Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

José Augusto Rezende de Souza

A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Inglês em uma Escola
Pública.

São Paulo

2013

JOSÉ AUGUSTO REZENDE DE SOUZA

A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Inglês em uma Escola Pública.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: José Augusto Rezende de Souza

Título: A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Inglês em uma Escola Pública.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^(a) Dr.^(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr.^(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr.^(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Esta dissertação é dedicada a meus pais, Paulo e Terezinha (in memoriam), por tudo, pelo amor, carinho e dedicação incondicional a mim e meu irmão, além das inúmeras lições de simplicidade e bondade ao longo de suas vidas. Certamente aprendi algumas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado forças para continuar, apesar de todas as mudanças que ocorreram em minha vida no decorrer desta pesquisa de mestrado

À Prof^a. Dr^a. Marília Mendes Ferreira, minha orientadora, pela coragem de aceitar os desafios desta pesquisa, por toda a orientação e, principalmente pela oportunidade tão singular de desenvolvimento humano.

Aos alunos que participaram da pesquisa, permitindo a utilização de suas imagens e produções, e fazendo o seu melhor nas várias etapas do trabalho.

Aos integrantes do Projeto Negritude, pela coragem, pelo belo trabalho e por acreditar nas possibilidades de um Brasil menos racista para as gerações futuras.

A todos da Escola de Aplicação, por suas inúmeras contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, pelo magnífico trabalho docente e pelas preciosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Anna Maria Grammatico Carmagnani, pelas palavras de incentivo e pelos ricos comentários e sugestões também no exame de qualificação.

Aos funcionários do DLM, em especial à Edite e ao Júnior, por toda a ajuda e cooperação.

À CPG, pela prorrogação do prazo final, possibilitando a conclusão desta dissertação.

Ao amigo e professor Sérgio, pela amizade e incentivo aos estudos, sempre uma fonte de inspiração, e por ter idealizado o Projeto Negritude, o embrião desta pesquisa.

Ao amigo Roberto, por todo apoio ao longo do trabalho, além das muitas colaborações com os recursos audiovisuais.

Às amigas do grupo de pesquisa, Carla, Cintia e Lilian. Sempre dispostas a participar e contribuir.

Ao amigo Colin, por tudo que me ensinou, muito além do inglês.

À amiga e revisora Jacqueline, pela disposição para revisar meus textos em tão pouco tempo.

Ao meu irmão Paulo, por sua presença nos momentos difíceis, vividos por nós no decorrer desta pesquisa.

Aos meus primos, Henrique (in memoriam) e Marcos, por toda a amizade ao longo de nossas vidas.

Aos meus tios e tias, principalmente à tia Nen, sempre disposta a me ajudar para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

E finalmente, ao Lerinho, meu pequeno vira-latas, que em tantos momentos de ansiedade, angústia e preocupação, me fez parar para brincar, criando pequenas pausas de descontração, essenciais para a continuidade do trabalho.

Muito obrigado!

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre."

Paulo Freire

RESUMO

Souza, J.A.R. de. **A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Inglês em uma Escola Pública**. 2013. 289p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar, abrangendo os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das redes oficiais e particulares. Segundo esta lei, esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, incluindo, assim, o componente disciplinar inglês. O objetivo desta pesquisa consiste justamente em investigar as possibilidades de sensibilização para a temática étnico-racial, junto a um grupo de alunos de Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da FEUSP, por meio da aplicação da lei nas aulas de inglês. A metodologia empregada está voltada para a criação e aplicação de materiais didáticos, bem como para a análise desse processo. O trabalho está embasado na teoria sócio-histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski, seus colaboradores e seguidores, principalmente no conceito de ZDP e de desenvolvimento humano por meio de ações mediadas, sejam por instrumentos – como material didático – ou por outros seres humanos – o professor-pesquisador. Os resultados indicam a adequação da disciplina para a aplicação da lei, especialmente no sentido de promover engajamento e participação dos alunos, no uso da língua como meio de acesso a bens culturais e de promoção de reflexão, ao invés do estudo apenas de seu léxico e de suas estruturas gramaticais. As conclusões apontam para a necessidade de frequência das ações, bem como para a diversificação das estratégias didáticas. Também se evidenciou a relevância da lei como um esforço para a conscientização acerca das contribuições dos afrodescendentes na história e na formação da identidade e da cultura brasileiras como um todo.

Palavras chave: Lei 10.639/2003, aulas de inglês, temática étnico-racial, desenvolvimento humano, teoria sócio-histórico-cultural, ZDP.

ABSTRACT

Souza, J.A.R. de. **The law 10.639/2003 and the teaching of English in a public school.** 2013. 289p. Dissertation (Master's degree in Applied linguistics) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The law 10.639/2003 establishes the obligation of "history and Afro-Brazilian Culture" themes in the school curriculum, comprehending the primary, secondary, public and private schools of the official educational system. According to the law, its contents must be taught in all curriculum subjects, thus, including English. The aim of this research is to investigate the possibilities of raising awareness about ethnic and racial themes with a group of secondary pupils at Escola de Aplicação da FEUSP, through the law implementation in the English lessons. The methodology involves the elaboration and use of teaching materials and the analysis of its process. The research is based on the historical sociocultural theory of Lev Semenovich Vigotski, his co-researchers and followers, mainly in the concepts of ZPD and human development through mediated action, either by tools or other human beings, seen here as the teaching material and the teacher-researcher respectively. Results show the English subject adequacy to implement the law, especially in terms of students' engagement and participation, using the language as a means of access to cultural assets and reflection upon them, instead of lexicon and grammar practice only. Conclusions point to the need of frequency and diversification of didactical strategies, as well as to the relevance of the law as an effort to raise awareness about the afro-descendants importance in the history and in the formation of the Brazilian identity and culture as a whole.

Keywords: Law 10.639/2003, English lessons, ethnic and racial themes, human development, historical sociocultural theory, ZPD.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESCOLAS EM QUE ATUAM	75
QUADRO 2 - PROFESSORES QUE LECIONAM NO ENSINO FUNDAMENTAL 2	75
QUADRO 3 - PROFESSORES QUE LECIONAM NO ENSINO MÉDIO	75
QUADRO 4 - PERFIL DOS ALUNOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	80
QUADRO 5 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES APLICADAS	85
QUADRO 6 - SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS	113
QUADRO 7 - SÍNTESE: ANÁLISE DE DADOS	125
QUADRO 8 - SENTENÇAS CONCEITUAIS DA FASE DIAGNÓSTICA DA INTERVENÇÃO	150
QUADRO 9 - PERFIL DO PRESO POR COR DE PELE E ETNIA	160
QUADRO 10 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS. ALUNO NÚMERO UM	202
QUADRO 11 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS. ALUNO NÚMERO DOIS	203
QUADRO 12 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS. ALUNA NÚMERO TRÊS	203
QUADRO 13 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS. ALUNO NÚMERO QUATRO	204
QUADRO 14 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS. ALUNA NÚMERO CINCO	205
QUADRO 15 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS. ALUNO NÚMERO SEIS	205
QUADRO 16 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS. ALUNA NÚMERO SETE	206

QUADRO 17 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS.	
ALUNO NÚMERO OITO	207
QUADRO 18 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS.	
ALUNA NÚMERO NOVE	207
QUADRO 19 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A ORIGEM DA COR DE PELE DAS PESSOAS.	
ALUNA NÚMERO DEZ.....	208
QUADRO 20-DIAGNÓSTICO: ESCOLHA DE SENTENÇAS, COMENTÁRIOS E DESENHOS	219
QUADRO 21 - VISTA MINHA PELE - PREVISÃO - FILME - COMENTÁRIOS	218
QUADRO 22 - CRIAÇÃO DE SLOGANS ANTIRRACISMO	219
QUADRO 23 - "CLIMATE AND EVOLUTION" - LEITURA E COMPREENSÃO	219
QUADRO 24 - "4 LITTLE GIRLS": PREVISÃO - TEXTO - POESIA - MÚSICA - VÍDEO	220
QUADRO 25 - DADOS SOBRE O NEGRO NO BRASIL – LEITURA DE SLIDES E COMENTÁRIOS - REDAÇÃO	221
QUADRO 26 - "CONFLICT SITUATIONS" - CRIAÇÃO E FILMAGEM DE UMA CENA A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO HIPOTÉTICA DE CONFLITO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR	221

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNO NÚMERO UM.....	170
FIGURA 2 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNO NÚMERO DOIS	171
FIGURA 3 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNA NÚMERO TRÊS	172
FIGURA 4 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNO NÚMERO QUATRO	173
FIGURA 5 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNA NÚMERO CINCO.....	174
FIGURA 6 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNO NÚMERO SEIS.....	175
FIGURA 7 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNA NÚMERO SETE	176
FIGURA 8 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNO NÚMERO OITO	177
FIGURA 9 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL, NOS E.U.A. E NO REINO UNIDO - ALUNA NÚMERO NOVE.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA - CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS

EUA - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

FEUSP - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFLCH - FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INFOPEN - SISTEMA DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS

TASCH - TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ZDP - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

ZPD - ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL	18
1.2 O PROJETO NEGRITUDE - EDUCAÇÃO CONTRA O RACISMO	19
1.3 O PROFESSOR-PESQUISADOR	21
1.4 O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA	23
1.5 A LEI 10.639/2003 E A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP	24
1.6 A TEORIA	25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 INTRODUÇÃO.....	26
2.2 VIGOTSKI – VIDA E ASPECTOS DA RUSSIA DE SEU TEMPO	27
2.3 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	30
2.4 PROCESSOS MENTAIS SUPERIORES	34
2.5 MEDIAÇÃO	35
2.5.1 UMA TENSÃO IRREDUTÍVEL ENTRE O AGENTE E OS MEIOS MEDIACIONAIS	38
2.5.2 A MATERIALIDADE DOS MEIOS MEDIACIONAIS	38
2.5.3 OS OBJETIVOS MÚLTIPLOS DA AÇÃO	39
2.5.4 VIAS DE DESENVOLVIMENTO	39
2.5.5 RESTRIÇÕES E CONCESSÕES	39
2.5.6 TRANSFORMAÇÕES DAS AÇÕES MEDIADAS	40
2.5.7 INTERNALIZAÇÃO COMO DOMÍNIO	40
2.5.8 INTERNALIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO	41
2.5.9 EXPANSÃO 'SPIN OFF'	41
2.5.10 AUTORIDADE E PODER	41
2.6 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	43
2.7 BAKHTIN E O DIALOGISMO	51
2.8 IDENTIDADE – INDIVÍDUO E SOCIEDADE	56
2.9 CONCLUSÃO	66

3. METODOLOGIA	70
3.1 INTRODUÇÃO	70
3.2 JUSTIFICATIVA	70
3.3 OBJETIVO	71
3.4 PROFESSORES DE INGLÊS E A LEI 10.639/2003	73
3.5 ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II E A LEI 10.639/2003	76
3.6 O PERFIL DOS PARTICIPANTES	79
3.7 A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP	81
3.8 AS ATIVIDADES PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003	83
3.8.1 PRIMEIRA ATIVIDADE - STUDENTS' IDEAS ABOUT RACE IN BRAZIL	89
3.8.2 SEGUNDA ATIVIDADE - WEAR MY SKIN	91
3.8.3 TERCEIRA ATIVIDADE - ANÁLISE DO FILME VISTA MINHA PELE	93
3.8.4 QUARTA ATIVIDADE - ANTI-RACISM SLOGANS	94
3.8.5 QUINTA ATIVIDADE - AVALIAÇÃO	96
3.8.6 SEXTA ATIVIDADE - CLIMATE AND EVOLUTION	98
3.8.7 SÉTIMA ATIVIDADE - FOUR LITTLE GIRLS	103
3.8.8 OITAVA ATIVIDADE - DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O NEGRO NO BRASIL	110
3.8.9 NONA ATIVIDADE - CONFLICT SITUATIONS	112
3.9 DÉCIMA ATIVIDADE - AVALIAÇÃO GERAL	115
3.10 COMENTÁRIOS GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS AULAS DE INGLÊS	117
3.11 A TASHC - TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL - E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS AULAS DE INGLÊS	118
 4. ANÁLISE DE DADOS.....	124
4.1 INTRODUÇÃO	124
4.2 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE INGLÊS DE OUTRAS ESCOLAS.....	126
4.3 QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II	135
4.4 INTERVENÇÕES	148
4.4.1 PRIMEIRA ATIVIDADE - STUDENTS' IDEAS ABOUT RACE IN BRAZIL	149
4.4.2 TERCEIRA ATIVIDADE - ANÁLISE DO FILME VISTA MINHA PELE	182
4.4.3 QUARTA ATIVIDADE - ANTI-RACISM SLOGANS	193
4.4.4 QUINTA ATIVIDADE - AVALIAÇÃO.....	198

4.4.5 SEXTA ATIVIDADE - CLIMATE AND EVOLUTION	201
4.4.6 SÉTIMA ATIVIDADE - FOUR LITTLE GIRLS	211
4.5 ATIVIDADE AVALIATIVA DE ENCERRAMENTO	217
5. CONCLUSÃO	226
5.1 ETAPAS.....	226
5.2 RESUMO DOS RESULTADOS.....	227
5.3 PROBLEMAS E LIMITAÇÕES.....	229
5.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	232
5.5 PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
APÊNDICES	242
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	243
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	244
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	246
APÊNDICE D - STUDENT'S IDEAS ABOUT RACE IN BRAZIL.....	247
APÊNDICE E - ATIVIDADES FEITAS A PARTIR DO FILME VISTA MINHA PELE	249
APÊNDICE F - EXEMPLOS DE SLOGANS ANTIRRACISMO	251
APÊNDICE G - AVALIAÇÃO.....	252
APÊNDICE H - CLIMATE AND EVOLUTION.....	253
APÊNDICE I - FOUR LITTLE GIRLS	256
APÊNDICE J - DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O NEGRO NO BRASIL.....	273
APÊNDICE K - CONFLICT SITUATIONS	281
APÊNDICE L - AVALIAÇÃO GERAL	285
ANEXOS.....	288
LEI 10.639/2003	289

1. Introdução

A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa alteração estipulou a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar, abrangendo os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das redes oficiais e particulares. Assim, o conteúdo programático passou a incluir o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Essa lei também estipula a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Ainda segundo essa lei, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História brasileiras.

A referência à obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos em todo o currículo abrange também a disciplina Inglês. Essa abrangência traz uma rica perspectiva de investigação na área de ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira. Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa focou exatamente nesse aspecto, as possibilidades de aplicação da Lei 10.639/2003, nas aulas de inglês de um grupo específico de alunos do Ensino Fundamental II da Escola de Aplicação da FEUSP.

No intuito de atingir esse objetivo, procurou-se conhecer as representações de professores de inglês de outras escolas, bem como dos alunos da Escola de Aplicação da FEUSP sobre a temática étnico-racial. Iniciou-se, então, a coleta de dados junto a esse público, a fim de subsidiar a elaboração de material didático para a aplicação da Lei 10.639/2003 nas aulas de inglês, para produzir e utilizar esse material ao longo do ano de 2011. Ainda no mesmo intuito procurou-se sensibilizar os alunos por meio do uso desse material e, finalmente, avaliar a receptividade e o desenvolvimento desses alunos nas várias etapas desse processo.

Duas perguntas nortearam a pesquisa em etapas distintas. A primeira: *"Como professores e alunos se posicionaram em relação ao trabalho com temas relacionados à Lei 10.639/2003?"* Esta é considerada como uma pré-pergunta de pesquisa e voltada para a fase inicial de coleta de dados. A segunda: *"Como a Lei 10.639/2003 foi aplicada nas aulas de inglês da Escola de Aplicação da FEUSP?"*, relacionada às etapas de intervenção e análise de dados.

A iniciativa de aplicação dessa lei, não apenas nas aulas de inglês, mas em todas as disciplinas do currículo escolar, se justifica principalmente pelas características identitárias do povo brasileiro, sendo um marco importante para o devido reconhecimento histórico das inúmeras contribuições dos povos negros na construção do nosso país.

1.1 A temática Étnico-Racial

Meu envolvimento com a temática étnico-racial no ambiente escolar teve seu início em 2004, na Escola de Aplicação da FEUSP, quando integrei o

grupo de professores que estabeleceram o Projeto Negritude. Estávamos na semana de planejamento para o ano seguinte, sendo o tema *Preconceito* eleito como assunto prioritário dentre as questões relativas ao cotidiano escolar. Nessa ocasião, o professor Dr. Sérgio Luiz Baptista da Silva idealizou a criação de um projeto multidisciplinar, que focasse na temática da Lei 10.639/2003 e que se relacionasse de forma direta ao tema transversal proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998: a pluralidade cultural. Era o nascimento do Projeto Negritude da Escola de Aplicação da FEUSP.

1.2 O Projeto Negritude - Educação contra o racismo

As ações do projeto tiveram seu início efetivo no ano de 2005, sob uma coordenação majoritariamente composta por professores de línguas estrangeiras, o que envolvia dois professores de Inglês, dois de Francês, uma professora de Inglês readaptada, responsável pelo acervo da escola e um professor de Educação Física. Assim, o grupo estava fortemente ligado ao ensino de línguas estrangeiras, tendo como seu objetivo inicial, ampliar a percepção dos alunos sobre os povos falantes das línguas francesa e inglesa, assim como uma maior conscientização sobre o uso de tais idiomas em países de populações predominantemente negras. Os esforços de Educação Física voltaram-se mais para elementos como música e dança, apresentando manifestações culturais brasileiras associadas à nossa herança africana.

As inspirações acadêmicas do Projeto Negritude vieram do *Harlem Renaissance*, movimento de escritores afro-americanos, liderado pelos escritores Langston Hughes e Richard Wright, cujos trabalhos falavam da

“blackness”, termo usado por Benjamim Rush na Declaração de Independência e Abolicionismo dos EUA.

Também inspirou o projeto, e deu origem a seu nome, o movimento literário denominado Negritude, surgido na França, por volta de 1930 e formado por um grupo de intelectuais negros, dentre eles: Léopold Senghor, do Senegal, Aimé Césaire, da Martinica e Léon Damas, da Guiana Francesa. O movimento surgiu com a finalidade de firmar uma identidade negra contra o racismo oriundo do colonialismo francês. Era também uma reação à hegemonia cultural e política dos países europeus, em particular da França.

Os objetivos gerais do projeto eram, e permanecem até o presente, tornar visível a história e cultura dos povos de origem africana no mundo, além de discutir as questões étnico-raciais acerca da negritude, tanto do ponto de vista cultural, quanto político. Nesse sentido, o projeto constitui-se como uma ação afirmativa, com vistas a incentivar uma atitude positiva em relação à identidade negra, principalmente no que diz respeito à formação da identidade afro-brasileira.

Os objetivos específicos do trabalho, desde seu início até a atualidade, envolvem: aplicar a Lei 10.639/2003 de forma ampla, abrangendo todos os alunos da escola; divulgar a história dos povos de origem africana e dar visibilidade à sua cultura; entender e repudiar toda forma de discriminação baseada em diferenças étnico-raciais, socioeconômicas, de crença religiosa, de gênero, de orientação sexual e de outras características individuais ou sociais; compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças; produzir material didático-pedagógico que

contemple a diversidade étnico-racial na escola; desenvolver um trabalho interdisciplinar acerca dos temas relacionados à negritude; reconhecer que, historicamente, o racismo e as desigualdades sociais contribuíram, e ainda contribuem, para a exclusão de uma grande parcela da população afrodescendente; participar efetivamente das lutas contra o racismo, buscando a efetivação de um currículo escolar antirracista; e, finalmente, contar a história do movimento negro no Brasil e no mundo.

Oito anos após seu início, o projeto está consolidado na escola. Algumas de suas ações, como a Semana da África e a de Consciência Negra, foram incluídas no calendário escolar oficial. Houve também a ampliação de sua coordenação para além das línguas estrangeiras, envolvendo na atualidade professores de outras áreas como, arte, geografia e história, além da participação de outros funcionários da escola como uma técnica de apoio educativo e uma bibliotecária. Trata-se de uma trajetória de muito empenho e trabalho, porém seus efeitos já se fazem presentes em algumas situações, como na abertura dos alunos para a abordagem e discussão de temas étnico-raciais em salas de aula, realidade essa muito diferente dos primeiros anos do projeto.

1.3 O Professor-Pesquisador

Em minha trajetória de vida, as pessoas de fenótipo negro sempre estiveram muito presentes, desde os tempos de infância e adolescência, principalmente no ambiente escolar, até a fase adulta. Muitas relações pessoais importantes em minha vida envolveram afro-brasileiros. Assim, as

interações étnico-raciais sempre foram vistas por mim de maneira positiva e cotidiana, uma vez que meu fenótipo, tipicamente branco, nunca foi um empecilho para tais relações.

Nesse percurso de vida, pude presenciar situações de discriminação a algumas pessoas com as quais convivi. Episódios que sempre geraram sentimentos de indignação em mim. No entanto, por nunca ter sido o alvo direto desses atos de racismo, não tive a real dimensão de sua violência e consequências para quem os sofre. Por esse motivo, meu desconhecimento inicial sobre a temática me levou a princípio a imaginar que um projeto, com as características do Negritude, poderia ter um efeito contrário ao desejado, uma vez que a exposição da problemática étnico-racial poderia potencializá-la.

Após o primeiro ano do Projeto, minhas concepções mudaram completamente e, graças ao meu envolvimento e participação, pude perceber a dimensão e a relevância da proposta como um todo. Em alguns momentos, cheguei a pensar que não teria legitimidade para abordar o assunto, por ter fenótipo tipicamente branco. No entanto, aos poucos ficou evidente a relevância da participação de todos no combate ao racismo ou a qualquer outra forma de discriminação, independentemente de seus fenótipos. Assim, evidenciou-se a importância do posicionamento ideológico também de educadores de fenótipos tipicamente brancos, legitimando a luta pelos direitos dos afrodescendentes como relevante a todos os brasileiros.

O meu relacionamento com o corpo discente da Escola de Aplicação da FEUSP, especialmente com o grupo participante da pesquisa, sempre foi muito

positivo, mesmo que com eventuais conflitos, normais e esperados na relação pedagógica.

O meu desconhecimento e inexperiência para lidar com as intervenções, planejadas e executadas pelo Projeto Negritude, ofereceram-me uma valiosa oportunidade de desenvolvimento pessoal, obtendo conhecimentos sobre a temática étnico-racial, estudando-a junto aos demais professores do grupo e aprendendo também com os próprios alunos e convidados, ao longo das atividades.

1.4 O Público-Alvo da Pesquisa

A Escola de Aplicação da FEUSP possui um corpo discente bastante diversificado, principalmente pela forma de ingresso deste na escola, por meio de um sistema de cotas e sorteio. Ainda assim, há uma convivência, a meu ver, muito positiva entre alunos de perfis socioeconômicos, étnico-raciais e culturais extremamente heterogêneos.

O grupo do oitavo ano de 2011, que vivenciou a etapa de intervenção desta pesquisa, sempre teve um bom relacionamento comigo, fato que decerto facilitou a abordagem de temas difíceis e complexos, como a existência de diferenças sociais, vistas a partir de uma perspectiva étnico-racial, ou as atrocidades do racismo vividas pelos afro-americanos, no período do Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos.

Apesar da existência de alguns conflitos ocasionais, normais entre adolescentes, os alunos relacionavam-se muito bem entre si, principalmente se

comparados a outros grupos da escola, apresentando, na maior parte do tempo, uma postura favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Do total de 60 alunos, foram selecionados 10 para a etapa de análise de dados, procurando-se garantir a representatividade dos vários perfis que compunham o grupo, ou seja, diversidade de gênero, de perfis étnico-raciais, de desempenho escolar e que fossem pertencentes à mesma faixa etária.

1.5 A Lei 10.639/2003 e a Escola de Aplicação da FEUSP

A aplicação da Lei 10.639/2003 na Escola de Aplicação da FEUSP já ocorria há pelo menos cinco anos antes do início desta iniciativa. Essa aplicação se dava pelas ações do Projeto Negritude, de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Consequentemente, o sucesso dessa experiência inspirou o desenvolvimento do trabalho de aplicação da lei nas aulas de inglês.

Apesar da expectativa positiva em relação à iniciativa, em virtude da empatia dos alunos com o Projeto Negritude, havia a própria especificidade da disciplina, a falta de conhecimento sobre a existência de alguma literatura voltada para a abordagem desse tema em aulas de inglês e o desejo de ampliar o repertório de dinâmicas e estratégias, com vistas à aplicação da lei.

Surgiu assim, o interesse em coletar dados junto a professores de inglês de outras instituições de ensino. Em seguida, tentando obter maiores subsídios para o trabalho, buscou-se conhecer os posicionamentos de alunos de Ensino Fundamental II sobre o tema.

De posse desses dados, passou-se a criar e a aplicar atividades relacionadas à Lei 10.639/2003 nas aulas de inglês e, finalmente, a analisar os resultados obtidos ao longo da fase de intervenção.

1.6 A Teoria

Esta pesquisa está embasada na teoria sócio-histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski, seus colaboradores e seguidores. Trata-se de uma orientação teórica voltada para o estudo do desenvolvimento humano e suas possibilidades de transformação do ser e de seu meio social. Há, assim, uma grande afinidade entre a teoria e a proposta de ação desta pesquisa.

Nesse sentido, os esforços realizados, principalmente nas fases de intervenção e análise de dados, pautaram-se na promoção e na identificação do desenvolvimento individual dos participantes, compreendido neste caso como uma sensibilização para temática étnico-racial, no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Introdução

A proposta de intervenção relatada nesta dissertação está embasada nos estudos acerca do desenvolvimento humano de Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores. Sendo assim, o capítulo *Fundamentação Teórica* iniciará com uma apresentação sobre a vida de nosso autor principal e o contexto político e histórico-social de seu tempo.

Em seguida, serão apresentadas as bases conceituais da teoria sócio-histórico-cultural, bem como o cenário acadêmico dos estudos de psicologia à época de seu surgimento. A partir de então, os conceitos teóricos específicos que embasam esta pesquisa serão aprofundados, por meio de detalhamento dos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal propostos por Vigotski. Estes tratam-se dos dois pontos principais desta proposta de intervenção pedagógica, sendo que em vários momentos, esses dois conceitos estarão em contato com outros, como identidade, agência e atividade social, os quais mesmo indiretamente dão suporte ao trabalho proposto.

Devido a própria natureza desta intervenção, a temática identitária possui grande relevância teórica para este trabalho como um todo. Serão apresentados, então, alguns autores de destaque nessa área de conhecimento e subsequentemente, o conceito de identidade, sobretudo no que se refere à agência, sujeito e sentido, conceitos estes vistos sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, principalmente a partir dos estudos de George Herbert Mead.

Também serão incluídos outros autores, cujos pensamentos possuem pontos em comum com os de Vigotski. Dentre eles, destaca-se Mikhail Mikhailovich Bakhtin e suas contribuições para os estudos da linguagem. Serão apresentados alguns aspectos de sua vida, o conceito de dialogismo e possíveis aspectos de convergência entre suas ideias e as de Vigotski, completando assim o arcabouço teórico desta pesquisa.

A conclusão buscará sumarizar o conteúdo apresentado ao longo do capítulo, enfatizando pontos de maior relevância deste, face aos objetivos gerais do trabalho, de modo a contextualizar a escolha da linha teórica e sua adequação à intervenção ocorrida em um ambiente de formação de jovens cidadãos de ensino fundamental II.

2.2 Vigotski - vida e aspectos da Rússia de seu tempo

Lev Semyonovitch Vigotski nasceu em novembro de 1896 na cidade de Orsha, nas proximidades de Minsk, Bielorrússia, sendo o segundo, dos oito filhos de uma família judia. Seus pais possuíam uma boa instrução e uma situação financeira confortável e assim puderam proporcionar uma educação de qualidade a seus filhos. A princípio Vigotski estudou com professores particulares e, posteriormente, em um colégio particular judeu, recebendo uma medalha de ouro em sua graduação em 1913 (Van der Veer e Valsiner, 1996).

Ser judeu na Rússia dos tempos de Vigotski implicava em algumas restrições. Uma delas era a forma como se dava o acesso à educação superior: um sistema de cotas que estabelecia o percentual de três por cento das vagas aos judeus, em universidades como as de Petersburgo e Moscou. A princípio, os estudantes eram selecionados pelo resultado de desempenho em sua formação prévia. Nesse caso, a

medalha de ouro de Vigotski praticamente garantiria seu acesso à universidade. No entanto, o ministro da educação da época alterou a forma de acesso ao ensino universitário para judeus e instituiu um sistema de admissão por sorteio. Apesar da mudança, Vigotski foi contemplado e admitido na Universidade de Moscou, inicialmente no curso de medicina, porém, após um mês, transferiu-se para o curso de direito (Van der Veer e Valsiner, 1996).

Após a conclusão de seus estudos universitários em 1917, Vigotski volta para a cidade de Gomel, onde passa a ocupar uma posição de destaque na vida cultural. Vigotski leciona, participa da formação de professores, implanta um pequeno laboratório de psicologia e funda uma editora (Van der Veer e Valsiner, 1996).

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), o período em que Vigotski viveu em Gomel foi muito importante e produtivo, como relata no trecho abaixo:

Resumindo, pode-se concluir que o período de Gomel marca a origem do pensamento psicológico de Vygotsky. Foi em Gomel que ele realizou suas primeiras experiências psicológicas e deu suas primeiras palestras sobre assuntos relacionados a educação e psicologia. Foi também em Gomel que começou a absorver a literatura disponível sobre psicologia, educação e pedologia¹. Essas leituras possibilitaram que ele desse um curso de psicologia para seus alunos e preparasse grandes partes do manual *Psicologia Pedagógica* (1926). A principal parte de sua tese, “A psicologia da arte” (1925) também foi escrita em Gomel, e o tópico desse livro seguia a linha de seu fascínio por arte e teatro. (Van der Veer e Valsiner, 1996).

Em 1924, muda-se com a esposa para Moscou e integra o Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, liderado por Konstantin Kornilov. Nessa fase, forma-se o trio de psicólogos Vigotski, Luria e Leontiev, responsáveis pelo

¹ A pedologia é uma ciência que engloba, de forma dialética e holística, todos os estudos do desenvolvimento infantil (psicológico, fisiológico, psicotécnico etc.) em um sistema unificado (Diskussija, 1932 p. 97 *apud* Van der Veer e Valsiner, 1991, p. 332).

desenvolvimento da teoria histórico-cultural, que veio a se tornar a teoria dominante em psicologia e, tornando Vigotski um dos psicólogos mais conhecidos de sua época (Van der Veer e Valsiner, 1996).

É importante salientar que o processo de interesse de Vigotski pela psicologia não aconteceu apenas a partir de sua mudança para Moscou. Ele já estava em curso durante o tempo em que viveu em Gomel, como podemos observar na citação a seguir:

Pode-se concluir, então, que a mudança de interesse de Vygotsky para problemas de psicologia, pedologia e educação foi muito gradual, mas já havia se desenvolvido de forma considerável antes de ele começar a trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov, em Moscou. Seria um tanto enganoso, portanto, considerar que ele tenha sido um “professor escolar de uma cidade de província” que, em 1924, fez seu *début* em psicologia (ver Luria 1979, e muitos outros relatos no estilo Cinderela) (Van der Veer e Valsiner, 1996).

As condições de vida de nosso autor nem sempre foram as mais adequadas ao trabalho científico. A situação piorou consistentemente em seus últimos anos de vida. Vigotski chegou a morar com sua mulher e duas filhas em um quarto de um apartamento superlotado, fato comum a milhões de seus compatriotas, sendo que para garantir seu sustento, Vigotski realizou muitos trabalhos editoriais, além de assumir um enorme número de aulas. Além das duras condições de trabalho e moradia, sua saúde também o castigou consideravelmente, pois sofria de ataques recorrentes de tuberculose, passando por tratamentos exaustivos e dolorosos, muitas vezes sendo internado em hospitais e sanatórios superlotados (Van der Veer e Valsiner, 1996).

Vigotski faleceu no Sanatório Serebrannyj, em 11 de junho de 1934, aos 37 anos de idade, vítima da tuberculose de que sofria há catorze anos. Deixou muitos

livros, artigos e manuscritos não publicados. Atualmente, seu pensamento tem ganhado mais notoriedade e importância no meio acadêmico, porém seu legado ainda não foi totalmente compreendido (Van der Veer e Valsiner, 1996).

2.3 A Teoria Sócio-Histórico-Cultural

A teoria sócio-histórico-cultural é fruto de um contínuo processo de estudos e pesquisas de Vigotski e seus colaboradores, acerca do desenvolvimento humano. Para a compreensão de seus pressupostos, é importante contextualizar as condições históricas, culturais e, principalmente, os estudos sobre o comportamento humano no período de seu surgimento.

Van der Veer e Valsiner (1996) apontam que o cenário acadêmico da psicologia nas primeiras décadas do século XX encontrava-se dividido entre diversas correntes de pensamento, tais como, reflexologia, reactologia, psicanálise, psicologia da Gestalt, personalismo e behaviorismo.

Ainda de acordo com Van der Veer e Valsiner (1996), Vigotski, ao acompanhar o trabalho de estudiosos como Dilthey, Wulff, Munsterberg, Kornilov e Spranger, afirmou que a diversidade existente na psicologia da época poderia ser reduzida a uma dicotomia: de um lado, a psicologia causal explicativa e, de outro, a psicologia causal descritiva.

A primeira, uma ciência natural, com ênfase em uma abordagem experimental e na explicação do comportamento humano. Já a segunda concebia a psicologia como a “ciência da alma”, tentando compreender ou descrever os processos psicológicos humanos. Havia então uma crise na psicologia da época.

Vigotski (2007) procurou abranger a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, de forma aceitável para as Ciências Naturais. Sua busca por essa explicação tratava-se de um grande desafio, como mostra a citação a seguir.

Ela deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser ao mesmo tempo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento. As metas de Vigotski eram extremamente ambiciosas, talvez até de forma não razoável. Ele não as atingiu (como, aliás, estava bem ciente). No entanto, conseguiu de fato, fornecer-nos uma análise arguta e presciente da psicologia moderna (Cole e Scribner, 2007 p.XXIV).

Destarte, Vigotski buscava uma nova metodologia de pesquisa, uma psicologia geral, capaz de estudar os fenômenos em questão. Essa abordagem incluía encontrar a essência de um dado domínio de fenômenos, suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, para então criar suas categorias e conceitos (Van der Veer e Valsiner, 1996).

Percebe-se assim, a busca por uma abordagem metateórica que tornasse a psicologia um dado científico, da mesma forma como *O Capital* serviu às economias do século XIX (Kozulin, 1990).

Havia uma grande expectativa em relação à ciência na sociedade russa da época, de tal forma que uma possível teoria psicológica, para estar em sintonia com seu tempo, precisava contemplar as necessidades daquela sociedade e consequentemente daquele governo. Nesse contexto, a obra de Vigotski deixa transparecer sua preocupação em apresentar uma psicologia relevante para aquele

momento histórico, abordando a prática médica e também a educação, em uma sociedade que se preocupava em eliminar o analfabetismo (Cole e Scribner, 2007 p.XXIX).

Nesse sentido, o pensamento marxista sempre foi visto por Vigotski como uma importante fonte científica, bem como, o materialismo histórico e dialético foi para ele uma síntese da teoria sociocultural dos processos psicológicos superiores (Cole e Scribner, 2007 p.XXV).

Os métodos e princípios do materialismo histórico e dialético eram para Vigotski a solução dos paradoxos científicos de seu tempo. Como podemos perceber no trecho a seguir, em que se explica a aplicação desses métodos e princípios ao seu ramo de pesquisa, a psicologia.

Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vigotski aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos (Cole e Scribner, 2007 p.XXV).

Há, então, uma grande importância da teoria marxista no pensamento de Vigotski, principalmente no que se refere à possibilidade de mudanças nos indivíduos, como observado a seguir.

De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vigotski foi o primeiro a tentar

correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (Cole e Scribner, 2007 pp.XXV, XXVI).

A teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski surge, nesse contexto de uma sociedade pós-revolução, em busca de transformações e melhorias das condições de vida.

O trecho a seguir traz uma perspectiva da amplitude da teoria de Vigotski, sua visão transformadora e seu enorme potencial de emancipação e mudança a partir do próprio indivíduo.

Vygotsky, essencialmente, apresentou uma teoria do homem, sua origem e formação, seu estado atual entre outras espécies e um esquema para o futuro. A imagem do homem que deriva dessa teoria é a do homem como um ser racional que assume o controle do seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza. É uma imagem do homem parcialmente baseada no pensamento marxista e parcialmente nas ideias de vários filósofos, como Bacon e Spinoza. Mas acima de tudo, é claro, é uma imagem do homem em que Vygotsky acreditava, e essa crença era muito comum entre as pessoas de seu tempo e no país onde ele vivia. (Van der Veer e Valsiner, 1996, p.211).

Seguindo os princípios do materialismo histórico e dialético, segundo o qual as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento), Vigotski (2007) apresentou uma alternativa à psicologia de sua época, ao focar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, tais como raciocínio e memória. Diferentemente de seus contemporâneos, como Wilhelm Wundt e William James, Vigotski (2007) defendia que os fenômenos psicológicos fossem estudados como processos em movimento e em mudança (Cole e Scribner, 2007). Nessa perspectiva, o objeto de análise é o

próprio processo de desenvolvimento humano e não o resultado final, um produto acabado. Trata-se de uma análise genética no sentido histórico, buscando as origens dos fatos e o seu processo de evolução.

Para Kozulin (1990), a teoria de Vigotski integrava vários conceitos, tais como as atividades mediadas, os processos mentais superiores e os instrumentos psicológicos, sendo os processos mentais superiores funções características da atividade mediada.

A seguir esses conceitos serão detalhados para uma melhor compreensão.

2.4 Processos mentais superiores

Os processos mentais superiores referem-se ao pensamento verbal, à memória lógica e à atenção seletiva. Eles se diferem qualitativamente dos processos mentais inferiores, tais como processos naturais de memória, atenção, reações automáticas e associações simples de origem biológicas. Esses processos mentais superiores não se desenvolvem simplesmente por meio de um processo de continuidade dos processos inferiores. Trata-se de um novo tipo de formação psicológica (Kozulin, 1990).

Diferentemente de outros pensadores, Vigotski não via os processos mentais superiores como uma substância material do cérebro ou como uma substância espiritual da mente. Segundo ele, as funções mentais superiores são criadas por meio da atividade. Há assim uma valorização da ação humana. Com isso, a fórmula racionalista tradicional, do pensamento para a ação, é vista agora de maneira inversa, ou seja, da ação para o pensamento (Kozulin, 1990).

O desenvolvimento é assim fruto de atividades socialmente significativas e não a maturação de atividades pré-existentes. Nesse sentido, o contato social é extremamente importante e nos leva ao próximo aspecto da teoria sócio-histórico e cultural: a mediação.

2.5 Mediação

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento cognitivo se dá pelas interações dos indivíduos com seu meio e seu grupo social, ou seja, não há desenvolvimento humano de forma isolada. Desenvolve assim o conceito de mediação, segundo o qual o homem não age diretamente sobre a natureza, mas por meio de instrumentos materiais ou simbólicos. Estes são entendidos como instrumentos materiais, utensílios e ferramentas, criados pelo homem para facilitar sua ação no ambiente, como por exemplo, uma enxada, que remove a terra com mais facilidade do que a mão humana. Os instrumentos simbólicos por sua vez estão ligados à possibilidade de representações pelos símbolos que auxiliam o ser humano em suas atividades psicológicas. Um exemplo de mediação simbólica pode ser o uso da escrita para representar um objeto ou descrever uma situação.

Nesse conceito de mente mediada, a linguagem é extremamente importante, pois permite organizar o real no uso das representações simbólicas, além de ser meio de interação entre o indivíduo e o conjunto de bens culturais da sociedade em que está inserido. A importância da linguagem, característica marcante do desenvolvimento da espécie humana, pode ser ilustrada com o trecho abaixo, extraído do livro *A Formação Social da Mente*:

... a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Ele vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana (Vigotski, 2007 p.158).

A metáfora acima compara um rio e seus afluentes às interações sociais, representando os momentos de contato social, ou seja, o desenvolvimento psicológico humano não ocorre de maneira isolada, mas como fruto de relações. A princípio de uma forma externa, interpessoal e em seguida na própria mente do indivíduo, pelo processo de internalização. Nesse sentido, segundo Vigotski, a transformação psicológica ocorre em dois estágios: primeiramente entre pessoas, como categoria interpsicológica e depois, dentro do ser como função intrapsicológica (Vigotski, 2007).

Percebe-se, dessa forma, a importância do conceito de mediação na compreensão do desenvolvimento das funções superiores. Como dito anteriormente, as ações promovem o pensamento e não o inverso. Também para Kozulin (1990), uma atividade geradora de um processo mental superior é uma atividade mediada socialmente de forma significativa. A fonte de mediação pode estar tanto em uma ferramenta material, em um sistema de símbolos, quanto no comportamento de outros seres humanos (Kozulin, 1990).

