YACINE HENRIQUES TAVARES

AFRICANIDADES E IDENTIDADE CULTURAL NA ESCOLA

NOÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE OFICINAS INTERCULTURAIS – KONSTRUSON DI MI PABIA DI NOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Londrina
2025

YACINE HENRIQUES TAVARES

Mascoti di uru di Nené

AFRICANIDADES E IDENTIDADE CULTURAL NA ESCOLA: NOÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE OFICINAS INTERCULTURAIS – KONSTRUSON DI MI PABIA DI NOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

T231 Tavares, Yacine Henriques .
Africanidades e identidade cultural na escola: noções sociais de crianças em contexto de oficinas interculturais – konstruson di mi pabia di nos / Yacine Henriques Tavares. - Londrina, 2025.
138 f. : il.

Orientador: Leandro Augusto dos Reis.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Conhecimento social - Tese. 2. Africanidades - Tese. 3. Interculturalidade - Tese. 4. Educação Infantil e Ensino Fundamental. - Tese. I. dos Reis, Leandro Augusto. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

YACINE HENRIQUES TAVARES
Mascoti di uru di Nené

AFRICANIDADES E IDENTIDADE CULTURAL NA ESCOLA:
NOÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE OFICINAS INTERCULTURAIS – KONSTRUSON DI MI PABIA DI NOS

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina

_____
Prof.ª Dr.ª Ângela Maria de Souza
Universidade Estadual de Londrina

_____
Prof.ª Dr.ª Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 13 de Março de 2025.

Dedicatória

Dedico esta dissertação à memória do meu pai Jesué (Nené), cuja inspiração e apoio sempre foram essenciais em minha vida. Sua sabedoria e amor continuam a guiar-me em cada passo desta jornada. À minha mãe Ermelinda (Tia Minda), por seu amor e encorajamento; à minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente; às minhas tias Cândida, Sexta e Conceição, a minha irmã Etiandra, a minha prima-irmã Tininha que tornaram esta jornada mais leve e alegre.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todos que tornaram este trabalho possível.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Professor Dr. Leandro Augusto dos Reis, que deu tudo de si para me orientar, comprando livros, enviando referências e sempre me incentivando a seguir em frente. Seu comprometimento, paciência, apoio ao longo deste percurso e a sua dedicação foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Londrina e as minhas professoras, por proporcionar os recursos e o ambiente necessários para a realização desta pesquisa.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro e incentivo ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço também à escola onde conduzi a pesquisa, pelo acolhimento e pelo ambiente propício à realização deste trabalho.

Um agradecimento especial vai aos pais dos estudantes, que gentilmente permitiram a participação de seus filhos nesta pesquisa, confiando em nosso trabalho e contribuindo para o sucesso deste estudo.

Agradeço ainda a todos os participantes, cuja colaboração foi essencial para a realização desta dissertação. Sem a contribuição valiosa de cada um de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Aos membros da banca examinadora, Prof.ª Dr.ª Ângela Maria de Souza e Prof.ª Dr.ª Francismara Neves de Oliveira, sou imensamente grata pelas valiosas sugestões, críticas construtivas e considerações que enriqueceram este trabalho. Suas experiências e dedicação foram fundamentais para o aprimoramento deste estudo.

À minha mãe, ta Minda, dedico um agradecimento muito especial. Mãe, sua dedicação, amor e apoio incondicional foram a força motriz que me impulsionaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por sempre acreditar em mim, por estar ao meu lado em cada passo desta jornada e por

sacrificar tanto para que eu pudesse realizar meus sonhos. Sua força e generosidade são uma inspiração constante, e sou eternamente grata por tudo o que fez por mim.

Ao meu pai, Nené, que já não está entre nós, mas que sempre apoiou meus estudos e me incentivou a buscar o conhecimento, minha eterna gratidão e saudade. Sua memória sempre será uma fonte de inspiração para mim.

À minha tia, tia Cândida, que sempre me apoiou nos estudos e tanto financeiramente como emocionalmente, meu eterno agradecimento. Sem o apoio e o amor de vocês, não teria chegado até aqui.

À minha família, por seu amor, compreensão e apoio constante, sem vocês, nada disso seria possível. A todos que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho, meu sincero agradecimento.

Meu agradecimento mais profundo vai para o meu namorado, Braima Seidi, que não só me apoia emocionalmente, mas também me ajuda incansavelmente a pesquisar referências bibliográficas, debate comigo sobre o meu tema de pesquisa e me incentiva a estudar e a progredir. Sua presença e apoio constante foram fundamentais para que eu pudesse concluir este trabalho com sucesso.

Às minhas melhores amigas, Adalgisa e Carolina, que estão comigo desde o ensino médio, meu sincero agradecimento. A amizade, apoio e incentivo de vocês ao longo dos anos foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço pelos momentos compartilhados, pelas conversas, pelas risadas e por estarem sempre ao meu lado, independente das circunstâncias.

À minha tia, Sexta, e aos meus tios, Flora e Beto, que constantemente ligam para saber como estou e como vão os estudos, meu eterno agradecimento. O carinho e a preocupação de vocês foram fundamentais para me manter motivada e focada em meus objetivos.

Aos meus colegas e amigos que me ouviram quando precisava conversar, forneceram referências e me ajudaram a relaxar, por suas valiosas contribuições, sugestões e encorajamento.

Por fim, não poderia deixar de mencionar a senhora, dona Judite, que me acolheu com tanta generosidade e carinho durante este período. Sua

hospitalidade fez toda a diferença, permitindo-me focar em minha pesquisa e concluir esta dissertação.

TAVARES, Yacine Henriques. **Africanidades e identidade cultural na escola:** noções sociais de crianças em contexto de oficinas interculturais – konstruson di mi pabia di nos. 2025. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a noção social de africanidades, por meio de noções sociais de crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Optou-se por uma abordagem qualitativa, descritivo-interpretativa, com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) para entender os processos de construção do conhecimento social, orientada pelos princípios da Educação Intercultural, às perguntas que nortearam o nosso estudo foram: como as crianças da educação infantil e do ensino fundamental significam africanidades por meio de elementos geradores? 2) Quais relações de identidade cultural são identificadas nas significações das crianças? A coleta de dados ocorreu em um colégio estadual em Londrina, com alunos de 4 a 5 anos na educação infantil e de 9 a 11 anos no ensino fundamental. Utilizaram-se rodas de conversa, denominadas *djumbai*, baseadas nos princípios do método clínico crítico piagetiano. Jogos e canções da cultura africana foram selecionados como elementos geradores de significações em oficinas interculturais. Com este estudo, espera-se aprofundar o entendimento sobre o conhecimento social relacionado à cultura africana no contexto escolar, contribuindo para outros estudos e para o ensino da história e das culturas africanas nas escolas. O contato com outras culturas promove interações ricas, possibilitando a compreensão além de concepções estereotipadas. Portanto, é essencial criar oportunidades de ensino-aprendizagem que valorizem as interações culturais em diversos contextos, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma compreensão mais complexa de si mesmos e do mundo, promovendo respeito e convivência com a diversidade.

Palavras-chave: Conhecimento social; Africanidades; Interculturalidade; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

TAVARES, Yacine Henriques. **Africanidadis e identidadi cultural na escola:** nuson social de mininus no contexto de oficinas intercultural – konstruson di mi pabia di nos. 2025. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMU

E pesquisa tene suma objetivo analisa significasons di alunus sobri sé n´tindimento social ku sta relacionado ku cultura africana i especialmente ku cultura guineense i ku si possivel relasons ku si identidadi cultural, ku ajuda di djumbai, djugus ku cantigas na forma de oficinas intercultural. Pa realizason des no kudji abordagem qualitativa na modalidade di estudu descritivo- interpretativo. Suma colaborason teórico, no apoia na Epistemologia Genética di Jean Piaget, pa n´tindi es processo envolvido na constrison di cunhecimentu social ku di identidadi i na construson di Educason Intercultural, pa criason di oficinas sumas pussibilidadi pa pensa atuason pedagógica na escola purguntas ku nortia ba nó estudo i era: kuma ku mininus di jardim ku di ensino basico ta djubi afrikanidadi através di elementus geradoris? 2) Kal relasons di identidadi Kultural ku identifikadu na manera di djubi afrikanidadi di mininus?. Coleta di dadus acontici na un escola estadual em Londrina, ku alunos di 4 ku 5 anus na educação infantil (jardim) i di 9 ku 11 anus no ensino fundamental (ensino básico). I utilizadu rodas di conbersa, ku tchomadu djumbai, basiado na princípios di método clínico crítico piagetiano, djugus, ku cantigas suma elemento ku na gera significasons. Des modu, no na spera ku es estudu aprofunda cunhecimento social sobre cultura africana ku construson di identidadis na escola, pa i pudi djuda na utrus estudus i pa pensa na esino di história i culturas africanas dentro di escolas. Pa termina, contatu ku utrus culturas ta promovi interasons ricu na manga de sintido ita facino n´tindi utru além di n´tindimentu padronizado ku ta representa apenas suma exótica hora k tem tomada di consciência di ato. No difindi importância di cria opurtunidadi di sina- aprendi i valoriza interasons ku diferentis culturas na ambientis diferentis, pa pecaduris pudi disinvolvi um n´tindimento mas dificil di sel ku di mundo socisl, di manera k na istimula rispitu na convivencia ku diversidadi di sedo i ku di pensa.

Palabras-chave: Cunhecimentu social; Africanidadis; Interculturalidadi; Jardim infância; Ensino básico.

TAVERES, Yacine Henriques.Africanities and Cultural Identity in School: Children's Social Notions in the Context of Intercultural Workshops- konstruson di mi pabia di nos. 2025. ???p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the social notion of "africanities" through the social notions of children in early childhood and elementary education. A qualitative, descriptive-interpretative approach was chosen, based on Jean Piaget's (1896-1980) Genetic Epistemology, to understand the processes of constructing social knowledge, guided by the principles of Intercultural Education. The questions that guided our study were: 1) How do children in early childhood and elementary education interpret africanities through generating elements? 2) What cultural identity relations are identified in the children's interpretations? Data collection took place at a state school in Londrina, with students aged 4 to 5 in early childhood education and 9 to 11 in elementary education. Conversations, called "djumbai," were used, based on the principles of Piagetian critical clinical method. Games and songs from African culture were selected as generating elements of interpretations in intercultural workshops. With this study, it is expected to deepen the understanding of social knowledge related to African culture in the school context, contributing to further studies and to the teaching of African history and cultures in schools. Contact with other cultures promotes rich interactions, enabling understanding beyond stereotypical conceptions. Therefore, it is essential to create teaching-learning opportunities that value cultural interactions in various contexts, allowing individuals to develop a more complex understanding of themselves and the world, promoting respect and coexistence with diversity.

Keywords: Social knowledge; Africanities; Interculturality; Early Childhood Education; Elementary Education.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURA

Tabela 1: Total de estudos encontrados e selecionados por periódicos
Tabela 2: Organização dos estudos por categorias

Quadro 1: Perfil dos participantes do P4 da Educação Infantil.
Quadro 2: Perfil dos participantes do 4º ano do Ensino Fundamental.
Quadro 3: Resultados das significações das crianças acerca das Africanidades
Quadro 4: Excertos das falas dos participantes
Quadro 5: Excertos das falas dos participantes

Figura 1: Recursos materiais utilizados na coleta
Figura 2: Recursos materiais utilizados na coleta

SUMÁRIO

Nha encontru ku Edukason – à guisa de uma escrevivência 16
1 “PRIMEIRO PASSU”: INTRODUÇÃO 19
2 “RAÍZES DI NHA PENSAMENTO”: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 30
2.1 Da construção do conhecimento social e dos processos de noções sociais na perspectiva piagetiana 30
2.2 Das Africanidades e da construção de Identidade Cultural 35
2.3 Estudos Interculturais sob a perspectiva Piagetiana 38
2.4 Africanidades e Identidade Cultural na escola: um levantamento de estudos recentes no cenário nacional 41
3 “KAMINHUS KU NO IANDA”: DELINEAMENTO DA PESQUISA 47
3.1 Fundamentação metodológica 47
3.2 Instrumentos 48
3.3 Participantes 49
3.4 Procedimentos de coleta 51
3.4.1 Oficina interculturais 51
3.4.2 Oficinas na turma P4 da Educação Infantil 52
Encontro 1 52
Encontro 2 54
3.5 Recursos materiais 55
3.6 Procedimentos de análise 56
4 KONSTRUSON DI MI PABIA DI NOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO 59
4.1 Noções sociais das crianças acerca das africanidades e possíveis intersecções na construção das identidades culturais no contexto da educação infantil 59
4.1.1 Categoria: Relações espaciais e identitárias 60
4.1.2 Categoria: Diversidade cultural e linguística 63
4.1.3 Categoria: Experiências pessoais prévias
4.2 Nções sociais das crianças acerca das Africanidades e possíveis intersecções na construção das identidades culturais no contexto do ensino fundamental 68
4.2.1 Categoria: diversidade e complexidade 69
5. CONSIDERAÇÕES fINAIS 76
6. REFERÊNCIAS 78
7. APÊNDICES 82
APÊNDICE 1 82

NHA ENCONTRU KU EDUKASON

À GUISA DE UM PRÓLOGO

Nha encontru ku Edukason – à guisa de um prólogo

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de quem vence, mas como história de quem sobrevive” (Conceição Evaristo).

Eu vim de uma família que sempre valorizou a educação. Para os meus pais, a escola está acima de tudo, e a minha educação e formação estão em primeiro lugar. No ensino básico, eu estudava de manhã numa escola privada e à tarde numa escola comunitária. Até nas férias eu estudava em casa; minha mãe marcava as páginas do meu livro de leitura para eu copiar e estudar a tabuada. O início do meu ensino médio foi muito difícil porque perdi o meu pai. Ele era a minha referência, uma das pessoas que mais me incentivava, e eu era a mascote de ouro dele. Ele me chamava de “nha mascote di uru”.

Terminei o Ensino Médio e depois me matriculei em uma escola de idiomas, onde fiz dois níveis de inglês enquanto procurava uma bolsa de estudos. Naquela época, o Brasil não era o país dos meus sonhos para estudar, porém gostaria de vir mais para passear e conhecer os lugares que eu via nas novelas e filmes; inicialmente eu queria ir para a Turquia. Quando apareceu uma bolsa de estudos para a Turquia, fiz a inscrição e a prova. Porém, enquanto aguardava o resultado, aconteceu o golpe de estado no meu país, trocaram o governo e, infelizmente, o processo seletivo foi cancelado.

Por outro lado, surgiu o processo seletivo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em São Francisco do Conde, Bahia e Redenção, Ceará. No começo, eu não queria me inscrever porque, como já mencionei, o Brasil não era o meu país dos sonhos e não tinha o curso que eu queria fazer, que é Gestão Portuária. Minha mãe e meus amigos me falaram para me inscrever só para tentar a sorte, porque talvez não surgisse uma nova oportunidade de estudar no exterior. Ouvi eles, fiz a inscrição, passei em todas as fases, e cá estou até hoje. Mas antes, quando decidi me inscrever, eu e a minha

prima vimos no edital que a UNILAB de Ceará tinha mais opções de cursos e queríamos nos inscrever, mas a minha tia não nos deixou, alegando que Ceará, em especial Fortaleza, é violento e tem indícios de prostituição e drogas. Essas são as significações que alguns pais têm sobre o Brasil e muitos não deixam os filhos virem estudar aqui. Antes de vir para o Brasil, eu o significava como um país violento e festeiro, de acordo com o que via nas novelas e filmes.

Ingressei em maio de 2016 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB. Um dos primeiros desafios que tive que enfrentar na universidade, além de conviver com colegas de diferentes países lusófonos, o que enriquece a nossa convivência, foram as práticas educacionais utilizadas. Por exemplo, a apresentação de seminários, algo que até então desconhecia, porque o modelo de ensino na Guiné-Bissau não oferece essa possibilidade. Da mesma forma, a produção de resenhas, resumos e fichamentos foi um grande desafio, que fui superando ao longo do curso.

Hoje, percebo que minha trajetória se assemelha à junção do Baobá (pé di cabecera) com o Perobal, como ilustrado na imagem da contracapa deste trabalho. O Baobá, imponente e ancestral, simboliza a força e a resistência do meu povo africano, cujas raízes profundas sustentam minha identidade. O Perobal, árvore robusta e resiliente do Brasil, representa o solo que me acolheu, onde plantei novos sonhos e desafios. Ao me integrar ao Brasil, fui entrelaçando minhas origens africanas com a cultura brasileira, formando uma identidade híbrida que se fortalece e se renova a cada experiência vivida.

Além disso, como o curso de bacharelado tem duração de dois anos, tive que encarar a elaboração do trabalho de conclusão de curso, no qual trabalhei com o tema "Prática do casamento forçado e precoce na Guiné-Bissau: uma aproximação desde a etnia Fula". É importante ressaltar que a prática do casamento forçado e precoce tem sido um dos grandes fatores de evasão escolar na Guiné-Bissau. Quando terminei o curso de bacharelado, tive que escolher outro curso para dar continuidade, porque o de bacharelado é um curso introdutório. Após os dois anos, o estudante tem quatro opções de cursos de terminalidade (Pedagogia, Ciências Sociais, História e Relações Internacionais) para escolher.

Mais uma vez, não tinha o curso que eu queria, então decidi

escolher o curso de Pedagogia, porque foi o que mais despertou a minha atenção em relação aos outros cursos. De modo que não criei grandes expectativas, pois não sabia exatamente o que iria encontrar. Em junho de 2018, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, pela mesma Universidade. No início fiquei com um pouco de medo, mas logo no primeiro semestre comecei a gostar do curso, e os estágios me fizeram gostar ainda mais. Nesta fase, o desafio era continuar com as pesquisas nas áreas de educação infantil voltadas para o contexto da Guiné-Bissau.

Sou uma pessoa que acredita que, à medida que crescemos, temos a oportunidade de adquirir mais experiências e desenvolver maior maturidade. Durante o mestrado (pós-graduação), senti que alcancei um nível mais profundo de conhecimento. Ao longo dessa jornada, aperfeiçoei muitos aspectos que havia aprendido na graduação e, ao mesmo tempo, adquiri novos conhecimentos por meio do meu orientador, das disciplinas ministradas pelos professores e colegas, e das atividades no grupo de pesquisa.

Esse percurso formativo foi marcado por disciplinas que deixaram um impacto significativo em minha trajetória, especialmente aquelas voltadas à autorregulação da aprendizagem, ao fracasso escolar e à pesquisa em educação. Na disciplina de autorregulação da aprendizagem, desenvolvi importantes habilidades de organização e gestão do próprio processo de estudo, fortalecendo minha capacidade de aprender de forma autônoma a partir das atividades realizadas tanto no espaço formal da sala de aula quanto em contextos extracurriculares.

Por sua vez, a disciplina dedicada ao fracasso escolar proporcionou uma oportunidade singular de análise crítica de diferentes contextos educacionais. Nesse espaço, pude compartilhar a realidade educacional da Guiné-Bissau, meu país de origem, articulando-a às discussões promovidas em aula. Durante a graduação, já havia tido contato com os sistemas educacionais de alguns países dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa); contudo, no mestrado, aprofundei esse repertório ao conhecer aspectos do sistema educacional chileno, bem como ao refletir sobre o sistema educacional brasileiro.

Essa experiência ampliada de interlocução com diferentes realidades educacionais foi fundamental para que eu pudesse estabelecer comparações significativas com o sistema vigente em meu país, favorecendo uma

compreensão mais crítica e contextualizada dos desafios e potencialidades das políticas e práticas educacionais em contextos marcados por desigualdades históricas e sociais.

Por fim, a disciplina de pesquisa em educação destacou-se pelo uso de dinâmicas inovadoras e metodologicamente enriquecedoras. Um dos momentos mais significativos vivenciados foi o compartilhamento coletivo dos projetos de pesquisa e dos produtos finais. A leitura crítica dos textos elaborados pelos colegas, acompanhada de sugestões e comentários construtivos, constituiu uma experiência inédita para mim e possibilitou um processo de aprendizagem colaborativa profundamente formativo.

Expresso, assim, minha sincera gratidão ao programa de pós-graduação, ao meu orientador e aos docentes envolvidos, pelo percurso de formação que contribuiu de maneira decisiva para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal ao longo deste período.

Em suma, muitas vezes as coisas não acontecem do jeito que queríamos que acontecessem. Fazemos os nossos planos, mas a resposta certa vem de Deus. Abri mão dos meus sonhos e me permiti viver coisas novas que nem sequer tinha planejado. Contudo, graças a Deus, deram e estão dando certo. Só tenho que agradecer às pessoas que contribuíram e às que ainda contribuem na minha formação e naquelas que acreditam em mim.

Essa experiência de aprendizagem ao longo do mestrado foi transformadora e enriquecedora, tanto no aspecto acadêmico quanto pessoal. A oportunidade de aprofundar conhecimentos, aperfeiçoar habilidades e ampliar minha visão sobre diferentes sistemas educacionais foi de grande valor para minha formação. Cada disciplina, interação e atividade contribuíram para minha evolução como pesquisadora e educadora. Sou extremamente grata por todo o suporte e aprendizado proporcionado pelo programa, pelos professores, pelo meu orientador e pelos colegas que fizeram parte dessa jornada. Esse período foi um marco significativo na construção do meu percurso acadêmico e profissional, deixando ensinamentos que levarei para toda a vida.

"PRIMERO PASSU": INTRODUÇÃO

1 “PRIMEIRO PASSU”: INTRODUÇÃO

Optamos por intitular esta introdução por "Primero Passu", que significa "Primeiro Passo" em criolo bissau-guineense. A escolha deste título reflete a importância de dar o primeiro passo em direção à compreensão dos complexos laços históricos e culturais que moldam a identidade e as relações étnico-culturais no contexto escolar. Isso faz parte de uma decisão mais ampla e politicamente posicionada, na medida em que adotamos títulos em criolo ao longo de todo o trabalho, incluindo a elaboração de um resumo nessa língua. Essa ação reforça nosso compromisso com uma perspectiva decolonial, valorizando a cultura africana, em especial a bissau-guineense, e reconhecendo a importância de representar e dar visibilidade às línguas e expressões culturais marginalizadas, sobretudo no contexto acadêmico.

É a partir desse primeiro movimento que toda a construção teórica e metodológica da pesquisa se desenrola, fundamentando as análises e reflexões que virão ao longo do trabalho. Ao investigar a noção social de africanidades e relações identitárias no ambiente escolar, torna-se possível identificar como os estudantes se veem e como compreendem suas conexões com as raízes africanas e com o outro, expandindo sua visão de si mesmos e do mundo social.

Primeiramente, é necessário definir o que se entende por africanidades neste estudo. O termo refere-se ao conjunto de valores, práticas, tradições, saberes e expressões culturais derivados das culturas africanas, manifestados em diferentes contextos, especialmente nas diásporas africanas. Essas manifestações abrangem aspectos como religião, arte, música, dança, oralidade e modos de viver, profundamente enraizados nas culturas africanas e transformados em novos contextos. Segundo Mbembe (2018), as africanidades representam um conjunto de características, práticas, valores e identidades que são distintivos das culturas africanas e se manifestam em diversos contextos. Esse conceito é essencial para compreender como as experiências e expressões culturais africanas influenciam a identidade e a representação cultural, especialmente em contextos pós-coloniais.

