AS NOÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

ETHNIC-RACIAL CONCEPTS AND SCHOOL CURRICULUM OF PORTUGUESE LANGUAGE: A PROPOSAL FOR EDUCATIONAL INTERVENTION

Elizângela Áreas Ferreira Almeida[1]
Eliane Giachetto Saravali[2]

Resumo: Fundamentado na teoria piagetiana e nos estudos sobre a construção do conhecimento social, este estudo visou identificar as concepções que estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes à rede pública paulista de ensino, possuem sobre as questões étnico-raciais e aspectos culturais e históricos da África. Objetivou, também, criar e desenvolver estratégias pedagógicas a serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, acerca da temática em questão. A coleta dos dados foi desenvolvida nos moldes da pesquisa-ação e em três fases, a saber: 1) fase exploratória - composta por uma entrevista inicial; 2) ações-reflexões - que constituíram o momento interventivo, contemplando a multiplicidade de gêneros textuais e 3) avaliação. Os resultados indicaram um avanço gradual nas interpretações que os participantes possuem sobre os assuntos abordados durante a intervenção, tais como características culturais e sociais do continente africano, bem como conceitos como etnia, raça e cor.
Palavras-Chave: Noções étnico-raciais; Intervenção Pedagógica; Língua Portuguesa; Conhecimento Social.

Abstract: Based on Piaget's theory and on studies on the construction of social knowledge, this study aimed to identify the conceptions that students of the 8th grade of Elementary Public School of São Paulo' State have on the ethnic-racial issues and cultural and historical aspects from Africa. It also aimed to create and to develop teaching strategies on the topic in question to be used in Portuguese language classes. Data collection was developed in three phases based on Action Research 1) exploratory phase - consisting of an initial interview; 2) action reflection learning - that constituted the interventional time, considering the multiplicity of genres; and 3) evaluation. The results indicated a gradual improvement in the interpretations that participants have about the topics discussed during the intervention, such as cultural and social characteristics of Afica, and about concepts such as ethnicity, race and color, as well.
Keywords: Ethnic-racial concepts, Educational Intervention, Portuguese language, Social Knowledge.

[1] Mestre em Educação pela UNESP. Professora de Educação Básica – Ensino Fundamental II e Ensino Médio – SEE/SP - Escola Estadual Professora Maria Cecilia Ferraz de Freitas. e-mail: elizareas@yahoo.com.br

[2] Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. e-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br

A escola caracteriza-se como um espaço potencial e privilegiado de interação e de conhecimento, convívio e respeito às diferenças, aos direitos, às pluralidades culturais, sociais e individuais. É na escola e, por meio de ações específicas conduzidas ali, que podemos orientar e sensibilizar as crianças e os jovens para questões que são essenciais na constituição de uma sociedade mais justa e igual a todos os cidadãos.

Partindo de nossa experiência como professores de educação básica, nos questionamos como a escola pode alcançar esse papel e de que maneira esses aspectos podem ser tão valorizados quanto aqueles envolvendo os conteúdos e as notas em provas e/ou exames. Em nossas salas, de escola pública, temos observado uma urgência de práticas pedagógicas que visem à construção de noções mais elaboradas sobre a nossa diversidade, a fim de fomentar ações e crenças menos estereotipadas e preconceituosas. E, dentro desse contexto, um dos temas sobre os quais temos nos dedicado refere-se à nossa diversidade étnica e a pluralidade cultural de nosso país, um país miscigenado, cujas pessoas estão cada vez mais unidas geneticamente. Alguns estudos e pesquisas atuais, por exemplo, estimam entre 40% e 60% da população brasileira como afrodescendentes, o que faz de nossa nação o 2º país negro do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria, país mais populoso do continente africano (SERRANO; WALDMAN, 2008).

Sabemos que a preocupação social e posicionamentos legais em torno desta temática não são inéditos, visto que a Constituição de 1988 já previa, em seu artigo 242, que o ensino da História do Brasil levasse em consideração as diferentes contribuições étnicas para a formação da cultura brasileira. Anteriormente a esta que viria ser a atual Carta Magna, no entanto, há notórias e efetivas ações afirmativas por parte de organizações, imprensa e movimento negros, tais como as da Frente Negra do Brasil (FNB), criada na década de 1930, e as do Movimento Negro Unificado a este respeito. Este último revela-se, a partir de 1970, como um dos principais militantes na resistência e luta sociais contra o preconceito e discriminação étnico-raciais, movendo-se sempre em busca de soluções. Essas ações somaram forças para que a educação no Brasil fosse repensada a contemplar a diversidade existente. Segundo Costa, Júnior (2016, p.7), o período vivenciado pela independência política brasileira já sinalizava essa preocupação, bem como já apontava "a importância da educação para os afrodescendentes no sentido de lhes fornecer as ferramentas para o enfrentamento da condição social imposta pelo tipo de sociedade vigente a época".

Longo tem sido o caminho percorrido até os dias atuais, e torna-se cada vez mais visível a necessidade de exploração deste tema social no âmbito escolar. Esta demanda vem sendo solidificada a cada dia e reafirmada por várias leis brasileiras, as quais visam a uma educação inclusiva, voltada para o reconhecimento e valorização das diferenças e a diversidade étnico-racial, entre as quais: a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que acrescenta à Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) os artigos 26-A, 79-A e 79-B, os quais tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar; o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) e a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2004) que estabelecem e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras e asseguram e complementam o que foi decretado em leis anteriores; a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 a qual institui o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), entre outros pareceres consubstanciados sobre outras questões e orientações específicas relacionadas ao ensino das questões étnico-raciais.

Entre esses documentos, não podemos deixar de destacar um marco pedagógico importante que se deu com a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais Brasileiras: o Parecer do Conselho Nacional da Educação de Março de 2004, que tem como relatora a Profª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, documento este que, após a homologação da Lei 10.639/2003, busca um diálogo mais preciso e pontual com a sociedade brasileira no que tange a efetivação pragmática desta prescrição. Isto porque responsabiliza administradores de sistemas e estabelecimentos de ensino, professores, bem como todos os envolvidos na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais, familiares e alunos a fazerem valer os direitos, já estabelecidos em leis anteriores, a todos os cidadãos de conhecerem outras culturas, e aos educandos negros, a oportunidade do reconhecimento social. Ressalta também a complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no país nos mais diversos âmbitos e aspectos: culturais, religiosos,

ideológicos, como também as políticas públicas afirmativas, objetivando a formação de cidadãos conscientes de seu papel.

Entendemos, no entanto, que não é apenas devido à existência dessas leis que devemos nos organizar para o trabalho efetivo com essas questões, mas, a partir delas, ampliar nossas reflexões e horizontes sobre a forma com que esse trabalho pode ou deve ser feito. Observamos que este tema ainda tem sido um tanto evitado no cotidiano escolar; isto porque pouco se procurou, até então, nos sistemas de ensino brasileiros, quer seja privado ou público, entre os professores e gestores pedagógicos, investigar e conhecer de fato a história da África e do povo africano, as especificidades das suas etnias, contrapondo o período de colonização à situação atual dos países que envolvem o continente africano.

Tampouco, conforme observa-se, as unidades escolares preocuparam-se até então em rever os documentos que organizam as práticas pedagógicas e de convivência, entre eles o Regimento Escolar, a Proposta Política Pedagógica, os Planos de Ensino de modo que estes venham contemplar, de fato, e como trabalho coletivo de seu corpo docente, projetos e ações direcionados ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana que vão além da exposição da vitimização explícita durante o processo escravagista, às festividades em torno do Dia da Consciência Negra, envolvendo atividades escolares que evidenciam superficialmente aportes culturais africanos, tais como apresentações de danças, músicas, culinária, etc.

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

Neste viés de constatações também não podemos deixar de considerar os demais trabalhos Silva, entre eles o artigo intitulado: Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil (2007) o qual, ainda na mesma tentativa de apontar processos e percursos formativos em meio às relações étnico-raciais, abre caminhos e possibilidades para que, apesar dos desafios e razões históricas e ideológicas, insistamos na reivindicação de um sistema de ensino brasileiro que contemple a formação para as questões étnicas:

> Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir Preconceitos (...) Para tanto, precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência,os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo (2007, p. 13)

Partindo dessas questões e da nossa atuação como docentes de Língua Portuguesa junto a alunos do Ensino Fundamental II é que a pesquisa, a ser apresentada nesse artigo, foi delineada. Por ser um trabalho interventivo, o qual aborda uma temática social relativamente nova e complexa, e realizado por meio da pesquisa-ação que dá margem a uma diversidade quantitativa e qualitativa de atividades temático-exploratórias, é que várias estratégias didático-pedagógicas foram utilizadas, durante aulas de Língua Portuguesa, no sentido de levar os alunos à construção de novas concepções étnico-raciais. Entre esses recursos estão a pesquisa escolar, as leituras e produções de histórias afrobrasileiras, enfoques já apresentados em publicações anteriores, e o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, suas particularidades discursivas, especificidades e formas diferentes de abordar a mesma temática.