O trecho a seguir apresenta a complexidade do conceito de mediação e o cuidado de Vigotski em distinguir as forma de mediação materiais, das simbólicas.

O próprio Vigotski advertiu que os paralelos entre ferramentas simbólicas e materiais deveria ser traçado com muita cautela. A única fonte confiável para tal analogia é a natureza mediadora de ambas as ações: instrumentais e simbólicas.

Enquanto, na ação instrumental, a ferramenta faz a mediação entre a ação humana e a natureza, no ato simbólico, uma ferramenta psicológica media os próprios processos psicológicos do homem: “O traço mais essencial que distingue uma ferramenta psicológica de uma ferramenta técnica, é que a primeira direciona a mente e o comportamento enquanto a segunda, que é também inserida como um elo intermediário entre a atividade humana e o objeto externo, é direcionada para produzir um ou outro grupo de mudanças no próprio objeto”. Vigotski indicou que os aspectos psicológicos da atividade instrumental material e a atividade simbólica mediadora estão entrelaçados: “O domínio da natureza e o domínio do comportamento estão mutuamente relacionados, [porque] no curso da transformação da natureza pelo homem, a sua própria natureza também se transforma” (Kozulin, 1990, p.115) ².

Outra forma de mediação apontada por Vigotski é a mediação através de outra pessoa. Aqui ele utilizou a afirmação de Pierre Janet, segundo a qual, *“No processo de desenvolvimento, as crianças começam a utilizar as mesmas formas de comportamento em relação a elas, inicialmente utilizadas por outras pessoas”*. Aqui, novamente Vigotski demonstra a importância do contato social na mediação entre os planos interpsicológicos e intrapsicológicos. (Kozulin, 1990).

Nesse sentido Vigotski se aproxima das proposições de G. H. Mead. Como sugere a citação a seguir:

“Eu não sei de nenhuma forma, através da qual a inteligência ou consciência possa surgir ou possa ter surgido, que não seja através da internalização pelo indivíduo dos processos sociais de experiência e comportamento, ou seja, através dessa internalização da conversa de gestos significativos, possibilitada através da

² Tradução nossa para Vygotsky himself warned that parallels between material and symbolic tools should be drawn with the utmost caution. The only reliable foundation for such an analogy is the mediatory nature of both instrumental and symbolic action. Whereas in instrumental action the tool mediates human action directed at nature, in the symbolic act a psychological tool mediates man's own psychological processes: “The most essential feature distinguishing the psychological tool from the technical tool, is that it directs the mind and behavior whereas the technical tool which is also inserted as an intermediate link between human activity and the external object, is directed toward producing one or another set of changes in the object itself”(Vygotsky, 1930). Vygotsky indicated that the psychological aspects of material instrumental activity and symbolic mediatory activity are intertwined: “The mastery of the nature and the mastery of behavior are mutually related, [because] in the course of man's transformation of nature, his own nature changes as well”(Vygotsky, Istoriya Razvitiya, p.90. *Apud* Kozulin, 1990, p.115).

apropriação pelo indivíduo das atitudes de outros indivíduos em relação a si mesmo ou em relação ao que se está pensando” (Mead, 1934. *Apud* Kozulin, 1990, p.115, 116)³.

Assim, a internalização é o elemento essencial na formação das funções mentais superiores. O que é a princípio externo, social, torna-se um processo psicológico interno. (Kozulin, 1990).

De acordo com Wertsch (1998), quase todas as ações humanas são mediadas. Dessa forma, seria muito difícil e exaustivo oferecer uma lista de formas de ação e seus elementos mediadores. Nesse sentido, Wertsch (1998) delineou dez propriedades básicas que caracterizam as ações mediadas e os artefatos culturais.

A seguir, seus aspectos mais relevantes.

2.5.1 Uma tensão irreduzível entre o agente e os meios mediacionais.

Refere-se à importância da interação entre o agente e os meios mediacionais, pois, em isolamento, eles não podem realizar ações. Podem apenas ter seu impacto quando um agente os utiliza (Wertsch 1998).

2.5.2 A materialidade dos meios mediacionais.

Em seu relato sobre mediação, Vigotski focou primeiramente na linguagem, mas ele também reconheceu outros fenômenos semióticos. Dentre eles podemos destacar a escrita, os mapas e os sistemas numéricos, entre outros. Estes tratam-se

³ Tradução nossa para I know of no way in which intelligence or mind could arise or have arisen, other than through the internalization by the individual of social processes through the internalization of experience and behavior, that is, through this internalization of the conversation of significant gestures, as made possible by the individual's taking the attitude of the other individuals toward himself or toward what is being thought about (Mead, 1934, *apud* Kozulin, 1990, p.115, 116).

de artefatos históricos, pois continuam a existir mesmo depois do desaparecimento dos seres humanos que os utilizaram em um dado momento. Em outros casos, essa materialidade não existe: a língua oral, por exemplo. No entanto, a materialidade é uma propriedade de qualquer meio mediacional. Logo, apesar de sua momentaneidade, a oralidade também é real (Wertsch 1998).

2.5.3 Os objetivos múltiplos da ação.

As ações mediadas servem tipicamente a propósitos ou objetivos múltiplos, frequentemente em conflito. Assim, na maioria dos casos, as ações mediadas não podem ser interpretadas adequadamente se considerarmos sua organização em torno de um único objetivo claramente identificável (Wertsch, 1998).

2.5.4 Vias de desenvolvimento.

As ações mediadas estão situadas em uma ou mais vias de desenvolvimento. Historicamente situadas, elas envolvem agentes, artefatos culturais e uma tensão irreduzível entre ambos. Elas sempre possuem um passado e estão sempre em um processo de novas transformações (Wertsch, 1998).

2.5.5 Restrições e concessões.

A maioria das discussões sobre mediação enfoca seu aspecto de empoderamento e capacitação para a ação (Gibson, 1979)⁴. De acordo com Still e Constall (1989)⁴, a mediação faz surgir novas e mais aperfeiçoadas formas de pensamento e Vigotski (1978, 1987)⁴ apontou que o desenvolvimento da linguagem propicia novas capacidades para a consciência humana. Não há dúvida, portanto, que esse foco é importante, principalmente ao tentar entender a ação e as

⁴ *Apud* Wertsch 1998, p. 38

transformações pelas quais uma ação passa. No entanto, é preciso considerar que apesar dos instrumentos de mediação nos libertar de limitações iniciais, eles também introduzem outras limitações, em virtude de suas próprias características (Wertsch 1998).

2.5.6 Transformações das ações mediadas.

Esta propriedade das ações mediadas está relacionada à introdução de novos artefatos culturais e a como eles transformam as ações. É possível identificar traços de mudanças nas habilidades ou outros fatores no indivíduo, no entanto, as dinâmicas das mudanças causadas pela introdução de novos artefatos culturais são, com frequência, bastante significativas, porém facilmente despercebidas. Um exemplo apresentado por Wertsch (1998) é o uso da calculadora na atualidade. A importância do ensino das operações matemáticas hoje é diferente do que foi no passado. A ação então pode ser a mesma, porém, o sistema organizacional do agente e do artefato cultural frequentemente acaba sendo muito distinto, em alguns casos até o ponto de se considerar se é a mesma ação que está sendo executada (Wertsch, 1998).

2.5.7 Internalização como domínio.

Algumas habilidades surgem do uso de meios mediacionais. Neste caso, a ênfase está no como o uso de um artefato cultural, em particular, leva ao desenvolvimento de uma habilidade específica, ao invés de uma habilidade geral. Assim, a relação dos agentes com os meios mediacionais pode ser caracterizada em termos de domínio sobre estes. (Wertsch 1998).

2.5.8 Internalização como apropriação

A relação dos agentes frente aos meios mediacionais pode ser caracterizada em termos de apropriação.

Neste caso, Wertsch recorre ao conceito de apropriação de Bakhtin (1981), segundo o qual, esta se refere a tornar seu o que é de outros. Para ele, a linguagem e as palavras são vistas em sistema de tensão sempre presente entre o que é individual e o que é dos outros. Desse modo, a capacidade de expressão de cada indivíduo envolve um processo de apropriação das palavras de outros e torná-las, pelo menos em parte, suas (Wertsch, 1998).

2.5.9 Expansão ‘*Spin off*’

Uma das propriedades das ações mediadas está relacionada à historicidade dos meios mediacionais e suas transformações de características e de uso ao longo do tempo: a expansão de uso dos artefatos culturais geralmente não é antecipada. No entanto, ela é muito mais uma norma do que uma exceção. Isso significa que a maioria dos artefatos culturais, utilizados no presente, não foi criada para sua finalidade atual. Destarte, os meios mediacionais são moldados por contextos históricos que, por sua vez também moldam as ações mediadas (Wertsch, 1998).

2.5.10 Autoridade e Poder

A décima propriedade das ações mediadas está relacionada à autoridade e ao poder, isto é, os meios mediacionais não são instrumentos comunicativos e cognitivos neutros, uma vez que as ações humanas são sócio-culturalmente situadas. Nesse sentido, Wertsch (1998) menciona Bakhtin e sua posição sobre autoridade e persuasão interna. Segundo Bakhtin, a palavra oficial, seja ela

religiosa, política, moral, de um adulto ou de um professor, apenas para citar alguns exemplos, pede que ela seja reconhecida. Assim, há uma apropriação dessa autoridade. Nesse caso, a apropriação é sempre bipolar, podendo a palavra oficial ser totalmente aceita ou rejeitada ⁵.

Em contraste, o discurso persuasivo interno não se restringe às diferenças autoritárias hierárquicas entre os interlocutores. Há decerto, um engajamento dialógico com o que os outros dizem. A palavra internamente persuasiva, portanto, é constituída em parte pelo indivíduo e em parte pelos outros (Bakhtin, 1981, p.345) ⁶. Logo, faz-se necessário notar que a aceitação de uma ideia por um indivíduo, não é apenas fruto de uma escolha reflexiva. Ela também é moldada por elementos de poder e autoridade, fornecidos pelo cenário sócio, histórico e cultural em que os indivíduos estão inseridos (Wertsch, 1998).

A apresentação das dez propriedades básicas das ações mediadas ilustra sua abrangência e a riqueza de elementos que devem ser considerados, ao abordar o conceito de mediação, principalmente no âmbito das interações sociais, como é o caso desta intervenção investigativa em sala de aula.

Será abordado, a seguir, outro aspecto de grande importância para o embasamento teórico deste trabalho: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

⁵ Tradução nossa para One of the places where Bakhtin dealt with issues of power and authority is his account of “authoritative,” as opposed to “internally persuasive,” discourse (1981, pp 342-348). In his account, “the authoritative word (religious, political, moral, the word of a father, of adults, of teachers, etc.)...demands that we acknowledge it, that we make it our own, it binds us, quite independent of any power it might have to persuade us internally, we encounter it with its authority already fused in it” (p.342). In such cases, the kinds of appropriation available are bipolar: “one must either totally affirm [the authoritative word], or totally reject it (p.343) (Wertsch 1988, p.65).

⁶ *Apud* (Wertsch 1998, pp.64, 65.)

2.6 Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP

A Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante denominada ZDP, é possivelmente um dos conceitos mais importantes da teoria sócio-histórico-cultural no campo da educação, principalmente nos estudos dos processos psicológicos envolvendo a linguagem, o pensamento e a aprendizagem (Newman e Holzman, 1993).

De acordo com Vigotski (2007), há dois níveis de desenvolvimento humano: o real e o potencial. O primeiro refere-se às funções mentais já estabelecidas, fruto de ciclos de desenvolvimento já concluídos. Como exemplo desse nível, podemos considerar o que uma criança consegue realizar por si mesma. O segundo nível está associado ao que uma pessoa é capaz de fazer com a assistência de outra mais experiente. A ZDP consiste na distância entre esses dois níveis de desenvolvimento.

O trecho a seguir ilustra o conceito de ZDP proposto por Vigotski (2007).

... Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

De acordo com Vigotski (2007), o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Referindo-se à ZDP e à relação entre aprendizado e desenvolvimento, Oliveira (1997) aponta que a ZDP é o percurso que uma pessoa vai percorrer para desenvolver o que está em processo de amadurecimento e que se consolidará,

tornando-se posteriormente em uma função do nível de desenvolvimento real. A ZDP está, assim, em transformação permanente, ou seja, o que uma pessoa consegue fazer com o apoio de alguém no presente, ela será capaz de realizar individualmente no futuro. Assim, o processo de desenvolvimento progride de maneira mais lenta em relação ao de aprendizado.

Há, então, uma relação intrínseca entre o aprendizado e o desenvolvimento humano, desde o início da vida de uma criança. Com efeito, o aprendizado deve estar adequado ao nível de desenvolvimento dos aprendizes. Essa noção pode ser ilustrada com a afirmação de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (Vigotski, 2007).

Ainda nesse sentido, Vigotski (2007) propõe que o aprendizado cria a ZDP, pois desperta vários processos internos de desenvolvimento através do processo de interação social.

Seguindo o raciocínio de Vigotski (2007), o aprendizado não significa desenvolvimento propriamente dito, no entanto, se bem organizado, ele aciona vários processos mentais e resulta em desenvolvimento que, de outra maneira não seria possível. Nessa concepção, o aprendizado é um elemento importante e universal do desenvolvimento das funções psicológicas, tipicamente humanas e culturalmente organizadas.

De uma maneira geral, as contribuições do conceito de ZDP no contexto educacional são realmente muito significativas, uma vez que concebem possibilidades de transformações no desenvolvimento dos seres humanos, tornando-os capazes de ações que anteriormente não realizavam.

Como mencionado, a ZDP está associada ao desenvolvimento cognitivo em um contexto de interação e aprendizagem, envolvendo a atuação de uma pessoa mais capaz em relação à outra. No entanto, Kinginger (2002), adverte que a ZDP não deve ser vista de forma descontextualizada, mas à luz de uma teoria cognitiva sociogenética mais ampla. Nesse sentido, é importante observar o momento histórico em que Vigotski apresentou esse conceito.

Havia no início dos anos 1930 a necessidade de uma educação que atendesse às demandas de milhões de estudantes, cultural, linguística e economicamente distintos. Havia então, uma visão prospectiva da educação, um olhar para o presente e para o futuro. Uma busca pelo novo e pela transformação da vida das pessoas.

Em contraste, uma educação prospectiva, apontada por Kozulin (1998)⁷ é uma orientação educacional retrospectiva que se preocupa com o domínio e a reprodução de práticas estabelecidas, instrumentos e tarefas do passado.

A citação abaixo traz um panorama das características de uma educação prospectiva e, em sintonia com os pensamentos vigotskianos sobre o conceito de ZDP.

A educação prospectiva implica na capacidade dos estudantes abordarem problemas que ainda não existem. Para ganhar essa habilidade, os estudantes devem ser orientados para a produção de conhecimento ao invés de sua reprodução. Assim o corpo do conhecimento deve aparecer, não em forma de resultados e soluções, mas como um processo criativo, o processo de 'autoria'. Os estudantes devem estar envolvidos na 'coautoria' das leis fundamentais e dos princípios de um determinado campo de conhecimento. O foco da aprendizagem muda. Ao invés de

⁷ *Apud* (Kinger 2002, p. 3).

entregar informação aos estudantes, passa-se a construir o potencial de aprendizado dos mesmos. (Kozulin 1998: 154).⁸

Assim, de acordo com Kozulin (1998) ⁹, a utilização do conceito de ZDP em uma educação de carácter prospectivo pode fazer com que o aprendizado seja um processo emergente e não apenas o acúmulo de conhecimentos recebidos pelos estudantes.

Reforçando a importância do aspecto social da aprendizagem, Newman e Holzman(1993) mencionam que todo aprendizado é essencialmente social. Nesse sentido, percebem a relação entre sociedade e indivíduo como uma unidade, e apontam para a valorização da análise dos processos e não apenas de resultados finais. Assim a ZDP não deve ser vista como um simples instrumento para a obtenção de um conhecimento final desejado. Nessa perspectiva, a ZDP deve ser contextualizada dentro de um panorama histórico, social e consequentemente relevante para os envolvidos.

Na citação a seguir, Newman e Holzman (1993) ilustram o carácter abrangente de ZDP, associando-a a um cenário ideológico Marxista amplo e transformador da realidade, propondo o desenvolvimento humano como um processo revolucionário.

⁸ Tradução nossa para Prospective education implies that students should be capable of approaching problems that do not yet exist. To gain this ability, students should be oriented toward productive rather than reproductive knowledge. Thus the body of knowledge should appear not in the form of results and solutions but as a creative process, the process of 'authoring.' The students should be involved in 'co-authoring' the fundamental laws and principles of a given field. The focus of learning thus shifts from delivering information to the student to building the student's learning potential (Kozulin 1998: 154, *apud* Kinginger 2002).

⁹ *Apud* Kinginger 2002.

A importância da ZDP, em nossa visão, é que ela não pressupõe a separação entre indivíduo e sociedade; ela é uma unidade histórica. De fato, ela metodologicamente destrói a necessidade de soluções interacionistas para o dualismo mente e sociedade porque ela não aceita sua separação ôntica. A afirmação de que o aprendizado acontece em ZDP, não é, nem uma afirmação sobre a aprendizagem, nem sobre a ZDP. Isso porque a ZDP não é um lugar em absoluto; ela é uma atividade, uma unidade histórica, a socialidade essencial dos seres humanos expressa como uma atividade revolucionária, como vista por Marx. Nas palavras de Vigotski (1978): 'o método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo' (p.60). (Newman e Holzman, 1993, p.79).¹⁰

O caráter revolucionário do conceito de ZDP está também associado à sua abrangência de aplicabilidades, pois, traz em sua essência, uma perspectiva transformadora da realidade, através da ação dos seres humanos nas mais diversas áreas de sua atuação. Assim, o conceito de ZDP também se faz presente nos estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Segundo Kinginger (2002), há nos discursos relacionados a esse ensino-aprendizagem, nos Estados Unidos, três interpretações para a ZDP.

A primeira vê a ZDP de uma maneira utilitária, como um meio entre as exigências de comunicação real e a aquisição de habilidades. Nesta, a ZDP é tratada como um conceito isolado e não fornece novas possibilidades de reflexões sobre a prática ou a teoria.

A segunda se preocupa com os aspectos instrucionais em sala de aula e se refere a situações de 'scaffolding', em que o educador conduz os alunos a um objetivo pré-estabelecido. Não há nesse caso, uma distribuição de poder e, apesar

¹⁰ Tradução nossa para The significance of the ZPD, in our view, is that it is not premised on the individual-society separation; it is an historical unity. In fact it methodologically destroys the need for interactionist solutions to the dualism of mind and society, because it does not accept their ontic separation in the first place! The claim that learning takes place in the ZPD is neither a claim about learning nor about the ZPD. For the ZPD is not a place at all; it is an activity, an historical unity, the essential socialness of human beings expressed as revolutionary activity, as Marx put it. In Vygotsky's (1978) words: 'the method is simultaneously prerequisite and product, the tool and the result of the study' (.65). (Newman e Holzman, 1993, p.79).

da participação dos alunos na construção do conhecimento, a condução das interações se dá dentro de um formato fechado de interações. Há assim uma nova roupagem para práticas de uma sala de aula tradicional.

A terceira apresenta uma interpretação holística da ZDP aplicada à apropriação de conhecimento metalinguístico. Segundo essa visão de ZDP, no momento de produção linguística dos aprendizes de uma língua estrangeira, ocorre uma reflexão sobre a própria produção linguística e os significados do que está sendo produzido (Kinginger, 2002).

Destaca-se, nessa última interpretação, uma valorização de todo o processo interacional na atividade de ensino e aprendizagem, ao invés do foco apenas na fase inicial, na intervenção e em um possível produto final posterior. Consequentemente, o fator social de interação e cooperação assume dimensões muito mais significativas, pois também valoriza a agência dos envolvidos.

Nesse contexto, interagir, dialogar, contribuir e aceitar contribuições no desenvolvimento de uma atividade didática são ações diretamente associadas à cooperação e sua influência no desenvolvimento dos envolvidos. Citando Swain (2000), Kinginger traz a importância dos diálogos colaborativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes de uma língua estrangeira.

Diálogos colaborativos referem-se à solução de problemas e, portanto, diálogos de construção de conhecimento. Quando um esforço colaborativo está sendo feito por participantes de uma atividade, suas falas (ou textos) medeiam esse esforço. À medida que cada participante fala, seu 'dizer' torna-se 'o que eles disseram' fornecendo um objeto para reflexão. Seus 'dizeres' são uma atividade

cognitiva, e 'o que é dito' é o resultado dessa atividade. Através do dizer e do refletir sobre o que é dito, o novo conhecimento é construído (Swain, 2000:13).¹¹

Há nessa interpretação holística das atividades uma visão mais aberta sobre a observação de possíveis atuações dos aprendizes, uma vez que é comum encontrarmos, nas aulas de inglês de ensino fundamental e médio, uma grande variedade de perfis em termos de habilidades e competências linguísticas, sugerindo um olhar também diferenciado ao elaborar e aplicar atividades didáticas.

Apesar dos alunos compartilharem o mesmo espaço e vivência escolar, os pontos de partida de cada um, bem como suas experiências de vida fora do ambiente escolar, ou seja, suas zonas de desenvolvimento real não são idênticas.

A visão de Nassaji e Swain (2000) vai de encontro a essa concepção da ZDP dentro desse cenário mais amplo. Segundo eles, a ZDP não se refere a uma particularidade do aprendiz, mas às características que surgem e possuem resultados abertos, provenientes da interação, e ampliam o potencial de aprendizado ao fornecer oportunidades não antecipadas a princípio.¹²

A compreensão conceitual acerca do que é a ZDP contribui significativamente com esta pesquisa, principalmente em virtude do seu caráter de intervenção no cotidiano escolar. Nesse sentido, destaca-se a interpretação holística de ZDP, proposta por Kinginger (2002), sobretudo nas fases de aplicação dos materiais didáticos e análise de dados, uma vez que sugere uma apropriação de

¹¹ Tradução nossa para Collaborative dialogue is problem-solving and, hence, knowledge building dialogue. When a collaborative effort is being made by participants in an activity, their speaking (or writing) mediates this effort. As each participant speaks, their 'saying' becomes 'what they said' providing an object for reflection. Their 'saying' is cognitive activity, and 'what is said' is an outcome of that activity. Through saying and reflecting on what is said, new knowledge is constructed (Swain, 2000:13, *apud* Kinginger 2002, p. 16).

¹² *Apud* Kinginger (2002).

conhecimentos metalinguísticos, ou seja, uma reflexão sobre os conceitos apresentados por meio do uso da língua inglesa, em atividades de aprendizagem.

A abordagem de temas étnico-raciais no ambiente escolar vai de encontro a uma visão de educação prospectiva como a aqui descrita. Nesta abordagem, a aplicação do conceito de ZDP de Vigotski é vista de maneira mais abrangente, uma vez que contempla as características históricas culturais e étnico-raciais dos estudantes participantes desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a possibilidade de trocas de experiências e cooperação entre os estudantes na realização de atividades é extremamente enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem como um todo, pois não há um limite pré-estabelecido. Assim, a própria observação das diversas fases da ZDP em contextos educacionais deve considerar um espectro mais abrangente em relação ao desempenho dos envolvidos, em lugar de priorizar um resultado fixo e idêntico para todos.

Além do desenvolvimento linguístico dos alunos, o material didático criado para esta intervenção objetivou impactar a zona de desenvolvimento real desses jovens adolescentes e, no decorrer da realização das atividades, criar uma ZDP com o intuito de sensibilizá-los para a temática étnico-racial no ambiente escolar e no Brasil de um modo geral.

Além dos materiais didáticos, é importante considerar que a própria atuação do educador, responsável pela condução das dinâmicas, e as políticas macroeducacionais da instituição de ensino em que o material foi pilotado também colaboraram para a promoção da ZDP em sala de aula.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a busca pela criação de ZDP com os materiais didáticos desta intervenção pode gerar resultados significativamente distintos em outros ambientes escolares, em vista de suas próprias características e necessidades. Assim, eles não devem ser tomados como um modelo final, acabado e pronto para a aplicação da lei 10.639/2003 nas aulas de inglês, mas como possíveis pontos de partida para outros educadores que, de acordo com suas realidades educacionais realizem adaptações, a fim de atender às características de seus alunos.

A sensibilização acerca do universo sócio-histórico e cultural afro-brasileiro, almejada por esta iniciativa, por meio da criação de ZDP, é entendida aqui como uma possibilidade de desenvolvimento humano e espera contribuir para a formação cultural desses jovens cidadãos, oferecendo-lhes uma oportunidade de reflexão sobre a realidade, sobre a importância e a contribuição dos povos negros na construção do Brasil, utilizando a língua inglesa como meio de acesso a esses conhecimentos e pensamentos.

Também compõem o arcabouço teórico deste trabalho, as contribuições de Mikhail Bakhtin e seu conceito de dialogismo, apresentados a seguir.

2.7 Bakhtin e o Dialogismo

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo russo que viveu entre 1895 e 1975. Sua família era de origem aristocrática, porém empobrecida. Aos nove anos de idade, mudou-se com sua família para a Lituânia e passou a viver em Vilna, uma cidade com grande diversidade étnica e também linguística, onde o polonês, o lituano e o iídiche eram falados pela população. Aos 15 anos, mudou-se para

Odessa, onde o plurilinguismo também se fazia presente, além de uma forte influência judaica. Assim, é possível perceber que Bakhtin, desde cedo, teve contato com uma variedade de línguas, fato que iria influenciar sua obra (Fiorin, 2006).

Bakhtin tem sido considerado por muitos como um dos principais pensadores do século XX. Suas ideias têm inspirado estudiosos de diversas áreas do conhecimento, tais como a crítica literária, a filosofia, a sociologia, a psicologia e a linguística entre outras. É, portanto, presença marcante e influente na vasta produção acadêmica dos últimos tempos.

O dialogismo, princípio unificador de sua obra (Fiorin, 2006), é possivelmente uma de suas contribuições mais difundidas. Tomando esse conceito, na concepção bakhtiniana, a linguagem não existe em isolamento, mas sempre em uma relação dialógica. A citação a seguir traz um pouco desse princípio relacional presente no pensamento de Bakhtin.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (Bakhtin, 1988: 88).

Quanto ao uso da língua, especificamente, Fiorin (2006) ilustra o conceito de dialogismo nos processos de comunicação ao referir-se à amplitude da de sua presença do discurso alheio.

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que já está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (Fiorin, 2006)

Seguindo esse raciocínio, todo enunciado é dialógico, ou seja, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, o princípio constitutivo do enunciado (Fiorin, 2006).

Quanto ao uso da língua, especificamente, Fiorin (2006) ilustra o conceito de dialogismo nos processos de comunicação ao referir-se à amplitude da sua presença do discurso alheio.

Na citação a seguir, Fiorin (2006) exemplifica o primeiro conceito de dialogismo presente nos enunciados.

Por exemplo, quando se afirma “Negros e brancos têm a mesma capacidade intelectual”, esse enunciado só faz sentido porque ele se constitui em contraposição a um enunciado racista, que preconiza a superioridade intelectual dos brancos em relação a outras etnias. Essa declaração deixa ver seu direito, a afirmação da igualdade intelectual de brancos e negros, e seu avesso, a superioridade intelectual dos brancos. Numa sociedade em que não houvesse racismo, não faria sentido, por ser absolutamente desnecessária, a asseveração da igualdade acima mencionada (Fiorin 2006).

O segundo conceito de dialogismo refere-se à incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) em seu próprio enunciado (Fiorin, 2006). Segundo o

autor, existem duas maneiras de incluir o discurso alheio no enunciado: a) a primeira se dá no uso da citação aberta do discurso de outros, distinguindo-o do discurso citante, trata-se do que Bakhtin nomeou como discurso objetivado; b) a segunda ocorre em situações cujo discurso é bivocal, ou seja, a dialogização se dá internamente, não existindo uma distinção clara entre o enunciado do citante e do citado. Como exemplos do primeiro caso, incluem-se: o discurso direto, o discurso indireto, as aspas e a negação. O segundo caso pode ser percebido na paródia, na estilização, na polêmica e no discurso indireto livre (Fiorin, 2006).

O terceiro conceito de dialogismo está relacionado às relações sociais em que os indivíduos estão envolvidos. O indivíduo age e constitui-se em relação aos outros. Assim, o dialogismo está no âmago da constituição do indivíduo, bem como no seu princípio de ação (Fiorin, 2006).

O trecho abaixo ilustra o terceiro conceito de dialogismo:

A consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na história. Por isso, os conteúdos que a formam e a manifestam são semióticos. Isso implica a importância que tem a linguagem no projeto bakhtiniano de uma teoria das superestruturas. A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, aprendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância (Fiorin, 2006, p.55).

Em sua conclusão sobre o dialogismo de Bakhtin, Fiorin (2006) enfatiza o caráter dialógico de que são constituídos os enunciados, sempre históricos, apesar de não se tratar de uma historicidade apreendida, uma vez que há enunciados de

autores desconhecidos que não podemos identificar onde e quando foram produzidos.

Essa historicidade dos enunciados pode ser observada na própria constituição da língua. A compreensão da história presente no discurso ocorre por meio da observação das relações com o discurso alheio.

Já a historicidade dos textos, vista a partir de uma concepção dialógica, não é mais uma mera análise de um momento na linha cronológica do tempo ou de informações da vida de um autor, e sim uma análise semântica minuciosa, apontando nuances de adesões, recusas, aprovações, reprovações, apagamentos, entre outros aspectos. Logo, o sentido não está livre da história, mas totalmente ligado a ela, pois ele próprio é histórico, constituindo-se em meio a contradições, embates e oposições de vozes, em contato no campo da realidade (Fiorin, 2006).

Há, assim, uma grande valorização do contexto histórico e social no uso da linguagem em suas mais diversas formas de utilização.

Quanto à proposta de aplicação da lei 10.639/2003, em aulas de línguas estrangeiras, esta pode se beneficiar muito dos conceitos acima citados, uma vez que as atividades desenvolvidas e aplicadas abordam, entre outros aspectos, as relações humanas, as representações históricas, individuais e coletivas do pensamento, constituído pelas relações sociais e do uso da linguagem.

A compreensão da visão de Bakhtin sobre a presença de vozes de outros em nosso próprio discurso é muito enriquecedora para este trabalho, uma vez que pode estender o olhar dos envolvidos para a importância e a complexidade do que é dito, no âmbito da temática étnico-racial, nos discursos aos quais estão expostos, bem como dos que eles próprios produzem e reproduzem. Além disso, pode contribuir

para a desconstrução de um possível mito de isolamento sócio histórico e cultural e da individualidade humana.

É importante destacar as possibilidades de análise de dados, com base na visão dialógica bakhtiniana e, conseqüentemente, as possibilidades de novas oportunidades de leitura sobre o material coletado durante a fase de intervenção, na busca por identificar plausíveis significados, para além de uma possível transparência enunciativa e enriquecer o trabalho como um todo.

A próxima seção dedica-se ao campo dos estudos identitários, que também fundamentam este trabalho.

2.8 Identidade – Indivíduo e Sociedade

Ao propor a criação de atividades didáticas com vistas à aplicação de uma lei que aborda o universo cultural e histórico dos povos africanos e, conseqüentemente dos afro-brasileiros, se faz necessário considerar as implicações identitárias de tal iniciativa.

A compreensão dos processos de constituição do que é comumente chamado de identidade pode contribuir positivamente em várias fases desta pesquisa, sobretudo no que se refere à elaboração de material didático e, principalmente, no momento de aplicação desses materiais em sala de aula.

De um modo geral, o educador responsável por uma intervenção, como a aqui proposta, deve considerar a complexidade das diferentes representações sociais e culturais dos alunos em um espaço de contato como o ambiente escolar. Nesse sentido, a Escola de Aplicação da FEUSP possui uma situação muito singular,

porque conta com um corpo discente extremamente heterogêneo e isso se deve à forma de acesso a esta escola: sorteio por cotas de categorias. Por esse sistema, são atendidos filhos e filhas de funcionários da escola, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo como um todo e de outros interessados. Sendo assim, há uma rica gama de perfis identitários interagindo diariamente, o que oportuniza trocas de experiências e enriquecimento cultural, mas também conflitos que envolvem estereótipos ou representações acerca de si e dos outros indivíduos.

Segundo Dorothy Holland *et al.* (2003), identidade é um conceito que evoca e relaciona teorias de vários ramos da psicologia, psicologia social, antropologia, sociologia e mais recentemente estudos culturais. Trata-se de um conceito que figurativamente combina o mundo íntimo ou pessoal com o espaço coletivo de formas culturais, e uma vez que as identidades são vividas, elas devem ser contextualizadas em sua prática social.

O campo dos estudos identitários conta com muitos intelectuais e uma vasta produção acadêmica. Dentre os vários autores desse universo, destacam-se as valiosas contribuições de Stuart Hall e sua concepção de identidade cultural na pós-modernidade. De acordo com Hall, há na atualidade uma fragmentação e um deslocamento de identidades culturais de classe, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade (Hall, 2006).

Segundo Hall, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas uma identidade que se forma e se transforma continuamente em relação às representações ou interpelações nos sistemas culturais em que está inserido (Hall, 2006).

As pesquisas de Hall ilustram a riqueza e a complexidade do tema e sua importância para a contemporaneidade. No entanto, por uma questão de coerência teórica e metodológica, esta pesquisa filia-se aos estudos identitários a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, apropriando-se de conceitos que dialogam de maneira mais específica com as ideias propostas por Vigotski. Assim, autores como Dorothy Holland e William Lachicotte, Jr. (2007) contribuem mais diretamente com esta investigação, uma vez que compreendem o processo de formação de identidade com base no conceito vigotskiano de mediação semiótica, relacionando-o com os conceitos propostos por George Herbert Mead, filósofo, sociólogo e psicólogo americano que viveu entre 1863 e 1931, e é considerado um dos fundadores da psicologia social.

De acordo com Holland e Lachicotte, (2007), a visão de identidade, proposta por Mead (1934) e adotada neste trabalho, refere-se a um senso de si próprio, como um participante em um papel e posição social definido por um grupo de atividades sociais, historicamente constituídas. Assim, Mead (1934) percebe as identidades como sendo múltiplas. Tomemos, então, como exemplo um cidadão cuja identidade é composta por elementos referentes à nacionalidade americana, ao que envolve ser um bom pai ou um ativista ambiental, ou seja, uma mesma pessoa pode se constituir de um amplo espectro de identidades, sendo que em alguns casos elas podem até mesmo ser contraditórias (Holland; Lachicotte, 2007).

Nesse contexto, o conceito de identidade proposto por Mead refere-se a uma autocompreensão, à qual uma pessoa está emocionalmente ligada e que informa sobre seu comportamento e interpretações: “As pessoas dizem às outras quem elas são, mas, mais importante ainda, elas dizem a elas mesmas quem elas são e então

tentam agir como se elas fossem quem elas dizem que elas são.” (Holland *et al.*, 2003) ¹³.

É possível perceber as afinidades entre o processo sociogenético de construção identitária de Mead com os pensamentos de Vigotski, pois os dois se interessavam pelas mediações simbólicas nas interações sociais e ambos enfatizam a internalização ativa, a internalização de discursos internos de outros e, cada um a sua maneira, se interessava pela semiótica do comportamento humano.

A mediação semiótica é crucial para a formação das identidades na visão de Mead e constituem o que Vigotski chamou de funções mentais superiores. Sendo assim, essas identidades influenciam o comportamento na vida diária e permitem uma forma de agência (Holland and Lachicotte, 2007).

Tanto Vigotski quanto Mead tiveram contato com os escritos de James Mark Baldwin, filósofo e psicólogo americano que viveu entre 1861 e 1934. Segundo Baldwin, há uma ontogênese da imitação, imbuída em um contexto de sugestão social, isso significa que uma criança ao se desenvolver imita o comportamento de outros seres humanos. À medida que amadurece, essa criança passa a focar no modelo e produz novas variações, incluindo até mesmo oposições ao modelo inicial.

A citação a seguir exemplifica o que acaba de ser dito.

Para Baldwin, os indivíduos são atraídos para as atividades coletivas, suas formas e padrões e os copia, mas há muito mais do que uma simples cópia. Na verdade, eles aprendem a montar o seu próprio “novo modelo de personalidade, ainda que dentro dos limites do que é fornecido a eles pela sociedade.” Em resposta às demandas sociais em curso, “o indivíduo se torna uma lei para si próprio, exercita seu julgamento privado, luta suas próprias batalhas pela verdade, mostra a virtude da independência e o vício da obstinação” (Baldwin, 1898, PP.19-20, quoted in Valsiner

¹³ *Apud* (Holland; Lachicotte, 2007, p. 104).

& Van der Veer, 1988, p.122). Esse padrão de imitação produtiva, “faz da pessoa um agente ativo no processo de internalização” (Valsiner & Van der Veer, 1988, p. 121)

¹⁴.

As contribuições de Baldwin são muito importantes para esta pesquisa, pois trazem a relevância das interações sociais na formação de um “eu” próprio em relação ao universo social em que se está envolvido, não apenas copiando modelos, mas interagindo internamente com eles e até mesmo ressignificando-os.

Nesse sentido, espera-se que os materiais didáticos, desenvolvidos especialmente para esta intervenção, promovam uma sensibilização dos alunos para a temática étnico-racial brasileira, fornecendo-lhes uma perspectiva de pensamento antirracista e de valorização dos cidadãos afro-brasileiros, bem como da cultura destes e de suas contribuições para a formação do estado brasileiro.

Assim como Baldwin, não se espera que os alunos apenas reproduzam os discursos e conceitos fornecidos nas aulas em que ocorre a aplicação da lei 10.639/2003, mas que esses alunos possam refletir sobre a temática étnico-racial, tendo assim uma oportunidade de desenvolvimento humano, ou seja, uma sensibilização, resultado de conflitos entre suas representações sociais e as ideias apresentadas durante as aulas.

¹⁴ Tradução nossa para For Baldwin, individuals are attracted to collective activities, forms and patterns, and copy them, but much more goes on than straightforward copying. Rather they learn to assemble their own, novel patterns of personality, still within the frame that is provided for them by society.” In response to ongoing social demands, “The individual becomes a law unto himself, exercises his private judgment, fights his own battles for truth, shows the virtue of independence and the vice of obstinacy” (Baldwin, 1898, pp.19-20, quoted in Valsiner & Van der Veer, 1988, p.122). This productive pattern of imitation, “makes the person an active agent in the internalization process” (Valsiner & Van der Veer, 1988, p.121) *apud* Holland and Lanchicotte, 2007 p. 106.

Em relação às concepções de Baldwin, muitos acadêmicos da atualidade (Bordieu, 1977b; Davies & Harré, 1990; Foucault, 1978, 1988; Harré & Van Langenhove, 1991) acrescentam a elas que as sugestões sociais chegam aos indivíduos carregadas de forças sociais diversas. Assim, as relações de poder moldam as identidades, ou grupos de identidade, por meio de posicionamentos, distinguindo ou tratando uma pessoa ou grupo de pessoas de acordo com seu gênero, raça e classe social entre outras possíveis categorizações. No entanto, o conceito de ‘imitação’ de Baldwin nos traz a ideia de uma internalização ativa, agente por parte do indivíduo, apesar das forças sociais (Holland; Lachicotte, 2007).

O desenvolvimento da identidade se dá, então, não de uma maneira passiva, apenas receptora de noções e padrões de comportamento social, mas de uma forma interativa, contemplando a agência pessoal e a influência do meio. A identidade de cada indivíduo decerto é dialógica, pois envolve as relações com os outros. Nesse sentido, tanto Mead quanto Vigotski percebem as interações humanas como fundamentais para o processo de internalização do que virá a se tornar o senso interno de significados coletivos. Logo, o comportamento de uma pessoa gera reações e tensões internas em outras. Ao longo do tempo, a pessoa internaliza significados e julgamentos coletivos que vão de encontro ao comportamento individual (Holland; Lachicotte, 2007).

Para Mead, a internalização do outro, ou seja, do que é social nos indivíduos está muito clara em seu conceito “I-Me”. Mead percebe o “I” como um agente e o “Me” como o fator social, objeto. Sendo que internalizamos um senso de nosso próprio comportamento em comparação ao comportamento de outros, atuando em papéis e posições relacionadas. Desenvolve-se assim, um senso interno de coletividade em relação ao que é provável que a sociedade espere de nós:

desenvolvemos nosso próprio jeito de ser em relação ao outro generalizado. De acordo com Mead, o “I” é tanto um ator quanto um observador das práticas em curso. O “I” observa, avalia e infere “Me(s)” de seus próprios atos, que se tornam traços de memória, afetando o próprio “I”, o autor (Holland; Lachicotte, 2007).