No campo da educação, as africanidades estão associadas à valorização da herança cultural africana, promovendo o reconhecimento da diversidade e combatendo o racismo estrutural. Gomes (2003) destaca a

importância de incluir conteúdos que abordem a história, as contribuições e as vivências dos povos africanos e afrodescendentes nos currículos escolares, como forma de estimular o respeito e a aceitação das identidades culturais diversas. Portanto, o conceito de africanidades vai além da origem geográfica, configurando-se como expressões identitárias que influenciam e enriquecem as culturas ao redor do mundo. Como afirma Cavalleiro (2012), as africanidades valorizam o legado e a influência das culturas africanas na formação das sociedades contemporâneas, proporcionando uma base para práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. Ao construir essa trama teórico-conceitual, buscamos estabelecer alguns pontos de contato.

O primeiro deles refere-se à discussão sobre africanidades e a reflexão sobre a construção da identidade, que pode ser estabelecida a partir do papel central da linguagem e dos sistemas simbólicos na formação das identidades culturais (Woodward, 2014). Enquanto Woodward (2014) argumenta que a identidade é construída por meio de símbolos e representações, as africanidades, conforme discutido por Mbembe (2018) e Gomes (2003), exemplificam como elementos culturais específicos, como arte, música e tradições africanas, desempenham um papel fundamental na construção dessas identidades, tanto individuais quanto coletivas. As africanidades, portanto, constituem sistemas simbólicos que conferem significados específicos aos sujeitos e influenciam a maneira como suas identidades são moldadas e percebidas na cultura contemporânea. Assim como fatores como classe social, gênero, raça e nacionalidade impactam a construção da identidade, as africanidades funcionam como um campo de significação que redefine e enriquece essas categorias, oferecendo novas possibilidades de identificação e resistência contra formas hegemônicas de representação.

A integração das africanidades no currículo escolar revela-se especialmente relevante, pois permite que o ambiente educacional vá além da mera transmissão de conhecimentos formais, tornando-se um espaço de ressignificação e valorização das diversas identidades culturais presentes na sociedade. Nesse processo, a escola se transforma em um cenário ativo de reconhecimento das heranças culturais afrodescendentes, onde a educação passa a desempenhar um papel fundamental na reconstrução das narrativas históricas e na promoção da igualdade racial (Gomes, 2003). Ao incluir as africanidades no currículo escolar,

como apontado por Gomes (2003), não só valorizamos as identidades culturais de estudantes afrodescendentes, mas também ampliamos o debate sobre como a identidade é representada e construída na escola, que é um espaço de reprodução de linguagem e significados. Nesse sentido, a educação intercultural proposta por esses autores alinha-se à ideia de Woodward (2014), ao destacar que a linguagem e os símbolos usados para representar a identidade podem ser transformados e ressignificados para promover maior diversidade e inclusão.

O segundo ponto de contato é o entendimento dessas construções sociais à luz da perspectiva piagetiana. Nesse contexto, a noção de africanidades e as construções de identidade cultural podem ser compreendidas a partir da ênfase que ambas as abordagens colocam na interação entre o indivíduo e o meio social, fundamental para a formação de identidades e significados. Ou seja, a teoria piagetiana oferece um quadro teórico útil para compreender como as crianças significam e ressignificam essas interações sociais e culturais em suas identidades pessoais. Ao promover o reconhecimento e a inclusão de elementos culturais africanos no currículo escolar, como brincadeiras, canções e histórias, é possível observar como esses sistemas simbólicos contribuem para a construção de novas aprendizagens. Do ponto de vista educacional, ao integrar a teorias piagetiana com uma abordagem intercultural, como adotado neste estudo, torna-se possível planejar ações pedagógicas que considerem a formação da identidade dos alunos de maneira mais ampla, envolvendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto os aspectos socioculturais e identitários das crianças. Como essa perspectiva teórica era novidade para mim, a participação no grupo de pesquisa Tríade - Música, Educação e Psicologia -, cadastrado no CNPq e liderado pelo Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis, foi fundamental para meu aprofundamento nos estudos. Esse envolvimento me proporcionou um contato mais intenso com a Epistemologia Genética, permitindo-me compreender e explorar suas aplicações de forma mais aprofundada.

O aprofundamento nos estudos proporcionado pela participação no grupo de pesquisa reforçou a percepção da relevância da Epistemologia Genética de Jean Piaget para este estudo. Assim, a escolha dessa abordagem teórica para analisar a noção social de africanidades em crianças da educação infantil e do ensino fundamental mostra-se coerente. De modo mais amplo, porque Piaget trata da formação integral do sujeito (cognitivo, afetivo e social) e, sendo mais

específicos, por cinco razões principais, diretamente relacionadas aos objetivos do estudo:

Em primeiro lugar, Piaget (2007) entende o conhecimento como resultado da interação contínua entre o sujeito e o ambiente. Isso permite compreender como as crianças constroem significações sobre africanidades a partir de suas experiências sociais, culturais e escolares. A análise do desenvolvimento das estruturas cognitivas ajuda a identificar como os conceitos relacionados à identidade e cultura vão sendo formados e transformados ao longo do tempo.

Segundo, ao considerar a formação de esquemas cognitivos e os processos de assimilação e acomodação, a perspectiva piagetiana oferece uma lente para investigar como novas informações sobre diversidade, cultura e pertencimento são integradas ao pensamento infantil. Isso é fundamental para entender como as crianças processam noções sociais complexas, como a identidade cultural e racial.

Em terceiro lugar, o conceito de descentração — a capacidade progressiva de a criança considerar perspectivas diferentes da sua própria — é particularmente relevante ao analisar como elas passam a reconhecer e valorizar culturas e identidades distintas das suas. Esse movimento é essencial para compreender a internalização e ressignificação das africanidades na mente infantil.

Em quarto, a abordagem piagetiana não se limita a uma perspectiva estritamente cognitiva, mas considera que o desenvolvimento do pensamento ocorre em contextos sociais específicos. Isso permite articular os processos cognitivos com os valores, significados e práticas culturais que permeiam o ambiente escolar e a sociedade em geral, alinhando-se ao objetivo de investigar as representações culturais relacionadas às africanidades.

Por fim, em quinto lugar, Piaget (1994) propõe que o desenvolvimento moral e social das crianças está intrinsecamente ligado ao seu crescimento cognitivo. Essa perspectiva é importante para entender como, a partir da interação com o meio e das discussões sobre diversidade cultural, as crianças constroem valores e atitudes em relação às identidades africanas e afrodescendentes. Assim, a Epistemologia Genética de Piaget fornece um arcabouço teórico robusto e adequado para explorar as significações construídas pelas crianças sobre as africanidades, revelando não apenas como elas

compreendem esses conceitos, mas também como suas visões se desenvolvem e se transformam em interação com o meio social e cultural.

Essa reflexão sobre as interações culturais também ressoa em minha experiência pessoal como estudante estrangeira no Brasil, de origem guineense, onde aspectos culturais e sociais tiveram um impacto significativo tanto positivo quanto negativo. Positivamente, destaco minha identificação com a culinária, os costumes, o vestuário e a religiosidade baiana. No entanto, também enfrentei preconceitos relacionados ao fato de ser uma mulher africana, o que reforçou os estereótipos e representações equivocadas sobre os países africanos e suas culturas. A tese de Gonçalves (2022) estabelece um diálogo significativo com a minha experiência no Brasil, ao investigar como as interações sociais influenciam e manifestam construções sociais e preconceitos. A partir da teoria piagetiana, o autor analisa o processo pelo qual os estudantes interiorizam e expressam esses preconceitos, o que ressoa com minha vivência pessoal sobre estereótipos culturais.

Ambos os contextos ressaltam a relevância das interações sociais na formação das identidades e percepções, ilustrando como as dinâmicas sociais contribuem para a construção de visões de mundo. Gonçalves (2022) oferece uma compreensão aprofundada de como preconceitos e estereótipos são formados e ressignificados ao longo do tempo, alinhando-se com minhas reflexões acerca das influências culturais e sociais. Esta experiência pessoal reforça a necessidade de contextualizar adequadamente o que o continente africano representa nas práticas educativas, sublinhando a importância de uma abordagem intercultural que reconheça as africanidades no ambiente escolar.

A África é um continente composto por 54 países, cada um com uma rica diversidade cultural. Essa diversidade é ainda mais ampla dentro de cada país, formado por vários grupos étnicos distintos, cada um com suas próprias tradições culturais. Dada a vastidão da cultura africana, este estudo concentrar-se-á na cultura guineense, especificamente no contexto de Bissau, Guiné-Bissau. As razões para esta escolha serão detalhadas posteriormente.

Guiné-Bissau, localizada na costa ocidental da África, possui uma área territorial de 36.125 km². Ao norte, faz fronteira com o Senegal; a leste e sul, com a República da Guiné-Conacri; e a oeste, com o Oceano Atlântico. Assim como muitos países africanos, Guiné-Bissau é caracterizada por uma diversidade étnica significativa, com mais de 30 grupos étnicos distintos coexistindo em seu território.

Isso resulta em um mosaico linguístico onde aproximadamente 30 línguas diferentes são reconhecidas, embora o português seja a língua oficial. No cotidiano, o criolo e as línguas dos diversos grupos étnicos são amplamente utilizados para comunicação.

É importante destacar que Guiné-Bissau emergiu do período colonial com altos índices de analfabetismo, quase atingindo 100%, e ainda hoje enfrenta desafios significativos nessa área, com uma taxa de analfabetismo que chega a 52,89%. O país conquistou sua independência em 24 de setembro de 1973, sendo a primeira colônia portuguesa no continente africano a alcançar essa independência, oficialmente reconhecida por Portugal no ano seguinte, portanto, em 1974.

Paulo Freire, em *Cartas à Guiné-Bissau* (2021), reflete sobre os desafios educacionais e culturais enfrentados pelo país logo após a independência, destacando a importância da educação como ferramenta de emancipação e reconstrução social. Freire (2021) via a educação em Guiné-Bissau como um caminho essencial para superar o legado colonial, combater o analfabetismo e construir uma nova identidade nacional, fundamentada na valorização das culturas locais e no diálogo entre as diversas etnias. Essas reflexões são ainda hoje relevantes, considerando os contínuos esforços do país para enfrentar o analfabetismo e promover o desenvolvimento por meio de uma educação libertadora e inclusiva.

Minha própria trajetória de formação educacional se alinha com esses aspectos defendidos por Freire (2021), especialmente no que diz respeito à valorização da cultura e identidade locais no processo educacional. Meu interesse pelo tema surgiu durante minha formação no curso de Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, em São Francisco do Conde, Bahia. Durante o curso, desenvolvi diversas atividades relacionadas aos jogos e brincadeiras de origem africana. A primeira experiência ocorreu durante o estágio obrigatório na educação infantil, onde trabalhei com jogos e brincadeiras africanas e afrobrasileiras, com o objetivo de promover a socialização das crianças na sala de aula. Posteriormente, participei como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, onde, juntamente com minha dupla, elaboramos um plano de atividades focado em alfabetização e afroletramento, utilizando também os jogos e brincadeiras como elementos centrais. No meu trabalho de conclusão de curso, desenvolvi um artigo intitulado *Kuma ku ta brinca ba na bu mininesa: a*

percepção dos estudantes guineenses e brasileiros sobre os jogos e brincadeiras na infância. Neste estudo, analisei a importância dos jogos e brincadeiras como suporte às práticas pedagógicas e investiguei a percepção dos estudantes da UNILAB, tanto brasileiros quanto guineenses, sobre esses temas. Meu objetivo foi explorar como esses elementos podem ser efetivamente utilizados como práticas pedagógicas na educação.

Por fim, participei do projeto *No ba brinca*, do edital Equidade Racial do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), coordenado pela minha orientadora de graduação à época, Profa. Dra. Mighian Danae Ferreira Nunes, junto com seus colaboradores. Nesse projeto, eu e outros membros colaboradores oriundos de sete países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe), a maioria estudantes da UNILAB, escrevemos um livro que trata de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, intitulado *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*, organizado por Helen Santos Pinto, Luciana Soares da Silva, Míghian Danae Ferreira Nunes, publicado em 2022.

Para a construção do nosso livro, realizamos uma pesquisa com mulheres e homens do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), excluindo a Guiné- Equatorial por não fazer parte dos PALOPs, com idades entre 40 e 60 anos, sobre os jogos e brincadeiras que conhecem. Entrevistamos familiares e conhecidos que vivem em nossos países de origem, e o catálogo foi elaborado com base nesses dados coletados. O elemento central de todas essas atividades foi a cultura africana e sua dimensão simbólica e lúdica. Nesse sentido, entendemos que não é possível abordar jogos tradicionais em contextos escolares sem considerar sua cultura de origem. A construção social desses jogos está intimamente ligada ao contexto e à história de diversos povos. Portanto, defendemos que essa temática é de extrema importância para promover a conscientização sobre o outro (alteridade) e sobre si mesmo, no que diz respeito aos processos de significação cultural. Além disso, compreender a cultura africana de maneira ampla é fundamental para entender a formação da sociedade brasileira, uma cultura muitas vezes marginalizada e subestimada, especialmente no contexto do currículo escolar.

A Lei 10.639/2003, que obriga o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira, é um passo importante nesse sentido,

embora não garanta necessariamente a qualidade e a eficácia desses elementos nas escolas. Com frequência, ouvimos questões equivocadas e estereotipadas sobre o continente africano, como: 1) África é um país? 2) Os africanos convivem com elefantes, leões e outros animais selvagens? 3) Só há guerra e fome na África?

Esses estereótipos destacam a urgência da educação e da sensibilização sobre a diversidade e a riqueza cultural da África. Eles evidenciam a necessidade de desafiar percepções limitadas e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das múltiplas realidades africanas. Nesse contexto, é importante considerar as reflexões de Goffman (2008), que analisa como os estereótipos e a estigmatização afetam a identidade dos indivíduos e a maneira como são percebidos na sociedade. Aplicando essas ideias ao contexto educacional, é essencial que as escolas adotem abordagens que desconstruam estereótipos e promovam uma visão mais complexa e inclusiva das culturas africanas.

É importante ressaltar que essas concepções demonstram uma visão reducionista e preconceituosa sobre a África, um continente rico em diversidade não apenas em suas características naturais, mas também sociais e históricas. É lamentável ver África sendo frequentemente reduzida a estereótipos negativos e exóticos, que ignoram toda a sua complexa história. Portanto, é crucial reconhecer e respeitar a pluralidade e a singularidade de cada povo e continente.

Partimos do pressuposto de que toda educação está profundamente enraizada nos aspectos culturais do contexto em que se desenvolve. Por essa razão, não podemos conceber uma experiência pedagógica que esteja desvinculada das questões culturais da sociedade. Como mencionado anteriormente, o ensino dos conteúdos relacionados à história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas tornou-se obrigatório a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, um marco significativo na luta do movimento negro pela inclusão dessa temática na educação, que por muito tempo foi negligenciada nos currículos escolares. No entanto, apesar dos mais de vinte anos de existência dessa Lei, ainda observamos uma lacuna no currículo escolar brasileiro, que muitas vezes perpetua características coloniais e privilegia a cultura eurocêntrica (Oliveira; Candau, 2010).

África e Brasil possuem laços históricos profundos que merecem destaque neste estudo. A diversidade cultural, racial e religiosa que caracteriza ambos os contextos são amplamente atribuídos à contribuição dos africanos

escravizados durante a diáspora. Dado o estreito vínculo histórico entre o Brasil e as diversas nações africanas, é crucial abordar as africanidades e as relações étnico-culturais, especialmente no ambiente escolar. Esses temas são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, pois refletem as complexas relações identitárias no contexto brasileiro, onde mais da metade da população se identifica como preta ou parda (Brasil, 2022).

Ademais, é crucial compreender como os estudantes atribuem significado às noções culturais, promovendo assim construções mais elaboradas tanto do "outro" quanto de si próprios, uma vez que essas características também os constituem como sujeitos sociais. Com base nessa premissa, formulamos as seguintes questões norteadoras de nossa investigação: 1) Como as crianças da educação infantil e do ensino fundamental significam africanidades por meio de elementos geradores? 2) Quais relações de identidade cultural são identificadas nas significações das crianças?

Nosso **objetivo geral** foi analisar a noção social de africanidades, por meio das significações de crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Para isso, delineamos os seguintes **objetivos específicos**: 1) Investigar e analisar as noções sociais atribuídas pelos participantes às africanidades, por meio de elementos geradores, como brincadeiras, canções e histórias, utilizando-os como catalisadores do pensamento. 2) Identificar as identidades culturais evocadas nas significações atribuídas pelas crianças. 3) Estabelecer possíveis conexões entre as noções sociais de africanidades e a construção da identidade cultural.

Diante disso, a presente pesquisa foi dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, exploramos as bases teóricas da construção do conhecimento social na perspectiva piagetiana e a importância das africanidades e da identidade cultural no contexto escolar. A Epistemologia Genética nos oferece uma compreensão sobre como as crianças desenvolvem noções sociais por meio de interações com o meio e (re)significam essas noções. Além disso, discutimos a relevância da educação intercultural na valorização das diversas identidades culturais, com especial atenção à inclusão das africanidades no currículo escolar.

Já no segundo capítulo, detalhamos o delineamento metodológico adotado para a realização desta pesquisa, que, como já mencionado, tem como objetivo investigar as noções sociais de crianças da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental. A pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa, utilizando instrumentos como rodas de conversa, aqui denominadas de *djumbai*, e oficinas interculturais para a coleta de dados, pautados, sobretudo, nos princípios do método clínico-crítico piagetiano.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos as discussões e a análise dos dados coletados durante a pesquisa. Primeiramente, investigamos e analisamos as noções sociais dos participantes por meio de elementos geradores, como brincadeiras, canções e histórias, utilizando-os como catalisadores do pensamento. Em segundo lugar, procuramos compreender de que maneira essas noções sociais revelam elementos da identidade cultural dos participantes.

“RAÍZES DI NHA PENSAMENTO”:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 “RAÍZES DI NHA PENSAMENTO”: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, intitulado “Raízes di Nha Pensamento”, que significa “Raízes do Meu Pensar” em criolo bissau-guineense, simboliza o fundamento teórico que nutre o desenvolvimento das ideias e conceitos explorados ao longo da pesquisa. A expressão remete às bases profundas de onde emergem as reflexões críticas e o entendimento sobre o mundo cognitivo, social, cultural e educacional.

2.1 Da construção do conhecimento social e dos processos de noções sociais na perspectiva piagetiana

Na perspectiva piagetiana, o conhecimento é concebido como um processo contínuo, em que o sujeito desempenha o papel principal em sua construção por meio de mecanismos cognitivos, em interação interdependente e inseparável com o meio físico e social (Oliveira; Saravali; Reis, 2021). Nesse sentido,

> A construção do conhecimento não segue uma linha linear, ela ocorre num processo de espiral, na qual esquemas anteriormente produzidos ajudam a organizar os que estão em construção por meio de processos circulares proativos e retroativos (Reis, 2020, p. 65).

A construção do conhecimento é um processo intrinsecamente complexo e não linear, como argumenta Reis (2020). Em vez de seguir uma trajetória reta e previsível, a aprendizagem se dá por meio de uma espiral em que esquemas previamente estabelecidos desempenham um papel fundamental na organização e assimilação de novos conceitos. Esse processo espiralado envolve movimentos circulares que são simultaneamente proativos, antecipando novos conhecimentos, e retroativos, revisitando e reformulando entendimentos anteriores.

Esse movimento em espiral permite que cada nova experiência ou interação contribua para a reestruturação dos esquemas anteriores, promovendo uma reconstrução contínua do conhecimento e reforçando a natureza dinâmica do desenvolvimento cognitivo. Assim, as interdependências que surgem ao longo desse processo permitem um avanço constante na compreensão, onde cada estádio

integra e supera os anteriores, mantendo o ciclo de construção e adaptação ativo (Oliveira; Saravali; Reis, 2021; Reis, 2020).

Dessa forma, o conhecimento é classificado em três categorias: o conhecimento físico, relacionado a objetos e fenômenos naturais; o lógico-matemático, referente às operações e relações mentais; e o social, que se baseia nas normas e valores da sociedade (Wadsworth, 1995). O foco deste estudo recai sobre o conhecimento social, entendido como o resultado das influências e interações sociais que as pessoas vivenciam em seu contexto. Esse conhecimento é construído a partir das informações que os sujeitos adquirem da sociedade e do ambiente em que estão inseridos (Delval, 1998).

Saravali, Guimarães, Melchiori e Guimarães (2014) destacam que as investigações sobre a formação do conhecimento social são fundamentais, pois revelam como os indivíduos compreendem o mundo social. Embora seja comum pensar que o conhecimento social é mais simples ou menos relevante que o conhecimento lógico-matemático ou físico, os estudos mostram o oposto. O conhecimento social é de complexa construção, independente do tema abordado, e se não for trabalhado de maneira adequada, pode permanecer em níveis superficiais de entendimento. As autoras enfatizam que compreender a realidade social exige uma abordagem que questione as imposições sociais e promova a reflexão crítica, levando em consideração múltiplos fatores e questões implícitas. Dessa forma, a construção do conhecimento social demanda uma postura mais autônoma e a consideração de diferentes perspectivas para lidar com os desafios dos problemas sociais.

Ainda dentro dessa perspectiva, Saravali e Guimarães (2010) afirmam que o conhecimento social surge das convenções criadas pelos sujeitos, sendo caracterizado por sua arbitrariedade. Nesse sentido, muitos pesquisadores, como Kamii (1985 *apud* Saravali; Guimarães, 2010), avançaram na compreensão das especificidades do conhecimento social. Esse tipo de conhecimento não deve ser visto como algo transmitido de forma simples, mas como uma construção ativa e constante do sujeito.

Castorina, Faigenbaum e Clemente (2002) complementam essa perspectiva ao discutir o pensamento egocêntrico descrito por Piaget, que representa uma etapa crucial do desenvolvimento infantil. Durante esse período, a criança encara as normas e regras sociais como absolutas e imutáveis. No entanto,

à medida que o desenvolvimento avança, esse pensamento egocêntrico é substituído por uma visão mais descentralizada e objetiva, refletindo a evolução para o pensamento operatório. Essa transição, tanto no nível individual quanto no social, revela que a ideologia, assim como o pensamento simbólico, opera de forma similar na sociedade e no indivíduo. Trata-se de um processo transitório entre a centralização egocêntrica e a descentralização necessária para o avanço cognitivo e social. Os autores ainda explicam que o conceito de sociocentrismo surge como um paralelo entre o desenvolvimento do pensamento individual e as interações sociais.

O sociocentrismo é, portanto, impregnado por crenças coletivas, muitas vezes atuando como um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento científico e objetivo. Desse modo, as ideologias sociocêntricas, posicionadas entre as práticas técnicas e o conhecimento científico, atuam como barreiras no processo de descentramento necessário para o pensamento científico, de forma semelhante ao papel que o egocentrismo desempenha na limitação das operações mentais. Assim, o sociocentrismo impede que o sujeito se desprenda de visões limitadas, que moldam sua percepção do mundo e dificultam o desenvolvimento de um pensamento mais objetivo. Portanto, ao tratar da construção do conhecimento social no contexto escolar, é essencial que os educadores compreendam como os alunos elaboram e reelaboram suas representações a partir das interações sociais, promovendo uma educação que respeite e estimule o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais (Castorina, Faigenbaum e Clemente, 2002).