Trabalhamos, portanto, com uma proposta de intervenção pedagógica por meio de uma pesquisa-ação, nos moldes indicados e definidos por Thiollent (1986). Entre os objetivos planejados, este estudo visou identificar as concepções que alunos do 8º ano possuem sobre temas como raça, etnia, bem como seu conhecimento de aspectos culturais e históricos da África e, ao mesmo tempo, promover uma maneira de abordar essas questões em sala de aula por meio de procedimentos didáticos que envolvam, desequilibrem e promovam a reflexão e a discussão, o reconhecimento e o conhecimento desses assuntos. Para Thiollent, 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 (1986, p.14).

Apesar de a pesquisa-ação ser um delineamento muito utilizado em diferentes áreas do conhecimento e apresentar variadas formas de aplicação, de acordo com os diferentes contextos e objetivos de pesquisa, em Educação ela é frequentemente utilizada como um método de desenvolvimento de práticas reflexivas em sala de aula, que levam professores e alunos a repensarem sobre suas ações e conhecimentos de forma processual e contínua.Sendo assim, segundo Tripp (2005, p.446), neste percurso: "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".

Ainda segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é um processo cíclico que conta com uma sequência de três fases, no campo da prática e da investigação, denominadas de Planejamento, Implementação e Avaliação, e, em pesquisas na área da educação, por exemplo, segundo Thiollent (1986), pode também ser composta de uma fase exploratória, iniciando-se por um diagnóstico inicial, seguido de um conjunto de ações-reflexões e, por último, uma avaliação.

Dessa forma, passaremos a apresentar a pesquisa realizada, nos valendo das mesmas etapas indicadas por Thiollent (1986) e que compuseram os diferentes momentos do nosso trabalho.

A FASE EXPLORATÓRIA

A partir, então, do contexto enunciado anteriormente, observamos que, apesar da lei federal 10.639/2003 (Brasil, 2003), esses conteúdos não vinham sendo abordados nas escolas em que atuávamos. Na verdade, o que observamos é que muitas escolas se silenciam perante os conflitos gerados a partir do preconceito e da discriminação, tão enraizados na fala e no pensamento de nossa sociedade, ofuscados ideologicamente pelo mito da democracia racial, o qual nos levou a crer, durante muito tempo, em um país onde as três raças – branca, negra e indígena – conviviam harmoniosamente, haja vista a crescente miscigenação e mestiçagem existentes.

Observamos, também, certo melindre de professores e gestores em lidar com questões sociais, como a das relações e da diversidade étnico-racial brasileira, alimentado a cada dia pela ausência de informação precisa e por uma herança perversa de preconceito e discriminação, oriunda do período da escravidão. Sem conhecimento de causa, sem pesquisar a história e a cultura africanas em sua verdadeira origem, sem olhar criticamente os processos históricos que envolveram a vinda e a permanência de diferentes grupos étnicos no Brasil, assim como suas efetivas contribuições para a formação da identidade nacional, é muito difícil elaborar qualquer plano de aula ou adentrar nessas discussões com os alunos. A prática recorrente e simplista que podemos observar é aquela que acontece em algumas aulas de história, na qual predomina a ausência de estudos mais específicos e precisos sobre o continente africano, principalmente no ensino fundamental, além do tratamento superficialdado à história e à cultura africanas, enfatizando-se o aspecto eurocêntrico da história do período colonial.

Para além dessas questões e na tentativa, ainda, de delimitar as condições de nossos alunos participantes, buscamos, também, avaliar as ideias que os discentes possuíam sobre o assunto, realizando uma entrevista inicial baseada no método clínico-crítico piagetiano (Piaget, [1924], 1975a). Buscamos, dessa forma, fundamentar a fase exploratória de nossa pesquisa, tendo como apoio um quadro teórico que, segundo Thiollent (1986), é de suma importância na elucidação das interpretações e como norteador do processo de investigação-ação.

Assim, abordaremos o tema das relações étnico-raciais, com ênfase na cultura africana, segundo a perspectiva piagetiana para a construção do conhecimento social (Piaget, [1970], 1975b; Delval, 2002; 2007). Nessa perspectiva, assume-se que mesmo aquilo que é socialmente e culturalmente compartilhado necessita de um processo interno e individual de reelaboração e construção. Tal pressuposto, além de ser coerente com a interpretação piagetiana sobre a aquisição de conhecimento, foi sendo definido a partir da realização de inúmeras

pesquisas em diferentes contextos culturais, abordando assuntos variados do mundo social (Delval, 1989; Enesco et al, 1995; Godoy, 1996; Amar et al, 2006; Saravali, 2005, Othman, 2006; Delval, Vila, 2008; Cantelli, 2009; Araújo, Gomes, 2010; Monteiro, Saravali, 2015). Uma das questões que essas pesquisas evidenciaram e que Delval (2013) constatou em seus estudos, realizados desde os anos 70 do século passado, é que nesse processo de compreensão do mundo social há um trabalho de reorganização das transmissões advindas do exterior, cujo caráter de seleção e organização pode definir maneiras diferentes de interpretação, caracterizadas como condições específicas de se olhar para questões sociais. Segundo o autor, nesse processo contínuo de interação e interpretação, as informações advindas do exterior são necessárias e compõem os elementos que formam a interpretação que se dá a um fenômeno social, porém são insuficientes. Destarte, são a organização e o sentido que o próprio sujeito atribuirá a essas informações que as transformarão em noções sociais mais elaboradas ou não.

Portanto, é a qualidade das interações que auxiliará sobremaneira na construção de explicações sociais mais elaboradas, calcadas na consideração de processos múltiplos e históricos – característica marcante de conteúdos sociais. Os estudantes não podem permanecer somente no nível das informações, precisam saber analisá-las, relacioná-las, interpretá-las, questioná-las, contrapô-las. No âmbito escolar, são necessárias intervenções constantes para que esse processo possa ocorrer. Uma simples informação transmitida pode permanecer sem sentido ou repetida sem qualquer análise mais profunda.

Por isso, a nosso ver, o conteúdo "história da cultura africana" é um assunto complexo e amplo e vai muito além das noções superficiais expressas pelos meios de comunicação ou em materiais didáticos, as quais evidenciam informações relacionadas a aspectos sócio-culturais mais aparentes, tais como as sequelas da escravidão, ou a contribuição desta cultura para o folclore, música e dança brasileira.

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

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

Soma-se a isso, a confusão conceitual existente em torno das acepções etimológicas do vocábulo "etnia" e de outras palavras que, de certa forma, dialogam semanticamente com ele, entre elas os termos "raça" e "cor". Em linhas gerais, o termo etnia tem sido utilizado para nomear diferentes povos, tomando por base traços característicos de suas culturas. Há, no entanto, um entrave conceitual entre os termos raça, cor e etnia, cuja origem podemos buscar nos processos históricos que os inter-relacionam e lhes atribuem polêmicos significados. Essas discussões parecem estar longe de serem equacionadas, pois as definições desses termos envolvem conceitos biológicos, antropológicos, sociais, multiculturais e políticos, os quais, se não forem utilizados adequadamente, considerando-se os seus diferentes contextos, podem gerar concepções estigmatizadas, preconceituosas e por vezes ingênuas.

Finalmente, não há como não mencionar a literatura clássica e infantil brasileira e a notável ausência de representatividade e de valorização da tradição oral africana, a qual permitiu-nos, por muito tempo, que conhecêssemos o mundo dos africanos não por eles mesmos, mas por outros, com ideias, muitas vezes, carregadas de preconceitos. Para tanto, algumas reflexões em torno das influências eurocêntricas instaladas em nossa cultura, em nossa literatura e muitas vezes propagadas pela mídia são de extrema relevância para o direcionamento do nosso olhar e nossas práticas pedagógicas.

Partindo desses princípios norteadores, participaram do estudo que apresentamos nesse artigo nossos 28 alunos, regularmente matriculados no 8º ano do ensino fundamental II,

de uma escola pública da rede estadual, localizada no interior do estado de São Paulo. A escola fica localizada na periferia da cidade e atende alunos pertencentes à classe média baixa e baixa. A sala em questão é heterogênea quanto à diversidade étnico-racial e os fenótipos nos indicavam crianças brancas, pardas e um aluno negro. Porém, na ficha de matrícula, apenas 1 aluno foi declarado pela família como pardo (justamente o aluno negro), os demais foram declarados como brancos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa local, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação do aluno na investigação que foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa.

Para a aproximação das idéias dos alunos sobre a temática, inicialmente, os estudantes eram convidados a apreciarem uma foto, retirada da internet[3] na qual era possível observar várias crianças de diferentes origens étnico-raciais, cores de pele e fisionomias. A partir desta imagem, os alunos eram indagados sobre as pessoas que ali apareciam: como eram, o que estavam fazendo, se essas pessoas eram iguais ou diferentes, etc.