Ao abordar o desenvolvimento identitário, Holland e Lachicotte (2007) explicam que, como já mencionado, enquanto Mead explorou como as pessoas são motivadas por papéis, posições e entidades culturais, comuns às sociedades humanas, tais como um bom pai, um americano, Vigotski interessou-se pelos processos do desenvolvimento humano, a cognição, a emoção e a motivação, ou seja, um cenário mais amplo em que os símbolos coletivos das atividades sociais tornam-se os meios para o comportamento do indivíduo. Isso engloba, tanto a formação das identidades, quanto aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos indivíduos de um modo geral.

A mediação semiótica de Vigotski enfatiza o papel da cultura na formação das identidades e como elas são ativamente internalizadas, permitindo ao indivíduo controlar seu comportamento e assim exercer sua agência.

Para Vigotski, a chave para a existência humana estava na sua capacidade de libertar-se de qualquer forma de aprisionamento, seja ele, interno ou externo, utilizando para isso, a linguagem, no uso e na construção ativa de símbolos. Há então, o poder dos seres humanos de transformarem tanto o seu meio, graças à produção de artefatos e símbolos, quanto as suas próprias mentes (Holland; Lachicotte, 2007).

De acordo com Vigotski, a mediação semiótica fornece os meios para os seres humanos controlarem, organizarem e ressignificarem seu próprio

comportamento (Holland; Lachicotte, 2007): uma importante relação entre o sujeito, a ação e o sentido.

Corroborando com as ideias acima, Lantolf e Thorne (2006) veem a agência humana como a capacidade mediada de agir. “Essa capacidade é tanto promovida quanto restringida por fatores culturais institucionais desenvolvidos ao longo do tempo, bem como por uma dinâmica de interação particular acontecendo em um dado momento” (Lantolf e Thorne, 2006) ¹⁵.

Trata-se de uma definição bastante ampla, no entanto, é preciso atentar para as restrições sugeridas pelos autores, ou seja, os elementos interacionais e culturais que norteiam as condições de ação dos indivíduos. Dessa forma, a agência, enquanto capacidade mediada de agir não está ligada apenas à mediação, mas a um contexto social mais abrangente, que tanto pode promovê-la como não. Assim, Lantolf e Thorne (2006) propõem que a agência é sócio-culturalmente mediada e dialeticamente promulgada.

É possível relacionar esse conceito de agência com a proposta de aplicação da lei 10.639/2003 nas aulas de inglês, pois, ao vivenciarem as atividades ligadas à temática étnico-racial, os alunos têm a oportunidade de acionar suas próprias representações e talvez ressignificá-las face à intervenção. Há, assim, uma relação dialética entre o interno e o externo, envolvendo aspectos emocionais, cognitivos e da própria produção pedagógica. Desse modo, uma avaliação precisa acerca dos resultados emocionais das ações em sala de aula, ou seja, internos, são de difícil acesso, uma vez que ocorrem no âmbito do universo psicológico dos envolvidos. Há, no entanto, um esforço de se criar espaços seguros para a expressão individual,

¹⁵ Tradução nossa para This capacity is both enabled and constrained, on the one hand, by cultural institutional factors developed over time, and, on the other hand, by the dynamic of a particular interaction happening at a given moment in time (Lantolf e Thorne, 2006 p. 234).

seja ela oral, escrita ou até mesmo por meio de desenhos. Todavia, é importante frisar que as contribuições dos alunos devem ser analisadas considerando-se a complexidade que o próprio tema suscita. Nesse sentido, o objetivo de desenvolvimento desta iniciativa é compreendido como uma ação de sensibilização, assumindo a não transparência da língua e valorizando o processo, ou seja, o momento de realização das atividades.

A busca pelo engajamento dos participantes nesta intervenção é de extrema importância, pois espera-se que a agência se dê no momento da realização das atividades pedagógicas pelos alunos, na elaboração de textos, nas discussões, nas leituras de pequenos trechos e nas dramatizações, dentre outras possibilidades didáticas. Dessa forma, espera-se que certas fases da intervenção pedagógica sejam mediadoras de outras.

Ao associar a promoção de agência dos alunos ao uso de materiais didáticos, é preciso considerar o papel mediador do educador, responsável pela condução das tarefas, bem como as restrições de tal iniciativa, sejam elas do próprio material didático, dos recursos disponíveis, do tempo de duração das aulas ou das características do ambiente escolar e das dinâmicas de interação estabelecidas entre todos os envolvidos, alunos, educadores e a própria escola, em seu aspecto macro institucional.

Esta intervenção acredita que a agência se dá por meio de embates entre possibilidades e limites da realidade em que os sujeitos estão inseridos. Não há, portanto, uma preocupação com resultados finais, mas com possíveis sensibilizações durante a realização das atividades envolvendo a temática étnico-racial.

As características interativas e acionais desta intervenção também se identificam com o conceito de atividade social, presente na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH). Segundo Liberali (2009), a atividade social não consiste unicamente da realização de um conjunto de ações, mas de sua execução com vistas ao atendimento de necessidades específicas dos envolvidos.

A citação a seguir ilustra esse conceito.

A TASCH focaliza o estudo das atividades em que os indivíduos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações. Para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida. Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetivos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares (Liberali, 2009, p. 12).

A compreensão do que é uma atividade social também enriquece esta pesquisa, uma vez que ela aborda temas referentes à história e ao cotidiano do povo brasileiro, ou seja, uma realidade que envolve a todos, um ponto em comum para os estudantes, por englobar as relações entre pessoas que, mesmo sendo diferentes, possuem elementos de convergência social acerca do tema. Destarte, mesmo que o(a) aluno(a) não seja afrodescendente, muito provavelmente ele(a) terá algum contato direto ou indireto com cidadãos negros ou com elementos culturais afro-brasileiros. Além disso, essa etnia faz parte de sua própria história, visto que é constituinte do país a que ele(a) pertence. Nesse sentido, o material didático e principalmente o educador ocupam um papel importante na mediação das ações em

sala de aula, direcionando esforços na busca de um fim específico: a reflexão dos alunos e sua agência em relação às situações apresentadas.

Considerando a importância do meio e também dos próprios indivíduos na constituição de suas identidades, e por consequência, de seus valores morais e éticos, a sensibilização para a temática étnico-racial em um país tão diverso e, sobretudo, que se assume cada vez mais negro¹⁶, pode contribuir para o enriquecimento do repertório cultural desses jovens cidadãos. Estes, possivelmente podem ser influenciados de forma positiva sobre o tema, neste, e talvez, em outros momentos ou espaços de atuação social em suas vidas, oferecendo-lhes assim, a alternativa de uma percepção mais abrangente acerca do que significa ser brasileiro, e como tal, fruto também de uma herança sócio-histórica e cultural negra, independentemente de suas características fenotípicas.

2.9 Conclusão

Ao longo deste capítulo, foram apresentados os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa acadêmica. Dentre eles, destaca-se a teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski e seus seguidores, sobretudo no que se refere aos conceitos de mediação e ZDP, pois estes foram de grande contribuição, principalmente nas fases de desenvolvimento, realização e análise das atividades de intervenção. Os outros autores e conceitos que complementam este arcabouço teórico, também foram muito importantes para o trabalho como um todo, por dialogarem com os princípios de Vigotski, trazendo a contemporaneidade desse autor e colaborando assim para o enriquecimento teórico de todo o processo.

¹⁶ Senso IBGE, 2010. Informação autodeclaratória: 47,7% de brancos, 43,1% de pardos, 7,6% de pretos, 1% de amarelos e 0,4% de indígenas (Folha de São Paulo, 14 de outubro de 2012 – C3).

As proposições conceituais que complementam esta fundamentação teórica, apesar de suas particularidades, possuem pontos de ligação entre si e com a teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski, uma vez que consideram o indivíduo em situações de contato social e de interação. Além disso, valorizam a dialogicidade, a historicidade, a cultura e a possibilidade de transformações do meio e da sociedade pela ação do homem em contato com seu semelhante e com o meio em que vive, ao utilizar a linguagem, em suas mais diversas formas de materialidade e expressão, como mediadora das representações sociais e do próprio desenvolvimento humano.

Considerando esses pressupostos, é possível estabelecer uma ligação entre o desenvolvimento de posturas e atitudes racistas de alguns indivíduos com suas histórias de vida. De acordo com esses conceitos, as mediações sociais e históricas com as quais tais indivíduos tiveram contato são responsáveis por seu desenvolvimento, ou seja, o racismo é aprendido através das interações com outros indivíduos.

Em contrapartida, esta iniciativa, baseada nesses mesmos conceitos, acredita que também é possível oportunizar situações de sensibilização, aprendizado e desenvolvimento antirracista, trazendo novas leituras e olhares para práticas e discursos já estabelecidos em relação à temática étnico-racial.

Os materiais didáticos desenvolvidos neste trabalho, como já mencionado, objetivam mediar uma possível reflexão dos estudantes sobre os temas propostos pela lei 10.639/2003, apresentando ligações entre indivíduo e sociedade, em alguns momentos de forma mais explícita ou implícita, problematizando valores simbólicos, que apesar de muitas vezes serem vistos como individuais, são na verdade coletivos

e constituídos nas interações sociais, de forma dialética e também dialógica. Há portanto, uma identificação entre os aspectos práticos e teóricos desta pesquisa.

A adequação da escolha da linha teórica deste trabalho também se justifica pela própria amplitude e abrangência que os conceitos de mediação e ZDP pressupõem. Assim, é possível estabelecer um paralelo entre esses dois conceitos e a realização de atividades em inglês, com temas étnico-raciais. A princípio, os educandos são levados a interagir com materiais didáticos, com o professor e com os colegas de classe, tendo um momento de interação interpsicológica. Esta fase pode gerar uma segunda, em que os alunos refletem sobre o tema de forma independente, ou seja, intrapsicológica. Dessa maneira, a sensibilização dos alunos para os temas étnico-raciais se dá através da mediação simbólica dos materiais pedagógicos, criando-se assim uma possibilidade de desenvolvimento sócio-histórico e cultural.

Nesse sentido, é importante destacar as contribuições dos estudos identitários apresentados neste capítulo, pois, ao abordar o universo das representações sociais dos alunos, precisamos considerar as diferenças existentes entre os valores simbólicos que as constituem. Para exemplificarmos o que acaba de ser dito, consideremos uma atividade pedagógica abordando o tema racismo ou discriminação racial em uma sala de aula composta por alunos de perfis heterogêneos em termos socioeconômicos, étnico-raciais e culturais, como é o caso do corpo discente da Escola de Aplicação da FEUSP.

É preciso que o educador, responsável pela condução da atividade, considere esse universo de representações sociais trazidas pelos alunos, em virtude de suas heranças culturais e experiências de vida. Em outras palavras, é preciso ter em

mente que as identidades desses alunos são fruto de suas diferentes formações sócio-histórico e culturais, ou seja, o significado de racismo e discriminação é diferente para um aluno branco, euro-descendente, para um aluno negro, afrodescendente, para um aluno de descendência asiática ou outro de origens latino-americanas. O aluno branco, euro-descendente pode ter informações sobre o tema, mas possivelmente nunca foi vítima desse tipo de violência, ao passo que o aluno negro, além de, provavelmente, estar familiarizado com o assunto, muito provavelmente já terá vivido situações reais de preconceito e discriminação por suas características fenotípicas, ou seja, os elementos que formaram as representações simbólicas de cada um são diferentes. Dessa forma, a mediação exercida pelo educador na condução da atividade, além do próprio material didático, deve garantir um espaço de segurança para os envolvidos, permitindo que possíveis conflitos oriundos dos diferentes perfis possam contribuir e não inibir o diálogo e o enriquecimento do universo conceitual sobre o assunto, além da própria sensibilização aqui proposta como objetivo maior desta intervenção pedagógica.

O capítulo *Análise de Dados* apresentará os elos entre a teoria e a prática, buscando explorar, principalmente o momento da intervenção, ou seja, o processo, ao invés de apenas resultados finais.

3. Metodologia

3.1 Introdução

Neste capítulo serão descritos: a justificativa, os objetivos, as perguntas de pesquisa, os procedimentos metodológicos de coleta de dados e de análise destes, o perfil dos participantes, da escola em que os dados foram coletados e as atividades elaboradas e aplicadas.

3.2 Justificativa

As questões étnico-raciais sempre estiveram presentes em nossa sociedade, porém nem sempre abordadas no ambiente escolar com o devido valor. É importante olhar para o povo brasileiro como possuidor de uma identidade específica, resultante de uma grande miscigenação. Além disso, os aspectos culturais e identitários desse rico contato, proporcionado pela miscigenação, têm sido ignorados ou até mesmo menosprezados há muito tempo, uma vez que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira passou a vigorar apenas em 2003 com a promulgação da Lei 10.639.

A abordagem positivada da contribuição dos povos negros na formação da nação brasileira pode contribuir para uma atitude favorável ao envolvimento e à participação dos educandos, não apenas dos afrodescendentes, mas de todos, principalmente por estar associada à história e à identidade coletiva do nosso povo.

A Lei 10.639/2003 representa um avanço ao abordar o estudo da história e cultura afro-brasileira em nossas escolas, pois ela permite o conhecimento e a valorização de nós mesmos, tanto em termos pessoais como de uma nação consciente de sua história, de seu passado e de seu presente. Segundo Munanga (2006), o estudo de história e cultura africanas representa um ato de reparação em relação ao passado:

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (européia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a lei 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião. (MUNANGA, 2006, p.18)

A promulgação da lei oportuniza a criação de material pedagógico específico nas diversas áreas de sua abrangência, legitimando a investigação proposta por esta pesquisa, ou seja, a elaboração de materiais didáticos próprios para a aplicação da lei nas aulas de inglês, desconhecidos ou indisponíveis até o presente momento.

Em suma, a justificativa deste trabalho relaciona-se à possibilidade de valorização da identidade negra da população brasileira como um todo, bem como, à de inclusão social propiciada pela aquisição da língua inglesa.

3.3 Objetivo

Esta pesquisa teve por objetivo promover ações de desenvolvimento humano, por meio da aplicação da lei 10.639/2003, no processo de ensino e aprendizagem de

língua inglesa, junto a um grupo de alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental II da Escola de Aplicação da FEUSP. No intuito de alcançar esse objetivo, o trabalho buscou:

1. Conhecer as representações de professores de inglês de outras escolas sobre as questões étnico-raciais em nossa sociedade e a aplicação da lei.
2. Identificar as representações dos alunos da Escola de Aplicação da FEUSP sobre o tema proposto e sua aplicabilidade nas aulas de inglês.
3. Coletar dados junto a alunos e professores de inglês, a fim de subsidiar a elaboração de material didático.
4. Produzir material didático com o objetivo específico de aplicar a lei 10.639/2003 nas aulas de inglês.
5. Utilizar o material produzido nas aulas de inglês ao longo do ano de 2011.
6. Promover o desenvolvimento dos alunos, aqui definido como sensibilização para a temática étnico-racial na sociedade brasileira, com o uso de material didático especificamente criado para esse fim.
7. Avaliar a receptividade e o desenvolvimento dos alunos em relação ao material utilizado e ao processo como um todo.

No sentido de atender os itens quatro, cinco e seis, principalmente no que se refere à criação de ZDP para a promoção de desenvolvimento, muitas ações constituíram um programa adicional ao plano de ensino original do oitavo ano.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou responder a duas perguntas: a primeira mais relacionada à fase inicial de diagnóstico e busca de subsídios para a produção de materiais didáticos e a segunda voltada para a fase de intervenção propriamente dita. Assim, a pergunta de número um deve ser considerada como uma pré-pergunta da pesquisa.

Perguntas de pesquisa:

1) Como professores e alunos se posicionaram em relação ao trabalho com temas relacionados à lei 10.639/2003?

2) Como a lei 10.639/2003 foi aplicada nas aulas de inglês da Escola de Aplicação da FEUSP?

3.4 Professores de Inglês e a Lei 10.639/2003

A primeira fase desta pesquisa concentrou-se em buscar informações com outros professores de inglês sobre a realidade de suas escolas, de suas possíveis vivências em relação à aplicação da lei.

Tratava-se de um contexto de interesse pelo conhecimento e posicionamento pessoal desses professores acerca da temática étnico-racial, mas também de busca por possíveis sugestões de estratégias para o trabalho de aplicação da lei, porém com a especificidade das aulas de inglês.

Com esse objetivo, elaborou-se um questionário com 10 questões, mesclando perguntas abertas e fechadas.

A escolha desse instrumento se justificou pela possibilidade de sua adequação às diferentes condições de acesso e aplicação, como veremos a seguir.

Alguns questionários foram respondidos na presença e com esclarecimentos deste pesquisador, outros foram deixados nas escolas, aos cuidados de coordenadores pedagógicos que mediarão seu preenchimento, solicitando aos professores de inglês de suas escolas que os respondessem no momento mais conveniente para eles. Houve também o uso da internet para envio e recebimento de alguns questionários, preenchidos em formato digital.

As diferentes formas de aplicação desse instrumento foram em virtude da dificuldade de acesso aos professores, uma vez que na maioria das escolas, a carga horária de inglês é composta de apenas duas aulas semanais por turma. Então, em alguns estabelecimentos de ensino, aos quais me dirigi, os professores ou estavam em aula ou não estavam na escola naquele dia. Nesses casos, os coordenadores pedagógicos me auxiliaram, solicitando aos professores que respondessem os questionários em outros momentos. Essa estratégia se mostrou bastante eficaz para a coleta de dados junto a esses profissionais.

O público-alvo dessa etapa foi composto majoritariamente por professores da rede pública de ensino, do município de São Paulo. Foram respondidos 22 questionários nas regiões norte, oeste e central da cidade, num esforço de diversificar a cobertura geográfica e a variedade de características de escolas.

Os quadros a seguir trazem o perfil de atuação desses profissionais.

Quadro 1 - Escolas em que atuam.

Públicas	Particulares	Ambas
15	3	4

Quadro 2 - Professores que lecionam no Ensino Fundamental 2.

Sexto ano	Sétimo ano	Oitavo ano	Nono ano
14	12	13	7

Quadro 3 - Professores que lecionam no Ensino Médio.

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
11	12	12

Os quadros demonstram uma boa cobertura de atuação dos professores em todo o ensino fundamental II e médio, onde são ministradas as aulas de inglês na maioria das escolas paulistanas, principalmente nas públicas.

Após a identificação do perfil de atuação profissional, o questionário objetivou coletar dados sobre: o conhecimento geral dos professores a respeito da lei, seus posicionamentos pessoais acerca da aplicabilidade da lei nas aulas de inglês,

possíveis formas abordagem, impressões sobre uma provável aceitação ou rejeição dos alunos às atividades com temas étnico-raciais, a legitimidade da lei, a possibilidade de estímulo ao racismo, seus conhecimentos e necessidades em relação a materiais didáticos específicos para a aplicação da lei nas aulas de inglês.

De um modo geral, essa fase buscou subsídios para as etapas posteriores, principalmente para a elaboração de materiais didáticos. Os dados obtidos com a aplicação do questionário serão apresentados no capítulo seguinte, *Análise de Dados*. O modelo de questionário utilizado para os professores encontra-se no apêndice A.

3.5 Alunos de Ensino Fundamental II e a Lei 10.639/2003

Dando continuidade à obtenção de dados, o segundo momento desta pesquisa voltou-se para alunos de Ensino Fundamental II.

Elaborou-se um novo questionário para acessar esse público-alvo. Foram entrevistados 73 jovens matriculados no sétimo e oitavo anos do ensino fundamental II da Escola de Aplicação da FEUSP, no ano de 2010. A faixa etária desses estudantes era de doze a quinze anos, de ambos os sexos. A variedade de idades estava associada ao fato de alguns alunos terem sido reprovados em um ou mais momentos de sua trajetória escolar. Os questionários foram aplicados nas aulas de inglês para turmas de em média quinze alunos cada. Os grupos eram bastante heterogêneos em suas características fenotípicas e socioeconômicas.

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário está na Escola de Aplicação da FEUSP desde o início do ensino fundamental I, tendo assim, vivenciado muitas intervenções do Projeto Negritude.

É importante destacar que nem todos os alunos que participaram desse momento da pesquisa vivenciaram a fase de intervenção propriamente dita, que se deu no ano seguinte, 2011.

A escolha desse instrumento deu-se em virtude da proximidade do término do ano letivo. Desta forma, a utilização de um questionário, respondido ao mesmo tempo por grupos de alunos, viabilizou a obtenção de uma amostra significativa em um curto espaço de tempo.

Os alunos responderam 11 questões, mesclando perguntas abertas e fechadas de múltipla escolha. Foram incluídos espaços para comentários após algumas questões, a fim de garantir contribuições mais pessoais e individualizadas. O uso desses tipos de pergunta teve como objetivo, não apenas uma mostra quantitativa dos dados, mas também qualitativa, com uma maior diversidade de pontos de vista, gerando, conseqüentemente, maiores subsídios para o trabalho como um todo.

Após a entrega do instrumento e explicação de seu propósito, o professor apenas se manifestou para esclarecer dúvidas quando solicitado, buscando a menor interferência possível. O questionário foi respondido individualmente, porém, sem a inclusão de nomes, num esforço de promover uma maior liberdade de expressão.

Seu conteúdo abordou os seguintes itens:

a) a identificação do ano em que os alunos estavam matriculados.

- b) o conhecimento sobre a existência da lei 10.639/2003 e seu teor.
- c) o dever da escola em abordar a temática proposta pela lei.
- d) a adequação das disciplinas do currículo escolar para a aplicação da lei.
- e) o resgate da memória dos alunos sobre vivências escolares relacionadas ao Dia da Consciência Negra e às disciplinas envolvidas em tais atividades.
- f) a possibilidade de uso das aulas de inglês como espaço de reflexão sobre o racismo, identidade e cultura afro-brasileira.
- g) o interesse ou a predisposição para realizar atividades relacionadas à lei, nas aulas de inglês.
- h) a sugestão de atividades, estratégias e dinâmicas de sala de aula para a aplicação da lei.
- i) a crença na existência ou não de racismo no Brasil.
- j) a possibilidade do ambiente escolar ajudar no combate ao racismo.
- k) as possíveis reações dos colegas de classe ao realizar atividades enfocando a história do negro no Brasil.
- l) a identidade dos próprios alunos como cidadãos brasileiros, afrodescendente ou não.

O modelo de questionário utilizado para os alunos encontra-se no apêndice B.

Os questionários, tanto para professores quanto para alunos, utilizaram elementos do conceito de ZDP, proposto por Vigotski (2007), pois buscaram indicações do nível de desenvolvimento real das pessoas, para então, de posse

desses dados, propor intervenções, visando possíveis níveis de desenvolvimento potencial, por meio da mediação de materiais didáticos e do próprio professor-pesquisador.

Os dados obtidos com a aplicação dos dois questionários serão apresentados no capítulo seguinte, *Análise de Dados*.

3.6 O perfil dos participantes

Participaram da fase de intervenção 60 alunos, matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental II de 2011, da Escola de Aplicação da FEUSP. Os alunos estavam divididos em quatro grupos de 15 alunos cada. A faixa etária dos participantes variava entre 13 e 15 anos, devido ao ano de ingresso na instituição e a alguns casos de repetência em anos anteriores.

Foi elaborado um termo de livre consentimento para que os pais ou responsáveis autorizassem a utilização de materiais coletados durante a pesquisa, tais como, comentários, desenhos, imagens e redações, ou seja, toda a produção dos alunos durante a fase de intervenção.

O modelo desse documento encontra-se no apêndice C.

Do total de 60 famílias, 44 autorizaram a utilização desses dados. Desse novo total de 44 alunos, foram selecionados 10 indivíduos para a fase de análise de dados, seguindo os critérios a seguir:

a) diversidade de gênero.

b) características étnico-raciais - alunos de fenótipos diversos. Utilizou-se as definições fornecidas pela famílias, presentes no prontuário dos alunos.

c) rendimento escolar - alunos com diferentes perfis de envolvimento e aproveitamento escolar, ou seja, alunos mais ou menos engajados e/ou com maior ou menor facilidade de aprendizagem.

d) assiduidade - alunos que participaram da maioria de atividades, ao longo do ano.

e) faixa etária - alunos pertencentes a mesma faixa etária, entre 13 e 14 anos.

f) níveis de proficiência diversos - alunos matriculados em escolas de idiomas e alunos que estudam inglês apenas na Escola de Aplicação da FEUSP.

g) perfil sócio econômico - alunos assistidos pela universidade ou não, ou seja, alunos que recebem material escolar, uniforme e/ou refeições gratuitamente.

Os critérios de seleção buscaram se aproximar da realidade vivida nas salas de aula.

Os nomes dos alunos foram substituídos por números de um a dez. Seus perfis estão representados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Perfil dos alunos selecionados para a análise de dados.

Aluno Número	Gênero	Cor - Raça	Escola de idiomas	Assistido
01	Masculino	Amarela	Sim	Não
02	Masculino	Branca	Não	Não

Continua

Continuação

Aluno Número	Gênero	Cor - Raça	Escola de idiomas	Assistido
03	Feminino	Branca	Sim	Não
04	Masculino	Branca	Sim	Não
05	Feminino	Preta	Não	Não
06	Masculino	Branca	Sim	Não
07	Feminino	Preta	Não	Sim
08	Masculino	Branca	Sim	Não
09	Feminino	Branca	Não	Não
10	Feminino	Preta	Não	Sim

Conclusão

3.7 A Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP

A Escola de Aplicação existe desde 1959 e está ligada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

De acordo com seu regimento escolar, seus objetivos são:

- I. Sedar e executar pesquisas de interesse próprio ou da Faculdade de Educação, de seus cursos e docentes, que visem ao aperfeiçoamento do processo educativo e de formação docente.
- II. Oferecer oportunidades de estágio a alunos da Faculdade de Educação e a outras unidades da Universidade de São Paulo.
- III. Oferecer subsídios à Faculdade de Educação da USP ou outras agências públicas de formação do educador.
- IV. Divulgar experiências e contribuições resultantes de suas ações, prioritariamente para a rede pública de ensino.
- V. Assegurar aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o usufruto do trabalho oferecendo escolarização regular de ensino fundamental e médio.

As vagas para matrícula inicial no primeiro ano do Ensino Fundamental e Médio são distribuídas por sorteio, pelas categorias a seguir:

- a. 1/3 (um terço) das vagas para inscritos que sejam filhos de servidores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, docentes ou não.
- b. 1/3 (um terço) das vagas para inscritos que sejam filhos de servidores de institutos ou repartições da Universidade de São Paulo, docentes ou não.
- c. 1/3 (um terço) das vagas para inscritos não abrangidos nos itens a e b, ou seja, a comunidade externa à Universidade de São Paulo.

As vagas eventualmente restantes numa das categorias são oferecidas por sorteio à categoria seguinte.

Em virtude de seu sistema de acesso, o corpo discente da Escola de Aplicação da FEUSP é bastante heterogêneo, oferecendo oportunidades de convivência entre alunos de perfis extremamente diferentes.

A grade curricular da Escola de Aplicação da FEUSP conta com alguns espaços reservados para atividades diferenciadas dentro do período regular de aulas. Eles são chamados de *Espaço Projeto*. Em 2011, consistiam de duas aulas semanais de 75 minutos cada, sempre às quartas feiras.

Como o próprio nome sugere, trata-se de um espaço dedicado a projetos, tais como Orientação Sexual, EAPREVE - prevenção ao uso indevido de álcool e drogas, o próprio Projeto Negritude, atividades relacionadas aos estudos de meio e conversas com a orientação educacional.

Muitas das intervenções desta pesquisa ocorreram nesses espaços, o que legitimou certa independência das atividades em relação aos conteúdos do plano de ensino. Em algumas ocasiões, as dinâmicas iniciaram no espaço projeto e continuaram nas aulas regulares de inglês ou vice-versa.

3.8 As Atividades para a Aplicação da Lei 10.639/2003.

O trabalho de criação pedagógica foi embasado nas informações obtidas de professores e alunos, na experiência deste pesquisador como educador e participante do Projeto Negritude e no conceito de ZDP da teoria sócio-histórico e cultural. Assim, as atividades foram concebidas com o objetivo de se criar situações de desenvolvimento, compreendidas aqui como possibilidade de sensibilização para a temática étnico-racial, presente na lei 10.639/2003.

Foram criadas 10 atividades, algumas delas relacionadas entre si, tais como as ações que sucederam ao filme *Vista Minha Pele* e à atividade intitulada *Four Little Girls*. A atividade *Climate and Evolution* estava associada tematicamente aos conteúdos do livro didático adotado para o grupo. As outras eram independentes, porém contemplavam o conteúdo estudado até aquele período. Em ambos os casos, houve uma preocupação em aproximar o nível de complexidade das estruturas lexicais e gramaticais das atividades ao momento de desenvolvimento linguístico dos alunos.

Durante a realização das atividades, os alunos foram encorajados a utilizar a língua inglesa, porém, em virtude da diversidade de níveis de conhecimento linguístico dos participantes, foi permitido o uso da língua portuguesa em algumas etapas. Assim, há vários erros de forma e uso na produção em inglês dos alunos, entretanto eles devem ser vistos como esperados para essa fase de aprendizagem, uma vez que, apesar de gramaticalmente incorretos, os comentários garantiram a comunicação de suas ideias, ou seja, a língua como meio de expressão e não apenas como objeto de estudo.

O quadro a seguir traz uma síntese das atividades desenvolvidas e aplicadas durante o ano de 2011. Serão apresentados os títulos, as formas de integração, os temas, os objetivos, as estratégias, os recursos didáticos e a língua utilizada. Em seguida, elas serão detalhadas, para uma melhor compreensão.

Quadro 5 - Descrição das atividades aplicadas.

Atividade	Título	Forma de Integração	Tema abordado	Objetivo	Estratégias Recursos	Língua utilizada
01	Students' Ideas about Race in Brazil.	Independente	Opiniões sobre a temática étnico-racial.	Diagnosticar posicionamentos pessoais.	Leitura - Escrita - Desenho	Inglês Português
02	Wear my skin.	Ações do P. Negritude	Preconceito e Discriminação.	Refletir sobre o racismo.	Filme - Leitura	Inglês - Português
03	Análise do filme <i>Vista Minha Pele.</i>	Ações do P. Negritude	Preconceito e Discriminação.	Refletir sobre o racismo.	Conversa em grupos Escrita	Português

Continua

Continuação

Atividade	Título	Forma de Integração	Tema abordado	Objetivo	Estratégias Recursos	Língua utilizada
04	Anti-racism slogans.	Ações do P. Negritude	Mensagens contra o racismo.	Promover agência junto aos alunos.	Observação Conversa (grupo todo) Escrita	Inglês
05	Avaliação.	Ações do P. Negritude	Opiniões dos alunos em relação ao trabalho realizado até aquele momento.	Avaliar as ações realizadas.	Escrita	Português
Exame de Qualificação						
06	Climate and Evolution	Currículo de inglês	Diferentes cores de pele	Refletir sob uma perspectiva genética.	Leitura - Escrita	Inglês Português

Continuação

Atividade	Título	Forma de Integração	Tema abordado	Objetivo	Estratégias Recursos	Língua utilizada
07	Four Little Girls	Independente	Conflitos raciais nos E.U.A.	<p>Expor os alunos às atrocidades cometidas por grupos racistas nos Estados Unidos no passado.</p> <p>Preparar dos alunos para a abordagem do tema racismo no Brasil.</p>	Leitura - Música - Poesia Imagens	Inglês Português

Continuação

Atividade	Título	Forma de Integração	Tema abordado	Objetivo	Estratégias Recursos	Língua utilizada
08	Dados estatísticos sobre o negro no Brasil.	Independente	A realidade do negro no Brasil em termos estatísticos.	Trazer à reflexão as iniquidades do Brasil do ponto de vista étnico-racial.	Apresentação em "Powerpoint" Leitura Discussão - Escrita	Português
09	Conflict Situations	Independente	Conflitos raciais no ambiente escolar.	Promover a agência dos alunos.	Produção de sketches - Dramatização - Gravação em vídeo	Inglês Português
10	Avaliação geral	Independente	A lei 10.639/2003 e as aulas de inglês	Avaliar as atividades realizadas do ponto de vista dos alunos.	Escrita	Português

Conclusão

A seguir, as atividades sintetizadas no quadro anterior serão apresentadas em maiores detalhes para uma melhor compreensão de suas características.

3.8.1 Primeira Atividade - *Students' Ideas about Race in Brazil.*

O foco da primeira atividade foi conhecer as opiniões sobre a temática étnico-racial, apenas dos alunos que participariam da fase de intervenção da pesquisa, diferentemente do questionário para alunos, que abrangeu 73 alunos do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental II.

Essa foi uma fase diagnóstica, que buscou os posicionamentos dos alunos em relação aos temas abaixo relacionados:

- a) Existência ou não do racismo em nossa sociedade.
- b) Existência de oportunidades iguais para todas as pessoas.
- c) A possibilidade de influência da cor da pele no comportamento das pessoas em lugares e circunstâncias.
- d) Semelhança de padrões de vida entre brancos e negros.
- e) Quantidade de pessoas brancas e negras em prisões.
- f) Diferenças étnico-raciais e o mercado de trabalho.
- g) Consciência sobre a herança cultural africana.
- h) Presença de alunos brancos e negros em escolas particulares.
- i) Existência de “bullying” racial nas escolas.

j) A importância de estudar a história da África, da Europa e dos EUA.

Os conceitos foram apresentados em blocos de duas sentenças, sempre de maneira contraditória, de forma que o aluno deveria optar por uma das alternativas. Após cada bloco de sentenças, foi fornecido espaço para que os alunos fizessem comentários sobre o tema sugerido.

As sentenças foram apresentadas em inglês e o vocabulário necessário para sua compreensão foi trabalhado pelo professor previamente à aplicação da atividade.

A elaboração das sentenças teve como inspiração as experiências do Projeto Negritude da Escola de Aplicação da FEUSP, assim como o conhecimento adquirido no curso História do Negro no Brasil, realizado no Centro de Estudos Africanos, FFLCH – USP.

No verso da folha, os alunos foram convidados a se expressar de forma livre sobre a temática étnico-racial no Brasil e em países como Reino Unido e Estados Unidos. Muitos alunos desenharam, escreveram apenas palavras, sentenças ou pequenos parágrafos, complementando os comentários produzidos após os pares de sentenças.

De um modo geral, o envolvimento dos alunos foi bastante positivo, sobretudo na tarefa do verso da folha.

O modelo do material didático utilizado encontra-se no apêndice D.

3.8.2 Segunda Atividade – *Wear my skin*.

A segunda atividade utilizou o filme *Vista Minha Pele*, de 2003, dirigido por Joel Zito de Araújo e com duração de 15 minutos.

O curta-metragem apresenta uma sociedade cuja classe dominante é composta de cidadãos negros, ao contrário do que acontece na realidade brasileira. A trama acontece em uma escola particular em que uma menina branca, bolsista, em virtude da mãe trabalhar como uma das faxineiras da escola, decide participar do concurso para eleição da miss festa junina, competindo diretamente com uma menina negra, rica e popular junto aos demais estudantes.

Durante esse processo, a personagem principal vive várias situações de discriminação e preconceito dentro do ambiente escolar. Maria, a menina branca, recebe o apoio de uma amiga negra, Luana. A diferença de padrão de vida entre ambas é nítida e promove nos espectadores uma possibilidade de reflexão sobre a temática étnico-racial e fatores socioeconômicos em nosso país.

Essa atividade ocorreu em parceria com o Projeto Negritude, em um espaço interdisciplinar, associando o projeto às aulas de inglês.

A atividade foi dividida em várias etapas, descritas a seguir:

Previsão

Os alunos foram convidados a prever o que aconteceria em um filme com o título *Vista Minha Pele*.

A princípio, essa tarefa se deu oralmente e de maneira bastante informal. A seguir os alunos registraram suas previsões. Alguns alunos anteciparam que o filme abordaria temas étnico-raciais, porém não sabiam dizer como isso se daria.

Preparação

A segunda tarefa trazia duas listas de sentenças, paralelamente diagramadas. A primeira coluna referia-se a Maria e a segunda a Luana, personagens centrais da trama.

Os alunos foram instruídos a assinalar as informações que acreditassem ser reais sobre as personagens, antes mesmo da exibição do curta-metragem. As duas primeiras sentenças de cada bloco tratavam especificamente do fenótipo das garotas, estabelecendo quem era a adolescente negra e quem era a branca. As sentenças seguintes referiam-se ao cotidiano e às condições de vida das meninas.

A partir da determinação de quem era quem no filme, os alunos fizeram suas associações com o que é comumente esperado para uma garota branca ou negra, de acordo com suas representações sociais.

Exibição do filme

Após a tarefa de escolha das sentenças, os alunos assistiram ao filme, sem se preocupar com a correção do que havia sido feito na fase anterior. As comparações entre suas ideias iniciais e o material exibido deveriam ser feitas mentalmente.

Correção das sentenças assinaladas

Após a exibição do filme os alunos retomaram o material impresso e foram instruídos a assinalar as alternativas que eram realmente verdadeiras em relação ao material exibido.

Durante e após a correção das sentenças, discutiu-se as situações apresentadas no filme, comparando-as com a sociedade brasileira. Os alunos demonstraram muito envolvimento com o filme, bem como um bom engajamento no momento de conversa e comparação do filme com a realidade de nosso país.

Opiniões sobre o filme

Nessa fase, os alunos deveriam indicar se tinham gostado ou não do filme e escrever um breve comentário que justificasse sua resposta. Essa atividade fez parte apenas da segunda versão do material. Assim, alguns alunos a realizaram apenas oralmente.

Considerações

De um modo geral, os alunos demonstraram bastante envolvimento e se engajaram ativamente na realização das tarefas em todas as fases. Fato que pôde ser observado pelas solicitações de explicações e interesse de mostrar sua produção ao professor e aos outros alunos.

O modelo do material didático utilizado encontra-se no apêndice E.

3.8.3 Terceira Atividade - Análise do filme *Vista Minha Pele*.

Esta foi a última ação realizada, diretamente associada ao filme *Vista Minha Pele*, e deve ser considerada como uma continuação da atividade principal, no entanto ocorreu em outro dia, assumindo características de uma nova intervenção.

Na aula seguinte à exibição do filme, cada aluno recebeu uma folha com seis perguntas, resgatando as situações apresentadas e relacionando-as com a vida real.

As questões foram lidas e algumas dúvidas elucidadas. Em seguida, os alunos responderam as questões individualmente e ao término, entregaram o material impresso ao professor.

Essa estratégia mostrou-se bastante produtiva, pois, apesar das questões terem sido respondidas individualmente, a leitura e a explicação delas gerou engajamento, interação entre professor e alunos e, conseqüentemente, reflexão sobre o tema.

A seguir será apresentado o conteúdo temático de cada questão.

- a) As relações de raça e poder no filme e na sociedade brasileira.
- b) Predominâncias étnico-raciais em escolas particulares e suas causas.
- c) Relações inter-raciais de amizade no ambiente escolar.
- d) Testemunho de algum tipo de discriminação racial no ambiente escolar.
- e) Possíveis reações dos pais em relação a namoros inter-raciais.
- f) Sugestões para a melhoria das relações inter-raciais nas escolas.

O modelo do material didático utilizado encontra-se no apêndice E.

3.8.4 Quarta Atividade - *Anti-racism Slogans*.

A atividade de criação de slogans antirracismo teve como foco promover um sentimento de agência junto aos alunos e envolveu as seguintes etapas:

- a) Exposição dos alunos a slogans antirracismo reais, coletados pelo professor por meio de pesquisa na internet — alguns utilizados na Copa do

Mundo da África do Sul em 2010 e outros em campeonatos do futebol europeu.

- b) Compreensão das mensagens dos slogans.
- c) Eleição informal do slogan mais criativo.
- d) Explicação sobre as características textuais de um slogan publicitário.
- e) Criação de um slogan antirracismo pelos alunos.

Alguns participantes trabalharam em dupla na última fase dessa atividade e criaram apenas uma única mensagem.

A seguir, serão apresentados os seis slogans utilizados como exemplo e para análise de seus aspectos textuais. Os slogans criados pelos alunos serão apresentados e analisados no próximo capítulo, Análise de Dados.

All colors are beautiful.

No racism here.

Unite against racism.

Smash racism.

Say no to racism.

It takes an open mind to be colorblind.

Considerações

Os alunos se mostraram muito envolvidos em todas as fases dessa atividade. O fato dos slogans reais estarem ligados a contextos esportivos foi de grande contribuição para o engajamento e interesse dos alunos, porque tiveram um grande destaque na mídia eletrônica e impressa.

Alguns alunos até comentaram lembrarem-se dos slogans no início dos jogos na África do Sul.

