam conduzindo as atividades interventivas até então. No dia seguinte à apresentação, com o objetivo de retomar as discussões realizadas na Mostra Cultural e promover mais reflexões em torno das descobertas feitas até o momento, foi elaborado coletivamente um Mapa Conceitual, onde os alunos falaram das ideias que eles consideravam importantes de terem aprendido até então e também projetando algumas expectativas de estudos sobre o tema, e também algumas anotações pessoais no Diário de Descobertas. Segue algumas fotos que revelam os momentos descritos nesta atividade.

Figura 525 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.



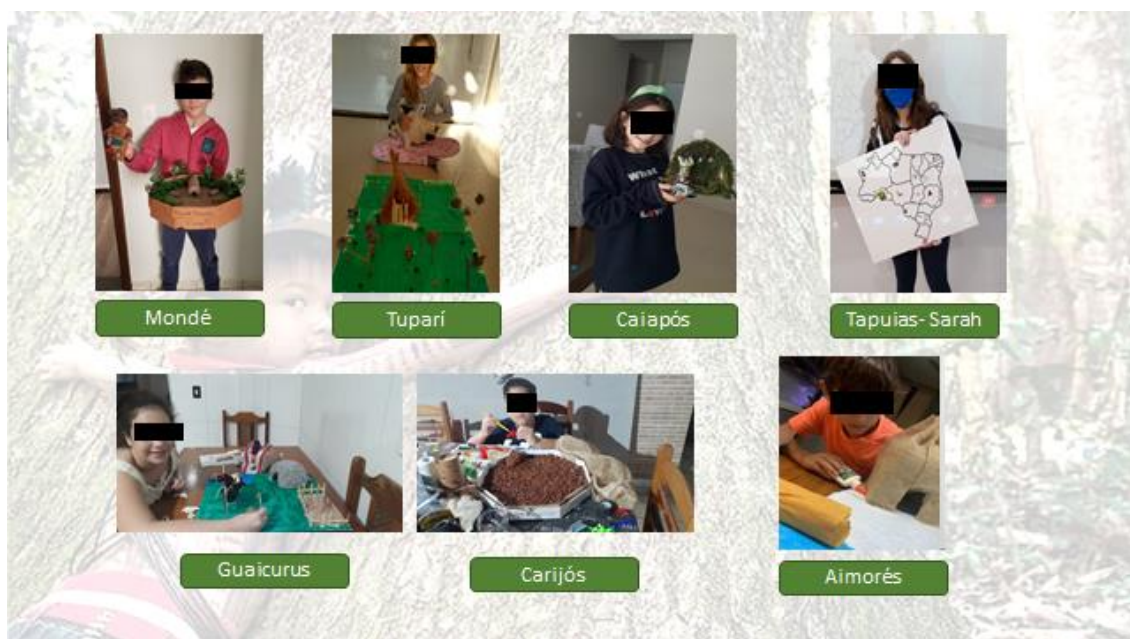
Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 26 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 27 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.



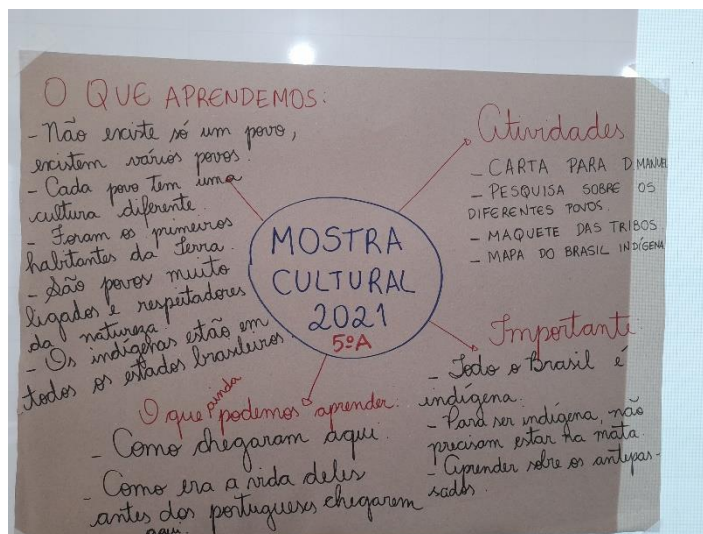
Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 28 - Slide utilizado na organização das falas dos alunos.



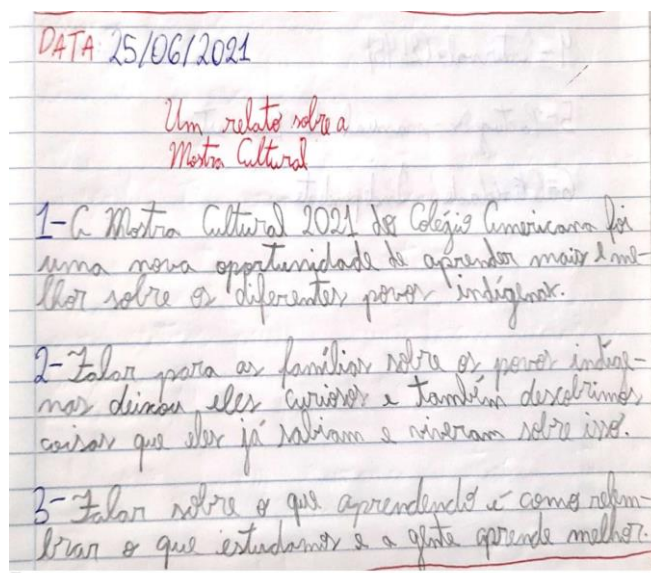
Fonte: Material coletado na pesquisa.

Foto 22 - Mapa Conceitual produzido coletivamente.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 29 - Relato sobre Mostra Cultural feito pelo aluno MIG (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Atividade nº 7 – Exploração do Game Huni Kuin: Yube Baitana (os caminhos da jiboia)¹⁰ e produção de texto narrativo baseado nas fases do game.

Considerando o interesse dos alunos em conhecer as diversidades existentes entre os povos indígenas e também o entusiasmo que as crianças demonstram com games virtuais no seu cotidiano, foi-lhes apresentado um videogame criado como uma produção coletiva de uma

¹⁰ Disponível em: <http://www.gamehunikuin.com.br/>. Acesso em 17 jan 2022.

equipe de pesquisadores e indígenas do povo Kaxinawá. Trata-se de um jogo eletrônico desenvolvido para abordar a cultura do povo indígena Kaxinawá, que inclusive foi o vencedor do *Festival ComKids Interativo 2020*, na categoria Games e também do *Prêmio Melhor Jogo da Diversidade*, no BIG Festival 2019, maior festival de games da América Latina (MENESES, 2021). De acordo com Meneses (2017), um dos desenvolvedores do jogo:

A proposta do projeto foi desenvolver um jogo eletrônico que abordasse a cultura do povo Kaninawá (ou Huni Kuin, como eles próprios se denominam, a fim de possibilitar uma experiência de intercâmbio de conhecimentos e memórias indígenas por meio da linguagem dos videogames. A proposta do jogo em si foi propiciar aos jogadores uma imersão no universo huni kuin, para que pudessem entrar em contato com diversos saberes deste povo – como cantos, grafismos, histórias (mitos) e rituais –, possibilitando a circulação destes por uma rede mais ampla (MENESES, 2017. p. 84).

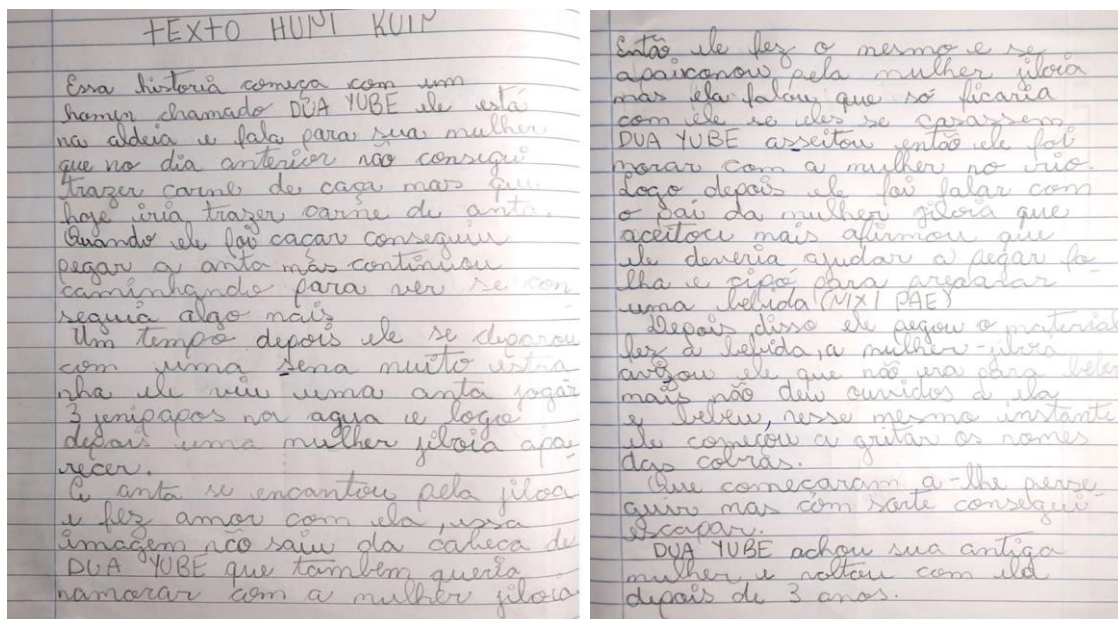
Figura 30 - Imagem representativa de vídeo game.



Fonte: Internet¹¹

Com o objetivo de proporcionar aos alunos mais uma oportunidade de conhecerem a cultura de um povo indígena, o jogo foi escolhido e proposto aos participantes que o explorassem por uma semana, permitindo que eles interagissem com as etapas, visto que cada uma delas demonstrava trajetos percorridos carregados de mitos e histórias do povo Kaxinawá. Dessa forma, foi possível perceber que houve um enriquecimento do repertório de ideias, de palavras e de pensamento coerente quanto a situações vivenciadas pelos indígenas. Assim, após a exploração do jogo, foi solicitado que produzissem um texto narrativo que poderia trazer ideias inspiradas nos roteiros e narrativas de cada etapa do videogame, e a exploração do jogo possibilitou que os textos e ideias apresentadas tivessem elementos mais compatíveis e conexos com os povos indígenas do que aqueles apresentados na fase inicial da pesquisa.

¹¹ Disponível em: <http://www.gamehunikuin.com.br/>. Acesso em 17 jan 2022.

Figura 31 - Texto narrativo produzido por SAM (10;1).

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: Texto narrativo de SAM (10;1).

TEXTO HUNI KUIN

Essa historia começa com um homem chamado DUA YUBE ele está na aldeia e fala para sua mulher que no dia anterior não conseguiu trazer carne de caça mas que hoje iria trazer carne de anta. Quando ele foi caçar conseguiu pegar a anta mas continuou caminhando para ver se conseguia algo mais

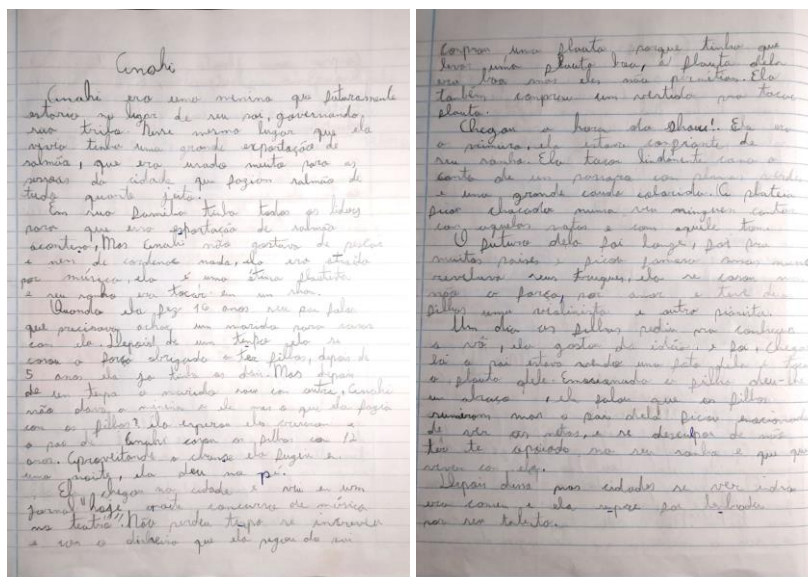
Um tempo depois ele se deparou com uma sena muito estranha ele viu uma anta jogar 3 jenipapos na agua e logo depois uma mulher jiboia aparecer.

A anta se encantou pela jiboia e fez amor com ela, essa imagem não saiu da cabeça de DUA YUBE que também queria namorar com a mulher jiboia. Então ele fez o mesmo e se apaixonou pela mulher jiboia mas ela falou que só ficaria com ele se eles se casassem DUA YUBE aceitou então ele foi morar com a mulher no rio. Logo depois ele foi falar com o pai da mulher jiboia que aceitou mais afirmou que ele deveria ajudar a pegar folha de cipó para preparar uma bebida (NIXIPAE)

Depois disso ele pegou o material fez a bebida, a mulher-jiboia avizou ele que não era para beber mais não deu ouvidos a ela e bebeu nesse mesmo instante ele começou a gritar os nomes das cobras.

Que começaram a-lhe perseguir mas com sorte consegui escapar.

DUA YUBE achou sua antiga mulher e voltou com ela depois de 3 anos.

Figura 32 - Texto narrativo produzido por LET (10;5).

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: Texto narrativo de LET (10;5).

Anahi

Anahi era uma menina que futuramente estaria no lugar de seu pai, governando sua tribo. Nesse mesmo lugar que ela vivia tinha uma grande exportação de salmão, que era usado muito para as pessoas da cidade que faziam salmão de tudo quanto jeito.

Em sua família tinha todos os líderes para que essa exportação de salmão acontecesse, Mas Anahi não gostava de pescar e nem de cordenar nada, ela era atraída por música, ela é uma ótima flautista e seu sonho era tocar em um show.

Quando ela fez 16 anos seu pai falou que precisava achar um marido para casar com ela. Depois de um tempo ela se casou a força obrigada a ter filhos, depois de 5 anos ela já tinha os dois. Mas depois de um tempo o marido saiu com outra. Anahi não dava a mínima a ele mas o que ela fazia com os filhos? ela esperou eles crescerem e o pai de Anahi casou os filhos com 12 anos. Aproveitando a chance ela fugiu em uma noite, ela deu no pé.

Ela chegou na cidade e viu em um jornal “hoje anoite concurso de música no teatro”. Não perdeu tempo se inscreveu e com o dinheiro que ela pegou do pai comprou uma flauta porque tinha que levar uma flauta boa, a flauta dela era boa mas eles não permitiam. Ela também comprou um vestido para tocar flauta.

Chegou a hora do show! Ela era a primeira, ela estava confiante de seu sonho. Ela tocou lindamente como o canto de um passaro com plumas verdes e uma grande cauda colorida. A plateia ficou chocada nunca viu ninguem cantar aquelas notas e com aquele tom.

O futuro dela foi longe, foi pra muitos paises e ficou famosa mas nunca revelava seus truques, ela se casou mas não a força, por amor e teve duas filhas uma violinista e outra pianista. Um dia as filhas pediu para conhecer o vô, ela gostou da ideia, e foi, chegou lá o pai estava vendo uma foto dela e tocou a flauta dele. Emocionada a filha deu-lhe um abraço, ele falou que os filhos sumiram mas o pai dela ficou emocionado de ver as netas, e se descupou de não ter apoiado no seu sonho e que queria viver com ela.

Depois disso, nas cidades se ver indios era comum e ela sempre foi lenbrada por seu talento.

Atividade nº 8 – Revisão do texto narrativo.

Uma das práticas pedagógicas desenvolvidas em atividades na área de Produção Textual na escola, aponta os elementos essenciais na construção de textos do gênero narrativo, pontuando características necessárias para esse tipo de texto. Trata-se de componentes que auxiliam na estruturação das ideias para que a produção atinja níveis de compreensão ao leitor com coerência, coesão e repertório abrangente de ideias, de acordo com cada proposta, como apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Tendo o objetivo de revisar o texto produzido na atividade anterior e identificar estes elementos básicos para produções do gênero narrativo, foi proposto aos alunos uma verificação e possíveis alterações no próprio texto, proporcionando a reflexão sobre a própria obra e uma oportunidade de melhorar a própria escrita. Sendo a produção de textos um dos instrumentos de análise da noção de povos indígenas pesquisada, foi possível verificar que muitos alunos, além de uma coerência maior na escolha de fatos mais coerentes com o tema pedido nos textos, conseguiram identificar na própria escrita os itens necessários para o tipo de texto. Segue alguns exemplos da revisão feita pelos alunos:

Figura 33 - Revisão do texto narrativo feito por LET (10;5).

Proposta: rever o texto narrativo que você fez depois de ter jogado o game do povo Kaxinauá e identificar se ele apresentou toda a ESTRUTURA DA NARRATIVA. Para isso, leia-o novamente e preencha o quadro abaixo de acordo com o enredo do seu texto:

Apresentação	Personagens	Protagonista:	ANAHÍ
		Antagonista:	PAI DA PROTAGONISTA
		Secundários:	MACILDO, FILHOS
	Tempo (quando ocorre o enredo?)	PRESENTE (DIAS ATUAIS)	
	Espaço (onde se passa o enredo?)	NA ALDEIA, CIDADE	
Desenvolvimento	Ações que levaram ao conflito	ANAHÍ NÃO FAZER O PAI MANDA	
	Conflito	ANAHÍ FUGE	
Climax	Momento de maior tensão	FUGE E LARGA TUDO COM O PAI	
Desfecho	Solução do conflito	ANAHÍ PEDIR AO PAI QUE É BOA	
	Final da história	O PAI DE ANAHÍ VIVE COM ELA	

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 38-34 - Revisão do texto narrativo feito por SAM (10;1).

Proposta: rever o texto narrativo que você fez depois de ter jogado o game do povo Kaxinauá e identificar se ele apresentou toda a ESTRUTURA DA NARRATIVA. Para isso, leia-o novamente e preencha o quadro abaixo de acordo com o enredo do seu texto:

Apresentação	Personagens	Protagonista:	DUA YUBE
		Antagonista:	JIBOIA
		Secundários:	SUA FAMÍLIA
	Tempo (quando ocorre o enredo?)	Quando ele vai na floresta caçar	
	Espaço (onde se passa o enredo?)	Na floresta e na aldeia	
Desenvolvimento	Ações que levaram ao conflito	DUA YUBE não quer mais o filho como esposa e volta com a antiga mulher	
	Conflito	O filho quer pegar a mulher	
Climax	Momento de maior tensão	Quando ele bebe o chá e chama os filhos	
Desfecho	Solução do conflito	DUA YUBE volta com sua antiga mulher e deixa o filho	
	Final da história	O homem volta com a mulher depois de 3 anos	

Fonte: Material coletado na pesquisa.

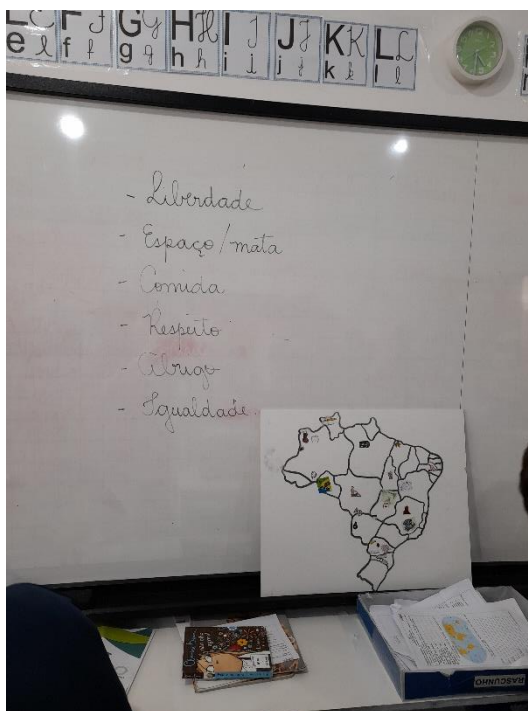
Atividade nº 9 – Produção de artigo de opinião.