Nessa perspectiva teórica, o conceito de equilibração desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo. Conforme descrito por Piaget (1976), a equilibração refere-se ao processo pelo qual o sujeito avança de um conhecimento menos elaborado para outro mais complexo, ilustrando o mecanismo de adaptação e reconstrução da inteligência. Toda vez que o sistema cognitivo se depara com uma nova situação, o sujeito tenta inicialmente interpretá-la com base em esquemas anteriores. No entanto, quando os esquemas disponíveis são insuficientes, ocorre um desequilíbrio, que impulsiona o sujeito a buscar novas soluções, promovendo o progresso cognitivo.

Assim, os estudos sobre o conhecimento social corroboram a teoria piagetiana ao reafirmar o papel ativo do sujeito no processo de construção do conhecimento. O sujeito não apenas recebe os dados do mundo social, mas

reorganiza e interpreta essas informações por meio dos processos de assimilação e acomodação. Como resultado, os fenômenos sociais são transformados em objetos de conhecimento, aos quais o sujeito atribui conceitualizações próprias. Isso significa que tanto crianças quanto adultos não reproduzem exatamente as informações transmitidas a eles; em vez disso, constroem novos conhecimentos com base em suas concepções prévias, o que pode levar a distorções da realidade. Esse processo de construção do conhecimento ocorre nas interações sociais, que estruturam o sujeito em termos psíquicos, sociais, afetivos, cognitivos e morais, conforme salientam Freire e Oliveira (2018).

Conforme Becker (2001), ao interagir com o mundo ao seu redor, o sujeito não apenas transforma o objeto de estudo, mas também transforma a si próprio, num processo dinâmico e contínuo. A construção do conhecimento, portanto, é um processo mútuo de modificação tanto do sujeito quanto do objeto. Becker (2001) também destaca que essa transformação ocorre em dois níveis: o estrutural e o funcional. No nível funcional, o foco está nas finalidades e significados que o próprio sujeito atribui às suas experiências, enquanto no nível estrutural, o sujeito desempenha um papel ativo na construção do seu entorno e de si próprio, complementando ambos os processos. Assim sendo, a construção do conhecimento é simultaneamente a transformação do sujeito e de sua realidade.

Ao tratar da construção do conhecimento social no contexto escolar, Saravali e Guimarães (2010) argumentam que é fundamental pensar cuidadosamente nas escolhas de conteúdo. A simples transmissão de informação não garante o entendimento, pois o sujeito sempre elabora e reelabora suas representações, atribuindo significados próprios aos conteúdos. Portanto, o planejamento de atividades pedagógicas deve levar em conta como os alunos constroem suas noções sociais e garantir que o trabalho pedagógico respeite e se alinhe aos processos de desenvolvimento das crianças. Compreender as significações que as crianças atribuem ao que vivenciam oferece informações valiosas sobre seus sentimentos e concepções, que são fundamentais para aprimorar a interação entre educador e aluno. Dessa forma, o ensino do conhecimento social na sala de aula deve estimular o pensamento crítico e autônomo, incentivando as crianças a refletirem, debaterem e reformularem suas próprias ideias. Isso exige do professor uma mudança nas concepções pedagógicas e epistemológicas para promover uma educação mais reflexiva e participativa.

Essa dinâmica de construção do conhecimento social é intrínseca ao método da Epistemologia Genética de Piaget (2005), que se baseia na observação e na experimentação psicológica para analisar os mecanismos e as estruturas do pensamento em diversos estádios de desenvolvimento. Piaget (2005) utiliza o método clínico, que envolve questionar crianças sobre seus raciocínios e soluções para problemas lógicos, matemáticos, físicos e morais, para entender como elas organizam os dados recebidos e constroem novas compreensões.

Pádua (2009) reforça essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento psicológico das crianças não é determinado exclusivamente por fatores biológicos hereditários ou pela influência do ambiente físico. O autor destaca que a vida social exerce uma influência significativa sobre o indivíduo durante seu crescimento e maturação. Piaget argumenta que o aprendizado das crianças ocorre principalmente por meio de suas interações sociais. Essa perspectiva é fundamental para a teoria do construtivismo, na qual cada nova descoberta é assimilada e acomodada em relação ao conhecimento pré-existente, permitindo que a criança expanda progressivamente sua compreensão do mundo. Assim, a Epistemologia Genética não apenas investiga como as pessoas constroem conhecimento, mas também explora os processos e estádios[1] envolvidos nesse desenvolvimento, equilibrando os processos de assimilação e acomodação para promover a adaptação ao meio. De acordo com Pádua (2009, p. 28):

> O primeiro desses estádios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estádios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda esteja ligado ao concreto, enquanto no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal.

Conforme descrito por Pádua (2009), o desenvolvimento cognitivo é organizado em estádios distintos. O primeiro desses estádios ocorre no âmbito da motricidade, seguido pela atividade representativa, até culminar no pensamento

[1] A opção pelo uso do termo "estádio" baseia-se na argumentação de Garcia (2010), ao citar Macedo (2007), que se refere ao espaço e ao tempo em que ocorrem eventos significativos para o desenvolvimento de alguém, ou ainda, ao melhor que podemos ser em um determinado momento de um processo. Em contraposição, o termo "estágio" é caracterizado pelo que o sujeito ainda não é, ou seja, pelo que falta ser.

operatório, que se divide em dois níveis. No terceiro estádio, o pensamento operatório está vinculado ao concreto, enquanto no quarto ocorre uma transição para o pensamento abstrato e formal.

Esse movimento dinâmico e dialético permite ao sujeito, por meio de novas estruturas mentais, manipular objetos e interações de forma mais sofisticada à medida que avança. Cada estádio introduz novas capacidades cognitivas, como identidade, negação, reciprocidade, conservação, classificação e seriação, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento do raciocínio lógico. Além disso, a interação com o ambiente social contribui significativamente para esse processo, ampliando as habilidades mentais e a compreensão da criança sobre o mundo ao seu redor, reforçando a interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e o contexto social.

Entende-se que a construção de um conceito revela as relações entre os elementos que o compõem, assim como os mecanismos do pensamento que permitiram sua elaboração. Esses processos ocorrem em forma de espiral, onde cada nova interdependência se constrói sobre as anteriores. Segundo Piaget (1980/1996, p. 159), “as interdependências se tornam mais complexas com o progresso do conhecimento, sendo que o caráter geral da dialética são as construções de novas interdependências”. Dessa maneira, cada nova interdependência gera superações, integrando-se às estruturas já existentes e levando a uma nova totalidade. Esses mecanismos do pensamento, que permitem essas relações de interdependência, evidenciam a complexidade da construção do conhecimento, sempre em evolução conforme novos esquemas são formados e reorganizados (Reis, 2020).

2.2 Das Africanidades e da construção de Identidade Cultural

A cultura de cada povo é fruto de sua trajetória específica, que envolve também suas ligações com outras culturas, que podem ser distintas entre si, o estudo da cultura auxilia a combater preconceitos, proporcionando uma base sólida para o respeito e a dignidade nas relações humanas. Para compreender a cultura, é preciso pensar em vários povos, nações, sociedades e grupos humanos,

porque eles estão interagindo. Se não fosse assim, não seria necessário levar em conta a diversidade cultural (Santos, 2006).

Conforme afirma Santos (2006), a cultura é a palavra que vem da origem latina e significa as atividades agrícolas, provém do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar. O autor procede ainda dizendo que por cultura pode-se entender muita coisa. Por essa razão, adotamos o entendimento de cultura como a forma de viver de um determinado grupo social incluindo as tradições, usos e costumes. Santos (2006) afirma que:

> A cultura não é "algo natural", não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter (p. 45).

Ainda na perspectiva de Santos (2006), a cultura de cada grupo tem seu próprio fundamento e devemos buscar entender que para que as suas práticas, ideias e costumes façam sentido e até se modifiquem, faz-se necessário conectar as manifestações culturais aos contextos em que são desenvolvidas. A reflexão sobre a cultura pode nos orientar a refletir sobre nossa própria realidade social. Na verdade, ela é uma maneira estratégica de pensar sobre nossa sociedade, e isso se faz de várias formas e às vezes conflitantes.

Nessa linha de raciocínio, Candau (20130) defende que outro aspecto crucial é contestar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes nas escolas e incutem os currículos escolares. É importante se perguntar pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes.

Acreditamos que não existe uma cultura única, mas sim diversas culturas como no caso do continente africano cada país tem a sua cultura e, ainda assim, no interior desses territórios, existem culturas de cada grupo étnico e de cada sociedade. Nesse universo plural, nenhuma cultura é maior ou inferior que a outra, nem mais ou menos importante, pode haver semelhanças e diferenças em termos de práticas e formas de pensar a si e o mundo. Ao partirmos dessa concepção geral de cultura, é caro para esse estudo tratarmos de suas interações e aprendizagens

na escola. Por essa razão, buscamos na concepção de educação intercultural elementos para se pensar a diversidade cultural na escola.

A educação intercultural é uma abordagem pedagógica que busca promover as relações de parceria, respeito e aceitação entre diferentes culturas e pessoas, com a finalidade de preservar as identidades culturais, possibilitar a troca de vivências e o crescimento mútuo. Vieira (*apud* Romani e Rajobac, 2011, p.4) afirma que a educação intercultural requer uma revisão crítica dos procedimentos e assuntos do aprendizado para que sejam incluídos aspectos da vida intercultural.

Para Oliveira e Candau (2010), a interculturalidade tem um significado que está intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Quer dizer, ele também revela outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial na perspectiva de um mundo mais justo.

Os autores acrescentam ainda que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para se referir ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações. Ela é algo inserido numa configuração conceitual que propõe uma saída epistêmica capaz de produzir novos conhecimentos e outra percepção simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa concepção representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação crítica e mais igualitária.

No entanto, a educação intercultural procura o diálogo entre as culturas e confia na possibilidade de aprendizagem e dos processos pedagógicos que abranjam a todas elas. Cabe à escola criar as condições necessárias para que possa realmente ocorrer a inclusão dessa diversidade cultural - realidade tão presente em nossas vidas e sobretudo no ambiente escolar. A escola encontra-se, portanto, desafiada a abrir os espaços para as diversidades e a não deve, portanto, pensar em uma educação voltada exclusivamente para certos grupos sociais, etnias, raças (Romani; Rajobac, 2011).

Candau (2010) enfatiza que a concepção da interculturalidade se refere à construção das sociedades que assumem as diferenças como constitutivas

da democracia e são capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. Isso supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Para Woodward (2014), os conceitos de identidade e diferença expressam as formas como os sujeitos se veem e se relacionam com os outros na sociedade. Esses conceitos não são permanentes, naturais ou essenciais, mas sim produzidos socialmente por meio de discursos, práticas e representações que estabelecem o que é normal, desejável ou aceitável. A identidade e a diferença são, assim, resultados históricos, culturais e políticos, que mudam de acordo com o contexto e a posição do sujeito. A perspectiva da Silva (2017) complementa essa visão ao afirmar que o processo de reconhecimento e valorização das diferenças é parte das práticas pedagógicas e é fundamental para desconstruir as dualidades presentes no conceito de diferença. Ao buscar trazer à luz a concepção de que as diferenças são uma riqueza, a autora ressalta a importância de legislações como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" e a Lei nº 11.645/08, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, que visam combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial, propondo a revisão da invisibilidade da população negra no currículo escolar.

Ambos os pensamentos convergem ao reconhecer que identidade e diferença são construções sociais, variando conforme o contexto e a posição do sujeito. As práticas pedagógicas que valorizam as diferenças ajudam a desconstruir dualidades e promover a inclusão, alinhando-se com a ideia de Woodward (2014) de que identidade e diferença são resultadas de processos históricos, culturais e políticos. Além disso, a implementação de leis e diretrizes educacionais específicas é uma forma concreta de promover a valorização da identidade e da diferença, combatendo preconceitos e estereótipos históricos, e promovendo uma educação inclusiva e justa. Essas iniciativas educativas representam um esforço para revisar currículos que historicamente invisibilizaram certas populações.

Woodward (2014), explica como as identidades são formadas por meio de signos simbólicos que ordenam o mundo e as relações sociais. Ela examina como as identidades são diferenciadas por aspectos de nacionalidade, etnia, classe, gênero, sexualidade, e como são afetadas por fatores históricos, políticos, econômicos e culturais. A autora também aborda como as identidades são mutáveis, contraditórias e situacionais, dependendo do contexto e da posição do sujeito.

A partir das reflexões de Woodward (2014), que afirma que as identidades são construídas por meio de signos simbólicos que organizam o mundo e as relações sociais, podemos perceber uma conexão com o trabalho de Rocha e Saravali (2022). Rocha e Saravali (2022), no artigo intitulado *Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental*, adotam uma perspectiva valorizadora da cultura indígena. Elas reconhecem a importância de promover a compreensão e o respeito pela diversidade cultural entre os estudantes. As autoras defendem a necessidade de desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados aos povos indígenas, apresentando uma abordagem educativa que enfatiza o valor e a riqueza das culturas indígenas. Através da pesquisa-ação, elas buscam sensibilizar os alunos para a importância da diversidade cultural e promover uma educação inclusiva e respeitosa das diferentes identidades culturais presentes na sociedade.

As abordagens das autoras sobre a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas dialogam com a noção social de africanidade na medida em que ambas as perspectivas buscam promover a compreensão e o respeito pelas identidades culturais diversas. A noção social de africanidade envolve reconhecer e valorizar as contribuições culturais, históricas e sociais das populações de origem africana, semelhante ao modo como as autoras propõem a valorização da cultura indígena. Ambas as abordagens enfatizam a importância de desconstruir estereótipos e preconceitos, seja em relação aos povos indígenas ou às culturas africanas, e de promover uma educação inclusiva que respeite e celebre a diversidade cultural. Esse diálogo contribui para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as identidades culturais são respeitadas e valorizadas, criando um ambiente educacional e social que promove a igualdade e a inclusão.

Conforme Gonçalves (2004), para formar uma identidade, é preciso se valorizar de acordo com uma compreensão de si que leva em conta a sua história pessoal, inserida nas tradições culturais que a moldaram. Esse entendimento de si envolve não só a forma como uma pessoa se define, mas também como ela gostaria de ser. O eu ideal, com os valores éticos e morais adquiridos ao longo da sua trajetória, faz parte da sua identidade. A autora destaca que, o lugar onde a identidade pessoal se encontra com a identidade cultural é um lugar cheio de dúvidas, contradições, apoios e conflitos, onde aspectos motivacionais, cognitivos e culturais, em mudança, se quebram e se refazem em justificativas e argumentações, guiando ações e decisões morais. A consciência moral é, portanto, uma dimensão construtiva da identidade do eu, isto é, é o próprio eu focado em sua relação com as normas e os valores da cultura na qual o indivíduo se insere.

De acordo com Mochi (2019) os jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras desempenham um papel crucial na educação infantil e nas séries iniciais, principalmente por sua capacidade de promover a construção da identidade e a valorização das crianças negras. Integrar essas atividades no ambiente escolar ajuda a celebrar a diversidade cultural e a fortalecer o respeito às diferentes tradições e heranças culturais. Além disso, esses jogos e brincadeiras podem facilitar o aprendizado de habilidades sociais essenciais. Eles também contribuem para a formação de um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sentem representadas e valorizadas. A inclusão dessas práticas no currículo escolar permite que as crianças aprendam de forma lúdica e significativa, conectando-se com suas raízes culturais e desenvolvendo uma compreensão mais profunda e crítica da diversidade cultural presente na sociedade.

A promoção da identidade através de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação infantil e nas séries iniciais ocorre de várias maneiras importantes. Primeiramente, essas atividades permitem que as crianças vejam e valorizem suas próprias culturas e heranças refletidas no ambiente escolar. Quando as crianças participam de jogos e brincadeiras que estão enraizados em suas próprias tradições culturais, elas desenvolvem um senso de pertencimento e orgulho em sua identidade cultural.

Amadou Hampaté Bâ (2010) em seu estudo *A tradição viva* retrata os jogos como uma parte integral da cultura e tradição oral africana. Ele enfatiza a importância dos jogos na transmissão de valores culturais, conhecimentos e

habilidades de uma geração para outra. O autor destaca como os jogos não são apenas atividades recreativas, mas também formas de ensino e aprendizagem, onde as crianças adquirem sabedoria e aprendem sobre a vida através da interação e da participação ativa. Bâ (2010), também discute a oralidade e a escrita, mostrando como a oralidade é uma forma sagrada e moral de passar conhecimento na cultura africana, e como os jogos desempenham um papel crucial nesse processo de transmissão cultural.

Kishimoto (1993), analisa a relação entre jogos e o desenvolvimento infantil, destacando a importância dos jogos tradicionais como ferramentas educativas. Segundo a autora, os jogos têm raízes históricas que refletem as práticas e valores culturais de diferentes períodos, ajudando as crianças a entender e conectar-se com a história de suas comunidades. Além disso, os jogos promovem a educação intercultural ao permitir que as crianças aprendam sobre diversas culturas, desenvolvendo respeito pela diversidade. Ela enfatiza que os jogos tradicionais facilitam o desenvolvimento social das crianças, incentivando habilidades como cooperação, comunicação e resolução de conflitos. A autora também discute a integração dos jogos nas práticas pedagógicas, utilizando-os para promover o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo e emocional. Ao incluir elementos culturais africanos nos jogos, a autora destaca a importância de valorizar a diversidade cultural desde cedo, contribuindo para uma compreensão mais ampla e inclusiva das diferentes culturas. Dessa forma, os jogos tradicionais são vistos como uma ferramenta poderosa para a formação social e cultural das crianças, enriquecendo sua educação e promovendo uma apreciação da diversidade cultural.

Além disso, esses jogos e brincadeiras oferecem oportunidades para as crianças aprenderem sobre a história e as contribuições de seus ancestrais, fortalecendo ainda mais sua compreensão e valorização de suas origens. Através dessas atividades, as crianças são incentivadas a compartilhar suas próprias experiências e perspectivas culturais, promovendo a autoexpressão e o reconhecimento de suas identidades únicas.

Silva (2017) vê a identidade como um elemento fundamental a ser valorizado e respeitado desde a educação infantil. Para ela, a identidade de cada criança, especialmente a criança negra, deve ser reconhecida como parte integral de sua formação e autoestima. Ela defende que a escola tem um papel crucial na promoção do respeito e da valorização das diferentes identidades, criando um

ambiente inclusivo onde todas as crianças se sintam representadas e apreciadas. Do mesmo modo, a autora também destaca a importância de práticas pedagógicas que celebrem a diversidade cultural e promovam o reconhecimento das contribuições das culturas afro-brasileiras. Isso inclui incorporar elementos culturais diversos no currículo escolar, como histórias, músicas, danças e tradições, de modo a enriquecer a compreensão das crianças sobre a diversidade e a importância de suas próprias origens culturais.

Em suma, para que práticas culturais façam sentido, é necessário conectá-las aos contextos em que são desenvolvidas. A educação intercultural promove o respeito e aceitação entre culturas, buscando a inclusão da diversidade cultural nas escolas. Ela também enfatiza a necessidade de desconstruir estereótipos e preconceitos. As identidades e diferenças são vistas como construções sociais mutáveis, influenciadas por fatores históricos, políticos e culturais. A implementação de leis e diretrizes educacionais específicas, como a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, promove a valorização da identidade e diferença, combatendo preconceitos e estereótipos históricos. Essas práticas pedagógicas e legislações ajudam a promover uma educação inclusiva e justa.

2.3 Estudos Interculturais sob a perspectiva Piagetiana

A comparação intercultural, também de algum modo utilizada por Piaget (1973), reflete a importância de considerar as múltiplas interações sociais e culturais que influenciam a forma como os sujeitos, ao longo do desenvolvimento, assimilam e acomodam informações para formar conceitos próprios. Estudos interculturais inspirados pelos pressupostos piagetianos têm revelado contribuições valiosas sobre como fatores culturais influenciam o desenvolvimento cognitivo (Machado, 2003).

Segundo Machado (2003), Piaget, em suas primeiras investigações, enfatizou a necessidade de entender o papel relativo de cada fator de desenvolvimento em seu modelo — herança genética, experiência ativa, interação social e equilibração — ao observar diferentes culturas. Enquanto as primeiras investigações interculturais tinham um caráter mais simplista, com tentativas de adaptar provas cognitivas a contextos culturais específicos, os estudos

contemporâneos passaram a ser mais sofisticados. Eles incorporam a colaboração entre etnólogos, antropólogos e psicólogos, reconhecendo que nenhum contexto de observação é culturalmente neutro.

Além disso, cresce a preocupação em compreender como a cultura impacta o desenvolvimento cognitivo e, reciprocamente, como a cognição influencia a cultura, gerando um questionamento mais profundo sobre os mecanismos subjacentes à construção das noções sociais. Embora as investigações interculturais revelem variações culturais, elas indicam que as estruturas do pensamento, conforme postuladas por Piaget, mantêm-se amplamente universais. No entanto, o diálogo entre cognição e cultura ressalta que, apesar dos processos cognitivos serem em grande parte universais, a cultura desempenha um papel decisivo nas aprendizagens e construções do sujeito.

Ainda de acordo com Machado (2003), ao integrar, portanto, esse contexto no entendimento das múltiplas interações sociais e culturais descritas por Piaget, reforça-se a ideia de que o desenvolvimento cognitivo não apenas é moldado pela experiência individual, mas também pelas condições culturais e sociais específicas de cada contexto. Isso sugere que o processo de desenvolvimento não ocorre de maneira linear e uniforme, mas em uma espiral contínua de assimilação e acomodação, onde a cultura constantemente interage com a cognição, formando um processo dinâmico de construção do conhecimento.

A análise realizada por Machado (2003) sugere a necessidade de expandir a teoria piagetiana, incorporando uma maior consideração dos fatores culturais. As investigações interculturais contemporâneas demonstram a importância de respeitar as especificidades culturais, ao mesmo tempo em que reconhecem que o desenvolvimento cognitivo pode seguir processos semelhantes em diversos contextos. No entanto, esses processos não levam necessariamente a um único caminho de desenvolvimento. Estudos recentes como de Rocha e Saravali (2022); Rocha (2022) destacam como as interações sociais e os processos de aprendizagem, moldados por práticas culturais distintas, influenciam o desenvolvimento cognitivo de formas particulares.

Na obra *Estudos Sociológicos*, Piaget (1973) aprofunda essa visão ao destacar o papel central das interações sociais na construção do conhecimento moral e social. Ele argumenta que a criança não simplesmente assimila normas e regras sociais, mas as reconstrói ativamente, negociando significados e

reorganizando suas compreensões a partir dessas interações. As influências culturais também são cruciais nesse processo, pois diferentes contextos sociais proporcionam ambientes distintos que afetam o desenvolvimento das estruturas de pensamento e valores.

Nesse sentido, Gonçalves (2022), em sua tese sobre “preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico", aborda a noção social ao examinar como as percepções e preconceitos são construídos dentro de um contexto social e cultural mais amplo. Esse entendimento pode dialogar com a noção social de africanidade ao considerar que ambas as concepções são moldadas por interações sociais, normas culturais e representações coletivas. A noção de africanidade envolve o reconhecimento e a valorização das identidades africanas e suas contribuições culturais, históricas e sociais. Da mesma forma, Gonçalves explora como essas significações são influenciadas por fatores externos e internos, propondo intervenções educacionais que promovam a reflexão crítica e a desconstrução de preconceitos. Esse diálogo sugere que ao abordar questões de preconceito e identidade, é possível criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a igualdade, reconhecendo e integrando as diversas heranças culturais e sociais dos indivíduos.