Foi uma fase bastante desafiadora, pois envolveu reflexão e criatividade. Seu objetivo não foi unicamente a criação de um slogan como produto final, mas a promoção de envolvimento emocional com o tema, bem como um sentimento de agência nos alunos durante o processo, uma vez que ao produzirem as mensagens antirracismo, os alunos já estariam se posicionando a favor de valores como o respeito à diferença e a uma sociedade sem discriminação.

Ao produzirem suas mensagens, os alunos necessitaram de novas palavras, expressões e mesmo estruturas gramaticais, aumentando assim seu repertório linguístico, ao mesmo tempo em que procuravam se expressar sobre o tema.

Vários alunos demonstraram uma dificuldade inicial no processo criativo, porém, à medida que foram recebendo suporte do professor, foram surgindo os primeiros slogans. Então o sentimento de insegurança deu lugar ao envolvimento e ao desejo de criar novas mensagens, concluindo a tarefa proposta.

O modelo do material didático utilizado encontra-se no apêndice F.

3.8.5 Quinta Atividade - Avaliação

A última atividade antes do exame de qualificação consistiu de uma avaliação geral, por parte dos alunos, sobre as ações feitas a partir do filme *Vista Minha Pele* e concluídas com a atividade de criação de slogans.

A princípio, o professor relembrou as fases do trabalho realizado antes durante e após o filme, em seguida os alunos receberam duas perguntas e deveriam

respondê-las individualmente e por escrito. Um dos grupos, em torno de 15 estudantes, realizou a avaliação oralmente em virtude da proximidade do término da aula.

Foram utilizadas as duas perguntas a seguir:

O que você achou da atividade com o filme Vista Minha Pele?

Você mudaria algo em alguma das fases da atividade?

Considerações

Apesar dos vários aspectos positivos, tais como o envolvimento e a participação dos alunos durante todo o processo de aplicação das atividades antes do exame de qualificação, se faz necessário destacar as dificuldades quanto às tentativas de registro audiovisual das atividades. Os problemas de ordem técnica, o desconforto, a agitação dos alunos com os equipamentos de gravação e o pouco tempo disponível para cada grupo indicaram que seriam necessárias mudanças nos instrumentos de coleta de dados.

A experiência de elaboração, aplicação, reelaboração e reaplicação dos materiais didáticos obtida até aquele momento contribuiu significativamente para próximas intervenções.

Após o exame de qualificação, evidenciou-se a necessidade de elaboração de atividades que impactassem os alunos de maneira mais incisiva, tirando-os de suas zonas de conforto e sensibilizando-os para as atrocidades, para a brutalidade e para a violência do racismo de um modo geral.

O modelo do material didático utilizado encontra-se no apêndice G.

3.8.6 Sexta Atividade - *Climate and Evolution*

O objetivo conceitual da atividade *Climate and Evolution* foi abordar a relação evolutiva existente entre o clima e a cor da pele dos seres humanos, a partir de uma perspectiva genética e científica, promovendo a reflexão dos alunos sobre os aspectos factuais desse tema e problematizando situações de discriminação social associada à cor da pele das pessoas.

Diferentemente das anteriores, esta atividade estava integrada ao tópico *The weather*, abordado no livro didático adotado para o oitavo ano de 2011, *Dream Team - One*.

Ao realizarem a atividade do livro, os alunos entraram em contato com itens de vocabulário sobre o clima, a temperatura e as suas variações em diferentes regiões do planeta. Além dos exercícios lexicais, estruturais e comunicativos do livro didático, os alunos visitaram sítios da rede mundial de computadores e coletaram dados sobre as condições climáticas em diversas cidades ao redor do mundo. Essa atividade ocorreu no laboratório de informática da escola. Em seguida, os alunos interagiram, socializando as informações coletadas em inglês.

Em termos linguísticos, a atividade *Climate and Evolution* trabalhou a habilidade de leitura para a compreensão geral e específica de textos, bem como o enriquecimento lexical dos alunos, integrando e complementando o trabalho realizado com o livro didático e com os computadores.

De um modo geral, houve um bom envolvimento dos alunos, sobretudo nas etapas de leitura e compreensão.

A seguir serão detalhadas as etapas de sua aplicação.

Abordagem Inicial - Diagnóstico

A atividade de diagnóstico consistia basicamente na resposta de uma única pergunta, *Por que as pessoas têm cores de pele diferentes?* Os alunos deveriam expressar suas opiniões com base em seus próprios conhecimentos.

Apesar do material estar redigido em inglês, os alunos puderam responder à pergunta também em português, caso desejassem, porém eles foram incentivados e receberam suporte linguístico para se expressar em inglês. Os alunos deveriam realizar a tarefa individualmente e por escrito. A seguir o texto utilizado na pergunta em inglês:

"Why do you think people have different skin colours?"

Essa fase da intervenção buscava acionar o conhecimento prévio dos alunos, bem como suas representações pessoais sobre o tema da atividade.

Preparação

O momento de preparação consistiu na apresentação e prática de vocábulos novos e importantes para a compreensão do texto que seria lido um pouco mais adiante. Apesar de se tratar de um texto de apenas três parágrafos curtos, seu padrão lexical era um pouco mais avançado em relação ao nível que os alunos estavam acostumados no livro didático.

O exercício de preparação foi utilizado por muitos alunos como material de apoio nas etapas posteriores.

Primeira Leitura

A primeira leitura tinha como objetivo focar a atenção dos alunos na mensagem principal do texto: a relação existente entre clima, geografia, evolução e cores de pele. Na sequência, em um exercício de múltipla escolha foram apresentadas quatro sentenças com informações relacionadas ao texto. Os alunos deveriam ler o texto rapidamente e assinalar a opção que contivesse sua ideia principal. Alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade em compreender a tarefa, principalmente em seu aspecto procedimental. Nesse caso, a mediação do professor foi importante para o andamento da atividade.

As alternativas da tarefa estão traduzidas a seguir:

- a) O clima pode alterar a raça das pessoas.
- b) O clima não pode alterar a cor da pele.
- c) As cores da pele estão relacionadas com o clima, a geografia e a evolução.
- d) O sol é muito forte perto da linha do Equador.

A maioria dos alunos assinalou a alternativa correta, letra C.

Segunda Leitura

A segunda leitura focou na identificação de informações específicas. Neste caso, os alunos foram expostos a um pequeno trecho em português. A tarefa consistia em identificá-lo no texto em inglês e transcrevê-lo em seguida. Tratava-se de um dos pontos mais importantes de todo o texto e reforçava a mensagem transmitida no exercício anterior. A seguir o texto utilizado em português:

"Variações na pele humana são traços adaptativos que correspondem à geografia e à radiação ultravioleta do sol, não à raça."

Alguns alunos comentaram ter gostado do formato desse exercício em que tiveram que buscar e transcrever blocos de informações específicas no texto em inglês. Todos os alunos conseguiram realizar a tarefa.

Terceira Leitura

A terceira leitura também focou na busca por informações específicas, porém ampliando o foco para aspectos que estavam relacionados ou que apoiassem a ideia principal do texto. Foram apresentadas cinco sentenças em Português. Os alunos deveriam lê-las e identificar as falsas e as verdadeiras. O uso de português nessa fase teve o intuito de reforçar alguns conceitos que poderiam contribuir para a sensibilização e o enriquecimento do conhecimento dos alunos.

A seguir as sentenças utilizadas no exercício:

"Os ancestrais humanos se tornaram menos ativos em regiões mais quentes."

"A exposição ao sol forte não traz problemas ao corpo."

"Os cidadãos brancos e negros pertencem a raças distintas por causa do sol."

"A transpiração mais fácil ajudou a resfriar o corpo mais eficientemente."

"A perda de pelos e o escurecimento da pele foi uma adaptação genética."

Pós-Leitura

A fase de pós-leitura buscou averiguar o desenvolvimento dos alunos após as atividades realizadas até aquele momento, ou seja, havia algo de diferente em relação ao que os alunos expressaram na fase inicial de diagnóstico.

Nessa fase, foi apresentada uma situação hipotética em que os alunos deveriam explicar a um(a) amigo(a) porque existiam pessoas com peles de

tonalidades claras e escuras. Novamente os alunos tiveram a possibilidade de utilizar a língua materna, porém houve incentivo e apoio para o uso de inglês.

Apesar da dificuldade para se expressarem em inglês, a maioria dos alunos demonstrou ter compreendido a mensagem principal do texto.

Reflexão

Logo após as tarefas de leitura, a atividade contava com um momento específico de reflexão, buscando sensibilizar os alunos para a existência de discriminação por motivo da cor da pele. Nesse momento, os alunos foram convidados a responder a uma pergunta, traduzida aqui para o português.

" Se a raça humana é apenas uma, por que há tanta discriminação devido à cor da pele?"

Assim como nas etapas anteriores que envolveram produção escrita, os alunos puderam utilizar a língua materna, mas foram verbalmente encorajados a utilizar o inglês.

Avaliação

As duas últimas tarefas da atividade consistiam em uma avaliação dos alunos em relação ao trabalho realizado. A primeira focou na temática abordada na atividade e oferecia alternativas para que os alunos se posicionassem a respeito dela. Eles deveriam indicar se o tema estudado era interessante ou não, importante ou não, útil saber a respeito ou se lhes era indiferente. Também foi incluída uma linha em branco para que os alunos pudessem expressar algo diferente em relação às alternativas oferecidas.

A segunda tarefa trazia uma pergunta aberta que indagava sobre a opinião dos alunos em relação ao conjunto de tarefas realizadas naquela atividade, como um todo.

Comentários

De um modo geral, a atividade atingiu seus objetivos, sendo que a maioria dos alunos manifestou-se de forma positiva em relação à intervenção realizada.

O modelo do material didático utilizado encontra-se no apêndice H.

3.8.7 Sétima Atividade - *Four Little Girls*

A sétima atividade realizada teve como desafio impactar os alunos de uma maneira mais incisiva, buscando tirá-los de suas zonas de conforto. Surgiu então a ideia de apresentar aos alunos uma das atrocidades cometidas nos Estados Unidos no período do Movimento por Direitos Civis. Esta atividade refere-se a um triste episódio da história norte-americana em que quatro garotas, com idades entre 11 e 14 anos, aproximadamente a mesma faixa etária dos alunos que participavam da pesquisa, foram brutalmente assassinadas pela explosão de dinamite colocada em uma igreja batista na cidade de Birmingham, estado do Alabama. O ato criminoso foi atribuído a uma facção da Ku Klux Klan, The Cahaba Boys.

A atividade foi consideravelmente longa e utilizou o espaço de duas aulas de 75 minutos cada, sendo uma aula de Espaço Projeto e outra regular de inglês. Seu tema não estava integrado ao livro didático, mas possuía uma ligação com as intervenções já realizadas ao longo do ano.

As estratégias e recursos didáticos envolveram leitura, enriquecimento lexical, música, poesia, uso de imagens e conversas entre o professor e os alunos.

As etapas da atividade serão detalhadas a seguir.

Engajamento

A atividade teve início com fotos das quatro garotas e algumas informações biográficas sobre cada uma delas. Os dados fornecidos consistiam de seus nomes, data de nascimento, nacionalidade, cidade em que viviam, igreja que frequentavam e a idade que tinham no dia 15 de setembro de 1963.

Os alunos foram instruídos a observarem as imagens e os dados para então relatar o que as garotas tinham em comum. A atividade foi realizada apenas oralmente em inglês e também com o uso de um pouco de português para esclarecimento de dúvidas. Os alunos identificaram que todas eram negras, americanas, da mesma cidade, da mesma igreja e com exceção de Denise McNairs, todas tinham 14 anos de idade.

Em seguida, em uma lista de locais e de possíveis eventos em uma cidade, os alunos deveriam numerar de um a nove, os que consideravam mais ou menos seguros para uma garota com a mesma idade deles frequentar. A escala considerava o número um como o lugar mais seguro e nove como o menos seguro. A lista consistia de um clube, uma festa a fantasia, uma igreja, um cinema, uma discoteca, uma passeata, um estádio de futebol, um show de rock e uma biblioteca.

Esse exercício incluiu vocábulos que apareceriam em outras etapas da atividade, iniciando assim a preparação para a fase de leitura. Nessa etapa, o professor mediu a compreensão desses vocábulos oralmente.

Ainda buscando engajar os alunos, porém com uma ênfase mais emocional, a tarefa seguinte teve duas versões. A primeira apenas comparava a idade dos alunos com a idade das quatro garotas. Já a segunda propunha que os alunos respondessem a uma pergunta sobre os possíveis sonhos que uma garota de 14 anos tem para o futuro. Alguns alunos tiveram alguma dificuldade a princípio. Foi, então, necessário que o professor provocasse a reflexão dos alunos, aproximando os sonhos deles próprios ao de outros adolescentes da mesma faixa etária. A segunda versão do material se mostrou mais eficaz e de mais fácil realização pelos alunos.

Na sequência, os alunos completaram quatro sentenças com a idade atual de cada uma das quatro garotas no dia da realização da atividade. Os alunos precisaram efetuar alguns cálculos e depois de algumas comparações concordaram que as idades das garotas seriam de 60 e 62 anos.

Continuando o esforço pelo engajamento dos alunos, eles então assinalaram o que achavam que realmente acontecera na vida das quatro garotas até a idade de 60 e 62 anos. As opções consistiam de: foi para a universidade, formou-se, casou-se, divorciou-se, teve filhos, teve netos, trabalhou muito, ganhou muito dinheiro, comprou uma casa, viajou para o Brasil e viajou para a Europa. Também foi fornecido espaço para que os alunos criassem outra opção, caso julgassem necessário. Foram utilizados apenas verbos no passado, resgatando e reforçando o conteúdo gramatical trabalhado anteriormente em sala de aula.

Preparação

A fase de preparação envolveu capacitar os alunos para o trabalho com um texto autêntico, conseqüentemente com um nível linguístico muito acima do que eles

estavam acostumados em seu cotidiano, pois era de meu conhecimento que mesmo os alunos que frequentavam escolas de idiomas ainda não cursavam os níveis avançados dessas instituições.

Em um exercício de múltipla escolha, os alunos deveriam assinalar a tradução correta de uma palavra ou expressão, sempre com duas opções de escolha.

O léxico utilizado nesse exercício considerou a importância de sua compreensão para o entendimento de trechos essenciais do texto.

Após a correção, trabalhou-se a pronúncia dos novos vocábulos e passamos à fase seguinte.

Leitura

Os alunos foram expostos a um texto intitulado "*The 16th Street Baptist Church Bombing*", aqui traduzido aproximadamente como A explosão por bombas na Igreja Batista da Rua 16. Trata-se de um texto longo e como já dito anteriormente, autêntico e com um nível de dificuldade acima do que os alunos estavam acostumados. Considerando isso, a tarefa dos alunos consistia apenas em ler todo o texto e responder a três perguntas. A primeira indagava sobre o que tinha acontecido com as quatro garotas; elas morreram. A segunda sobre quem era Robert Chambliss, o responsável pela bomba. E a terceira o que lhe aconteceu: preso já idoso, passou a maior parte de sua vida em liberdade.

À medida que o texto era lido e que os alunos se deparavam com a brutalidade daquele ato de racismo, alguns não se contiveram e começaram a questionar se suas compreensões estavam corretas. Outros alunos indagaram se o texto se referia a um fato real ou tratava-se de uma ficção. Esse processo foi

mediado pelo professor para chegar à completude da tarefa e à correção das respostas. Nesse momento, instalou-se um sentimento de incredulidade e de interesse muito expressivo. Os alunos, então, começaram a fazer uma série de perguntas, o que gerou uma grande discussão em meio às explicações do professor sobre o momento histórico pelo qual os Estados Unidos estavam passando à época. Esse foi, possivelmente, um dos momentos mais intensos e tensos de todas as intervenções realizadas até então, pois expunha uma das muitas atrocidades do racismo naquele país e despertava uma enorme curiosidade sobre fatos e nomes, como o do pastor e ativista político Martin Luther King Jr., amplamente citado durante a discussão que se seguiu à correção do exercício.

Dando continuidade ao trabalho, passamos para a próxima fase que consistia na leitura e na audição de um poema, escrito em memória as quatro meninas.

Poesia

O poema *Ballad of Birmingham* do poeta negro Dudley Randall (1914 - 2000) reconta a violência do ocorrido no Alabama, por meio de uma conversa entre uma mãe e sua filha que lhe pede para ir às demonstrações a favor de um país livre. A mãe, preocupada com a segurança da filha, não lhe dá permissão, no entanto, sugere que vá à igreja, pois lá estaria segura da violência repressiva ao movimento por mudanças. A versão musicada do poema foi elaborada por alunos de música da Universidade Estadual do Tennessee, apenas com piano e voz. Após ouvirem e lerem o poema em inglês, os alunos o receberam traduzido para o português, porém com suas estrofes dispostas em ordem aleatória. A tarefa dos alunos consistia em identificar qual era a tradução de cada estrofe e em seguida numerá-la. A maioria

dos alunos conseguiu realizar a tarefa com facilidade, solucionando algumas dúvidas com o professor ou com outros alunos.

A aula chegou ao final com os alunos e o próprio professor extremamente sensibilizados, incluindo um episódio de choro de uma das meninas do grupo.

Música

Iniciamos a aula seguinte com um resgate das etapas do encontro anterior, desde o engajamento até a correção da tarefa com o poema e um breve retorno dos alunos em relação ao que tínhamos vivido.

Dando continuidade ao esforço, tanto de envolver os alunos emocionalmente, quanto de enriquecer seu repertório histórico e cultural, utilizou-se a música *What's going on?* que podemos traduzir como, *O que está acontecendo?* de autoria de Marvin Gaye. A letra da música refere-se diretamente às situações de violência vividas pelos negros americanos da época e, apesar de transmitir sua indignação sobre os fatos, traz uma comovente mensagem de paz entre as pessoas, propondo que a guerra não seria a solução e que apenas o amor poderia vencer o ódio.

O professor iniciou a atividade comentando que realizaríamos uma atividade em continuação ao trabalho da aula anterior e que utilizaríamos uma música de um cantor que muito possivelmente seus pais conheciam e já tinham ouvido muito em sua juventude.

Os alunos receberam a letra da música em inglês com parênteses ao final de cada verso. Na mesma folha havia uma caixa de textos com a maioria dos versos traduzidos para o português, porém distribuídos aleatoriamente. A tarefa consistia em relacionar os versos nos dois idiomas.

A música foi tocada duas vezes e então o professor realizou a correção oralmente.

O nível de complexidade das estruturas linguísticas presentes na música estava bem adequado à fase de aprendizagem dos alunos, pois, muitas delas já tinham sido trabalhadas anteriormente. Deste modo, mesmo com muitos vocábulos novos, a maioria dos alunos realizou a tarefa de maneira satisfatória.

Alguns alunos comentaram já ter ouvido a música antes, mas não sabiam ao que ela se referia.

Logo após uma breve discussão sobre a música e os fatos aos quais ela se referia, foi exibido um vídeo com imagens dos Estados Unidos, sobretudo da cidade de Birmingham, logo após o episódio sangrento que resultou no assassinato das quatro meninas na Igreja Batista. Eram imagens fortes e expunham toda a brutalidade e a desproporção de forças entre os cidadãos negros que tomaram as ruas em protesto e a polícia branca com armas de fogo, cães ferozes e jatos de água. Há fotos de pessoas negras machucadas, sendo agredidas, intimidadas e presas.

O áudio dessas imagens era a mesma música de Marvin Gaye, ouvida e compreendida pelos alunos na tarefa anterior.

Ao término do vídeo, houve uma nova conversa sobre os fatos exibidos e uma nítida impressão de comoção sobre a realidade da luta vivida pelos negros no movimento por direitos civis nos Estados Unidos.

A última atividade do dia foi uma redação. Para que a fizessem, os alunos foram instruídos a mudar o foco de sua atenção, deixando os Estados Unidos e

voltando-se para o Brasil. Eles deveriam produzir um texto descrevendo como são as relações étnico-raciais em nosso país, comparando o passado e o presente, dando exemplos de situações reais, suas influências e consequências na vida das pessoas e também suas opiniões sobre o futuro.

Assim como em outros momentos de produção linguística, os alunos puderam elaborar seus textos, tanto em português quanto em inglês, a fim de garantir a possibilidade de expressão a todos, uma vez que alguns alunos ainda não conseguem desenvolver textos em inglês, mesmo que curtos.

A sequência música, vídeo e redação não foi a mesma para todos os grupos, em virtude do horário de aulas ao longo da semana. Assim, alguns alunos escreveram a redação somente após a atividade de número oito, *Dados sobre o Negro no Brasil*.

Os modelos dos materiais didáticos utilizados encontram-se no apêndice H.

3.8.8 Oitava Atividade - Dados estatísticos sobre o negro no Brasil

A atividade *Four Little Girls* causou um grande impacto, principalmente por apresentar fatos reais, até então completamente desconhecidos pela grande maioria dos alunos. Ainda que o foco da atividade tenha sido os Estados Unidos, ela mediou a curiosidade e o interesse dos alunos a respeito do nosso próprio país. O professor também promoveu essa reação de interesse, parafraseando perguntas e comentários dos próprios alunos, buscando assim, as respostas e o engajamento de todo o grupo.

Na aula seguinte à atividade *Four Little Girls*, o professor resgatou esse sentimento de interesse por fatos ligados ao negro no Brasil, pedindo que alguns alunos dividissem com a turma o trabalho realizado na aula anterior. Após alguns minutos, o professor mencionou que a aula daquele dia focaria na realidade do negro em nosso país.

Utilizou-se uma apresentação em *powerpoint*, disponibilizada pelo professor Kabenguelê Munanga no curso *Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil*, realizado no CEA - Centro de Estudos Africanos – FFLCH – USP, no segundo semestre de 2009.

O conteúdo da apresentação incluía informações sobre acesso da população negra à educação, à escolarização, à renda, à qualificação e ao mercado de trabalho, dentre outros aspectos. Trata-se de uma apresentação consideravelmente longa e abrangente, oferecendo um panorama da realidade e uma oportunidade de reflexão sobre o que significa ser negro no Brasil.

A tarefa dos alunos consistiu na leitura em voz alta dos dados projetados. Cada aluno leu um bloco de informações, obedecendo a ordem de disposição das carteiras na sala de aula. Após a leitura de cada item, o professor incentivou os alunos a analisar e discutir o que acabara de ser lido.

É importante destacar a impressão de surpresa, e até mesmo de incômodo e desconforto, demonstrada por alguns alunos durante a exposição dos dados estatísticos. O retrato da iniquidade socioeconômica em termos étnico-raciais no Brasil, apresentado de forma factual, comprovada através de números, demonstrou ser bastante eficaz na promoção de discussões, reflexões e até mesmo para

contestar o mito da igualdade de oportunidades para todos em nosso país, fato que pode gerar crises internas em alguns alunos.

O conteúdo dessa atividade demonstrou possuir um grande potencial de envolvimento e sensibilização. Assim, sua utilização na elaboração de novos materiais didáticos para a aplicação da lei pode ser uma boa estratégia de ação.

Após a apresentação, os alunos produziram uma redação, a mesma que um dos grupos realizou logo ao final da atividade *Four Little Girls*. A solicitação da redação nesse momento, com esse grupo, se mostrou mais eficaz, uma vez que os alunos estavam mais embasados para escreverem sobre o assunto.

A íntegra do material utilizado encontra-se no apêndice I.

3.8.9 Nona Atividade - *Conflict Situations*

A nona intervenção buscou promover um sentimento de agência junto aos alunos. Foram criadas, por mim, quatro situações-problema hipotéticas, em inglês, envolvendo conflitos étnico-raciais no ambiente escolar. Os alunos foram agrupados em trios e quartetos, sendo que cada um recebeu uma situação-problema diferente. De posse do material desenvolvido, os alunos deveriam realizar várias tarefas. A primeira era a leitura e compreensão da situação. Os alunos deveriam responder cinco perguntas, também em inglês, que indagavam sobre onde a situação acontecia, quem eram os personagens, o que acontecia inicialmente, o que acontecia em seguida e como a situação terminava.

Foram incluídas expressões e vocábulos novos, a fim de enriquecer o conteúdo linguístico da atividade e criar um desafio, principalmente para os alunos

que já possuem um nível de inglês um pouco mais avançado em relação aos demais. Neste caso, a mediação do professor para a fase de leitura e compreensão foi imprescindível.

A partir do entendimento da situação apresentada, a próxima tarefa consistia na criação de uma cena apresentando o conflito étnico-racial e propondo um desfecho para ele, solucionando-o ou não.

A partir da criação de uma breve sinopse do que seria a cena de cada grupo, passou-se às fases de produção e ensaio dos diálogos de cada personagem. Um dos pressupostos da tarefa era que todos os alunos participassem das cenas criadas por eles.

Finalmente, após algumas sessões de ensaio, passamos à fase de filmagens. Foi preciso que alguns alunos participassem das cenas de outros grupos, às vezes como figurantes e até mesmo interpretando alguns dos papéis de destaque.

O quadro a seguir traz uma síntese das situações-problema utilizadas nesta atividade. A íntegra do material utilizado encontra-se no apêndice J.

Quadro 6 - Situações hipotéticas.

Título	Situação hipotética
<i>A different student</i>	Em uma escola tradicional, um novo aluno, negro, está sendo vítima de discriminação. Um outro aluno, ao se aproximar dele também começa a sofrer perseguições, porém este receia pedir ajuda e piorar as coisas.

continua

Continuação

Título	Situação hipotética
<i>A prejudiced teacher</i>	Em uma escola com professores severos, porém muito competentes e consequentemente respeitados pelos alunos. A clientela dessa escola é composta de diferentes descendências étnico-raciais. Um dos professores tende a dar mais apoio aos alunos de origem europeia e asiática do que aos afrodescendentes. Não se trata de uma discriminação declarada, mas velada. Essa situação tem incomodado alguns alunos que gostariam de mudanças, mas receiam possíveis consequências futuras.
<i>A different couple</i>	Em uma escola em que os alunos tendem a formar grupos de acordo com suas características étnico-raciais, ocasionalmente surgem conflitos. Um aluno negro começa a se relacionar afetivamente com uma menina branca. Os outros alunos não aceitam a relação e começam a perseguir o casal. A situação está se tornando muito difícil para os dois.
<i>A new teacher</i>	Em uma escola democrática, a maioria dos professores possui fenótipo branco. Recentemente a escola contratou um professor negro, bastante qualificado, porém severo. Alguns de seus alunos estão apresentando baixo rendimento devido a não dedicação aos estudos em sua disciplina. Esses alunos discordam de sua rigidez, decidem boicotar suas aulas e o acusam de discriminação contra os alunos brancos.

conclusão

A proposta de trabalhar em pequenos grupos foi muito acertada, pois além do envolvimento causado pela própria situação-problema, a possibilidade de

cooperação entre os alunos foi muito positiva, principalmente nas fases de compreensão, produção e prática dos diálogos para a etapa final, a filmagem.

O tempo utilizado na atividade *Conflict situations* foi mais longo do que o previsto na fase de planejamento. Assim, as filmagens ocorreram a poucos dias do término das aulas.

Apesar do enorme desejo e esforço deste pesquisador em produzir material gravado em vídeo, os resultados obtidos com essa estratégia não corresponderam às expectativas da fase de planejamento. Dentre as dificuldades encontradas, destacam-se as condições do próprio espaço físico da escola, o isolamento acústico, o controle de iluminação, os recursos tecnológicos disponíveis e, principalmente, o tempo necessário para refilmagens para a obtenção de um resultado imageticamente razoável.

De um modo geral, a qualidade do material obtido é ruim. Muitas vezes o som é inaudível ou há excesso ou falta de luz, comprometendo o resultado final. Diante disso, o ponto de destaque desta atividade foi o momento de análise de situações conflituosas envolvendo componentes étnico-raciais, da proposta de intervenção criada pelos alunos, sua vivência, mesmo que de forma dramatizada, em um contexto de agência, do envolvimento e a coragem dos alunos ao se exporem em uma língua estrangeira, a qual ainda não dominam.

3.9 Décima Atividade - Avaliação geral

A atividade de avaliação geral ocorreu no penúltimo ou no último dia de aula, dependendo do grupo. Seu objetivo foi dar aos alunos uma visão geral do trabalho

ao longo do ano e coletar suas impressões, comentários e críticas, de uma forma sintética.

Com esse intuito, criou-se um instrumento de avaliação para ser respondido de forma rápida e dinâmica, mas que permitisse uma avaliação sucinta de cada atividade e também da proposta como um todo.

O material apresentava o título de cada uma das atividades realizadas, sua breve descrição e quatro perguntas fechadas a serem respondidas com sim, não ou mais ou menos e, em seguida, duas linhas onde os alunos pudessem tecer comentários personalizados acerca da experiência vivida em cada uma das intervenções. Algumas atividades, nesse instrumento, foram agrupadas por estarem diretamente ligadas.

O conteúdo das quatro questões abordava a possibilidade de promoção de reflexão sobre o tema proposto, o acréscimo de novos conhecimentos, o envolvimento individual e a percepção acerca do envolvimento dos outros alunos durante as atividades.

A última tarefa buscava avaliar o trabalho de todo o ano e consistia em responder a uma pergunta também fechada. Para responde-la, os alunos deveriam se posicionar em relação à possibilidade ou não de abordagem de temas étnico-raciais nas aulas de inglês. As respostas deveriam ser justificadas.

O modelo do material didático utilizado encontra-se no apêndice K.

3.10 Comentários gerais sobre as atividades para a aplicação da Lei 10.639/2003 nas aulas de inglês.

Aplicar a lei 10.639/2003 implica, indubitavelmente, em enveredar pelo campo das representações e experiências pessoais dos envolvidos, sejam eles, professores ou alunos. Assim, tanto no planejamento quanto na condução das atividades, houve uma preocupação em tentar oferecer espaços seguros para a expressão individual de sentimentos e de pontos de vista, muitas vezes antagônicos.

É importante destacar que a busca por esses espaços de segurança, no entanto, não significa proteger os participantes, impedindo-os de vivenciar situações de conflito, de desconforto ou incômodo, mas permitir que as crises geradas em tais episódios sirvam para o desenvolvimento dos participantes, ao enriquecer seus conhecimentos sobre a temática étnico-racial e sensibilizá-los em relação a esse universo.

Apesar dos esforços nesse sentido, não se trata de uma tarefa simples, uma vez que, em uma escola tão heterogênea, como é o caso da Escola de Aplicação da FEUSP, há posicionamentos ideológicos muito distintos entre os participantes. Nesse sentido, é preciso considerar que o indivíduo que sofre ou é mais passível de sofrer atos de preconceito vê a intervenção proposta diferentemente do aluno que, além de não sofrê-las, muitas vezes desconhece sua existência ou não lhe atribui a importância devida, chegando às vezes a considerá-las como simples brincadeiras. Logo, o trabalho de sensibilização envolve, aciona e estimula o campo das reflexões sobre a própria identidade dos participantes, muitas vezes incomodando, tirando as pessoas de suas zonas de conforto e oportunizando a criação de ZDP.

De um modo geral, a aplicação da lei 10.639/2003 nas aulas de inglês teve uma boa receptividade da maioria dos alunos. Alguns comentaram que foram aulas diferentes e interessantes.

3.11 A TASHC - Teoria Sócio-Histórico-Cultural - e a Aplicação da Lei 10.639/2003 nas aulas de inglês.

A elaboração e a aplicação dos materiais didáticos apresentados neste capítulo estão essencialmente embasadas nos pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski (2007), principalmente nos conceitos de mediação e de ZDP.

Para compreendermos a aplicação desses fundamentos teóricos em seu aspecto prático, a sexta atividade aplicada, *Climate and Evolution* será utilizada como um exemplo do raciocínio teórico aplicado também às demais intervenções.

O objetivo dessa atividade, além do contato com a língua inglesa, era oportunizar o desenvolvimento conceitual dos alunos a respeito do tema cor da pele, porém sob uma perspectiva biológica, factual e consequentemente racional.

Em consequência da aquisição ou ativação desse conhecimento, esperava-se criar uma situação de reflexão sobre a discriminação sofrida por determinados indivíduos em virtude da cor de suas peles.

Assim, o conceito vigotskiano de desenvolvimento humano, concebido como produto de mediações sociais, estava associado a uma expectativa de sensibilização dos alunos, mediada pela aplicação do material didático aqui apresentado.

Como já mencionado no capítulo *Pressupostos Teóricos*, o conceito de ZDP pressupõe a existência de uma zona de desenvolvimento real que, em linhas gerais, refere-se ao que uma pessoa consegue realizar sem a assistência de outros, ou seja, sozinha.

Buscou-se associar esse conceito às fases iniciais das atividades aplicadas, ou seja, havia um esforço em tentar acionar a zona de desenvolvimento real dos alunos. No caso de *Climate and Evolution* isso se deu por meio da primeira pergunta da atividade, ao indagar as opiniões dos alunos sobre as razões para a existência de pessoas de pele escura e outras de pele clara. Nesse momento, esperava-se acionar as representações pessoais e o conhecimento individual, resultado de outras mediações vividas dentro e fora do ambiente escolar.

Como o próprio nome sugere, a Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se ao que está em desenvolvimento, em vias de desabrochar e de se transformar. E ainda, segundo Vigotski (2007), a ZDP refere-se às funções mentais que ainda estão em uma fase embrionária, ainda por amadurecer, podendo fazê-lo através da mediação de instrumentos ou de outros indivíduos mais capazes. No caso de nossa intervenção, esse instrumento ou indivíduo mais capaz é o material didático e suas proposições conceituais, além do próprio professor e seu posicionamento ideológico ao longo das intervenções.

Há neste caso, uma comunhão entre essa visão prospectiva do desenvolvimento humano e a possibilidade de sensibilização dos alunos para os temas étnico-raciais, uma vez que os adolescentes, de um modo geral, vivem um processo intenso de formação e de transformação, tanto de seu corpo físico, quanto de seu intelecto.

Em termos de valores éticos e morais, esses jovens são impactados diariamente por diversos pontos de vista, sejam eles, oriundos da mídia, de suas famílias, de suas escolas, de grupos sociais que participam e de instituições religiosas, apenas para citar os mais comuns. Ou seja, as mudanças na vida desses alunos são sempre mudanças mediadas.

Nesse sentido, esta iniciativa almeja também contribuir com essas transformações, mediando novas reflexões, incluindo novas informações e pontos de vista. Na atividade *Climate and Evolution*, os momentos de mediação, previstos no conceito de ZDP, se deram no acesso dos alunos aos novos conhecimentos sobre as origens reais das diferentes tonalidades de pele dos seres humanos. O contraste entre uma opinião inicial e um novo conceito, fornecido pelo texto e reforçado nos exercícios de compreensão, gerou reflexões muitas vezes conflitantes, colocando os alunos em um movimento de possível desenvolvimento.

Dessa forma, a tarefa de leitura desse exercício colocou-os em ZDP. A partir desse ponto foi possível progredi-los na zona em outros momentos.

O primeiro desses novos momentos foi quando se buscou colocar os alunos em uma situação de agência, ao lhes solicitar que explicassem a um colega as razões das diferentes cores de pele das pessoas. Partindo do pressuposto de que uma pessoa só pode explicar algo que realmente compreende, ou seja, que está dentro de sua zona de desenvolvimento real. Podemos dizer, então que a própria tarefa mediou a reflexão e a ação dos alunos.

O segundo momento de ZDP partia do pressuposto que os alunos já estavam familiarizados com o conceito biológico sobre a origem das diferentes tonalidades de pele, reforçando a concepção de que a raça humana é apenas uma. Temos, neste

caso, uma nova zona de desenvolvimento real. A partir do reforço desse conceito, os alunos foram levados a pensar sobre a existência de situações de discriminação em função da cor da pele das pessoas e seus possíveis motivos. A tarefa dessa etapa, então, consistia em responder a uma pergunta questionando essa forma de discriminação. A própria pergunta pressupunha uma atitude que refutasse o racismo, pois, se a raça humana é uma só, por que há tanta discriminação motivada pela cor da pele? Nesse momento, ao refletirem, buscando elementos para responder a pergunta dessa tarefa, os alunos já estavam em uma nova ZDP.

Pode-se conceber o conjunto de todas as atividades também como um instrumento de criação de ZDP, pois as intervenções possuíam um fio condutor comum, a busca por reflexão e sensibilização. No entanto, essa possibilidade possui uma dimensão mais ampla e de difícil acesso, uma vez que se dá no campo da individualidade do aluno.

É importante destacar que esta iniciativa não espera resolver o problema do racismo no ambiente escolar através de suas atividades, mas colocar os alunos em uma ZDP reflexiva, criando oportunidades de sensibilização sobre a temática abordada pela lei. Não há, assim, uma busca de resultados finais, prontos e definitivos, pois, como mencionado anteriormente, trata-se de um momento de transformações contínuas, fruto de inúmeras mediações. Portanto, não é objetivo deste trabalho definir padrões de atitude e comportamento ao final de todo o processo, mas buscar elementos que permitam identificar as nuances de reflexão e sensibilização, bem como averiguar a possibilidade de construção de ZDP que as atividades criadas apresentaram.

Tanto a mediação reflexiva que o material didático propiciou aos alunos, quanto a que eles próprios proporcionaram ao professor, utilizando esse material, permitiram o surgimento de um ciclo evolutivo e dinâmico, progredindo sempre em direção ao novo, ao que não podia ser previsto ou realizado de forma isolada, sem as situações de mediação e os novos pontos de partida que desencadearam.¹⁷

Relacionando esse fato com o pensamento vigotskiano, pode-se dizer que uma ZDP gerou outra, que por sua vez gerou uma nova ZDP, criando assim, um movimento contínuo, envolvendo observação, reflexão, ação e desenvolvimento.

Nesse sentido, torna-se importante retomar o conceito holístico de ZDP proposto por Kinginger (2003) e adotado nesta pesquisa, o qual sugere uma apropriação de conhecimentos metalinguísticos, ou seja, uma reflexão sobre os conceitos apresentados, bem como uma visão prospectiva de educação.

Produzir materiais didáticos com vistas à aplicação da lei 10.639/2003 sob uma orientação sócio-histórica e cultural foi uma experiência dinâmica e culturalmente muito rica, uma vez que essa temática está diretamente ligada à realidade histórica e contemporânea do povo brasileiro, oferecendo uma grande variedade de temas e opções de estratégias de ação.

A diversidade de textos, filmes, músicas e poemas de nossa cultura são uma valiosa fonte de recursos e inspiração para o desenvolvimento de materiais didáticos

¹⁷ O processo de criação e aplicação dos materiais didáticos também pode ser observado a partir do conceito ZDP, vivido pelo professor. A maior ou menor receptividade dos alunos, as reações ao formato das tarefas, bem como, os graus de dificuldade apresentados levaram o professor a refletir e transformar os materiais, tornando-os mais efetivos e adequados ao perfil dos participantes. Assim, pode-se afirmar que os alunos em ação mediaram a adequação e a melhoria do material didático, colocando o professor em uma ZDP. Nesse sentido, a possibilidade de pesquisar em quatro grupos distintos de alunos do mesmo ano escolar foi muito positiva, pois permitiu pilotar o material e aprimorá-lo a partir de observações reais.

com vistas à aplicação da lei 10.639/2003. Neste caso, ficou bastante evidente o grande potencial de motivação e engajamento que a temática étnico-racial gerou no decorrer das intervenções, sugerindo assim, a possibilidade do mesmo ocorrer também em outras disciplinas.

O capítulo seguinte se dedica à análise dos dados obtidos com as ações aqui descritas. Nele, serão analisados os dados referentes aos dois questionários e, em virtude do grande número de atividades, seis das dez intervenções realizadas. Foram selecionadas: a primeira, duas anteriores e duas posteriores ao exame de qualificação e a de encerramento, oferecendo um panorama do trabalho em suas diversas fases.

4. Análise de Dados

4.1 Introdução

Este capítulo dedica-se à apresentação do percurso da coleta de dados e dos critérios utilizados para a análise destes. Nesse sentido, será apresentado um panorama do material obtido nas diversas fases desta pesquisa, incluindo: a inicial, de diagnóstico e busca de subsídios para a criação de materiais didáticos; os momentos de intervenção e aplicação da lei propriamente dita e uma atividade avaliativa de encerramento.

A princípio, serão apresentados os resultados dos questionários aplicados a alunos e professores. Essa fase buscou responder a primeira pergunta desta pesquisa: *"Como professores e alunos se posicionaram em relação ao trabalho com temas relacionados à lei 10.639/2003?"*

Em seguida, passaremos aos dados obtidos com a aplicação das atividades e à avaliação dos alunos sobre o trabalho como um todo. Essa fase buscou responder a segunda pergunta desta pesquisa: *"Como a lei 10.639/2003 foi aplicada nas aulas de inglês da Escola de Aplicação da FEUSP?"*

Os dados foram observados à luz da teoria sócio-histórico e cultural, bem como de seus possíveis diálogos com outros estudos descritos no capítulo *Fundamentação Teórica*.