Com o objetivo de melhorar a ideia sobre o que representa as disputas territoriais que muitos indígenas brasileiros sofrem - algo comentado pelos alunos na pesquisa sobre os povos indígenas, - e também de sensibilizar os alunos para essas questões que marcam toda a luta e resistência dos indígenas desde a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, e ainda levá-los a refletir sobre os direitos que os povos nativos têm sobre as terras, foi elaborada uma proposta onde, por meio dela, fossem provocados a pensar nos aspectos fundamentais que deveriam existir para garantir a sobrevivência dos povos indígenas. Em uma discussão coletiva, os alunos levantaram quais seriam esses direitos básicos dos indígenas para que não mais sofressem com a diminuição ou até mesmo extinção de etnias. Segue um excerto e imagem desse momento:

[...] hoje a gente viu quantos povos indígenas tem no Brasil, né? Quantos são mesmo, vocês lembram? (Alguns alunos em coro) Sim! RAF (10;2) 305. **305, mas eram mais?** (Alguns alunos em coro) Sim. RAF (10;2) Sim eram muitos mais, eram mais de 1700 povos e aí agora tem 305. **O que aconteceu para essa diminuição?** HEI (10;3) Morreu todo mundo. PED (10;5) Portugal. HEI (10;3) A maioria dos índios foram instintos por causa que morreram. VIN (9;11) Foram escravos dos portugueses! Os portugueses pegaram os índios e fizeram de escravos. GUS (10;4) Escravidão! Escravidão! [...] **Alguns de vocês falaram pela escravidão, outros porque morreram. Morreram por qual motivo?** GUS (10;4) Escravidão. RAF (10;2) Tem gente que mata. JOA (10;5) Se matam porque não aguentam mais a vida. GUS (10;4) Tem Depressão. **Por que o indígena não aguentaria mais viver hoje?** HEI (10;3) Onde eles moravam agora tem um monte de cidade. Antes o Brasil era só mata e floresta, eles tinham muito mais lugares para ficar. Agora que surgiram um monte de cidade onde tem pessoas morando, eles não têm espaço para ficar. JOA (10;5) Oh prô, primeiro porque... por causa da coisa do HEI, segundo também é porque agora todo mundo despreza os índios. **Então ó, por conta de espaço, território...** CAI (10;5) E o terceiro também é que a maioria dos indígenas querem ter a sua sociedade, mas os outros não deixam, tipo as queimadas, os problemas lá com os carpinteiros (querendo fazer referência aos madeireiros) [...] **o que vocês acham dessa diminuição dos povos indígenas? [...] Essa diminuição dos povos indígenas o que representa pra gente? O que é?** MAL (10;9) A evolução do tempo. **É por conta da evolução dos tempos?** ALI (9;11) Estou pensando... GUS (10;4) Canibalismo. HEI (10;3) Os brancos... eu não sei. SAM (10;1) A falta de importância... LET (10;5) Pelo crescimento do povo. **Pelo crescimento do povo? Vocês acham, olha só, será que isso é natural acontecer?** GUS (10;4) Com certeza não. **Será que isso poderia ser diferente? [...] Será que isso é... com a evolução,**

como a MAL pensou? [...] Com a evolução isso é natural ou não? RAF (10;2) Se evolução for matar os índios, então... Ó, são mais de 1000 povos que não existem mais, e aí? RAF (10;2) Se evolução for de morrer então eu não sei o significado de evolução. Olha a RAF falando... se evolução for de morrer, eu não sei o que é evolução. [...] Esses 305 povos que a gente já colocou alguns aqui (apontando o mapa do Brasil), o que esses povos precisam hoje? Eles, aliás eles têm direito de viver? (Alguns alunos em coro) Tem! FIL (10;5) Eles precisam de mata para fazer a Tribo. O que será que eles precisam para viver hoje? CAI (10;5) Liberdade! Eu vou escrever aqui, ó! JOA (10;5) Comida! GUS (10;4) Floresta! MAL (10;9) Espaço. JOS (9;11) Mata prô, mata. Espaço não é mata? JOA (10;5) Sim! Comida! CAI (10;5) Respeito! GUS (10;4) Lar! Abrigo! CAI (10;5) Igualdade! Igualdade, ó olha só, isso é que os indígenas precisam? É o que a gente precisa também? (Alunos em coro) Sim. A gente precisa disso pra gente garantir, que a gente viva? (Alunos) Sim! ALI (9;11) Por que será que os portugueses ficavam não batendo, mas maltratando os índios, porque nós somos todos iguais, só por causa da cor da pele dele? Os portugueses maltratavam os índios só por conta da cor da pele deles? MUR (10;10) Não. HEI (10;3) Maltratavam pelo que eles eram. ART (9;11) Maltratavam por causa do espaço da terra.

Foto 23 - Palavras definidas coletivamente pelos alunos como direito dos indígenas.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

À medida que a discussão coletiva foi avançando e demonstrando os pensamentos que os alunos estavam construindo e manifestando a respeito dos direitos dos indígenas, foi

levantada a questão sobre demarcação de terras indígenas – ideia demonstrada ser desconhecida por eles, - a fim de proporcionar reflexão, debate e conscientização, conforme mostra o excerto a seguir:

Alguém já ouviu falar essa palavra: demarcação de terras? (Alunos) Não! Não? **Terras demarcadas?** (Alunos) Não! Sim! **Quem já ouviu falar? O que seria demarcação de terras, FIL?** FIL (10;5) Terras marcadas, prô. **Terra marcada para quê?** HEI (10;3) Para que, se eles passarem dessa terra, vai ter cidade. [...] Se eles passarem dessa marcação pode ter fábrica e essas coisas. **Então, uma terra marcada é uma terra...?** ALI (9;11) É tipo como quando os EUA colocaram a bandeira na lua. **Demarcaram a lua? Olha só, será que é como os EUA fizeram com a lua?** (Alunos) Não! [...] **E demarcação de terras para os povos indígenas? Quem já ouviu falar?** (Alunos) Não! Não? Nunca? JOS (9;11) Não.

Feito o levantamento inicial do que os alunos conheciam e entendiam sobre demarcação de terras, incluindo as indígenas, a proposta seguiu-se com a leitura de um texto informativo sobre o assunto, que foi lido em um formato de aula dialogada. O interesse e participação dos alunos ocorreu na maior parte do tempo, onde iam socializando suas impressões. Ao se depararem com a informação de que cerca de 12% do território Nacional são terras demarcadas para os indígenas, os alunos levantaram um debate sobre o que consideravam uma proporção territorial justa como direito dos indígenas, bem como reflexões importantes sobre o desmatamento, apontando o reconhecimento de instituições governamentais no papel da garantia e proteção das terras indígenas e das florestas. Abaixo mais um excerto do momento:

Olha lá, 462 é a quantidade de terras indígenas regularizadas no Brasil. Em hectares é o equivalente a 12,2 o território nacional. 12% do Brasil é terra indígena. O que que vocês acham disso? CAI (10;5) É pouco! HEI (10;3) Bem pouco, porque antes era 100%, aí eles reduziram só pra 12% e o resto é só cidade. **Vocês concordam?** MIG (10;5) É injusto. **Por que, MIG? Que você acha que é injusto?** MIG (10;5) Porque 12% do Brasil inteiro só é indígena, só 12%. HEI (10;3) Sendo que eles são o povo natural daqui e tem uma parte bem menor. Tem que ter respeito por eles. FIL (10;5) Deveria ser 50% cada, prô! [...] **Porque não deixaram 50% cada será?** ALI (9;11) Mas a natureza tem que ser respeitada, igual os índios. FIL (10;5) É que foi crescendo. **Olha a ideia da ALI, a natureza precisa ser respeitada, como os índios. E o que tem relação então?** FIL (10;5) Foi crescendo as cidades sem perceber, foi aumentando. [...] **Para que se destrói uma floresta?** PED (10;5) Para conseguir materiais!

Para conseguir... HEI (10;3) *E se tentar criar uma lei para não desmatar a floresta e essas coisas. [...] Será que já existe essa lei?* MUR (10;10) *Sim.* VIN (9;11) *A lei de não destruir florestas. É, mas o Bolsonaro está desmatando... [...]* ART (9;11) *Se não destruísse as florestas não teríamos casas. Olha o ART falando que se não destruir as florestas não há casas.* ALI (9;11) *Certeza que no futuro vão destruir todas as florestas... [...]* *No futuro vão destruir tudo as florestas e não vai sobrar mais nada e aí não vai ter mais vegetação para plantar.* VIN (9;11) *Principalmente ar!*

As crianças relacionaram a situação-problema da demarcação de terras indígenas com a preservação do meio ambiente. Como o debate se estendeu, por conta da participação ativa e efetiva dos alunos demonstrando suas impressões, a atividade se expandiu-se para outros dias. Foi possível perceber que, a partir dessa atividade interventiva, os alunos passaram a ficar mais atentos a notícias relacionadas à Demarcação de Terras Indígenas que surgiam nos meios de comunicação que tinham acesso, e comentavam sobre isso, mas ainda não demonstrando grande compreensão do que isso significava. Para uma continuidade de conversa sobre o assunto, foi trazido e compartilhado com os alunos uma notícia atual de um jornal sobre a questão, como revela a imagem a seguir:

Foto 24 - Apresentação de Notícia sobre Demarcação de Terras Indígenas.

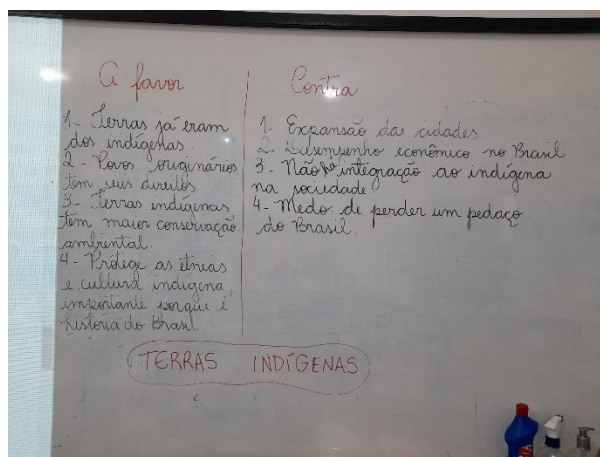


Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Após esse movimento de discussão coletiva sobre os elementos necessários para a garantia de existência dos povos indígenas, a leitura sobre terras indígenas e demarcação, e o levantamento da opinião dos alunos, foi apresentado também argumentos de pessoas e grupos que se posicionam contrários e também favoravelmente à demarcação, e após foi feito um

levantamento daqueles que os alunos consideraram os principais argumentos, para a elaboração coletiva de um Artigo de Opinião sobre o assunto, conforme mostra imagens e excerto a seguir. Foi interessante também perceber o quanto mais natural estava o pensamento de integração do indígena à sociedade e o respeito aos seus direitos de viverem em terras demarcadas, além de conceitos importantes como preconceito e racismo serem pensados neste processo que perda de posse dos indígenas às terras.

Foto 25 - Levantamento Coletivo de Argumentos Contrários e Favoráveis à Demarcação.

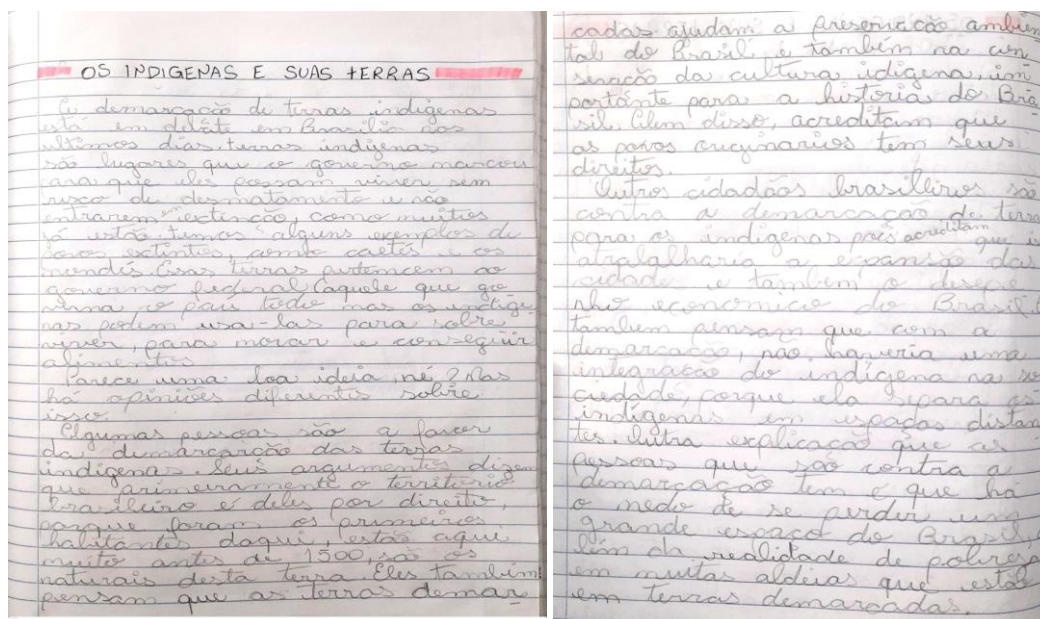


Fonte: Foto tirada pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

[...] Então essa era é a opinião a favor e a opinião contra. Vocês estão lembrando de mais alguma? ALI (9;11) Eles deviam fazer assim, é eles pagavam o povo, os caras contra pegavam só um pouquinho da parte dos indígenas, aí os indígenas podiam viver por aqui na cidade se eles quisessem, podia ser assim não podia? Eles viverem aqui se eles quisessem? Isso já acontece? Ou não? ALI (9;11) Sim! Mais ou menos! Ó, a LET ela perguntou assim ó: qual a vantagem a gente dá de integrar o índio à sociedade? Vamos pensar sobre isso [...] JOA (10;5) A vantagem é que o indígena ele vai conhecer um pouco de outras coisas. GUS (10;4) Os indígenas conhecem bem as plantações. Ó, espera aí, o indígena ele vai ter a oportunidade de aprender outras coisas? JOA (10;5) Ele pode aprender coisas também pra melhorar o desempenho da sua vila ou aldeia. [...] GUS (10;4) Experiência em plantações. E isso seria vantagem para quem? GUS (10;4) Pra eles! Pra gente! Pra ele? Ou pra gente? GUS (10;4) Pra todos! ALI (9;11) Todo mundo fala que índio tinha que viver na floresta, se eles comessem a viver aqui será que eles iam chamar de índio que vive na cidade? GUS (10;4) Indígena! ALI (9;11) Que todo mundo fala que indígena é selvagem, que vive no mato quem está contra. VIN (9;11) O que que o Daniel falou lá naquela parte do livro, quando ele começou

a frequentar uma escola não indígena? Ou seja, frequentar a cidade. O que acontecia com ele? Sofria Bullying! Todo mundo zuava ele e ele era deixado de lado nas brincadeiras. HEI (10;3) Mas não pode integrar? Mesmo que não fazer mal, uma hora vai para isso. **Como que chama, espera aí só um pouquinho, como se chama esse tipo de atitude que tiveram com Daniel?** (Grupo de alunos) Bullying! **Isso, além de bullying?** HEI (10;3) Racismo! **Racismo, que mais?** RAF (10;2) Preconceito! JOA (10;5) Xenofobia! Prô, eu nem sei se era racismo, porque acho que isso não existia na época do Daniel. **Mas o que é racismo?** HEI (10;3) Quando tem preconceito de pessoas diferentes de você. ART (9;11) Quando você julga a pessoa pela cor da pele ou raça. **Será que isso o que aconteceu e acontece só com o Daniel enquanto indígena?** (Alunos) Não! ART (9;11) Porque isso pode acontecer com outras pessoas não só com ele, tipo os negros. [...] RAF (10;2) Oh prô, também tem muito estereótipo, só porque ele é indígena tem que ficar na aldeia, porque ele é indígena ele é selvagem, porque ele é indígena ele não é esperto. [...] **O que é estereótipo, gente?** HEI (10;3) Estereótipo é quando acham que você é uma coisa só pela sua cor ou raça [...] RAF (10;2) Só porque você é indígena aí você tem que ser daquele jeitinho especial. **Vocês acham que isso é certo ou não?** (Alunos) Errado! **Por quê?** RAF (10;2) Porque todos têm direito de aprender coisas novas e do mundo exterior. Todos tem o direito de aprender coisas novas e do exterior... E cada indígena tem sua cultura. **Cada indígena tem sua cultura... Olha só nesse sentido a gente consegue perceber a vantagem e desvantagem em integrar o indígena na sociedade.** [...] **Essa vantagem e desvantagem de colocar ele na sociedade não indígena, tem que passar por uma coisa importante.** ART (9;11) Direito. **Um direito, que direito é esse?** ART (9;11) Um direito pessoal. **Pessoal, que direito pessoal é esse dele viver aqui?** ART (9;11) É direitos indígenas. RAF (10;2) É que se ele quiser ele pode .**Se ele quiser ele pode... e se ele não quiser, ele não precisa. Gente esse direito é um direito só para indígenas?** JOA (10;5) Não! Se a pessoa quiser viver no meio do mato ele vive, ué.

Figura 35 - Artigo de Opinião Coletivo escrito por SAM (10;1).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Atividade nº 11 – Produção de Manual de Instrução.

Considerando o interesse e a participação dos alunos na atividade do game “Huni Kuin – os caminhos da jiboia”, bem como a motivação em investigar mais sobre diferentes povos indígenas, foi proposta uma pesquisa, em pequenos grupos a respeito de um povo originário ainda desconhecido por eles. A partir do levantamento de informações realizados pelos grupos, os alunos pensaram em uma narrativa condizente com a realidade deste povo.

Em seguida, a proposta era criarem um jogo/game sobre este povo, inclusive elaborando o Manual de Instrução do jogo, seguindo as características deste tipo de gênero textual.

Os alunos contaram à professora e uns aos outros sobre o processo de criação do jogo. Alguns exemplos:

Como chama o jogo de vocês? GUS (10;8): Tupinikim, a busca da tartaruga. O objetivo... a história vai acontecer assim... [...] alguns povos indígenas roubaram uma tartaruga que é sagrada para o povo Tupinikim... é... o ovo da tartaruga. Aí, vai ter um monte de fase pra ir procurando esse ovo da tartaruga. Quando você achar o ovo, o jogo acaba. **Então, os? ovos das tartarugas foram roubados por outros povos indígenas?** GUS (10;8): E na aldeia pode pegar materiais e armas para ajudar mais na busca. PED (10;9): Tipo arco, flecha... não tem arma de fogo. **Por que que não tem arma de fogo?** PED (10;5): Porque são indígenas e as armas deles são... arco e flecha, lança...

[...] **Por que você vai escolher o povo Pankararu (para estar em conflito com o povo Tupinikin no jogo)?** VIN (10;3): Por que a LUI (10;1) falou que eles ficam perto de São Paulo e Minas Gerais... LUI (10;1): Tem uma aldeia perto de São Paulo e Minas Gerais. **Por que vocês escolheram esse povo, então?** GUS (10;8): Por que fica perto da nossa aldeia. **Onde fica a aldeia (do povo pesquisado)?** GUS (10;8): A nossa fica em Santa Catarina.

HEI (10;8): Eles meio que moram nas redondezas dos rios. GUB (10;6): E pra ganhar o jogo, tem que passar o rio, com peixes... HEI (10;8): Vai ser tipo um jogo de dado, que vai ser vários quadradinhos assim, e vai ter alguns quadradinhos que vão ser... vamos supor, jacaré, essas coisas... aí, quando a pessoa tacar em algum quadradinho desse, ele volta pro início e vai tentar passar o rio de novo. **Que povo é esse mesmo?** GUB (10;6): Baré. **Eles vivem então em torno de rios?** GUB (10;6): Sim.