Ao contrário da visão simplista e reducionista de que Piaget se concentra apenas nos aspectos biológicos do desenvolvimento, sua obra evidencia que o social desempenha um papel crucial na construção do conhecimento. Embora Piaget (2007; 1973) tenha dado grande ênfase aos processos lógico-matemáticos, ele reconhece que o desenvolvimento humano não ocorre isoladamente, mas em interação constante com o meio social, sendo ambos fatores interdependentes (Oliveira; Saravali; Reis, 2021).

A interação com o outro, a negociação de regras e o confronto com diferentes perspectivas são fundamentais para a construção das estruturas de pensamento. Assim, o social não é apenas um componente periférico em sua teoria, mas ocupa um lugar de destaque. Dessa forma, a construção do conhecimento social e o desenvolvimento cognitivo são processos profundamente interligados, moldados pelas interações contínuas que o sujeito estabelece com o meio físico e social, conforme Piaget (2007; 1973) propõe.

Por fim, esta seção destaca a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo, conforme a teoria de Piaget, sublinhando

que essas interações podem interferir na forma como os indivíduos assimilam e acomodam informações. Estudos interculturais contemporâneos mostram que, apesar dos processos cognitivos serem amplamente universais, a cultura desempenha um papel decisivo nas aprendizagens. A análise sugere expandir a teoria piagetiana, integrando fatores culturais para reconhecer a diversidade dos caminhos de desenvolvimento. A interação contínua entre cognição e cultura resulta em um processo dinâmico de construção do conhecimento, onde as influências sociais e culturais são essenciais, bem como, o desenvolvimento humano é interdependente com o meio social, evidenciando a centralidade do social na construção do conhecimento.

2.4 Africanidades e Identidade Cultural na escola: um levantamento de estudos recentes no cenário nacional

Este levantamento bibliográfico teve como objetivo explorar as principais contribuições científicas sobre africanidades e identidade cultural na escola, com foco nas publicações disponíveis nas bases de dados CAPES e SciELO. A escolha dessas bases de dados se justifica por sua ampla cobertura de publicações acadêmicas relevantes para a educação e ciências humanas, permitindo uma análise abrangente e atualizada sobre o tema. O levantamento buscou identificar e analisar os estudos e tendências mais significativos, destacando contribuições e lacunas existentes na literatura sobre africanidades e identidade cultural na escola.

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: "cultura africana" OR "africanidades na educação básica" AND "identidade cultural" OR "identidade cultural na educação básica", empregando operadores booleanos (OR e AND) para ampliar e refinar a busca. Esse uso permitiu localizar estudos que abordam as interseções entre cultura africana, identidade cultural e educação básica, otimizando a recuperação de artigos mais alinhados ao escopo da pesquisa. Consideramos publicações dos últimos três anos, entre 2021 e 2023.

O recorte temporário se deve justamente ao período em que a lei 10.639/2003 celebra (20) vinte anos após sua publicação, portanto, é um período razoavelmente adequado para que todas as estruturas do ensino se adequaem aos principios pedagógicos determinados na lei.

Tabela 1: Total de estudos encontrados e selecionados por periódicos.

Periódico	Total de artigos publicados	Artigos selecionados
Capes	17	10
Scielo	39	12
Total	56	23

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela acima, foram encontrados 56 estudos, sendo 17 no periódico da Capes e 39 no da SciELO. Os estudos selecionados totalizam 22, sendo 10 no periódico da Capes e 12 no da SciELO.

Tabela 2: Organização dos estudos por categorias

Categorias	Artigos
Cultura africana	10
Identidade cultural	6
Identidade cultural na educação básica	3
Africanidades na educação básica	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se que, de acordo com a tabela 2, a categoria referente à cultura africana reúne o maior número de artigos, totalizando dez estudos. Esses textos estão conectados ao enfatizar a educação como um meio crucial para

promover a igualdade racial e implementar ações afirmativas. Entretanto, tais perspectivas enaltecem não só os principios determinados pela lei 10.639/2003 como também, vai ao encontro do objeto do nosso estudo que exatlta o conhecimento social sobre a cultura africana e, com base nisso que foi realziado as entrevistas no sentido de resgatar esse conmheciemnto e posterior a isso foram aplicadas as oflcinas. Eles ressaltam tanto as resistências históricas quanto as abordagens modernas para combater o racismo e fomentar a inclusão social. A seguir, apresenta-se uma síntese dos estudos selecionados.

Loango e Silva (2022) discutem as políticas de igualdade racial e ações afirmativas na Argentina e no Brasil, analisando as particularidades e convergências das relações raciais e das ações afirmativas. Em outro estudo, Oliveira, Silva, Álvaro e Andrade (2022) exploram as lutas históricas e atuais dos movimentos negros no Brasil por liberdade e melhores condições educacionais e a promoção da igualdade racial. Dias e Souza (2021) estudam como a literatura infantojuvenil pode ser usada para educar sobre relações étnico-raciais, conforme a Lei nº 10.639/2003. Gomes, Silva e Brito (2021) analisam as ações afirmativas no Brasil no campo educacional, destacando os desafios e as conquistas na execução da igualdade racial.

Desse modo, Neris, Regis, Muniz e Sales (2021) descrevem a criação e implementação do curso LIESAFRO na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), promovendo a formação de professores com uma perspectiva emancipatória e antirracista, em colaboração com países africanos. Já Alves, Teixeira e Santos (2022) analisam as percepções de professores da educação infantil e do ensino fundamental acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003, revelando os desafios e as conquistas no combate ao racismo desde a infância.

Souza, Lopes e Alckmin (2022) examinam como as questões étnico-raciais são abordadas no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Brasília de Minas, destacando a implementação da Lei 10.639/03 em todos os níveis da educação básica. Entretanto, Souza, Tormena, Pedrini, Urbainski e Baier (2022) investigam como a cultura africana pode ser integrada às aulas de matemática no ensino fundamental, integrando elementos da cultura africana, especificamente a árvore baobá, no ensino de matemática. Silva (2021) destaca-se na descolonização do ensino de história do Brasil, utilizando o samba como ferramenta pedagógica para destacar a contribuição das mulheres

negras, como a atriz brasileira Ruth de Souza (1921-2019), na história e cultura brasileira.

Os textos se relacionam ao abordar a educação como uma ferramenta essencial para a promoção da igualdade racial, a valorização da cultura afro-brasileira e africana, e a implementação de políticas antirracistas. Eles promovem a inclusão de perspectivas culturais africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, cada um em sua respectiva área (matemática e história), contribuindo para uma educação mais diversa e inclusiva.

Assim sendo, a categoria identidade cultural reúne os seguintes textos que têm como foco a inclusão de pontos de vista culturais diversos e a promoção da igualdade através da educação, como pode ser observado nas sínteses de cada estudo a seguir.

Vitorino (2014) analisa a importância da globalização nas ações afirmativas, destacando a preocupação entre o local e o universal na formação da identidade cultural. Espejo (2012) discute os desafios e oportunidades da educação intercultural na era da globalização. Costa e Silva (2010) analisam a importância de integrar os conhecimentos matemáticos das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, promovendo uma educação inclusiva e representativa. Freitas (2009) examina como os livros didáticos do ensino fundamental transmitem lições de identidade cultural.

Por outro lado, Fleuri (2003) estuda como os processos sociais no Brasil têm assegurado a igualdade de direitos e o direito à diferença nas relações étnicas, de gênero e geracionais. Pinto (2017) destaca a importância da educação patrimonial no ensino de história, com ênfase na interculturalidade.

Esses textos se relacionam ao abordar a educação como um meio de promover a igualdade e a inclusão, valorizando as diversas culturas e identidades presentes na sociedade. Eles destacam a importância de um currículo que reflita essa diversidade e contribua para a formação de uma cidadania mais consciente e inclusiva.

Na categoria identidade cultural na educação básica, os artigos selecionados têm como objetivo a valorização da identidade étnico-racial e cultural no contexto educacional, como revelam os estudos a seguir.

Soares, Bezerra e Melo (2022) discutem as políticas educacionais direcionadas às escolas quilombolas no Brasil, enfatizando a importância de ações

interculturais que respeitem e valorizem a identidade étnico-racial e cultural dessas comunidades. Roque e Lopes (2022) discutem a importância das práticas corporais, como dança, jogos e comunicação, na formação da identidade cultural de diversos grupos, defendendo uma abordagem pedagógica que utilize essas práticas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Silva, Borges, Fernandes, Pessoa, Martins, Medeiros, Cavalcante, Maciel, Ramalho e Canuto (2021) analisam como a educação básica pode moldar a identidade e o senso de pertencimento dos alunos, destacando a importância de reconhecer e valorizar as diversas histórias dos estudantes e promovendo uma consciência histórica que os conecta ao seu contexto.

Os textos se relacionam ao enfatizar a educação como um meio de promover a identidade cultural e étnico-racial, valorizando as histórias e práticas culturais das comunidades, e contribuindo para uma formação mais inclusiva.

Por último, no quesito africanidades na educação básica, nesta categoria selecionamos três estudos que abordam a implementação e os desafios associados à Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, como demonstram os estudos apresentados na sequência.

Entre os achados, Torres (2022) discute a Implementação da Lei 10.639/03 e a resistência na comunidade escolar, com o objetivo de valorizar a identidade africana na educação básica e combater preconceitos. Por outro lado, Santos, Zoboli e Mezzaroba (2022) abordam o uso do cinema como ferramenta pedagógica para retratar africanidades. O objetivo deste estudo consiste em propor uma abordagem reflexiva e dialógica, utilizando teorias de Afrocentricidade e Pedagogia do Oprimido. Ao passo que o estudo de Oliveira e Ramos (2023) investiga a formação de futuros professores para integrar africanidades no ensino de matemática, com o objetivo de capacitar professores para desenvolver a história e cultura afro-brasileira de forma eficiente.

Os três textos discutem a importância de uma educação inclusiva que valoriza a identidade africana e afro-brasileira, combatendo preconceitos. Enquanto Torres foca em estratégias gerais, Santos, Zoboli e Mezzaroba propõem o uso do cinema, e Oliveira e Ramos discutem a formação de professores, mostrando diferentes abordagens para integrar a lei no currículo escolar. Portanto, esses textos complementam-se ao explorar diferentes aspectos e métodos para a implementação capacitada da Lei 10.639/03 na educação brasileira. As contribuições desses estudos são relevantes para a construção de uma educação antirracista e inclusiva, ao promover a valorização das culturas afro-brasileira e africana no currículo escolar focos deste estudo. Eles ressaltam a importância de uma educação que vá além do ensino de conteúdos históricos e culturais, e que contribua efetivamente para a construção de uma cidadania consciente e igualitária. Além disso, os estudos ressaltam os desafios e as oportunidades na implementação de políticas afirmativas, oferecendo diretrizes importantes para a capacitação de educadores e a criação de espaços educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial.

Por fim, a categoria identidade cultural aparece de maneira transversal nesses estudos, com ênfase na necessidade de uma educação que compreenda e integre as múltiplas identidades presentes nas comunidades escolares, respeitando e valorizando suas histórias e práticas culturais. Nesse sentido, os estudos de Vitorino (2014), Espejo (2012), Costa e Silva (2010), Freitas (2009), Fleuri (2003) e Pinto (2017) contribuem para uma visão mais ampla de como a educação pode ser um veículo de transformação social e de promoção da igualdade, seja por meio da globalização, da interculturalidade ou da valorização das culturas locais.

De acordo com este levantamento bibliográfico, podemos constatar que ainda existe uma lacuna que precisa ser preenchida. Nos levantamos, vimos excelentes estudos sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas sentimos falta de estudos que abordam a história da África, dos africanos e de suas contribuições, e como essas histórias estão sendo contadas nas escolas, ou se estão sendo contadas.

"KAMINHUS KU NO IANDA":

DELINEAMENTO DA PESQUISA

3 “KAMINHUS KU NO IANDA”: DELINEAMENTO DA PESQUISA

Intitulado "Kaminhus ku no ianda", que significa "Caminhos Percorridos" em criolo bissau-guineense, este capítulo simboliza o percurso metodológico seguido ao longo da pesquisa. A escolha deste título reflete a trajetória dos procedimentos e escolhas metodológicas que guiam a pesquisa, assim como os desafios e as adaptações que surgem ao longo do caminho. A estrutura do capítulo abrange a fundamentação metodológica, a descrição dos participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados, com vistas a proporcionar a compreensão do processo investigativo que norteia este estudo.

3.1 Fundamentação metodológica

Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo-interpretativo, pautando-nos nos princípios do método clínico-crítico de Piaget (2005). Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa lida com significados, motivações, crenças, valores e atitudes, abordando dimensões da realidade que não podem ser mensuradas, mas que são fundamentais para a compreensão dos processos e relações sociais. Nesse sentido, conforme Pereira e Ortigão (2016), os dados qualitativos são subjetivos e refletem experiências individuais ou de grupos, analisando contextos específicos e buscando compreender causas e comportamentos de forma descritiva e interpretativa. Gil (2002) complementa que a pesquisa descritiva-interpretativa busca caracterizar fenômenos ou estabelecer relações entre variáveis, utilizando técnicas padronizadas como questionários e observações sistemáticas.

A metodologia adotada, além de qualitativa e descritivo-interpretativa, também se baseou nos princípios do método clínico-crítico de Piaget (2005), que possui características singulares dentro da Psicologia Experimental, o Piaget resignificou a ampliação da escuta. Esse método, originalmente associado ao diagnóstico de condições físicas e psíquicas de indivíduos com transtornos, foi ampliado e renomeado por Piaget (2005) para investigar o raciocínio humano em situações empíricas, utilizando entrevistas abertas e a observação das ações dos sujeitos diante de problemas concretos. Ao adaptar o método clínico para a Epistemologia Genética, Piaget (2005) destacou a

importância de colocarmos o sujeito em situações problematizadoras, permitindo-nos observar como o indivíduo organiza suas ações e representa as situações enfrentadas.

Pesquisadores como Delval (2002), Carraher (1983) e Castro (1974) contribuíram para tornar o método clínico mais acessível, favorecendo sua aplicação em estudos empíricos. Delval (2002) enfatiza que o método exige uma sistematização por parte do pesquisador, que ajusta suas perguntas e ações conforme as respostas dos sujeitos, priorizando o processo de pensamento em vez da correção das respostas. Assim, a observação das ações e a entrevista são fundamentais para capturar tanto a conduta verbal quanto não-verbal dos participantes, revelando a lógica de seu raciocínio. A entrevista, como reforça Claparéde (*apud* Castro, 1974), é essencial para estimular a verbalização dos processos mentais, permitindo-nos uma investigação mais aprofundada das construções cognitivas do sujeito.

Dessa forma, a combinação da abordagem qualitativa de cunho descritivo-interpretativo com o método clínico-crítico de Piaget (2005) proporcionou uma fundamentação metodológica consistente para explorarmos os significados e processos cognitivos envolvidos no objeto de estudo, garantindo uma análise profunda e detalhada dos fenômenos investigados.

3.2 Instrumentos

A coleta dos dados teve como instrumento a entrevista clínica (Delval, 2002), tendo jogos e canções como elementos geradores de significados. Desse modo, como descrito por Delval (2002) existem diversos níveis de aplicação do método clínico crítico. Ele envolve entrevistas totalmente livres nas quais investigamos sem restrições as respostas do sujeito sobre um certo domínio. Nesse caso, a conversa pode mudar bastante de um sujeito para outro. Esse formato de entrevista pode ser usado no começo de uma pesquisa, quando queremos explorar um assunto.

Por outro lado, para o desenvolvimento dela optamos pela entrevista do tipo semiestruturada, ainda na perspectiva do mesmo autor, as questões fundamentais comuns para todos os sujeitos, que são desenvolvidas e

acrescentadas conforme as respostas dos sujeitos para poder compreender o melhor possível o que vai ser falado. As respostas guiam o rumo do questionário, mas se voltam aos assuntos principais que foram definidos no início. Reconhecemos que prosseguindo com estes procedimentos de pesquisa conseguiriamos as informações sobre o assunto pesquisado que nos ajudaria na resposta para a pergunta levantada neste trabalho.

3.3 Participantes

A coleta de dados foi realizada com crianças em duas turmas, sendo uma de P4, da Educação Infantil, e outra de 4º Ano, do Ensino Fundamental (séries iniciais). O objetivo foi proporcionar uma compreensão mais completa e contextualizada das significações em níveis de desenvolvimento. A Educação Infantil, com alunos de idade entre 4 e 5 anos, as crianças da Educação Infantil nos proporcionaram uma compreensão simbólica das "africanidades". No Brasil, essa etapa de ensino é caracterizada por um forte enfoque no lúdico, na arte e no faz de conta, que são amplamente trabalhados nas escolas e o Ensino Fundamental, com alunos de idades entre 9 e 11 anos, as crianças do 4º ano nos apresentaram um pensamento mais articulado, lógico e sistematizado devido ao maior tempo de permanência no contexto escolar. Oferecem perspectivas distintas sobre como a função simbólica e a compreensão espacial evoluem com a idade.

A escolha desses dois contextos educacionais permitiu avaliar as possíveis transições entre esses extremos do pensamento, identificar necessidades específicas e adaptar intervenções pedagógicas para promover uma compreensão mais profunda e inclusiva das noções sociais de África e das construções de identidade cultural. Assim, buscou-se entender como os mecanismos envolvidos no pensamento da criança influenciaram as noções sociais e a própria identidade cultural, ou seja, as representações de si e do outro. Os quadros a seguir demonstram o perfil dos participantes:

Quadro 1: Perfil dos participantes do P4 da Educação Infantil.

Codinome	**Idade**	**Sexo**

Apili	4,1	F
Braima	3,1	M
Cadija	4,4	F
Fansene	4,4	F
Lueji	4,1	F
Magidi	4,4	M
Mpon	4,4	F
Okiri	4,4	M
Okinka pampa	4,4	F
Omar	4,2	M
Oronho	4,2	M
Ponu	4,4	F
Warendja	4,4	F
Zulu	5	M

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2: Perfil dos participantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Codinome	**Idade**	**Sexo**
Babile	9,3	F
Banorfan	9,5	M
Bidan Matcha	9,4	M
Duturna	8,4	F
Kiesse	10,4	M
Kiluanji	9,4	M
Kwame	10,2	M
Nadin	8,1	M
Pansau	8,4	M
Pau	9,4	M

Watena	9,5	M
Wendy	8,4	F

Fonte: Dados da pesquisa.

3.4 Procedimentos de coleta

Compreendemos a oficina como um processo evolutivo que ocorre em um espaço e tempo em que diferentes pontos de vista e ações são elaborados e produzidos (Reis; Oliveira, 2013). É, portanto, um ambiente em que as relações com o mundo físico e social são estabelecidas e onde as interações e experiências são únicas para cada momento, respeitando o indivíduo, o outro e as resoluções de problemas impostas. Com base nesse entendimento, descrevemos os procedimentos adotados nas oficinas.

Nesta pesquisa, as oficinas foram estruturadas para priorizar práticas envolvendo jogos e canções oriundos da cultura africana, totalizando 2 encontros. Alguns elementos fundamentais foram elencados para estruturar as sessões, a saber: 1) Significação do encontro anterior (a partir do segundo encontro); 2) Acolhimento; 3) Djumbai.

O primeiro elemento, "Significação do encontro anterior", refere-se à forma como os participantes perceberam e refletiram sobre o encontro anterior, promovendo uma continuidade no processo. O "Acolhimento" foi o momento em que os participantes foram recebidos no espaço destinado aos encontros, que foi ambientado e preparado de acordo com o planejamento da oficina, criando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. Por fim, o *Djumbai* consiste em um momento de interação, em que questionamentos, curiosidades e significações sobre os encontros foram discutidos em rodas de conversa, promovendo um espaço de diálogo e reflexão coletiva.

Esses elementos nortearam a dinâmica dos encontros, promovendo um processo de construção coletiva e interativa, centrado nas experiências culturais e na vivência prática dos participantes. No contexto das oficinas, o termo Encontro assume um novo sentido: trata-se da transformação de si, do outro e da compreensão da música, manifestos nas significações dos participantes (Reis, 2020). No Encontro, o sujeito é convidado a relacionar-se por inteiro com o objeto

investigado e, gradativamente, compreendê-lo, pondo em relação às dimensões individuais ou subjetivas às sociais ou coletivas. Dessa maneira, cada oficina torna-se um espaço de ressignificação, onde a interação entre participantes, jogos, canções e discussões coletivas promovem novas percepções e construções de conhecimento. Ao significar as africanidades, o participante apresenta uma síntese dessas relações que, por sua vez, constituem a base sobre a qual novas construções se efetivam num contínuo movimento dialético. Assim, os encontros não se restringem a momentos isolados, mas integram um processo contínuo e dinâmico de aprendizado e ressignificação cultural.

3.4.1 Oficina interculturais

3.4.2 Oficinas na turma P4 da Educação Infantil

Encontro 1

O primeiro encontro foi dividido em três momentos dentre os quais se segue:

1 - No primeiro momento, os participantes foram acolhidos e, em seguida, houve a apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Logo após, os participantes aprenderam a letra da canção "*bo kunsi nha nome?*[2]", eles se apresentaram integrando seus nomes na música.

2 - No segundo momento contamos a história "a lebre e a *choca*", mas antes contamos para eles o que é uma fábula e explicamos o que é uma fábula. É importante realçar que, usamos esta fábula pelo fato de ser uma história[3] guineense, também fez parte da minha infância e nela tem elementos culturais do meu país (Guiné-Bissau). Depois construímos os vocabulários com algumas palavras da história e os participantes fizeram o intervalo. Na volta fizemos o *djumbai* acerca da história, perguntamos o que acharam da história, do

[2] Expressão na língua Criolo da Guiné- Bissau quer dizer: "vocês conhecem o meu nome?"

[3]gundo Bâ (2010), as tradições orais africanas são ricas em sabedoria e oferecem uma visão pr Seofunda da filosofia de vida africana. Ele argumenta que as histórias, provérbios e cantos são mais do que entretenimento, eles são ferramentas educacionais e espirituais.

comportamento das personagens e a lição que pode ser tirada da história. Em seguida passamos as imagens da lebre e da choca e pedimos a eles que façam o desenho das mesmas.

3 - Por último, no terceiro momento fizemos uma introdução sobre a África perguntando se já ouviram falar sobre o continente.

Encontro 2

O segundo encontro foi dividido em quatro momentos:

1- No primeiro momento realizamos o acolhimento dos participantes em seguida a significação da oficina anterior, aqui fizemos a recapitulação do que foi trabalhado no dia anterior.

2- No segundo momento trabalhamos com o mapa da África, perguntamos se já ouviram falar sobre a África? O que ouviram? Levamos o mapa e o globo terrestre e perguntamos se sabiam o que era. Explicamos para eles que África não é um país, mas sim um continente composto por 54 países.