O quadro a seguir sintetiza a análise de dados deste capítulo

Quadro 7 - Síntese: análise de dados.

Fontes	Unidade de análise	Pergunta	Referência Teórica
Questionário para professores	<p>Zona de desenvolvimento real.</p> <p>Indicações de estratégias de ação nas fases posteriores.</p> <p>Similaridades nas respostas</p>	<i>"Como professores e alunos se posicionaram em relação ao trabalho com temas relacionados à lei 10.639/2003?"</i>	Vigotski (2007)
Questionário para alunos	<p>Zona de desenvolvimento real.</p> <p>Indicações de estratégias de ação nas fases posteriores.</p> <p>Similaridades nas respostas</p>	<i>"Como professores e alunos se posicionaram em relação ao trabalho com temas relacionados à lei 10.639/2003?"</i>	Vigotski (2007)

Continua

Continuação

Fontes	Unidade de análise	Pergunta	Referência Teórica
Atividades para aplicação da lei 10.639/2003	<p>ZDP</p> <p>Identificação de traços de sensibilização dos alunos para a temática étnico-racial.</p> <p>Similaridades na produção dos alunos.</p>	<i>"Como a lei 10.639/2003 foi aplicada nas aulas de inglês da Escola de Aplicação da FEUSP?"</i>	Vigotski (2007)

Conclusão

Os materiais, analisados a seguir, estão em sua ordem cronológica de criação e aplicação.

4.2 Questionário para professores de inglês de outras escolas.

Como já mencionado no capítulo *Metodologia*, esta fase da pesquisa interessou-se pelo conhecimento e posicionamento pessoal de professores de inglês de outras escolas, acerca da temática étnico-racial e também por possíveis sugestões para o trabalho de aplicação da lei nas aulas de inglês. Nesse intuito, 22 profissionais de escolas públicas da cidade de São Paulo responderam o questionário para professores.

A unidade de análise para os dados considerou as similaridades das respostas, agrupadas e interpretadas sob uma perspectiva de valorização da história, da cultura e da identidade afro-brasileira e das ações afirmativas voltadas para os afrodescendentes. Diante disso, a leitura desses dados concentrou-se em apontar possíveis indicações de estratégias de ação nas fases posteriores, elaboração de materiais didáticos e aplicação destes.

Estabelecendo um paralelo com o conceito de ZDP apresentado no capítulo *Fundamentação Teórica*, alguns dados da fase diagnóstica devem ser vistos como o que Vigotski (2007) chamou de zona de desenvolvimento real, ou seja, um ponto de partida.

Os resultados foram organizados e analisados tematicamente, seguindo a mesma ordem das perguntas do questionário. Desse modo, após cada tema, serão apresentadas: a questão utilizada, uma síntese dos dados obtidos e as considerações sobre eles em uma leitura muito mais qualitativa do que quantitativa das informações.

Representações gerais sobre a lei 10.639/2003.

"O que você acha da lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do nosso país?"

A maioria dos professores, 19 dentre os 22 respondentes, indicaram ser favoráveis à aplicação da lei. Apenas três professores posicionaram-se negativamente em relação à lei.

A seguir alguns comentários que ilustram esses posicionamentos.

"É correto, pois os negros ajudaram a construir este país. É a nossa história."

"Uma hipocrisia. a história do negro acabou depois da abolição. Forma de preconceito."

As respostas dos professores demonstraram um bom nível de conscientização sobre a importância dessa temática no ambiente escolar e na sociedade como um todo. No entanto, relacionando esse total de 22 professores com o universo dos profissionais das escolas públicas paulistanas, percebe-se uma indicação de que, assim como no grupo pesquisado, há uma minoria que desconhece a realidade histórica do negro em nosso país, bem como a contemporaneidade e a importância de ações afirmativas, como forma de reparação e mudanças sociais. Logo, o mesmo pode ocorrer no conjunto de professores da rede pública de ensino.

Assim, constata-se que, apesar da aceitação da temática pela maioria dos professores, há a necessidade de esforços de formação e aperfeiçoamento acadêmico sobre o tema.

A aplicabilidade da lei nas aulas de inglês e a abordagem de temas como harmonia racial e racismo.

"Em sua opinião, a lei acima pode ser aplicada nas aulas de inglês? Como?"

Com exceção de um professor, todos se posicionaram favoravelmente à possibilidade de aplicabilidade da lei nas aulas de inglês.

Dentre as várias sugestões de estratégias para a abordagem do tema, destacaram-se a utilização de textos, filmes, debates, músicas e redações, envolvendo aspectos culturais de outros povos, principalmente dos Estados Unidos, comparando-os com os nossos, valorizando a identidade negra dos brasileiros e utilizando fatos do cotidiano e da mídia.

A seguir, alguns comentários que ilustram esses posicionamentos.

"- Principalmente através de textos, jogos, filmes, debates e redações."

"- Através da cultura, com a utilização de música, lendas, gírias, aspectos culturais de outros povos comparados aos do povo brasileiro."

A aceitação dos alunos

"Como é, ou seria, a aceitação de seus alunos atuais em relação às atividades com temas raciais? Boa? Ruim? ou Indiferente?"

A maioria dos professores acredita que haveria uma boa receptividade às atividades pedagógicas com temas étnico-raciais nas aulas de inglês, porém alguns expressaram preocupação com possíveis situações de resistência por parte dos alunos. Há contradições em alguns enunciados no que se refere à faixa etária dos alunos. Alguns professores acreditam que os alunos não têm maturidade para discutirem temas étnico-raciais, enquanto outros acreditam que a abordagem do tema deve começar no Ensino Fundamental, pois no Ensino Médio, muitos valores já estão formados.

Alguns professores apontaram o fato do assunto interessar aos alunos por ser polêmico, por estar relacionado com suas realidades e também pela própria miscigenação do povo brasileiro.

A seguir alguns comentários que ilustram esses posicionamentos.

“- O assunto interessa aos alunos por ser polêmico, estar relacionado com suas realidades e devido à própria miscigenação.”

“- No ensino médio os valores já estão formados. Alguns acham o racismo normal.”

Relevância da Lei

"Você acha apropriado que uma lei imponha um conteúdo a ser ensinado nas escolas? Sim ou Não? Comentários _____"

Apesar de nove professores não concordarem com a determinação do ensino de conteúdos específicos por parte do governo, a maioria dos comentários foi favorável à lei, principalmente no que diz respeito à sua legitimidade, abrangência e contribuição para o combate ao racismo. Alguns professores ainda acrescentaram que a temática possibilitaria trabalhos interdisciplinares e por esta via, deveria fazer parte do projeto pedagógico das escolas.

É possível que os professores, que consideraram inapropriada a imposição de conteúdos, tenham se posicionado assim em virtude do formato da própria pergunta, uma vez que ela não estipula quais são esses conteúdos e suas relevâncias históricas e sociais.

A seguir alguns comentários que ilustram esses posicionamentos.

“- Há resistência a tudo o que é imposto, os professores devem decidir os conteúdos a serem trabalhados.”

“- Estabelece parâmetros, abrange todas as escolas, possibilita trabalhos interdisciplinares e deve fazer parte da proposta pedagógica das escolas.”

Possível estímulo ao racismo em decorrência da lei.

"Em sua opinião, a lei acima citada pode estimular o racismo em nossa sociedade?

Sim ou não? Como?"

A quase totalidade dos professores, 19 dentre os 22 respondentes, expressou acreditar que a lei não estimularia o racismo, apenas esclareceria e conscientizaria os alunos a respeito de um tema pouco explorado.

Apenas três professores demonstraram acreditar que a lei promoveria o racismo e justificaram essa crença argumentando que haveria a valorização de apenas um grupo social: o dos afrodescendentes.

Apesar da positividade da maioria dos professores, percebe-se uma preocupação com a forma de abordagem de temas étnico-raciais, indicando a necessidade de cuidados por parte dos educadores. Dado que vai ao encontro da preocupação com aspectos identitários desta iniciativa, apresentados no capítulo *Fundamentação Teórica*.

No entanto, também se percebe, nas respostas de alguns professores, um grande desconhecimento sobre a realidade da população afrodescendente brasileira. Fato que legitima a existência dessa lei específica.

A seguir, alguns comentários que ilustram esses posicionamentos.

“- A lei apenas esclarecerá e conscientizará os alunos a respeito de um tema pouco explorado.”

“- Dependerá da abordagem do professor.”

“- Valoriza apenas uma parte da sociedade, possibilita a formação de grupos. Por que tem o dia da consciência negra e não o da branca?”

Existência de materiais didáticos para a aplicação da lei 10.639/2003 nas aulas de inglês.

"Você conhece materiais didáticos para a aplicação da lei 10.639/2003 nas aulas de inglês? Sim ou não? Exemplos:_____"

A maioria dos professores, 19 dentre os 22 respondentes, expressou seu desconhecimento sobre a existência de tais materiais. Apenas dois professores responderam a pergunta afirmativamente e apontaram a indicação de filmes sobre o tema nas apostilas do governo.

Percebe-se assim, uma carência de materiais didáticos específicos para a aplicação da referida lei nas aulas de inglês. A indicação de filmes é importante, porém insuficiente, uma vez que se trata apenas de uma sugestão, sem a apresentação de possíveis procedimentos ou tarefas a serem realizadas pelos alunos.

O comentário a seguir ilustra o conhecimento de dois professores sobre a existência de materiais para a aplicação da lei.

"- Nas apostilas do governo há filmes indicados."

Recursos pedagógicos na internet.

"Você utilizaria recursos pedagógicos disponíveis na internet para a aplicação da lei?

Sim ou não? O que você gostaria de ter disponível?"

Com exceção de um professor, todos responderam afirmativamente. Isso demonstra que, mesmo aqueles que se posicionaram contrários à lei, em questões anteriores, aplicá-la-iam se tivessem acesso a materiais didáticos disponíveis na internet. O que legitima a iniciativa de criação de materiais didáticos para a aplicação da lei e aponta para a realização de esforços para sua disponibilização na rede mundial de computadores.

No que tange a esta questão, os professores demonstraram um interesse expressivo por textos e atividades com o uso das tecnologias da informação e comunicação. De um modo geral, materiais diferenciados que promovessem engajamento, envolvimento, interação e, conseqüentemente, a reflexão dos alunos sobre o tema.

"- Textos e atividades com tecnologia."

"- Atividades que comparem a história dos negros brasileiros com a dos negros outros países."

Considerações gerais sobre o questionário para professores

Observando as respostas fornecidas pelos professores, torna-se claro que há muito a ser feito no que se refere à abordagem de temas étnico-raciais nas escolas de nosso país.

É possível perceber um desconhecimento muito grande por parte de alguns professores em relação à história do negro no Brasil, assim como sobre a realidade atual dessa parcela tão significativa da nossa sociedade. Nesse sentido, destacou-se a fala de um professor, problematizando a aplicação da lei, ao argumentar que ela prioriza uma cultura em detrimento de outras. Percebe-se assim, sua falta de familiaridade com o tema, uma vez que, a lei não busca excluir culturas, busca apenas incluir uma cultura que apesar de ter colaborado com a formação do povo brasileiro, nos mais diversos aspectos, sejam eles culturais, econômicos, humanos e até mesmo religiosos, ainda é ignorada por muitos.

De modo concorrente, também é possível notar que há uma postura extremamente favorável à lei e à sua aplicação pela maioria dos entrevistados. Mesmo os professores que se posicionaram contrários à lei em alguma parte do questionário, em outras se mostraram favoráveis a ela, estabelecendo assim contradições em seus enunciados e deixando ecoar vozes a favor da lei, possivelmente por motivo de falta de conhecimento sobre a temática como um todo.

4.3 Questionário para alunos de ensino fundamental II

Em linhas gerais, o segundo questionário buscou conhecer: o grau de familiaridade de alunos de Ensino Fundamental II com a temática proposta pela lei, a

disposição destes para participar de atividades didáticas ligadas à temática, além de buscar subsídios para as fases seguintes da pesquisa. Para isso, foram utilizados os mesmos elementos de análise do questionário para professores.

Após a questão de identificação, os resultados obtidos neste segundo momento foram divididos tematicamente e serão apresentados após a pergunta utilizada.

A identificação do ano letivo dos alunos.

Responderam ao questionário 47 alunos do sétimo ano e 26 alunos do oitavo ano de 2010, de ambos os sexos, na faixa etária de 12 a 15 anos, matriculados na da Escola de Aplicação da FEUSP, totalizando 73 respondentes.

O conhecimento sobre a existência da lei 10.639/2003 e seu teor.

"Você já ouviu falar da lei 10.639/2003? Sim (0) Não (73)"

Nenhum aluno demonstrou conhecimento sobre a lei, fato que podia já ser esperado, uma vez que dar explicações sobre as leis que norteiam a educação não é uma prática comum nas salas de aula. No entanto, a lei 10.639/2003 obteve muita visibilidade dentro do movimento negro, até mesmo por ela ser fruto de reivindicações de grupos que lutam pelos direitos dos cidadãos afro-brasileiros. Logo, também se pode perceber pouco ou nenhum conhecimento sobre as lutas e

conquistas do movimento negro, fato este que também legitima a iniciativa deste trabalho.

Outra leitura possível é que a lei pode estar sendo aplicada e os alunos não estarem cientes de que uma ou outra ação educacional esteja ligada a ela.

O dever da escola em abordar a temática proposta pela lei.

Você acha que a escola deve abordar questões étnico-raciais nas aulas?

Sim (62) Não (11) Qual é a sua opinião sobre o assunto?

(56) É importante (0) Não é importante (6) Nunca pensei sobre o assunto.

Por quê?

Dos 62 alunos, a maioria se posicionou favoravelmente à abordagem de temas étnico-raciais nas aulas e reiterou sua posição, assinalando que se trata de algo importante. Dentre as justificativas, destacaram-se os argumentos sobre a importância de se falar sobre a origem das pessoas, o preconceito, o combate ao racismo e o aprendizado de convivência entre as diferenças.

Os alunos que se posicionaram de forma contrária à abordagem, além de representarem uma minoria dentro do grupo, apenas 11, demonstraram certo desconhecimento sobre o tema. Consequentemente, estes alunos se beneficiariam das atividades, pois teriam a oportunidade de enriquecer seu repertório cultural.

A seguir, algumas respostas dos alunos:

“Porque no mundo isso é uma questão muito séria.”

“Porque esse assunto é importante, mas caso não ocorra o racismo, não é preciso citar isso nas aulas.”

A adequação das disciplinas do currículo escolar para a aplicação da lei.

"Caso você tenha assinalado a alternativa sim na pergunta acima, indique as disciplinas que poderiam abordar o tema acima citado:

(23) Arte	(19) Ciências	(23) Ed. Física	(35) Geografia
(5) Francês	(54) História	(19) Inglês	(9) Matemática
(17) Português	(11) Outras disciplinas - Espaço Área (aula interdisciplinar)"		

A pergunta sobre as disciplinas que poderiam abordar temas étnico-raciais teve em história, o maior número de indicações, seguida de geografia e educação física; de inglês e ciências com o mesmo número de indicações; e português, matemática e francês com menos indicações.

É interessante notar a indicação dos alunos sobre a possibilidade de abordagem de questões étnico-raciais nas aulas de inglês, uma vez que dezenove dos setenta e três participantes assinalaram a disciplina. Trata-se de um número significativo, até mesmo porque não foi dito como o tema seria abordado nas disciplinas.

O número acima também aponta para possíveis ações interdisciplinares, envolvendo principalmente inglês, história e geografia.

Esses resultados devem levar em consideração as atividades desenvolvidas pelo Projeto Negritude, muitas vezes envolvendo várias disciplinas.

O resgate da memória dos alunos sobre vivências escolares relacionadas ao Dia da Consciência Negra e às disciplinas envolvidas em tais atividades.

Em sua experiência escolar, você já realizou atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra – 20 de novembro?

(68) *Sim* (5) *Não*

Se sim, em que disciplinas? Por favor, explique como foi a atividade

*Arte (1), Espaço área (19), Francês (9), Ed. Física (15), História (24),
Matemática (11), Inglês (11), Geografia (19), Português (1), Todas (5), Não
me lembro (3)*

Ao buscar as memórias dos alunos sobre possíveis experiências escolares relacionadas ao Dia da Consciência Negra – 20 de novembro, a maioria dos alunos, 68, expressou lembrar-se dessas experiências e foram capazes de descrevê-las, demonstrando uma postura bastante positiva em relação a elas.

Alguns alunos deixaram claro seu envolvimento nas atividades e apontaram o diferencial do trabalho realizado pelo Projeto Negritude. Estes destacaram as atividades em que alunos de turmas diferentes dividem o mesmo espaço, ouvem convidados externos e participam de debates.

De um modo geral, os comentários dos alunos indicaram caminhos para uma produção pedagógica em que a interatividade e a agência dos alunos sejam promovidas.

A seguir algumas respostas dos alunos.

"Já fazemos há muito tempo. Atividades, pesquisas, apresentações e filmes."

"A atividade foi legal, pois misturou várias turmas de nossa escola."

A possibilidade de uso das aulas de inglês como espaço de reflexão sobre o racismo, identidade e cultura afro-brasileira.

"Em sua opinião, as aulas de inglês podem envolver temas ligados ao combate ao racismo, à formação de identidade e à cultura afro-brasileira de um modo geral?"

Sim (46)

Não (25)

Não responderam (2)

Por quê?"

Em suas justificativas, os 46 alunos que responderam sim apontaram a existência de racismo também em países de língua inglesa, a importância do tema, a ampliação do conhecimento e a origem dos povos e línguas.

Os alunos, contrários à iniciativa proposta nessa questão, justificaram sua posição argumentando que perderiam aulas de inglês, fugindo assim do conteúdo específico da disciplina. Há nesses comentários, possivelmente, uma associação muito forte entre o estudo de uma língua estrangeira e atividades ligadas ao seu funcionamento, tais como o domínio de regras gramaticais e práticas voltadas para o

enriquecimento lexical, ao invés de uma percepção mais ampla, concebendo-a como meio de comunicação e acesso a bens culturais.

A seguir algumas respostas dos alunos.

“Porque nos Estados Unidos tem muito racismo, assim como em todo o mundo.”

“Porque existe muito racismo em todos os países.”

“Porque precisamos aprender inglês, pois é uma língua importante para o nosso futuro.”

“Inglês foi feito para ensinar a língua inglesa.”

O interesse ou a pré-disposição para realizar atividades relacionadas à lei, nas aulas de inglês.

"Você gostaria de ter algumas aulas de inglês com atividades relacionadas aos temas citados na questão anterior?"

(45) *Sim*

(25) *Não*

(3) *Não responderam*

Em caso afirmativo, assinale as atividades que você considera apropriadas para tais temas:

a) (20) *Leitura e compreensão* b) (16) *Tradução de pequenos textos*

c) (5) *Exercícios gramaticais* d) (30) *Trechos de filmes p/ compreensão*

e) (40) <i>Músicas</i>	f) (35) <i>Discussões em pares ou grupos</i>
g) (33) <i>Debates</i>	h) (32) <i>Produção de cartazes</i>
i) (11) <i>Produção escrita</i>	j) (13) <i>Questionários (conhecimento geral)</i>
k) (41) <i>Pesquisas na internet</i>	l) (26) <i>Criação de “blogs” na internet</i>

A possibilidade de realização de atividades relacionadas aos temas étnico-raciais nas aulas de inglês foi bem recebida por um número consideravelmente maior de alunos: 45. Então, no caso de uma aplicação real dessas atividades, esses alunos poderiam contribuir para o êxito delas, em virtude da postura positiva para realizá-las. Possivelmente, esses alunos também poderiam contribuir para engajar os alunos que se posicionaram contrários à proposta desta questão.

Quanto às indicações de atividades apropriadas para esse trabalho, pesquisas na internet, música e discussões em pares ou grupos foram as mais assinaladas, com 41, 40 e 35 indicações respectivamente. O uso de debates, produção de cartazes e exibição de filmes também tiveram destaque nas indicações.

É importante ressaltar o aspecto interativo presente na maioria das sugestões. O desejo de se comunicar por meio de textos, cartazes, blogs e debates apontam para a elaboração de atividades que não estejam associadas ao que os alunos consideram uma aula tradicional.

A sugestão de atividades, estratégias e dinâmicas de sala de aula para a aplicação da lei.

"Como seria uma atividade interessante para tratar de questões étnico-raciais nas aulas de inglês?"

Após assinalarem as atividades que consideravam mais apropriadas para a aplicação da lei nas aulas de inglês, os alunos foram convidados a descrever como seria uma atividade interessante para tratar de temas étnico-raciais nas aulas de inglês.

A maioria das respostas apenas reforçou o que já havia sido mencionado na questão anterior, principalmente explorando a questão racial em países como Reino Unido e Estados Unidos. No entanto, surgiu uma indicação muito interessante para a produção de trabalhos que pudessem ser mostrados para a comunidade externa, rompendo assim os limites físicos da escola.

A seguir algumas respostas dos alunos.

"Eu começaria com um filme sobre negros e brancos."

"Nós poderíamos ver como é a questão do racismo nos E.U.A e na Inglaterra."

"Fazer blogs e trabalhos, mostrando para as pessoas de fora da escola."

"Seria nada a ver com a matéria de inglês."

Possíveis reações dos colegas de classe às atividades enfocando a história do negro no Brasil.

"Como você acha que seus amigos reagiriam às atividades relacionadas à história do negro no Brasil em uma aula de inglês?"

- a) (48) Se envolveriam.*
- b) (20) Fariam a atividade, mas apenas por obrigação.*
- c) (06) Seriam desrespeitosos, fariam piadas sobre o tema.*
- d) (06) Não participariam.*
- e) (05) Outras reações:*
 - e.1) Poucos fariam a atividade.*
 - e.2) Fariam, mas sem se interessar muito.*
 - e.3) Achariam que é besteira.*
 - e.4) Zoariam muito.*
 - e.5) Eles iriam querer saber mais, então eles iriam pesquisar."*

Nessa questão, os alunos puderam escolher mais de uma alternativa, sendo que a segunda opção mais assinalada mostra que, mesmo por obrigação, os alunos participariam da atividade. Sendo assim, apesar da uma participação apenas obrigatória, ao realizarem a atividade, os alunos teriam a oportunidade de refletir sobre vários aspectos relacionados à história do negro no Brasil, enriquecendo seu

conhecimento e aumentando as chances de sensibilização para a temática étnico-racial.

A crença na existência ou não de racismo no Brasil.

"Em sua opinião, existe racismo no Brasil?"

(70) Sim () Não (2) Não responderam

(1) Não sei. (Algumas novelas falam sobre o tema)

Dê exemplos que justifiquem a sua resposta:"

Observando-se os números obtidos, 70 respostas afirmativas, percebe-se uma crença muito expressiva sobre a existência de racismo em nosso país.

Os alunos demonstraram estar bem conscientes sobre situações problemáticas na sociedade envolvendo a discriminação contra os negros. Houve uma tendência a associar o racismo a situações trabalhistas, ao modo de se dirigir às pessoas no dia a dia e aos contrastes sociais em nosso país. Em seus comentários, percebe-se um bom nível de consciência sobre as desigualdades do Brasil em termos étnico-raciais, bem como indicações de engajamento e participação em possíveis aulas sobre o tema racismo.

A seguir algumas respostas dos alunos.

"Pessoas negras não são bem vindas em alguns lugares."

“O salário dos negros é mais baixo do que o dos brancos.”

“O uso de expressões racistas no dia a dia.”

O ambiente escolar e o combate ao racismo.

"Caso você tenha respondido sim à pergunta acima, você acha que a escola pode auxiliar no combate ao racismo na sociedade brasileira?"

Sim (64)

Não (7)

Não responderam (2)

De que maneira?"

Ao serem indagados se a escola poderia ajudar no combate ao racismo, a maioria dos alunos, 64, posicionou-se afirmativamente sobre essa possibilidade. Logo, na opinião dos alunos, as iniciativas de aplicação da lei 10.639/2003 são legítimas e podem contribuir para a conscientização deles sobre o tema. Nesse aspecto, os comentários dos alunos estão em sintonia com os objetivos desta iniciativa.

Ao explorar como se daria esse processo, os alunos produziram várias sugestões de intervenções pedagógicas, com destaque para atividades relacionadas à vida real, trazendo informações factuais sobre o racismo, ampliando o conhecimento dos alunos e promovendo situações de posicionamento ideológico sobre o tema.

A seguir algumas respostas dos alunos.

“Através da conscientização dos alunos.”

“Realizando campanhas anti-racistas na escola.”

“Mostrando como é. Mostrando fatos reais de racismo.”

A identidade dos próprios alunos como afrodescendentes ou não.

O último item do questionário buscava identificar como aqueles alunos percebiam suas próprias identidades em termos étnico-raciais. Com esse objetivo os alunos se identificaram como cidadãos afrodescendentes ou não, seguindo um critério de autodefinição.

Analisando apenas os números, podemos concluir que a maior parte dos alunos é afrodescendente. Então, seria natural que houvesse uma postura favorável a atividades voltadas para a cultura e história negras. No entanto, por já conhecer esses alunos e a maioria de suas famílias, acredito que os números apresentados nesta questão não sejam um retrato fiel da realidade, mas uma representação equivocada, ou seja, talvez muitos tenham se autodefinido como afrodescendentes, porém apenas em termos culturais e não em relação a seus antepassados. Surge assim um questionamento: será que todos os alunos entendem, de fato, o que é ser um afrodescendente? Analisando as características apenas fenotípicas do grupo, acredito que para muitos, a resposta correta seja não. No entanto, a definição de afrodescendente não é uma tarefa simples. Sobre isso, o antropólogo Kabenguelê Munanga, em entrevista publicada na revista Estudos Avançados, edição Janeiro/Abril de 2004, afirma que é muito difícil definir quem é afrodescendente no Brasil, pois, segundo ele, os estudos da genética, através da biologia molecular,

revelam que muitos brasileiros de fenótipo tipicamente branco trazem marcadores genéticos africanos. Sendo assim, todos podem se identificar como afrodescendentes, o que torna essa identificação uma decisão política (MUNANGA, 2004).

Considerações gerais sobre o questionário para alunos:

Os alunos que responderam ao questionário, em sua maioria, fazem parte do corpo discente da Escola de Aplicação desde o início do Ensino Fundamental I, tendo, ao longo de sua trajetória escolar, participado de vários eventos abordando a temática étnico-racial, por intermédio das ações do Projeto Negritude.

Percebe-se, por conseguinte, como fruto dessas vivências, uma atitude bastante favorável ao trabalho proposto, bem como indicações de conscientização por um número considerável de alunos, apesar de serem ainda muito jovens.

Várias considerações feitas pelos alunos contribuíram para o desenvolvimento dos materiais didáticos descritos no capítulo Metodologia e analisados na próxima seção.

4.4 Intervenções

A seguir serão apresentados os dados obtidos com a aplicação das atividades. Estas estão identificadas por seus títulos e contam com uma breve descrição de suas características, além das análises e considerações provenientes do processo de realização.

Em virtude do grande número de materiais produzidos e coletados, tornou-se inviável a análise de todas as atividades aplicadas. Foram selecionados, então, sete momentos específicos que permitem uma visão abrangente da fase de intervenção, ou seja, serão analisadas as atividades de número um, três, quatro, cinco, seis, sete e dez – a atividade diagnóstica que deu início à fase de intervenções, três atividades anteriores e duas posteriores ao exame de qualificação e a atividade avaliativa, aplicada ao final de todo o processo.

As atividades serão apresentadas em sua ordem cronológica de aplicação. Foram considerados apenas os dados dos 10 alunos selecionados e descritos no capítulo *Metodologia*.

4.4.1 Primeira Atividade - Students' ideas about race in Brazil.

Como já mencionado no capítulo Metodologia, a atividade que deu início à fase de intervenções teve por objetivo acionar e entrar em contato com o conhecimento apenas dos alunos que vivenciariam essa fase da pesquisa. As sentenças foram apresentadas em pares, sempre com conteúdo antagônico. Os alunos deveriam indicar uma das alternativas e, em seguida, tecer um comentário.

O quadro a seguir apresenta os resultados quantitativos obtidos com a atividade. Ao final de cada sentença, está indicado, entre parênteses, o número de alunos que a assinalaram. Os comentários fornecidos pelos alunos serão incluídos na análise qualitativa que segue ao quadro

Quadro 8 - Sentenças conceituais da fase diagnóstica da intervenção.

No. da sentença	Sentença de conteúdo conceitual (Número de alunos que a assinalaram)
1	<i>Racism doesn't really exist in our society. (00)</i>
2	<i>Racism really exists in our society (10)</i>
3	<i>There are equal opportunities for everyone, people just have to work hard to achieve things. (00)</i>
4	<i>There aren't equal opportunities for everyone, some people have some advantages. (09)</i>
<i>Um aluno não assinalou nenhuma das duas alternativas.</i>	
5	<i>Skin colour makes a difference in some places and circumstances. (10)</i>
6	<i>Skin colour doesn't make any difference in any places or circumstances. (00)</i>
7	<i>Living standards are the same for most black and white people. (02)</i>
8	<i>Living standards are different for most black and white people. (08)</i>
9	<i>There are more white people in prisons. (00)</i>
10	<i>There are more black people in prisons. (08)</i>
<i>Dois alunos não assinalaram nenhuma das duas alternativas.</i>	

continua

Continuação

No. da sentença	Sentença de conteúdo conceitual (Número de alunos que a assinalaram)
11	<i>It's not different for a white or a black person to find a job. (03)</i>
12	<i>It's different for a white and a black person to find a job. (07)</i>
13	<i>Most black people are conscious of their African cultural heritage. (08)</i>
14	<i>Most white people are conscious of their African cultural heritage. (00)</i>
<i>Dois alunos não assinalaram nenhuma das duas alternativas.</i>	
15	<i>The number of black and white people in private schools is the same. (00)</i>
16	<i>There are more white people in private schools. (10)</i>
17	<i>Racial bullying is a reality in our schools. (08)</i>
18	<i>There's no racial bullying in our schools. (02)</i>
19	<i>It's important to study the history of Africa and its links to Brazil. (09)</i>
20	<i>It's more important to study the history of Europe and the USA. (00)</i>
<i>Um aluno não assinalou nenhuma das duas alternativas.</i>	

conclusão

Análise

Os dados obtidos com as sentenças assinaladas e os comentários dos alunos serão interpretados buscando identificar seus pontos em comum, os comentários que se destacaram, bem como as indicações de zona de desenvolvimento real e/ou potencialmente proximal.

O número dos pares de sentenças será apresentado, seguido do tema abordado nas sentenças e das análises propriamente ditas.

Sentenças 1 e 2 - Existência ou não do racismo em nossa sociedade.

A totalidade dos alunos demonstrou acreditar na existência do racismo na sociedade brasileira, porém há diferenças nas formas de se expressar sobre ele, mesmo assim, todos enfatizaram o teor da sentença dois.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: *"Racism is present in our society."*

Aluno 2: *"It exists and the worse is that people die because of it."*

Aluna 3: *"Existe sim, e muito."*

Aluno 4: *"I think the racism really exists in our society."*

Aluna 5: *"Porque mesmo que não falamos, pensamos sobre isso."*

Aluno 6: *"Yes, racism really exists in our society."*

Aluna 7: *"O racismo sempre existiu na sociedade."*

Aluno 8: *"In Brazil the racism is because of skin colour."*

Aluna 9: *"O racismo é existente em todo o Brazil."*

Aluna 10: *"Yes, racism really exists in our society."*

Destacou-se a resposta da aluna número cinco, referindo-se ao racismo velado, não explícito e não verbalizado. Seu comentário indica sua percepção sobre a existência da temática racial no pensamento coletivo. Há então, uma indicação de zona de desenvolvimento real mais elaborada em relação aos outros alunos que apenas enfatizaram a existência do racismo em nossa sociedade. Também se destacou o uso de intensificadores, palavras como *really*, sempre, muito e todo, o que demonstra consciência da existência do problema.

Sentenças 3 e 4 - Existência de oportunidades iguais para todas as pessoas.

Nove dos dez alunos demonstraram acreditar que as oportunidades são diferentes para as pessoas e que existem vantagens para algumas. A aluna sete não assinalou nenhuma sentença. A escolha da alternativa quatro foi justificada com comentários voltados para o mercado de trabalho, com afirmações sobre salários mais baixos pagos aos negros e às mulheres, além de certa preferência por pessoas brancas, como pode-se perceber nos comentários dos alunos oito e nove.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: Não fez comentários.

Aluno 2: *"I've saw some cases where black and women were going to get less money."*

Aluna 3: *"A maioria dos negros são menos avantajados "*

Aluno 4: Não fez comentários.

Aluna 5: *"Há poucas oportunidades para algumas pessoas pela raça."*

Aluno 6: *"Eu sou contra as cotas raciais, mas sou a favor de vantagens ao menos favorecido."*

Aluna 7: Não fez comentários.

Aluno 8: *"The people white have some advantages, money, work esy."*

Aluna 9: *"As oportunidades são desiguais, preferem brancos do que negros."*

Aluna 10: *"Some people have advantages he some opportunities."*

Há, nessas contribuições, traços de consciência dos alunos acerca da realidade do negro no Brasil contemporâneo, visto que, dos sete alunos que fizeram comentários, seis expressaram a existência de diferenças nas oportunidades por causa das características fenotípicas das pessoas. Essas respostas são, muito provavelmente, resultado das ações do Projeto Negritude, o que reforça a importância de sua atuação no ambiente escolar.

Destacou-se nesse item o comentário do aluno número seis:

"Eu sou contra as cotas raciais, mas sou a favor de vantagens aos menos favorecidos"

Apesar de o aluno assinalar a alternativa que apresenta a não existência de oportunidades iguais para todos, ele se posicionou de forma contrária ao sistema de cotas para negros em universidades públicas, mas a favor de vantagens aos menos

favorecidos. Percebe-se que o aluno seis não faz uma associação entre os aspectos étnico-raciais e os socioeconômicos, visto que, se considerarmos os dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Estatísticas (IBGE), 8,5% da população se encontra em situação de extrema pobreza, sendo que 71% desse universo é de cidadãos negros ou pardos¹⁸.

Para o aluno número seis a realização de atividades envolvendo dados estatísticos sobre o negro no Brasil poderia enriquecer seu repertório sobre o tema e sensibilizá-lo para a realidade da população negra brasileira, uma vez que, ao atender os estudantes negros, as cotas estariam também atendendo aos menos favorecidos. Assim, o comentário do aluno seis também justifica as propostas de intervenção deste trabalho como um todo.

Sentenças 5 e 6 - A possibilidade de influência da cor da pele no comportamento das pessoas em lugares e circunstâncias.

A totalidade dos alunos assinalou que a cor da pele influencia no modo de agir das pessoas em lugares e circunstâncias. Oito dos nove alunos que fizeram comentários apenas enfatizaram o conteúdo da sentença seis.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: *"Yes, some people think the black people is bad people."*

Aluno 2: *"It happens and that is really, really bad."*

Aluna 3: *" Tem muita diferença."*

Aluno 4: Não fez comentários.

¹⁸ Fonte: <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/brasil-sem-miseria/publico-alvo>

Aluna 5: *"Em alguns lugares não pode entrar uma pessoa com raça diferente das outras. ou até pode entrar mais tratam ela diferente"*

Aluno 6: *"O mundo está muito racista e o Brasil também."*

Aluna 7: *"Faz a diferença, pois existem pessoas preconceituosas."*

Aluno 8: *"Skin colour makes a difference because the racism really exists."*

Aluna 9: *"A cor da pele faz diferença, as pessoas ligam para isso."*

Aluna 10: *"Skin colour makes a difference in some places."*

Dentre as várias contribuições, destacou-se a produzida pelo aluno número um:

"Yes, some people think the black people is bad people"

Ao expressar que alguns indivíduos acreditam que as pessoas negras são más, o aluno reproduz um discurso vindo de outros lugares e que associa a cor da pele à moral. Ao relatar a existência desse pensamento, o aluno também expressa que há pessoas que não pensam assim.

Ao ser levado a refletir sobre esse assunto, há a possibilidade da atividade tê-lo colocado em um movimento de reforço de suas próprias concepções antirracistas, ou da necessidade de pensar a esse respeito, o que também pode ser considerado como uma ZDP.

Sentenças 7 e 8 - Semelhança de padrões de vida entre brancos e negros.

Oito, dentre os dez alunos, acreditam que o padrão de vida seja diferente para a maioria das pessoas brancas e negras.

Os comentários dos alunos apontam para possíveis vantagens das pessoas brancas em relação às negras. No entanto, esses comentários podem ser apenas fruto da reflexão promovida nas questões anteriores.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: *"White people has more oportunities."*

Aluno 2: *"Unfortunately, it is different because of jobs that don't accept black people."*

Aluna 3: *"As vezes não "*

Aluno 4: Não fez comentários.

Aluna 5: *"Pois há pessoas que tem pouco dinheiro e não tem muitos recursos."*

Aluno 6: *"Na teoria sim, porém os negros sofrem muito racismo."*

Aluna 7: *"É bem diferente."*

Aluno 8: *"Unfortunately, it's true, the most people white are rich."*

Aluna 9: *"Os brancos tem mais oportunidades."*

Aluna 10: *"Most black's living standards are different from white people's"*

Destacou-se o comentário do aluno número oito, principalmente devido ao uso da palavra infelizmente, o que demonstra uma insatisfação com a situação apontada na sentença oito. Há, indícios, então, de um bom aproveitamento da proposta de aplicação da lei para esse aluno.

O comentário do aluno número seis apresenta a percepção da diferença entre teoria e prática, entre discurso e realidade. Trata-se de um aluno que indicou a

sentença de número sete, apontando para a existência de uma crença na igualdade de padrões de vida. Há neste caso uma contradição, pois, se os padrões de vida são iguais apenas na teoria, na realidade os padrões são diferentes.

Trata-se do mesmo aluno que se posicionou contrário ao sistema de cotas em universidades públicas. Suas respostas nessa parte da atividade reforçam a necessidade e importância de ações de sensibilização desse aluno para a realidade dos cidadãos afrodescendentes no Brasil. Talvez, seu desenvolvimento nesse sentido venha a ser obtido ao longo de novas ações, visando colocá-lo em ZDP.

Sentenças 9 e 10 - Quantidade de pessoas brancas e negras em prisões.

Oito dos dez alunos expressaram acreditar que há mais pessoas negras do que brancas nas prisões brasileiras. A aluna número três assinalou tanto a alternativa 9, quanto a dez e comentou que há quantidades iguais. Não se pode esperar que alunos nessa faixa etária conheçam os números referentes à população carcerária do Brasil, mas também pode-se inferir de suas respostas um desejo ou expectativa de igualdade entre as pessoas, independentemente da cor de suas peles.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: *"I don't know about it."*

Aluno 2: *"It happens because some don't work hard to get a job and start making crimes."*

Aluna 3: *"Têm quantidades iguais."*

Aluno 4: *"I think there are more black people in prisons."*

Aluna 5: *"Porque só os negros (é o que eles pensam) são pobres e com isso roubam."*

Aluno 6: *"No comments"*

Aluna 7: *"Há mais pessoas negras por causa do preconceito.)"*

Aluno 8: *"There are more black people in prisons, because the racism exists."*

Aluna 9: *"Os negros estão em maior quantidade."*

Aluna 10: *"Yes, there are more black people in prisons."*

Destacou-se o comentário do aluno número dois, que explica as razões para o que ele acredita ser verdade. Em sua opinião, a maior presença de negros em prisões se dá pela falta de esforço na busca por trabalho. Em sua afirmação, o aluno ilustra a existência de estereótipos envolvendo características étnico-raciais e criminalidade.

O comentário da aluna número cinco, no entanto, expressa o contrário, apesar da aluna ter assinalado o item que aponta a existência de um maior número de negros em prisões.

Em seu argumento, a aluna questiona a associação entre negros, pobreza e criminalidade, atribuindo esse pensamento a "eles", os não negros, contestando a afirmação apresentada, mas também contradizendo-se em relação à alternativa assinalada.

Os comentários dos alunos nesse item são muito importantes, pois ao compará-los com dados estatísticos do Ministério da Justiça, é possível notar algumas diferenças entre as representações dos alunos e os números.

Quadro 9 - Perfil do preso por cor de pele e etnia.

Perfil do preso	Homens	Mulheres	Total
Quantidade de Presos por Cor de Pele/Etnia	155.185	8.491	163.676
Branca	62.822	3.146	65.968
Negra	23.442	1.086	24.528
Parda	48.959	2.528	51.487
Amarela	267	35	302
Indígena	26	2	28
Outras	29	2	31

Fonte: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL
 Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen
 Formulário Categoria e Indicadores Preenchidos - São Paulo - SP
 Referência:12/2010

Se considerarmos apenas os números absolutos de São Paulo-SP, teremos um número maior de pessoas brancas nas prisões, o que contradiz a resposta indicada pelos alunos. Porém, se considerarmos o número de pessoas pardas, somado ao das negras, esse número se torna bem maior. Assim, os dados citados podem gerar questionamentos sobre o que significa ser pardo no Brasil, ou seja, em que medida o preso pardo é mais branco ou mais negro.