A seguir, partindo-se de um roteiro definido, mas considerando as características do método clínico-crítico piagetiano, eram feitas perguntas gerais e específicas buscando coletar, e ao mesmo tempo investigar, o que esses sujeitos conheciam sobre a pluralidade étnico-racial e cultural presentes em seu entorno familiar, em sua comunidade e como assimilavam questões mais complexas sobre o "preconceito racial"relacionadas à cor da pele, às origens étnicas, à diversidade cultural existentes. Pretendia-se sondar também de que forma esses assuntos chegavam até esses alunos e se, em algum momento, haviam "aprendido" sobre isto no ambiente escolar. Evidentemente que as perguntas, conforme se pressupõe em uma entrevista semiestruturada, na qual se utiliza o método clínico-crítico piagetiano, eram indagações indiretas, cujas respostas objetivadas podem surgir ou não, no entanto, a forma de responder é tão importante quanto o conteúdo das respostas, pois revela as peculiaridades do pensamento de cada indivíduo entrevistado.Algumas perguntas utilizadas nesse instrumento foram:Como são as pessoas apresentadas na imagem? Em que elas se parecem? Em que elas são diferentes? E as pessoas de uma maneira geral, em nossa sociedade como são?E como são as famílias das pessoas? As pessoas pertencem a famílias iguais ou diferentes? Em que podem ser iguais? Em que podem ser diferentes? E como são os países? E as pessoas que vivem nesses países, como são? Todas as pessoas de um mesmo país são semelhantes ou podem ser diferentes? Por quê? Em que elas são iguais? Em que elas são diferentes? O que você sabe sobre *etnia*? Você já ouviu falar sobre isso? Quem falou sobre isso com você? Onde você ouviu falar? E sobre *raça*? O que você ouviu falar?Esobre *cor*? Você já ouviu falar sobre isso? Quem falou sobre isso com você? Onde você ouviu falar?

Somente as entrevistas foram realizadas fora do contexto da aula de Língua Portuguesa, numa sala destinada à pesquisadora, na própria escola. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, e, posteriormente, transcritas para análise, estendendo-se de 20 a 50 minutos, de acordo coma espontaneidade individual dos adolescentes e com o tempo que cada um levava para responder.

A seguir, apresentamos alguns excertos desse momento com os participantes, os quais revelam a forma inicial de pensar, representar e interpretar essas questões.

GAB (13;2)[4][...] E como são os países? *[...] na África já é diferente porque lá não há muita industrialização, os meninos lá, as pessoas lá passam fome, sede, só que tem água lá... só que não água potável, porque lá não tem a indústria que... faz as coisas com água...pra ela ficar potável.* E toda a África é assim? *Não. Tem país que não tem água mesmo. Não tem nada... é seco. Agora em alguns países lá tem a água só que não tem como eles lavarem a água porque não tem tecnologia nada lá pra eles fazerem essas coisas.* Você disse que lá na África tem muitos países... e como são esses países lá da África? *Pelo que eu vejo... eu nunca fui na África, mas pelo o que eu vejo na televisão... tem muita terra... como se*

[3] Disponível em: <http://www.losangelesspanishacademy.com/>. Acesso em 19/09/2016.

[4] Assim como nos protocolos piagetianos, os participantes de nosso estudo aparecem aqui com iniciais dos seus nomes, seguidas da idade em anos e meses. Os excertos foram transcritos literalmente.

fosse sertão... não tem asfalto nas ruas... é tudo terra.

MAR (13;1) [...] Você disse que o Brasil "pegou cultura" de outros países. O que seria isso então? *Eu acho que é pegar um jeito de cada país que tem e colocar dentro da sua mania e sem misturar e vai se formando... desse jeito*. Como assim? De que jeito? *Por exemplo, a sua maneira de dançar, cada país tem o seu jeito de dançar, o Brasil, por exemplo, pegou o frevo, hoje tem bastante danças que pegou de outros países, o frevo não é brasileiro, ele é... de outro país, não sei, mas não do Brasil e virou uma cultura no Brasil*. Então cultura seria a dança? *Não só dança, como a arte, a dança a arte.. e acho que é só.*

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

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

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

Conforme podemos observar, as entrevistas iniciais com esses estudantes revelam uma forma de pensar e representar as questões étnico-raciais ainda bem ingênua e estereotipada; as concepções apresentam-se confusas e demonstram noções elementares ainda muito baseadas no senso comum, nas interpretações equivocadas que os alunos fazem do que ouvem na mídia, daquilo que assimilam no ambiente familiar, etc, por isso, muitas vezes se mostram preconceituosas e discriminatórias. Ficam evidentes a confusão conceitual gerada por algumas terminologias como as de "raça", " cor" e "etnia" e o desconhecimento de aspectos importantes da história e cultura africana e afro-brasileira, tais como os que se referem à religião, às produções culturais, aos valores e princípios éticos e sociais.

Na análise evolutiva que Delval (2002) propôs para as concepções do mundo social, o tipo de resposta que encontramos nessa fase da pesquisa se caracteriza como de nível I, ou seja, o nível mais elementar, marcado pelo predomínio de um pensamento pouco problematizador, enraizado em aspectos aparentes e informações desconexas. Nesse nível, o autor pontua que as concepções revelam um olhar sobre o mundo que desconsidera a existência de conflitos; o mundo permanecendo como um lugar justo, correto, onde tudo flui adequadamente conforme a boa vontade (sempre existente) das pessoas.

Ainda relacionando, adaptando e delimitando esta análise de Delval (2002) às questões étnico-raciais, o primeiro nível de compreensão sobre esse conteúdo, apresentado por nossos participantes, é marcado por uma visão ainda muito fragmentada sobre os diversos aspectos do tema estudado. Na questão do espaço geográfico, revelam dificuldade de localização dos países e continentes, não apresentam a ideia de conjunto (país, estado, nação) e suas proporções. No que diz respeito à diversidade cultural, é notável a concepção restrita do conceito "cultura", ou seja, por não entenderem os processos temporais diacrônicos e sociais que envolvem a obtenção e transmissão de uma cultura, explicam-na, com base apenas em aspectos materiais, palpáveis e/ou aparentes, tais

como as comidas típicas, os hábitos/costumes, as festas, as músicas e danças que dela se oriundam. Desta forma, centram-se em aspectos particulares e subjetivos da cultura, e acabam por não reconhecerem a diversidade étnica cultural brasileira e africana, quanto aos seus elementos constitutivos menos aparentes (valores, crenças, religião, língua, arte).

O mesmo raciocínio é aplicado à diversidade étnico-racial existente, isto é, identificam e caracterizam as pessoas à sua volta com base em aspectos aparentes, com predomínio das características físicas particulares sobre as características coletivas e fenotípicas raciais. Talvez, possamos justificar esta forma de pensar devido ao desconhecimento dos processos temporais diacrônicos que envolvem a miscigenação, motivo pelo qual esses estudantes são levados ao não reconhecimento da miscigenação como um processo de entrelaçamento de diferentes grupos étnico-raciais (mestiçagem).

Outro fator importante também observado nas respostas desses sujeitos, bastante evidenciado na evolução proposta por Delval (2002), é o fato de não reconhecerem os processos históricos responsáveis por transformações sociais, políticas, econômicas, entre eles o período de colonização, a imigração, a escravidão, o apartheid e as relações desses aspectos no Brasil e na África.

E, sobretudo, como já elencamos anteriormente, outro complicador nesse processo de assimilação das questões étnico-raciais, talvez esteja na própria terminologia empregada nos termos conceituais “raça”, “cor” e “etnia”. O termo “cor” é muitas vezes entendido como sinônimo de coloração e associado à cor da pele, resultando em uma descrição muito subjetiva (vários tons de pele); a origem da raça ou da cor das pessoas é explicada mediante artificialismo teológico, pensamento característico de crianças que estão neste nível de compreensão do mundo social. A crença na ausência de conflitos, na concepção de nossos participantes, leva-os ao não reconhecimento da desigualdade social, sendo que o preconceito racial é quase sempre uma ação pontual, explicado subjetivamente como sinônimo de xingamento ou prática de bullying.

Na análise que Delval (2002) propõe a partir dos inúmeros estudos e pesquisa que realizou, identifica-se, ainda, a construção de outros dois níveis de compreensão do mundo social. O segundo nível caracteriza-se por uma percepção maior dos processos ocultos que envolvem as questões sociais, embora ainda haja dificuldade para a obtenção de soluções; o terceiro nível corresponderia ao das crenças mais elaboradas, com interpretações mais amplas e complexas de fenômenos sociais, com um maior número de informações e a consideração de questões e interesses opostos.