3 - No terceiro momento trabalhamos com a história da África, falamos acerca das suas diversidades culturais, levamos imagem de três cidades (Luanda- Angola, Bissau- Guiné- Bissau e Lagos- Nigéria) para mostrá-los que África não é só selva, animais selvagens, fome e miséria, falamos também sobre a diversidade cultural existente no continente. Explicamos para eles o que seria a cultura, e levamos alguns elementos culturais (tecido, pente de pó, búzios, miçangas).

4 - No quarto momento trabalhamos com o mapa da Guiné- Bissau, ensinamos aos participantes algumas palavras em criolo como:

Bom dia!
Kuma ku bo sta?
No sta bem

Em seguida, mostramos para eles o mapa da Guiné- Bissau, como o país está formado e onde fica a cidade de Bissau. *Djumbai* foi sobre o que abordamos nesses quatro momentos para vermos as suas concepções sobre Guiné- Bissau perguntando se já ouviram falar da Guiné- Bissau? Em seguida, ensinamos para eles a cantiga da brincadeira *n´dulé n´dulé* e depois as brincadeira

de *n´dulé n´dulé* e terra mar. E por último perguntamos o que acharam das brincadeiras e agradecemos a colaboração dos participantes.

3.4.3 Oficinas na turma do 4º ano do Ensino Fundamental

Encontro 1

O primeiro encontro foi dividido em três momentos:

1 - No primeiro momento, os participantes foram acolhidos e, em seguida, houve a apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Logo após, os participantes aprenderam a letra da canção "*bo kunsi nha nome?*", eles se apresentaram integrando seus nomes na música.

2 - No segundo momento contamos a história "a lebre e a *choca*", mas antes perguntamos se sabiam o que é uma fábula, responderam que sim e contaram o que é. Depois construímos os vocabulários com algumas palavras da história, em seguida, fizemos o djumbai acerca da história, perguntamos o que acharam da história, do comportamento das personagens, se as estratégias que a lebre usou deram certo ou não, no fim da história, a que conclusão lebre chegou e a lição que pode ser tirada da história. Após isso, passamos as imagens da lebre e da choca. Para finalizar explicamos a eles o que é sansa kroma e um pouco da sua história, a seguir, ensinamos a canção "sansa kroma", sansa Kroma é uma lenda sobre um pássaro que protegia as crianças pequenas. Esta é uma história tradicional da África do Sul.

3- No terceiro momento trabalhamos com o mapa da África, nesse momento contextualizamos para eles que o continente africano está composto por cinquenta e quatro (54) países e cada país tem a sua cultura, mostramos onde fica situada a Guiné- Bissau que é o foco da pesquisa. Levamos também as imagens de três cidades de alguns países como Angola, Guiné- Bissau e Nigéria. No djumbai perguntamos o que sabem sobre a África, se já ouviram falar sobre o continente. Levamos três jogos de quebra-cabeça de mapa de África e pedimos aos participantes para formar 3 grupos, em seguida pedimos para montaram quebra-cabeça encaixando as peças representantes de cada país.

Encontro 2

1 - No primeiro momento, organizamos a sala como se fosse um avião e num canto pusemos uma mesa com elementos da cultura guineense ou africana, logo após entregamos os passaportes e os cartões de embarque, pedimos aos participantes que façam uma fila para embarque. Orientamos-lhes que a fila para check in fosse fora da sala e fizemos a encenação.

2 - No segundo momento realizamos a significação da oficina anterior, perguntamos a eles o que fizemos no encontro passado. Trabalhamos com a história da África, explicando sobre as suas diversidades culturais, a cultura africana é ampla em razão da grande diversidade de cada um desses países e reforçamos para eles que África não é um País, mas sim, um continente. Perguntamos se sabiam o que é a cultura, pedimos aos participantes para compartilharem exemplos de elementos culturais que conhecem, logo questionamos se já viram ou ouviram falar de arte africana, logo seguido mostramos imagens de arte africana (as esculturas de madeira). Perguntamos mais uma vez o que eles acharam dessas obras de arte e se eles conseguem identificar elementos culturais nelas.

3 - No terceiro momento, trabalhamos com o mapa da Guiné-Bissau. Pedimos a eles para se sentarem em roda, primeiro ensinamos aos participantes algumas palavras em criolo como:

Bom dia
Kuma ku bo sta?
No sta bem

Em seguida, mostramos para eles o mapa da Guiné-Bissau, explicando como o país está formado e onde fica a cidade de Bissau. Contamos que a Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental de África, tem superfície territorial de 36.125 km², que ao Norte faz fronteira com Senegal, de Leste a Sul com a Guiné-Conacri, e no Oeste com o Oceano Atlântico. Que existem mais de 30 grupos étnicos e mais de 30 línguas étnicas. Perguntamos se alguém sabe algo sobre o país ou se já ouviu falar, levamos também alguns elementos culturais da Guiné-Bissau como: pente de pó, búzio, *pano di pinti* e tecido.

4 - No quarto momento ensinamos para eles as músicas e as

brincadeiras de *n´dulé n´dulé* e *meme,* para todas as brincadeiras ensinamos primeiro as suas músicas depois as brincadeiras e também colocamos o vídeo das duas brincadeiras para eles assistiram. Primeiro aprenderam a brincadeira de *n´dulé n´dulé,* fizemos a demonstração com um grupo e depois formaram grupos e delegaram uma pessoa por grupo para dirigir a brincadeira, para a brincadeira de meme usamos a mesma estratégia, uma pessoa para fazer a demonstração depois montaram as duplas para brincar. Por último perguntamos o que acharam das brincadeiras e como eles significaram esses dois encontros. Encerramos agradecendo a professora e os participantes pela colaboração.

3.5 Recursos materiais

Para os materiais de apoio e de suporte para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos imagens de três capitais de países africanos, a imagem da lebre e da choca, e o livro de história da “A lebre e a choca” (Silva, 2020), a história é sobre uma lebre orgulhosa que se gabava ser a mais esperta, mas ouviu falar que a choca era ainda mais inteligente. Desafiada, a lebre decidiu testar esperteza da choca durante uma viagem e acabou descobrindo que a choca era realmente mais esperta do que ela. Utilizamos também as imagens de algumas esculturas africanas, além de elementos da cultura guineense/africana, um mapa da África, gravador de celular, vídeos do YouTube e caderno para as anotações dos dados.

Figura 1: Recursos materiais utilizados na coleta

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2: Recursos materiais utilizados na coleta

Fonte: Dados da pesquisa.

3.6 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise dos dados desta pesquisa seguiram uma abordagem qualitativa, pautada nos princípios do método clínico-crítico (Delval, 2002). Inicialmente, todas as entrevistas foram transcritas integralmente, preservando pausas, hesitações e expressões não verbais que pudessem revelar aspectos do pensamento infantil. Além disso, os registros das interações durante o *djumbai*, jogos e canções foram descritos em detalhes, permitindo a identificação de padrões e construção de significados.

Para a interpretação dos dados, adotou-se a análise temática, categorizando as falas e ações das crianças de acordo com as características do pensamento. A ênfase foi dada à forma como as crianças estruturaram suas respostas diante das situações problematizadoras, analisando contradições, reformulações e processos de construção do conhecimento.

Por fim, realizou-se a triangulação dos dados, cruzando as informações obtidas nas entrevistas com as observações feitas durante o *djumbai*, jogos e canções. Esse procedimento permitiu uma análise mais ampla e aprofundada, garantindo a consistência dos achados e possibilitando uma compreensão mais completa dos processos cognitivos e sociais

envolvidos.

"KONSTRUSON DI MI PABIA DI NOS":

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4 KONSTRUSON DI MI PABIA DI NOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, abordamos os resultados e a discussão dos dados à luz da ideia central de "konstruson di Mi pabia di Nos", expressão em crioulo bissau-guineense que significa "Construção do Eu por meio de Nós". Esse conceito é crucial para compreender como a identidade individual é construída através das interações sociais, culturais e históricas, ressaltando que a formação do "eu" é indissociável do "nós", ou seja, da comunidade, ancestralidade e convivência. Essa perspectiva reflete o papel essencial da educação intercultural, que deve promover a valorização das africanidades e das contribuições culturais coletivas, reconhecendo que a identidade só se completa a partir do diálogo com o outro.

Ao longo deste capítulo, as discussões são enriquecidas pelas contribuições teóricas da Epistemologia Genética, que fundamenta a análise dos processos de noção social dos participantes. Também foram incorporadas referências da Sociologia e da Filosofia, somando novas dimensões à interpretação dos dados, mas sempre preservando a coerência com a perspectiva piagetiana, que permanece como o alicerce deste estudo.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a noção social de africanidades, por meio das significações de crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Especificamente buscamos: 1) Investigar e analisar as noções sociais atribuídas pelos participantes às africanidades, por meio de elementos geradores, como brincadeiras, canções e histórias, utilizando-os como catalisadores do pensamento. 2) Identificar as identidades culturais evocadas nas significações atribuídas pelas crianças. 3) Estabelecer possíveis conexões entre as noções sociais de africanidades e a construção da identidade cultural.

4.1 Noções sociais das crianças acerca das africanidades e possíveis intersecções na construção das identidades culturais no contexto da educação infantil

Na análise das significações das crianças sobre as Africanidades, emergiram três categorias: 1) Relações espaciais e identitárias; 2) Diversidade cultural e linguística; 3) Experiências pessoais prévias. Para cada categoria,

optamos por apresentar os excertos das falas de forma contextualizada nas oficinas interculturais (Resultados), proporcionando ao leitor uma compreensão detalhada dos dados e das evidências buscadas. Em seguida, discutimos a categoria e, por fim, buscamos estabelecer possíveis relações das categorias elencadas com a construção de identidades culturais.

4.1.1 Categoria: Relações espaciais e identitárias

A categoria denominada *Relações espaciais e identitárias* revela como os participantes concebem e representam o espaço, bem como os conceitos simbólicos associados a ele, oferecendo elementos importantes sobre o percurso do pensamento infantil. A seguir, serão apresentados os excertos que ilustram as respostas dos participantes dentro deste contexto.

Quadro 3: Resultados das significações das crianças acerca das Africanidades.

Participantes	**Excertos da fala**	**Contexto**
Zulu (5) Omar (4,2) Oronho (4,2) Okiri (4,4)	"Eu, é uma terra muito longe." “Animais, pessoas, casas e aldeia” "África é onde você mora”. "Tem uma cachoeira.”	Perguntamos se eles ouviram falar sobre a África e o que ouviram ou o que tem em África.
Braima (3,1)	"É um mapa, o mundo que roda onde vem a galinha de Angola."	Levamos o globo e perguntamos o que era, o Braima falou que é um mapa, o mundo que roda e onde veio a galinha de Angola.

Mpon (4,4)	“A gente falou do planeta onde fica África e todo mundo.”	Nesse momento estávamos conversando sobre a significação do encontro anterior.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos excertos analisados, observa-se que as crianças constroem sua compreensão do espaço a partir de experiências imediatas e concretas. A fala de Zulu (5), "É uma terra muito longe", sugere uma percepção do espaço em que a África é representada como uma entidade distante, sem, necessariamente, uma relação direta com sua realidade cotidiana. Essa visão parece indicar um momento em que o todo (o conceito mais amplo de espaço e identidade) ainda não está plenamente articulado com as partes (as experiências pessoais e os conhecimentos prévios).

A relação entre parte e todo na perspectiva piagetiana pode ser observada na maneira como as crianças constroem suas noções espaciais e identitárias em relação à África. Para Piaget e Inhelder (1993), a compreensão do espaço e das relações geográficas ocorre progressivamente, a partir da coordenação entre percepções isoladas (partes) e sua organização em um sistema mais amplo (todo).

Oronho (4,2), ao afirmar que "África é onde você mora", expressa uma organização espacial que se apoia na familiaridade e na associação direta com o conhecido. Nesse caso, a parte (a noção de residência) parece ser utilizada para representar o todo (o continente africano), sem uma diferenciação clara entre um local específico e uma entidade geográfica mais ampla. Essa forma de compreender o espaço sugere desafios na coordenação de diferentes perspectivas, resultando em uma concepção mais imediata da localização.

Braima (3,1), ao associar o globo terrestre à "galinha de Angola", estabelece um vínculo entre a percepção concreta de um objeto e uma referência cultural familiar. Essa resposta indica um processo em que a criança busca construir uma noção mais ampla do espaço a partir de elementos fragmentados, valendo-se de significados simbólicos que fazem sentido dentro de seu universo cognitivo.

Piaget e Inhelder (1993) apontam que a construção das relações espaciais ocorre de forma progressiva em dois planos: o perceptivo e o representativo. No plano perceptivo, a organização espacial é baseada na

experiência imediata, sem uma articulação sistemática entre os elementos. Já no plano representativo, essa organização passa a ser estruturada de maneira mais integrada, permitindo uma compreensão progressivamente mais abstrata das relações espaciais.

Assim, a análise das respostas das crianças evidencia um movimento progressivo de integração entre parte e todo na construção das noções espaciais e culturais. Inicialmente, as crianças assimilam informações espaciais de forma fragmentada e egocêntrica, associando-as ao que é imediato e conhecido.

4.1.2 Categoria: Diversidade cultural e linguística

Esta categoria aborda a noção social das crianças acerca da diversidade linguística, destacando como o pensamento egocêntrico influencia suas assimilações. Essa perspectiva é evidente nas falas das crianças, que refletem tanto a dificuldade em lidar com a variação linguística, como evidenciam os excertos a seguir:

Quadro 4: Excertos das falas dos participantes.

Participante	Excertos da fala	Contexto
Apili (4,1)	“Professora, você fala espanhol é?”	Nessas duas situações a pesquisadora estava a narrar a história para os participantes do nada a Apili fez a pergunda se ela falava espanhol, passou alguns minutos o Zulu também perguntou lhe se estava falando inglês alegando que a pesquisadora estava falando inglês errado e que a mesma falava inglês português.
Zulu (5)	“Você está falando inglês?” “Tia você está falando inglês errado.” “Você está falando inglês português”	

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise das noções sociais das crianças acerca das africanidades evidencia o impacto do pensamento egocêntrico característico da infância, conforme descrito por Piaget (1979; 1999). As crianças frequentemente apresentam

dificuldades para adotar a perspectiva do outro, interpretando o mundo a partir de suas próprias experiências limitadas. Esse fenômeno torna-se perceptível em suas respostas, como quando associam a África a conceitos distantes e pouco definidos, exemplificados por enunciados como *"uma terra muito longe"* (Zulu, 5) ou *"onde você mora"* (Oronho, 4,2). Além disso, a confusão em relação à variação linguística observada nas falas dos participantes reforça essa dinâmica.

A seguir, apresentamos a transcrição das interações ocorridas durante a atividade, preservando a ordem dos acontecimentos. Iniciamos pelo excerto 4 e, posteriormente, pelo excerto 3. Durante a roda, realizamos a atividade de canto com a música *"Bo kunsi nha nome"*. Após esse momento, passamos à contação de histórias. No decorrer da narrativa conduzida pela pesquisadora, Apili (4,1) interrompeu com a seguinte pergunta: *"Professora, você fala espanhol?"* A pesquisadora sorriu e respondeu: *"Não, estou falando português."* A leitura prosseguiu, e, alguns minutos depois, Zulu (5) questionou: *"Você está falando inglês?"* Novamente, a pesquisadora esclareceu: *"Não, estou falando português."*

A pesquisadora continuou a leitura da história quando Zulu (5) a interrompeu, afirmando: *"Tia, você está falando inglês errado."* Diante da colocação, a pesquisadora respondeu: *"Mas eu não estou falando inglês."* Zulu insistiu: *"Você está falando inglês português."* A pesquisadora negou novamente, mas ele reafirmou: *"Sim!"* Então, a pesquisadora perguntou: *"Você não está entendendo o que estou falando?"* Zulu respondeu: *"Não, porque você fala português inglês."*

Intrigada, a pesquisadora questionou: *"Mas existe português inglês?"* Zulu prontamente confirmou: *"Sim."* A pesquisadora insistiu: *"Como assim? Nunca ouvi falar. Você sabe falar português inglês?"* Ele respondeu que não. A pesquisadora seguiu com a indagação: *"Então?"* E Zulu explicou: *"Porque eu só falo português."*

Ainda tentando compreender a lógica da criança, a pesquisadora perguntou novamente: *"Você não está entendendo o que eu estou falando?"* Zulu reafirmou que não. Surpresa, a pesquisadora questionou: *"Sério? Se vocês não estão entendendo, como conseguem responder?"* Diante desse questionamento, as crianças não deram continuidade à conversa sobre o tema.

As falas do excerto 3 e parte do excerto 5 ocorreram após o *djumbai* sobre a história. Na ocasião, a pesquisadora perguntou se alguém já havia ouvido falar da África e o que sabiam ou imaginavam sobre o continente. Vale lembrar que,

antes desse momento, a pesquisadora havia se apresentado e mencionado sua origem. Zulu (5) respondeu: *"Eu sei, é uma terra muito longe."* Em seguida, Omar (4,2) acrescentou: *"Animais, pessoas, casas e aldeia."* Já Oronho (4,2) afirmou: *"África é onde você mora."* Okiri (4,4) comentou: *"Tem uma cachoeira."* e Magid (4,4) completou: *"Eu sei! Tem um monte de coisa, um monte de brinquedo... um montão! Quarenta mil brinquedos!"*

Após esse momento, a pesquisadora apresentou um globo terrestre e perguntou se sabiam o que ela estava segurando. Braima (3,1) respondeu: *"É um mapa, o mundo que roda, onde vem a galinha de Angola."*

No último excerto, a fala de Mpon (4,4) ocorreu durante uma conversa sobre a significação do encontro anterior. A pesquisadora solicitou aos participantes: *"Contem para mim o que vocês aprenderam ontem?"* Mpon prontamente respondeu: *"A gente falou do planeta onde fica a África e todo mundo."*

O estranhamento em relação ao idioma da pesquisadora ilustra a dificuldade das crianças em reconhecer a diversidade linguística. A percepção do idioma como "estrangeiro" e a dificuldade em compreender a comunicação como uma variação natural da língua refletem a tendência egocêntrica de interpretar a realidade com base em experiências próprias e limitadas. Piaget (1979) argumenta que o egocentrismo limita a capacidade da criança de entender conceitos abstratos e complexos, como a diversidade cultural e linguística. Dessa forma, a percepção restrita de Zulu (5) e a confusão de Oronho exemplificam a dificuldade das crianças em transcender seu próprio ponto de vista e reconhecer a complexidade cultural e linguística além de seu ambiente imediato.

Nesse processo, destacamos o mecanismo cognitivo da generalização, conforme descrito por Piaget (1991), e evidenciado nas noções sociais das crianças. Esse mecanismo permite que as crianças apliquem conhecimentos adquiridos a novas situações. O processo de adaptação cognitiva facilita a relação entre novas informações e conhecimentos prévios (Piaget, 1991). Durante esse período, as crianças estão desenvolvendo a capacidade de pensar de forma mais flexível e abstrata. A generalização possibilita que extrapolam de suas experiências limitadas para fazer inferências sobre o desconhecido (Mano; Saravali, 2014). Por exemplo, ao se depararem com um idioma desconhecido, elas podem rotulá-lo como "estrangeiro" com base em sua experiência prévia com idiomas familiares.

Além disso, os estereótipos sobre a África, observados nas respostas que focam em vida selvagem e elementos naturais (Omar 4,2, Zulu 5, Fanzine 4,4), refletem uma compreensão ainda limitada da diversidade cultural. Essas noções estão alinhadas com a teoria de Piaget, que descreve como o desenvolvimento cognitivo é um processo gradual de assimilação e acomodação. As crianças geralmente reduzem a complexidade cultural a imagens estereotipadas.

A literatura sobre identidade e diferença (Woodward, 2014) e a construção da identidade associada ao desenvolvimento cognitivo (Gonçalves, 2004) oferecem uma perspectiva adicional sobre a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística desde cedo. Esses estudos ressaltam que a formação de uma identidade cultural mais complexa e inclusiva depende da capacidade de entender e apreciar as diferenças, tanto culturais quanto linguísticas. Portanto, promover a conscientização sobre a diversidade e fomentar uma compreensão mais profunda das diferenças são essenciais para ajudar as crianças a desenvolverem uma identidade mais rica e uma perspectiva mais inclusiva.

A análise das falas que revelam estranhamento linguístico não apenas destaca os estereótipos presentes nas noções das crianças, mas também oferece elementos acerca da construção da identidade cultural. Esses estereótipos podem estar profundamente enraizados nas identidades culturais das crianças, influenciando como elas percebem e interpretam a diversidade. Quando crianças associam conceitos complexos, como a África, a características simplificadas ou estereotipadas, estão, na verdade, refletindo um entendimento limitado e muitas vezes preconceituoso que pode ser moldado por uma gama de influências sociais e culturais.

A identidade cultural é, em grande parte, formada por meio da interação com o “outro” e da assimilação de informações sobre diferentes culturas. Quando a visão das crianças sobre culturas diferentes é reduzida a estereótipos, isso não apenas limita sua compreensão da diversidade, mas também podem reforçar preconceitos e barreiras culturais. Por exemplo, a percepção de que a África é apenas uma "uma terra muito longe" com características naturais predominantes pode refletir e perpetuar uma visão unilateral e desinformada, que não reconhece a rica diversidade cultural e histórica do continente.

Portanto, é crucial que as intervenções educacionais abordem não apenas a superficialidade das percepções culturais das crianças, mas também as

raízes profundas dessas percepções na construção da identidade cultural. Promover uma educação que valorize e exponha as crianças a uma gama mais ampla de culturas e perspectivas pode ajudar a desconstruir estereótipos, fomentando uma identidade cultural mais rica e inclusiva. Goffman (2017) destaca que “os estereótipos funcionam como uma espécie de lente distorcida através da qual as características de um grupo são exageradas ou simplificadas, levando à perpetuação de preconceitos e à marginalização” (p. 4). A compreensão mais profunda da diversidade cultural não só enriquece o entendimento individual das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais empática e conectada.

4.1.3 Categoria: Experiências pessoais prévias

A categoria "Experiências Pessoais" explora o impacto das vivências individuais e das imaginações infantis na formação das noções sobre a África. Este aspecto é fundamental para entender como as experiências pessoais impactam a visão que as crianças têm do continente africano. Observa-se, por exemplo, como essas influências pessoais se refletem nas respostas das crianças, evidenciando a interseção entre conhecimento individual e compreensão cultural. Os excertos seguintes ilustram essas dinâmicas e fornecem uma visão aprofundada de como as experiências e imaginações pessoais contribuem para a construção da percepção cultural infantil sobre a África.

Quadro 5: Excertos das falas dos participantes.

Participante	Excertos da fala	Contexto
Magidi (4,4)	“Eu sei, tem monte de coisa, monte de brinquedo e montão 40.000 brinquedos.”	Aqui perguntamos quem mais sabe o que tem na África.
Apili (4,1)	“ isso aqui é Ucrânia?” “isso aqui fica o Brasil”	Estávamos a mostrar os países que compõem o continente africano no mapa para eles, apontamos para Angola no mapa aqui a Angola, lembram da galinha de Angola ela veio daqui, e Apili apontou para dois países falando que um é a

		Ucrânia e o outro é Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas de Omar (4,2), que mencionou a galinha de Angola, e de Magid (4,4), ao descrever a África como *"um monte de coisa, monte de brinquedo"*, exemplificam como o conhecimento pessoal e as representações infantis moldam a percepção cultural. Esses comentários revelam que as crianças frequentemente associam o desconhecido a referências familiares e experiências pessoais, construindo sua compreensão cultural de maneira subjetiva (Bruner, 2001).

A fala do excerto 5 ocorreu após a atividade de desenho da choca e da lebre, realizada pelos participantes. Na sequência, a pesquisadora mostrou o mapa aos alunos, destacando os países que compõem o continente africano. Ao apontar para Angola, ela explicou: *"Lembram da galinha de Angola? Ela veio daqui."* Nesse momento, Apili (4,1) observou o mapa, apontou para dois países e perguntou: *"Isso aqui é a Ucrânia?"* Em seguida, afirmou: *"Isso aqui fica o Brasil."*

A fala de Magidi (4,4), ao descrever a África como um "monte de coisa, monte de brinquedo," exemplifica a utilização de uma visão imaginativa e infantil para interpretar a cultura africana. Esse tipo de descrição indica como as crianças muitas vezes interpretam novas culturas através de suas próprias lentes culturais e experiências de vida, resultando em percepções que são ao mesmo tempo criativas e limitadas. Esse fenômeno sublinha a importância de intervenções educacionais que ampliem e enriqueçam essas percepções, ajudando as crianças a transcender suas perspectivas pessoais e a desenvolver uma compreensão mais complexa e inclusiva das culturas que estudam (Woodward, 2014).

Omar (4,2), ao se referir à galinha de Angola, faz uma conexão entre uma experiência familiar e um elemento cultural africano. Essa associação não só reflete um processo de assimilação de novos conhecimentos a partir de uma base familiar, mas também sublinha como a identidade cultural individual está entrelaçada com a formação do conhecimento cultural. “A galinha de Angola” serve como uma ponte entre a experiência pessoal de Omar (4,2) e uma referência cultural mais ampla, evidenciando a interseção entre as dimensões pessoais e culturais na construção do entendimento.

A análise das respostas também destaca a importância de considerar as dimensões pessoais e imaginativas no desenvolvimento cognitivo das crianças. As representações infantis e as experiências pessoais não apenas influenciam como as crianças interpretam informações culturais, mas também desempenham um papel essencial na formação de uma compreensão mais profunda e contextualizada da diversidade cultural e geográfica. Bruner (2001) enfatiza que as narrativas pessoais e as experiências individuais são fundamentais para a construção do conhecimento e da identidade cultural.

Além disso, a forma como as crianças interpretam a cultura e a geografia, muitas vezes filtrada por suas próprias experiências e visões imaginativas, sugere que o desenvolvimento da identidade cultural é um processo dinâmico e contextual. A capacidade das crianças de integrar o desconhecido a partir de suas próprias vivências e imaginações é uma parte fundamental do processo de aprendizagem e da construção de conhecimento (Woodward, 2014). Este fenômeno ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e integrem as dimensões pessoais das experiências infantis, promovendo um entendimento mais complexo e abrangente da diversidade cultural.

Portanto, a discussão sobre identidade cultural neste contexto não se limita apenas à análise de estereótipos, mas também abrange como as experiências individuais e a imaginação contribuem para a formação de uma compreensão cultural mais rica e contextualizada. Reconhecer e valorizar essas dimensões pessoais pode ajudar a promover uma apreciação mais profunda da diversidade cultural e facilitar o desenvolvimento de uma identidade cultural mais inclusiva (Gonçalves, 2004). Assim, o desenvolvimento da identidade cultural é um processo interativo e contínuo, que se beneficia da integração e da diferenciação das experiências pessoais com uma compreensão mais ampla das diferentes culturas.

4.2 Noções sociais das crianças acerca das Africanidades e possíveis intersecções na construção das identidades culturais no contexto do ensino fundamental

Para análise das noções sociais dos participantes de 4º ano de ensino fundamental sobre as Africanidades, surgiu a categoria: Diversidade e complexidade

4.2.1 Categoria: diversidade e complexidade

A categoria *Diversidade e complexidade* explora a compreensão das crianças sobre a variedade cultural e social do continente africano, em contraste com a percepção inicial simplificada que pode prevalecer na infância. A análise das respostas dos participantes oferece uma visão sobre como as crianças começam a reconhecer a complexidade cultural e a diversidade social da África, conforme demonstram os excertos.

Quadro 6 - Excertos das falas dos participantes.

Participante	**Excertos da fala**	**Contexto**
Duturna (8,4)	“Poxa, 54 países.”	Foi quando explicamos para eles que a África não é um país, mas sim um continente composto por 54 países
Nadin (8,1)	“Que tem muitas brincadeiras legais, que lá não é só miseria, florestas, ela tem mais coisas como uma cidade normal”	Foi quando perguntamos o que eles aprenderam sobre África?
Kiesse (10,4)	“Que África tem bastantes países, bem legais e as cidades são muito grandes e ela tem umas brincadiras bem legais.”	
Kwame (10,2)	“Pro, poderia trazer a própria culinaria, a comida tipica do seu país”.	
Nadin (8,1)	“o que é Nadin na sua língua?”	Foi quando estávamos a falar para eles que a minha língua materna é o criolo.

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisadora introduziu a informação de que a África é composta por 54 países, enfatizando a vastidão e a complexidade política do continente. Essa informação é fundamental para desconstruir visões simplificadas que podem prevalecer na compreensão infantil.

As falas do excerto 6 ocorreram durante uma roda de conversa, logo após o *djumbai* e a atividade de canto de *Sansa Kroma*. Nesse momento, a pesquisadora anunciou que iriam falar sobre a África e perguntou: *"Alguém aqui já ouviu falar da África? O que vocês sabem sobre ela?"* Os participantes responderam afirmativamente e, em seguida, começaram a compartilhar individualmente suas percepções.

Após as respostas, a pesquisadora explicou que a África não é um país, mas sim um continente composto por 54 países. Foi então que Duturna (8,4) exclamou com surpresa: *"Poxa, 54 países!"* e, curiosa, perguntou: *"Tem quantas pessoas no seu país?"*

A pergunta de Nadin (8,1) – *"O que é Nadin na sua língua?"* – surgiu durante uma discussão sobre diversidade cultural. Ao explicar que a Guiné-Bissau possui mais de 30 línguas étnicas e mencionar sua língua materna, a pesquisadora despertou o interesse do participante, que quis saber como seria seu nome em crioulo.

Essas falas ocorreram nas significações finais, no último dia da pesquisa, quando perguntamos aos participantes o que acharam dos encontros e o que aprenderam sobre a África. Foi nesse contexto que surgiram as seguintes respostas:

> Nadin (8,1): *"Que tem muitas brincadeiras legais, que lá não é só miséria e florestas, tem mais coisas, como uma cidade normal."*
> Kiesse (10,4): *"Que a África tem muitos países bem legais, as cidades são muito grandes e tem umas brincadeiras bem divertidas."*
> Kwame (10,2): *"Prô, você poderia trazer a própria culinária, a comida típica do seu país?"*

No que concerne à noção social de africanidade, a fala de Nadin (8,1) revela uma percepção ampliada e positiva sobre a cultura africana, desafiando estereótipos que reduzem o continente às imagens de miséria e florestas. Ao afirmar que "tem muitas brincadeiras legais" e que a África "tem mais coisas como uma cidade normal", ele demonstra um reconhecimento das diversas realidades e riquezas culturais do continente. Essa compreensão indica que as crianças estão desenvolvendo uma percepção mais complexa da África, reconhecendo-a como um território vasto e culturalmente diverso. Tal percepção é essencial para a formação de noções sociais mais fundamentadas e respeitosas sobre a cultura africana, promovendo o reconhecimento da diversidade e a superação de visões reducionistas. Ademais, sua fala sugere que as discussões em sala de aula têm potencial para expandir o repertório das crianças, auxiliando-as a superar estereótipos e a apreciar a complexidade das culturas africanas.

Nesse sentido, a fala de Nadin (8,1) se alinha ao argumento de Sodré (2009), que enfatiza a pluralidade das culturas africanas, incluindo suas cidades modernas e aspectos lúdicos. Na obra "Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora", Muniz Sodré destaca a importância de desconstruir imagens estereotipadas e simplistas sobre a África, frequentemente reduzida à pobreza e ao exotismo. De forma complementar, Asante (2009) discute a relevância de uma perspectiva afrocentrada para a valorização da riqueza cultural e das contribuições históricas das sociedades africanas, combatendo representações negativas e unilaterais.

A fala de Kiesse (10,4) corrobora essa perspectiva ao afirmar que "África tem bastantes países, bem legais, e as cidades são muito grandes e ela tem umas brincadeiras bem legais". Sua percepção ressalta a diversidade e a complexidade do continente africano, enfatizando a existência de numerosas nações e centros urbanos desenvolvidos. Essa visão dialoga com as reflexões de Molefi Asante e Nascimento na obra "Sankofa 4" (2009), que enfatiza a Afrocentricidade como uma abordagem epistemológica inovadora, promovendo a valorização das experiências e contribuições afrodescendentes. Assim, a fala de Kiesse (10,4) reforça a necessidade de uma educação que fomente uma compreensão mais ampla e informada sobre a África, superando visões homogêneas e estereotipadas.

A perspectiva afrocentrada também emerge na fala de Kwame (10,2), que sugere trazer a culinária africana para a sala de aula: "Prô, poderia trazer

a própria culinária, a comida típica do seu país". Esse enunciado expressa não apenas curiosidade, mas também um desejo de vivenciar aspectos concretos da cultura africana, reforçando a importância do aprendizado sensorial e prático na construção do conhecimento. A introdução da culinária em atividades pedagógicas não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também favorece conexões significativas entre diferentes contextos socioculturais, contribuindo para uma educação intercultural mais inclusiva e enriquecedora. Nesse aspecto, Santos (2006) destaca que a cultura se manifesta de forma abrangente, incluindo hábitos, tradições e expressões artísticas. Assim, a proposta de Kwame (10,2) alinha-se à compreensão da cultura como um conjunto dinâmico de práticas e significados, passados de geração em geração.

As contribuições de Kwame (10,2) e Banorfan (9,5) reforçam essa visão. Enquanto Kwame (10,2) menciona que esculturas podem ser feitas com materiais diversos, incluindo reciclados e naturais, Banorfan (9,5) define cultura como "o costume de um país" e destaca elementos como comida, festas, roupas, artes, danças e comemorações. Essas falas dialogam diretamente com a definição de Santos (2006), que enfatiza a cultura como um conjunto de modos de vida e expressões simbólicas de um grupo social. Dessa forma, essas percepções demonstram uma compreensão diversificada e criativa da cultura africana, reconhecendo sua pluralidade e riqueza.

Outro aspecto relevante se refere às semelhanças geográficas entre a África e o Brasil, apontadas por Nadin (8,1) e Banorfan (9,5). Nadin (8,1) observa que uma cidade africana se assemelha a Londrina, sugerindo um reconhecimento da urbanização moderna no continente africano, enquanto Banorfan (9,5) aponta a correspondência entre os contornos geográficos da África e da América do Sul. Essas percepções indicam uma compreensão mais ampla da geografia e da história natural, favorecendo uma visão menos estereotipada e mais informada da África.

No contexto da "viagem de brincadeira" para a Guiné-Bissau, as falas de Kwame (10,2) e Nadin (8,1) revelam uma mistura de curiosidade e necessidade de conforto. Enquanto Kwame (10,2) menciona que "não achou a viagem tão legal porque não comeu", destacando a importância da alimentação para sua experiência, Nadin (8,1) expressa satisfação por estar na África, mas também manifesta desejo de estar em sua própria cama, evidenciando a necessidade de equilíbrio entre novidade e familiaridade no aprendizado intercultural.

As respostas das crianças demonstram um avanço significativo em direção ao reconhecimento da diversidade cultural e social. Embora algumas percepções iniciais possam ser simplificadas, como associar a África a estereótipos de vida selvagem, outras falas revelam um crescente entendimento da multiplicidade de nações e culturas presentes no continente. As crianças que reconhecem que a África é composta por várias nações e culturas estão começando a desenvolver uma compreensão mais matizada da diversidade cultural.

Segundo a teoria de Piaget (1979; 1999), o desenvolvimento cognitivo envolve a capacidade crescente de compreender a complexidade e a diversidade. À medida que as crianças amadurecem, elas começam a reconhecer e integrar múltiplas dimensões de informação, incluindo a complexidade cultural e social. Esse processo é caracterizado por um aumento na capacidade de pensar logicamente sobre objetos e eventos, bem como de compreender conceitos mais abstratos como a diversidade. A capacidade das crianças de reconhecer a diversidade cultural e a multiplicidade de países reflete a transição de um pensamento mais egocêntrico e simplista para uma compreensão mais estruturada e abrangente da realidade. Essa mudança é apoiada por estudos que destacam a importância de promover a consciência cultural e a compreensão global desde cedo (Woodward, 2014; Gonçalves, 2004). A exposição a informações sobre a diversidade cultural e a complexidade geográfica ajuda as crianças a desenvolverem uma visão mais complexa e inclusiva do mundo ao seu redor.

Esta categoria demonstra, em algum grau, como as crianças estão começando a reconhecer a vasta multiplicidade de nações e culturas na África, um avanço significativo em relação a percepções simplificadas. Este reconhecimento é um reflexo do desenvolvimento cognitivo, conforme descrito por Piaget, e é fundamental para promover uma compreensão mais profunda e inclusiva das diferenças culturais e sociais. As intervenções educacionais que enfatizam a diversidade e a complexidade cultural são essenciais para apoiar o desenvolvimento de uma visão mais rica e informada do mundo.

PONTU DI ENCONTRU:
CONCLUSÃO

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender como a noção de africanidades se manifesta no contexto escolar, revelando a formação das identidades culturais das crianças a partir de suas interações e experiências. A relevância dessa temática está na necessidade de ampliar a conscientização sobre si mesmo e sobre o outro nos processos de significação cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa. O reconhecimento da cultura africana, muitas vezes marginalizada no currículo escolar, é essencial para a compreensão da formação histórica e social do Brasil. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 representa um importante avanço, mas sua implementação ainda enfrenta desafios que comprometem a qualidade e a efetividade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Por meio de atividades como *djumbai*, histórias, canções e jogos, analisamos como as crianças da educação infantil e do ensino fundamental significam a cultura africana. A investigação demonstrou que, inicialmente, suas percepções estavam permeadas por estereótipos e generalizações, características do pensamento egocêntrico e das limitações cognitivas próprias da faixa etária, conforme a perspectiva piagetiana. No entanto, as intervenções pedagógicas implementadas promoveram uma compreensão mais diversificada e enriquecedora da diversidade cultural do continente africano. A surpresa das crianças ao descobrir a pluralidade de países africanos ilustra o impacto positivo do acesso a informações qualificadas na desconstrução de estereótipos.

Os resultados evidenciaram a importância de práticas pedagógicas que desafiam preconceitos e promovem a valorização da diversidade cultural. Ao integrar de forma significativa a cultura africana ao currículo escolar, não apenas enriquecemos a educação infantil, mas também contribuímos para a construção de identidades culturais mais inclusivas e informadas. A transição das crianças de uma visão egocêntrica para compreensões mais complexas e ricas da diversidade cultural é um processo que deve ser intencionalmente apoiado por meio de intervenções educativas fundamentadas.

Dessa forma, torna-se imprescindível a defesa de uma educação antirracista, que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas atue ativamente

na desconstrução de estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais. A educação antirracista deve estar no centro das práticas pedagógicas, sendo incorporada de maneira transversal em todas as disciplinas e níveis de ensino. É fundamental que os professores sejam capacitados para abordar questões raciais de maneira crítica e sensível, garantindo que a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam apresentadas de forma plural e digna. Somente assim será possível combater o racismo estrutural e promover uma formação cidadã que valorize a igualdade e a justiça social.

Dessa forma, este estudo reafirma a necessidade de uma educação que valorize e integre diferenças culturais desde os primeiros anos escolares, possibilitando que as crianças transcendam percepções iniciais e estereotipadas. É fundamental que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas que envolvam as crianças em experiências significativas, ampliando seu entendimento e sua apreciação da diversidade cultural. A partir dessa abordagem, torna-se possível formar sujeitos capazes de reconhecer e valorizar tanto as semelhanças quanto às diferenças entre as diversas culturas do mundo, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e plural.

A continuidade e ampliação deste estudo são essenciais para o aprimoramento das estratégias pedagógicas e para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente intercultural. Investigar a longo prazo os impactos dessas intervenções no desenvolvimento cognitivo e social das crianças pode fornecer subsídios para políticas educacionais mais eficazes e inclusivas. Em um contexto global cada vez mais marcado pela diversidade, promover a compreensão e a valorização das africanidades na escola não é apenas um compromisso com a história e a identidade brasileira, mas também um caminho para a construção de um futuro mais igualitário e respeitoso.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a noção social de africanidades, por meio das significações de crianças da educação infantil e do ensino fundamental. A pesquisa analisou as percepções das crianças sobre africanidades através de suas falas e interações, proporcionando uma compreensão detalhada das noções sociais que elas constroem sobre o tema. Primeiramente, investigou-se e analisou-se as noções sociais atribuídas pelos participantes às africanidades, utilizando elementos geradores como brincadeiras, canções e histórias. Demonstrou que esses elementos catalisaram o pensamento das crianças,

permitindo-lhes expressar suas percepções sobre africanidades. As falas das crianças revelaram como elas evocam identidades culturais ao discutir africanidades, evidenciando associações com elementos culturais conhecidos e familiares.

Além disso, estabeleceu-se conexões claras entre as noções sociais das crianças sobre africanidades e a construção de suas identidades culturais. Este estudo destacou a influência das experiências pessoais e das representações culturais na formação dessas noções. Observou-se que as crianças constroem suas percepções do espaço e da identidade cultural a partir de experiências imediatas e concretas, refletindo o estágio egocêntrico do desenvolvimento cognitivo infantil descrito por Piaget.

Em conclusão, com base na análise e discussão dos resultados, podemos afirmar que os objetivos delineados para o estudo foram alcançados. A pesquisa forneceu conhecimentos valiosos sobre as percepções das crianças em relação às africanidades e contribuiu para a compreensão de como essas percepções influenciam a formação de suas identidades culturais. Essa compreensão é essencial para promover uma educação antirracista que valorize a diversidade cultural e atue na desconstrução de estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais. As descobertas deste estudo destacam a importância de práticas pedagógicas que integrem diferenças culturais desde os primeiros anos escolares, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e plural.

Por outro lado, outras pesquisas podem complementar o nosso estudo ao explorar diferentes perspectivas e aprofundar aspectos que foram abordados de maneira preliminar na pesquisa. Por exemplo, pesquisas contínuas podem analisar o impacto das intervenções educacionais ao longo do tempo, avaliando como as percepções das crianças sobre africanidades evoluem conforme elas avançam nos níveis de ensino. Além disso, pesquisas que enfoquem a formação e capacitação de professores podem identificar estratégias pedagógicas eficazes para abordar africanidades de maneira mais integrada e significativa no currículo escolar. Outra área complementar seria a análise do impacto de materiais didáticos específicos, como livros ilustrados e recursos multimídia, na construção das noções de africanidades entre as crianças. Por fim, estudos comparativos que investiguem as percepções de crianças em diferentes contextos culturais e geográficos podem fornecer conhecimenots valiosos sobre as variáveis que

influenciam a construção de identidades culturais, promovendo uma compreensão mais ampla e diversificada do estudo. Essas abordagens complementares podem enriquecer a nossa pesquisa, proporcionando uma visão mais abrangente e aprofundada sobre a noção social de africanidades e suas implicações educacionais.

NHA ENCONTRU KU EDUKASON

À GUISA DE UM EPÍLOGO

Nha encontru ku Edukason – à guisa de um epílogo

> *"A escrita, para nós, é um modo de resistência, uma forma de dizer que existimos, que estamos aqui, que somos visíveis" (Conceição Evaristo).*

Quando fui à escola pela primeira vez para conversar com a coordenação sobre minha pesquisa, confesso que estava apreensiva. Não sabia como seria recebida, se haveria resistência ou se encontraria abertura para desenvolver meu trabalho. No entanto, assim que cheguei, fui acolhida com gentileza e atenção. A professora Ângela e as demais professoras com quem tive contato demonstraram um interesse genuíno pela pesquisa, a ponto de várias delas expressarem o desejo de que eu realizasse o estudo em suas turmas. Esse entusiasmo me fez sentir não apenas bem-vinda, mas também valorizada enquanto pesquisadora.

Além disso, a coordenação me convidou para participar de uma atividade pedagógica, o que reforçou ainda mais essa sensação de pertencimento. Embora essa atividade não tenha ocorrido por outros motivos, o convite por si só me fez sentir especial e reconhecida. Saí da escola com uma sensação muito positiva, satisfeita por ter encontrado um ambiente que não apenas acolhe, mas também valoriza iniciativas voltadas para a reflexão sobre diversidade e inclusão.

Durante minha visita, tive a oportunidade de observar alguns trabalhos dos estudantes, que haviam realizado atividades sobre a cultura africana. Um dos projetos que mais me chamou a atenção foi a exposição de comidas típicas de diferentes países do continente africano, com cartazes colados nas paredes da escola. Embora a comida típica do meu país não estivesse representada, ainda assim me senti contemplada e representada pelo esforço da escola em abordar o tema de forma respeitosa e significativa. Foi gratificante perceber que ali havia um olhar atento para a cultura africana, distante da visão estereotipada que tantas vezes encontrei ao longo da minha vida.

Do ponto de vista pedagógico e como pesquisadora, pude notar que a escola está dando passos importantes na implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. No entanto, acredito que esse trabalho poderia ser ainda mais

enriquecido se houvesse uma formação continuada dos professores, proporcionando-lhes mais embasamento teórico e metodológico para tratar das questões raciais e culturais de maneira ainda mais aprofundada. A educação antirracista não deve se limitar a projetos pontuais, mas sim ser um compromisso constante na formação dos estudantes e da própria comunidade escolar.

6. REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou. Hampaté. A tradução viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/ Acesso em: 16/09/2023.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais interculturalidade e Educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CASTORINA, José A.; FAIGENBAUM, Gustavo; CLEMENTE, Fernando. Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicação para a investigação psicológica. **Educação & Realidade.** n. 27, p. 27-50, jan./jun. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos**. Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Julise Carvalho; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Conhecimento social em Piaget: um estudo sobre noções de greve**. Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 22, N. 3, set./dez., p. 503-510, 2018.

GARCIA, H. H. G. de O. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos.** 2010. 275f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Gulherme et al. Teoria piagetiana da representação do espaço e a cartografia escolar: o que as pesquisas informam? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 24997-24915, mar. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia B. M. Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, 2003, p. 167-182.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Identidade do Eu, consciência moral e estádios do desenvolvimento: perspectivas para a educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 19, 2º sem. de 2004, pp. 73- 89.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza. **Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico**: um estudo embasado no aporte teórico da Epistemologia Genética. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOCHI, Elaine Aparecida dos Santos. Jogos e brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras no espaço escolar. **Revista NEIAB**. V. 03, N. 01, Jul/ 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora. Série Sankofa, v.4. São Paulo: **Selo Negro Edições**, 2009.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; SARAVALI, Eliane Giachetto; REIS, Leandro Augusto dos. A Epistemologia Genética: uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. In: SANCHEZ JR.; Sidney Lopes et al. (Orgs.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-30.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; REIS, Leandro A. dos; ROSA, Érica Marques; FACHIN, Mariana M. Macarini; GODOI, Guilherme Aparecido. O que pensam alunos do ensino fundamental de escolas públicas de Londrina acerca da pobreza? **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 180- 193, 2019.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, 1º semestre de 2009, N. 2, p. 22- 35.

PEREIRA, Guilherme e ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em Educação: algumas considerações. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 66- 79, 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Representação do mundo na criança**. Trad. Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Editora Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Trad. Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução: Maria Luísa Lima. 4ª edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PINTO, Helen Santos; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian Danae Ferreira (Orgs.). **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras** [livro eletrônico]. São Paulo: Aziza Editora, 2022.

REIS, Leandro Augusto dos. **Músico na sala de aula ou professor no palco?** Significações de licenciandos em Música – encontros possíveis. 2020. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2020.

REIS, Leandro Augusto dos. OLIVEIRA, Francismara Neves de. Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília/SP, v. 5, n. 1, jan-jul. 2013.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araújo. **A construção da noção de povos indígenas por meio de intervenções pedagógicas baseadas na produção de textos narrativos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araújo; SARAVALI, Eliane Giachetto. Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa- ação com estudantes do ensino fundamental. **Rev. FAEEBA- Ed. e Contemp**. Salvador, v.31, n.67, p.75-97, Jul./Set.2022.

ROMANI, Simone e RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre Interculturalidade é importante para a Educação? **Revista espaço acadêmico**. N. 127, dez. 2011.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Taislene. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v.26, n.01, p.157-184 abr. 2010.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Taislene; MELCHIORI, Ana Paula; GUIMARÃES, Karina Perez. Como resolver uma situação de não aprendizagem: um estudo psicogenético sobre a construção do conhecimento social. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 92-116, jan./jun. 2014.

SILVA, Tarcia Regina A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v.32, n. 2, p. 61-82, jul/dez, 2017.

SILVA, Avani Souza. **A África recontada para crianças**. São Paulo: Martin Claret, 2020.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

7. APÊNDICES

APÊNDICE 1

TRANSCRIÇÃO – 1º Encontro

Etapas	Procedimentos
● **Acolhimento dos participantes e apresentação da pesquisadora.**	○ Acolhemos os participantes e a pesquisadora fez uma apresentação contando o seu nome, de onde veio e o motivo da sua estadia na escola. **Ponu:** Oi tia, posso sentar no seu colo? **Pesquisadora**: senta aqui na frente **pesquisadora**: Vamos fazer uma roda, boa tarde, meu nome é Yacine, sou da Guiné- Bissau um dos países da África. Estou aqui para fazer um trabalho sobre a cultura africana com vocês. Gente vocês querem aprender uma música que fala os nomes? **Participantes em coro:** sim!
● **Apresentação dos participantes com a cantiga popular guineense.**	○ Essa é uma forma lúdica que possibilita que as crianças se apresentem. Os participantes aprenderam a letra e melodia da cantiga popular guineense de apresentação dos nomes “bo kunsi nha nome?” **pesquisadora**: vamos assim 123 e falam: **pesquisadora**: bo **participantes**: bo **pesquisadora**: kunsi

	participantes:kunsi **pesquisadora**: nha nome **participantes**: nha nome **pesquisadora**: isso significa, vocês conhecem o meu nome? **pesquisadora**: vamos assim, bo kunsi nha nome? **participantes:** bo kunsi na nome? **pesquisadora**: isso, vamos passo a passo, bo **2x participantes:** bo **2x Pesquisadora:** kunsi **2x participantes:** kunsi **2x pesquisadora:** nha nome **2x participantes:** nha nome **pesquisadora:** bo kunsi nha nome? **participantes:** bo kunsi nha nome? **pesquisadora:** isso, agora vamos cantar. bo kunsi nha nome? vocês vão falar não, na primeira vez vão falar não. **2x** bo kunsi nha nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** nha nome i Yacine, bo kunsi nha nome? **participantes:** não **pesquisadora:** agora é sim, quando eu falar o meu nome vocês vão falar sim, tá bom? vamos de novo, vocês também vão falar. **2x** Bo kunsi nha nome? **2x participantes:** não **Pesquisadora:** nha nome i Yacine bo kunsi nha nome?

	participantes: sim **pesquisadora:** quando eu fizer assim é sim (quando fizer ok com o dedo polegar) e assim é não (movimentar o dedo indicador em negação), tá bom agora vamos fazer com a Warendja. ○ Desse modo, cantamos e integramos os nossos nomes na cantiga (pesquisadora, participantes e a professora) segue a letra da música: **2x** Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não, não **pesquisadora:** si nome i, fala o seu nome **Warendja:** Warendja **pesquisadora:** bo kunsi si nome? **participantes:** sim **pesquisadora:** de quem é a vez? **Okinka Pampa**: eu, eu não fui **pesquisadora**: como é o seu nome? **Okinka Pampa:** Okinka Pampa **pesquisadora**: tá bom uma voz, eu também **pesquisadora**: tá bom **2x pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** si nome i, **Ponu**: sim **pesquisadora**: não, quando eu apontar para você, vai falar o seu nome, tá bom? **Ponu**: sim

	2x pesquisadora: Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** si nome i **Ponu**: Ponu **pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **participantes:** sim **pesquisadora**: mais tem que ser um sim forte **Braima** : tia, eu não fui **pesquisadora**: tá bom, agora quem vai? **Omar** : eu **pesquisadora**: como é o seu nome? **Omar**: Omar **2x pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **participantes:** sim **2x pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** si nome i, fala o seu nome **Cadija** : Cadija **pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **participantes:** sim **2x pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** si nome i, fala o seu nome **Oronho**: Oronho **pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **participantes:** sim

	2x pesquisadora: Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** si nome i, fala o seu nome **Mpon**: Mpon **pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **participantes:** sim **2x pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** si nome i, fala o seu nome **Lueji**: Lueji **pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **participantes:** sim **2x pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **2x participantes:** não **pesquisadora:** si nome i, fala o seu nome **Magidi**: Magidi **pesquisadora:** Bo kunsi si nome? **participantes:** sim **pesquisadora:** vamos continuar depois com aqueles que não foram, agora vamos ouvir a história.
• **Contação da história e construção do vocabulário**	**Omar**: eu gosto da história **Oronho**: eu também **pesquisadora**: vamos ouvir uma história, barulho, tá bom, mas vocês têm que prestar atenção, presta

	atenção yaya porque depois vou fazer algumas perguntas sobre a história, tá bom? **participantes**: tá **Apili**: professora, você fala espanhol é? **pesquisadora**: (risos) Não, mas estou falando português, a história é da lebre e a choca. **Braima**: quem é choca? **Pesquisadora**: choca é a galinha de mato aqui é conhecida como a galinha de Angola, já ouviram falar? **Omar**: eu já ouvi falar, eu fui na minha prima eu vi a galinha de Angola. **pesquisadora**: tá bom, agora vamos escutar a história. Realizamos a contação da história “A lebre e a choca” (Silva, 2020). A história se trata de uma fábula tradicional guineense. Na Guiné- Bissau, lembram que eu falei para vocês que sou da Guiné- Bissau? **Omar**: haham **pesquisadora**: a história é de lá, barulho, vocês não querem escutar a história? **participantes**: sim **pesquisadora**: e por que estão fazendo barulho? Na Guiné- Bissau, uma lebre orgulhosa se gabava o animal mais esperto que havia na face da terra.

	Omar: é claro porque se a gente correr nele ele foge **pesquisadora**: Então, mais esperto que o leão, a gazela ,o hipopótamo, o lobo, o macaco. **Omar**: porque ele se alguém faz carinho nele ele […] deita num lugar pequeno mais baixo. **pesquisadora**:haham, no entanto, ela tinha ouvido falar que a choca era o animal mais esperto a lebre ficou muito incomodada com a notícia e quis conferir se era mesmo a verdade se a choca era realmente mais esperta do que ela pensando nisso ela arquitetou um plano e já o colocou em prática convidou a choca para irem em uma festa na casa de uma parente a choca ficou muito contente com o convite e o aceitou logo. **Zulu**: você está falando inglês? **pesquisadora:** não, estou falando português. As duas partiram em viagem, a parenta **Zulu**: tia você está falando inglês errado. **pesquisadora**: mas não estou falando inglês z**ulu:** você está falando inglês português **pesquisadora**: não **zulu**: sim

	pesquisadora: você não está entendendo o que estou falando? **Zulu**: não, porque você fala português inglês **pesquisadora**: mas tem português inglês? **zulu**:sim **pesquisadora**: como assim nunca ouvi falar, você sabe falar português ingles? **zulu**: não **pesquisadora**: então? **zulu**: porque eu falo só português **pesquisadora**: você não está entendendo o que eu estou falando? **zulu**: não **pesquisadora**: sério? se não estão entendendo como estão a responder? Exploramos algumas palavras-chave da história, explicamos o significado de cada palavra de forma simples, facilitando a compreensão das crianças. **pesquisadora**: Agora vamos aprender algumas palavras que são do português lá do Portugal que é o português falado no meu país. vocês sabem o que tabanca? **omar**: não **pesquisadora**: tabanca significa vila ou aldeia **omar**: vila é uma coisa de casa

	pesquisadora: e choca quem sabe? choca significa galinha de mato ou galinha de Angola. **Omar**: galinha de Angola é muito brava **Ponu**: tem galinha de Angola aqui na nossa escola **pesquisadora:** tem a galinha de Angola aqui na escola? **Fansene**: sim de Angola **pesquisadora**: humm, então é a galinha da história. óleo de palma é azeite de dendê, vocês conhecem? **Omar**: nunca vi **pesquisadora**: palhota é palhoça, sabem o que é? é uma casa feita de barro de coberta com ramos de árvore **Omar**: tipo de madeira **pesquisadora**: vocês querem aprender uma música? **Omar**: quero A música é sansa kroma, sansa kroma é um pássaro que protege as crianças, mas antes vão ver a imagem da choca e da lebre.
● **Discussão sobre a história**	Iniciamos djumbai (a conversa) perguntando aos participantes o que acharam da história? **Pesquisadora**: Quem se lembrou da históra? Você lembrou ? **Fansene**: Sim;

	Pesquisadora: Quem mais lembrou da história ? **Oronho**: Eu eu **Pesquisadora**: O que vocês acham da história ? **Zulu**: muito chata **pesquisadora**: sério, por que? **Zulu**: …(não respondeu) **Warendja**: Achei legal. **Pesquisadora**: Vocês aqui, o que acharam da história que contei? **Magidi, Lueji, Okiri**: Gostamos, gostei, gostei. **Pesquisadora**: O que vocês acham do comportamento da lebre ? **Cadija**: legal **Pesquisadora**: legal? acha legal enganar o amiguinho? **Cadija**: não **Pesquisadora**: O que tem que fazer então ? **Cadija**: tem que respeitar galinha **Pesquisadora**: O que achou da história? **Mpon**: legal. **Pesquisadora**: Você acha legal enganar o amiguinho? **Mpon**: Não. **Pesquisadora**: O que tem que ser feito então? **Mpon**: Respeitar. **Pesquisadora**: E você Lueji, o que você acha ?

	Lueji: Muito feio desrespeitar os animais **Pesquisadora**: Uhum, é só isso. **Pesquisadora**: O que você acha do comportamento da lebre ? **Fansene**: legal **Pesquisadora**: Você acha legal enganar o coleguinha ? **Fansene**: não, tem que respeitar, **Pesquisadora**: respeitar, é isso mesmo. **Pesquisadora**: Okiri, vamos ouvir, o que achou do comportamento da lebre ? **Okiri**: legal. **Pesquisadora**: Você acha legal enganar o coleguinha ? **Okiri**: Sim. **Pesquisadora**: sério ? acho que não é legal né ? o que precisa fazer? **Okiri**: pedir desculpa para amiguinho. **Pesquisadora**: E você Magidi, o que achou ? **Magidi**:Legal. **Pesquisadora**:Você acha legal enganar um colega ? **Magidi**: Não **Pesquisadora**: Então, tem que fazer o quê ? **Magidi**: tem que falar para brincar juntinhas. **Pesquisadora**: E você o que achou da história e do comportamento da lebre? **Warendja**: legal.

	Pesquisadora: Você acha legal enganar um colega ? **Warendja**: Não, **Pesquisadora**: o que precisa fazer então ? **Warendja**: castigo **Pesquisadora**: E você, Ussumane, acha bom enganar a colega ? **Zulu**: Sim. **pesquisadora**: você acha bom enganar a colega ? **Zulu**:respeitar o colega e respeitar a pessoa (...). **pesquisadora**: no final da história o quê que a lebre percebeu ? **Zulu**: não sei pesquisadora: E você Railane ? **Ponu**: Nem sei **Pesquisadora**: No final, a lebre percebeu que a choca é mais esperta do que ela, a história quer nos mostrar que é feio mentir ou enganar a alguém, temos que respeitar todo mundo.
● **Atividade pictórica**	Após a discussão, propomos que os participantes desenhem a lebre e a choca, utilizando a criatividade e a imaginação.
● **Introdução acerca da África**	**pesquisadora**: Alguém aqui já ouviu falar de África? Quem ouviu falar de África aqui? **Zulu**: eu

	pesquisadora: você já? o que ouviu Zulu? **Zulu**: eu, é uma terra muito longe. **Okiri**:eu sei **pesquisadora**: pode falar **Okiri:** tem uma cachoeira. **pesquisadora**: lá tem uma cachoeira, tá. Quem mais sabe o que tem em África? **Oronho**: eu sei **pesquisadora**: o que tem em África? **Oronho**: a África é onde você mora **pesquisadora**: é onde eu moro? **Oronho**: sim **pesquisadora**: Quem mais sabe o que tem na África? **Magidi**: eu sei, tem monte de coisa, monte de brinquedo e montão 40.000 **pesquisadora**: de quê **Magidi**: de brinquedo e de … (não entendi o final) **pesquisadora**: tá bom, vai limpar o nariz **pesquisadora**: quem mais sabe o quê que tem em África aqui? **Omar**: eu **pesquisadora**: o que ouviu, o quê que tem lá em África? **Omar**: animais, **pesquisadora**: só isso, o quê mais? **Omar**: hamm pessoas **pesquisadora**: o quê mais? **Omar**: casa

	pesquisadora: casa e? **Omar**: aldeia **pesquisadora**: tá bom **pesquisadora**: quem mais se lembra? Alguém sabe o quê é isso aqui? **Oronho**: planeta **pesquisadora**: alguém sabe o que é isso? **participantes**: eu, eu, eu, eu… **pesquisadora**: Zulu, o que é isso ? **Zulu**:o nosso mundo **pesquisadora**: e você Omar? **Omar**: planeta, isso aqui **pesquisadora**: e você Cadija? **Cadija**: planeta **Pesquisadora**: Fanzine o que é isso, você sabe? **Fansene**: África **Pesquisadora**: e você Apili? **Apili**: planeta África **Pesquisadora**: Lueji, você sabe o que é isso? **Lueji**: isso é África **Pesquisadora**: e você Warendja? **Warendja**: é planeta terra **Pesquisadora**: Braima, você sabe o que é isso aqui? **Braima**: é um mapa, o mundo que roda onde vem a galinha de Angola

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4: 2º Encontro

Etapas	Procedimentos
● **Acolhimento dos participantes**	○ Acolhemos os participantes e em seguida fizemos uma roda.
● **Significação do encontro anterior**	○ Usamos este momento para fazer a recapitulação do que foi tratado no encontro anterior, no entanto, perguntamos: **Pesquisadora**: O que fizemos ontem? quem lembra da música? **Participantes**: eu, eu, eu, eu **Magidi**: eu sabe **Pesquisadora**: vamos cantar então. Bo kunsi nha nome? 2x **Participantes**: não, 2x **Pesquisadora**: nha nome i Yacine. **Particitantes**: sim **Pesquisador**a: bo kunsi nha nome? **Participantes**: sim **Pesquisadora**: vamos de novo. bo kunsi nha nome? 2x participantes: não, 2x **Pesquisadora**:nha nome i Yacine. bo kunsi nha nome? **Participantes**: sim, não **Pesquisadora**: é sim agora (risos) **Pesquisadora**: vamos de novo. bo kunsi nha nome? 2x **Participantes**: não, 2x **Pesquisadora**: nha nome i Yacine. bo kunsi nha nome? **Participantes**: sim **Pesquisadora:** Ontem falamos sobre o quê? Á

	Braima: África **Pesquisadora:** isso, quem lembra o que falamos sobre a África? **Participantes:** eu, eu, eu, eu, eu sabe **Pesquisadora:** fala Okiri do que você lembra? **Cadija**: bo kunsi nha nome bo kunsi nha nome **Pesquisadora:** fala Braima **Braima**: a gente viu planeta **Omar**: o globo do mundo **Mpon**: a gente falou de planeta onde fica África e todo mundo **Pesquisadora:** isso mesmo, vai sentar, obrigada. quem mais lembra? **Magidi**: eu **Pesquisadora**: o que é que você lembrou? **Magidi**: A África fica aqui hó
• **Exploração do mapa da África**	**Pesquisadora**: Vocês sabem quantos países tem na África?

	Participantes: eu, eu, eu, eu… **Pesquisadora**: esperem vamos falar um de cada vez, fala Magidi **Okiri**: tem um monte **Pesquisadora:** fala Okiri, sabe quanto país tem na África? **Okiri**: lá longe **Pesquisadora**: Quem mais? **Participantes**: eu, eu, eu, eu… **Pesquisadora**: fala Oronho **Apili:** tá com vergonha (risos), lá tem cachoeira? **Pesquisadora**: sim, tem. Vocês sabem que a África tem 54 países? **Zulu**: eu sei **Pesquisadora**: a África tem 54 países, será que é muito ou é pouco? **Participantes**: é muito, é monte **Pesquisadora**: é muito? **Participantes**: sim **Pesquisadora**: vamos contar, será que cabe na nossa mão? **Participantes**: não, vamos contar **Pesquisadora e participantes**: vamos contar 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 **Pesquisadora**: ufa cansei, é muito mesmo **Participantes**: sim

	Pesquisadora: vocês conhecem algum país da África? **Braima**: eu conheço a África **Pesquisadora**: fala nome de um país que você conhece **Participantes**: eu, eu ,eu **Pesquisadora**: vocês lembram de galinha d quê? **Braima**: de Angola **Magide**: galinha choca **Apili**: coelho **Pesquisadora**: vocês não sabem que Angola é um país? **Braima**: eu sei, é um país que a África. **Pesquisadora**: sim, a África é um continente que tem 54 países, Angola é um desses países, tem Guiné-Bissau que é o meu país, tem também outros países. Agora vou passar o mapa da África para vocês verem. vocês não vão sentar, Magid e Idi? vamos ver esse mapa colorido bonito, aqui hó, veja e passa para ela **pesquisadora**: tudo isso aqui é África está aqui todos os países que tem no continente, aqui ó Angola, Guiné-Bissau está aqui **Apili**: isso aqui fica o Brasil **pesquisadora**: isso tudo é áfrica, aqui ó Angola, lembram da galinha de angola que vocês viram? ela saiu daqui ó, de Angola. **Apili**: isso aqui é Ucrânia?

	pesquisadora: tudo isso é África, aqui é Egipto, Líbia, Sudão, tudo da África. **Apili**: e essa **pesquisadora:** é Quenia, Tanzania, aqui é Madagascar **pesquisadora**: Zulu, senta aqui vamos ver o mapa segura assim, Angola que você ouviu falar fica aqui **Zulu**: nesse vermelho? pesquisadora: sim, nesse vermelho é Angola, Guiné-Bissau o meu país fica aqui ho nesse azul. **Zulu**: aqui **pesquisadora**: aqui é Etiopia, aqui tem Somalia, tudo isso são países que fazem parte da África. passa para o Omar. Magidi, Oronho e Fansene venham juntar com a gente, lembra do globo que a professora trouxe ontem, que vocês falar que é a planeta terra, então tem África naquele globo e aqui eu trouxe os países que fazem parte do continente africano né vocês lembram da galinha de Angola é um país africano né? Então Angola fica aqui e o meu país fica aqui hó. Lembram que eu falei que a África tem 54 países? Vocês conhem algum país? **Oronho**: país Brasil **Pesquisadora**: sim, Brasil é um país, mas não faz parte da África, países que fazem parte do continente africano são: Angola, Guiné-Bissau, Arsênio lembra

	que falei ontem são esses que fazem parte de África. Agora vou mostrar para vocês a choca e a lebre aqui hó a lebre da história de ontem **Ponu**: coelho **Braima**: eu tenho passarinho e coelho na minha casa **Pesquisadora**: como é o nome do seu coelho? **Braima**: eu não lembro, esqueci pesquisadora: ham está bom **Lueji**: o coelho morde, ele tem orelha mais grande **Fansene**: galinha de Angola **Magidi**: coelho da história de ontem **Cadija**: na casa da minha avó tem galinha de Angola **Warendja**: aqui na escola tem galinha de Angola **Braima**: a galinha de Angola esperou passar o carro e ela correu lá da África para cá, foi moleza **Okinka Pampa e cadija**: galinha choca botou ovo saiu **Pesquisadora**: gente não é para entrar no galinheiro, vamos encher a garrafa a galinha não está aqui
● **Exploração do mapa e dos jogos da Guiné- Bissau**	● Na mesma roda ensinamos algumas palavras em crioulo para os participantes. **Pesquisadora**: vamos aprender algumas palavras em criolo, *bo tarde*. **Participantes**: *bo tarde* **Pesquisadora**: *kuma ku*

	Participantes: *kuma ku* **Pesquisadora**:*bo sta* **Participantes**: *bo sta* **Pesquisadora**: *no sta bem* **Participantes**: *no sta bem* **Pesquisadora**: *bo tarde* **Participantes**: *bo tarde* **Pesquisadora**: *kuma ku bo sta?* **Participantes**: *kuma ku bo sta?* **Pesquisadora**: *no sta bem* **participantes**: *no sta bem* **Pesquisadora**: "*bo tarde*" significa boa tarde; "*kuma ku bo sta*?" significa como vocês estão?; e "*no sta bem*" significa nós estamos bem. ● Mostramos o mapa da Guiné-Bissau para os participantes, mostramos a eles onde fica a Guiné- Bissau e levamos a foto da cidade de Bissau. **Pesquisadora**: Este é o mapa da Guiné- Bissau, ela fica situada na costa ocidental de África, ao norte faz fronteira com Senegal, ao sul e ao Leste com Guiné- Conacri. Esta imagem é da cidade de Bissau, capital de Guiné-Bissau. ● Após isso, ensinamos as brincadeiras "*n´dule n´dule*" e "terra mar" um dos participantes achou "n´dule n´dule" parecida com uma brincadeira brasileira. **Pesquisadora**: Vou ensinar para vocês duas brincadeiras do meu país que é a Guiné- Bissau, a primeira vai ser "*n`dulé*" e a segunda "terra mar". Sentam no chão e estendem as pernas, por favor, eu vou cantar e apontar para as pernas na perna que cair n´talas essa perna será dobrada. Entenderam? **Participantes**: sim **Pesquisadora**: *n´dule n´dule; n`dule papa; papa n´sei n´sei ionco; ionco coli coli iaia; iaia maté maté di n´talas.* A segunda brincadeira é a "terra mar", vocês vão ficar na mesma posição na minha frente nessa linha que eu risquei

	esse lado é terra (lado esquerdo) e esse é mar (lado direito). Quando eu falar terra todos vão pular para esse lado e mar todos para esse lado. Combinado? **participantes**: sim **Pesquisadora**: vamos lá! Terra **participantes**: pularam **Pesquisadora**: mar **Participantes**: pularam **Pesquisadora**: mar **Participantes**: ficaram no mesmo lugar **Pesquisadora**: O que acharam das brincadeiras? **Participantes**: legal **Omar**: a primeira brincadeira parece com andoleta. Pesquisadora: muito bom. O que acharam das atividades que fizemos? **participantes**: legal **Pesquisadora**: o que aprenderam? **Braima**: África **Warendja**: galinha choca **Cadija**: bo kunsi na nome **Oronho**: planeta **Pesquisadora**: quem mais? Eu também aprendi muito com vocês, muito obrigada a todos vocês.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5: 1º Encontro 4º Ano

Etapa	**Procedimentos**
• **Acolhimento dos participantes e apresentação da pesquisadora.**	**pesquisadora**: O meu nome, vamos ouvir, por favor **participante**: Yacine **pesquisadora**: oi, o meu nome é Yacine **participantes**: Yacine **pesquisadora**: hamham, sou da Guiné-Bissau é um país africano, vão aprender apresentar os nomes em criolo que é a

	minha língua materna, através da cantiga.
● **Apresentação dos participantes com a cantiga popular guineense.**	**Pesquisadora**: então, a apresentação que eu tava falando é assim: bo **participantes**: bo **pesquisadora**: kunsi **participantes**: kunsi **pesquisadora**: nha nome **participantes**: nha nome **pesquisadora**: isso significa, vocês conhecem o meu nome? **participantes**: bo kunsi nha nome? **pesquisadora**: isso, pegaram? bo kunsi nha nome? **participantes**: bo kunsi nha nome? Escrevi a letra da música no quadro vamos ouvir primeiro: “bo kunsi nha nome?” vocês vão responder “não”. vou perguntar mais uma vez, “bo kunsi nha nome?” vão responder “não”, daí vou responder “nha nome i Yacine”, depois vou perguntar, “bo kunsi nha nome?” vão dizer “sim”. **participante1**: pode fazer comigo. **pesquisadora**: vou fazer um teste então, vou começar com sinal quando é para dizer não (vou movimentar o dedo indicador em negação) e quando é para dizer sim (vou fazer ok com o dedo polegar). **participantes**: tá

	pesquisadora: bo kunsi nha nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: nha nome i Yacine. bo kunsi nha nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: quando é a sua vez você faz assim, tenta pegar a letra. temos que ser um pouco mais rápidos se não, não vai dar tempo. **participante1**: pera aí, bo kunsi nha nome? nha nome i Yacine. bo kunsi nha nome? **pesquisadora**: você vai falar o seu nome. vamos aprender bo kunsi nha nome? (2x) **participantes**: bo kunsi nha nome? (2x) **pesquisadora**: nha nome i Yacine (2x) significa o meu nome é Yacine **participantes**: nha nome i Yacine (2x) **pesquisadora**: bo kunsi nha nome? (2x) **participantes**: bo kunsi nha nome? (2x) **Pesquisadora**: tem outra parte, bo kunsi si nome?que significa vocês conhecem o seu nome, vamos lá bo kunsi nha nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: nha nome i Yacine. bo kunsi nha nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x)

	participantes: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Nadin**: nha nome i Nadin. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Babile**: nha nome i Babile. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Banorfan**: nha nome i Banorfan **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Bidan Matcha**: nha nome i Bidan Matcha. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x)

	participantes: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Duturna**: nha nome i Duturna . **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Kiesse**: nha nome i Kiesse. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Kiluanji**: nha nome i Kiluanji. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Kwame**: nha nome i Kwame. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x)

	pesquisadora: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Pansau**: nha nome i Pansau. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim **pesquisadora**: bo kunsi si nome? (2x) **participantes**: não (2x) **pesquisadora**: si nome i. Agora é a sua vez vai falar o seu nome **Pau**: nha nome i Pau. **pesquisadora**: bo kunsi si nome? **participantes**: sim
● **Contação da história e construção do vocabulário**	pesquisadora: vou contar uma história, é uma fábula. Vocês sabem o que é fábula ? participantes: sim pesq: o quê que é uma fábula? **Nadin**: fábula é uma história que os animais tem atitude tipo de humano, eles falam, sentem, ham tem lição de moral. **Pau**: posso falar? fábula é onde os animais têm a característica dos humanos e dão lição de moral. **pesquisadora**: a história que vou contar é da lebre e a Choca. **Nadin**: o que é Choca? **Pesquisadora**: já vou chegar aí, vocês conhecem lebre? **participantes**: é um coelho

	Pesquisadora: Choca é galinha do mato, aqui é conhecido como galinha de Angola **Pansau**: tem aqui na escola **Pesquisadora**: prestem atenção vou começar, depois farei algumas perguntas sobre história **Nadin**: professora tem galinha de Angola aqui na escola **Pesquisadora**: sim **Nadin**: você viu? **Pesquisadora**: sim, vi. prestem atenção tem algumas palavras aqui que vocês não conhecem que depois vamos criar um vocabulário. Pode ser? **Contamos a história** **Pesquisadora**: tabanca alguém já falou que é a vila, choca já falei também que é galinha de mato ou galinha de Angola, óleo de palma, alguém sabe o quê que é óleo de plama? participantes: não **Kwame**: repelente? **Pesquisadora**: azeite de dendê **Kiluanji**: olha que a gente passou longe é **Professora**: azeite de dendê é famoso em Salvador aqui no Brasil **Pesquisadora**: palhota alguém sabe o que é? **Participantes**: não

	Pesquisadora: é uma habitação feita de barro e é coberta com folhas de palmeira.
● **Djumbai sobre a história**	**Pesquisadora**: O que acharam da história? **participantes**: legal **Kwame**: eu estava tentando imagirar as coisas da imagem …(inaudivel) **Pesquisadora**: o que vocês acharam do comportamento da lebre e da choca? **Kwame**: muito feio, querendo enganar a amiga, mas não conseguiu porque ela era muito mais inteligente **Kiesse:** eu também gostei da história. **Pesquisadora**: vamos falar um de cada vez, o que acharam do comportamento da lebre e da choca? são duas perguntas **Bidan Matcha:** o da lebre eu não gostei, o da choca foi legal **Kwame**: o da choca foi legal **Kiluanji**: se ele não fosse intelegente ia se dar mal **Kwame**: na verdade se ele não fosse inteligente ele não espataria os musquiitos poderia ertar morrendo de sede, fome poderia ter sido capiturado. **Pesquisadora:** quem mais? quem mais quer falar? **Kwame**: Acho que ninguém prestou atenção só eu e o Kiluanji **Pesquisadora**: o que você achou do comportamento da lebre?

	Nadin: é mau porque ela tava querendo, na verdade não sei se foi mau ou bom porque ela tava querendo mostrar que ela é inteligente, mas ela fez coisas contra choca. **Pesquisadora**: e do comportamento da choca o que é que você achou? **Nadin**: ela foi bem mais esperta, ela tinha resposta para tudo. **Pesquisadora**: e vocês **Pau**: da lebre eu achei feio. **Pesquisadora**: As estrategias que a lebre utilizou deram certo? **participantes**: não **Pesquisadora**: porquê que não deram? **participantes**: porque a choca é muito inteligente **Pesquisadora**: e qual é a lição que podemos tirar dessa história? **participante**s: eu! **Pesquisadora**: um de cada vez **Kiluanji**: eu sei! não enganar os outros e se alguém for inteligente ficar feliz por ele ser inteligente mais do que você. **Pesquisadora**: quem mais? **Kwame**: não tem esse negócio de ser mais inteligente que o outro, cada um tem a sua inteligencia natural. **Pesquisadora**: quem mais? **Kwame**: parece que só três pessoas que prestarão atenção **Pesquisadora**: tá bom, vamos fechar com um cantiga que é sansa kroma

	Kwame: mais uma história, 2x
Canção sansa kroma	**Pesquisadora**: Sansa kroma é uma lenda de um pássaro que protejia as crianças pequenas é uma lenda de Africa de Sul. A cantiga é assim: sansa kroma nena yo tete kokomba **Pesquisadora**: Sansa **Participantes**:Sansa **Pesquisadora**:Kroma **Participantes**:kroma **Pesquisadora**:Nene yo **Participantes**:Nene yo **Pesquisadora**:tete kokomba **Participantes**:tete kokomba **Pesquisadora**: sansa kroma **Participantes**: sansa kroma **Pesquisadora**: nena yo tete kokomba **Participantes**: nene yo tete kokomba **Pesquisadora**: sansa kroma nena yo tete kokomba. **Participantes**: sansa kroma nena yo tete kokomba. **Pesquisadora**: sansa kroma nena yo tete kokomba. **Participantes**: sansa kroma nena yo tete kokomba.
● **A exploração do continente e do mapa da África**	**Pesquisadora**: vamos falar agora sobre África. Alguém aqui já ouviu falar de África? **participante**s: sim

	Kwame: tem vários animais canguros **Bidan Matcha** : canguros é na Australia **Kiluanji**: oh, yacine posso cantar uma música que eu ouvi? **Pesquisadora**: sim, pode **Kiluanji**: era assim, quando os leões chegaram de África trouxeram … uma ação **Pesquisadora**: acabou? o que vocês ouviram falar sobre África? **Kwame**: Leão **Kiluanji**: primeira vez que vi África achei que era America de Sul **Duturna**: os animais **Pesquisadora**: a África não é um país é um continente composto por 54 países **Duturna**: poxa 54 países. **Kiluanji**: tem quantas pessoas no seu país? **Pesquisadora:** Esses 54 países que eu falei para vocês, cada país tem a sua tem a sua cultura e dentre desses países tem vários grupos étnicos cada grupo étnico tem a sua cultura, por isso que falam que a África é rica em diversidades culturais porque cada país tem a sua cultura e cada grupo étnico tem a sua também. A cultura que tem por exemplo em Angola pode ter alguma semelhança com alguma coisa de cultura que tem na Guiné- Bissau pode também não ter.

	Kiluanji: eu tenho uma pergunta, qual é o país mais grande da áfrica? **Pesquisadora**: Depois vocês é que vão me falar, eu trouxe algumas imagens das cidades de alguns países. aqui é a cidade de Logos a antiga capital da Nigéria, **alguns participantes**: Nigéria **Pesquisadora**: essa imagem aqui é de Angola, eu trouxe Luanda que é capital de Angola. Eu trouxe também a cidade de Bissau, que é a cidade onde eu morava, que é capital de Guiné- Bissau. Isso aqui é para vocês verem que na África ou nos países africanos não existe só animais selvagens, miseria ou fome. como eu falei na primeira vez que estive aqui, lá tem casa bonitas, tem praias, essa praia aqui fica no meu país no Arquipélago dos Bijagos. vai passando **Kwame**: o seu país é bonito. **Pesquisadora**: obrigada, enquanto passa as imagens, alguém aqui já ouviu falar de algum país africano? **participantes**: eu! **Banorfan**: Angola **Pesquisadora**: Angola. quem mais? **Babile**: Egipto **Pansau**: África **Pesquisadora**: África é um continente, não é país **Pau**: África de Sul

	Duturna: Ásia **Pesquisadora**: Ásia não, Ásia é o outro continente **Nadin**: eu sei, Guiné- Bissau **Kiluanji**: oh Yacine, Nigeria
• **Atividade pictórica**	**Pesquisadora**: formem três grupos vamos montar o jogo de quebra cabeça. Levamos três jogos de quebra- cabeça de mapa da África, os participantes criaram três grupos cada grupo montou um mapa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 6: 2º Encontro 4º Ano

Etapas	**Procedimentos**
• **Acolhimento dos participantes**	Acolhemos os participantes e entregamos os passaportes fictícios para a viagem. Organizamos a sala e montamos uma mesa no lado de fora da sala de aula para realização de check- in e emparque. **pesquisadora**: Vocês estão num avião, chegamos. como foi a viagem **Nadin**: super bom **participantes**: legal **Kwame**: não tão legal porque eu não comi **pesquisadora**: não comeu **Kwame**:não tinha nada para comer **pesquisadora**: quem mais? silêncio, quer falar? hamm

	Nadin: estou feliz que a gente está na África, mas eu queria estar na minha cama **pesquisadora**: daqui a pouco você volta, silêncio.
● **Significação do encontro anterior**	**Pesquisadora**: Lembram do que fizemos ontem? **participantes**: sim **Nadin**: a gente escutou uma história e a gente viu países da África **Babile**: a gente fez uma brincadeira cantando o nosso nome, uma história, montamos os países africano **pesquisadora**: quem mais? quem mais lembra do que falamos ontem? **Kiesse**: escutamos a história da lebre e da choca **Bidan Matcha**: professora você é casada. **pesquisadora**: não, não sou casada. **Kiesse**: quantos anos você tem? **pesquisadora**: 28 **pesquisadora**: os países que vocês viram ontem nas imgens identificaram alguma coisa parecida aqui no Brasil? **Nadin**: sim, tem um lugar que parecia Londrina no o lago igapo **Banorfan**: eu, eu, eu percebi que a África parece quase que encaixa na América do Sul **pesquisadora**: quem mais? daqui a pouco, pode ficar, tem mais alguma coisa que vocês identificaram?

	Pau: não **Pansau**: eu percebi (inaudivel) **pesquisadora**: vou passar para vocês, hoje vamos falar sobre a Guiné-Bissau e vamos fazer duas brincadeiras se colaborarem. ontem quando falamos sobre a África eu falei para vocês que lá existem várias culturas e cada grupo etnico tem a sua cultura, mas tem **Duturna**: essa roupa que você está usando é do Brasil ou do seu país? **pesquisadora**: é do meu país. cada país tem a sua cultura e dentro desses países tem vários grupos etnicos. vocês sabem o que é grupo etnico? **participantes**: não **pesquisadora**: já ouviram falar de etnia? **Nadin**: o quê? **pesquisadora**: etnia é tipo tribo **Nadin**: é, eu já. Eu aprendi na escola que eu estudava antes **pesquisadora**: quer falar? fala um pouco mais alto **Kiesse**: tem bastantes cidades? **pesquisadora**: tem, ontem eu mostrei três cidades, capital de Angola, da Nigeria e da Guiné-Bissau. **Bidan Matcha**: você já visitou alguma delas? **pesquisadora**: eu já, mas não é Angola nem Nigeria

	Kwame: você já viajou todas menos essas duas? **pesquisadora**: todos não, eu conheço a cidade de Dakar é capital de Senegal, já ouviram falar de Senegal? **Kiluanji**: sim, tem um jogador super famoso de lá o Mane **pesquisadora**: isso, ele é de lá **Kiluanji**: já o viu? **pesquisadora**: não, eu conheço o país dele porque é perto do meu.
● **Elementos culturais do continente africano**	**Pesquisadora**: Ontem quando eu falei de África esqueci de mostrar para vocês algumas das artes africanas, as esculturas. vocês sabem o quê que é a escultura? **participantes:** sim **Nadin**: são tipo boneco de argila **Kwame**: é tipo desenho, só que pode ser feito de qualquer coisa tipo madeira, barro, ferro e também pode ser feito com materias reciclados e até na natureza. **pesquisadora**: Alguém mais quer falar? vou passar algumas que eu peguei. **Kwame**: tem de ouro, de ferro? **pesquisadora**: de madeira e tecido **Nadin**: é tecido isso? **pesquisadora**: é igual a esse que estou usando, **Kiesse**: esse aqui é tecido?

	pesquisadora: isso, é tecido africano. **Kwame**: nossa deve ter custado caro **pesquisadora**: dá para fazer turbante **Kiesse**: qual país da África que você quer visitar? **pesquisadora**: África do Sul, Angola, Cabo Verde. **Duturna**: professora isso aqui é o quê e esses são escravos? **pesquisadora**: é um instrumento usado aqui na capoeira, é o tambor, e essa mulher está carregando alguma coisa, mas não são escravos **Kiesse**: tecido fofinho **pesquisadora**: vocês sabem o quê que é a cultura? **Banorfan**: cultura é custume de um país **Pau**: a cultura do seu país **pesquisadora**: o que é a cultura? fala o que você sabe **Kwame**: comida, festas, roupas, artes, danças, comemorações **pesquisadora**: isso, de cada povo **Kwame**: professora, também como que é festa junina aqui do Brasil **Kiesse**: qual é a festa que só tem lá no seu país? **pesquisadora**: uma festa que só tem lá hum, tem uma festa lá que é saída de fanado. O que acharam das artes que mostrei para vocês? **Nadin**: da África?

	pesquisadora: arte, as esculturas que mostrei para vocês? **Nadin**:eu gostei **pesquisadora**: é comum aqui no Brasil,? **Banorfan**: não **pesquisadora**: não tem essas coisas aqui no Brasil? **Pansau**: aqui no Brasil é mais de onça **pesquisadora**: O que acharam das artes que mostrei para vocês? **participantes**: legal **pesquisadora**: é comum aqui no Brasil,? **participantes**: sim sim, não **Kwame**: de argila
● **Exploração do mapa da Guiné- Bissau**	**pesquisadora**: vou passar para vocês o mapa da Guiné-Bissau, esse é do meu país. A Guiné-Bissau é um dos países que fazem parte do continente africano. A Guiné-Bissau tem uma superficie total de 36.125 km², o país faz fronteira com Senegal, lembram que no mapa, não sei se vocês viram o Senegal no mapa. O país faz fronteira com Senegal ao norte e no sul do país com a Guiné-Konacry. O país tem mais de 30 grupos etnico e mais de 30 línguas etnicas, **Kiluanji**: é sério!

	pesquisadora: a minha língua materna é o criolo, é aquela que eu estava cantando com vocês “bo kunsi nha nome” é a língua mais falada e é a língua de comunicação nacional além das outras línguas etnicas. **Nadin**: o que é Nadin na sua língua? **pesquisadora**: Nadin **pesquisadora**: a língua oficial do país é o português **Nadin**: Tenho uma pergunta, mesmo se o nome é próprio ainda se fala do mesmo jeito? **pesquisadora**: sim **Kwame**: como que é a letra do seu país? **Nadin**: é coloca lá, pro **Kwame**: oh oh japones é uma coisa **Pesquisadora**: Guiné- Bissau **Nadin**: ham do mesmo jeito **Kiesse**: não, é mais ou menos **pesquisadora**: aí oh, escrevi o nome de país lá em cima Guiné-Bissai. e como eu falei para vocês no começo que cada grupo etnico tem a sua cultura no meu país também é assim, por exemplo a minha mãe é de um grupo etnico chamado pepel e o meu pai é de outro grupo etnico chamado mandjaco e assim eu não sei falar a língua etnica da minha mãe e nem do meu pai porque nasci na cidade de Bissau e cresci lá a língua que eu sei falar é o

	criolo. então, vou mostrar para vocês alguns elementos cultural do meu país. Isso aqui é um pente, a gente usa para pentear o cabelo e para fazer a divisão dos cabelos para trançar. o nome disso é pinti de pó. Pessoal antes de Paú por favor silêncio. Antes de eu falar com vocês já tinham ouvido falar da Guiné- Bissau? **participantes**: não **pesquisadora:** então, nunca tinham ouvido falar sobre Guiné- Bissau antes? **Kiesse**: não, mas da África a gente ouviu algumas coisas. **pesquisadora**: tipo o quê? **Kiesse**: que os primeiros povos são de África **pesquisadora**: eu queria ensinar para vocês algumas palavras em criolo estão ali oh no quadro. Bo tarde, esqueçam aquela parte de Guiné- Bissau foquem mais para baixo. Bo tarde, alguém sabe o quê que é bo tarde? **participantes**: não é boa tarde **pesquisadora**: isso, boa tarde kuma ku bo sta? **participantes:** o quê? como você está? **pesquisadora**: isso, kuma ku bo sta? significa como vocês estão? é plural. No sta bem. **Nadin**: você está bem. **Participantes**: você, não estou bem

	pesquisadora: nós estamos bem bo tarde **participantes**: boa tarde **pesquisadora**: falam do mesmo jeito que eu falei. bo tarde **participantes**: bo tarde **pesquisadora**: ai eu vou perguntar e vocês respondem kuma ku bo sta? **participantes**: kuma ku bo sta? bo tarde, no sta bem. **pesquisadora**: isso, bo tarde **participantes**: bo tarde **pesquisadora**: kuma ku bo sta? resposta **participantes**: no sta bem, nós estamos bem, não sta bem **pesquisadora**: para dizer não estou bem ou não estamos bem, nka sta bem ou no ka sta bem **Nadin**: é difícil **pesquisadora**: bo tarde **participantes**: bo tarde **pesquisadora**: kuma ku bo sta? **participantes**: no sta bem, no ka sta bem **pesquisadora**: tem duas opções de resposta, no sta bem ou no ka sta bem
Demonstração das brincadeiras guineense	vamos tirar sorte, vamos sortear quatro pessoas para fazer a demonstração da

	brincadeira depois vamos dividir grupos para brincarmos. levamos os vídeos das brincadeiras. é assim oh n´dule ndule (letra da cantiga). na perna que cair n´talas essa perna vai ser dobrada **Nadin**: isso é como se você vai falando andoleta, só que não é sentada que se brinca. **Pesquisadora**: A brincadeira de meme é feita em dupla, ela é feita com as duas mãos que irão movimentar seguindo o ritmo da música. As duplas se colocam de frente uma com a outra e entrelaçam as mãos duas vezes em cada vez bate a calma, depois vão se bater nas costas da mão, logo após vão bater a palma (repetir o processo mais uma vez) . Em seguida a mão direita de uma vai bater na mão esquerda da parceira e esquerda na mão direita da parceira depois vão bater a palma, feito isso, vão se bater nas costas da mão, em seguida vão bater a palma (repetir o processo mais uma vez).

Djumbai acerca das brincadeiras	**pesquisadora**: o que vocês acharam dessa duas brincadeiras? **participantes**: legal **Kwame**: eu gostei mais da segunda. **pesquisadora**: porquê que gostaram mais da segunda brincadeira? **Nadin:** é mais dinâmica **Kwame**: é mais divertida, é mais rápida, é mais eficiente, é mais diversativa, tem que ter como que é nome paciencia, também precisa de cordenação.

Significação dos dois encontros	**pesquisadora**: o que vocês acharam do encontro de ontem e de hoje? **Duturna**: legal **pesquisadora**: mais o quê? aprenderam alguma coisa? o que vocês aprenderam sobre África? **Kwame**: bastante **pesquisadora**: bastante o quê? **Kwame**: Pro, poderia trazer a própria culinaria, a comida tipica do seu país **pesquisadora:** tá, na proxima vez **Bidan Matcha**: oh pro você vai fazer a comida do seu país para a gente? **pesquisadora**: hoje é o meu último dia com vocês. o que vocês aprenderam sobre África? **Kiesse**: que África tem bastantes países, bem legais e as cidades são muito grandes e ela tem umas brincadiras bem legais. **Nadim**: que tem muitas brincadeiras legais, que lá não é só miseria, florestas, ela tem mais coisas como uma cidade normal.

Fonte: Dados da pesquisa.