Sentenças 11 e 12 - Diferenças étnico-raciais e o mercado de trabalho.

As repostas dos alunos reforçam o conteúdo da sentença 12 e apontam para uma situação de vantagem para os cidadãos brancos.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: *"It's more difficult for."*

Aluno 2: *"White people have advantages because there are lots of urban legends that say really bad about black people."*

Aluna 3: *"A maioria dos empregos que tratam diretamente a pessoa são brancos."*

Aluno 4: Não fez comentários

Aluna 5: *"As pessoas negras e brancas trabalham juntas, mas o jeito de falar e tratar é diferente."*

Aluno 6: *"Algumas pessoas ainda tem a ideia que os negros são incapazes, mas isso é uma grande mentira."*

Aluna 7: *"Sim. Há muita diferença entre as duas raças."*

Aluno 8: *"It's different because the most people have racism."*

Aluna 9: *"Os brancos são os mais escolhidos."*

Aluna 10: *"Yes, it's different for a white and a black person to find a job."*

Destacou-se o comentário do aluno número seis, por trazer uma postura de desacordo com a realidade apontada na sentença 12, assim como a aluna cinco que destacou as formas diferentes de tratamento no ambiente de trabalho.

Os comentários destacados nos fornecem indicações de reflexão e sensibilização desses alunos, principalmente por não se limitarem a apenas confirmar o conceito apresentado. No entanto, o fato dos outros apenas terem reforçado o conteúdo da sentença 12 indica a necessidade de ações que levem esses alunos a avançarem em suas reflexões sobre o tema aqui proposto.

Sentenças 13 e 14 - Consciência sobre a herança cultural africana.

Oito dos dez alunos indicaram que a maioria dos negros tem consciência de sua herança cultural. Dois alunos não assinalaram nenhuma das duas alternativas.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: Não fez comentários.

Aluno 2: *"Probably because of their skind tone."*

Aluna 3: *"Muito mais"*

Aluno 4: Não fez comentários.

Aluna 5: *"Pois as pessoas brancas não essa herança cultural africana."*

Aluno 6: *"Os afro-descendentes lutam par ter sua cultura reconhecida."*

Aluna 7: *"Sim, pois isso é precioso para"*

Aluno 8: *"The black people now what is the African Cultural heritage."*

Aluna 9: *"Tem muito de cultura africana."*

Aluna 10: Não fez comentários.

Dentre os comentários destacou-se o do aluno número seis:

"Os afrodescendentes lutam para ter sua cultura reconhecida."

Há nesse comentário, uma demonstração de consciência a respeito da existência de uma herança cultural africana e de que os afrodescendentes precisam

lutar para que ela seja reconhecida. Esse comentário pode indicar um momento de reflexão e sensibilização.

A resposta da aluna número cinco, apesar de incompleta, procura transmitir sua crença na não existência de laços culturais entre as pessoas brancas e a África, pois provavelmente as associa apenas a outros continentes como Europa e Ásia. Há, em vista disso, a indicação de sua zona de desenvolvimento real. Em seu caso, a ampliação de conhecimentos acerca da presença cultural africana em nosso país ao longo do tempo, e sua influência nos mais diversos aspectos da sociedade brasileira, o que abrange não apenas os cidadãos negros, mas a todos, seria um marco de seu desenvolvimento.

Sentenças 15 e 16 - Presença de alunos brancos e negros em escolas particulares.

A totalidade dos alunos indicou a existência de um número maior de estudantes brancos em escolas particulares, associando esse fato a fatores econômicos. Não houve comentários de destaque nesse item e muitos alunos apenas assinalaram a alternativa 16.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: Não fez comentários.

Aluno 2: *"I don't really know why."*

Aluna 3: *"Geralmente negros estudam em escolas públicas."*

Aluno 4: *"I think there are more white people in private school."*

Aluna 5: *"Porque não tem dinheiros para pagar (negros)."*

Aluno 6: *"No comments"*

Aluna 7: *"Não, acho que nas escolas existem mais pessoas brancas."*

Aluno 8: *"There are more white people in private schools because the white people are more rich."*

Aluna 9: *"Há mais brancos do que negros."*

Aluna 10: *"Yes, there are more white people in private schools."*

Percebe-se assim um bom nível de consciência da relação existente entre acesso à educação, questões étnico-raciais e economia, porém a falta de comentários que ilustrem esse fato indica a possibilidade de exploração do tema em alguma atividade futura, a fim de ampliar o repertório e o nível de reflexão dos alunos sobre esse item.

Sentenças 17 e 18 - Existência de “bullying” racial nas escolas.

A maioria dos alunos apontou a existência de "bullying" racial nas escolas, com comentários enfatizando esse fato, como é o caso das alunas três e sete.

Destacou-se o comentário do aluno número oito, expressando seu desconhecimento sobre situações de "bullying" racial em sua escola. O que não indica necessariamente a sua não existência. Trata-se de um aluno de fenótipo tipicamente branco, cuja percepção de atos de discriminação racial é diferente da aluna sete com fenótipo negro.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: Não fez comentários.

Aluno 2: *"I don't really know why."*

Aluna 3: *"Tem, e muito."*

Aluno 4: *"I think racial bullying is a reality in our schools."*

Aluna 5: *"Provavelmente há bullying nas escolas."*

Aluno 6: *"Muitas vezes, não só os negros, como outros grupos de minoria sofrem com bullying."*

Aluna 7: *"sim e muito!"*

Aluno 8: *"I don't know about racial bullying in my school."*

Aluna 9: *"Os colegas nem sempre concordam com os negros."*

Aluna 10: Não fez comentários.

Percebe-se, nesse item, que os pontos de partida para esses alunos são diferentes, o que torna a possibilidade de sensibilização também distinta.

Sentenças 19 e 20 - A importância de estudar a história da África, da Europa e dos EUA.

Nove dos dez alunos apontaram que é importante estudar a história da África e suas ligações com o Brasil. Apenas uma aluna, a de número dez, assinalou as duas alternativas, expressando ser importante estudar não apenas a história da África, mas também da Europa e dos Estados Unidos.

Os comentários destacaram a ligação histórica e cultural existente entre o Brasil e o continente africano, o que pode ser considerado como um indício de sensibilização.

A seguir, as respostas dos alunos:

Aluno 1: Não fez comentários.

Aluno 2: *"To know why there black people."*

Aluna 3: *"Geralmente não aparecem muito na mídia"*

Aluno 4: Não fez comentários.

Aluna 5: *"É bom saber de outras culturas."*

Aluno 6: *"É muito importante para vermos que os africanos foram muito importantes."*

Aluna 7: *"Sim é muito importante, pois essas histórias fazem parte da nossa história."*

Aluno 8: *"Because Africa have a lot of influence in the history of Brazil."*

Aluna 9: *"É importante pois são nossos antepassados."*

Aluna 10: Não fez comentários.

O comentário do aluno número dois relaciona o estudo da história da África e suas ligações com o Brasil à compreensão das razões da existência de pessoas negras. No entanto, ele não faz referências às pessoas brancas, permitindo a interpretação de que é importante saber por que existem pessoas negras, mas sem

fazer referências às pessoas brancas, o que indica que ele os categoriza como se eles, os brancos, fossem a regra e os negros a exceção.

Trata-se apenas de uma hipótese interpretativa sobre o comentário do aluno, já que é possível que ele não tenha a intenção de estabelecer paralelos entre brancos e negros, regra e exceção. Contudo, essa interpretação poderia ser explorada e até mesmo utilizada como disparadora de novas reflexões.

Ao associar o estudo da história da África e seus laços com o Brasil ao conhecimento de outras culturas, o comentário da aluna número cinco aproxima-se do que é apresentado pelo aluno número dois, pois também vê o estudo dessa cultura como sendo outra, uma possível exceção à regra, não estabelecendo vínculos com o nosso país.

Diferentemente desses dois comentários, os alunos número seis, sete, oito e nove demonstraram compreender a existência e a importância das relações entre a história da África e do Brasil, o que indica seu desenvolvimento sobre o tema.

A aluna número três fez um comentário aparentemente não relacionado ao tema, pois trouxe a não abordagem dele pela mídia. No entanto, também é possível inferir que, uma vez que a mídia não apresenta esse conteúdo, é importante que a escola o faça, porque vemos, ouvimos, falamos e sabemos muito pouco sobre a África e suas ligações com o Brasil, ponto de vista que justificaria as ações desta iniciativa.

Em uma análise geral dessa tarefa, percebe-se que, apesar das várias demonstrações de conscientização e postura a favor da valorização dos cidadãos afrodescendentes, o conhecimento dos alunos ainda é muito superficial, mesmo que

isso seja esperado para essa faixa etária. Também se faz presente nos comentários uma postura politicamente correta em relação aos temas apresentados, indicando que decerto muitas respostas escritas pelos alunos retrataram o que eles consideraram adequado ao que o professor gostaria de ler.

É importante salientar que, apesar das considerações realizadas, a tarefa significou o ponto de partida, fornecendo indicações sobre a zona de desenvolvimento real dos alunos.

Em seguida passaremos à tarefa realizada no verso da folha.

A temática étnico-racial no Brasil e em países como Inglaterra e Estados Unidos.

Como mencionado no capítulo Metodologia, o verso da atividade *Students' ideas about race in Brazil* oferecia espaços em branco para os alunos se expressarem de forma mais livre sobre a temática étnico-racial em países como Inglaterra e Estados Unidos. Esta tarefa foi realizada no mesmo dia da anterior.

Assim como na primeira tarefa, a segunda buscou acessar a zona de desenvolvimento real dos alunos, acionando seu conhecimento prévio e promovendo oportunidades de novas reflexões. Dessa forma, ao serem observadas as produções desta segunda etapa, percebe-se que muitas manifestações são o resultado da mediação do próprio material didático.

Apesar de ser apenas a fase inicial do trabalho, a sensibilização aqui promovida é vista como um momento de desenvolvimento, pois, por meio da ZDP

criada pelo material didático, os alunos foram levados a refletir e a expandir conceitos iniciais sobre o tema.

É importante lembrar que, apesar das indicações das respostas, o desenvolvimento, aqui almejado, é de difícil mensuração, uma vez que se dá no campo do pensamento individual dos alunos.

A seguir, serão apresentados os desenhos, palavras e sentenças produzidas pelos alunos, seguidos de sua identificação.

.

This is a free space for you to express yourself:

Thanks for your contribution!

Figura 1 - Representações do aluno número um.

This is a free space for you to express yourself:

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

(Unfortunatly)

RACISM

And
the
World's Origin.

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

There's achieving things there, big things like
Obama, he is President.

Thanks for your contribution!

Figura 2 - Representações do aluno número dois.

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

coletividade

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

racismo

Thanks for your contribution!

Figura 3 - Representações da aluna número três.

This is a free space for you to express yourself:

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

Racism exists in Brazil.

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

The most people are whites.

Thanks for your contribution!

Figura 4 - Representações do aluno número quatro.

This is a free space for you to express yourself:

Thanks for your contribution!

Figura 5 - Representações da aluna número cinco.

This is a free space for you to express yourself:

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

BRASIL, MOSTRA A SUA
CARA !

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

EU NÃO SEI, EU NÃO CONVIVO COM ESSA
REALIDADE, MAS PELO QUE EU SEI OS
NEGROS SOFREM MUITO PRECONCEITO Nesses
PAISES

FORNIES EVERYONE HATES CRIS

Thanks for your contribution!

Figura 6 - Representações do aluno número seis.

This is a free space for you to express yourself:

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

Exemplo

CHRIS Gregor x

Todo mundo adora o Chris

Thanks for your contribution!

Figura 7 - Representações da aluna número sete..

This is a free space for you to express yourself:

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

I think this are very good, I like
black people. they are very nice.

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

I think so nice too. It's very
important.

Thanks for your contribution!

Figura 8 - Representações do aluno número oito.

This is a free space for you to express yourself:

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

Thanks for your contribution!

Figura 9 - Representações da aluna número nove.

A aluna número 10 não realizou esta etapa da atividade, pois dedicou mais tempo à realização da primeira parte.

Análise

Ao observar os desenhos, palavras e sentenças produzidas pelos alunos, é possível identificar vários pressupostos comuns a respeito do que significa ser negro no Brasil e em países como Inglaterra e Estados Unidos.

O mito da democracia e da harmonia étnico-racial no Brasil foi representado nas manifestações dos alunos número um, três, cinco, sete e nove.

A palavra "coletividade" utilizada pela aluna número três demonstra que em seu imaginário, as pessoas brancas e negras possuem envolvimento coletivo no Brasil, ou seja, possuem boas relações. Trata-se de uma palavra bastante comum entre os jovens para expressar bom convívio e amizade, ou seja, quando dizem que alguém tem/faz parte de coletividade, querem dizer que possui vários amigos.

Nesse sentido, destacaram-se os desenhos da aluna número cinco, indicando que por trás desse mito, há na verdade uma discriminação velada, em contraste com a explícita de outros países.

Endossam os argumentos da aluna número cinco, as contribuições do aluno número seis, pois seu comentário imperativo, "*Brasil, mostra a sua cara!*", deixa claro que o Brasil tem uma realidade que não é mostrada, que fica escondida. O aluno também externou sua desinformação sobre as relações étnico-raciais em outros países e, assim como a aluna número 7, citou o seriado de televisão *Everybody hates Chris* como referência do preconceito sofrido pelos negros nos

Estados Unidos. Trata-se de um seriado de humor estadunidense, em que um adolescente negro estuda em uma escola com a predominância de alunos brancos. Em seu cotidiano, o protagonista Chris Rock sofre várias situações de discriminação e preconceito, apresentadas de forma cômica e exagerada.

Em virtude de seu gênero, humor, o seriado fez muito sucesso junto aos adolescentes brasileiros e, no caso dos alunos desta pesquisa, serviu como base para a elaboração de conceitos sobre o racismo nos Estados Unidos.

Ao contrário de várias manifestações expressando a existência de boas relações étnico-raciais no Brasil, as contribuições do aluno número dois apontam para uma situação inversa, trazendo a existência do racismo no Brasil com maior ênfase, e cita acontecimentos importantes em outros países, como a eleição de um presidente negro nos Estados Unidos.

Outra contribuição que mereceu destaque é a do aluno número oito, pois ele utilizou o espaço da atividade para declarar sua admiração pelas pessoas negras. Trata-se de um aluno de fenótipo tipicamente branco que convive diariamente com alunos de outros fenótipos em seu ambiente escolar. No caso desse aluno, a atividade possivelmente mediou sua reflexão sobre o tema, levando-o a se posicionar de maneira afetiva em relação às pessoas negras.

Contrastando a etapa de sentenças e comentários com a de livre expressão no verso da folha, percebemos uma contradição bastante significativa. Ao passo que todos os 10 alunos apontaram a existência de racismo no Brasil no primeiro par de sentenças, seis alunos expressaram acreditar na existência de um bom relacionamento entre brancos e negros em nosso país. Percebe-se assim que quando paramos de focalizar apenas o Brasil e o comparamos com os Estados

Unidos ou a Inglaterra, a visão de racismo neste país deu lugar a outras, tais como, a de bom relacionamento entre as pessoas e coletividade, apesar do racismo velado apontado pela aluna número cinco.

Mantiveram suas posições em relação a primeira etapa, os alunos número dois, quatro e seis.

Observando-se suas manifestações em relação aos outros países citados na atividade, os alunos número um, três, quatro, cinco, seis, sete e nove demonstraram acreditar na existência de um racismo explícito e em uma sociedade étnico-racialmente dividida.

A falta de clareza na resposta fornecida pelo aluno número oito pode estar sinalizando sua não compreensão da tarefa, ou até mesmo sua própria falta de familiaridade com o tema, o que dificulta um posicionamento claro sobre o ele.

De um modo geral, a análise da atividade *Students' ideas about race in Brazil* indicou a necessidade de ações que venham a enriquecer o conhecimento dos alunos a respeito da temática étnico-racial em diferentes contextos e países.

Analisando o material produzido, percebe-se uma atitude a favor do respeito e da valorização das diferenças étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, como forma de apoio ao trabalho proposto por esta iniciativa.

Apesar desta fase diagnóstica já ter colocado os alunos em ZDP, ou seja, em situação que oportunize seu desenvolvimento, esta fase pode ser vista como geradora de novas outras de sensibilização, possibilitando o enriquecimento cultural e pessoal dos alunos, utilizando a língua inglesa como meio de acesso às reflexões necessárias nesse processo.

A seguir, passaremos à próxima atividade.

4.4.2 Terceira Atividade - Análise do filme *Vista Minha Pele*.

Como mencionado no capítulo Metodologia, a terceira atividade ocorreu na aula seguinte à exibição do curta-metragem, com um intervalo de aproximadamente um mês após a primeira intervenção.

Os alunos receberam uma folha com seis perguntas sobre o filme. Estas foram respondidas individualmente e devolvidas para o professor.

A unidade de análise desta atividade também se orienta pela identificação de traços de sensibilização e desenvolvimento dos alunos, obtidos por meio de ZDP.

Após cada pergunta, serão apresentadas as respostas dos alunos e suas respectivas análises.

O aluno número oito estava ausente no dia em que esta atividade foi realizada.

Pergunta 1:

Como eram as relações de raça e poder no filme? E na vida real, na sociedade brasileira?

Aluno 1: *"Os negros tem mais poder no filme, e na vida real os brancos tem mais poder."*

Aluno 2: *"Os negros dominavam, na vida real é ao contrário."*

Aluna 3: *"No filme, os negros eram os "poderosos" e os brancos escravos e na vida real, é ao contrário"*

Aluno 4: *"Os negros eram a maioria e eram os ricos. Na vida real os brancos são a maioria e são a maioria ricos."*

Aluna 5: *"Eram de "crise". Também é."*

Aluno 6: *"Os negros tinham o dinheiro e o poder, porém na vida real é ao contrário."*

Aluna 7: *"As relações do filme eram bem diferentes da vida real, pois quem tem o poder no filme é o negro e não o branco."*

Aluna 9: *"Os negros eram os que exerciam o poder sobre os brancos, na vida real é ao contrário."*

Aluna 10: *"Os negros eram os ricos, os que tinham mais dinheiro e os brancos eram os que "sofriam" dificuldades. Na vida real os ricos são os brancos e os que "sofrem" dificuldades são os negros."*

Análise

A questão buscava estabelecer relações entre a ficção e a vida real, focando a atenção dos alunos nos fatores socioeconômicos.

Observando-se as respostas de todos os alunos, com exceção da aluna número cinco, percebe-se que o objetivo foi atingindo, uma vez que todos relacionaram as melhores condições de vida aos brancos e não aos negros, apesar de algumas distorções, como a existente no comentário do aluno número quatro, ao afirmar que a maioria dos brancos é rica, o que é uma inverdade, pelo menos em

nosso país. Assim, percebe-se que a reflexão sobre diferentes padrões de vida e etnicidade, mesmo de forma generalizada ou até mesmo superficial, foi obtida.

Destacou-se a resposta da aluna número cinco que não só se limitou a descrever as relações de poder como também apontou a existência de uma crise nas relações de poder da ficção, assim como na vida real.

Comparando sua resposta com a dos demais alunos, percebe-se uma diferença importante na sensibilização deles, pois apesar do relacionamento entre ficção e realidade, eles não externaram a existência de uma crise como o fez a aluna número cinco.

Aprofundando a reflexão da aluna número cinco, pode-se inferir que, diferenças muito expressivas nos padrões de vida de uma sociedade geram crises e insatisfação de seus cidadãos. Assim, ações afirmativas, que busquem corrigir distorções socioeconômicas, fruto de processos históricos, são importantes para a redução de crises entre os diferentes membros de uma sociedade.

Pergunta 2:

O filme mostra uma escola particular com a predominância de alunos negros e ricos, como você acha que é a realidade das escolas particulares na vida real e por quê?

Aluno 1: *"A realidade nas escolas é que é predominante jovens brancos e ricos porque isso é uma herança da escravidão."*

Aluno 2: *"Na vida real é ao contrário porque negros tem menos chances de conseguir."*

Aluna 3: *"Na vida real, é ao contrário pois geralmente falam que negros tem menor condição financeira e é, pois os pais, na maioria das vezes não tem trabalhos bons."*

Aluno 4: *"Eu acho que a predominante nas escolas particulares são os brancos, pois eles são a maioria dos ricos que podem pagar."*

Aluna 5 *"Eu acho que há mais brancos, pois, os brancos tem mais dinheiro e condição de vida."*

Aluno 6: *"Não, pois há predominância de brancos nas escolas particulares."*

Aluna 7: *"é diferente, pois as escolas particulares do Brasil contém mais alunos brancos e não negros e pardos por causa do preconceito."*

Aluna 9: *" Na vida real há mais brancos do que negros, pois os brancos possuem mais dinheiro e podem pagar a escola."*

Aluna 10: *"Na vida real a grande predominância de brancos ricos nas escolas particulares, porque eu acho que não tem muita variedade de alunos."*

Análise

Apesar de a redação da resposta de alguns alunos dificultar a compreensão de suas ideias, é possível identificar que oito, dos nove alunos, indicaram a importância de fatores socioeconômicos no acesso à educação na rede privada de ensino. Estas respostas foram muito similares, o que demonstra a percepção deles acerca da relação entre características étnico-raciais e escolaridade.

Destacou-se o comentário da aluna número sete que, diferentemente dos demais, apontou a questão do preconceito ao invés de fatores socioeconômicos

para o acesso às escolas particulares. É possível que a aluna não tenha compreendido essa relação, apesar de ter mencionado as diferenças socioeconômicas entre brancos e negros na questão anterior. Ao contrário dos outros alunos, há em sua resposta uma indicação de necessidade de novas intervenções.

A resposta do aluno número um também mereceu destaque, por relacionar a realidade educacional brasileira atual a uma herança dos tempos da escravidão. Há, em seu comentário, uma indicação de reflexão interessante, principalmente por não se limitar à realidade do presente, mas por relacioná-la a fatos históricos, numa demonstração de sensibilização e contraste com a superficialidade da explicação de outros comentários, como os das alunas número três e cinco.

Pergunta 3:

Na escola apresentada, alguns alunos negros mantinham relações de amizade com a minoria branca. Como são as relações raciais na sua escola? Há alguma predominância?

Aluno 1: *" Não há predominância na escola."*

Aluno 2: *"Na escola todos nos relacionamos bem, mas os brancos são predominantes ."*

Aluna 3: *" Geralmente brancos com brancos e negros com negros."*

Aluno 4: *" Na minha escola, as relações são de igual para igual. Os pardos são o que predominam."*

Aluna 5 *"A amizade na minha escola, não tem (pelo que eu acho) uma relação boa (não tem a exclusão de ninguém)."*

Aluno 6: *"A relação é boa, porém há uma predominância branca."*

Aluna 7: *"A relação na minha escola é de igual para igual, não há predominância nenhuma."*

Aluna 9: *"Na escola nos tratamos como iguais."*

Aluna 10: *"As relações raciais são muito boas, mas tem sim mais brancos e todos são amigos e companheiros."*

Análise

Sete, dos nove alunos, expressaram acreditar na existência de boas relações étnico-raciais entre eles, no ambiente escolar. No entanto, a aluna número três apontou a existência de problemas nessas relações, uma vez que percebe uma divisão entre os brancos e os negros. Trata-se de uma aluna autodefinida como branca, sendo que sua percepção contrasta com as das alunas número cinco, sete e dez, autodefinidas como negras e que expressaram não perceber essa divisão.

Quanto à predominância étnico-racial em seu ambiente escolar, houve uma variedade de representações: os alunos número um e sete indicaram a não existência de predominâncias; os alunos número dois, seis e dez expressaram acreditar na predominância de alunos brancos; e o aluno número quatro indicou os pardos como predominantes. Os alunos número três, cinco e nove não responderam essa parte da pergunta, talvez porque não a compreenderam.

Essa amplitude de representações revelou que talvez os alunos não tenham entendido o sentido da palavra “predominar” nesta pergunta, ou seja, existir em maior número e não dominar; e associaram a palavra “predominância” com as relações de poder da questão anterior. No dia da aplicação desta atividade, muitos alunos pediram explicações sobre o significado dessa palavra. Também é possível que suas percepções a respeito dos sentidos dessas palavras sejam realmente diferentes.

O perfil do grupo também pode ter influenciado na resposta desta pergunta, pois de um modo geral, eram muito evidentes as demonstrações de amizade e bom relacionamento entre os alunos. Assim, suas interpretações podem ter sido influenciadas pelas percepções apenas de seu grupo e não da escola como um todo.

As respostas obtidas com a pergunta três indicam uma falta de clareza sobre o assunto, bem como uma oportunidade de discussão sobre a temática étnico-racial no ambiente escolar pelos próprios alunos.

Pergunta 4:

Você já presenciou algum tipo de discriminação racial no ambiente escolar?

Aluno 1: *Não.*

Aluno 2: *"Não."*

Aluna 3: *"Sim, infelizmente."*

Aluno 4: *"Não."*

Aluna 5 "*Raramente.*"

Aluno 6: "*Sim.*"

Aluna 7: "*Sim.*"

Aluna 9: "*Nunca presenciei.*"

Aluna 10: "*Eu acho que sim, não tenho certeza, mas se eu vi foi algum tempo atrás.*"

Análise

Dentre os participantes, quatro responderam não, três que sim, um que raramente e um que acha que sim, mas não tem certeza.

As respostas dadas a esta pergunta trazem à reflexão se há clareza por parte dos alunos sobre o que é uma situação de discriminação. O fato desses estudantes não perceberem tais situações, não significa que elas não existam, mas que talvez elas passem despercebidas ou tenham sido naturalizadas nas relações.

As repostas dos alunos evidenciaram a importância de atividades que expusessem os estudantes a situações de conflito, tendo, de modo alternativo, que concordar, discordar, opinar, ou mesmo criar um desfecho para a situação apresentada. Dentre os vários objetivos dessa possível atividade, estaria a sensibilização para o que é uma situação de discriminação.

As contribuições dos alunos nesta questão e dos professores no exame de qualificação subsidiaram a criação da nona atividade, *Conflict Situations*.

Pergunta 5:

Como você acha que os pais de uma das alunas negras do filme reagiriam, se ela começasse a namorar um menino branco? E na vida real? Como as famílias veem os namoros inter-raciais?

Aluno 1: *"Eles reagiriam mal. Hoje em dia isso é muito comum na nossa sociedade."*

Aluno 2: *"Depende. Há famílias que não discriminam os outros, na vida real também."*

Aluna 3: *" Geralmente na vida real não acontece nada, o amor vence!.."*

Aluno 4: *"Eu acho que os pais delas ficariam muito bravos com a menina. Eu acho que na vida real o mesmo. Eu acho que a maioria das famílias não aceita as relações inter-raciais."*

Aluna 5 *"Iria tirá-la da escola. A mesma coisa. Como uma coisa estranha."*

Aluno 6: *"Ia ser uma guerra. As famílias não gostam muito."*

Aluna 7: *" Eles não aceitariam o namoro. E na vida, acho que é a mesma coisa."*

Aluna 9: *"No filme não seria aceito. Na vida real o preconceito ainda é forte, mas está sendo esquecido."*

Aluna 10: *"Depende do pai. Se ele for chato (racista) ele não deixa, mas se ele for legal (não liga para o racismo acha isso uma bobagem) ele defende ela."*

Análise

Os relacionamentos afetivos inter-raciais, então propostos, dividiram os alunos em seus comentários. Alguns participantes demonstraram acreditar que as relações hipotéticas apresentadas não seriam aceitas pelos pais, tanto no filme,

quanto na vida real. Outros alunos acharam que haveria a aceitação dos pais ou que dependeria da família, não havendo certezas sobre seu desfecho. Alguns percebem que se trata de uma situação difícil na vida real, mas que as coisas estão mudando.

Destacou-se a resposta da aluna número três que demonstrou acreditar no poder do amor para vencer o preconceito. É interessante observar que nas perguntas três e quatro, essa mesma aluna externou sua percepção de situações de racismo e separação na escola. Então, a positividade dela em relação aos relacionamentos inter-raciais sugere que, apesar de sua consciência sobre conflitos étnico-raciais, ela possui uma postura otimista em relação ao futuro dessas relações.

Dentre as várias indicações de reflexão também se destacou a resposta da aluna dez, por sua postura inocente em relação ao racismo, uma vez que associa um possível pai racista apenas a uma pessoa chata.

Pergunta 6:

Considerando que há conflitos raciais em muitas escolas, o que você acha que poderia ser feito para melhorar as relações entre os alunos?

Aluno 1: *"Deveria haver a mesma quantidade de brancos e negros nas escolas."*

Aluno 2: *"Relacionar-se bem com todos."*

Aluna 3: *"Mais coisas contra o racismo."*

Aluno 4: *"Eu acho que poderia haver atividades que proponham o fim do pré-conceito, como o Projeto Negritude."*

Aluna 5 *"Uma atividade, um filme, projetos, conversar."*

Aluno 6: "*Projetos de anti-racismo.*"

Aluna 7: A aluna não respondeu esta pergunta.

Aluna 9: "*Acho que desde pequenos, os alunos tem que ser educados a tratarem todos como iguais. Everybody together against racism, we are equal.*"

Aluna 10: "*Eu acho que conversar com os pais é uma boa, pois os filhos podem ter tomado incentivo dos seus pais que claro, podem ser racistas.*"

Análise

Os participantes demonstraram acreditar na importância de iniciativas de combate ao racismo no ambiente escolar e dão o exemplo de algumas aulas da Escola de Aplicação da FEUSP, organizadas pelo Projeto Negritude, porém, ocorrem também indicações sobre dificuldades no trabalho de combate ao racismo.

De um modo geral, a indicação de sensibilização dos alunos nessa questão a foi bem marcante, como pode ser observado nos comentários dos alunos número três, quatro, seis e nove.

Muitas respostas ilustram um considerável nível de desenvolvimento antirracista por parte dos alunos, muito possivelmente como resultado das ações realizadas pelo Projeto Negritude. Alunos de outras escolas, que não desenvolvem um trabalho com temas étnico-raciais talvez apresentassem respostas totalmente diferentes.

Análise Geral

O impacto causado pelo filme foi muito positivo, no sentido de promover uma reflexão sobre o cotidiano das pessoas sob uma perspectiva étnico-racial. Nele, a

apresentação de uma situação fictícia, na qual as relações de poder, prestígio e possibilidades sociais eram inversas às que os alunos estão acostumados, fez com que vários deles, mesmo os alheios a essas questões, pudessem ter uma amostra do que significa não ser da classe dominante, em uma determinada sociedade.

Os alunos demonstraram compreender a importância do combate ao racismo e deram várias sugestões de ação. Uma dessas contribuições se refere à importância da família na formação dos jovens, ficando uma indicação de ações que promovam uma atitude antirracista para além dos muros da escola. Nesse sentido, também foi ressaltada a importância de ações educativas no ambiente escolar, por meio de projetos, palestras, aulas diferenciadas e situações de vivência, que sejam realmente efetivas na promoção da reflexão dos envolvidos.

Percebe-se, assim, que a atividade como um todo criou uma situação de ZDP, oportunizando reflexão e sensibilização para a temática proposta. Todavia, é importante ressaltar que, apesar da percepção da problemática do racismo, os comentários demonstram uma superficialidade de conhecimento, uma vez que ainda não apontam causas ou relacionam fatos.

A seguir passaremos à próxima atividade.

4.4.3 Quarta Atividade - Anti-racism Slogans.

A próxima atividade analisada recebeu o título de *Anti-racism Slogans* e foi a quarta intervenção vivenciada pelos alunos. Ela integra uma sequência de ações realizadas a partir do filme *Vista Minha Pele*, do diretor Joel Zito e foi realizada duas semanas após sua exibição.

Como descrito no capítulo *Metodologia*, os alunos já haviam sido sensibilizados pela exibição do filme e pelas discussões que o sucederam.

Nesse contexto, o objetivo principal da atividade era direcionar a sensibilização dos alunos para uma situação de agência.

Após a compreensão e análise dos *slogans* antirracismo autênticos, os alunos passaram a produzir suas próprias mensagens.

O processo de criação demandou uma mediação intensa do professor que, a princípio, forneceu os pré-requisitos textuais do gênero slogan e para promover um sentimento de capacidade de produção junto aos alunos e, posteriormente, viabilizou o acesso a vocábulos e estruturas linguísticas necessárias à expressão de suas mensagens. Houve, em um primeiro momento, uma dificuldade muito expressiva dos alunos em iniciarem o trabalho criativo, o que aos poucos foi se transformando em envolvimento e participação.

Assim, alguns dos erros apresentados foram resultado de desatenção ao copiar palavras do quadro ou por escrevê-las a partir da oralidade do professor, no entanto, eles devem ser vistos como plausíveis para essa fase de aprendizagem de uma língua estrangeira e também pela maior ênfase ao conteúdo do que à forma.

Análise

A análise dos slogans criados pelos alunos considerou a adequação das mensagens à proposta de combate ao racismo no ambiente escolar e a busca de aspectos que demonstrem a sensibilização objetivada para a intervenção.

Apesar da observação da produção final dos alunos, é importante destacar a importância do próprio processo de criação, pois à medida que algumas mensagens eram criadas, elas eram analisadas e modificadas em função de comentários de outros alunos e também do professor, havendo assim um processo intenso de mediação reflexiva sobre o que pensamos e dizemos sobre racismo.

A seguir passaremos à produção dos alunos.

Aluno 1 - *"No racial bullying = happy people"*

Aluno 2 - *"No racism! Peace!"*

Aluna 3 - *"Live without racism and be happy!"*

Aluno 4 - *"Open your eyes, but don't see the difference."*

Aluna 5 - *"We are all the same - No racism in the game."*

Aluno 6 - *"No racism, save the planet."*

Aluna 7 - Não realizou a atividade, porque estava ausente no dia.

Aluno 8 - Não realizou a atividade, porque estava ausente no dia.

Aluna 9 - Não realizou a atividade, porque estava ausente no dia.

Aluna 10 - *"Colors are diferents just like us."*

As mensagens dos alunos número um, dois e três associam o sentimento de paz e felicidade à não prática de racismo. Dessa forma, os alunos expressam a existência de uma ligação entre racismo e infelicidade, recuperando conceitos exibidos no filme e dando indícios da sensibilização deles.

Os alunos número quatro e dez fazem referências ao conceito de igualdade e diferença. Neste caso, a mensagem do aluno quatro sugere não vermos a diferença existente entre as pessoas, ao passo que a aluna dez, enfatiza a diferença das cores e das pessoas de um forma positiva.

A inexistência de igualdade entre as pessoas, apesar delas serem biologicamente semelhantes, foi muito abordada durante a realização das atividades, num esforço de valorização das diferenças identitárias e fenotípicas. Nesse sentido, percebe-se uma maior sensibilização por parte do aluno número dez em relação ao aluno número quatro. No entanto, outra leitura possível da produção deste último, é que ao propor que as pessoas não vejam a diferença, ele esteja de fato dizendo para as pessoas não discriminarem as outras em virtude de suas diferenças fenotípicas. O que demonstraria sua sensibilização para a temática étnico-racial.

Já o slogan criado pela aluna cinco demonstrou sua compreensão sobre alguns aspectos textuais do gênero *slogan*, principalmente no que se refere ao uso de rimas e à objetividade do conteúdo a ser transmitido. Sua mensagem, apesar de também enfatizar a igualdade entre as pessoas, é bem direta quanto ao combate ao racismo, demonstrando sua sensibilização quanto à existência de racismo no ambiente escolar e na sociedade.

Ao sugerir que não haja racismo nos jogos, a aluna aborda o universo estudantil, em que os jogos esportivos estão geralmente presentes. Desse modo, seu slogan possivelmente teria um bom impacto junto aos outros alunos da comunidade escolar. Vale então ressaltar que a participação e o engajamento da

aluna número cinco foram muito expressivos durante todo o processo de observação, análise e criação de slogans.

A mensagem proposta pelo aluno número seis possui um caráter mais descontraído e propõe que o combate ao racismo salvará o planeta. Apesar desse aspecto bem humorado, o aluno demonstrou seu desenvolvimento quanto à criação de slogans. A indicação de sua sensibilização para os temas étnico-raciais está na primeira parte de sua mensagem, que poderia ser traduzida como *nenhum racismo* ou *sem racismo*. Nela, o aluno expressa uma posição de combate ao racismo, mesmo que a segunda parte de sua mensagem seja, *salve o planeta*.

Ao analisar a atividade *Anti-racism slogans* como um todo, principalmente no que se refere à sua condução, nota-se a importância da proposição de etapas e instruções bem definidas durante todo o processo. Isso ficou muito evidente com o engajamento obtido gradativamente, pois, como já mencionado, houve uma dificuldade e até mesmo uma resistência inicial, que foi aos poucos dando lugar a um sentimento de agência e envolvimento, gerando comentários e pequenas discussões, por meio das quais se deu o processo de criação e sensibilização dos alunos, o principal foco desta intervenção.

Ao término da atividade, além dos slogans aqui apresentados, muitos outros haviam sido criados. Alguns alunos comentaram ter gostado da proposta, apesar da dificuldade inicial, o que indica que a criação de mensagens antirracismo para o ambiente escolar pode ser uma boa estratégia de aplicação da lei 10.639/2003, também em outros estabelecimentos de ensino.

A seguir passaremos à próxima atividade.

4.4.4 Quinta Atividade - Avaliação

A tarefa de avaliação ocorreu no mesmo dia da atividade de criação de slogans, logo após seu término. Como descrito no capítulo *Metodologia*, seu formato consistia de duas perguntas: a primeira mais voltada para o filme *Vista Minha Pele* e a segunda para as ações realizadas a partir de sua exibição. O professor lembrou as etapas do trabalho, solicitando que os alunos fornecessem detalhes das tarefas. Em virtude da proximidade do término da aula, um dos grupos realizou essa avaliação oralmente. Por esse motivo, as respostas dos alunos número dois, três, cinco, seis e sete serão apresentadas de forma generalizada.

Primeira Pergunta:

O que você achou da atividade com o filme *Vista Minha Pele*?

Aluno 1: *"Achei muito interessante ver um filme ao invés de ter aula normal."*

Aluno 4: *"Eu acho que esta foi uma atividade muito boa. Ver a história trocada. Abriu nossas mentes um pouco mais."*

Aluna 9: *"Eu gostei. Criou um outro jeito de encarar a situação, uma outra visão."*

Aluna 10: *"Eu achei super educativo porque mostra que assim como o negro sofre racismo na sociedade e se sente só, um branco pode passar por essa experiência e também sofrer como os negros."*

Alunos 2, 3, 5, 6 e 7: Expressaram considerar as atividades interessantes, principalmente por serem diferentes em relação às que estavam acostumados a realizar.

Análise:

Ao ler as respostas produzidas pelos alunos, percebe-se, na quase totalidade das declarações, excluindo-se apenas as do aluno número um, uma atitude muito positiva em relação ao trabalho realizado. Alguns alunos consideraram a proposta como não tradicional, dando-nos a impressão de não estarem tendo uma aula de inglês, apesar do uso da língua inglesa em várias etapas do trabalho.

Todos os alunos, com exceção do número um, expressaram o caráter reflexivo da proposta, ressaltando o impacto vivido pelo grupo e a promoção do pensamento crítico sobre as relações étnico-raciais em nossa sociedade, ou seja, dentro do grupo analisado, as repostas foram bem positivas.

Em termos de atitude durante as tarefas, todos os grupos se mostraram bastante engajados, mesmo o aluno número um, que associou a exibição do filme à não ocorrência da aula, dando margens a indagações sobre uma possível alienação, resistência à concepção de aula de inglês, participou ativamente de todo o processo.

O aluno número quatro verbalizou a reflexão promovida pela atividade, declarando que ela "abriu suas mentes um pouco mais", indicando uma possível ZDP promotora de desenvolvimento.

Apesar da resposta da aluna número dez ser um pouco confusa e possuir um trecho de difícil compreensão, percebe-se sua reflexão, principalmente na primeira parte, onde externa a solidão que uma pessoa pode sentir em uma situação como a apresentada no filme.

Um fato importante, apesar de não se referir ao grupo analisado, vale ser destacado. Dois alunos externaram não ter gostado da proposta. É possível que

esses jovens tenham sido, de alguma forma, retirados de suas zonas de conforto emocional, vivendo uma situação de incômodo, principalmente durante a exibição do curta-metragem. Nesses casos, a atividade proposta também pode ser vista como um elemento disparador de reflexões sobre a temática étnico-racial, apesar da possível situação de desconforto.

Segunda Pergunta:

Você mudaria algo em alguma das fases da atividade?