Essa proposta de análise indica um processo lento e gradual de apropriação de conteúdos sociais, laborioso para o sujeito e que não se caracteriza como uma simples apropriação de transmissões culturais. A evolução nesses níveis dependeria da qualidade das trocas que se estabelece com esses conteúdos, dos processos reflexivos solicitados aos sujeitos, da análise do mundo social existente e do (s) mundo (s) social (is) possível (eis). Alguns estudos realizados no contexto brasileiro indicam que sujeitos adultos podem apresentar concepções bastante elementares desses conteúdos, características dos níveis I e II e que não seria um fator maturacional que definiria uma compreensão mais elaborada, mas sim as interações estabelecidas com os outros e as construções que ocorrem internamente (Souza; Saravali, 2016; Mano, 2013; Monteiro, 2013).

Do total de nossa amostra, nesse momento da pesquisa, observamos que apenas um aluno apresentou concepções de nível II, os demais permanecendo no primeiro nível. Para maior credibilidade desses dados e seguindo as orientações de Fagundes (1981), encaminhamos 20% de nossos protocolos para especialistas em teoria piagetiana e construção do conhecimento social que atuaram como juízes do nosso material, realizando uma avaliação das entrevistas. Obtivemos Índice de Concordância ou Índice de Fidedignidade de 91,67% o que sugere confiança em nossa análise.

AS AÇÕES- REFLEXÕES

Partindo, então, do diagnóstico realizado na fase exploratória, objetivamos encontrar formas de se trabalhar tais conteúdos de maneira a transformar as concepções dos sujeitos, reorganizá-las, assim como sensibilizá-los.

Primeiramente, partimos do amparo legal que visa à obrigatoriedade da inserção no currículo escolar dos assuntos concernentes às questões étnico-raciais por meio de várias leis e documentos oficiais, entre eles, a Lei 10.639/2003

(Brasil, 2003), a qual busca firmar um compromisso com as instituições de ensino do país no que tange ao ensino da história, cultura e literatura africanas e afro-brasileiras em sala de aula.

Muito diferente do que sempre se fez, observa-se que, atualmente, essa temática não deve ser unicamente de responsabilidade dos docentes que ministram aulas no campo das ciências sociais, mas faz-se urgente como noções a serem construídas nas diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, sendo as humanas, de um modo geral, agraciadas de oportunidades curriculares para inserirem essa temática em seus planos pedagógicos e, evidentemente, a escola, como berço das grandes reflexões sociais, culturais, mais do que nunca deve inserir o tema em sua proposta político-pedagógica, em ambos os casos como temas transversais que permeiam todo o currículo escolar nas diferentes áreas do conhecimento.

Desta forma e como educadoras, pedagoga e professora de Língua Portuguesa que somos, vislumbramos a oportunidade de trabalhar essas questões em sala de aula, lançando mão da abertura e do suporte que o currículo escolar oficial do Estado de São Paulo na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SEE/SP, 2011) nos dão para trabalharmos temas sociais como o da pluralidade cultural e das noções étnicas e, mais especificamente, a história e a cultura africanas em sala de aula, principalmente em aulas de leitura e produções textuais. Este trabalho se torna possível partindo de princípios curriculares pedagógicos que subsidiam, ancoram, justificam e enaltecem as ações-reflexões desenvolvidas, como por exemplo, a partir da proposta de trabalho com a diversidade de gêneros, modalidades e tipologias textuais facultada tanto pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997-2001), quanto pelo Currículo Oficial da SEE/SP direcionado à área de Língua Portuguesa. (SEE/SP, 2011).

Para se desenvolver a competência linguística, os PCNs sugerem o trabalho com a leitura e produção de textos, considerando como objeto de ensino a diversidade de gêneros em que estes se organizam.

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21)

Desta forma, o objeto de ensino da língua materna, materializado pelo texto enquanto discurso que se vincula a situações comunicativas existentes no meio social, está associado também à exploração de temas sociais que, de alguma forma traduzem os valores, atitudes e ações humanas em um determinado contexto histórico, político, social e cultural. Princípios estes também propostos pelo novo currículo escolar, direcionado ao ensino da Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental:

> O estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado. Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado.(SEE, 2011, p.36)

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

Assim sendo, apropriamo-nos da pesquisa-ação e de sua proposta de intervenção sobre um objeto da realidade social por meio de muitos momentos de ações-reflexões e elaboramos um plano de ação para a exploração temática, envolvendo os conteúdos previstos na proposta curricular de Língua Portuguesa (SEE/SP, 2011) a serem trabalhados durante o ano letivo com os oitavos anos do ensino fundamental, série esta em que desenvolvemos esta pesquisa.

Nosso plano de ação-intervenção se organizou para o trabalho com as questões étnico-raciais abordadas a partir de diferentes linguagens expressas e materializadas nos mais diversos gêneros e tipologias textuais. Em outras palavras, sendo os momentos da pesquisa-ação coincidentes com os momentos das aulas de Língua Portuguesa, as ações-reflexões sempre partiram de atividades envolvendo a leitura, interpretação e produção textual sobre a temática e levando em consideração também a assimilação das características e especificidades dos gêneros que estruturam essas informações.

Segundo Schneuwly e Dolz (1999), a linguagem tem a função de mediação entre as práticas sociais e a interiorização das significações que estas assumem de acordo com as aptidões e capacidades iniciais de cada aprendiz, desta forma, os gêneros textuais seriam a materialização dos fatos organizados e traduzidos em linguagem.

Para esses autores, no entanto, as marcas textuais de cada gênero não são estanques e dependem do contexto comunicativo em que é produzido e em que está em circulação. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais exige um olhar atento para a diversidade de formatos e linguagens em que as informações vão sendo estruturadas. Desta forma, esses autores acrescentam:

> Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são. (p.10).

Apropriando-nos desses princípios e objetivos didático-pedagógicos a que se propõe o ensino atual da Língua Portuguesa, é que lançamos mão de diversos gêneros textuais com os quais os alunos possuem contato em seu cotidiano e que trazem informações precisas ou distorcidas sobre a realidade social, para que as noções étnico-raciais fossem gradativamente construídas, paralelamente aos conceitos previstos no currículo escolar sobre as diversas linguagens e gêneros textuais existentes. Entre esses gêneros utilizados nesse estudo, estão as narrativas ficcionais afro-brasileiras, letras de músicas, vídeos e filmes, novela, comerciais televisivos, relatos pessoais em formato de diários de bordo, cartas, parágrafos argumentativos, textos não-verbais (desenhos, figuras, atlas, mapas), pesquisas bibliográficas, exposições orais, etc.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese deste momento interventivo, pontuando alguns exemplos das atividades de leitura e escrita que foram desenvolvidas de acordo com os propósitos pedagógicos planejados, abordando a temática em questão e apropriando-nos dos gêneros e modalidades textuais previstos no currículo escolar para esta idade/série.

Quadro Síntese – Atividades interventivas do momento ação-reflexão

Atividades de Leitura e produção de textos orais e escritos	Capacidades de Linguagens Dominantes	Gêneros e especificidades dos textos	Modalidades/Tipologias Textuais
1. Representação Gráfica – Características da África e do Brasil 2. Diário de Bordo: "Uma viagem pelo continente africano!! 3. Linha do Tempo das atividades desenvolvidas 4. Música "Imagine" – John Lennon; 5. Vídeo: "Imagine uma menina com cabelos de Brasil" 6. Construção de Glossário de Expressões Africanas e afro-brasileiras;	1. Expor/Descrever 2. Relatar/Descrever 3. Expor/ Descrever 4. Argumentar 5. Argumentar 6. Expor 7. Expor 8. Argumentar 9. Expor 10. Narrar (Texto Literário) 11. Narrar / Argumentar (Texto Literário) 12. Narrar/ Descrever/ Argumentar (Textos Literários	1. Desenho 2. Diário 3. Mural 4. Canção 5. Vídeo 6. Verbetes 7. Texto Misto 8. Roda de Conversa 9. Texto Misto 10. Conto/ Vídeo 11. Conto/Vídeo 12. Contos, Crônicas, Poemas e Romances 13. Ditos Populares	1. Texto Visual 2. Relato Pessoal 3. Texto Expositivo 4. Texto poético/ argumentativo 5. Texto áudio-visual 6. Texto de divulgação científica 7. Texto Misto (Verbal e não-verbal) 8. Debate 9. Texto de Divulgação Científica 10. Texto áudio-visual 11. Texto áudio-visual 12. Textos Literários 13. Textos do cotidiano de

7. Leitura de Mapas; 8. Roda de Conversa: "Um lugar chamado África"; 9. Consulta a Atlas e Confecção de Bandeiras: Países do Continente Africano; 10. Roda de Conversa: Vídeo – A origem das Histórias; 11. Roda de Conversa: Vídeo " Os cabelos de Lelê"; 12. Roda de Leitura – Narrativas afro-brasileiras; 13. Leitura e Interpretação de Provérbios Africanos 14. Produção de Histórias Afro-brasileiras 15. Leitura e interpretação de Mapas e Atlas Geográficos 16. Produção de Relato Pessoal a partir do vídeo "Canção dos Homens"	infanto-juvenis) 13. Relatar/Narrar/ Descrever/ Argumentar 14. Expor, argumentar, relatar 15. Expor, argumentar, relatar. 16. Expor, argumentar, relatar	Contos, Crônicas 14.Roda de Conversa, Relato Pessoal sobre os mapas apresentados 15. Roda de Conversa/ Produção de relato pessoal 16. Roda de Conversa/ Produção de relato pessoal	origem popular/oral Textos Literários 14. Textos verbais, não-verbais e mistos. 15. Textos mistos (verbais e não-verbais) 16. Texto áudio-visual; textos do cotidiano.