Foto 26: pesquisa sobre o povo indígena que será tema do jogo do grupo.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 27: construção do jogo e manual de instrução.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 28: construção do jogo e manual de instrução.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 29: construção do jogo e manual de instrução



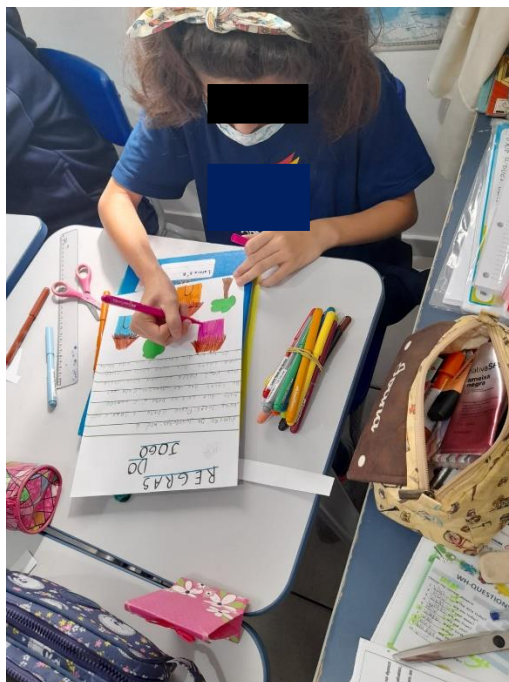
Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa

Foto 30: construção do jogo e manual de instrução



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

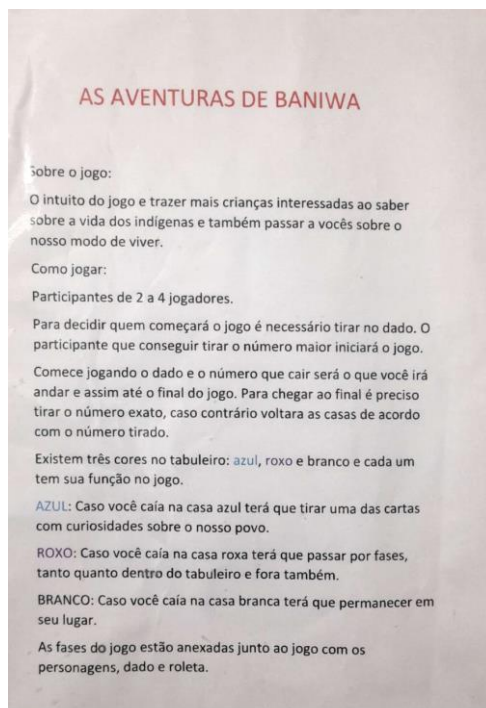
Foto 31: construção do jogo e manual de instrução



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

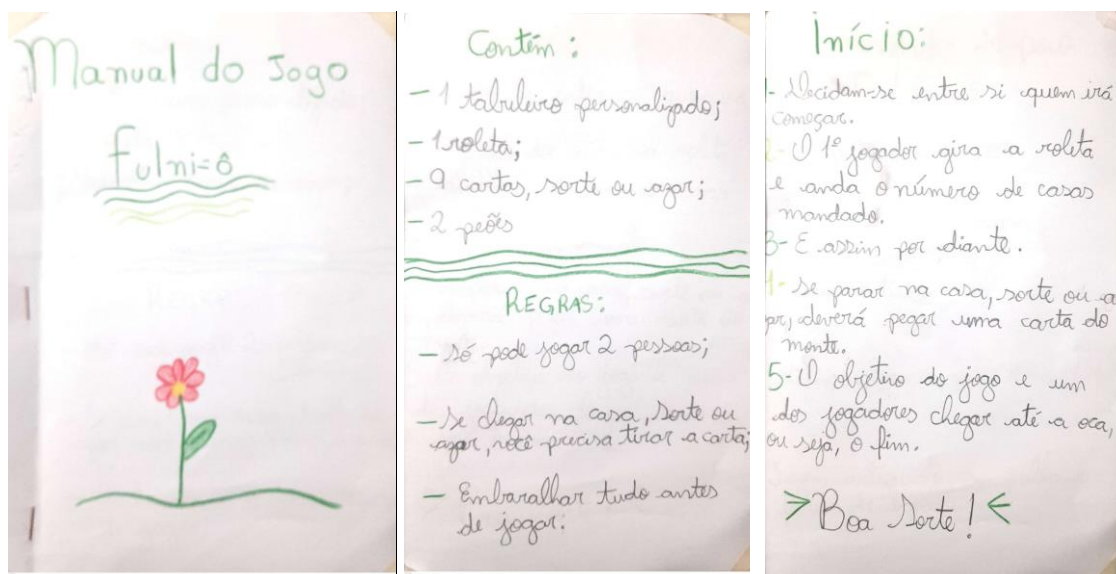
Foi orientado aos alunos que se atentassem às características próprias de uma Manual de Instruções, visto ser um tipo de texto que tem a função de orientar/instruir, como por exemplo a presença de verbos que deem ordens e comandos, bem como a descrição dos materiais e componentes do jogo. Cada grupo se organizou e elaborou de acordo com a própria criatividade, revelando um processo de criação rico em conhecimento dos povos indígenas que pesquisaram e inspirados nos jogos que já conheciam. Após a confecção dos jogos, os alunos jogaram, compartilharam suas produções e dispuseram o material para exposição. A seguir, alguns exemplos de manuais e matérias produzidos pelos alunos para cada jogo construído.

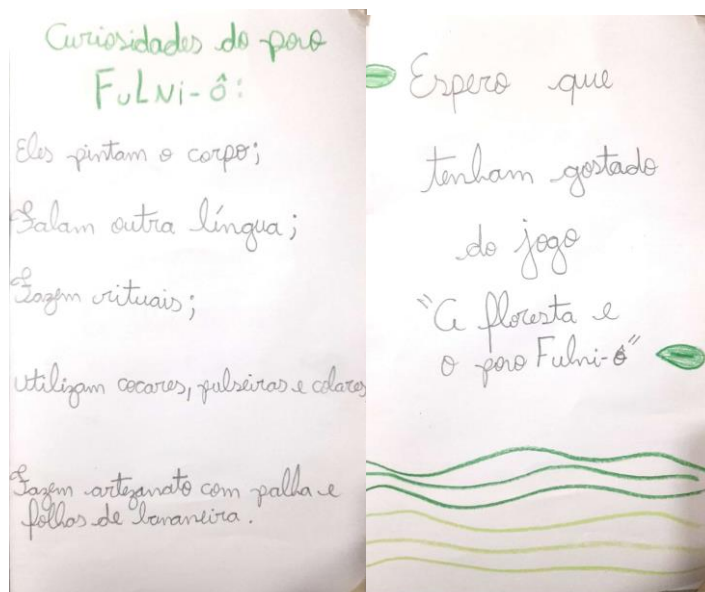
Figura 36: Manual de instrução do jogo criado por CAI (10;5), ALV (10;7), LUC (9;11) e MAI (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

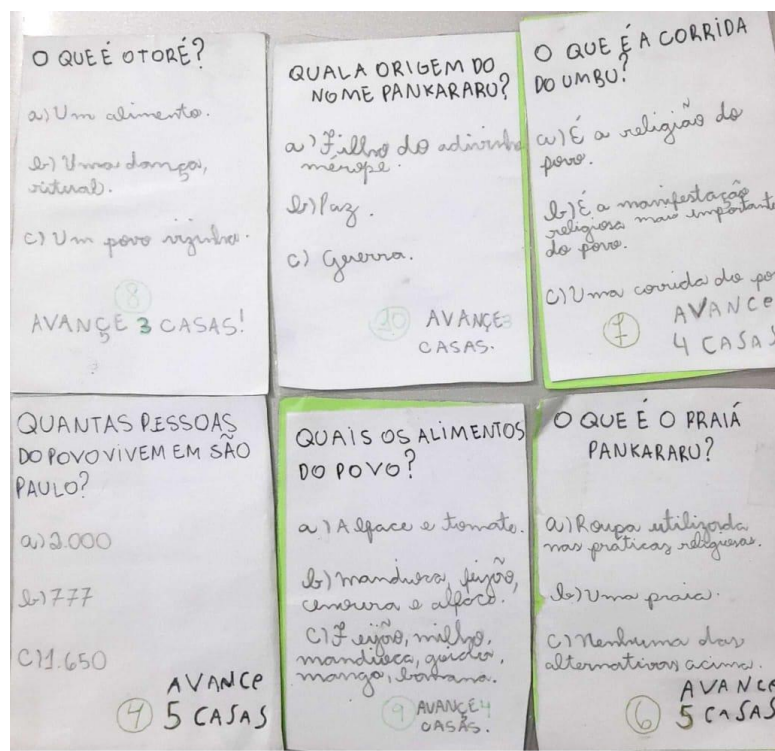
Figura 37: Manual de instrução do jogo criado por MAL (10;9), MAC (9;11), LAU (10;9) e ART (9;11).





Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 38: Cartas de perguntas do jogo criado por BEA (10;1), LUI (9;10), RAF (10;2) e SAM (10;1).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

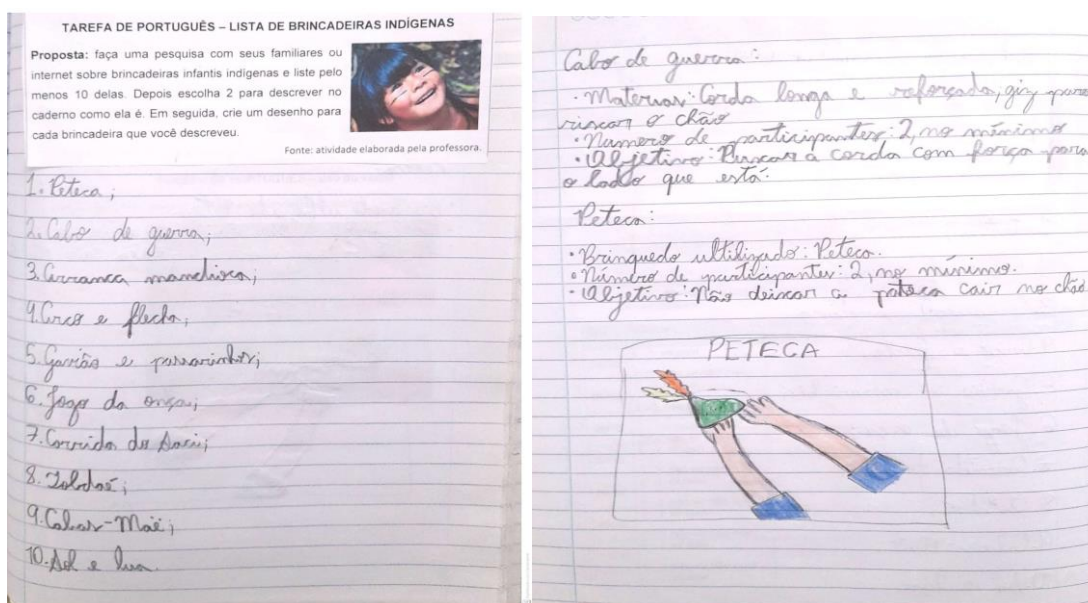
Atividade nº 12 – Pesquisa sobre Brincadeiras Indígenas.

Com a proximidade da data em que se comemora o Dia das Crianças e aproveitando a contextualização das atividades sobre os povos indígenas realizados com os alunos, foi proposto uma pesquisa sobre Brincadeiras Indígenas. As crianças socializaram suas descobertas com os colegas em um momento coletivo, e aproveitaram para colocar em prática algumas brincadeiras pesquisadas. Eis alguns exemplos de menção a essas descobertas e registros realizados pelas crianças:

Como que elas (as crianças indígenas) brincam? ALI (9;11): De peteca, de arco e flecha, de boneca, de arrancar mandioca, de gavião e passarinho. **Como você conhece essas brincadeiras?** [...] que a gente tinha que fazer uma tarefa que tinha que pesquisar brincadeiras indígenas. **Você gostou dessa tarefa?** Uhum... **Você conhecia as brincadeiras indígenas?** Foi interessante para você? Sim. **Por quê?** Porque elas são brincadeiras que eu nunca vi na minha vida, não sabia que existia e tipo... **Você sabia que as crianças indígenas brincavam dessas brincadeiras antes?** Não.

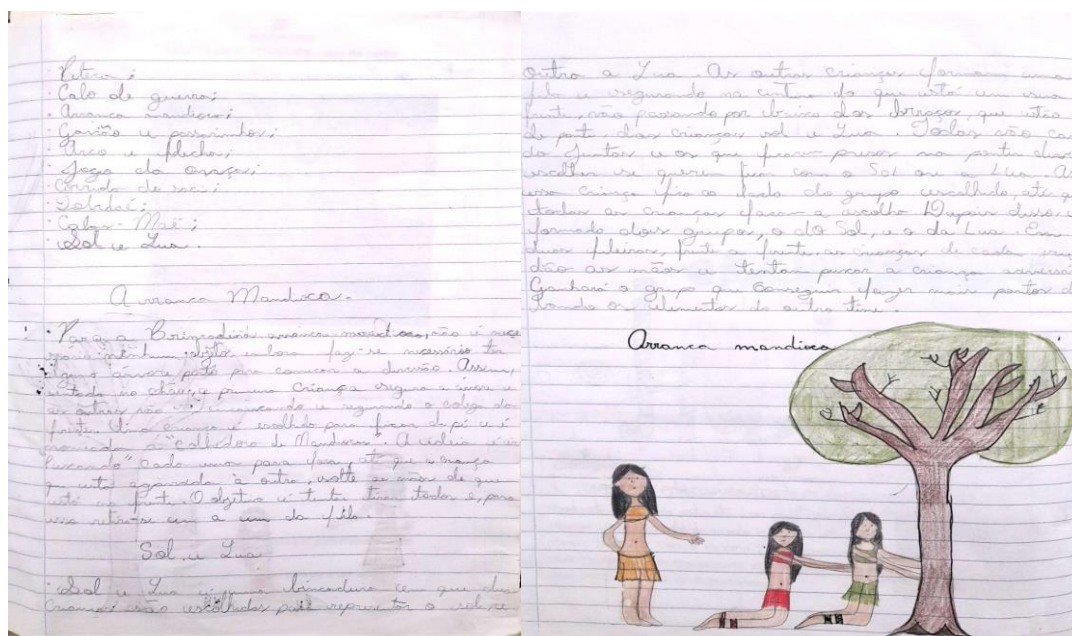
ALV (10;7): [...] Elas (crianças indígenas) brincam. **Brincam? Como?** O que todas as crianças ficam fazendo. **E como que elas brincam?** Elas brincam de alguma coisa que elas costumam brincar, com peteca que isso é uma brincadeira indígena, arco e flecha, adulbo, que é o jogo dos cachorros e a raposa.

Figura 39: pesquisa e registro realizado por MIG (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 40: pesquisa e registro realizado por LAU (10;9).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: pesquisa e registro realizado por LAU (10;9).

- Peteca;
- Cabo de guerra;
- Arranca mandioca;
- Gavião e passarinhos;
- Arco e flecha;
- Jogo da onça;
- Corrida do saci;
- Tobidaé;
- Cabas-Maë;
- Sol e Lua.

Arranca Mandioca

- Para a Brincadeira arranca mandioca, não é necessário nenhum objeto, embora faz-se necessário ter alguma árvore perto para começar a diversão. Assim, sentada no chão, a primeira criança segura a árvore e as outras vão se encaixando e segurando o colega da frente. Uma criança é escolhida para ficar de pé e é nomeada a “colhedora de Mandioca”. A ideia é ir “Puxando”

cada uma para fora, até que a criança que está agarrada à outra, solte as mãos de quem está na frente. O objetivo é tentar tirar todos e, para isso retira-se um a um da fila.

Sol e Lua

- *Sol e Lua é uma brincadeira em que duas crianças são escolhidas para representar o sol, e outra a Lua. As outras formam uma fila e segurando na cintura do que está em sua frente, vão passando por baixo dos braços, que estão de ponte, das crianças sol e Lua. Todas vão cantando juntas e os que ficarem presos na ponte devem escolher se querem ficar com o Sol ou a Lua. Assim essa criança fica ao lado do grupo escolhido. Depois disso, é formado dois grupos, o do sol, e o da Lua. Em duas fileiras, frente a frente, as crianças de cada grupo dão as mãos e tentam puxar a criança adversária. Ganhará o grupo que conseguir fazer mais pontos derrubando os elementos do outro time.*

Atividade nº 13 – Registro de observação do retrato indígena na sociedade.

Um dos aspectos comentados pelos alunos na atividade anterior, foi a percepção de que há poucos brinquedos industrialmente produzidos que tenham como tema os povos indígenas. A partir daí, foi lançada uma discussão sobre o quanto e como os indígenas são representados nos meios de comunicação, mídias sociais e até mesmo nas esferas sociais que convivem. Para um melhor levantamento das informações, foi proposto um registro de observação, com duração de 10 dias, em que as crianças deveriam observar a quantidade e as características de informações sobre os indígenas que acessavam pelos principais meios de comunicação. Após essa observação, foi realizada a socialização, conforme vê-se na atividade seguinte.

Em uma roda de conversa, foi realizada a socialização das observações realizadas por 10 dias na proposição da atividade anterior pelos alunos. Em sua grande maioria, não foram constatadas informações que apareceram espontaneamente nos meios sociais dos sujeitos, seja na convivência com outras pessoas, e nem mesmo na TV e recursos de mídias sociais. Tal constatação fez os alunos refletirem sobre essa falta de representatividade indígena na sociedade. Apenas um aluno conseguiu registrar uma informação de telejornal, conforme vê-se a seguir:

LUC (10;4): **Então você ouviu falar sobre os indígenas? Onde você ouviu falar?** Na televisão. **O que dizia na televisão?** Uma reportagem que eu não lembro muito bem, umas pessoas estavam tomando as terras deles, tomando o lugar deles. **Entendi... foi isso que você viu na reportagem da TV então?** Sim. **Dos 10 dias que você observou, foi o único dia que você ouviu falar dos indígenas fora da escola?** Sim.

Atividade nº 14 - Análise de excertos de Filmes “O Levante dos Apaches” (1952)¹² e “Dança com lobos” (1990)¹³.

Para avaliar a caracterização dos indígenas em algumas mídias sociais existentes, foi apresentado aos alunos trechos dos filmes “O Levante dos Apaches” (1952) e “Dança com lobos” (1990).

Direção: George Sherman

Produção: Universal International Pictures

Nacionalidade: EUA

Gênero: longa metragem

Ano: 1952

Figura 41 – Filme “O Levante dos Apaches” (1952).



Fonte: Internet.¹⁴

Direção: Kevin Costner, Kevin Reynolds

Nacionalidade: EUA

¹² Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?extid=SEO----&v=2052179754810222>> Acesso em 21 de out de 2021.

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dNGgH5FjA0>> Acesso em 21 de out de 2021.

¹⁴ Disponível em: <<https://filmow.com/o-levante-dos-apaches-t19691/>> Acesso em 12 de fev de 2022.

Gênero: drama

Ano: 1990

Figura 42 – Filme “Dança com Lobos” (1990).



Fonte: Internet.¹⁵

O filme “O Levante dos Apaches” (1952) retrata conflitos entre brancos da Cavalaria Americana e indígenas, instaurando-se uma guerra e foi selecionado para análise da caracterização da pessoa indígena no enredo. O trecho escolhido para apresentação aos alunos mostra um evento ataque dos indígenas a um acampamento da infantaria americana. Carregada de estereótipos, a cena retrata um confronto iniciado pelos indígenas, caracterizando-os como violentos e selvagens. Já o filme “Dança com Lobos” (1990) enreda sobre a tentativa de aproximação não violenta de um jovem militar a indígenas, resultando em uma convivência afetuosa entre eles. O trecho selecionado demonstra a tentativa de comunicação entre o militar e alguns indígenas.

Ao analisarem estes trechos de filmes, os alunos teceram algumas críticas à maneira violenta como os indígenas foram retratados na cena do primeiro filme, mas pontuaram também que precisariam assistir o vídeo todo para tirarem melhores conclusões desta caracterização. Ao filme “Dança com Lobos”, disseram que viram uma relação mais amistosa e respeitosa entre brancos e indígenas, sendo os nativos retratados como mais calmos e até curiosos. Essa análise ocorreu antes de ser apresentada a música “Baila Comigo” (1980)¹⁶ descrita a seguir, que teve o objetivo de provocar mais reflexão e discussão acerca de como a pessoa indígena está representada em mídias sociais.

Artista: Rita Lee

Compositores: Gloria Estefan/ Rita Lee/ Roberto De Carvalho

Álbum: Rita Lee

¹⁵ Disponível em: < <https://filmow.com/danca-com-lobos-t1516/>> Acesso em 12 de fev de 2022.

¹⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=P1LQfcpd4ro>> Acesso em 21 de out de 2021.

Ano de gravação: 1980

Gênero: Pop

Baila Comigo

(Versão Original)

Se Deus quiser
Um dia eu quero ser índio
Viver pelado, pintado de verde
Num eterno domingo

Ser um bicho preguiça
Espantar turista
E tomar banho de sol
Banho de sol, banho de sol, sol

Se Deus quiser
Um dia acabo voando
Tão banal, assim como um pardal
Meio de contrabando

Desviar do estilingue
Deixar que me xinguem
E tomar banho de sol, banho de sol
Banho de sol, banho de sol

Baila comigo
Como se baila na tribo
Baila comigo
Lá no meu esconderijo
Ai, ai, ai!

Baila comigo
Como se baila na tribo
Baila, ba-ba-baila comigo
Lá no meu esconderijo

Se Deus quiser
Um dia eu viro semente
E quando a chuva molhar o jardim
Ah, eu fico contente

E na primavera
Vou brotar na terra
E tomar banho de sol
Banho de sol, banho de sol, sol

Se Deus quiser
Um dia eu morro bem velha
Na hora H quando a bomba estourar
Quero ver da janela

E entrar no pacote
De-de camarote
E tomar banho de sol, banho de sol
Banho de sol, banho de sol

Baila comigo
Como se baila na tribo

Baila, ba-ba-baila conmigo
 Lá no meu esconderijo
 Ai, ai, oh

Baila conmigo
 Como se baila na tribo
 Baila, ba-ba-baila conmigo
 Lá no meu esconderijo
 Ai, ai, ai

Sol, sol, sol

E tomar banho de sol, banho de sol
 Banho de sol, banho de sol

Baila conmigo
 Como se baila na tribo
 Baila, baila conmigo
 Lá no meu esconderijo
 Ai, ai, ai, ai ai ai!

Baila conmigo
 Como se baila na tribo
 Baila, ba-baila conmigo
 Lá no meu esconderijo
 Ai, ai, ai corazón!

Baila conmigo
 Como se baila na tribo (Te lo juro)
 Baila, ba-baila conmigo
 Lá no meu esconderijo
 Ai, ai, ai

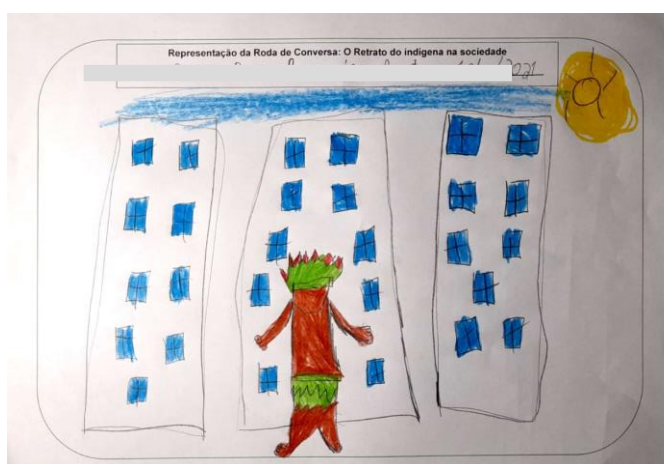
Ai, yo quiero un besito del Nelson
 Ai, el Nelson
 Ai, el Nelson
 Acércate más e vamos a bailar
 Lá no meu esconderijo
 Ai, ai, ai

A música “Baila Comigo” (1980) foi escolhida por retratar uma caracterização que pode ser considerada “negativa” do indígena, principalmente por trechos que dão a ideia de serem selvagens e preguiçosos. Os alunos pontuaram e teceram algumas críticas a alguns versos da música, como o trecho em que faz uma possível comparação do índio com um bicho preguiça. Alguns disseram que essa comparação não é justa, pois mesmo o indígena não-urbanizado desenvolve trabalhos para seu sustento e o de sua aldeia. Outro verso que também chamou atenção das crianças foi o “deixar que me xinguem”. Muitos estranharam e disseram que pensam ser uma característica negativa em relação aos indígenas, suscitando práticas de preconceito e discriminação do indígena. A aluna LUI (9;10), conhecedora e admiradora da artista da música, opinou não acreditar que a cantora demonstrasse um preconceito contra os

indígenas pela letra da canção, mas disse pensar que ela quis retratar o que a sociedade pensa sobre isso.

Na roda de conversa de socialização das observações realizadas na atividade anterior e diante da reflexão sobre como o indígena foi retratado nas mídias sociais apresentadas, os alunos discutiram demonstrando seus pontos de vista e realizaram desenhos em que demonstrassem o que pensavam sobre “O Retrato do indígena na sociedade”. Eis alguns exemplos:

Figura 43: desenho produzido por LUC (10;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

LUC (10;4): Me fale um pouco sobre seu desenho. Eu coloquei a cidade, como é a cidade e um indígena surpreso, porque nunca tinha visto, achou estranho. **Então é um indígena que está surpreso com a cidade?** Sim, ele nunca viu isso. **E como você acha que ele se sente nesse meio?** Surpreso, porque ele não sabe, não tem gente como ele lá.

Figura 44: desenho produzido por ALI (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

ALI (10;5): Meu desenho representa uma cidade, uma pessoa branca que acha que é o maioral e um indígena tentando salvar um pouco da natureza.

Figura 45: desenho produzido por LÍV (10;4).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

LÍV (10;4): Por que essa diferença de tamanhos das pessoas que você desenhou? **LÍV (10;4):** Porque as outras pessoas estão se achando melhores que o indígena. **É a maneira como elas se acham? É. Me fale um pouco do indígena que você desenhou.** Ele está triste pelo preconceito das pessoas com ele.

Figura 46: desenho produzido por MIG (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

MIG (10;5): **O que representa teu desenho?** Desse lado representa a expectativa das pessoas que falam que os índios são preguiçosos e do outro lado é a realidade. **E qual é a realidade?** Que eles trabalham como qualquer um.

Atividade nº 15 – Roda de conversa com descendente do povo Krenak.

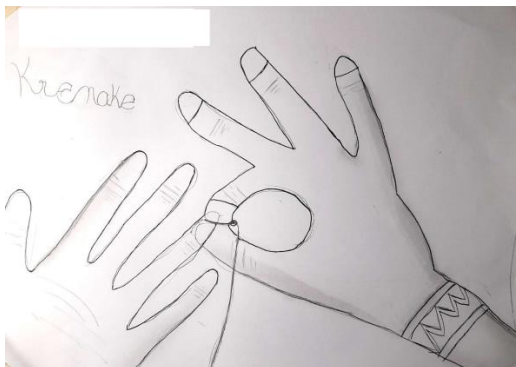
Ao longo das atividades interventivas, foi compartilhado por um dos sujeitos a descendência indígena de sua família, sendo sua bisavó do povo Krenak. CAI (10;5) socializou algumas vezes, costumes, tradições e lembranças que sua família compartilhava entre si, manifestados a partir da convivência com a bisavó. A proposição da conversa com a tia avó de CAI (10;5) ocorreu com o objetivo de valorizar essa descendência, compartilhar saberes e proporcionar aos alunos uma troca de saberes a respeito da ancestralidade indígena.

O momento de conversa com os alunos ocorreu com uma tia-avó da aluna CAI (10;5), que é professora de história e participou de forma remota, com duração de 45 minutos. Ao longo da conversa, que se fez um valioso momento de transmissão oral da cultura – vivência bastante praticada pelos indígenas, os alunos se mostraram atentos e interessados, realizando algumas questões e principalmente ouvindo sobre os costumes da família herdados da parente indígena. Algumas questões que os alunos fizeram como: “Como você acha que sua avó se sentia vivendo entre os não-indígenas?”, “É verdade que ela foi ‘pega no laço?’”, “Quais costumes do povo Krenak sua família vive até hoje?”, foram alimentando o momento de escuta e compartilhamento da professora.

Foi possível perceber que uma das situações relatadas que mais chamou atenção das crianças, foi a prática de rituais curandeiros e celebrativos realizados pela parente indígena, como passar descalço em cima de uma fogueira para demonstrar força e coragem, e também a

costura de ossos para curar males. A aluna ALI (9;11), espontaneamente, e fez um desenho do que mais lhe chamou atenção durante a roda de conversa, e falou um pouco sobre esse momento conforme vê-se a seguir:

Figura 47: desenho produzido por ALI (10;5)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

ALI (10;5): Me fale um pouco sobre seu desenho. Representa o ritual de costura das mãos que a tia da CAI (10;5) falou pra gente. **Você já conhecia esse tipo de ritual?** Não, mas achei bem interessante.

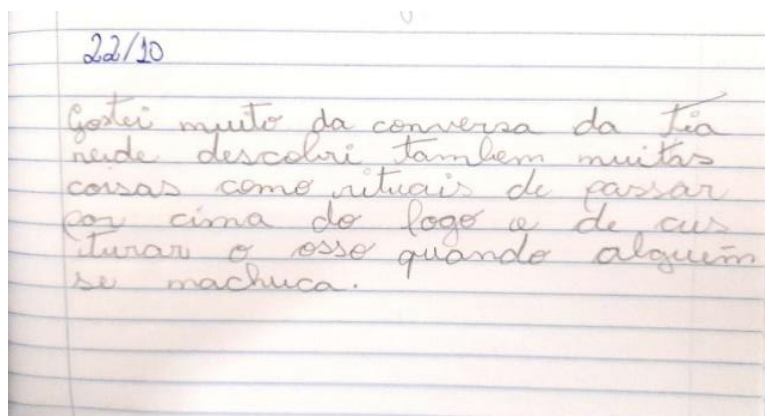
Foto 26: roda de conversa online.



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

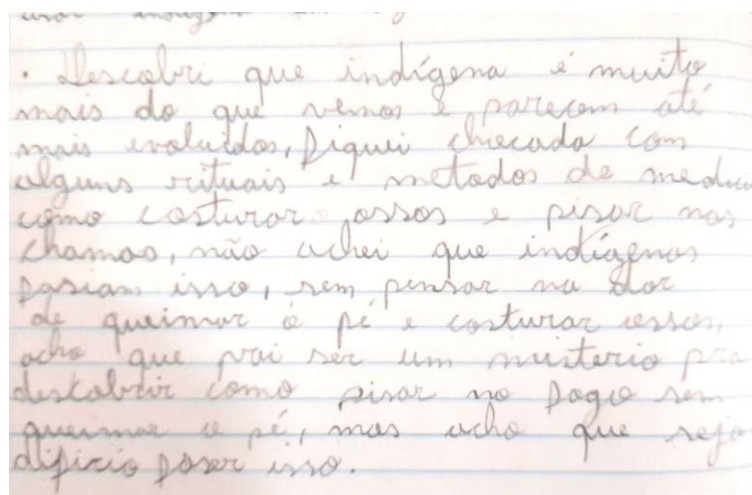
Também foram realizados registros no Diário de Descobertas sobre este momento.

Figura 48: registro no Diário de SAM (10;7)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 49: registro no Diário de LET (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Atividade nº 16 - Notícias e biografia.

Com o objetivo de ampliar as informações sobre a realidade dos povos indígenas e possibilitar aos alunos perceberem a dimensão da situação atual dos povos originários, foi apresentado aos alunos alguns trechos de notícias que mostram a realidade indígena em diferentes perspectivas, como: conflitos envolvendo indígenas isolados que culminou com ataque a coordenador da FUNAI¹⁷; situação de marginalização e vulnerabilidade social de indígenas na cidade de Dourados – MS¹⁸; algumas situações de dificuldades de inserção social

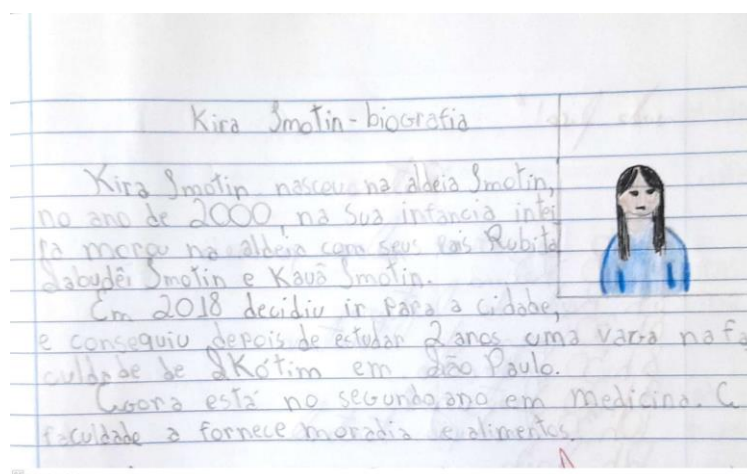
¹⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2020/09/09/coordenador-da-funai-morre-apos-levar-flechada-de-indigenas-isolados-em-rondonia.ghtml>>. Acesso em: 04 de nov de 2021.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.douradosnews.com.br/dourados/indigenas-continuam-vivendo-caos-com-falta-de-agua-nas-aldeias-de/1168609/>>. Acesso em: 04 de nov de 2021.

para indígenas urbanizados¹⁹; e ainda, trechos do documentário “Falas da Terra” (2021)²⁰. Tais notícias foram selecionadas por denotarem fatos que fazem parte da realidade indígena no Brasil, com diferentes perspectivas, retratando desde de situações de marginalização e vulnerabilidade à inserção social e resistência dos povos indígenas para garantirem seus direitos à sobrevivência.

Após assistirem trechos das notícias e documentários, foi proposto que elaborassem uma biografia. O gênero textual já era conhecido pelos alunos, conforme um levantamento realizado anteriormente pela professora. As características deste tipo de texto foram lembradas na leitura de dois exemplos do gênero. O objetivo dessa atividade era que, a partir das informações obtidas pelas notícias e documentário, criassem uma pessoa indígena, podendo ela ser isolada, urbanizada ou não. A partir dessa criação, para elaborarem uma biografia em que seria contada a história de vida dessa pessoa. Essa atividade teve como objetivo analisar como os alunos estavam enxergando a pessoa indígena, quais seriam as caracterizações, situações e perspectivas criadas pelos alunos para a pessoa indígena, diante daquilo que já havia sido trabalhado. Eis alguns exemplos a seguir:

Figura 50: texto produzido por LUI (9;10).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: texto produzido por LUI (9;10)

Kira Imotin – biografia

¹⁹ Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2006/03/ndio-na-cidade/>>. Acesso em: 04 de nov de 2021.

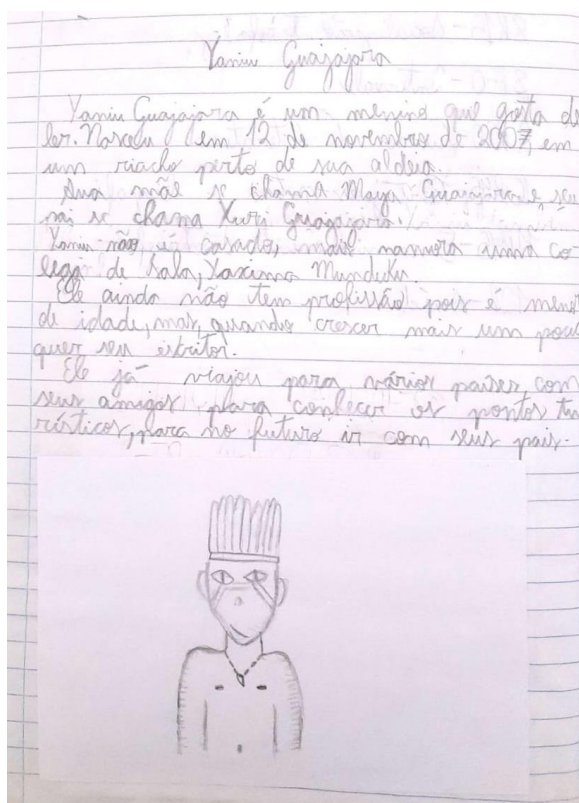
²⁰ Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/9449503/programa/>>. Acesso em: 04 de nov de 2021

Kira Imotin nasceu na aldeia Imotin, no ano de 2000, na sua infância inteira morou na aldeia com seus pais Rubita Sabudêi Imotin e Kauã Imotin.

Em 2018 decidiu ir para a cidade, e conseguiu depois de estudar 2 anos uma vaga na faculdade de Skótím em São Paulo.

Agora está no segundo ano em medicina. A faculdade a fornece moradia e alimentos.

Figura 51: texto produzido por MIG (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Diante de muitas biografias elaboradas e escritas pelos alunos, foi possível perceber uma naturalização da inserção do indígena na sociedade, onde aparecem exercendo profissões comuns na área urbana, mesmo ainda projetando neles uma identidade e valorização da identidade indígena e dos costumes de seu respectivo povo.

Atividade nº 17 – Síntese Cronológica da história indígena brasileira contida em “A terra dos Mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio”.

Livro

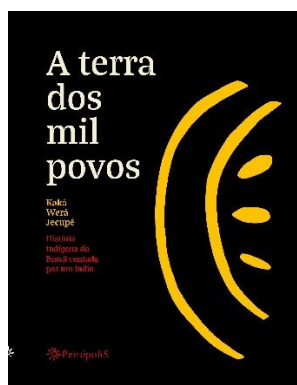
Autor: Kaká Werá Jecupé

Editora: Peirópolis

Ano: 2020

130 páginas

Figura 52 – Livro “A terra dos Mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio”.



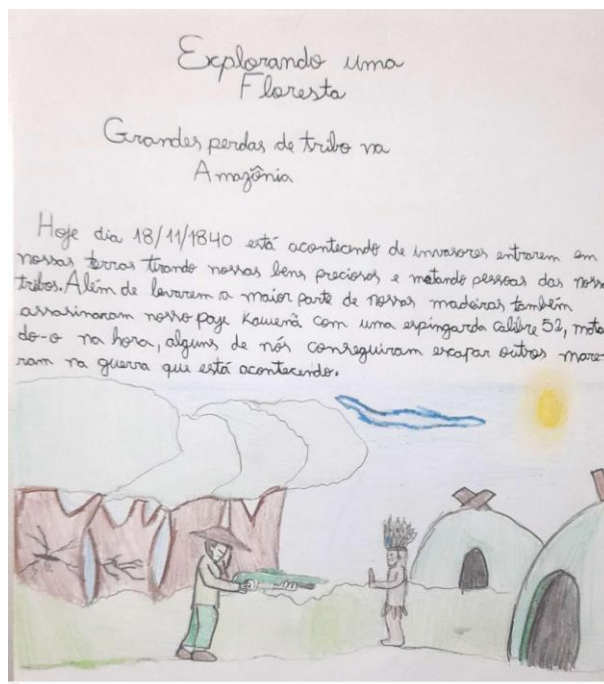
Fonte: Internet.²¹

As lutas e resistências dos sujeitos indígenas perante as ações violentas e dizimação dos governos é um ponto relevante no livro de Jecupé (2020). Além disso, é possível por meio dele compreender algumas noções sobre a cultura e organizações desses grupos para conhecer os modos distintos de concepções de mundo.

A partir da leitura de um dos trechos do livro, os alunos puderam se deparar com alguns fatos da História do Brasil ocorridos desde o ano de 1500, contados a partir da perspectiva de um escritor indígena como por exemplo o encontro de Cabral com Tupinikim, da grande família tupinambá (tronco tupi-guarani), que ocupava quase toda a costa, do Pará ao Rio Grande do Sul em 1500 e o início da fase extrativista de gomas elásticas na Amazônia, que dizimou diversas etnias tribais em 1840 (JECUPÉ, 2020). Ao entrarem em contato com tais fatos, foi proposto um trabalho em grupo, a partir da análise e reflexão da “Síntese Cronológica da história indígena brasileira” (JECUPÉ, 2020). Em seguida, a proposta era que elaborassem uma notícia, imaginando que estavam naquele tempo, sobre um dos fatos que compunham essa *linha do tempo*. Vejamos alguns exemplos:

Figura 53: notícia elaborada por SAC (10;7), ART (10;2) e LUC (10;5).

²¹ Disponível em: <<https://www.editorapeiropolis.com.br/produto/a-terra-dos-mil-povos/>> Acesso em 30 dez 2021.



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 54: notícia elaborada por LUI (10;7), LIV (10;2) e MIG (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Para que a notícia elaborada atendesse as características do gênero, foi realizado oralmente um levantamento sobre quais elementos seriam essenciais na escrita, como a

descrição do fato, a data que ocorreu, o local do acontecimento e as pessoas envolvidas. Diante desse levantamento, realizaram a proposta.

Atividade nº18 – Samba-Enredo “Histórias para ninar gente grande” e Cartaz Ilustrativo.

Compositores: Tomaz Miranda/ Ronie Oliveira/ Márcio Bola/ Mamá/ Deivid Domênico/ Danilo Firmino

Ano de gravação: 2019

Gênero: Samba-enredo

Histórias para Ninar Gente Grande

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
Tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde- e- rosa as multidões

Esta atividade tinha como objetivo viabilizar a discussão a respeito de como a História do Brasil é contada aos cidadãos do país, além de promover reflexão sobre algumas questões envolvendo a construção da identidade histórica brasileira.

Foi apresentada e lida a letra e, em seguida, os alunos ouviram a música. Muitos pediram para ouvi-la mais de uma vez, chegando a cantar junto em alguns momentos. Algumas questões foram feitas para que eles refletissem sobre a música. Eis alguns excertos:

O que vocês têm a me dizer sobre a letra dessa música? HEI (10;3): Ele quis dizer, com essa parte “Com versos que o livro apagou”, que o Brasil tem mais história que a de 1500, mas só que apagaram essa história. **É como se o Brasil tivesse uma história apagada, e ele quisesse contar essa história apagada?** HEI (10;3): É isso. **História apagada por quem? Por que apagaram?** [...] ALV (10;7): Essa é mais ou menos a história dos portugueses, relatada em todos os livros, sobre como os indígenas eram, porque se os indígenas retratassem no livro, seria bem diferente dos portugueses. **O que faz vocês pensarem que está falando dos indígenas na música?** ALV (10;7): Por conta de 1500. CAI(10;5): Eu acho que quando fala que a história foi apagada, só está contando o ponto de vista de uma pessoa, não de todos que participaram, não só os indígenas, mas todos os escravos. [...] HEI (10;3): Essa parte, “tem mais invasão que descobrimento, tem sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado”... que nem isso, que tem mais invasão que descobrimento, porque o que aconteceu no Brasil não foi descobrimento, foi uma invasão, tem mais sangue retinto pisado. **O que significa esse sangue retinto pisado?** [...] **O que quer dizer que tem mais sangue pisado?** LET (10;5): Porque mataram muitos. **O que seriam esses heróis emoldurados?** ALV (10;7): Heróis falsos, os portugueses. **Um herói emoldurado é um herói que está onde?** HEI (10;3): Em uma moldura. **Então, o que significa que tem sangue pisado atrás do herói que está na moldura?** PED (10;5): Que pode ser um herói pra eles, mas significa que ele mais matou. **Pra eles quem?** PED (10;5): Pra quem está do lado do herói. ALI (9;11): Quando fala atrás do herói emoldurado, quer dizer que ele foi mandado lá por Portugal certinho para cumprir as ordens.

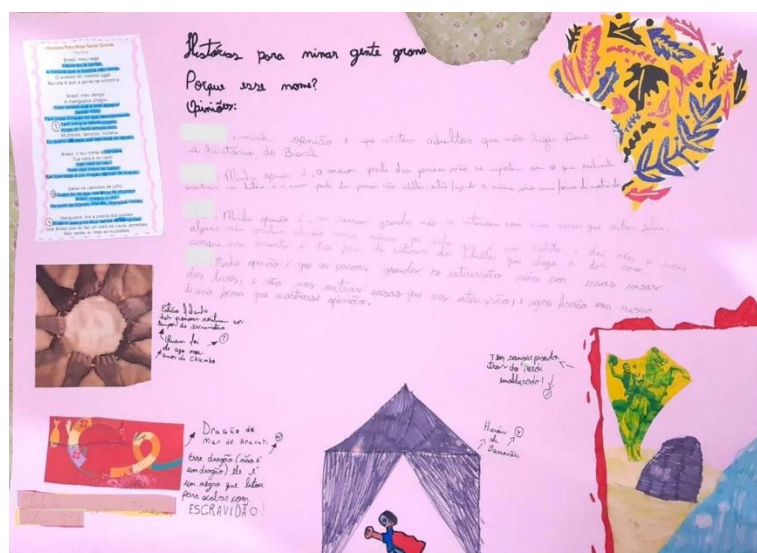
Em seguida, foi proposto aos alunos que realizassem em grupos um Cartaz Ilustrativo sobre o título e letra da música, demonstrando assim suas compreensões e opiniões a respeito da letra do samba-enredo.

Figura 55: cartaz elaborado por SAM (10;1), SOF (9;10) e LUI (10;6).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 56: cartaz elaborado por ALI (9;11), LAU (10;9), CAI (10;5) e LET (10;5).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Atividade nº 19 – Apresentação de dança.

Ao final do ano letivo, é de costume da instituição onde foi realizada a pesquisa, uma apresentação cultural de finalização dos trabalhos escolares. Essa apresentação é primordialmente contextualizada com as atividades e vivências escolares que os alunos realizaram durante o ano, principalmente na vertente investigativa. Como os alunos do 5º ano participaram das atividades interventivas sobre os povos indígenas, bem como mostraram interesse e participação ativa na realização das mesmas, foi construída, com contribuição dos

próprios alunos e do professor de Arte Cênica da escola, uma apresentação de dança e movimentos representando as descobertas realizadas ao longo do ano sobre os povos indígenas.

Foto 33: apresentação de fim de ano.



Fonte: Foto tirada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 34: apresentação de fim de ano.



Fonte: Foto tirada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Como é possível perceber, em cada uma das atividades interventivas, procurou-se propor a elaboração de um texto, atendendo ao desenvolvimento de diferentes gêneros, e também em diferentes dinâmicas (atividades coletivas, individuais e em grupos). Dessa forma, objetivamos possibilitar o progresso na prática da escrita de ideias espontâneas, proporcionando um melhor desenvolvimento em textos de variados tipos, características e funções.

Ao mesmo tempo, as situações que colocávamos tinha a função de possibilitar o conhecimento da cultura indígena, a reflexão sobre os aspectos históricos em que são mencionados, bem como a valorização da diversidade na sociedade.

4.3 – Resultados Fase de Avaliação

Na fase de avaliação, após o desenvolvimento das atividades interventivas já mencionadas, procedeu-se à análise de dados assim como na primeira fase de execução da pesquisa - a de diagnóstico inicial – agora a título de avaliação. Para avaliar o efeito das atividades interventivas, foi utilizado o mesmo instrumento, ou seja, as entrevistas clínicas desencadeadas a partir da apresentação da Figura 1.

A análise dos dados desta etapa da pesquisa-ação também foi feita a partir dos níveis de compreensão do conhecimento social, sob a perspectiva dos povos indígenas, pensados para este estudo e baseado nos níveis de compreensão da realidade social, explicados por Delval (2002), a partir do conteúdo apresentado nas respostas dos sujeitos.

Na análise as interpretações de como os sujeitos constroem o mundo social desta fase, foi percebido que alguns participantes desta pesquisa, apesar de terem participado das atividades interventivas, ainda apresentaram respostas que se enquadram no nível I, semelhantes às da fase de diagnóstico inicial. Sendo assim, na fase de avaliação final apresentou um percentual de 18,52% de sujeitos característicos do nível I, 81,48% do nível II, e ainda nenhum sujeito cuja noção se enquadraria no nível III.

Permaneceram no nível I, algumas crianças que, mesmo após as atividades interventivas, basearam suas explicações nos aspectos mais aparentes da imagem, e naquilo que é mais visível e possível de ser observados em relação aos povos indígenas. As explicações pontuadas por esses sujeitos são pouco conexas entre si, os conflitos ainda são pouco perceptíveis e há incompreensão da forma de vida social dos povos indígenas. É o caso de FIL (11;0)²² que acredita que é difícil reconhecer um indígena se ele não estiver com rosto pintado, usando vestimentas, que estes vivem apenas nas matas e os que vivem na cidade é porque não há floresta para habitar, demonstrando assim ausência de processos e incompreensão da forma de vida social dos povos indígenas. O sujeito até reconhece uma diferenciação entre as palavras índio e indígena, mas a sua explicação ainda é confusa e não há argumentação além daquilo que já viu ou ouviu, conforme pode-se verificar no excerto a seguir:

FIL (11;0): ...me fala um pouco sobre essa imagem que você vê? Eu vejo indígenas. **Indígenas?** Na floresta. **Na floresta, como você sabe que são indígenas?** Porque estão com rosto pintado. **Se eles tivessem sem o rosto pintado você saberia dizer se são indígenas?** Pela

²² Nas transcrições dos excertos da Avaliação, foram acrescentados 7 meses nas idades dos sujeitos em relação às idades apresentadas no Diagnóstico Inicial, levando em consideração o tempo percorrido durante a intervenção.

roupa saberia. **Pela roupa?** Porque eles usam roupas bem familiar às vezes. **E se tivessem com roupas como a nossa, você conseguiria saber se são indígenas?** Não muito. **Não? [...] os indígenas vivem atualmente? São pessoas que vivem atualmente?** Sim. **E como você sabe disso?** Porque eu vejo notícias sobre isso no jornal às vezes. **É e onde é que elas vivem? Elas não, eles.** Nas matas. **E há muitos ou poucos indígenas hoje em dia?** Poucos. **Por que?** Porque alguns povos foram extintos, alguns foram mortos por caçadores, fazendeiros é isso. **Por que que você acha que eles foram mortos?** Eu já vi alguns noticiários que eles atacaram. **Que eles atacaram? E aí eles foram mortos?** Sim, alguns foram. **Mas ainda existem né? FEL, e você acha que faz tempo que os indígenas existem?** Sim. **Desde quando?** Antes de Cristo. **Antes de Cristo você acha? Por que que você acha isso?** Porque quando os portugueses chegaram aqui, eles já estavam aqui. Eles já estavam bastante. **Estavam em bastantes pessoas e como que você acha que eles vivem hoje em dia? Que que eles fazem? Se eles trabalham?** Eles fazem as mesmas coisas que eles faziam antes do Brasil ser descoberto. Caçar, cozinhar, pescar, essas coisas. **E isso é o trabalho deles?** Sim. **E você me diz que eles vivem aqui no Brasil certo? Onde que eles vivem?** Nas matas. **E em outros países também?** Não sei. **Não sabe?** Acho que sim. **Quais outros você... pode me falar?** Os outros países que eles podem viver, eu não sei. **Não sabe?** Até agora só o Brasil. [...] **Você já ouviu falar palavra Índio e a palavra indígena?** Sim. **Onde que você ouviu falar essas palavras?** Na sua aula. [...] **você acha que é diferente quando a gente fala índio indígena ou você acha que é a mesma coisa?** Diferente. **Por que que é diferente?** Índio é preguiçoso, já indígena é uma pessoa que mora na floresta normal. Você disse uma coisa do tipo. **Me explique melhor essa ideia de Índio é preguiçoso?** Os portugueses quando eles chegaram, eles deram um nome de indígenas pra índios, porque índio é uma pessoa preguiçosa. Mas só que eles não são preguiçosos. **Índio é uma pessoa preguiçosa?** Sim, mas só eles são indígenas não são só preguiçosos. **Índio é uma pessoa preguiçosa?** Sim, mas eles são indígenas, eles não são preguiçosos. **Entendi, índio significa preguiçoso é isso? Significa preguiçoso?** Você disse aqui um dia. **É? Que esse é o significado?** [...] Já para mim o nome deles mesmo é indígenas. **Se índios significa preguiçoso, indígena significa o que?** Uma pessoa que trabalha para conseguir as coisas, que não é preguiçosa. **E o que que você sabe sobre os povos indígenas?** Que eles moram nas florestas, estão em uma grande população numa tribo e fazem rituais às vezes e tem cacique.

Alguns sujeitos que ainda apresentaram respostas compatíveis a este nível, até reconhecem a existência de diversidade étnica e cultural dos povos originários, mesmo assim

não há o entendimento do que é o ser indígena de forma mais complexa, e os aspectos ocultos ainda não são considerados. Não há compreensão com clareza da vida social do indígena, apresentando uma ideia estática de sociedade. Ao falarem sobre o tema, apresenta-se como fonte de informações os meios de transmissão (rádio, pesquisa na internet e escola), mas ainda há restrições nas explicações dos conceitos, que ainda não apresentam compreensão e nem explicações de maneira mais abrangente, conforme pode-se verificar no excerto a seguir:

GUS (10;11): Me fala um pouquinho então sobre essa imagem GUS? Pelo que eu entendi são ou índios isolados ou índios que vivem nas aldeias, mas pra mim não são índios isolados pois senão, não teriam tirado essa foto. **O que são índios isolados?** Índios isolados são índios que não estão perto de nenhum lugar, eles sozinhos, não vem mais nenhuma tribo, não fazer mais nada, assim, só fica na aldeia. **E por que que você disse para mim que eles são índios ou isolados ou de aldeias?** Olha parece pela característica, só que esse grande problema. Pode ser pessoas... é normais, é pessoa normal todo mundo é. Assim que vivi na cidade, na urbanização, é decorados ou índios mesmo. **Como que você sabe... é quais são essas características que você fala para mim, que faz você dizer que eles são índios?** O cocar, as pinturas do rosto, os acessórios que eles usam. **Se eles estivessem vestidos como a gente e sem as pinturas no rosto, você saberia dizer se são índios?** Não. **Você acha que os índios vivem atualmente?** Sim. **Como que você sabe disso?** É nas aulas que a gente faz e também é... quando ainda estava nas aulas online, no começo do ano, aí a gente fazia algumas pesquisas e eu vi que ainda tem 300 acho que mais ou menos 305 povos indígenas. **Onde?** No Brasil inteiro. **No Brasil?** Não só no Brasil eu acho. **E onde eles vivem?** É no meio... eles vivem no meio da floresta e na urbanização também. **E você me falou que em outros países também tem?** Sim. **Quais outros países?** Olha, um país que eu sei que tem é a Itália, minha mãe me falou, aí os outros, aí eu esqueci. [...] **E como que são as famílias dos indígenas, GUS?** As famílias dos indígenas são iguais as nossas, só que eles são mais negros e essas coisas... **Elas são parecidas com a sua família?** Sim. **Em que elas são parecidas?** A cor da pele, e os modos e algumas outras coisas. **Tem diferenças também?** Muitas. **É? Pode me falar algumas?** O modo de viver. [...] **você já ouviu falar sobre cultura?** Já. **Que que é cultura?** Cultura é.... eu tenho... é você ter.... como posso dizer... cultura é... não sei como assim responder. **Não?** Os indígenas têm cultura? Sim. **São as únicas pessoas que tem cultura ou tem outras pessoas que também?** Não, tem muitas outras pessoas que também tem. Todas as pessoas no mundo têm alguma cultura assim. **É você consegue me dar um exemplo de cultura?** Os indígenas têm a cultura de ter dias específicos para fazer alguma coisa, mês essas

coisas. **Essas é a cultura deles? É. E civilização você já ouviu?** Civilização é... são as pessoas, né... os civis... que vivem em qualquer lugar ou só na urbanização e essas coisas. **O que seriam pessoas civilizadas?** Pessoas civilizadas são pessoas vivem na cidade, essas coisas pelo que eu entendo. **Os indígenas são pessoas civilizadas?** Olha tem indígenas que vivem nas cidades, e tem indígenas que vivem na floresta, então tem alguns indígenas que são civilizados, alguns não. **E você já ouviu falar a palavra índio e a palavra indígena?** Sim. **E para você a mesma coisa quando a gente fala essas 2 palavras? Ou é diferente?** Não, por que índio significa uma pessoa meio que suja e essas coisas. Aí indígena significa alguém igual a eles. **Onde que você ouviu falar dessas coisas?** Na aula. [...] **o que que você sabe sobre os povos indígenas?** Eu sei que os povos indígenas, eles não vivem na cidade, pois eles... **Ó os povos indígenas... Eles não vivem na cidade...** Não vivem na cidade, não são meio que civilizados... **Não são civilizados... Onde que você ouviu falar dessas coisas?** Na aula. **Só na aula?** Na aula e também em casa, na rádio e essas coisas.

Pode-se inferir que os sujeitos que permaneceram no nível I se apropriaram das informações sobre os povos indígenas, mas o processo de tomada de consciência é lento e gradual, portanto, ainda demonstraram dificuldades em interpretar essas informações. Dentro da perspectiva piagetiana, tal fato se justifica porque o sujeito, ao receber uma informação, não se limita a tão somente absorvê-la. Ao receber informações provenientes de diversas fontes (que pode ser pelas pessoas, pelos meios de comunicação, etc.), o sujeito às reconstrói ao seu próprio modo, realizando uma reorganização que não acontece por meio de cópia ou mera transmissão verbal. Essa reorganização é proveniente de uma ação individual do sujeito acerca do conteúdo dessas informações, onde há uma interpretação de acordo com o grau de entendimento de cada um. Paulatinamente e após muita reflexão, é que conseguem atribuir novos sentidos a esses conteúdos e formularem explicações.

Como os sujeitos que apresentaram respostas no nível II foram um número mais significativo, apresenta-se a seguir algumas respostas obtidas característicos do nível II divididas nos eixos temáticos organizados para esta pesquisa.

Nível II

As respostas características deste nível, como já descrito anteriormente, apontaram compreensões mais abrangentes e específicas por parte de seus sujeitos, em relação aos eixos

de Identidade, Cultura e Diversidade dos povos indígenas, organizados para este estudo. Embora algumas explicações sobre esses aspectos ainda apresentassem algumas confusões, foi constatado que alguns sujeitos demonstraram conhecimento sobre os principais processos históricos envolvendo os povos indígenas brasileiros, assim como compreenderam melhor estes acontecimentos no tempo e espaço, mostrando reconhecerem alguns agentes que alteraram e alteram a realidade dos indígenas (como os colonizadores europeus, líderes políticos, pessoas envolvidas em disputa de território). Conforme revelado em alguns excertos descritos nas atividades interventivas, os alunos ainda apresentação indícios de uma visão crítica sobre os fatos e assuntos discutidos.

Eixo 1- Identidade

As crianças desse nível, apresentaram características de que as considerações estavam além dos aspetos mais superficiais ou visíveis da imagem apresentada ou das questões relacionadas aos povos indígenas. Ainda há uma consideração sobre os aspectos visíveis, no entanto, os não visíveis também começam a ser considerados e há a tentativa de interligar e relacionar esses aspectos, ainda que de maneira não tão direta e nem central, algo que já seria característico do nível III. Também apresenta uma busca de consideração entre as semelhanças e também as diferenças entre os indígenas e outros povos, e algumas explicações para identificar a pessoa indígena trazem conceitos relacionados às características fenotípicas, como podemos observar no exemplo a seguir:

LUI (10;6): Me fala um pouco sobre essa imagem que você vê. O que eu vejo nessa imagem? **É.** Nessa imagem eu vejo indígenas. **Indígenas? E como você sabe que são indígenas?** Por causa do jeito que estão vestindo e por causa das pinturas do rosto que é tradição deles. **É tradição? O que é tradição, LUI?** Tradição é algo que é uma coisa que vai se repetindo assim... por exemplo você tem uma tradição de celebrar o natal só dia 25, tem gente que tem. Aí, um ano alguém da sua família mais antigo assim, começou a celebrar no dia 25 e foi seguindo, isso que é uma tradição.

HEI (10;10): me fala um pouquinho sobre essa imagem que você vê.... Eu vejo indígenas, vestidos com a roupa do povo deles. É tipo isso. **E como você sabe que são indígenas?** Por causa do rosto deles e das roupas. **Se eles não tivessem com as roupas, você saberia**

dizer? Sim. **Como você saberia dizer?** Pelo cabelo liso, pelo rosto, pela cor de pele. **Dessa forma você conseguiria dizer que são indígenas.** Ahan. [...] **você já ouviu falar a palavra índio e a palavra indígena?** Sim. **E você acha que é a mesma coisa quando a gente diz essas 2 palavras ou são diferentes?** Eu acho que é a mesma coisa que a gente diz, mas os indígenas sentem de outra forma, porque índio é quando as pessoas vão falar mal deles, e falar índio, assim, aí ficou com tom mais de xingamento. Indígena é que estão usando agora, usado como normal assim, não como xingamento ou ofensa.

Nota-se que o sujeito HEI (10;10) apresenta um início de inferências a partir de informações que se dispõe, aspectos não-visíveis, embora ainda não se perceba diretamente. Houve uma ampliação de seu conhecimento sobre os povos indígenas, mesmo que suas explicações ainda sejam superficiais. Ele até admite a possibilidade de reconhecer um indígena que não seja por conta das vestimentas, mas por características fenotípicas da diversidade étnico-racial, e argumenta na explicação sobre a diferenciação das palavras índio e indígena.

Eixo 2– Diversidade

Neste eixo encontramos respostas que identificam e explicam aspectos mais precisos, sobre a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas, além de demonstrarem que reconhecem algumas particularidades referentes à uma identificação étnica dos indígenas. Há uma busca em considerar as semelhanças e também as diferenças entre os indígenas e outros povos. Apesar de ainda apresentarem alguns equívocos, os rituais indígenas foram reconhecidos principalmente por meio de suas crenças e são apontados, ainda que de forma não tão complexa, os conflitos. Na tentativa de relacionar explicações diversas para estes conflitos percebidos e apresentados, não há centralização em apenas uma explicação por vez. Segue alguns exemplos de respostas.

LUI (10;6): E você acha que por conta das roupas as pessoas têm preconceito com os indígenas? Não, é por conta que eles, como eu falei, é por causa que eles moram na floresta, então muita gente acha que eles são selvagens e que eles são animais. **E assim, o que você acha disso? Desse preconceito que os indígenas sofrem?** Eu acho que é errado, por causa que eles também são pessoas, como eu já falei ali atrás, eles são pessoas como todos nós, eles têm sentimentos, eles têm coração, pulmão, são iguaizinhos a nós. **E os indígenas são pessoas que vivem atualmente?** Sim. **E como que você sabe disso?** É pelas aulas que tive com você e

também por causa que... a minha família, ela não tem esse preconceito tão grande, então as vezes quando a gente entra num assunto assim, a gente procura entender. A gente sempre, está assim bem atento. Por exemplo, quando (inaudível) fala que uma pessoa está implicando, sofreu bullying na escola, por exemplo, um menininho que maltrataram ele, um assunto assim é... a gente procura... fala com um, com o outro. **Vocês conversam sobre isso?** Sim. **E aí as vezes os indígenas aparecem no assunto de vocês?** Sim. Eu até ouvi no rádio, um médico indígena explicando sobre os indígenas. **É? O que você viu? O que ele falou? Você lembra?** Ele falou... o que que tinha falado mesmo naquela reportagem que a gente viu? Que é diferente você ser atendido por um médico normal do que ser atendido por um médico indígena. E ele falou também bastante coisinha assim sobre do jeito que eles vivem e sobre os médicos que tem lá na tribo. **Que que você achou dessa reportagem?** Achei bem legal, eu acho que era assessor de alguma coisa lá. Ele não era da FUNAI era de outro grupo lá. **Entendi, você sabe o que é FUNAI?** Uhun, é FUNAI eu não lembro o que significa as letras, mas eu lembro que a gente aprendeu que eles protegem os indígenas.

ALI (10;6): o que você sabe sobre os povos indígenas? Os povos indígenas... Cada um tem a sua cultura seu modo de viver e eles usam roupas diferentes, tradições diferentes, eles moram em lugares diferentes. Eles são pessoas igual a nós. **Quem falou com você sobre isso?** A Ivana. **Na escola que você ouviu falar? Mais algum lugar você ouviu falar sobre isso?** **Onde?** Em casa. **Em casa?** Com o meu pai. **É? O que vocês conversaram, você e seu pai?** Que as indígenas eles têm direito de morar da cidade. **É? E o que seu pai achou sobre isso?** Eu lembro que ele falou da... que os indígenas eles têm realmente o direito de morar na cidade se eles quiserem. **Mas alguma coisa você gostaria de falar Alice?** A mãe do Brasil é indígena! (risos) **Você concorda com isso, que a mãe do Brasil indígena? Concorda? Por que que você concorda?** Porque a mãe do Brasil é indígena.

LET (11;0): E o que você sabe sobre os povos indígenas, LET? Eu sei que eles vivem na floresta, eu sei que eles fazem rituais, eles usam decorações pra fazer essas festividades, eles comemoram toda vez que alguém se casa ou entra uma fase nova, fazem rituais para provar sua força, eles geralmente não usam muitas vestimentas quando não estão em público, quando eles acham recursos eles não usam todos, se eles veem que estão escassos, eles não pegam, eles pintam a cara, eu acho que conforme talvez o sentimento deles ou o propósito. **Onde que você ouviu falar sobre os povos indígenas?** Olha, eu sei porque eu já vi, eu já fui em uma aldeia indígena, aí eles me mostraram que eles fazem peças de barro para eles comerem, eles usam

arco e flecha, eles fazem armadilhas. Lá tem uma enorme variedade de animais, tipo borboletas com mais de 30 cm de altura [...] **Então você ouviu falar nessa visita que você fez? Mais algum lugar?** Eu ouvi falar também de às vezes em aulas normais, mas tirando isso, não. **Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto, LET?** Eu só acho que indígenas, eles são pessoas também, eles são diferentes, é a mesma coisa que você morar em um país diferente, você mora numa tribo ou mora numa cidade, é a mesma coisa que se eu morasse na Europa. **E há pessoas que não pensam assim?** Inclusive eu acho que pode ter presidente que pensam assim, contra! Até crianças podem pensar contra. **Como você sabe disso, LET? O tanto de gente que pensa contra?** Eu sei que toda vez que você dá uma ideia de debater, elas falam contra, eu vejo de gente até da nossa sala, falam assim contra os indígenas.