Aluno 1: *"Não mudaria nada."*

Aluno 4: *"Não."*

Aluna 9: *"Não mudaria, gostei de todas."*

Aluna 10: *"Acho que não pois já nas atividades todos viram a desigualdade social entre as pessoas principalmente entre a sociedade."*

Alunos 2,3,5,6 e7: *"Não."*

Análise:

Todos os alunos externaram aprovar o formato e o teor das atividades, o que indica que, apesar de adequações necessárias, o material desenvolvido cumpriu seu papel de promover reflexão e sensibilização.

A seguir passaremos à próxima atividade.

4.4.5 Sexta Atividade - Climate and Evolution

A atividade *Climate and Evolution* ocorreu cerca de um mês após a atividade anterior e procurou contemplar algumas orientações da banca examinadora, principalmente no sentido de tentar problematizar os temas propostos pela lei 10.639/2003. Atendendo às indicações de professores e alunos na fase diagnóstica da pesquisa, a atividade enfatizou as habilidades de leitura e escrita, mesmo que de pequenos trechos e até mesmo cópias de algumas passagens do texto utilizado.

Esta intervenção foi integrada ao conteúdo programático do oitavo ano de 2011 e ocorreu logo após os alunos terem contato com o tema *Weather*, ou seja, tempo climático.

A princípio, os alunos deveriam expressar suas opiniões sobre as razões para as diferentes tonalidades de pele das pessoas. Para isso, os alunos responderam a pergunta:

"Why do you think people have different skin colours?"

O objetivo dessa fase era acionar a zona de desenvolvimento real dos alunos, ou seja, o grau de seu conhecimento sobre o tema, antes da mediação do material didático.

Após as tarefas de leitura, descritas no capítulo *Metodologia*, os alunos escreveram brevemente como explicariam a um(a) amigo(a) porque algumas pessoas possuem a cor da pele clara, enquanto outras têm a pele escura.

A unidade de análise para esta atividade foi a busca de elementos que denotassem mudanças no posicionamento dos alunos em relação às suas respostas

iniciais, antes da intervenção, e às seguintes, após as tarefas de leitura e compreensão. As possíveis mudanças foram vistas como evidências de desenvolvimento do aluno sobre o tema.

Os quadros a seguir trazem a transcrição das respostas dos alunos nas duas etapas, antes e após a mediação dos exercícios de leitura e compreensão, respectivamente. Em seguida, será apresentada uma análise dos dados.

Os erros de forma e uso da língua foram mantidos.

Quadro 10 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluno número um.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"I don't know. Maybe because if everybody was the same, there was no funny."</i>	<i>"I can explain saying that it's a genetic adaptation, not different races."</i>

Na fase inicial o aluno dizia não saber e forneceu uma resposta vaga, argumentando que se todos fossem iguais não teria graça. Observando o novo comentário, podemos identificar a ocorrência de desenvolvimento, pois, no segundo momento associou o fato às adaptações genéticas e não às raças.

Quadro 11 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluno número dois.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"I guess it's because of their ancestors/parents and their living place. I guess that depending on the place's weather."</i>	<i>"It's because of the weather, depending of the place where you live, the geography and the weather may change the skin's colour."</i>

De início, o aluno havia demonstrado possuir informações sobre o tema, mas sem segurança; após a atividade refinou o conhecimento sobre o assunto e até mesmo o uso da língua. O que indica desenvolvimento em sua nova contribuição.

Quadro 12 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluna número três.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"I think people have different skin colours because your nationality or your descendance."</i>	<i>"Sometimes, the peoples have diferent skin colours because the ultraviolet radiation, but can be because the race."</i>

A aluna dizia que as razões estavam ligadas aos ancestrais. No segundo momento acrescentou informações, mas o argumento ainda não está claro, pois ainda associa cor de pele ao conceito de raça. Nessa perspectiva, pode-se dizer que seu desenvolvimento foi apenas parcial.

Quadro 13 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluno número quatro.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"Because God did people like this."</i>	<i>"As pessoas tem pele de cores diferentes pois, com o sol forte em algumas regiões, as pessoas se adaptavam, para se proteger do sol forte."</i>

O aluno atribuía as diferentes cores de pele a questões religiosas, creditando a Deus a responsabilidade por tais diferenças. Em sua nova contribuição, os argumentos estão relacionados às informações do texto. Há neste caso indicações de ocorrência de desenvolvimento.

Quadro 14 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluna número cinco.

Antes da atividade	Após a atividade
A aluna estava ausente no dia.	<i>"Because, your have descendanse by people light skin and dark skin, but influence."</i>

A aluna não realizou a primeira tarefa e associou as diferentes tonalidades de pele a fatores hereditários, mas não utilizou informações fornecidas pelo texto. Nesse caso, não houve apontamento de desenvolvimento da aluna nesta etapa.

Quadro 15 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluno número seis.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"Por causa que, nos diferentes lugares do mundo haviam necessidades diferentes, de se proteger do frio ou do calor."</i>	<i>"Because, in the past had this necessity for some groups."</i>

O aluno sintetizou as informações fornecidas inicialmente, porém agora utilizou a língua inglesa para se expressar ao invés da língua materna. Dessa forma, percebe-se a indicação de ZDP e algum desenvolvimento no aspecto linguístico, apesar do aluno não fornecer uma explicação com maiores detalhes.

Quadro 16 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluna número sete.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"Por que ninguém é igual a ninguém, é por isso que temos a cor da pele diferente."</i>	<i>"How, variations in human skin are adaptative traits that correlate the sun's ultraviolet radiation."</i>

Apesar de ter utilizado um trecho do texto, a aluna agora utiliza língua inglesa ao invés da língua materna e associa o fato a questões genéticas. A princípio, sua resposta era bastante vaga, apenas justificando que ninguém é igual a ninguém, ou seja, uma resposta bastante simplista, sem apontar possíveis causas. Percebe-se assim a presença de desenvolvimento em sua nova contribuição.

Quadro 17 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluno número oito.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"I think that, the people have different skin colours is because they parents and the place where the people from"</i>	<i>"The people have light skin and others dark skin because the place where the person from or because the ultraviolet radiation."</i>

O aluno associava as diferentes tonalidades de pele ao lugar de origem e à hereditariedade genética dos seres humanos. Em sua nova contribuição, acrescentou a influência da radiação ultravioleta, demonstrando a presença de algum desenvolvimento em relação à fase inicial.

Quadro 18 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluna número nove.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"Eu acho que de acordo com sua genética, com sua família."</i>	<i>"Variations in human skin are adaptive traits that correlate closely to geography and the sun's ultraviolet radiation, not race"</i>

A aluna, apesar de utilizar uma passagem do texto em inglês, apresentou traços de desenvolvimento, pois na primeira fase utilizava a palavra "acho", demonstrando insegurança em relação a esse conhecimento.

Quadro 19 - Representações sobre a origem da cor de pele das pessoas.

Aluna número dez.

Antes da atividade	Após a atividade
<i>"Porque cada pessoa tem um "materialismo" diferente. A pessoa pode ser branca que nem a outra, mas seu tom de branco é diferente, a mesma coisa com pessoas negras. Cada um tem sua cor/tonalidade."</i>	<i>"As pessoas tem o tom de pele diferente devido ao sol ou raios ultra-violeta. Quando saímos da maternidade a cor branca é branca e a negra é negra, mas quando entramos em contato com o sol nossa pele vai escurecendo cada vez mais."</i>

Em sua primeira contribuição, a aluna não conseguiu explicar os motivos para as diferentes tonalidades de pele, apenas mencionou sua existência de forma empírica. No segundo momento, aponta as razões de tal fato, porém de forma superficial, utilizando argumentos diferentes dos apresentados no texto e, deixando transparecer sua não compreensão da ligação entre adaptabilidade e evolução biológica. Assim, percebe-se a necessidade de novas intervenções, a fim de promover seu desenvolvimento sobre o assunto.

Observando os resultados dessas duas etapas, percebe-se que alguns alunos já possuíam conhecimento prévio sobre o assunto, porém outros demonstraram desconhecer os aspectos genéticos e evolutivos que deram origem às diferentes tonalidades de pele. Dessa forma, esta intervenção pôde enriquecer os conhecimentos desses alunos, ao promover seu desenvolvimento sobre o assunto.

A próxima tarefa da atividade *Climate and Evolution* propunha que os alunos refletissem e se expressassem em relação a um dos argumentos do texto: a afirmação de que as cores de pele não estão ligadas à raça. Os alunos, então, responderam a seguinte pergunta:

"if the human race is only one, why is there so much discrimination due to skin colour?"

A seguir serão apresentadas as respostas dos alunos:

Aluno 1: *"Because there are many racist people that don't accept differences."*

Aluno 2: *"I guess it's because of ethnocentrism."*

Aluna 3: *"Why the human race is so stupid!"*

Aluno 4: *"I don't know."*

Aluna 5: *"Because, eu acho que nos tempos da colonias, os negros eram considerados escravos e influenciou hoje em dia."*

Aluno 6: *"Because the people thinks that these skin colour is better than diferent skin colour."*

Aluna 7: *"Por que existe gente que tem o "dom" de discriminar as outras pessoas."*

Aluno 8: *"Have so much discrimination because the people are racist and they aren't have mind."*

Aluna 9: Não realizou esta etapa.

Aluna 10: "Porque a cor negra sempre foi desvalorizada pelas pessoas então mesmo que seja a mesma cor seria absolutamente diferente para os outros"

As contribuições dos alunos trouxeram diferentes visões sobre as causas da discriminação, porém convergiram para a existência de ignorância por parte de pessoas preconceituosas, bem como para percepção de um sentimento de superioridade por parte dessas pessoas e para a herança histórica de nosso povo.

Apesar de alguns comentários serem um pouco confusos, às vezes superficiais e conterem erros de inglês e até mesmo de português, é possível afirmar que há um bom nível de conscientização dos alunos, observado nas demonstrações de não concordância com situações de discriminação.

As últimas tarefas da atividade consistiam em uma avaliação do tópico utilizado e do formato das tarefas propostas.

Seis dos dez alunos assinalaram que o tema era interessante, importante e útil saber a respeito. Dois alunos assinalaram que o tema era apenas interessante e

importante. Um aluno não realizou a fase avaliativa. Apenas o aluno número seis assinalou que o tema não era interessante e comentou que já ter enjoado dessas atividades.

Apesar de sua avaliação negativa, o aluno demonstrou engajamento na realização de toda a atividade, sugerindo que talvez ele tenha realmente enjoado dessa temática, uma vez que essa foi a sexta intervenção junto a esse grupo.

Todos os demais comentários foram positivos, com destaque para os feitos pelos alunos de número sete, oito e dez, respectivamente.

"Achei a atividade importante para nós interagirmos com o assunto cor da pele"

"It's important because you know about this topic approached and practice english."

"Eu achei bem interessante pois, ao mesmo tempo que a gente testa o entendimento do texto e perguntas aparece tópicos importantes do mundo, testando nosso conhecimento"

De um modo geral, todos os alunos conseguiram participar da atividade, apesar dos diferentes níveis de dificuldade, sendo a mediação do professor necessária em um ou outro momento.

A seguir, passaremos à próxima atividade.

4.4.6 Sétima Atividade: Four Little Girls

A atividade *Four Little Girls* atendeu às indicações da fase de diagnóstico desta pesquisa, a aplicação de questionários a professores de inglês de outras escolas e a alunos de Ensino Fundamental II da Escola de Aplicação da FEUSP.

De acordo com os resultados obtidos com esses instrumentos, uma boa forma de aplicação da lei seria a abordagem de dados sobre as relações étnico-raciais em países de língua inglesa, tais como os Estados Unidos e o Reino Unido.

A atividade *Four Little Girls* buscou criar situações de maior sensibilização junto aos alunos.

Assim como nas atividades anteriores, a unidade de análise dessa intervenção concentrou-se na busca de evidências de sensibilização dos alunos para a questão étnico-racial.

A atividade pretendia trazer ao conhecimento dos alunos, um episódio de racismo, ocorrido nos Estados Unidos, em que quatro garotas, da mesma faixa etária dos alunos da Escola de Aplicação, foram brutalmente assassinadas por motivo de racismo naquele país, no período do Movimento por Direitos Civis.

O nível de complexidade linguística de boa parte do material utilizado –texto, poema e letra de música– era consideravelmente acima do que os alunos estavam habituados, então algumas tarefas propostas foram bem simples, visando garantir sua realização e o acesso às suas mensagens.

As fases iniciais, engajamento e preparação, ocorreram de maneira bastante descontraída, promovendo a construção imaginária dos alunos sobre a vida daquelas quatro garotas, associações entre suas faixas etárias e enriquecimento léxico para a fase de leitura do texto. Por se tratar de um texto autêntico, a tarefa dos alunos consistia apenas em buscar informações a respeito do que havia acontecido com as quatro garotas, quem era Robert Chambliss, o autor do crime, e o que havia acontecido com ele.

A primeira identificação de sensibilização ocorreu logo após a conclusão da leitura do texto e mesmo antes dos alunos escreverem as respostas para as três perguntas, quando uma aluna buscou a confirmação do professor para a resposta que havia obtido com a leitura. Logo em seguida, surgiram novas perguntas de vários alunos. Ao confirmar as respostas de alguns alunos, a atividade se transformou em uma grande conversa sobre o que foi o movimento por direitos civis nos Estados Unidos, seus protagonistas e suas implicações políticas e sociais.

As perguntas dos alunos que deram início à discussão e indicaram sua sensibilização estão escritas abaixo:

"Elas morreram?"

"Esse texto é inventado, não é?"

"Isso aconteceu de verdade?"

"Isso aconteceu nos Estados Unidos?"

"Mas por que ele fez isso?"

"E a polícia?"

Foi um dos momentos mais intensos de todo o processo de intervenção e aplicação da Lei 10.639/2003, pois ao responder as perguntas e conversar com os alunos sobre o que estava acontecendo nos Estados Unidos, naquele período de

sua história, os alunos realmente se envolveram na discussão, produzindo novas perguntas, comentários e externando a perplexidade deles com o episódio.

O professor propôs que os próprios alunos buscassem no texto respostas para alguns de seus questionamentos, mediando a compreensão deles para o que havia acontecido com Robert Chambliss, ou seja, levando os alunos a perceber que, apesar da brutalidade e da violência de seus atos, ele passou a maior parte de sua vida em liberdade. A compreensão desse fato também gerou nos alunos um sentimento de indignação muito grande.

O clima descontraído das fases iniciais deu lugar à seriedade, perplexidade e comoção, incluindo o choro de uma das alunas do grupo.

Essa fase foi seguida pelo poema *Ballad of Birmingham* de Dudley Randall, versão musicada com piano e voz. Após a leitura e audição, os alunos associaram os versos às suas traduções. Foi uma tarefa relativamente fácil, em que o conhecimento linguístico prévio dos alunos mediou o acesso à mensagem do poema como um todo. Além do trabalho linguístico, o uso desse material pretendia manter ou até mesmo ampliar a sensibilização dos alunos, uma vez que seu conteúdo traz uma conversa entre uma mãe e sua filha, vítima da explosão. A aula terminou logo após a correção da tarefa.

De um modo geral, os alunos de turmas diferentes comentam as atividades realizadas pelos professores. Assim, havia o pressuposto de que a atividade não surtiria o mesmo efeito de sensibilização junto aos alunos dos outros grupos.

Antes mesmo do início da atividade com as outras turmas, alguns alunos disseram já saber que as meninas morreriam, confirmando, a princípio, o

pressuposto acima citado. No entanto, para surpresa deste pesquisador, exatamente no mesmo ponto em que os alunos do primeiro grupo externaram sua sensibilização, os alunos dos outros grupos também o fizeram, novamente com uma série de perguntas, demonstrando incredulidade para com o que estavam lendo, o que gerou uma nova etapa de conversas sobre a temática étnico-racial nos Estados Unidos, na época do episódio retratado no texto e também nos dias de hoje.

A sequência dessa ação pedagógica, na aula seguinte, consistiu do resgate da aula anterior, tarefa de leitura e compreensão da letra da música "*What's going on?*" de Marvin Gaye, e a observação de um vídeo feito com fotos do ocorrido.

As imagens apresentavam as quatro garotas, os escombros da igreja após a explosão, os responsáveis pela morte das meninas e os protestos na cidade de Birmingham. Isso ofereceu aos alunos mais um momento de reflexão sobre o que foi a luta pelos direitos civis e contra o racismo nos Estados Unidos.

A música de fundo do vídeo era a mesma da tarefa anterior, criando uma ligação entre a mensagem antirracista da letra e as imagens que expunham toda a brutalidade do racismo naquele país.

As indicações de sensibilização estavam muito presentes nas feições dos alunos e na atenção deles ao assistir ao vídeo.

Outra indicação de sensibilização ocorreu após a exibição do material, quando alguns alunos indagaram sobre a existência de episódios de racismo com atos de violência no Brasil. Nesse momento o professor abriu a discussão e pediu que os alunos relatassem algum fato do conhecimento deles.

De início, os alunos não se manifestaram, então, o professor citou alguns exemplos, como o de um funcionário da Universidade de São Paulo, confundido com um criminoso e agredido por seguranças em um supermercado, ao tentar entrar em seu próprio veículo.

A utilização desse exemplo disparou a conversa sobre estereótipos e violência contra os cidadãos negros em nosso país. Esse foi outro momento bastante intenso de engajamento e participação dos alunos. Uma aluna negra ficou muito emocionada e externou sua preocupação e medo dessa realidade, o que demandou a intervenção do professor para acalmá-la. Essa conversa se estendeu até o término da aula.

No dia seguinte à realização dessa atividade, mesmo antes de entrar no prédio da escola, essa mesma aluna procurou o professor e disse que havia conversado com os pais a respeito da atividade realizada na aula de inglês. O pai lhe disse que conhecia e gostava muito das músicas de Marvin Gaye. Sua mãe deu continuidade ao que começou na sala de aula, conversando mais sobre Martin Luther King Jr., dizendo que possuía um livro sobre ele e que o emprestaria à aluna. Desse modo, essa manifestação reforçou a noção de sensibilização obtida por intermédio da sequência de ações intitulada *Four Little Girls*.

Em uma conversa informal com alguns alunos, estes mencionaram que a atividade *Four Little Girls* havia sido a que eles mais gostaram, e justificaram sua resposta dizendo que a utilização de vários recursos e estratégias – léxico, previsão, leitura, poesia, música e vídeo – tinham tornado a atividade muito dinâmica.

Em vista do exposto, ficou a indicação de diversificar as estratégias e os recursos disponíveis em outros momentos, visando promover o envolvimento dos alunos.

Em certos momentos da atividade, as demonstrações de emoção e sensibilização foram muito fortes. Fato que gerou certa preocupação acerca de possíveis reclamações das famílias e conseqüentemente da orientação educacional e direção da escola. No entanto, as manifestações que sucederam os momentos de forte envolvimento emocional foram, na verdade, de contentamento com o trabalho realizado, o que indica que é possível criar situações em que os alunos são sensibilizados, tirados de suas zonas de conforto, permitidos de externarem seus sentimentos e, ao final do processo, perceberem a experiência vivenciada como positiva.

A seguir, passaremos à atividade de encerramento.

4.5 Atividade Avaliativa de Encerramento

Como o próprio título sugere, essa foi a última atividade realizada em 2011, e concluiu a fase de intervenção da pesquisa. Ela foi aplicada já nos últimos dias letivos do ano, período em que os alunos estão geralmente cansados das atividades escolares e há uma diminuição da frequência.

Considerando esse cenário, a tarefa procurou ser objetiva, agrupando ações, de forma que os alunos pudessem dar um parecer geral sobre o trabalho realizado em 2011, de uma maneira rápida.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos, os comentários dos alunos e na sequência, uma análise geral.

Os números apresentados referem-se à quantidade de alunos que indicaram essa alternativa. Dentre os 10 alunos, cujos dados foram analisados, apenas sete estavam presentes no dia da atividade avaliativa.

Quadro 20 - Diagnóstico: Escolha de sentenças, comentários e desenhos.

	Sim	+ ou -	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?	7	0	0
Trouxe conhecimentos novos?	7	0	0
Houve envolvimento de sua parte?	7	0	0
Houve envolvimento dos outros alunos?	5	2	0

Comentários:

Aluna 5: "*Só alguns se envolveram.*"

Aluno 6: "*Daora*"

Quadro 21 - Vista Minha Pele – Previsão - Filme - Comentários

	Sim	+ ou -	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?	7	0	0
Trouxe conhecimentos novos?	5	0	2
Houve envolvimento de sua parte?	7	0	0
Houve envolvimento dos outros alunos?	6	1	0

Comentários:

Aluna 5: *"Já sabia um pouco sobre o tema."*

Aluna 6: *"Daora."*

Aluna 9: *"Houve novos conhecimentos sobre o racismo."*

Quadro 22 - Criação de slogans antirracismo

	Sim	+ ou -	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?	6	1	0
Trouxe conhecimentos novos?	7	0	0
Houve envolvimento de sua parte?	7	0	0
Houve envolvimento dos outros alunos?	5	2	0

Comentários:

Aluna 3: *"Foi muito bom."*

Aluno 6: *"Foi interessante."*

Quadro 23 - "Climate and Evolution" – Leitura e compreensão

	Sim	+ ou -	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?	7	0	0
Trouxe conhecimentos novos?	7	0	0
Houve envolvimento de sua parte?	7	0	0
Houve envolvimento dos outros alunos?	5	1	1

Comentários:

Aluna 3: *"O envolvimento foi mais ou menos."*

Aluna 9: *"Foi legal pois conseguimos identificar as frases em português no texto em inglês."*

Quadro 24 - "4 Little girls": Previsão – Texto – Poesia – Música – Vídeo

	Sim	+ ou -	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?	7	0	0
Trouxe conhecimentos novos?	7	0	0
Houve envolvimento de sua parte?	7	0	0
Houve envolvimento dos outros alunos?	5	2	0

Comentários:

Aluna 5: *"No começo só alguns se envolveram."*

Aluno 6: *"Muito triste / trágico."*

Aluna 9: *"Muito triste mas aprendi bastante."*

Quadro 25 - Dados sobre o negro no Brasil – Leitura de slides e comentários - Redação

	Sim	+ ou -	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?	6		
Trouxe conhecimentos novos?	5		1
Houve envolvimento de sua parte?	6		
Houve envolvimento dos outros alunos?	4		2

A aluna número nove não participou desta atividade, pois estava ausente no dia de sua realização.

Comentários:

Aluna 3: "*Houve envolvimento mais ou menos.*"

Aluno 6: "*Muito informativo!*"

Quadro 26 - “Conflict situations” – Criação e filmagem de uma cena a partir de uma situação hipotética de conflito racial no ambiente escolar.

	Sim	+ ou -	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?	7	0	0
Trouxe conhecimentos novos? ¹⁹	5	1	0
Houve envolvimento de sua parte?	7	0	0
Houve envolvimento dos outros alunos?	6	0	1

¹⁹ A aluna 10 não assinalou nenhuma alternativa nesse item.

Comentários:

Aluna 3: *"Muito lega!!"*

Aluno 6: *"Foi meio difícil, mas foi bom"*

Aluna 9: *"Gostei bastante, falar em inglês"*

Ao término da avaliação dos blocos de atividade, os alunos se posicionaram em relação à proposta de aplicação da Lei 10.639/2003 como um todo, assinalando uma das alternativas abaixo e justificando suas escolhas.

1) É possível abordar temas étnico-raciais nas aulas de inglês.

2) Não é possível abordar temas étnico-raciais nas aulas de inglês.

Todos os sete alunos indicaram a alternativa número um. A seguir, os comentários que justificaram as respostas.

Aluno 1: Estava ausente neste dia.

Aluno 2: *"Tanto que conseguimos."*

Aluna 3: *"É possível, pois esses temas tem que ser abordados em todas as aulas e todas as horas. O mundo tá aí, e o racismo também."*

Aluno 4: Estava ausente neste dia.

Aluna 5: *"É bom para aprendermos um tema tão difícil e ainda em inglês, enriquece o vocabulário, além de saber algo a mais"*

Aluno 6: *"É possível, pois é necessário e o grupo é muito bom"*

Aluna 7: *"Sim, pois com essas aulas nós podemos tomar mais conhecimento!"*

Aluno 8: *"Estava ausente neste dia."*

Aluna 9: *"Sim pois "mistura" temas diferentes falados em inglês"*

Aluna 10: *"Sim, porque o racismo está em toda parte. Acho que, nas aulas de inglês falar sobre o racismo trás mais conhecimentos tanto no inglês quanto sobre o racismo no mundo. Acho isso bem legal. E também seria uma aula a mais sobre racismo, que é muito bom."*

Análise

Observando os dados acima, em termos quantitativos, podemos dizer que a quase totalidade dos alunos acredita que as intervenções realizadas promoveram reflexões sobre os temas propostos, trouxeram novos conhecimentos e envolveram os alunos para sua realização.

Do ponto de vista qualitativo, alguns pontos merecem destaque. É o caso, por exemplo, do aluno seis, que, na avaliação da atividade *Climate and Evolution*, feita logo após sua conclusão, mencionou já ter enjoado dessas atividades. No entanto, na avaliação geral, esse conceito desapareceu, dando lugar a um comentário de valorização ao trabalho realizado.

Possivelmente a sensibilização do aluno só ocorreu em fases posteriores, indicando que as atividades envolvendo a temática étnico-racial, com vistas à promoção da ZDP e desenvolvimento, devem estar presentes em vários momentos da vida escolar dos alunos.

Outro ponto que merece destaque é o apontamento da falta de envolvimento dos outros alunos. No entanto, é preciso ponderar sobre o conceito de envolvimento

para esses alunos. Pode ser que para eles isso signifique estar em silêncio durante as tarefas propostas, o que não necessariamente costuma ser o caso. Ou até mesmo, uma forma de chamar atenção para si próprio, colocando-se em posição de destaque em relação aos outros.

A adequação da disciplina Inglês à aplicação da Lei 10.639/2003 foi apontada por todos os alunos. Há nos relatos deles, vários argumentos que apontam a viabilidade desta iniciativa. Dentre eles, destaca-se a resposta do aluno número dois, afirmando que, o trabalho proposto é tão possível que foi realizado. As alunas número cinco, nove e dez também legitimam o trabalho, apontando a possibilidade de enriquecimento linguístico, definido por elas como vocabulário, temas falados em Inglês, e conhecimento de Inglês.

De acordo com esses pontos de vista, o desenvolvimento de habilidades linguísticas se deu ao mesmo tempo em que houve um acréscimo de conhecimentos sobre a temática étnico-racial no Brasil e no mundo.

A atividade *Avaliação de Encerramento* conclui o capítulo *Análise de Dados*, que buscou trazer um panorama dos resultados obtidos com o trabalho de aplicação da Lei 10.639/2003 nas aulas de inglês de uma escola pública da cidade de São Paulo.

Outros comentários:

Faz-se importante ressaltar que o trabalho não se propôs a mudar as ações dos alunos em relação ao racismo, o que seria um objetivo muito pretensioso e de

impossível averiguação. O que foi proposto refere-se a um esforço de sensibilização desses alunos para a temática étnico-racial.

Há indícios em seus comentários de que essa sensibilização foi obtida, mesmo que momentaneamente. No entanto, esse processo de reflexão se dá no campo do pensamento dos indivíduos, na intimidade de cada um. Logo, o que temos são indícios, ou seja, a ponta de um possível iceberg.

A seguir, passaremos ao último capítulo desta dissertação, *Conclusão*.

5. Conclusão

O presente capítulo traz um panorama da pesquisa de mestrado relatada nesta dissertação. Serão apresentadas as etapas de sua realização, um resumo dos resultados obtidos, as limitações da pesquisa, suas implicações pedagógicas e alguns direcionamentos para pesquisas futuras.

5.1 Etapas

A experiência de aplicação da Lei 10.639/2003, nas aulas de Inglês, da Escola de Aplicação da FEUSP, contou com três etapas distintas: diagnóstico, intervenção e análise de resultados.

A primeira etapa concentrou-se na elaboração e aplicação de questionários a professores de inglês de outras escolas e aos alunos de Ensino Fundamental da própria Escola de Aplicação da FEUSP, objetivando coletar dados sobre suas representações acerca da lei e da temática étnico-racial de um modo geral, além de sugestões de estratégias de ação para a etapa seguinte.

A segunda se deteve na elaboração e aplicação de materiais didáticos específicos para o trabalho com a temática da lei nas aulas de inglês. Ao todo, foram realizadas dez intervenções junto a um grupo de 60 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, do ano de 2011. Algumas dessas atividades estavam relacionadas entre si, independentes ou integradas ao currículo dos alunos e outras, em parceria com o Projeto Negritude.

A terceira voltou-se para a avaliação do trabalho realizado ao longo do ano. Nesse sentido, os dados obtidos foram analisados sob uma perspectiva vigotskiana, buscando identificar marcas de desenvolvimento, em virtude da criação de ZDP, por meio da mediação do material didático e do próprio professor. O conceito de desenvolvimento utilizado nesse trabalho está associado à possibilidade de sensibilização dos alunos para a temática étnico-racial.

5.2 Resumo dos Resultados

Na fase inicial, composta de questionários para professores e alunos, constatou-se a existência de um posicionamento bastante favorável às iniciativas de abordagem de temas étnico-raciais nas aulas de inglês. Também se identificou, no entanto, a ausência de materiais didáticos específicos para esse objetivo, além de um grande desconhecimento de professores e alunos a respeito da própria existência da Lei 10.639/2003 e do seu teor.

Apenas dois professores, em um grupo de 22, expressaram preocupação com a possibilidade de valorização de um grupo étnico, em detrimento de outros. Assim, as respostas desses dois professores demonstraram a existência de uma minoria de profissionais que desconhecem a importância das ações afirmativas como instrumentos de reparação de dívidas históricas para com os afrodescendentes deste país.

Nesse sentido, a existência de materiais didáticos, sua divulgação e sua facilidade de acesso pelos professores poderiam contribuir para uma aplicação mais efetiva e abrangente da lei em todo o currículo escolar, incluindo o Inglês. Também é possível que a utilização desses materiais medeie o desenvolvimento dos próprios

professores para a temática étnico-racial, inclusive daqueles que possam ter reservas à aplicação da lei, seja por desconhecimento ou por outras razões.

Quanto aos alunos, de início, demonstraram algum nível de conhecimento, mesmo que superficial e com traços de discursos de outros. Em vários momentos da etapa de intervenção, alguns desses conceitos puderam ser revisitados e utilizados como ponto de partida para novas reflexões no decorrer das atividades.

Também foi possível observar que alguns conceitos trazidos pelos alunos são o resultado de sua exposição à mídia, e são assimilados como verdade. Como no caso das representações expressas por eles, com base no seriado americano *Todos Odeiam o Chris*.

De um modo geral, os alunos tiveram um posicionamento muito favorável ao trabalho de aplicação da lei nas aulas de inglês, decerto, em decorrência de suas experiências com as ações do Projeto Negritude e, talvez, da própria empatia com o professor-pesquisador.

Os indícios de reflexão e desenvolvimento puderam ser observados em etapas específicas, dentro das sequências de tarefas de cada atividade, com destaque para as ações de forte impacto emocional. Estas demonstraram maior eficácia na sensibilização dos alunos, o que incluiu trazer a realidade para dentro da sala de aula, como na atividade que apresentou dados estatísticos sobre o negro no Brasil e *Four Little Girls*.

No que se refere às dinâmicas e formatos das atividades, a utilização de recursos didáticos variados foi muito positiva, ou seja, sequências envolvendo a utilização de textos, música e vídeo colaboraram para o êxito das propostas.

Outra estratégia que também se mostrou eficaz, foi o esforço de promoção de agência, ou seja, atividades em que os alunos foram levados a se posicionar, a criar mensagens e assumir papéis de protagonistas em ações de combate ao racismo no ambiente escolar.

A etapa de intervenção apontou que é possível aplicar a Lei 10.639/2003 nas aulas de Inglês de maneira bastante satisfatória, principalmente se considerarmos a língua como meio de acesso a conhecimentos e reflexões diversas e não apenas como um objeto de estudos.

Como previsto pelos professores de inglês de outras escolas, na fase diagnóstica, houve uma boa receptividade, engajamento e participação dos alunos durante as atividades de um modo geral.

O espaço escolar demonstrou ser extremamente adequado à abordagem de temas étnico-raciais, pois os alunos de Ensino Fundamental estão em uma fase importante de formação de seus valores e de suas próprias identidades. Dessa forma, as ações de reflexão podem contribuir enormemente para o desenvolvimento dos jovens cidadãos brasileiros.

Dentro dessa perspectiva, é importante considerar o fator periodicidade e continuidade das intervenções, ou seja, é importante garantir oportunidades de sensibilização ao longo de toda a formação escolar, uma vez que, muitos discursos, presentes no cotidiano dos alunos, contradizem a valorização da identidade afro-brasileira e suas diversas contribuições para o nosso país.

5.3 Problemas e Limitações

Uma das dificuldades encontradas, possivelmente a maior delas, foi a tentativa de registrar as intervenções em áudio e vídeo. As limitações de conhecimento técnico deste professor-pesquisador, aliadas à indisponibilidade ou problemas com os equipamentos, tais como filmadoras e gravadores, realmente comprometeram algumas ações. Em certos momentos, as imagens eram capturadas, porém o som era inaudível. Em outros, a simples presença de um gravador na sala de aula inibia os alunos que passavam a responder o mínimo possível. Também houve um episódio em que um aluno desligou o gravador acidentalmente, ocasionando a perda de toda discussão realizada.

Outra dificuldade nesse aspecto foi em virtude da não assinatura do termo de livre consentimento por parte de algumas famílias. Então, sempre que as imagens desses alunos eram gravadas, havia a necessidade de descarte de todo o material coletado. Alguns chegaram a externar seu constrangimento em relação ao uso desses equipamentos.

Em um determinado momento, ficou evidente que essa forma de registro não estava funcionando, principalmente por não contar com o apoio de outros profissionais e equipamentos de melhor qualidade. Nesse caso, a condução e o registro das atividades pela mesma pessoa demonstraram-se muito contraproducentes.

Em face desse cenário, os registros do trabalho passaram a ser feito de forma escrita, após a realização das atividades.

Outra tentativa frustrada de utilizar os recursos audiovisuais ocorreu já na fase final de intervenções, quando se tentou gravar as dramatizações feitas pelos alunos a partir de situações-problema hipotéticas.

Novamente os problemas tornaram a ocorrer, percebeu-se após algumas gravações que o áudio estava novamente inaudível, que havia excesso ou falta de iluminação e que algumas imagens estavam tremidas ou possuíam interferências de pessoas alheias à gravação. O resultado final, então, foi bastante prejudicado, ficando apenas a consideração do processo de leitura, compreensão e reflexão, bem como de criação e dramatização de pequenas cenas. Além disso, o propósito de utilização das imagens para análises e apresentações aos demais alunos não se efetivou.

Além dos problemas com áudio e vídeo, o número de aulas disponíveis para a aplicação das atividades também foi um fator de preocupação, pois além das intervenções, havia um programa a ser cumprido. Felizmente foi possível a conclusão de ambos.

Esta dissertação não traz uma análise do percurso individual dos alunos ao longo de toda a fase de intervenções, mas, como citado, de seus comportamentos e posicionamentos nos momentos de vivência de cada atividade especificamente. Isso se deu em virtude das próprias características das atividades, uma vez que, muitas delas abordavam conceitos distintos, em formatos também muito diferentes, inviabilizando a obtenção de um resultado único para cada aluno em cada uma das atividades. Nesse sentido, o desenvolvimento individual foi observado dentro de cada atividade e não ao término de todo o processo.

Muitos dos alunos que participaram da pesquisa deixaram a escola para cursar o Ensino Médio em outras instituições, fato que inviabilizou uma ação de resgate da memória do trabalho realizado em 2011. Diante disso, fica uma indagação acerca das representações e posicionamentos desses alunos em relação

à temática étnico-racial na atualidade, após as reflexões promovidas pela pesquisa aqui relatada.

5.4 Implicações Pedagógicas

Um dos desafios pedagógicos, encontrados na fase de intervenção, estava relacionado ao nível de proficiência em Inglês dos alunos, que era bastante elementar para vários deles. Essa preocupação estava ligada à necessidade de utilização de textos autênticos em alguns momentos. Nesse caso, foram criadas tarefas mais simples e que preparassem os alunos para as mais complexas, especialmente as que demandaram uma compreensão mais apurada de fatos importantes.

Outra estratégia de leitura que se mostrou bastante eficaz no direcionamento dos alunos, para informações específicas, foi a apresentação de trechos em Português para que eles os identificassem no texto em inglês e transcritos em seguida. Muitos alunos externaram ter gostado desse formato de tarefa, uma vez que, apesar de não compreenderem muitas palavras, utilizavam as que já faziam parte de seu repertório linguístico para chegar à passagem desejada, conseguindo assim realizar o trabalho proposto e sendo expostos aos conceitos que se desejava transmitir pelo texto.

Como já mencionado anteriormente, o engajamento e a participação dos alunos foram muito positivos. Ao fazermos uma retrospectiva do trabalho, é possível associar esse comportamento à identificação dos alunos com a temática, diretamente ligada à identidade do povo brasileiro e ao cotidiano dos próprios alunos, afrodescendentes ou não. Assim, é possível que as aulas de inglês sejam

mais eficazes, se considerarem ou abordarem características identitárias do povo brasileiro.

Nesse sentido, o ambiente pedagógico da sala de aula ajudou a criar um espaço seguro de expressão, em que as pessoas puderam demonstrar posicionamentos pessoais e até mesmo seus sentimentos e emoções. Dessa forma, ficou bastante evidente que a aplicação da Lei 10.639/2003 nas aulas de inglês, ao promover situações de reflexão e sensibilização, muitas vezes também pode gerar crises internas, visto que a proposta envolve questões identitárias muito importantes para jovens, ainda em fase de formação. Nesse sentido, a busca de um ambiente seguro mostrou-se essencial para essa iniciativa.

Ainda no âmbito pedagógico, vale destacar o comentário de alguns alunos, externando a impressão de uma aula de inglês fora dos padrões aos quais estavam habituados. Eles relataram, de forma positiva, terem tido uma aula diferente. Além disso, a consideração desses comentários na elaboração de intervenções pedagógicas pode ser uma contribuição para o aprimoramento das aulas de línguas, valorizando iniciativas que se diferenciem do que os alunos associam às práticas de aulas tradicionais.

5.5 Perspectivas de Continuidade

A iniciativa relatada nesta dissertação constatou a adequação das aulas de inglês para a aplicação da Lei 10.639/2003, principalmente com foco na promoção de reflexão e sensibilização sobre sua temática.

Uma das justificativas para esse fato talvez esteja na possibilidade de um deslocamento de perspectivas pessoais ao se utilizar uma língua estrangeira, ou seja, a simples apresentação de fatos sobre a nossa realidade em inglês pode gerar olhares diferentes sobre eles, uma vez que há um conjunto de representações ligadas a essa língua, influenciando na forma como o teor das mensagens impactam os alunos.

Assim, a ampliação desta pesquisa poderia se dar por meio da criação de novos materiais didáticos, integrados aos currículos de outros anos letivos e concebidos de acordo com as características etárias de cada um. Esses materiais poderiam incorporar algumas constatações desse trabalho, principalmente a necessidade de impactar os alunos de forma efetiva, sensibilizando-os e promovendo a participação ativa deles, ao invés de apenas apresentar-lhes fatos referentes à temática étnico-racial.

Ainda em termos de ampliação do trabalho aqui iniciado, as atividades criadas poderão ser aprimoradas e disponibilizadas para que outros professores de Inglês possam acessá-las, adaptá-las, de acordo com suas realidades, e assim aplicar a Lei 10.639/2003 a um número cada vez maior de alunos.

Em uma perspectiva futura, novas pesquisas poderão ampliar esta proposta, investigando como os alunos se posicionam em relação à temática étnico-racial, após sua abordagem processual, ao longo de todo o Ensino Fundamental II, Médio ou mesmo após toda a trajetória na Escola de Aplicação da FEUSP, ou em outras instituições que apliquem a lei.

Outro foco de investigação poderia voltar-se para os estudos identitários, buscando perceber como a aplicação da lei influencia na formação das identidades

dos alunos. Todavia, se faz necessário reforçar que se trata de um campo extremamente complexo e carregado de representações sociais, demandando ações cuidadosamente planejadas e que garantam espaços seguros de expressão e debates. A teoria sócio-histórico e cultural seria de grande contribuição para tal pesquisa, uma vez que percebe as transformações humanas como possíveis indicações de seu desenvolvimento.

A possibilidade de continuidade e ampliação desta pesquisa também poderá envolver a criação de um banco colaborativo de atividades, alimentado por professores que se disponham a compartilhar suas experiências de aplicação da Lei 10.639/2003.

A contribuição desta pesquisa para o desenvolvimento profissional e até mesmo pessoal deste professor-pesquisador foi muito significativa. Minha atuação no Projeto Negritude certamente se beneficiará das experiências aqui obtidas, principalmente no que se refere à sensibilização dos alunos.