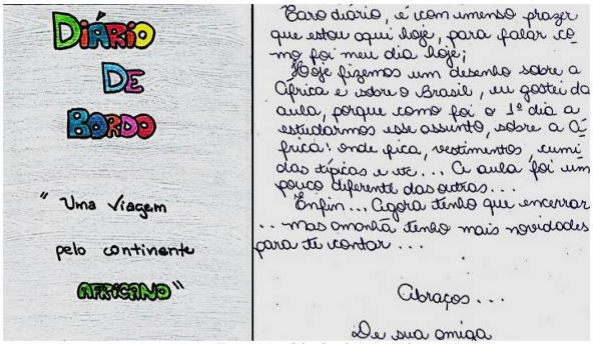
Fonte: Material de Pesquisa

Apreciemos, a seguir, alguns excertos dessas produções dos alunos, atendendo aos diferentes gêneros e tipologias textuais trabalhados durante a intervenção em sala de aula.

REGISTRO NO DIÁRIO DE BORDO – ATIVIDADE N.2 (QUADRO-SÍNTESE)

Ao final de cada aula, os alunos eram convidados a registrarem as ocorrências, impressões, interpretações e expectativas mediante a produção de um relato pessoal, atendendo às especificidades do gênero Diário. Vejamos a produção de NAT (13;4):

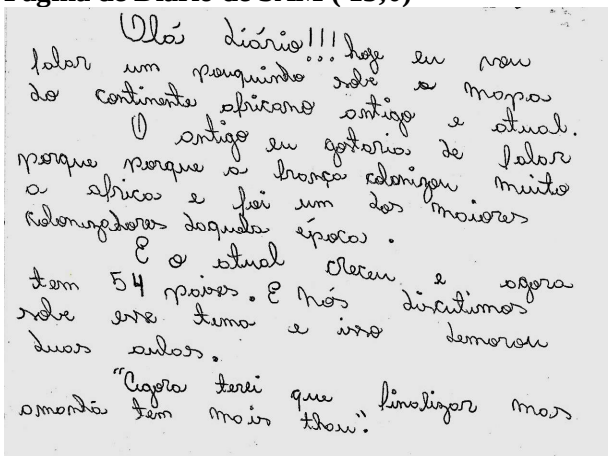
Página de Diário de NAT (13;4)



Fonte: Dados da pesquisa.

Após observar dois mapas do continente africano (O Mapa 1, dividido por regiões colonizadas e o Mapa 2 com a divisão política atual), os alunos foram convidados a refletir em uma Roda de Conversa e SAM (13;0) escreve um Relato Pessoal, registrando suas impressões e inferências de leitura em seu Diário de Bordo:

Página de Diário de SAM (13;0)



Fonte: Dados da pesquisa.

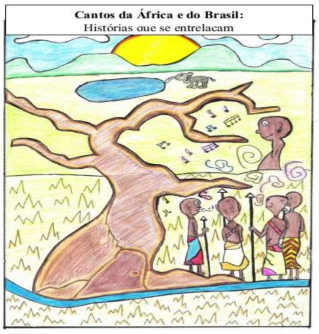
Como todo conhecimento em processo de construção, o relato de SAM (13;0) nos revela uma noção ainda equivocada sobre as divisões territoriais do continente africano, anteriores e posteriores ao processo de colonização, pois, ao observar o mapa atual e constatar o aumento das

divisões políticas, conclui que o continente tenha crescido e tomado outras proporções.

PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS – ATIVIDADE N. 14 (QUADRO-SÍNTESE)

Após lermos diversos livros de histórias afro-brasileiras infanto-juvenis e refletirmos sobre estas em rodas de leitura, propusemos aos alunos uma pesquisa sobre "provérbios africanos" e, em seguida, organizamos a classe em pequenos grupos e discutirmos sobre o gênero "Dito Populares", sua origem, características textuais, tipo de linguagem utilizada, etc. Após esse primeiro momento, desafiamos os estudantes a transformarem esses provérbios em "motes" (temas), motivando-os a escreverem uma narrativa a partir deles, tal como se esses provérbios fossem a "moral da história". Essas histórias foram editadas e impressas em uma gráfica, transformando-se em um livro de histórias da classe, intitulado: "Cantos da África e do Brasil: histórias que se entrelaçam". Os alunos também escolheram um desenho de uma colega da classe, produzido durante os momentos interventivos para ilustrar a capa. O resultado podemos apreciar a seguir:

Capa do Livro de Histórias produzidas pelos alunos a partir de provérbios africanos Desenho de ANA (13;3) e História de GAB (14;2); MAT (13;7) e GAB (13;3):



"As crianças são a recompensa da vida"
(Provérbio Africano)

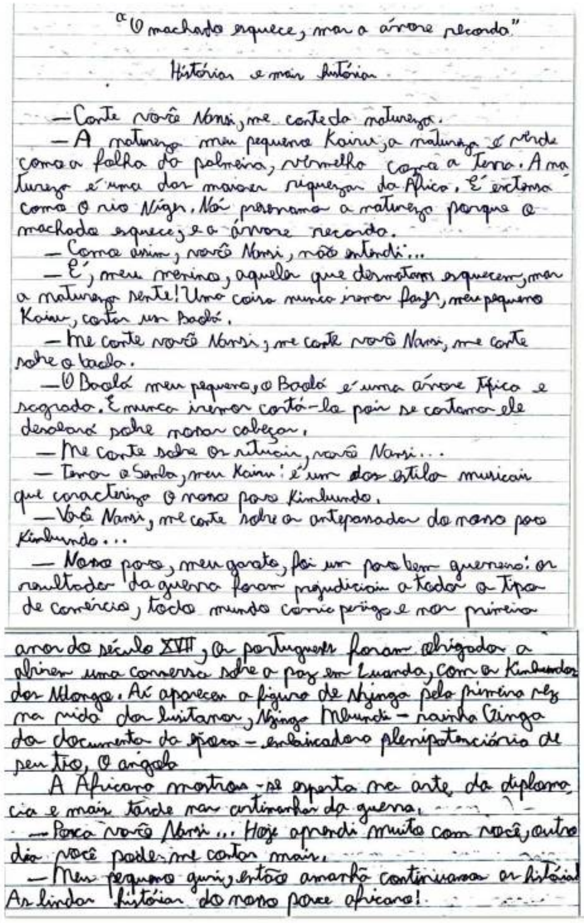
História de Naué

[...] "No outro dia, porém, passando no mesmo lugar, o menino encontrou o senhor novamente embaixo do baobá. Então sentou-se ao lado dele e perguntou porque o baobá era tão sagrado. Nem é preciso dizer que Naué empolgou-se todo, levantou-se num sorriso e começou sua história...(Naué: O baobá tem 50 metros de altura e tem uma largura de uma casa, na época de seca, as pessoas podem cavar um poço dentro dele, pois suas raízes armazenam muita água e podem fornecer água, alimentos e plantas para fazer remédios para as tribos que moram a sua volta. Ah... tem tantas histórias! À noite, as pessoas se reúnem em volta dessa árvore para chamar os espíritos de seus ancestrais e com eles conversar...) O menino Malan sorria e seus olhos brilhavam ao ouvir aquelas histórias. E foi assim que o senhor que era rabugento percebeu que tinha encontrado a felicidade novamente". História de GAB (14;2); MAT (13;7) e GAB (13;3) – Desenho de ANA (13;3) – Capa do Livro de Histórias produzidas pelos alunos a partir de provérbios africanos.

Fonte: Dados da pesquisa

E, a seguir, podemos ver outra história produzida pelos alunos e que também fez parte do livro.

História produzida por GIG (14;1) e CAR (13;2):



"O machado esquece, mas a árvore recorda"

Histórias e mais histórias

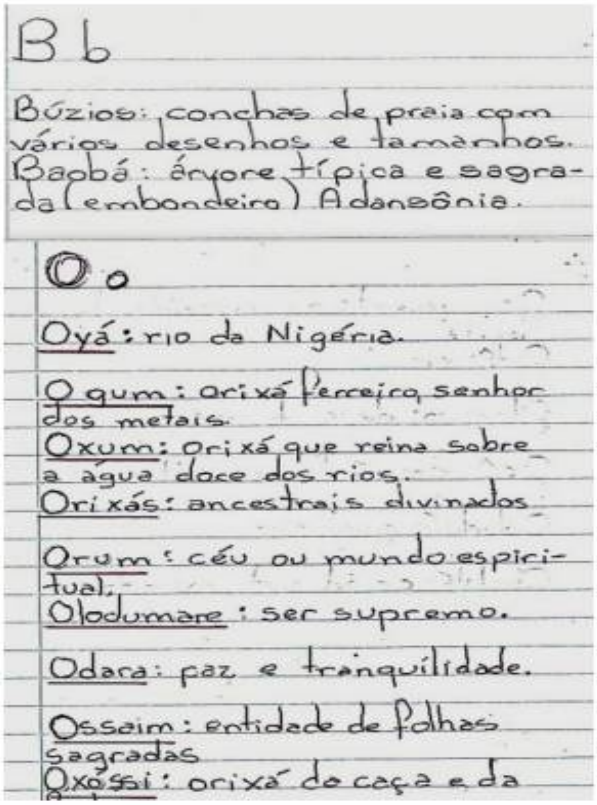
— Conte vovô Nansi, me conte da natureza.
— A natureza meu pequeno Kairu, a natureza é verde como a folha da palmeira, vermelho como a Terra. A natureza é uma das maiores riquezas da África, é extensa como o rio Níger. Nós preservamos a natureza porque o machado esquece, e a árvore recorda.
— Como assim, vovô Nansi, não entendi...
— É, meu menino, aqueles que desmatam esquecem, mas a natureza sente! Uma coisa nunca iremos fazer, meu pequeno Kairu, cortar um Baobá.
— Me conte vovô Nansi, me conte vovô Nansi, me conte sobre o baobá.
— O Baobá meu pequeno, o Baobá é uma árvore típica e sagrada. E nunca iremos cortá-la pois se cortamos ele desabará sobre nossas cabeças.
— Me conte sobre os rituais, vovô Nansi...
— Temos o Semba, meu Kairu: é um dos estilos musicais que caracteriza o nosso povo Kimbundo.
— Vovô Nansi, me conte sobre os antepassados do nosso povo Kimbundo...
— Nosso povo, meu garoto, foi um povo bem guerreiro: os resultados da guerra foram prejudiciais a todos os tipos de comércio, todo mundo corria perigo e nos primeiros anos do século XVII, os portugueses foram obrigados a abrirem uma conversa sobre a paz em Luanda, com os Kimbundos dos Ndongo. Aí aparecem a figura de Njinga pela primeira vez na vida dos lusitanos, Njinga Mbandi – rainha Ginga da documentação da época – embaixadora plenipotenciária de seu tio, O angola.
A Africana mostrou-se esperta na arte da diplomacia e mais tarde nas artimanhas da guerra.
— Poxa vovô Nansi... Hoje aprendi muito com você, outro dia você pode me contar mais.
— Meu pequeno guri, então amanhã continuaremos as histórias. As lindas histórias do nosso povo africano!

Fonte: Dados da pesquisa.

CONSTRUÇÃO DE GLOSSÁRIO COM EXPRESSÕES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS - ATIVIDADE N. 6 (QUADRO-SÍNTESE)

À medida que os estudantes iam lendo e pesquisando sobre a temática em questão, iam surgindo dificuldades de compreeensão e interpretação de enunciados e trechos de textos devido ao vocabulário específico. Desta forma, sugerimos a eles que construíssem um glossário com essas expressões africanas e afro-brasileiras que apareciam no percurso dessas atividades. Sendo assim, toda vez que "esbarravam" em um vocábulo desconhecido para eles, o qual não conseguiam inferir o seu sentido pelo contexto ou resgatando a etimologia do termo, iam ao dicionário e buscavam seu significado, associando-o ao contexto em que este estava inserido. Foi uma forma que encontramos, também, de trabalharmos textos expositivos pertencentes ao gênero " verbete de dicionário", conforme podemos observar a seguir:

Página do Glossário de GIR (13;5), SHA (13;8); LET (13;0) e ROB (13;6)

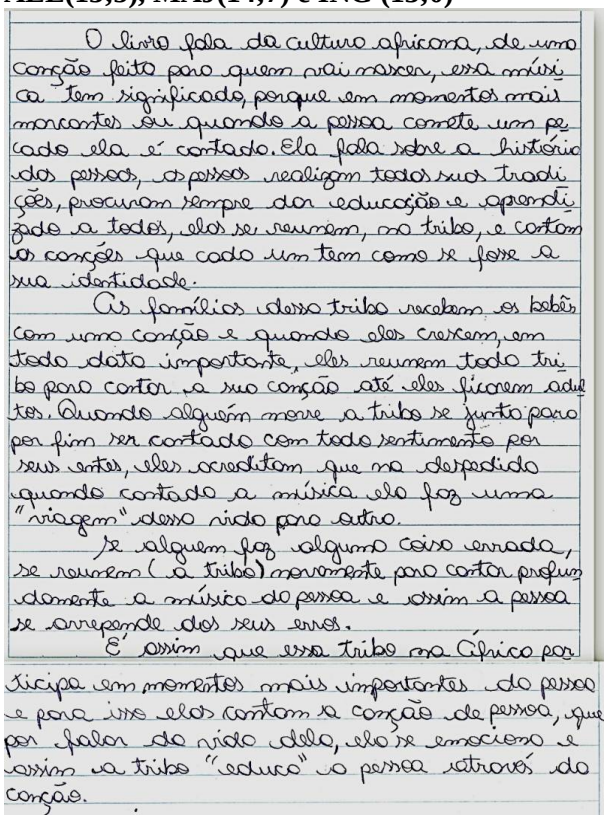


Fonte: Dados da pesquisa.

PRODUÇÃO DE RELATO PESSOAL A PARTIR DE TEXTO ÁUDIO-VISUAL – ATIVIDADE N. 16 (QUADRO-SÍNTESE)

O texto aúdio-visual é muito rico em detalhes por explorar vários recursos e modalidades textuais e cenográficas simultaneamente: imagens, áudio, legendas, animações, etc. Muitas vezes, essas minúcias, tão importantes para a interpretação dos objetivos e propósitos ali presentes, são passadas despercebidas pelos interlocutores. Pensando nisto, após assistirem ao vídeo "Canção dos Homens" (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5D9ZOaOArj0), o qual retrata o ritual de um determinado grupo étnico africano, e debaterem-no em uma roda de conversa, sugerimos aos alunos que aplicassem seus conhecimentos por meio do gênero "relato pessoal", já estudado anteriormente nas aulas de Língua Portuguesa, e escrevessem um texto sobre o que haviam compreendido sobre o vídeo assistido. Vejamos um exemplo a seguir.

Texto de Relato Pessoal a partir do Vídeo "Canção dos Homens" produzido pó ALL(13;5), MAJ(14;7) e ING (13;0)


O livro fala da cultura africana, de uma canção feita para quem vai nascer, essa música tem significado, porque em momentos mais marcantes ou quando a pessoa comete um pecado ela é cantada. Ela fala sobre a história das pessoas, as pessoas realizam todas suas tradições, procuram sempre dar educação e aprendizado a todos, eles se reunem, na tribo, e cantam as canções que cada um tem como se fosse a sua identidade.

As famílias dessa tribo recebem os bebês com uma canção e quando eles crescem, em todo data importante, eles reunem toda tribo para cantar a sua canção até eles ficarem adultos. Quando alguém morre a tribo se junta para por fim ser cantado com todo sentimento por seus entes, eles acreditam que no despedido quando cantado a música ele faz uma "viagem" desse vido para outro.

Se alguem faz alguma coisa errada, se reunem (a tribo) novamente para cantar profundamente a música da pessoa e assim a pessoa se arrepende dos seus erros.

É assim que essa tribo na África participa em momentos mais importantes da pessoa e para isso eles cantam a canção da pessoa, que por falar da vida dela, ela se emociona e assim a tribo "educa" a pessoa através da canção.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses são apenas alguns exemplos das atividades realizadas. Simultaneamente, aos objetivos principais a que visam esta pesquisa, dentre eles levar os alunos a construírem noções étnicas mais coerentes e precisas, desmistificando os estereótipos disseminados no meio social, procuramos conciliar os objetivos do ensino da língua materna, no que concerne à leitura, apreciação, interpretação e produção de diversas modalidades de textos, buscando ampliar o repertório linguístico desses estudantes e levando-os ao desenvolvimento do espírito crítico e de habilidades e competências leitora e escritora.

Sendo assim, fica-nos evidente que podemos entrar em contato com informações e representações do mundo social em diferentes tipos de textos, a propósito da leitura e produção textuais, mediante diferentes linguagens e expressões e por meio destes, posicionarmo-nos criticamente perante os fatos representados nesses

instrumentos de comunicação. Ainda nas palavras de Schneuwly e Dolz:

> Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.[...] A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. (1999, p. 8)

Ler e escrever a partir de propósitos comunicativos reais e situações concretas de interlocução dentro de uma temática social atual em questão, que motive a reflexão, a operacionalização sobre a linguagem de modo que esta possa adequar-se às inúmeras possibilidades de gêneros, tipologias e suportes textuais, faz com que as atividades deixem de possuir um fim em si mesmas, tornando as ações mais significativas, promovendo a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Assim, esses fazeres perdem o caráter prescritivo e ganham a espontaneidade de ações que, de forma natural, assemelham-se a tantas outras atividades essenciais do cotidiano, transformam-se, sobretudo, em oportunidades de formação cognitiva e desenvolvimento de competências linguísticas tão necessárias para o convívio social.

Isto não quer dizer que o contato com diferentes gêneros textuais por si só dê conta de incutir valores e ideias nas cabeças de nossas crianças, visto que informações ou a forma como estas estão organizadas também não são por elas mesmas representações. Estas, segundo Piaget, são fruto de um intenso processo de equilibração por meio do qual se dá a construção do conhecimento. O aluno precisa inferir e compreender a informação e, para isto, é necessário que esta cause certa perturbação intelectual, gerando certo desconforto e necessidade de o sujeito reorganizar essas informações mediante a ação de suas estruturas cognitivas. Este processo contínuo de idas e vindas, de pensar e repensar, de assimilar e acomodar é ocasionado pelos desequilíbrios cognitivos causados por essas novas informações que precisam ganhar espaço na mente do sujeito e constituírem-se em conhecimento, Piaget ([1945], 1976).

Pensando neste processo gradual de construção das noções étnicas e, ao mesmo tempo no desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas previstos no currículo de Língua Portuguesa, é que planejamos também estratégias de ensino pautadas no diálogo crítico e reflexivo, por meio dos registros e impressões dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas, das rodas de leitura compartilhadas, das diversas problematizações durante os momentos de debates, socializações das leituras e pesquisas efetuadas individualmente, das discussões e trabalhos em pequenos grupos, etc.

A AVALIAÇÃO

Como parte da análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, passamos a apresentar uma avaliação qualitativa da última etapa do processo de coleta de dados, isto é, o resultado das entrevistas finais que consistiram na reaplicação do instrumento usado na fase exploratória, mediante alguns excertos das falas dos alunos envolvidos, de modo que possamos confrontá-lo com os dados apresentados nas entrevistas iniciais. Acompanhemos alguns excertos desse momento de avaliação final.

SAR(13;9) E como são os países? *Os países são diferentes também, cada país tem as suas culturas, as suas etnias... Eles são completamente diferentes uns dos outros.*Você falou das culturas, que tem países que têm as suas culturas. O que é cultura? *Cultura... tipo assim...no continente africano eles têm as suas culturas, um exemplo, quando uma pessoa nasce, eles fazem rituais, músicas, os avós leem histórias para os pequenos e eles acreditam, eles acreditam em deuses diferentes, deus do sol, deus da chuva, eles acreditam em coisas diferentes e tem um modo de pensar deles.*

VIT (13;7) [...] E as pessoas na nossa sociedade, de um modo geral, como elas são? *Algumassão discriminadas outras não né...* São discriminadas*? Em maior parte os negros*. Por que sãodiscriminados? *Só pela cor de pele, bem no início lá atrás lá, desde a chegada dos negros no Brasil, desde o apartheid.* E o que é o Apartheid? *É que um cientista alemão falou que os negros são diferentes dos brancos e os alemães levaram*

a sério isso e aí começou a discriminar falando que eles eram a única raça pura e raça só existe uma, a raça humana.

AJU (13;4) E como são os países? *Os países têm a própria marca registrada deles, tem país que é mais agitado, tem uns mais pobres, outros mais ricos, uns mais desenvolvidos, todos os tipos de países.* Você poderia dar algum exemplo? *Por exemplo... num continente, por exemplo, a África... todo mundo vê a África como um país pobre, um país em desenvolvimento, mas tem partes que são muito ricas... mas as pessoas generalizam tudo... dizem que só tem pobreza na África, só tem morte, só tem doença, mas eles não veem a parte boa, pois tem locais da África que tem muitos ricos, muitos ricos... tem países lá mais bonitos que o Brasil... por exemplo... Moçambique, o Egito, geralmente os países ao norte foram colonizados por europeus que trouxeram mais dinheiro, que é aquela parte mais desenvolvida que a África do Sul.* [...] Você já falou um pouco de etnia, de raça... e cor? *A cor as pessoas às vezes acham que é preconceito, mas a cor não é a raça, raça é uma coisa, cor é outra... cor é a cor de pele, não é cor de lápis de cor, a cor ela é diferente... só tem 4 tipos de cor... que é branco, preto, pardo e amarelo e algumas pessoas se confundem com o tipo de cor de lápis de cor e por isso acaba confundindo tanto a ponto de ver uma pessoa na rua e achar que pode chamar ela de preto. Se você quiser saber a cor correta, se ela perguntar a cor, a cor é preta, a raça é negra.* Você disse que a raça é diferente de cor, por quê? *Porque a cor é só a pele, a cor da melanina da pele e a raça é a fisionomia do seu corpo, depende dos traços do rosto, do corpo...*

ANA (13;5) Você sabe o que é etnia? *Etnias são os grupos... Etnia são as características que cada pessoa tem, pode ser as características dos seus ancestrais... Pode ser se uma pessoa nasce branca e o seu pai ou sua mãe é negro então tem as características mais pro negro, tipo cabelo mais enrolado, nariz mais achatado, a boca mais grossa.* E raça? *É o que eu já disse, o IBGE relaciona as pessoas por raça, mas pra mim seria só a raça humana.* E cor? *Cor seria a cor da pele, tipo branco, o amarelo, preto, indígena, pardo.*

MAR (13;3) E os países, como são? *Os países? A gente fez na escola uma viagem pelo continente africano. Lá na África, a maioria, 80% é negro e antes da gente iniciar essa pesquisa, eu achava que lá era só pobre os países, mas hoje eu descobri que o Brasil pode ser mais pobre até que a África, porque lá eles tem várias culturas... eles não discriminam os brancos... Nelson Mandela mesmo mudou a África do Sul, quando ele foi presidente, agora já o Brasil não. O Brasil... eu vi que se tem uma mulher branca e uma mulher negra que trabalham no mesmo lugar, a mulher branca ganha mais que a negra.*

Como podemos observar, uma visão diferente daquelas reveladas durante a sondagem inicial começou a ser construída após o desenvolvimento das atividades interventivas. O objetivo da reaplicação do mesmo instrumento utilizado inicialmente era o de averiguar os efeitos das ações-reflexões promovidas mediante as atividades planejadas para este fim. Buscava-se avaliar se, a partir de ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, as noções étnico-raciais pudessem ser construídas de forma significativa e os alunos pudessem evoluir positivamente em sua forma de agir e pensar essas determinadas questões.

Deste modo, observamos que as respostas deste terceiro momento da pesquisa demonstraram percepções mais ampliadas tanto em relação aos aspectos físicos e econômicos dos países mencionados (África e Brasil), como também levando em consideração os contextos histórico-sociais e políticos menos visíveis, tais como os que envolvem as questões étnico-raciais e culturais africana e brasileira.

Em se tratando de cultura africana, observamos um avanço nas concepções dos sujeitos investigados, os quais passam a descrever qualitativamente com maiores detalhes alguns elementos não-materiais (menos aparentes) constituintes de uma cultura, envolvendo valores e convenções sociais, tais como aspectos relacionados às crenças, religiões, línguas, etc. Os rituais religiosos e sua simbologia despertaram a curiosidade dos estudantes, os quais sentiram-se motivados a buscar mais informações sobre o assunto e a discutirem-nas com os colegas nas rodas de conversas, levando-os a identificação e reconhecimento da grande diversidade étnico-cultural existente, tanto na África, quanto no Brasil.

Estes estudantes também passaram a compreender melhor o processo de colonização brasileira e suas consequências e contribuições

para a formação étnico-cultural e racial do país. Tais noções são demonstradas a partir das respostas dadas durante a avaliação final, as quais ressaltam a ideia de tradição cultural, expressa a partir de um processo temporal de imigração. A diversidade étnico-racial é reconhecida mediante a identificação de grupos étnicos africanos, unidos pela mesma religião, pela mesma língua, bem como por meio da percepção de algumas características fenotípicas raciais que vão além daquelas apresentadas anteriormente, as quais se referiam apenas à cor da pele, mas que neste momento passam a ressaltar outros aspectos físicos como o formato da boca, do nariz, caraterísticas dos cabelos, etc.

Passa-se a compreender melhor o conceito de raça, cor e etnia atribuindo-os à hereditariedade e ao mesmo tempo relacionando-os ao processo de miscigenação decorrentes de fatores histórico-culturais, como a colonização e a imigração. A hereditariedade passa a ser explicada de forma menos subjetiva e mais pautada em informações científicas sobre a genética.

Por passarem a identificar os conflitos sociais e conhecer melhor os processos históricos sociais e culturais, envolvendo a população africana no Brasil e suas contribuições para a formação étnico-racial do país, passam a reconhecer a importância desses povos na constituição de nossa identidade brasileira, apresentando em decorrência disto uma visão mais crítica sobre o preconceito racial, repugnando inclusive as práticas discriminatórias existentes non período da colonização, tais como a escravidão no Brasil e o Apartheid na África do Sul.

Dos nossos 28 sujeitos, 6 permaneceram no Nível I (21,44%) e 22 avançaram para o nível II (78,56%). Esse dado também obteve Índice de Concordância Superior a 90% em relação à análise feita por juízes.

É evidente, no entanto, que as respostas revelam um pensamento em construção/formação e por este motivo podemos observar que ainda faltam conhecimentos mais abrangentes sobre essas questões e condições cognitivas mais avançadas para articular diferentes informações e coordenar diferentes pontos de vista simultaneamente, o que já caracterizaria um nível III, conforme apontou Delval (2002). Devido à quantidade, diversidade e complexidade de informações neste campo do conhecimento, os adolescentes se viam por hora perdidos, o que resultou em várias respostas ainda confusas e equivocadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo desses princípios teóricos e metodológicos discorridos no presente estudo e com base nas leis brasileiras que apontam diretrizes para a inclusão das questões étnico-raciais no currículo escolar, entre os nossos objetivos principais estava o de promover um diálogo entre a pesquisa acadêmica no campo da educação e a prática pedagógica em sala de aula e, mediante uma intervenção pedagógica pautada no delineamento metodológico da pesquisa-ação, buscar conhecer e avaliar as concepções étnicas de escolares e contribuir para que estes construam novas noções sociais por meio da literatura infanto-juvenil de matriz africana e afro-brasileira. Acreditamos poder ir além nessas considerações finais, se pensarmos na abertura que esta temática nos oferece para discutirmos as inúmeras diversidades presentes no ambiente escolar, muitas vezes ignoradas e não contempladas pelos então tradicionais “contéudos curriculares” previstos nas diferentes áreas do conhecimento.

A temática que tratamos nesse estudo como um tema social, se não está presente diretamente na grade de conceitos formais a serem contemplados na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, deveria ser garantida como tema transversal a ser discutido e trabalhado de forma interdisciplinar, entremeando as oficinas de leitura e escrita oferecidas em diferentes aulas da matriz curricular, no processo de formação do aluno leitor e escritor. Acreditamos que, desta forma, a escola poderia contribuir de maneira mais significativa para a construção de concepções mais complexas sobre o mundo social, contribuindo inclusive para a formação de conceitos atitudinais, relacionados a princípios éticos, morais, culturais e afetivos, tão essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Nossa convicção é de que valores e princípios não são meras lições que podem ser transmitidas em aulas expositivas e que as questões étnico-raciais não são construídas apenas mediante informações proferidas em sala de aula por meio de verbalizações orais, nas quais, na maioria das vezes, se impera o pensamento do enunciador. Noções, valores e princípios são construções coletivas, culturais e, portanto, gradativas e lentas e pressupõem um intenso

trabalho cognitivo dos sujeitos aprendizes em um contexto de aprendizagem favorável e solicitador. Sabemos também que deve haver uma pré-disposição por parte dos estudantes para que esse processo de aprendizagem se realize. Neste caso, parafraseando poeticamente o nosso grande mestre Piaget, a motivação e a afetividade são molas propulsoras que facilitam e desencadeiam esse processo de compreensão e assimilação das questões sociais.

Desta forma, faz-se urgente os trabalhos interventivos em sala de aula, não apenas para e ou por cumprir uma prescrição legal, ou atender às novas demandas e ou propostas/planos educativos para o século XXI, os quais buscam repensar as políticas públicas para que estas sejam cada vez mais inclusivas, democráticas e engajadas nas lutas e anseios sociais, mas como meio efetivo de empregar na prática as pesquisas e teorias da educação, buscando encontrar caminhos mais coerentes e precisos para o desenvolvimento e formação integral de nossos educandos.

A literatura, por meio de sua materialização em diversos gêneros textuais, tem esse poder de mediação da construção ideológica sobre as questões do mundo social, visto ter em seus propósitos enunciativos a verossimilhança com os conflitos existentes no mundo real. Além disto, conhecemos de perto como a linguagem literária nos toca e nos humaniza, pois vai muito além do que a nossa imaginação pode definir, isto por que pode traduzir em linguagem nossos anseios e pensamentos, antes mesmo que estes sejam proferidos, materializados.

Poder estabelecer este diálogo entre a teoria piagetiana da construção do conhecimento, a partir desta temática social em prol da educação para as relações étnico-raciais por meio da literatura afro-brasileira infanto-juvenil, neste processo metodológico interventivo da pesquisa-ação, visando, não apenas ao resultado de uma pesquisa acadêmica, mas mudanças efetivas na proposta pedagógica da escola, bem como na prática docente e discente em sala de aula, foi de fato, unir as pontas de um gigante iceberg para transpô-lo. Metáfora esta que traduz os inúmeros obstáculos e desafios que os profissionais da educação se deparam quando decidem trilhar um caminho como este. No entanto, podemos finalizar nossas discussões, interpretando um pensamento de um grande líder americano do movimento dos direitos civis dos negros - Martin Luther King Jr -, que dizia que se não pudermos ver o topo da escada, enquanto subimos, temos que acreditar que estamos dando os primeiros passos. E foi com este propósito que realizamos as ações deste estudo e, se não pudermos avistar o resultado final de toda a tarefa, que precisa continuar, valeu a pena vislumbrarmos os frutos que pudemos colher!

REFERÊNCIAS

AMAR et al. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socieconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigaciónes y desarrollo**, México, v.14, n.2, p. 312-329, dez. 2006.

ARAÚJO, A. S.; GOMES, L. R. G. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 193-204, set/dez. 2010.

BRASIL. Governo Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais***:* pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais***:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Decreto-Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003:** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 003/2004***:* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE 10/03/2004, Brasília, DF,
2004.

_____ . Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010: institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.njobs.com.br/seppir/pt/> Acesso em: 25 jun. 2014.

CANTELLI, V.C.B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. 2009. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COSTA, T. R. D; JÚNIOR, A. M. E. **Lei 10.639/2003** – antecedentes históricos, Desdobramentos e análise dos casos das redes Estaduais de educação dos estados de Sergipe e Pernambuco. 2016. 31f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em história e cultura africana e afro-brasileira) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Centro de Ensino Superior do Seridó – Departamento de História do Ceres, Caicó, RN.

DELVAL, J La representacion infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (comps). **El mundo social en la mente del nino**. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedade. **Revista IIPSI**–Lima/PER: Facultad de Psicología UNMSM. v.10 - nº1 – p.9-48, mar/abr. 2007.

DELVAL, J.; VILA, I. **Los niños y Dios** - ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte. México: Siglo Venitiuno Editores, 2008.

DELVAL, J. **El descubrimiento del mundo economico por niños y adolescentes**. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

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.

GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. 245 f Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MANO, A. M. P. **Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo**: um estudo psicogenético. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MONTEIRO, T. A. **A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

MONTEIRO, T. A.; SARAVALI, E. G. Creencias sobre la violencia: un estudio realizado en Brasil a partir del marco de Piaget. **Avances en Psicologia Latinoamericana**, Bogotá, v. 33, p. 189-201, 2015.

OTHMAN, Z. A. S. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba**. 2006. 156fl Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução: Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, [1924], 1975a.

PIAGET, J. Las tendencias psicossociológica y las interacciones entre o general y o social. In: PIAGET, J. et al. **Tendencias de la investigación en las ciencias sociales**. Tradução de Pilar Castrillo. Madri: Alianza Editorial, [1970], 1975b. p. 146-154.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1945], 1976.

SARAVALI, E. G. Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28ª. **40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil**: produção de conhecimento, poderes e práticas. Caxambú:.2005. v. 1. p. 1-25.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **RBE. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n.11, p.5-16, Mai/Jun/Jul/Ago. 1999. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_11.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de são Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SEE, 2011.

SERRANO, C; WALDMAN, M. **Memória D´África:** a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SOUZA, E. F.; SARAVALI, E. G. As relações entre o raciocínio lógico-matemático e a construção do conhecimento social: um estudo evolutivo. **Cadernos de Educação -UFPel (ONLINE)**, v. 53, p. 1-22, jan/abr. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.