SAM (10;8): E como eles vivem hoje? Eu acho que alguns podem viver de acordo com a sua cultura e outras podem viver até igual a gente. **Eles trabalham?** Sim, pode ser das duas formas, como a gente e também fazendo as atividades na aldeia. **O que eles conseguem com o trabalho deles?** Eu acho que os mesmos recursos que a gente tem agora. **Que recursos são esses?** Dinheiro, casa, automóvel... para poder sobreviver. **Então o trabalho deles proporcionar isso?** Sim. **E os indígenas vivem no Brasil?** Sim. **Onde que eles vivem?** Eu acho que no Brasil todo. **Em outros países você também acha?** Não sei, eu acho que não. **E como você sabe disso, que no Brasil todo?** Porque eles não estão aqui só na região, a gente também viu na atividade que não seria só na floresta, eles não estão só ali na Amazônia, estão no Brasil, todos os lugares mais urbanizados também. **Você já chegou alguma vez pensar que seria só na Amazônia?** Eu acho que antes sim. **Porque que Amazônia é o lugar que pensava que tinha os indígenas?** Eu acho que por que as histórias que ouvia da história do Brasil, sempre tinham que eles viviam na floresta, esses lugares com mais mata, aí eu lembrava da Amazônia.

Eixo 3 – Cultura

As respostas categorizadas neste eixo temático no nível II, são aquelas que demonstram conhecimento mais amplo e detalhado sobre o modo de viver dos povos indígenas, reconhecendo as atividades realizadas e legitimando os costumes e crenças como forma efetiva de organização coletiva e social. As respostas aqui encaixadas, consideram e validam as famílias e o trabalho dos originários desta terra e já se começa a apresentar alguma diferenciação entre relações pessoais e sociais.

Percebe-se também, em algumas explicações, a tentativa de considerar diferentes pontos de vista, onde a criança estabelece critérios próprios ao mesmo tempo em que os questiona, como pode-se perceber no exemplo de LUI (10;6), que passa a compreender as diferenças sociais quando relata os costumes e modo de viver dos indígenas e busca considerar as diferenças culturais entre os indígenas e outros povos.

LUI (10;6): E há muitos ou poucos indígenas na nossa sociedade? Na nossa sociedade, eu acho que é... eu acho que são muitos, mas acho que são menos indígenas no mundo, do que as pessoas brancas e negras. **E por que que você acha que são menos?** Por causa que o ser humano, acha que ele é perigoso, então vai matando os indígenas, vai... é vai matando. [...] **Qual o ser humano que mata o outro então?** É as pessoas brancas, elas acham que os indígenas são perigosos, como eu falei. Então pra se defender elas vão matando os indígenas. **Quem são essas pessoas brancas?** São seres humanos igual a nós. Mas eles pensam de um jeito errado. [...] **Mas então são todas as pessoas brancas que se encaixam nesse grupo que tem preconceito, que mata?** Não. Não são todas, seriam algumas? São mais os garimpeiros, caçadores. **E você acha que faz tempo que os indígenas existem?** Sim, faz bastante tempo por causa que antes de 1500 eles já estavam aqui. **Então antes dessa data?** Sim. **Desde quando?** [...] Lá pra 1300, eu não sei um pouco menos talvez. **E como que você acha que os indígenas vivem hoje? Você me falou que alguns vivem é na cidade, outros preferem viver na floresta. Me fale um pouco o que você sabe da vida deles, o que eles fazem, se eles trabalham...** Tem muitos indígenas que trabalham quando moram na cidade e quando eles não moram eles também trabalham, mas eles trabalham na aldeia, caçando, cortando árvore, mas somente o necessário. E aqui os indígenas também vão pra escola, mas muitas pessoas têm preconceito, então eles preferem voltar pra aldeia. Mas muitas vezes eles também seguem a tradição. **Segue a tradição?** Uhun, da aldeia. **Mesmo vivendo aqui, você diz?** Sim. **E aqui quando eles estão na cidade como você diz, é... Aí eles trabalham como?** Ah, eles trabalham como as profissões normais que conhecemos. **Como as pessoas normais?** Não, com as profissões normais que nós conhecemos. [...] **eles vivem aqui no Brasil?** Uhun. **Onde?** Muitos deles vivem no Brasil, tem mais indígenas no Amazonas, mas também existem muitos deles fora do Amazonas. Tem uns que moram aqui em São Paulo, outro que moram no Acre, em Rondônia... **Você tem alguma ideia do porquê que no Amazonas que eles mais estão?** Por causa que lá, eu imagino que tenha mais florestas do que aqui e muitos indígenas ainda moram na floresta e eles preferem ficar lá, onde tem mais floresta. **E em outros países, [...] quais países que você acha que tem?** Ah, depende muito da mata dos países. Eles ficam onde tem,

eu acho... os indígenas assim que ainda moram na floresta, eu acho que eles ficam mais onde tem mato assim. **E você acha que sempre vão existir indígenas no Brasil?** Depende, se o ser humano branco continuar matando os indígenas, só por causa de preconceito, talvez um dia eles não existam mais. Porque tem povo que já é extinto. **E no mundo também?** No mundo também. **E você acha que os indígenas do Brasil, os povos indígenas do Brasil, eles são iguais ou diferentes povos indígenas dos outros lugares do mundo?** Eu acho que eles são um pouco diferentes, por causa que... mesmo da língua que eles falam que é diferente, um pouco da cultura também, as tradições são diferentes. **Certo, como que são as famílias dos indígenas, LUI?** É as famílias dos indígenas? Ah depende muito, você está falando da aparência assim, físico ou psicológico. [...] Muitas vezes elas são formadas por misturas de raças, mas as vezes não. **Elas são parecidas com a sua família ou são diferentes da sua família?** Se for pensar fisicamente é diferente. **Uhun.** Por causa que a cor da pele deles, que é um pouco mais vermelha mais puxada assim, é o cabelo também é de cor diferente. Mas se for falar, pensar assim psicologicamente, é muito parecido, por causa que também tem sentimentos também sentem tristeza, alegria, felicidade. **E as crianças dessas famílias o que elas fazem?** Depende muito, os meninos eles aprendem a caçar desde cedo e as meninas aprendem a fazer as coisas mais fácil por exemplo: elas fazem reunião nas tribos, eles constroem cestas, as mulheres fazem comida cuidam dos filhos. [...] **As crianças indígenas brincam?** Brincam. **Como que elas brincam?** Elas têm as brincadeiras delas, às vezes elas por exemplo, tem uns brinquedos que usam penas de ave, acha no chão, tem uns que usa coco. **E elas aprendem coisas novas? Você já me falou que sim...** Sim, elas aprendem coisas novas, por causa que, mesmo elas não indo pra escola aqui os pais ensinam, os avós ensinam, o pajé ensina. **Que tipo de coisa?** Como viver na aldeia, mais assim. **Uhun, e aí são essas pessoas que ensinam. E como que são os lugares que os indígenas vivem?** Como eu falei isso depende, tem uns que vivem na floresta que é quando tem a mata, tem os tipos de vegetações, tipo de clima e daqui quando eles vivem aqui eles vivem aqueles prédios, casas. [...] **O que é cultura?** A cultura é algo que cada um tem a sua. Eu não sei explicar muito bem, assim... esse procura é por exemplo eu tenho uma procura que não sei explicar assim, mas cultura é... por exemplo eu tenho uma cultura de... ah eu não sei explicar assim. **Os indígenas têm cultura?** Sim. Eles têm cultura. **São as únicas pessoas que têm cultura?** Não, todos nós temos cultura. [...] Por exemplo eles têm a cultura indígena, que eu acho que é bem relacionado a tradição da cultura. Eu tenho a cultura brasileira, que eu moro aqui e a italiana que meu sangue é de lá. Por exemplo, eu não sei (inaudível) mas você deve ter a cultura brasileira e cultura de onde você veio também.

Também demonstram reconhecer espaços organizados dentro das aldeias, como escolas e apontam a inserção (ainda que não muito abrangente) dos indígenas na sociedade não-indígena, demonstrado quando admitem que antes consideravam que existisse indígenas vivendo somente em territórios florestais, mas ampliaram as ideias e consideram o direito de viverem na cidade, respeitando a vontade e o direito. Outra explicação é sobre as semelhanças e diferenças dos povos indígenas no Brasil e de outros países, a ideia sobre família. Eis o exemplo a seguir:

ALI (10;6): Como você acha que eles vivem hoje? O que eles fazem? Se eles trabalham... Ó depende de onde eles moram, tipo se eles morarem na cidade, aí eles têm que trabalhar. Mas se eles morarem na floresta tem que trabalhar caçando, então tem diferença, assim desse trabalho que eles têm que fazer. **Depende de onde ele está?** Ahan. **E o que eles conseguem com o trabalho deles?** Na floresta, se eles trabalham caçando eles são recompensados com a caça, né? Esse é tipo o pagamento deles, a mãe natureza fornece para eles. **Quem fornece?** A mãe natureza, eu acho, porque ela cria os animaizinhos. E na cidade se eles trabalharem justo, honestamente, eles ganham dinheiro, que é para sobreviver. **E você me diz que eles vivem no Brasil em todos os lugares do Brasil?** Sim, mas podem estar em outros lugares também. **Em outros países também?** Eu acho. **Quais? Quais outros países você acha?** Talvez espalhados pelo mundo assim. **Pelo mundo?** E você acha que sempre vão existir indígenas no Brasil? Isso eu não sei te responder. **Não? Nem no mundo você não sabe se sempre vai existir?** Eu acho que vai existir sim. **Vai?** Acho que vai. **Por que que você ficou na dúvida não será que sim, será que não?** Porque eu não sei o que vai acontecer depois [...] **E você acha que os povos indígenas do Brasil são iguais ou diferentes dos outros países que você disse, que tem espalhado por aí?** Olha, de aparência eles devem ser iguais, só que tipo de vestimenta e de... como fala... de personalidade eles podem ser diferentes ou de como fala... Era de... nossa eu esqueci agora. **Esqueceu?** Esqueci. **Então eles podem ter coisas iguais, como aparência, você diz e coisas diferentes, tipo na maneira de?** De pensar ou de fazer as coisas tipo, tipo assim, é do jeito que eles pensam pode ser diferente ou do jeito das tribos deles. Tipo tem um que tem a tradição de fazer isso, quando a menino ficou mais velho, tem um tem que enfiar a mão no formigueiro. **Como chama esse tipo de coisas?** Eu acho que a tradição. **Tradição?** Acho que é tipo isso, não lembro o nome. **E como são as famílias dos indígenas ?** São famílias normais. **Parecidas com a sua?** Como assim, de aparência? Ou de... **Em que, que elas são parecidas com a sua, se você acha que elas são parecidas?** Eu acho que elas são parecidas pelo fato delas serem uma família, que todos se amam e se reúnem.

É porque eles são pessoas, isso é o que eles têm em comum. E que eles têm pernas e braços e olhos e nariz. [...] **E são diferentes? São. Diferentes da sua família? Em que elas são diferentes?** Aparência. Ah... Talvez nas vestimentas. Do jeito que eles pensam em algumas formas, porque nem todo mundo pensa igual, é lógico. Talvez no jeito de agir. [...] **Tenta me descrever os lugares que os indígenas vivem. No Brasil? Sim pode ser.** No Amazonas, no Pará, em São Paulo, em todo lugar.

A seguir, apresenta-se a análise quantitativa dos dados obtidos nos três eixos temáticos a partir da Avaliação, mediante apresentação de tabelas que evidenciam os resultados.

Quadro 10 – Distribuição de frequência dos sujeitos em níveis de compreensão da realidade social, referente à entrevista – Avaliação

Sujeitos	Sexo	Nível			
		Geral	Identidade	Diversidade	Cultura
ALI (10;6)	FEM	II	II	II	II
ALV (11;1)	MAS	II	II	II	II
ART (10;6)	MAS	II	II	II	II
BEA (10;8)	FEM	II	II	II	II
CAI (11;0)	FEM	II	II	II	II
FIL (11;0)	MAS	I	I	II	I
GUB (10;10)	MAS	II	I	II	II
GUS (10;11)	MAS	I	II	I	I
HEI (10;10)	MAS	II	II	II	II
JOA (11;0)	MASC	II	II	II	II
JOS (10;6)	MAS	I	I	I	I
LAU (11;4)	FEM	II	II	II	II
LET (11;0)	FEM	II	II	II	II
LÍV (10;11)	FEM	II	II	II	II
LUC (10;6)	MAS	II	II	II	II
LUI (10;6)	FEM	II	II	II	II
MAC (10;6)	FEM	II	II	II	II
MAI (11;0)	FEM	I	I	I	I
MAL (11;4)	FEM	II	II	II	II

MIG (11;0)	MAS	II	II	II	II
MUR (11;5)	MAS	II	II	II	II
PED (11;0)	MAS	II	II	II	II
RAF (10;9)	FEM	II	II	II	II
SAC (10;11)	FEM	II	II	II	II
SAM (10;8)	FEM	II	II	II	II
SOF (10;5)	FEM	I	I	I	I
VIN (10;6)	MAS	II	II	II	II
TOTAL:	27				

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 11 – Distribuição em percentual dos sujeitos, em níveis de compreensão das noções dos povos indígenas referente à entrevista – Avaliação

Frequência (f)	Porcentagem Nível I	Porcentagem Nível II
05	18,52%	0,0%
22	0,0%	81,48%
27	22	05

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme pode-se observar no Quadro 6 e na Tabela 5, referentes aos resultados obtidos a partir das atividades interventivas e avaliação final, 81,48% dos participantes desta pesquisa mostraram características em suas respostas no nível II de compreensão da realidade social, na perspectiva dos povos originários, enquanto 18,52% dos sujeitos ainda permaneceram no nível I. Importante salientar que três dos sujeitos participantes já haviam sido enquadrados no nível II durante a fase de diagnóstico inicial, e durante a avaliação mantiveram-se neste mesmo nível.

Essa constatação demonstra que, ainda que o trabalho interventivo em sala de aula, mediante as atividades pautadas em métodos ativos com princípios construtivistas, tenha sido realizado com e pelos sujeitos, alguns deles não apresentaram evolução na maneira como representam e constroem a realidade social. De acordo com a teoria piagetiana, fundamento desse estudo, a construção do conhecimento se dá por meio de um processo individual de

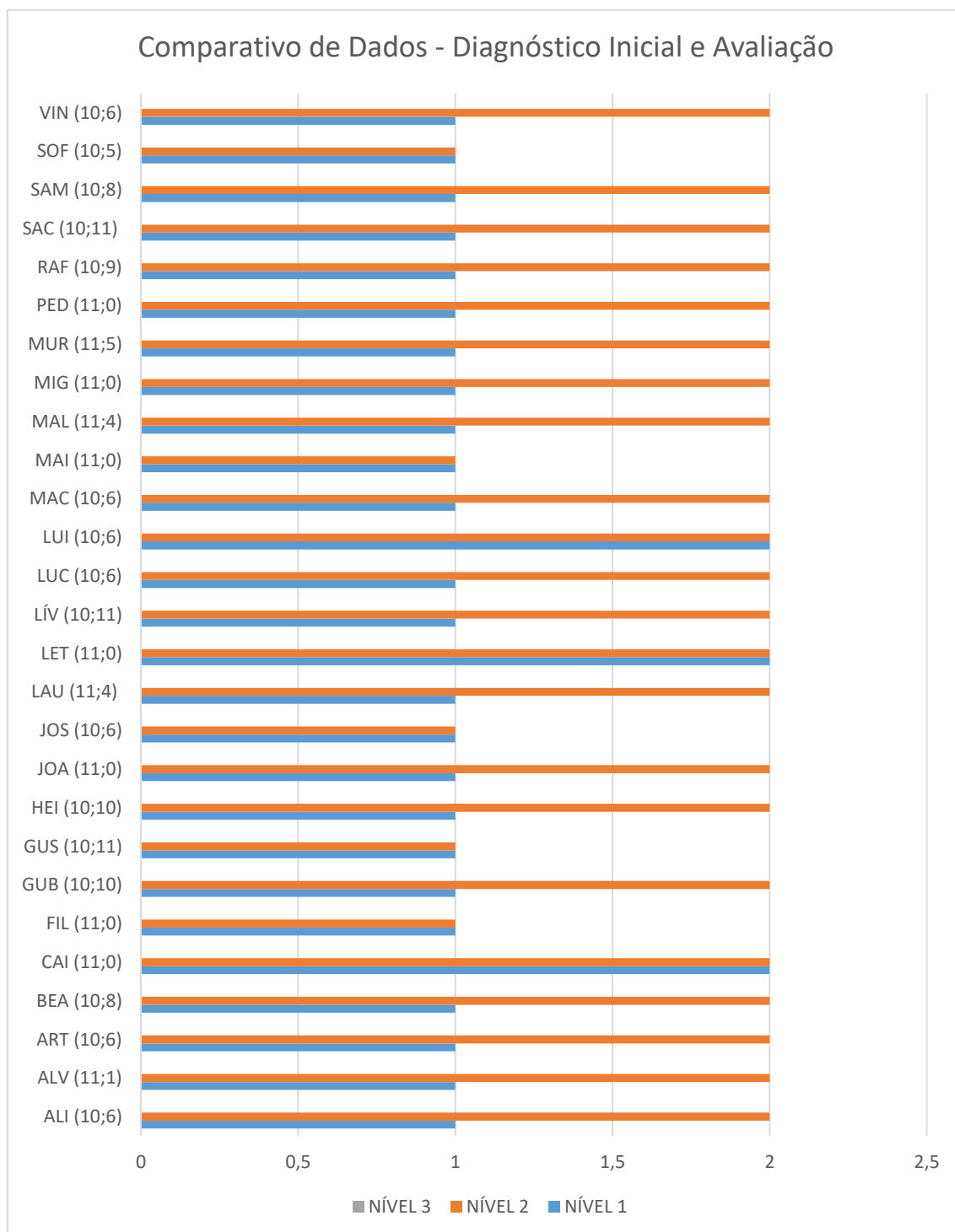
assimilação das informações exteriores às estruturas cognitivas interiores. Portanto, é possível que alguns sujeitos não apresentem evolução na maneira como representam o mundo social, mesmo havendo solicitações enriquecedoras do meio.

Quadro 12 – Distribuição de frequência e percentual de acordo com as idades dos sujeitos e níveis de compreensão dos povos indígenas na Avaliação:

	Nível I		Nível II		Nível III		Total	
Idade	f	%	f	%	f	%	f	%
10	3	11,11	13	48,15	-	-	16	59,26
11	2	7,41	9	33,33	-	-	11	40,74
	5	18,52	22	81,48			27	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 1 – Comparativo de Dados – Diagnóstico Inicial e Avaliação



Fonte: Autoria própria.

Nível III

Conforme já mencionado e demonstrado pelas tabelas e gráficos, em nenhuma das entrevistas realizadas apresentaram crenças condizentes com o nível III. No entanto, é importante indicar como pode-se observar a construção de noções mais evoluídas. De acordo

com Delval (2002), estão entre as principais características observadas nos sujeitos que se enquadram neste nível de compreensão da realidade social, a capacidade de elaborar deduções e pensar sobre hipóteses, formando relações entre os diferentes fatos e sistemas sociais. Portanto, as inferências que realizam, dão condições de interpretar os processos mais ocultos, implícitos aos fenômenos e eventos sociais.

Além disso, apresentam uma visão mais crítica sobre a realidade social, estabelecendo articulações entre diferentes princípios e perspectivas, já que conseguem fazer a abstração de uma gama de informações sobre a sociedade e fazer a integralização delas de forma coerente e significativa. Neste nível também é possível identificar o aparecimento de ideologias e possíveis ações de engajamento social, motivada por uma vontade de transformação do mundo e realidade.

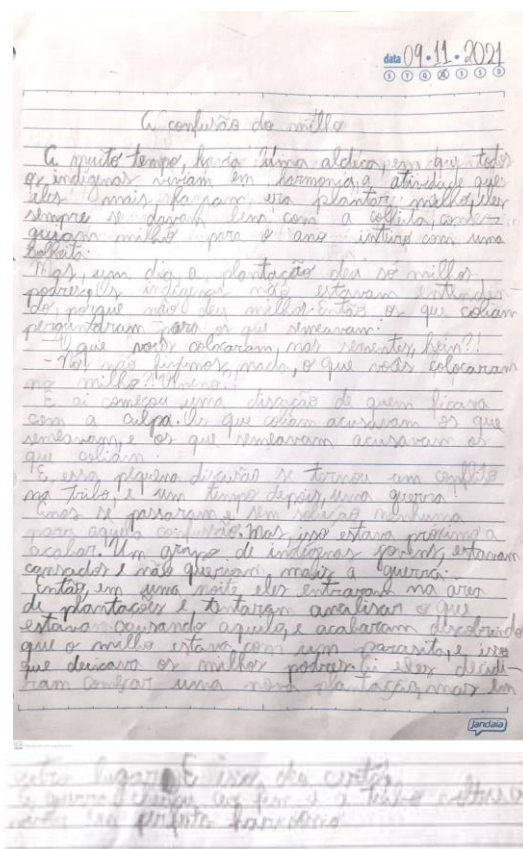
4.3.1 – Análise dos textos Narrativos – Fase de Avaliação.

Os resultados obtidos nessa fase demonstram que as condições de intervenção e solicitação de produções textuais de diferentes gêneros, interferem na qualidade da estrutura narrativa dos textos. Quando os alunos foram solicitados a produzirem textos a partir de um contexto de investigação sobre os povos indígenas, tiveram oportunidade de ampliarem o repertório de vocabulário já construído anteriormente, além de inferirem situações problemáticas e caracterização de personagens mais bem marcados e coerentes com a proposta de produção de narrativa da fase avaliativa. Foi possível verificar também conflitos mais explícitos, além de histórias com uma estrutura narrativa bem elaborada, ou seja, histórias completas com trama e desfecho explícito.

Foi o caso do participante MIG (11;0)²³, que evidenciou com clareza a influência do conflito ou situação problema como uma condição favorável ao encadeamento das ações da história, potencializando os recursos narrativos existentes, conforme verifica-se abaixo:

Figura 57 - Produção escrita por MIG (11;0).

²³ Foram acrescidos 7 meses à idade dos sujeitos, tempo decorrente entre a fase diagnóstica e a de avaliação.



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Legenda: Texto narrativo de MIG (11;0).

A confusão do milho

A muito tempo, havia uma aldeia, em que todos os indígenas viviam em harmonia, a atividade que eles mais faziam era plantar milho, eles sempre se davam bem com a colheita, conseguiam milho para o ano inteiro com uma colheita.

Mas, um dia, a plantação deu só milhos podres. Os indígenas não estavam entendendo, porque não deu milhos. Então os que coliam perguntaram para os que semeavam:

- _ O que vocês colocaram nas sementes, hein?!
- _ Nós não fizemos nada, o que vocês colocaram no milho?! Veneno?!

E aí começou uma discussão de quem ficava com a culpa. Os que coliam acusavam os que semeavam, e os que semeavam acusavam os que coliam. E essa pequena discussão se tornou um conflito na tribo, e um tempo depois, uma guerra.

Anos se passaram e sem solução nenhuma para aquela confusão. Mas, isso estava próximo a acabar. Um grupo de indígenas jovens, estavam cansados e não queriam mais a guerra.

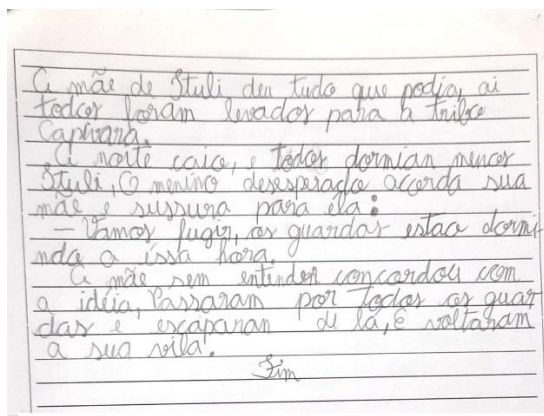
Então, em uma noite eles entraram na área de plantações e tentaram analisar o que estava causando aquilo, e acabaram descobrindo que o milho estava com um parasita, e isso que deixava os milhos podres. Ai eles decidiram começar uma nova plantação, mas em outro lugar. E isso deu certo!

A guerra chegou ao fim e a tribo voltou a viver em perfeita harmonia.

Alguns sujeitos, apesar de indiciarem um conflito nas suas produções, não demonstraram um grau de habilidades referentes a conhecimentos explícitos sobre o esquema narrativo de histórias, como a produção de um desfecho bem elaborado dentro do encadeamento de ações já descritas. Ou seja, a história fica bem produzida até o momento do desfecho, que apresenta ideias empobrecidas de criatividade na solução do conflito apresentado. Foi o caso do sujeito ALI (10;6), como pode-se observar abaixo:

Figura 58- Produção escrita por ALI (10;6).

3 Indígena 4
Em uma floresta bem ensolarada, tinha uma vila indígena. E lá vivia um índio chamado Stuli, e junto a ele vivia sua mãe.
Um belo dia sua mãe lhe disse:
- Stuli, vá buscar água por favor. Um outro índio que
- OK mãe, disse o menino entusiasmado com a ideia. Ele foi ao riacho pegar a água e lá outro índio e disse:
- Quem é você?
- Eu sou eu.
- Meu nome é Stuli.
O outro indígena o olhou e pegou sua lança e voltou ao seu caminho. O menino saiu correndo, e veio a sua vila com a água. No dia seguinte veio uma tribo de índios e o comandante deles era o homem que Stuli encontrou no riacho!
E o comandante exclama:
- Meu nome é Stulmo! E eu sou da tribo caputara e todos virarão meus escravos! Agora me passem tudo de volta!!



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Os resultados obtidos nesta fase revelam que muitas produções apresentaram-se mais elaboradas, principalmente à medida que atendiam as condições em que é proposta alguma situação conflituosa por meio do tema. Os resultados também indicaram que nem todos os alunos apresentação explicitação da estrutura narrativa, no sentido de eliciar produções de histórias mais elaboradas. Dois sujeitos que produziram o texto na fase de diagnóstico, não compareceram na realização na fase de avaliação. Entre aqueles que apresentaram um encadeamento de ações na própria produção, oferecendo uma adequada estrutura na própria história, além de atenderem o tema e utilizarem-se do repertório de ideias e situações construídas na fase de intervenção, estão um total de 17 alunos, representado 68% dos sujeitos. Um total de 8 alunos, ou seja, 32% dos participantes, apontaram em suas produções a estrutura de uma narrativa, mas sem um grau maior de planejamento e elaboração, atendo-se na mera apresentação do tema conflituoso, sem predominância de solução e desfecho coerente e melhor descrito.

Interessante também observar que dois dos alunos que na fase de diagnóstico alcançaram a pontuação máxima de seus textos, não apresentaram o mesmo resultado na fase de avaliação, embora ainda apresentem qualidade na elaboração da estrutura narrativa. Em outras situações, isso pode ser mais bem avaliado, no entanto, pensa-se que estes alunos tenham aprendido sobre a estrutura no texto narrativo, embora nem sempre consigam alcançá-los. Abaixo, observa-se o quadro de Análise das Produções Textuais realizada nesta fase de Avaliação.

Quadro 13 – Análise das Produções Textuais – Fase de Avaliação.

Sujeitos	Sexo	Nível
----------	------	-------

		Geral	Tema	Tipo de Texto	Coerência
ALI (10;6)	FEM	2,5	1,0	0,5	1,0
ALV (11;1)	MAS	3,0	1,0	1,0	1,0
ART (10;6)	MAS	2,0	1,0	0,5	0,5
BEA (10;8)	FEM	NÃO REALIZOU			
CAI (11;0)	FEM	3,0	1,0	1,0	1,0
FIL (11;0)	MAS	2,5	1,0	1,0	0,5
GUB (10;10)	MAS	2,0	1,0	0,5	0,5
GUS (10;11)	MAS	2,0	0,5	1,0	0,5
HEI (10;10)	MAS	2,5	1,0	0,5	1,0
JOA (11;0)	MAS	NÃO REALIZOU			
JOS (10;6)	MAS	2,0	1,0	0,5	0,5
LAU (11;4)	FEM	3,0	1,0	1,0	1,0
LET (11;0)	FEM	2,5	1,0	1,0	0,5
LÍV (10;11)	FEM	2,5	1,0	0,5	1,0
LUC (10;6)	MAS	2,5	1,0	0,5	1,0
LUI (10;6)	FEM	2,5	1,0	0,5	1,0
MAC (10;6)	FEM	2,0	1,0	0,5	0,5
MAI (11;0)	FEM	3,0	1,0	1,0	1,0
MAL (11;4)	FEM	2,5	1,0	1,0	0,5
MIG (11;0)	MAS	3,0	1,0	1,0	1,0
MUR (11;5)	MAS	2,5	0,5	1,0	1,0
PED (11;0)	MAS	2,5	1,0	0,5	1,0
RAF (10;9)	FEM	3,0	1,0	1,0	1,0
SAC (10;11)	FEM	2,0	1,0	0,5	0,5
SAM (10;8)	FEM	3,0	1,0	1,0	1,0
SOF (10;5)	FEM	2,0	1,0	0,5	0,5
VIN (10;6)	MAS	2,0	1,0	0,5	0,5
TOTAL	25				

Este resultado reforça a hipótese de que alunos que estão inseridos em um contexto de solicitação apresentam maior domínio do esquema narrativo, relacionado a um maior conhecimento explícito da estrutura narrativa de histórias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática central desta pesquisa deu enfoque à compreensão que crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental tinham sobre os povos indígenas brasileiros. Esta investigação surgiu a partir da experiência docente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como já mostrado na Introdução, e pela aspiração em propor vivências cotidianas e desafios que possibilitassem o desenvolvimento intelectual do aluno, respeitando suas características cognitivas e afetivas, abarcando então a necessidade de compreender o aluno como um sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem. A partir daí, a teoria piagetiana se tornou o alicerce, principalmente para que as práticas educativas não se assemelhassem a uma metodologia de aquisição de conteúdos e conceitos, mas principalmente para possibilitar ao aluno a construção de suas concepções e valores sociais.

À luz do referencial teórico piagetiano, encontramos estudos a respeito de como as crianças constroem o conhecimento social, onde é possível constatar que cada uma delas apresenta modos próprios de enxergar, de entender, de raciocinar e de sentir as diversas faces e particularidades da realidade. E quando são ativas no seu próprio processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, é possível perceber suas ideias e representações do mundo social. Assim sendo, ressaltando novamente a importância de pesquisas empenhadas em compreender melhor as crenças relacionadas a diferentes assuntos do contexto social e de como as crianças – até mesmo as mais novas – percebem o mundo a sua volta, buscou-se uma coerência com as práticas pedagógicas que dão condições ao desenvolvimento do aluno, considerando as características da construção do conhecimento social.

Dessa forma, volta-se ao objetivo central deste trabalho, que foi o de analisar os efeitos de uma intervenção pedagógica pautada nos princípios piagetianos na construção da noção sobre os povos indígenas entre escolares, sob a perspectiva da construção do conhecimento social, isto é, averiguar as crenças iniciais dos estudantes sobre os povos originários brasileiros e avaliar se, a partir da intervenção pedagógica fundamentada na construção do conhecimento, haveria um progresso nessas ideias e concepções. Também procurou-se analisar a qualidade da produção de textos narrativos, antes e após as intervenções que proporcionaram a escrita de diversos gêneros textuais contextualizados com o tema. Portanto, esta pesquisa procurou possibilitar vivências e momentos construtivos em que os alunos pudessem refletir sobre o aspecto histórico, cultural e de diversidade étnica dos povos indígenas brasileiros. Para isso, as atividades encaminharam para a descoberta da dimensão do universo indígena em seu contexto histórico, social, político e cultural, com o intuito de possibilitar a construção de noções

importantes sobre a diversidade étnica dos povos indígenas. Além do mais, objetivou-se uma observação crítica por parte dos estudantes, principalmente no processo de análise histórica do Brasil, levando em consideração a contribuição dos povos originários para a nossa cultura, de modo que os alunos pudessem entendê-la, respeitá-la e valorizá-la.

Antes mesmo de frequentarem a escola, a criança dá início à construção das noções sociais, por meio de diferentes formas de transmissão, como a família, a religião, a mídia, como também por intervenção das interações sociais com o adulto e com os pares, bem como por si só, mediante a observação dos fatos sociais. No entanto, a escola exerce um papel fundamental como veículo intermediário na construção desses conceitos e valores sociais. Essa construção não constitui-se uma tarefa fácil nem simples, pelo contrário, é lenta e laboriosa, dificultada pelos preconceitos, estereótipos e estigmas arraigada na sociedade, presentes na fala, no olhar e nas atitudes. Além do mais, de acordo com a teoria piagetiana, embasamento teórico desta pesquisa, o conhecimento também não acontece mediante simples aquisição por parte dos estudantes sobre as informações transmitidas pelo professor a respeito do meio social.

Segundo Piaget, é a partir dos conflitos cognitivos estabelecidos por problematizações de vivências cotidianas, que é gerado um processo de assimilação, de acomodação e de adaptação das informações provenientes do mundo social às estruturas cognitivas dos sujeitos, mediante o processo de equilíbrio. Isso é um trabalho laborioso de construção pessoal e processual das ideias presentes em nossa sociedade, e que consolidam as representações do mundo social elaboradas por cada sujeito. Para tanto, a escolha de textos, vídeos, filmes, livros, jogos e músicas que levam a diferentes reflexões e debates sobre a situação histórica e atual dos povos indígenas foi a opção de materiais no planejamento e realização das vivências pedagógicas nas atividades interventivas desta pesquisa.

O diagnóstico inicial realizado na coleta de dados inicial desta pesquisa, revelou que a maior parte dos sujeitos, embora estivessem cursando o último ano do Ensino Fundamental I, ainda apresentou crenças muito estereotipadas e carregadas de ideias preconceituosas em relação à história e cultura indígena, características do nível I de compreensão da realidade social.

Muitas dessas noções sobre os povos indígenas são equivocadas – como por exemplo, o fato de relacionarem a existência dos povos indígenas somente em áreas de ampla natureza nativa, como o estado do Amazonas - e provavelmente reflexos da falta de compreensão das informações que foram transmitidas aos sujeitos, seja pelos meios de comunicação em geral, ou oriundas de interpretações fragmentadas e subjetivas dos conteúdos desenvolvidos na escola. Tais conteúdos escolares têm nutrido algumas noções estigmatizadas e equivocadas, na medida

em que oferecem uma visão parcial da História do Brasil, apoiada na perspectiva eurocêntrica e colonizadora, ora dando enfoque aos fatos históricos do tal “Descobrimento do Brasil”, ora minimizando a luta pela sobrevivência e contribuição indígena à cultura brasileira, por meio apenas ao “Dia do Índio”, celebrando com vivências que não provocam amplo conhecimento, reflexão, crítica e nem proximidade com o contexto indígena, como músicas, confecção de acessórios indígenas, pinturas faciais, pesquisa de comidas típicas, etc.

Repensar e discutir a temática indígena precisa ser uma vertente presente no contexto escolar. Importante ressaltar o aspecto que diz respeito aos materiais e recursos a serem utilizados, pois as escolas – tanto públicas, quanto privadas – não possuem acervo significativo para a exploração do tema, percebendo-se nos materiais didáticos uma priorização da matriz literária europeia e poucos conteúdos relativos à literatura indígena.

Além disso, as escolas ainda necessitam de métodos pedagógicos mais consistentes, fundamentado em teorias que possam sustentar, pautar e justificar as ações pedagógicas desenvolvidas para o alcance dos objetivos previstos. Para que os educadores e alunos entendam a importância de realizar tais atividades, buscando encontrar sentido e significado garantindo a construção do conhecimento de forma mais profunda e imbuída de reflexão, é necessário pensar e repensar a metodologia e o embasamento teórico que orienta essas ações pedagógicas, pois a falta ou imprecisão destes, comprometem o resultado.

As ideias que os sujeitos apresentaram acerca dos povos indígenas foram, à medida das atividades interventivas, sendo desmitificadas e muitos conceitos equivocados e simplistas demonstraram ter dado lugar a uma visão mais esclarecida, interligada e relacionada com a realidade social. Assim, uma quantidade maior de sujeitos apresentou respostas características do nível II, onde as ideias apresentadas consideram aspectos não visíveis na situação e apontam tentativas de interligar e relacionar aspectos aparentes e não-aparentes, ainda de que maneira não tão direta e nem central, pois essas características já poderiam ser consideradas de nível mais avançado.

A não evolução das concepções de alguns sujeitos da pesquisa sobre a noção de povos indígenas, é entendida por nós como um relevante dado de pesquisa, que precisaria ser cuidadosamente investigado através de estudos evolutivos, sob a perspectiva da teoria piagetiana sobre o conhecimento social. O aspecto essencial dessa investigação foi oportunizar de forma real e efetiva, momentos de debate, seja individual, coletivamente ou em pequenos grupos, tendo os alunos como sujeitos ativos desse processo. As crianças interpretam as informações recebidas do meio. Mesmo que ainda tenham algumas questões que lhes pareçam difíceis de serem compreendidas, é indispensável que elas tenham acesso a elas, para que

possam refletir, se deparar com as opiniões de seus pares, muitas vezes conflitando as próprias ideias, para que possam, gradativamente, tomar consciência sobre seus conteúdos.

Assim, acreditamos na relevância deste trabalho que procura vincular a produção acadêmica à ação pedagógica, promovendo um diálogo entre esta pesquisa que aborda a questão dos povos indígenas, fundamentada na teoria piagetiana da construção do conhecimento social, com a prática pedagógica atual em sala de aula. Por meio deste estudo interventivo, vislumbramos um caminho de práticas pedagógicas que podem servir de parâmetro para o trabalho do tema em sala de aula, revelando ser possível que, no contexto escolar, se desenvolva práticas mais conscientes e consistentes que no que diz respeito às noções sobre os povos originários, visando não somente à construção de concepções étnicas mediante uma metodologia ativa que concede ao estudante uma maior autonomia para interagir com as informações que são colocadas em seu cotidiano, mas sobretudo à formação de valores e princípios éticos e morais de que tanto necessitam. Além disso, ressalta que alunos que estão inseridos em um contexto de solicitação apresentam maior domínio do esquema narrativo, relacionado a um maior conhecimento explícito da estrutura narrativa de histórias.

Além disso, é possível sustentar que as práticas pedagógicas voltadas para a produção de textos devem se caracterizar por atividades que possibilitem a aprendizagem implícita através do contato com os diferentes gêneros de texto.

Como demonstramos nesta pesquisa, que corrobora com o resultado de outros estudos interventivos sobre a construção do conhecimento social, uma prática fundamentada num princípio que pensa o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito por meio do desafio e da ação sobre o meio, certamente proporciona aos alunos uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, o papel do professor é o de ensinar de uma forma mais humana, que não se limita à reprodução pura e simples de modelos prontos, mas que permite à criança e adolescente avançar em seu próprio processo de desenvolvimento com reais oportunidades de formular e fazer questões, além de terem a chance de colocarem em práticas suas preferências.

Portanto consideramos que, diante dessa pesquisa de natureza interventiva, há significativas contribuições para a Educação Básica, visto que extrapola os limites da escola com a perspectiva de o educador ser visto enquanto investigador e um indivíduo ativo na reflexão da própria prática. Para isso, pensa-se na importância de refletir sobre o lugar que as discussões sobre a temática dos povos indígenas ocupam nos cursos de formação de professores, tanto a inicial, quanto a continuada. Para trabalhos futuros, sugerimos a realização de investigações direcionadas a analisar a noção construída pelos educadores sobre os povos

indígenas, tanto aqueles da rede pública quanto da rede privada, visto que há uma falha na formação de professores em relação à temática, buscando esclarecer assim se muitos dos estereótipos reproduzidos não são amplamente difundidos em escolas, diante de práticas escolares empobrecidas de reflexão e debate.

Podemos observar também os resultados positivos que se sucederam ao período interventivo, na fase de Avaliação, onde pelas entrevistas clínicas, constatou-se evolução na maneira como os estudantes compreenderam as questões sobre os povos indígenas, onde 81,48% das respostas dos alunos enquadravam-se agora no nível II e apenas 18,52% ainda permaneciam no nível I. De uma forma geral, esses sujeitos apresentaram, além de informações, explicações mais consistentes sobre os povos indígenas. Por meio das falas dos sujeitos, foi possível perceber uma visão menos fragmentada e estática da cultura e história indígena. Passaram a reconhecer parte da imensa diversidade étnica e cultural indígena existente no Brasil, assim como começaram a identificar elementos menos visíveis de uma cultura, tais como a língua, os rituais, as crenças, os modos de vida e organização social, etc. Todavia, conforme o previsto para este nível de compreensão, as respostas ainda se apresentaram um tanto confusas e os sujeitos ainda não são capazes de relacionar ou articular as variadas informações sobre a sociedade, pois ainda não coordenam múltiplos pontos de vista.

Enfim, esta pesquisa vem também revelar que as práticas escolares que possibilitam conhecer, respeitar e admirar as pessoas, independentemente de sua raça, etnia ou cor, podem e devem ser um canal de respeito e combate às ideias preconceituosas, estigmatizadas e estereotipadas que são impostas às crianças em seu meio social. E também, dialoga com as palavras de Munduruku (2017), que aponta a necessidade de nos libertarmos de conceitos que desvalorizam a nossa diversidade, além de entendermos que não há índios no nosso país. Necessitamos aprender como nomeá-los, comemorá-los, reconhecê-los e acima de tudo, valorizá-los. Também é necessário encontrar dentro de nós um lugar para esses povos ancestrais, e a melhor forma disso tudo, é conhecendo da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. F. **Intervenção Pedagógica e Construção de Noções Étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano**. 2015. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

ÁLVAREZ, L. Y. **Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colômbia, v. 10, n. 2, p. 883-896, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n2/v10n2a08.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

AMAR, J. A. et al. **Creencias sobre la naturaleza de la pobreza en un grupo de niños de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla** (Colombia). Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, Colômbia, n. 27, p.136-159, jan.-jun. 2011.

AMAR, J. A. et al. **La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región caribe colombiana**. Investigación y Desarrollo, Lima, v. 9, n. 2, p. 592-613, dic. 2001. Disponível em: . Acesso em: 07 nov. 2021.

AMAR, J. A. et al. **Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla**, Colombia. Investigación y Desarrollo, Lima, v. 14, n. 2, p. 312-329, 2006. Disponível em: Acesso em: 05 out. 2021.

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. 246f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental**. 2007. 259p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

BARBOSA, Rodrigo Lins. **O estado e a questão indígena: crimes e corrupção no SPI e na Funai (1964-1969)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BARBOSA, Rodrigo Lins. **O estado e a questão indígena: crimes e corrupção no SPI e na Funai (1964-1969)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2.ed.Porto Alegre: Penso, 2012.

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

BRASIL (2008). Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular –versão preliminar**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>. Acesso em 20 de junho de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular –versão preliminar**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>. Acesso em 20 de junho de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Serviço de Proteção aos Índios. **Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1954**. Rio de Janeiro: Serviço de Proteção aos Índios, 1955. Senado Federal. Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional>. Última consulta em 16 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base**, Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. 1.396 de 15 de agosto de 2007. Disponível em. Acesso em 15 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. Recuperado: 15 set. 2021. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. Recuperado: 02 jul. 2012. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

BRUNER, J. S. (1991). **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, 17, 1-21.

CURVO, Luiz Felipe Sousa; ZOIA, Alceu. (Pôster). **A experiência da UFMT e Unemat na produção de materiais didáticos: Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola**. III Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina. Brasília-DF, 2019.

DAVID, T. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

DELVAL, J. **Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad**. Revista de Investigación en Psicología, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007.

DELVAL, J. **Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación**. Revista de Investigación en Psicología, Lima, v. 1, p. 37-46, 2012.

DELVAL, J. Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In: FERNÁNDEZ, Nicolás de Alba; PÉREZ, Francisco F. García; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban (Editores). **Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales**. v.1, 1.ed. Sevilla (Espanha): Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada Editora, S.L. 2012, p. 37-46.

DELVAL, J. **Crece y pensar**. Guanajuato: Paidós Mexicana, 1991.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. **La construcción del conocimiento sobre la sociedad**. Ensino em Re-vista, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 11-32, 2018.

DELVAL, J. **La representación infantil del mundo social**. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). El mundo social en la mente del niño. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-328.

DELVAL, J.; ECHEITA, G. **La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia**. Infancia y aprendizaje, Madrid, n. 54, p. 71-108, 1991. Disponível em: . Acesso em: 05 jun. 2021.

DELVAL, J.; VILA, I. M. **Los niños y Dios: Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes e la muerte**. México: Siglo XXI, 2008.

DELVAL, Juan, PADILLA, Mª Luisa. (1997) **El desarrollo del conocimiento sobre a sociedade**. (mimeografado).

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. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n27/n27a07.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ENESCO, I. et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

FAGUNDES, A. J. F. M. Descrição, definição e registro de comportamento. São Paulo: Edicon, 1981.

FERMIANO, M.B; SANTOS, A.S. **Ensino de história para o fundamental I: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz, C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 33, nº. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz, C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade. Campinas, v. 33, nº. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, Campinas, 1997.

GUIMARÃES, T. **Intervenção Pedagógica e Noções sobre o Meio Ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética**. 2012. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

GUSMÃO, N. M. M. **A noção de cultura e seus desafios**. Anais Primeiro Congresso de Etnomatemática. São Paulo, p. 386-388, 01 a 04 de nov./2000.

GUSMÃO, N. M. M. A noção de cultura e seus desafios. Anais Primeiro Congresso de Etnomatemática. São Paulo, p. 386-388, 01 a 04 de nov./2000.

IBGE. Censos demográficos. Disponível em:
https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/verso_mapa_web.pdf

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Tradução de Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo, Saraiva, 1977.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução Regina A. de Assis. 4. ed. Campinas: Papirus, 1986.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LINS e SILVA, M. E., & SPINILLO A. G. (1998). **Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 79 (193), 5-16.

Lins e Silva, M. E., & Spinillo A. G. (1998). **Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 79 (193), 5-16.

MATOS, D. A. S. **Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014. Disponível em: . Acesso em: 16 dez. 2021.

MENESES, G. **Saberes em jogo: a criação do videogame Huni Kuin: Yube Baitana**. GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia, vol. 2, n. 1, 2017, pp. 83-110.

MENESES, G. **Saberes em jogo: a criação do videogame Huni Kuin: Yube Baitana**. GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia, vol. 2, n. 1, 2017, pp. 83-110.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio: versão infantil**. São Paulo: Callis, 2019.

MUNDURUKU, D. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. **As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)**. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. **As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)**. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

PASSOS, Luiz Augusto. **Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos**. In: GRANDO, Saléte Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (orgs.). **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EduUFMT, 2010.

PIAGET, J. **A Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia – problemas de epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, [1978], 1981. (Coleção: Os pensadores.).

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. Tradução de Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **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.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, [1936], 1982.

PIAGET, J. **Os problemas e os métodos**. In: PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Record, Copyright 1926, p. 5-28.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **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.

PIAGET, J; GRÉCO. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução de Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1.ed. [1959], 1974.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 1.ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, [1965], 1973.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo: difel, 1978.

PRADO. Patrícia Dias. **As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche**. Pro-Posições.Campinas: SP, v. 10, nº. 1 (28), p. 110-118, mar. 1999.

PRADO. Patrícia Dias. **As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche**. Pro-Posições.Campinas: SP, v. 10, nº. 1 (28), p. 110-118, mar. 1999.

RevistadePolíticasPúblicaseGestãoEducativa(POLIGES)-UESB-Itapetinga.ISSN:2763-5716–Ano2021,vol.2,n.1,set.–dez.de2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7. ed. São Paulo: Global, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7. ed. São Paulo: Global, 2017.

SALADINI, A.C., FERREIRA, R.R., (2019) **Epistemologia Genética, Trajetórias Acadêmicas, Interpretações e Concepções**. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v.11(2), 223-252.

SANT'ANA Graziella Reis de. **História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terena**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANT'ANA Graziella Reis de. **História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terena**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SARAVALI, E. G. **As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social em uma perspectiva piagetiana**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, Campinas, 1999.

SCRIPTORI, C. C. **Aproximações e distanciamentos didático-pedagógicos de uma formação para a cidadania: o texto escolar em pauta**. In: *XIII ENDIPE - XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2006, Recife. Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a Inclusão Social. Recife, PE: Editora UFPE, 2006. v. único. p. 1-16.

SCRIPTORI, Carmen C. “Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia.”

SILVA, C. **A Construção da Noção de Direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana.** 2017. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SODRÉ, M. (1988). **Best-Seller: a Literatura de Mercado.** São Paulo: Editora Ática.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. **Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural.** Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p136>. Acesso: 21 jul. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TORTELLA, J. **Amizade no contexto escolar.** Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, Campinas, 1996.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

ZOIA, Alceu. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena.** IN: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.). O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010

APÊNDICE A
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA

Eu, _____, diretora do _____, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada como: **“A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos”** com cerca de 25 alunos do 5º ano do _____, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Ivana Aparecida de Araújo Rocha**, CPF: 315.828.398-08, matriculada como aluna regular de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, e professora doutora **Eliane Giachetto Saravali**, CPF: 254.592.858-52, orientadora responsável pela pesquisa, docente do Departamento de Psicologia e Educação – UNESP de Marília/SP. O objetivo dessa pesquisa é analisar as noções que alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I constroem acerca da diversidade e cultura dos povos indígenas bem como, por meio de atividades interventivas, comparar a evolução deste conhecimento tendo como um dos instrumentos de análise a produção de textos narrativos. Os procedimentos metodológicos que serão realizados pelas pesquisadoras serão feitos por meio de gravações em áudio e vídeo, descritos a seguir: a) Serão aplicadas entrevistas clínicas no início e final da pesquisa, de maneira individual; b) Realização de intervenções semanais (distribuídas ao longo do período letivo) durante quatro meses utilizando textos, atividades, vídeos e livros da temática indígena; c) Os dados serão analisados e divulgados para fins científicos, como revistas e, congressos e o **uso de imagem com a não identificação do sujeito**. (Identidade Preservada). A pesquisa contará com cerca de 25 sujeitos, com idade entre 9 e 10 anos, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como delineamento metodológica a pesquisa-ação.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem:

- 1) Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2) Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3) Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou instituição, respeitando desse modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Americana, _____ de fevereiro de 2021.

Diretor de escola

APÊNDICE B

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



Eliane Giachetto Saravali /
eliane.g.saravali@unesp.br

Ivana Aparecida de Araújo Rocha/ ivana.a.rocha@unesp.br

Comitê de Ética em Pesquisa Fone: (14) 3414-9643 e-mail: cep.marilia@unesp.br

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/ Fone: (61) 3315- 5877/
 Endereço: SRTVN - Via W5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar -
 Asa Norte, CEP 70750 -521, Brasília (DF)

Prezado (a) Senhor (a),

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos”**, cujo pesquisador responsável é Ivana Aparecida de Araújo Rocha, pesquisadora do GEADEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista da Unesp – campus de Marília e a Dra. Eliane Giachetto Saravali - Orientadora responsável pela pesquisa (GEADEC – UNESP/ Marília). Os objetivos desta pesquisa é verificar os efeitos de uma intervenção pedagógica a partir de atividades sobre a temática indígena no desenvolvimento e evolução do Conhecimento Social, um dos tipos de conhecimento que compõem a construção do conhecimento e também no processo de escrita de textos do gênero narrativo.

O(A) Sr(a) tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço de matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Americana, local de realização das etapas do estudo.

O(A) Sr(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e o nome de seu(a) filho(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

Caso aceite a participação do seu(sua) filho(a), saiba que consiste em uma coleta de dados que será realizada da seguinte forma: as crianças que integrarem a amostra da pesquisa serão estudadas a partir de aplicação individual de uma entrevista clínica fundamentada no método clínico-crítico piagetiano e elaboração de uma produção de texto do gênero narrativo. Tanto a entrevista quanto a proposta de produção textual serão contextualizadas com a temática dos indígenas brasileiros. Após esta avaliação inicial, os sujeitos serão submetidos durante um período de **quatro meses** a uma intervenção pedagógica por meio de atividades escolares que visam a construção da noção social sobre a temática indígena nas aulas no formato híbrido (presencial em sala de aula e on-line simultaneamente) seguindo o escalonamento organizado pela escola. Após a intervenção pedagógica, todas as crianças serão avaliadas novamente por meio da reaplicação da entrevista clínica e da elaboração do texto narrativo.

A aplicação entrevista clínica com a temática indígena, bem como algumas sessões de atividades de intervenção, serão gravadas e fotografadas a fim de que se possa analisar as respostas com o devido rigor científico.

Estas atividades serão realizadas nos momentos de aulas escolares de maneira transdisciplinar, ocorrendo na escola (alunos presenciais) e em casa (alunos on-line) simultaneamente. A temática indígena constitui um conteúdo previsto dentro do planejamento pedagógico próprio do nível e com base na BNCC. Os dados obtidos na pesquisa serão analisados e divulgados para fins científicos, como revista, congressos e o **uso de imagem com a não identificação do sujeito.** (Identidade Preservada).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o seu filho(a) podem ser de origem psicológica e emocional, como por exemplo, a possibilidade de modificações nas emoções, entre elas, a frustração ao não conseguir se desenvolver bem em alguma atividade proposta, como comumente pode ocorrer em vivências escolares. Tais situações serão observadas e mediadas pela professora/pesquisadora de acordo com o cotidiano escolar, por meio do diálogo, incentivo, respeito à autonomia e voluntariado do participante. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: favorecimento ao desenvolvimento cognitivo dos participantes, visto que, participarão de uma intervenção pedagógica que tem como objetivo aumentar o nível de conhecimento social por meio das noções sobre os povos indígenas brasileiros bem como a aplicabilidade destes conhecimentos na construção de textos narrativos.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Ivana Aparecida de Araújo Rocha a qualquer tempo para informação adicional no e-mail ivana.a.rocha@unesp.br ou pelo telefone xxxxxxxxxxxx.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Júlio de Mesquita – campus de Marília/SP (CEP/UNESP) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente, pelos contatos mencionados no início deste documento. O Sistema CEP/Conep é formado pela Conep (instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos) e pelos CEP (Comitês de Ética em Pesquisa), instâncias regionais dispostas em todo território brasileiro, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

DEVIDO À MODALIDADE VIRTUAL DESTE CONSENTIMENTO, IMPORTANTE QUE SEJA GUARDADO EM ARQUIVO UMA VIA DO DOCUMENTO.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ (nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

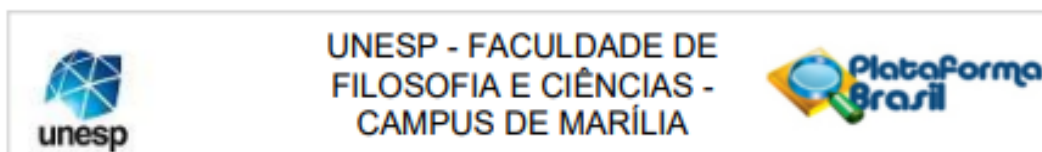
Americana, ____ de _____ de 2021.

Assinado por:

(Responsável legal do participante)

Assinado por:
Ivana Aparecida de Araújo Rocha
(Professora pesquisadora)

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE POVOS INDÍGENAS POR MEIO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NA PRODUÇÃO DE

Pesquisador: Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43214721.9.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.690.001

Apresentação do Projeto:

Projeto de acordo com as normas estabelecidas. Importante para a compreensão da noção de povos indígenas na escola.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com as normas e conforme o projeto de pesquisa de forma coerente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante para a coleta de dados a respeito da noção de povos indígenas na escola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas e orientações legais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 19/04/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

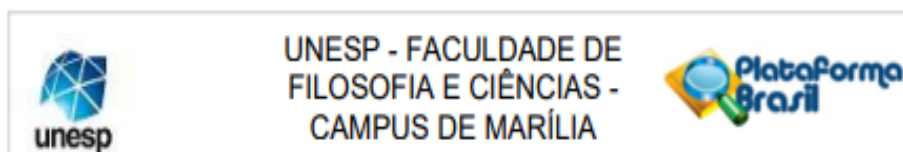
UF: SP

Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.690.001

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE POVOS INDÍGENAS POR MEIO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS". O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1685692.pdf	14/02/2021 13:36:44		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizacao.pdf	14/02/2021 13:33:02	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	14/02/2021 13:31:35	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	14/02/2021 13:30:33	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/02/2021 13:29:40	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

MARILIA, 04 de Maio de 2021

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

ANEXO B

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE POVOS INDÍGENAS POR MEIO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NA PRODUÇÃO DE

Pesquisador: Ivana Rocha

Área Temática: A critério do CEP

Versão: 2

CAAE: 43214721.9.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.922.867

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1685692.pdf", gerado na Plataforma Brasil em 26/07/2021.

INTRODUÇÃO

Encontrar soluções criativas para o trabalho em sala de aula, propor, de maneira lúdica, vivências cotidianas e desafios que permitissem ao estudante avançar em sua trajetória escolar sempre foi um dos meus objetivos enquanto educadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em respeito às características cognitivas e afetivas e de forma que contribuíssem para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Um dos pontos sempre observados e refletidos em minha prática educativa são os desafios com os quais professores do Ensino Fundamental lidam, como: ensinar a partir da realidade do aluno, colaborar com a formação do pensamento crítico, educar para a construção da cidadania, educar para desenvolver a solidariedade entre os alunos e suas respectivas comunidades e trabalhar com temas interdisciplinares. Muitos desses desafios se esbarram e estacionam nas diminutas e empobrecidas possibilidades de ensino, linguagens e materiais. Para tanto, entender o aluno como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem se tornou necessário e significativo, principalmente para que as práticas educativas

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.922.867

não se assemelhassem a uma metodologia de aquisição de conteúdos e conceitos, mas que buscassem perceber e ampliar as reais concepções de mundo dos alunos envolvidos na construção dos novos saberes. Deparei-me então com alguns estudos que, a partir da teoria piagetiana, buscaram refletir sobre como as idéias e representações vão se constituindo e se transformando na mente dos estudantes, fator de importante relevância para o meu entendimento sobre o desenvolvimento e suas condições. Jean Piaget ([1967], 1996) tem como principal perspectiva em seus estudos buscar entendermos a forma como se constrói e se organiza o conhecimento. Para tanto, evidencia que se deve observar duas circunstâncias fundamentais relacionadas ao indivíduo: a função que o objeto ou o meio social desempenha sobre o sujeito e, sobretudo, o papel ativo que esse sujeito exerce sobre o objeto ao interagir e abstrair as propriedades inerentes a ele. Sem isso, o conhecimento não poderia se formar. Afirma assim que “[...] o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis.” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17). Denota-se então que, sob a perspectiva piagetiana, o conhecimento é construído a partir da capacidade que o sujeito tem de conhecer juntamente com as relações que ele estabelece entre o meio físico e social, como ele abstrai os dados dos objetos de conhecimento, e os compreende conforme as estruturas já construídas. Portanto, segundo Piaget ([1978], 1981, p. 37): “o conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto), dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas.” É neste processo de origem do conhecimento, juntamente com a imprescindível interação social com o outro para que um sujeito possa ir além daquilo que ele descobre sozinho, que, a partir dos estudos de Piaget, se explica os três tipos de conhecimento: o físico, o lógico-matemático e o social. A aquisição do conhecimento físico se constitui com a ação direta que o sujeito exerce sobre os objetos, onde, ao empregar a ação física sobre ele, é levado a atitudes como empurrar, puxar, levantar, levar, trazer... e assim, por meio desta experiência, interpreta as propriedades físicas dos objetos, bem como suas limitações, também físicas. Piaget ([1978], 1981, p. 39) traz que esse tipo de conhecimento, cujo processo de elaboração é pela descoberta, “[...] consiste em agir sobre os objetos e descobrir as propriedades por abstração empírica, partindo dos próprios objetos. Por exemplo: pesar os objetos e verificar que os mais pesados nem sempre são os maiores”. Já o conhecimento lógico-matemático provém das relações lógicas criadas ou reinventadas pelo sujeito, resulta das coordenações internas que ele forma ao agir sobre os objetos, ou seja, a partir do conhecimento físico. Advindo da abstração do tipo reflexionante, no

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.922.867

conhecimento lógico-matemático, ao invés de abstrair as características físicas dos objetos, o indivíduo realiza deduções lógicas a partir da coordenação das ações que desempenha sobre eles. Sendo um tipo de conhecimento que não pode ser ensinado por repetição ou somente verbalização “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 esses objetos” (PIAGET, [1978], 1981, p. 39). O último tipo de conhecimento a se definir é o conhecimento social, que origina-se na interação com o meio sociocultural, sendo necessário portanto a interação com as pessoas, as trocas sociais. Kamii (1986, p. 24) destaca: “[...] para que a criança adquira o conhecimento social é indispensável a interferência de outras pessoas”. No entanto, a pesquisadora elucida que tal afirmação não “[...] implica que a interferência de outras pessoas baste para que a criança adquira o conhecimento social [...]”. Sendo um dos conhecimentos não tão indicado nas obras de Piaget em relação aos outros dois, ressalva a importância das interações sociais na aprendizagem, fato geralmente confundido e criticado por alguns quando dizem que o pesquisador não considerou as relações sociais como fator importante para o desenvolvimento. O espanhol Juan Delval (2007) é uma das maiores referências em relação ao conhecimento social como objeto de estudo, ele nos explica que: El enfoque de Piaget se centró en estudiar cómo se forman nuevos conocimientos y en la génesis de los mecanismos más básicos que sirven para organizarlos. Su interés era fundamentalmente epistemológico, es decir referente a como se produce el conocimiento y por ello estudió las categorías generales que sirven para organizar la realidad. Pero una de las principales capacidades que poseen los seres humanos es la construir representaciones de la realidad que los rodea. (DELVAL, 2007, p.46). De acordo com Delval e Vila (2008), o conhecimento social é produzido a partir das representações que os sujeitos vão construindo sobre a própria realidade 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). Esse conhecimento seria, portanto, as formas que os sujeitos elaboram para explicar o mundo de um modo invariável, mas de forma que respeite as variações culturais e sociais cabíveis às suas experiências. É função do pesquisador de conhecimento social “...examinar es cómo se forman, cómo se “construyen”, las ideas sobre el mundo social, sobre las instituciones y sobre las normas que las regulan.” (DELVAL, 2007, p. 49). As transmissões sociais fazem parte deste processo de desenvolvimento do conhecimento social, mas não são suficientes para sua construção. Neste ponto, Delval (1997, p.4)

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.922.867

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1685692.pdf	26/07/2021 12:20:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo_versaolimpa.pdf	26/07/2021 12:19:34	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.pdf	26/07/2021 12:19:12	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Registro_de_assentimento.pdf	26/07/2021 12:18:53	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_resposta.pdf	26/07/2021 12:18:23	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizacao.pdf	14/02/2021 13:33:02	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	14/02/2021 13:31:35	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/02/2021 13:29:40	Ivana Aparecida de Araújo Ivana Rocha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.922.867

BRASILIA, 22 de Agosto de 2021

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br