Ao longo desta pesquisa, evidenciou-se que ainda há muito por ser feito no campo do conhecimento e da sensibilização das pessoas para a temática étnico-racial no Brasil.

As análises e considerações relatadas nesta dissertação não pretenderam esgotar as possibilidades de leitura dos dados aqui apresentados, por deixar aberto o diálogo para outras interpretações e continuidade futura do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁰

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção *et al.* (org.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil** – São Carlos : EdUFSCar, 2010.

BALDWIN, J. M. **Story of the mind**. New York: D. Appleton & Co, 1898. In: **The Cambridge companion to Vygotsky** / edited by Harry Daniels, Michael Cole, James V. Wertsch - New York : Cambridge University Press, 2007.

BAKHTIN, M.M. **The Dialogic Imagination: Four essays by M.M. Bakhtin**. Ed. M. Holquist; trans. C. emerson and M. Holquist. Austin : University of Texas Press, 1981. In: WERTSCH, James V. **Mind as Action** - New York : Oxford University Press, 1998.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo : Editora da UNESP e Hucitec, 1988. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** – São Paulo : Ática, 2006.

BOURDIEU, P. **The economics of linguistic exchanges. Social Science Information**, 16, 645-668. In: **The Cambridge companion to Vygotsky** / edited by Harry Daniels, Michael Cole, James V. Wertsch - New York : Cambridge University Press, 2007.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo : Attar Editorial, 2005.

²⁰ De Acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. **The Cambridge Companion to Vygotsky** – New York : Cambridge University Press, 2007.

DAVIES, B.& HARRE, R. **Positioning: The discursive production of selves. Journal for the Theory of Social Behavior**, 20, 43-63. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. **The Cambridge Companion to Vygotsky** – New York : Cambridge University Press, 2007.

DOROTHY, Holland ... [et al.]. **Identity and agency in cultural worlds** - Cambridge MA : Harvard University Press, 2003.

_____.; LACHICOTTE Jr., William. **Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity**. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. - **The Cambridge Companion to Vygotsky** – New York : Cambridge University Press, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** / José Luiz Fiorin – São Paulo : Ática, 2006.

FOUCAULT, M. **Discipline and punish: The birth of the prison**. Translated by A. Sheridan. New York : Pantheon, 1978. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. **The Cambridge Companion to Vygotsky** – New York : Cambridge University Press, 2007.

Four Little Girls : Birmingham Church Bombing. Vídeo, 2009. Disponível em: www.youtube.com. Acesso em 14/10/2011.

GAYE, Marvin. **What's going on**. Detroit : Tamla/Motown - 1971, 1 CD, 35:38 min.

GIBSON, J.J. **The ecological approach to visual perception**. Boston : Houghton Mifflin, 1979. In: WERTSCH, James V. **Mind as Action** - New York : Oxford University Press, 1998, p.38.

GIORDAN, Marcelo. **Computadores e Linguagens nas Aulas de Ciências: uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados**. Ijuí, RS : Unijuí, 2008.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

HARRÉ, R.; LANGENHOVE, Van R. **Varieties of positioning**. Journal for the Theory of Social Behavior, 21, 391-407. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. **The Cambridge Companion to Vygotsky** – New York : Cambridge University Press, 2007.

KINGINGER, Celeste. **Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education** - Applied Linguistics 23 (2):240-261. Oxford University Press, 2002.

KOZULIN, Alex. **Vygotsky's psychology : a biography of ideas**. Cambridge : Harvard University Press, 1990.

_____. Psychological tools : **A socio-cultural approach to education**. Cambridge MA : Harvard University Press, 1998. In: KINGINGER, Celeste. **Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education** - Applied Linguistics 23 (2):240-261. Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago : The University of Chicago Press, 1980.

LANTOLF, J.P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford : Oxford University Press, 2000.

_____.; THORNE. S.L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford : Oxford University Press, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo : Moderna, 2009.

MEAD, G.H. **Mind, self and society**. Chicago : University of Chicago Press, 1934.
In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. **The Cambridge Companion to Vygotsky** – New York : Cambridge University Press, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação da Relações Étnico-Raciais**. Brasília : MEC, BID, UNESCO, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas : Mercado dos Letras, 2003.

MOURA, CLÓVIS. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo : Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____.; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo : Global, 2006.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

_____. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos avançados. São Paulo : v. 18, n. 50, Apr. 2004 . Disponível em <<http://www.scielo.br>. Acesso em 01 de maio de 2013.

NASSAGI, H; SWAIN, M. **'A vygotskian perspective on corrective feedback in L2 : The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles.'** Language awareness 9 : 34-51. In KINGINGER, Celeste. **Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education.** Applied Linguistics 23 (2):240-261.Oxford University Press, 2002.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky : Revolutionary scientist** : New York, Routledge, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo : Scipione, 1993.

RANDALL, Dudley, **'Ballad of Birmingham'** : Cities Burning - Detroit : Broadside Press, 1968.

SWAIN, M. **'The output hypothesis and beyond : mediating acquisition through collaborative dialogue'**. In: J.P. Lantolf (ed.) : **Sociocultural theory and second language learning.** New York : Oxford University Press, 2000, pp. 97-114.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação infantil, ensino fundamental e médio.** São Paulo : SME/DOT, 2008.

SOUZA, A L S & Crosso c. **Igualdade das Relações Étnico-raciais na escola: Possibilidades e Desafios para a Implementação da Lei 10.639/2003.** São Paulo : Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

STILL, A.; CONSTALL, A. **Mutual elimination of dualism in Vygotsky and Gibson.** Quarterly newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 2(4), 1989, pp.131-136 in WERTSCH, James V. **Mind as Action** - New York : Oxford University Press, 1998, p.38.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira. Uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2003.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese** – São Paulo – SP - Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente : O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L.S. Vigotski ; organizadores Michael Cole ... *et al*; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª. Ed – São Paulo : Martins Fontes, 2007.

_____. **Istoriya Razvitiya**, p.90. In: KOZULIN, Alex. **Vygotsky's psychology : a biography of ideas**. Cambridge, Harvard University Press, 1990.

_____. **The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology**. New York : Plenum, 1987.

_____. **Mind and Society**. Cambridge, Harvard University Press, 1978.

VISTA MINHA PELE, Direção: Joel Zito Araújo & Dandara. Produção: Lilian Solá Santiago - Casa de Criação, 2004 - Brasil - 15 min.

WERTSCH, James V. **Mind as Action** - New York : Oxford University Press, 1998.

WHITNEY, Norman; SHARMAN E. **Dream Team 1 - Student's book** - Oxford : Oxford University Press, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário professores

Prezado professor (a),

Este questionário destina-se a obtenção de informações para trabalho de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Sinta-se à vontade para expressar suas opiniões, pois não haverá identificação dos participantes. Sua contribuição é muito importante.

1) Você trabalha em escola:

() pública () particular () ambas

2) Para que séries você leciona?

Ensino fundamental 2: 6ª.. () 7ª.. () 8ª. () 9ª. ()

Ensino médio: 1ª.. () 2ª. () 3ª. ()

3) O que você acha da lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do nosso país?

4) Em sua opinião, a lei acima pode ser aplicada nas aulas de inglês?

() sim () não

Como? _____

5) Como você abordaria temas como harmonia racial e racismo em suas aulas?

6) Como é, ou seria, a aceitação dos seus alunos atuais em relação a atividades com temas raciais?

() boa () ruim () indiferente

Comentários: _____

7) Você acha apropriado que uma lei imponha um conteúdo a ser ensinado nas escolas?

() sim () não

Comentários: _____

8) Em sua opinião, a lei acima citada pode estimular o racismo em nossa sociedade?

() sim () não

Como? _____

9) Você conhece materiais didáticos para a aplicação da 10.639/2003 nas aulas de inglês?

() sim () não Exemplo _____

10) Você utilizaria recursos pedagógicos disponíveis na internet para a aplicação da lei?

() sim () não O que você gostaria de ter disponível?

APÊNDICE B - Questionário para Alunos

Prezado aluno (a),

Este questionário destina-se à obtenção de informações para trabalho de pesquisa na área de ensino-aprendizagem. Sinta-se à vontade para expressar suas opiniões, pois não haverá identificação dos participantes. Sua contribuição é muito importante.

2) Atualmente você está estudando:

Ensino fundamental 2: 6ª.. () 7ª.. () 8ª. () 9ª. ()

Ensino médio: 1ª.. () 2ª. () 3ª. ()

2) Você já ouviu falar da lei 10.639/2003? Sim() Não ()

Em caso afirmativo, ao que ela se refere?

3) Em sua opinião a escola deve abordar questões étnico-raciais nas aulas?

Sim() Não ()

Qual é a sua opinião sobre o assunto?

() é importante () não é importante () Nunca pensei sobre o assunto.

Comentários: _____

4) Caso você tenha assinalado a alternativa **sim** na pergunta acima, indique as disciplinas que poderiam abordar o tema acima citado:

() Arte () Ciências () Ed. Física () Geografia () _____

() História () Inglês () Matemática () Português () _____

5) Em sua experiência escolar, você já realizou atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra – 20 de novembro? () Sim () Não

Se sim, em que disciplinas? _____

Por favor, explique como foi a atividade:

6) Em sua opinião, as aulas de inglês podem ser um espaço de reflexão sobre questões ligadas ao combate ao racismo, formação de identidade e cultura afro-brasileira de um modo geral?

Sim() Não ()

Comentários:

7) Você gostaria que o professor de inglês trouxesse atividades relacionadas aos temas citadas na questão anterior? () Sim () Não

Assinale as atividades que você considera apropriadas:

a) () leitura e compreensão de textos	b) () Tradução de pequenos textos
c) () Exercícios gramaticais	c) () trechos de filmes p/ compreensão
d) () músicas	e) () Discussões em pares ou grupos
f) () Debates	g) () produção de cartazes
h) () Produção escrita	i) () Questionários (conhecimento geral)
j) () Pesquisas na internet	k) () Criação de "blogs" na internet

Como seria uma atividade interessante para falar sobre temas étnico-raciais nas aulas de inglês?

7) Em sua opinião, existe racismo no Brasil? Sim() Não ()

Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

8) Caso você tenha respondido **sim** à pergunta acima, você acha que a escola pode auxiliar no combate ao racismo na sociedade brasileira? Sim() Não ()

De que maneira?

9) Como você acha que seus amigos reagiriam à atividades que enfocassem temas relacionados à história do negro no Brasil?

- a) () Se envolveriam.
- b) () Fariam a atividade, mas apenas por obrigação.
- c) () Seriam desrespeitosos, fariam piadas sobre o tema.
- d) () Não participariam.
- e) () _____

10) Você se considera um(a) brasileiro(a) Afro-descendente? () Sim () Não

Desde já, muito obrigado!

Professor José Augusto

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ autorizo meu
(minha) (nome do responsável) (RG do responsável)

filho (a) _____ a participar da pesquisa:
(nome do(a) aluno(a))

A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Inglês nas Escolas Públicas - Identificação e Formação Social.

DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

Local: Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Orientadora responsável: Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira – DLM-FFLCH

Pesquisador em sala de aula: Prof. José Augusto Rezende de Souza – EA-FEUSP

Duração da pesquisa: Ano letivo 2011

Explicações sobre a pesquisa: Esta pesquisa objetiva investigar e promover nas aulas de inglês a aplicabilidade da lei 10.639/2003, que obriga a incluir no currículo a temática história e cultura afro-brasileira.

Instrumentos utilizados: Aplicação de atividades pedagógicas que promovam aprendizagem linguística em inglês a partir dos temas relacionados à referida lei, oferecendo assim oportunidades de reflexão sobre vários aspectos da temática afro-brasileira. Algumas dessas atividades serão gravadas e/ou filmadas.

Quem contactar em caso de dúvida:

Orientadora responsável pelo projeto: Prof. Dra. Marília Mendes Ferreira 3091-5051
mmferreira@usp.br

Pesquisador de sala de aula: Prof. José Augusto Rezende de Souza 3091-3503 augrez@usp.br

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa, ou seja, nomes e rostos dos alunos não serão divulgados ao público. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE D - Students' ideas about race in Brazil.

Tick the sentences you think are true about Brazil, make personal comments.

1) Racism doesn't really exist in our society. ☐

2) Racism really exists in our society. ☐

3) There are equal opportunities for everyone, people just have to work hard to achieve things. ☐

4) There aren't equal opportunities for everyone, some people have some advantages. ☐

5) Skin colour makes a difference in some places and circumstances. ☐

6) Skin colour doesn't make any difference in any places or circumstances. ☐

7) Living standards are the same for most black and white people. ☐

8) Living standards are different for most black and white people. ☐

9) There are more white people in prisons. ☐

10) There are more black people in prisons. ☐

11) It's not different for a white or a black person to find a job. ☐

12) It's different for a white and a black person to find a job. ☐

13) Most black people are conscious of their African cultural heritage. ☐

14) Most white people are conscious of their African cultural heritage. ☐

15) The number of black and white people in private schools is the same. ☐

16) There are more white people in private schools. ☐

17) Racial bullying is a reality in our schools. ☐

18) There's no racial bullying in our schools. ☐

19) It's important to study the history of Africa and its links to Brazil. ☐

20) It's more important to study the history of Europe and the USA. ☐

This is a free space for you to express yourself:

What comes to your mind when you think of black people in Brazil?

What comes to your mind when you think of black people in England or in the U.S.A.?

Thanks for your contribution!

Name: _____ number _____ 8th Year _____

Wear my skin!

What happens in a film called Wear my Skin?

(Answer in English or Portuguese)

Tick the sentences you think are true in the film:

- a) Maria is a black teenager with dark skin and dark eyes. ☐ ☐
- b) Maria is a white teenager with European appearance. ☐ ☐
- c) Maria likes to go to school. ☐
- d) Maria doesn't like to go to school. ☐
- e) Maria's house is very comfortable. ☐
- f) Maria's father has a good job. ☐
- g) Maria's mother is a cleaner. ☐
- h) At school, the other students treat Maria very well. ☐
- i) Maria's mother wears very shabby clothes. ☐
- j) Maria has good future possibilities. ☐
- k) Maria's idols are black. ☐
- l) Life is very hard for Maria. ☐
- m) Maria knows other countries. ☐
- n) Life is the same for the two girls. ☐

- Luana is a black teenager with dark skin and dark eyes ☐ ☐
- Luana is a white teenager with European appearance. ☐ ☐
- Luana likes to go to school. ☐
- Luana doesn't like to go to school. ☐
- Luana's house is very comfortable. ☐
- Luana's father has a good job. ☐
- Luana's mother is a cleaner. ☐
- At school, the other students treat Luana very well. ☐
- Luana's mother wears very shabby clothes. ☐
- Luana has good future possibilities. ☐
- Luana's idols are black. ☐
- Life is very hard for Luana. ☐
- Luana knows other countries. ☐
- Life is different for the two girls. ☐

2) After watching the film, tick the true sentences in the story.

3) Did you like the film? () Yes, I did. () No, I didn't

4) Create a slogan against racial bullying in schools.

Perguntas sobre o filme Vista Minha Pele

Nome: _____ no. ____ 8º. ____

- 1) Como eram as relações de raça e poder no filme? E na vida real na sociedade brasileira?

- 2) O filme mostra uma escola particular com a predominância de alunos negros e ricos, como você acha que é a realidade das escolas particulares na vida real e por quê?

- 3) Na escola apresentada, alguns alunos negros mantinham relações de amizade com a minoria branca. Como são as relações raciais na sua escola? Há alguma predominância?

- 4) Você já presenciou algum tipo de discriminação racial no ambiente escolar?

- 5) Como você acha que os pais de uma das alunas negras do filme reagiriam, se ela começasse a namorar um menino branco? E na vida real? Como as famílias veem os namoros inter-raciais?

- 6) Considerando que há conflitos raciais em muitas escolas, o que você acha que poderia ser feito para melhorar as relações entre os alunos?

APÊNDICE F - Exemplos de slogans antirracismo

Some anti-racism slogans

Which ones do you prefer?

1. All colors are beautiful.
2. No racism here.
3. Unite against racism.
4. Smash racism.
5. Say no to racism.
6. It takes an open mind to be colorblind.

APÊNDICE G - Avaliação

Nome: _____

O que você achou da atividade com o filme Vista Minha Pele?

Você mudaria algo em alguma das fases da atividade?

APÊNDICE H - Climate and Evolution

Name: _____ Number _____ 8th Year _____

Answer the question in English or Portuguese

Why do you think people have different skin colour?

Name: _____ Number _____ 8th Year _____

Climate and Evolution A - What's the meaning of.....?

1) <i>Weather</i>	8) <i>Damages</i>	() <i>Traços</i>	() <i>Quantidade</i>
2) <i>Environment</i>	9) <i>Glands</i>	() <i>Espectro amplo</i>	() <i>Menos pelos/cabelo</i>
3) <i>Sunny</i>	10) <i>Broad spectrum</i>	() <i>Devido à</i>	() <i>Meio ambiente</i>
4) <i>Search</i>	11) <i>Sweat</i>	() <i>Pele</i>	() <i>Características físicas</i>
5) <i>Skin</i>	12) <i>Traits</i>	() <i>Busca</i>	() <i>Tempo climático</i>
6) <i>Less hair</i>	13) <i>Due to</i>	() <i>Glândulas</i>	() <i>Ensolarado</i>
7) <i>Amount</i>	14) <i>Physical features</i>	() <i>Suor</i>	() <i>Danifica</i>

B – Read the text quickly. What's the main idea of the text?

- 1) The weather can change people's race. ()
- 2) The weather can't alter the skin colour. ()
- 3) Skin colours are related to weather, geography and evolution. ()
- 4) The sun is very strong near the equator. ()

**All skin colours, whether light or dark are not due to race,
but to adaptation for life under the sun.**

Allan Goodman – Biological antropologist

Why do some people have light skin and others have dark skin?

How do scientists explain the broad spectrum of human skin color around the globe?

Skin color, one of our most visible physical features, has long been used to divide people into racial categories. Anthropologist Nina Jablonski, Ph.D. theorizes that variations in human skin are adaptive traits that correlate closely to geography and the sun's ultraviolet radiation, not race.

"Over the course of evolution, human ancestors became bigger and more active as they moved into hot, open environments in search of food and water. In these places, one big challenge was keeping cool. The adaptation they made was to increase the number of sweat glands on their skin while at the same time reducing the amount of their body hair," explains Jablonski. With less hair, perspiration could evaporate more easily and cool the body more efficiently. "But this less-hairy skin was a problem because it was exposed to a very strong sun, especially in lands near the equator." Strong sun exposure damages the body. "The solution was to evolve skin that was permanently dark so as to protect against the sun's more damaging rays."

Name: _____ Number _____ 8th Year _____

C - Read the text again, identify and copy the part with the idea below:

Variações na pele humana são traços adaptativos que correspondem à geografia e à radiação ultravioleta do sol, não à raça.

D – According to the text, are these sentences True (T) or False (F)?

- 1) Os ancestrais humanos se tornaram menos ativos em regiões mais quentes. ()
- 2) A exposição ao sol forte não traz problemas ao corpo. ()
- 3) Os cidadãos brancos e negros pertencem a raças distintas por causa do sol. ()
- 4) A transpiração mais fácil ajudou a resfriar o corpo mais eficientemente. ()
- 5) A perda de pelos e o escurecimento da pele foi uma adaptação genética. ()

E – A friend of yours doesn't understand why some people have light skin and others dark skin. How can you explain it to him or her?

F - Food for thought - Answer the question below.

If the human race is only one, why is there so much discrimination due to skin colour?

G - What's your opinion about the topic approached by the text?

- 1) () It's interesting. () It's uninteresting.
- 2) () It's important. () It's unimportant.
- 3) () It's good to know about it. () It doesn't make any difference to know about it.
- 4) () _____

H - What's your opinion about this set of activities, in general?

APÊNDICE I - Four Little Girls

Name: _____ number _____ 8th Year _____

A - Read the four girls profile and identify what they have in common:

Name: Addie Mae Collins
Date of birth: April 18, 1949
Nationality: American
City: Birmingham – AL
Church: The 16th Street Baptist Church
Age on 15th September, 1963: 14

Name: Carole Robertson
Date of birth: April 24, 1949
Nationality: American
City: Birmingham – AL
Church: The 16th Street Baptist Church
Age on 15th September, 1963: 14

Name: Cynthia Wesley
Date of birth: April 18, 1949
Nationality: American
City: Birmingham – AL
Church: The 16th Street Baptist Church
Age on 15th September, 1963: 14

Name: Denise McNair
Date of birth: Nov. 17, 1951
Nationality: American
City: Birmingham – AL
Church: The 16th Street Baptist Church
Age on 15th September, 1963: 11

B - Which places do you consider safe for a girl your age to go?

Number from 1 to 9, being 1 the safest and 9 the least safe place.

- () A sports club () A fancy dress party () A church () A cinema () A night club
() A demonstration () A football stadium () A rock concert () A library

C - Answer the questions below:

What dreams does a 14 year old girl have about the future?

Name: _____ number _____ 8th Year _____

D - How old are the four girls now?

Addie Mae Collins

She is _____ years old.

Cynthia Wesley

She is _____ years old.

Carole Robertson

She is _____ years old.

Denise McNair

She is _____ years old.

E - Think about what happened in their lives in the past.

Addie Mae Collins

Went to university. () Yes () No

Got a degree. () Yes () No

Got married. () Yes () No

Got divorced. () Yes () No

Had children. () Yes () No

Had grandchildren. () Yes () No

Worked a lot. () Yes () No

Made a lot of money. () Yes () No

Bought a house. () Yes () No

Travelled to Brazil. () Yes () No

Travelled to Europe. () Yes () No

Carole Robertson

Went to university. () Yes () No

Got a degree. () Yes () No

Got married. () Yes () No

Got divorced. () Yes () No

Had children. () Yes () No

Had grandchildren. () Yes () No

Worked a lot. () Yes () No

Made a lot of money. () Yes () No

Bought a house. () Yes () No

Travelled to Brazil. () Yes () No

Travelled to Europe. () Yes () No

Cynthia Wesley

Went to university. () Yes () No

Got a degree. () Yes () No

Got married. () Yes () No

Got divorced. () Yes () No

Had children. () Yes () No

Had grandchildren. () Yes () No

Worked a lot. () Yes () No

Made a lot of money. () Yes () No

Bought a house. () Yes () No

Travelled to Brazil. () Yes () No

Travelled to Europe. () Yes () No

Denise McNair

Went to university. () Yes () No

Got a degree. () Yes () No

Got married. () Yes () No

Got divorced. () Yes () No

Had children. () Yes () No

Had grandchildren. () Yes () No

Worked a lot. () Yes () No

Made a lot of money. () Yes () No

Bought a house. () Yes () No

Travelled to Brazil. () Yes () No

Travelled to Europe. () Yes () No

Name: _____ number _____ 8th Year _____

F - Vocabulary

What's the correct meaning for?

1) was used

- a) é usado () b) era usado ()

3) such as

- a) assim como () b) tais como ()

5) was seen

- a) foi visto () b) tinha visto ()

7) under

- a) abaixo () b) embaixo ()

9) were

- a) estavam () b) está ()

11) blast

- a) explosão () b) exposição ()

13) charged

- a) chamado () b) acusado ()

15) blamed

- a) responsabilizado () b) realizado ()

17) was found

- a) foi considerado () b) estava bem ()

19) fine

- a) multa () b) muito ()

21) trial

- a) trio () b) julgamento ()

23) convicted

- a) convencido () b) condenado ()

2) civil rights

- a) direitos civis () b) direitos servis

4) became

- a) tornar-se () b) tornou-se ()

6) placing

- a) colocou () b) colocando ()

8) attending

- a) frequentando () b) atendendo ()

10) witness

- a) vítima () b) testemunha ()

12) arrested

- a) arrependido () b) preso ()

14) murder

- a) mordido () b) assassinato ()

16) had told

- a) tem dito () b) tinha dito ()

18) guilty

- a) culpado () b) curado ()

20) attorney

- a) protetor () b) procurador ()

22) carried out

- a) realizado () b) carregado ()

24) unsolved

- a) solucionado () b) não solucionado ()

G - Now Read the text and find out:

1) What happened to the four girls? _____

2) Who was Robert Chambliss? _____

3) What happened to Robert Chambliss? _____

Name: _____ number _____ 8th Year _____

The 16th Street Baptist Church Bombing

The Sixteenth Street Baptist Church in Birmingham was used as a meeting-place for civil rights leaders such as Martin Luther King, Ralph David Abernathy and Fred Shuttlesworth. Tensions became high when the Southern Christian Leadership Conference (SCLC) and the Congress on Racial Equality (CORE) became involved in a campaign to register African American to vote in Birmingham.

On Sunday, 15th September, 1963, a white man was seen getting out of a white and turquoise Chevrolet car and placing a box under the steps of the Sixteenth Street Baptist Church. Soon afterwards, at 10.22 a.m., the bomb exploded killing Denise McNair (11), Addie Mae Collins (14), Carole Robertson (14) and Cynthia Wesley (14). The four girls had been attending Sunday school classes

at the church. Twenty-three other people were also hurt by the blast.

Civil rights activists blamed George Wallace, the Governor of Alabama, for the killings. Only a week before the bombing he had told the New York Times that to stop integration Alabama needed a "few first-class funerals."

A witness identified Robert Chambliss, a member of the Ku Klux Klan, as the man who placed the bomb under the steps of the Sixteenth Street Baptist Church. He was arrested and charged with murder and possessing a box of 122 sticks of dynamite without a permit. On 8th October, 1963, Chambliss was found not guilty of murder and received a hundred-dollar fine and a six-month jail sentence for having the dynamite.

The case was unsolved until Bill Baxley was elected attorney general of Alabama. He requested the original Federal Bureau of Investigation files on the case and discovered that the organization had accumulated a great deal of evidence against Chambliss that had not been used in the original trial.

In November, 1977 Chambliss was tried once again for the Sixteenth Street Baptist Church bombing. Now aged 73, Chambliss was found guilty and sentenced to life imprisonment. Chambliss died in an Alabama prison on 29th October, 1985.

On 17th May, 2000, the FBI announced that the Sixteenth Street Baptist Church bombing had been carried out by the Ku Klux Klan splinter group, the Cahaba Boys. It was claimed that four men, Robert Chambliss, Herman Cash, Thomas Blanton and Bobby Cherry had been responsible for the crime. Cash was dead but Blanton and Cherry were arrested and Blanton has since been tried and convicted.

Source: www.balladofbirmingham.org

Ballad of Birmingham

BY DUDLEY RANDALL

(On the bombing of a church in Birmingham, Alabama, 1963)

Mother dear, may I go downtown
instead of out to play,
and march the streets of Birmingham
in a Freedom March today?"

1

"No, baby, no, you may not go,
for the dogs are fierce and wild,
and clubs and hoses, guns and jails
aren't good for a little child."

2

But, mother, I won't be alone.
My children will go with me,
and march the streets of Birmingham
to make our country free."

3

"No, baby, no, you may not go,
for I fear those guns will fire.
But you may go to church instead
and sing in the children's choir."

4

She has combed and brushed her night-dark hair,
and bathed rose petal sweet,
and drawn white gloves on her small brown hands,
and white shoes on her feet.

5

The mother smiled to know her child
was in the sacred place,
that that smile was the last smile
to come upon her face.

6

For when she heard the explosion,
her eyes grew wet and wild.
She raced through the streets of Birmingham
calling for her child.

7

She clawed through bits of glass and brick,
then lifted out a shoe.
"Here's the shoe my baby wore,
but, baby, where are you?"

8

H – What's the translation for each strophe?

Ballad of Birmingham

BY DUDLEY RANDALL

(On the bombing of a church in Birmingham, Alabama, 1963)

Ias, mamãe, Eu não estarei sozinha.
 itras crianças irão comigo,
 marcharão nas ruas de Birmingham
 ra tornar o nosso país livre.”

☐

ão, meu bem, você não pode ir,
 rque os cães são ferozes e violentos,
 cassetetes e mangueiras, armas e prisões
 io são bons para uma garotinha.”

☐

Iãe querida, posso ir ao centro
 o invés de brincar lá fora,
 marchar nas ruas de Birmingham
 n uma marcha pela liberdade hoje?”

☐

a penteou e escovou seu cabelo escuro como a noite
 a banhou em doces pétalas de rosa,
 vestiu luvas brancas em suas pequenas mãos negras,
 sapatos brancos em seus pés.

☐

ão, meu bem, não, você não pode ir,
 is eu temo que essas armas disparem
 as você pode ir à igreja ao invés disso
 cantar no coro das crianças.”

☐

a cavou dentre pedaços de tijolo e vidro,
 itão encontrou um sapato
 lh, aqui está o sapato que minha filhinha usava.
 as, meu bem, onde está você?”

☐

is quando ouviu a explosão,
 us olhos ficaram molhados e enlouquecidos.
 a correu pelas ruas de Birmingham
 amando por sua filha.

☐

mãe sorriu por saber que sua criança
 tava em um lugar sagrado,
 as aquele foi o último sorriso
 lhe vir à face,

☐

I – Find the lines in English.

Marvin Gaye - What's Going On

Mother, mother
 There's too many of you crying ()
 Brother, brother, brother
 There's far too many of you dying ()
 You know we've got to find a way ()
 To bring some lovin' here today – Ya ()

Father, father
 We don't need to escalate ()
 You see, war is not the answer ()
 For only love can conquer hate ()
 You know we've got to find a way ()
 To bring some lovin' here today ()

Picket lines and picket signs
 Don't punish me with brutality ()
 Talk to me, so you can see ()
 Oh, what's going on ()
 What's going on
 Ya, what's going on
 Ah, what's going on

In the mean time
 Right on, baby
 Right on
 Right on

Father, father, everybody thinks we're wrong ()
 Oh, but who are they to judge us ()
 Simply because our hair is long ()
 Oh, you know we've got to find a way ()
 To bring some understanding here today ()
 Oh

Picket lines and picket signs
 Don't punish me with brutality ()
 Talk to me
 So you can see
 What's going on
 Ya, what's going on
 Tell me what's going on
 I'll tell you what's going on - Uh
 Right on baby
 Right on bab

- 1) Há muitos de vocês morrendo.
- 2) Você sabe que nós temos que encontrar um jeito.
- 3) Há muitos de vocês chorando.
- 4) Para trazer um pouco de amor aqui hoje.
- 5) Você percebe, a guerra não é a resposta.
- 6) Nós não precisamos aumentar isso.
- 7) Não me puna com brutalidade.
- 8) O que está acontecendo?
- 9) Mas quem são eles para nos julgarem.
- 10) Todos pensam que nós estamos errados.
- 11) Simplesmente porque o nosso cabelo é longo.
- 12) Converse comigo, então você poderá entender.
- 13) Para trazer um pouco de entendimento aqui hoje.
- 14) Porque somente o amor pode conquistar o ódio.

Imagens do Video Four Little Girls: Birmingham Church Bombing

Four Little Girls : Birmingham Church Bombing

Disponível em: www.youtube.com

Acesso em 14/10/2011.

APÊNDICE J - DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O NEGRO NO BRASIL E REDAÇÃO.

POPULAÇÃO

- A população do Brasil é de aproximadamente 180 milhões de pessoas; e 47% da população brasileira (84,6 milhões) são pessoas negras (7% de pretos e 40% de pardos);
- 25 milhões de seres humanos no Brasil vivem abaixo da linha da pobreza, condição definida como aqueles que não consomem o nível mínimo de calorias recomendado pela Organização das Nações unidas (ONU). Desses 25 milhões, 70% são negros.

- 58 milhões de brasileiros vivem na pobreza (um mínimo de 200 reais por mês); desses, 63% são negros.
- **Conclusão:** “a pobreza no Brasil tem em geral a cor negra. Mais do que isso, mesmo entre os pobres e miseráveis brasileiros, há os que são mais miseráveis ainda: os negros”

DISTRIBUIÇÃO DE RENDA

- Dos 10% mais pobres, 70% são negros e 30% são brancos;
- Dos 10% mais ricos, 85% são brancos e 15% são negros.
- **Conclusão:** “Simetricamente então, assim como há um enegrecimento social da pobreza, há um evidente embranquecimento da riqueza.”

DIFERENÇAS POR FAIXA ETÁRIA

- Do nascimento até os 6 anos, a pobreza atinge 51% das crianças brasileiras; contudo, o índice de pobreza é muito menor entre as crianças brancas (38%) que entre as negras (65%). Diferencial considerável de desvantagem dos negros já na infância.

- Para cada 100 crianças brancas em situação de pobreza existem 170 crianças negras em idêntica condição.
- Entre 7 e 14 anos, o percentual de pobres entre brancos é de 33%, enquanto entre os negros é de 61%.
- Entre 15 e 24 anos, vivem na pobreza 46% dos negros e 22% dos brancos.

Conclusão: “Esses números reafirmam que os negros não conseguem recuperar a desvantagem com que nasceram, nem na adolescência, nem na fase adulta: sua desvantagem é crônica.”

ACESSO A EDUCAÇÃO

- 8,3% dos brancos com mais de 15 anos são analfabetos, enquanto que 20% dos negros com mais de 15 anos são analfabetos;
- 26,4% dos brancos adultos são analfabetos funcionais, enquanto 46,9% dos negros são analfabetos funcionais;

- 57% dos adultos brancos não completaram o ensino fundamental, enquanto 75,3% dos adultos negros não completaram o ensino fundamental;
- 63% dos jovens brancos de 18 a 23 anos não completaram o ensino médio, enquanto 84% dos jovens negros não completaram o ensino médio;

Conclusão: Somente esses dados já mostram que a melhoria universalista do ensino básico não resolverá o problema da desvantagem dos negros, que é crônica. Já no ensino médio, a distância entre brancos e negros é ainda maior:

- 12,9% dos brancos completaram o ensino médio, enquanto apenas 3,3% dos negros completaram o ensino médio

EXCLUSÃO EM CARGOS DE ELITE

(Dados de exclusão divulgados pela imprensa em 2001 atualizados em 2005)

- Dos 620 Procuradores da República, apenas 7 são negros. Ou seja, 98,6% de brancos;
- No Poder Judiciário, dos 77 ministros dos quatro tribunais superiores, há apenas 2 negros, um Ministro do Tribunal Superior do Trabalho (TST) e um no Supremo Tribunal Federal (STF);
- **NOTA:** Carlos Alberto Reis de Paula, do TST, foi o primeiro ministro negro na história do Brasil a ingressar em um dos tribunais superiores. Ou seja, 114 anos pós-abolição, a porcentagem de brancos caiu apenas de 100% para 98,5%.

- Segundo a associação dos juízes Federais, dos 970 juízes,, o número de negros é menor que 5%;
- No Supremo Tribunal de Justiça, há 33 ministros, todos indicados pelo governo: 100% de brancos;
- No Ministério Público do Trabalho, de 465 procuradores, apenas 7 são negros: 98% de brancos;

- Na Câmara Federal, há 513 deputados, dos quais apenas 20 são negros: 96% de brancos;
- No Senado Federal, apenas 2 dos 81 senadores são negros: 97% de brancos;
- Dos 34 ministros de estado do atual governo, apenas 2 são negros: 94% de brancos;
- O Itamaraty conta com um corpo de cerca de 1000 diplomatas; menos de 10 deles são negros: 99% de brancos;

Conclusão: Com exceção dos cargos no Congresso, todos os demais postos de importância acima citados dependem necessariamente de uma boa formação universitária. E é precisamente por esta razão que as universidades têm uma responsabilidade central na manutenção e/ou eliminação dessa desigualdade.

BIBLIOGRAFIA

- CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira*. Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

APÉNDICE K - Conflict situations

A Conflict Situation

A Different Student

You study in a very traditional school where most students are white. In your classroom there's a new student, who happens to be black and a bit shy. So he/she doesn't have many friends and everybody looks down on him/her, even some teachers. Nobody seems to believe he/she is capable of succeeding in life. You started talking to him/her and realized he/she is a friendly clever person. The problem is: the other students have started picking on you and even calling you names. The situation is getting unbearable. You would like to ask someone to help you, but you are afraid of making matters even worse. You fear your parents will get mad at you if they find out you became a friend of this "different" student.

Create a scene addressing the situation above.
Before start writing the dialogues, answer the questions below:

1) Where does it happen?

2) Who is involved?

3) What happens first?

4) What happens next?

5) How does it end up?

Produced by: _____

A Conflict Situation

A Prejudiced Teacher

You study in a school whose teachers are very strict, but dedicated and well qualified. Therefore students tend to respect them a lot. In your group there are all kinds of students in terms of ethnical backgrounds, African, Asian and European descendants. One of the teachers seems to support the Asians and Europeans more than the Africans. It's not an open situation, but it's in the air. You would like to change this situation, but you are afraid of some possible persecutions in future.

Create a scene addressing the situation above.
Before start writing the dialogues, answer the questions below:

1) Where does it happen?

2) Who is involved?

3) What happens first?

4) What happens next?

5) How does it end up?

Produced by: _____

A Conflict Situation

A Different Couple

You study in a school whose students have always been divided into their ethnical groups. The Whites try to stick together and so do the Blacks and the Asians. Sometimes there are some conflicts and students tend to become violent. Recently a new black student started dating a white one. Most students don't accept that at all, and there has been some terrible bullying towards the two teenagers. The situation seems to be getting out of control and really difficult for them.

Create a scene addressing the situation above.
Before start writing the dialogues, answer the questions below:

1) Where does it happen?

2) Who is involved?

3) What happens first?

4) What happens next?

5) How does it end up?

Produced by: _____

A Conflict Situation

A New Teacher

You study in a democratic school, where teachers and students are encouraged to participate in the school decisions. Unfortunately a considerable number of students misunderstand their responsibility and try to produce as little as possible, but they don't accept low grades at the end of the semester.

Most teachers are white and tend to turn a blind eye to this situation. Recently the school has hired a black professional, who is very qualified and dedicated. He/she wants the students to work hard and consequently to learn a lot from him/her. The idea of hard-working has annoyed part of the students who are trying to boycott his/her lessons. Some of them are saying that he/she is too strict because he/she is black and doesn't like the white pupils. The teacher says he/she is not going to make things easier for the kids because he/she knows they can get better results. The situation is very tense in the school.

Create a scene addressing the situation above.
Before start writing the dialogues, answer the questions below:

1) Where does it happen?

2) Who is involved?

3) What happens first?

4) What happens next?

5) How does it end up?

Produced by: _____

APÊNDICE L - Avaliação geral

Nome: _____ No. _____ 8º. ano _____

Atividade Avaliativa

Prezado (a) aluno (a),

Ao longo de 2011, você realizou várias atividades relacionadas a temas étnico raciais nas aulas de inglês. Faça uma avaliação geral do trabalho desenvolvido.

Atividade 1: Diagnóstico – Escolha de sentenças, comentários e desenhos.

	Sim	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?		
Trouxe conhecimentos novos?		
Houve envolvimento de sua parte?		
Houve envolvimento dos outros alunos?		

Comentários:

Atividade 2: Vista Minha Pele – Previsão - Filme - Comentários

	Sim	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?		
Trouxe conhecimentos novos?		
Houve envolvimento de sua parte?		
Houve envolvimento dos outros alunos?		

Comentários:

Atividade 3: Criação de slogans antirracismo

	Sim	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?		
Trouxe conhecimentos novos?		
Houve envolvimento de sua parte?		
Houve envolvimento dos outros alunos?		

Comentários:

Atividade 4: “Climate and Evolution” – Leitura e compreensão

	Sim	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?		
Trouxe conhecimentos novos?		
Houve envolvimento de sua parte?		
Houve envolvimento dos outros alunos?		

Comentários:

Atividade 5: “4 Little girls”: Previsão – Texto – Poesia – Música – Vídeo - Redação

	Sim	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?		
Trouxe conhecimentos novos?		
Houve envolvimento de sua parte?		
Houve envolvimento dos outros alunos?		

Comentários:

Atividade 6: Dados sobre o negro no Brasil – Leitura de slides e comentários.

	Sim	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?		
Trouxe conhecimentos novos?		
Houve envolvimento de sua parte?		
Houve envolvimento dos outros alunos?		

Comentários:

Atividade 7: “Conflict situations” – Criação e filmagem de uma cena a partir de uma situação de conflito racial hipotética no ambiente escolar.

	Sim	Não
Promoveu reflexão sobre o tema proposto?		
Trouxe conhecimentos novos?		
Houve envolvimento de sua parte?		
Houve envolvimento dos outros alunos?		

Comentários:

Assinale uma das alternativas abaixo e justifique sua escolha.

- 1) É possível abordar temas étnico-raciais nas aulas de inglês. ☐
- 2) Não é possível abordar temas étnico-raciais nas aulas de inglês. ☐

ANEXOS

ANEXO A - Lei 10.639/2003

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como: Dia Nacional da Consciência Negra."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque