



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CAMPUS PAULO FREIRE
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SAYONARA OLIVEIRA ANDRADE ELIAS

BRASIL-LÁ-ANGOLA-CÁ: DIÁLOGOS TRANS-INTER-ATLÂNTICOS.

TEIXEIRA DE FREITAS
2020

SAYONARA OLIVEIRA ANDRADE ELIAS

BRASIL-LÁ-ANGOLA-CÁ: DIÁLOGOS TRANS-INTER-ATLÂNTICOS.

Memorial submetido ao Instituto de Humanidades,
Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da
Bahia, com vistas à obtenção do título de mestre em
Ensino e Relações Étnico-Raciais, área de
concentração em Pós-Colonialidade e Fundamentos
da Educação nas Relações Étnico-Raciais.
Orientador: Profº. Dr. Gilson Brandão de Oliveira
Junior.

TEIXEIRA DE FREITAS
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

E42b Elias, Sayonara Oliveira Andrade -
 Brasil-lá-Angola-cá: diálogos trans-inter-atlânticos / Sayonara Oliveira
Andrade Elias. Teixeira de Freitas, 2020 -
 91 f.

Memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Relações Étnico-Raciais (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da
Bahia, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior.

1. Intercâmbio cultural e científico. 2. Estratégias de aprendizagem. 3.
Colonização – Brasil. 4. Colonização - Angola. I. Título. II. Oliveira Junior,
Gilson Brandão de.

CDD – 303.482

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

SAYONARA OLIVEIRA ANDRADE ELIAS

BRASIL-LÁ-ANGOLA-CÁ: DIÁLOGOS TRANS-INTER-ATLÂNTICOS.

Memorial submetido ao Instituto de Humanidades,
Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da
Bahia, com vistas à obtenção do título de mestre em
Ensino e Relações Étnico-Raciais, área de
concentração em Pós-Colonialidade e Fundamentos
da Educação nas Relações Étnico-Raciais.
Orientador: Profº. Dr. Gilson Brandão de Oliveira
Junior.

Este trabalho foi submetido a avaliação e julgado aprovado em: 22/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Gilson Brandão de Oliveira Junior
Doutorado
Universidade Federal do Sul da Bahia



José Francisco dos Santos
Doutorado
Universidade Federal do Oeste da Bahia



Francisco Antônio Nunes Neto
Doutorado
Universidade Federal do Sul da Bahia



TEIXEIRA DE FREITAS

2020

Para a família Pombal, minha família em Luanda.

“Nós precisamos nos sentar debaixo de uma árvore e conversar”.

Pepetela

AGRADECIMENTOS

Em busca dos meus sonhos e ideais, vejo que a minha vida é feita de barcos que navegam mar afora. Para chegar à conclusão desse memorial, eu naveguei comandada pela força dos meus ancestrais, passei por mares tempestuosos e quase naufraguei, mas sobrevivi. Tive força e coragem de seguir em frente, sendo protegida por todos os Orixás, para que, com muita energia, eu pudesse ver dias ensolarados e não desistisse no caminho.

Esse meu barco, porém, foi encontrando e se juntando a outros barcos, crescendo... e, por isso, só posso agradecer a Olorum, meu Deus e criador.

No barco *família* agradeço à minha mãe, Lezenita (Zezé), que sempre ensinou a mim e a meus irmãos (Mara Fernanda e Fábio) o valor do conhecimento. Seu exemplo de mulher batalhadora foi o que nos levou ao caminho dos estudos.

Ao meu amado esposo Marcos Esteves, companheiro das horas fáceis e difíceis, quem me ouve e me incentiva a seguir estudando, crescendo sempre, com quem convivo há 20 anos e quem está ao meu lado todos os dias – difícil tarefa que ele cumpre com louvor. Ele é o meu porto seguro. Sem você, meu amor, eu não teria conseguido vencer essa jornada.

Às minhas filhas Maria Clara e Ana Flora; vocês sempre foram, são e serão a motivação da minha vida pessoal e profissional: amores da minha vida.

À mana Elisabeth Pombal que se aventurou a navegar comigo, conectando e direcionando seu barco na mesma frequência que o meu. Obrigada minha amiga.

A todos os amigos e as amigas que Teixeira de Freitas me presenteou, especialmente Gean Paulo Gonçalves e Eliana Caliari. Gratidão pelas palavras de incentivo e por me fazer acreditar que eu poderia chegar onde estou agora. Eternamente grata pela amizade, carinho e conselhos.

A Ravi Filemon, amigo que nunca se furtou a ajudar com a sua criatividade. Valeu, você é o cara!

No barco *profissional*, agradeço a todos que conheci e aprendi algo importante.

Às amigas e professoras do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, Rose Guarrido e Ludmilla Almeida, pelas batalhas e pelo carinho da amizade. Também agradeço a Maurício Novais pelo incentivo, pelas horas dedicadas à leitura e aos estudos. Gratidão!

A Jairo Anísio e Nikátia: sem a compreensão e a empatia de vocês, eu não teria a tranquilidade de que necessitava durante essa travessia.

A todos os membros do Agrupamento São Domingos Sávio nº 1, em Luanda, que me oportunizaram essa pesquisa, em especial, Gilmar Almeida.

Agradeço ao meu barco *acadêmico* da UFSB e do PPGER pelo processo formativo que me tornou mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Primeira e especialmente agradeço ao professor Gilson Brandão Jr., meu orientador e, sobretudo, querido amigo, pela grande pessoa e profissional que é. Obrigada por me despertar o desejo de pesquisar sobre as relações entre Brasil e Angola. Meu reconhecimento e gratidão por ter acreditado nesse trabalho quando muitas vezes nem eu acreditava, proporcionando desafios que eu necessitava vencer: obrigada pela amizade e pela sabedoria compartilhadas.

Um agradecimento especial ao professor José Balbino, parceiro na construção do vídeo documentário. Gratidão!

Aos professores Francisco Neto, Lilian Gonçalves e Fabiana Carneiro, pelas indicações de leituras, orientações e por nossa amizade.

Aos Malungos, amigos companheiros de barco nesta travessia que foi o mestrado: Fê, Gabi e Alana, por toda a torcida, acolhida, carinho e incentivo; Edson pelas trocas e por estarmos literalmente no mesmo barco, filhos do mesmo orientador; Aline, Caline, Vitor e Vanessa, com quem dividimos não somente horas de aulas, tarefas, congressos, angústias, mas, acima de tudo, compartilhamos o carinho e a amizade. Incluo nesse barco Ananda Luz e Jessica Silva, pois, mesmo não tendo ingressado no mestrado no mesmo período que os Malungos, elas colocaram os seus barcos e os seus conhecimentos à disposição. Valeu malungada!

Aos estudantes de Lá e de Cá que aceitaram trocar experiências e navegar num oceano de possibilidades, (des)construindo sua história e identidade ao longo do percurso.

À banca examinadora, por seu olhar atento e suas riquíssimas contribuições.

A todos que participaram dessa navegação, o meu MUITO OBRIGADA, pelo barco, pela vela, pela bússola, pelo timão, pelo leme, pela companhia, pelos companheiros, pela amizade e pelo profissionalismo.

Assim prossigo em viagem, avançando com meu barco à procura de novos horizontes, novos mares a serem navegados daqui pra frente. Como disse Pessoa: “navegar é preciso!”.

Quando não souberes para aonde ir, olha
para trás e sabe pelo menos de onde vens
(Provérbio africano).

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo construir um modelo de aprendizagem intercultural baseado nas redes sociais, visando o aprendizado colaborativo, partindo de uma experiência dialógica entre jovens brasileiros e angolanos: os alunos de uma escola pública de Teixeira de Freitas-BA e um grupo de escoteiros angolanos sediado em Luanda, Angola. Num primeiro momento, os profundos laços culturais existentes entre Brasil e Angola foram revisitados historicamente em seus vínculos com o Império Colonial Português. Tal análise possibilitou avaliar as reminiscências desse colonialismo nas duas margens do Atlântico, sobretudo no que tange às suas construções identitárias, oficiais e não oficiais. Num segundo momento, há um breve estudo de como as tecnologias móveis, em especial o celular, podem auxiliar na construção dos processos de ensino-aprendizagem, apontando as suas contribuições para uma aprendizagem móvel, colaborativa e intercultural, atendendo às demandas dos paradigmas educacionais contemporâneos. Partiu-se do conceito de cultura digital e utilizou-se o *WhatsApp* como ferramenta comunicacional com a finalidade de (re)construir relações de respeito às (des)semelhanças étnico-culturais (re)existentes entre Brasil e Angola. Finalmente, descreveu-se o processo de criação, organização e utilização do grupo de *WhatsApp* como estratégia didática alternativa que fomenta a interação, a autonomia e a coautoria da aprendizagem, tornando os sujeitos agentes ativos no processo de construção do conhecimento. Essa experiência foi registrada em um vídeo média-metragem que contém os depoimentos e as impressões dos participantes. O produto apresentado pretende contribuir para que outros profissionais possam utilizar-se dessa metodologia para o fortalecimento de práticas pedagógicas alternativas pautadas na interculturalidade e nas tecnologias digitais, pois, quando se pensa em Educação Básica, deve-se levar em consideração que ela constitui um espaço significativo para a consolidação identitária de jovens e adolescentes, e a escola, seja ela formal ou não-formal, deve proporcionar caminhos diversos para o cumprimento do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: colonialismo; tecnologias digitais; aprendizagem colaborativa; interculturalidade; métodos de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The research seeks to build an intercultural learning model based on social networks, aiming at collaborative learning and starting from a dialogical experience between young brazilians and angolans: the students of a public school in Teixeira de Freitas – BA and a group of scouts based in Luanda, Angola. At first, the deep cultural ties existent between Brazil and Angola are historically revisited in their links with the Portuguese Colonial Empire. Such analysis will allow the evaluation of the remnants of this colonialism in both margins of the Atlantic, above all, in regards to their identitarian constructions, official and not official. In a second moment, there is a brief study about the way in which mobile technology, specially the cellphone, can assist in the construction of the learning-teaching processes, pointing its contributions to a mobile, collaborative and intercultural learning, meeting the demands of contemporary educational paradigms. Starting with the concept of digital culture, WhatsApp was used as a communication tool, aiming to (re)construct relations of respect to the ethnical-cultural (dis)similarities (re)existing between Brazil and Angola. Lastly, the process of creation, organization and utilization of the WhatsApp group will be described as alternative strategy that foment the interaction, the autonomy and the co-authorship of the learning process, turning the subjects in active agents in the process of knowledge construction. This experience was recorded in a medium length movie containing the testimonies and the impressions of the participants. The product presented intends to contribute so that other professionals can use this material to strengthen their alternative pedagogical practices grounded in the interculturality and the digital technologies, because, when thinking about Basic Education, one must take in consideration that it constitutes a significative space for the identitarian consolidation of young people and teenagers, and the school, be it formal or non-formal, must provide diverse pathways for the fulfillment of the learning-teaching process.

Keywords: colonialism; digital technology; collaborative learning; interculturality; teaching-learning methods.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Estudos sobre a utilização do <i>WhatsApp</i> na educação.....	36
Tabela 2- Passos iniciais para execução da pesquisa.....	41
Tabela 3- Normas e regras de participação no grupo do <i>WhatsApp</i>	43

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Criação do grupo.....	39
Figura 2- Convite para participar do grupo.....	40
Figura 3- Apresentação dos estudantes do Brasil.....	42
Figura 4- Apresentação dos estudantes de Angola.....	42
Figura 5- Imagem do caderno de campo, anotações da pesquisa.....	46
Figura 6- Questionário: Temáticas escolhidas.....	47
Figura 7- Questionário: Temas sugeridos pelos estudantes.....	48
Figura 8- Convite para roda de despedida no Brasil.....	49
Figura 9- Vídeo chamada Brasil/Angola.....	49
Figura 10- Espaço Agrupamento São Domingos Sávio/Angola.....	50
Figura 11- Roda de Conversa/Angola.....	50
Figura 12- Vista da Marginal de Luanda/Angola.....	56
Figura 13- Desconstruções de estereótipos: o lugar.....	57
Figura 14- Rotatória da melancia/Teixeira de Freitas-Bahia.....	58
Figura 15- Reflexões sobre o poema “A escola dos meus sonhos”.....	59
Figura 16- Regras para o uso do uniforme.....	63
Figura 17- Histórias encobertas pelo colonizador.....	66
Figura 18- Preferências musicais/Angola.....	67
Figura 19- Preferências musicais/Brasil.....	67
Figura 20- Orientação sexual.....	69
Figura 21- Comemoração sobre a criminalização da homofobia no Brasil.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: NAS MARGENS DE MIM	13
1 BRASIL-ANGOLA: ENTRE A COLONIZAÇÃO E O COLONIALISMO PORTUGUÊS	16
1.1 BREVE PANORAMA CONCEITUAL	16
1.2 AÇÃO COLONIAL(ISTA) PORTUGUESA NO BRASIL E EM ANGOLA	19
1.3 CONSTRUINDO IDENTIDADES NOS DOIS LADOS DO ATLÂNTICO	23
2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA/INTERCULTURAL NO TEMPO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS	30
2.1 TECNOLOGIAS MÓVEIS, PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES	30
2.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INTERCULTURAL.....	33
3 AS TECNOLOGIAS MÓVEIS COMO INSTRUMENTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	38
3.1 WHATSAPP COMO APLICAÇÃO EDUCACIONAL	38
3.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: COMO FAZER, SELECIONAR E PENSAR	44
4 PRODUTO-DIDÁTICO: BRASIL-LÁ-ANGOLA-CÁ: DIÁLOGOS TRANS-INTER-ATLÂNTICOS (VÍDEO DOCUMENTÁRIO)	52
4.1 RELATOS E REGISTROS: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES?	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TÉRMINO DA VIAGEM E O COMEÇO DE TUDO ...	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	83

INTRODUÇÃO: NAS MARGENS DE MIM

O presente texto pretende remontar as etapas de elaboração do produto educacional denominado *Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-atlânticos*, obra resultante do processo formativo no curso de Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), realizado no campus Paulo Freire (CPF).

Ao escrever esse texto trago um pouco de mim e busco rememorar os movimentos discursivos que me levaram a pensar sobre eu mesma e sobre as minhas subjetividades, nesse espaço potencial e caracteristicamente voltado à prática reflexiva.

Trilhei toda a minha trajetória escolar básica em instituições públicas, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, concluído no Centro Educacional Cenecista de Poções (CENEC) em 1988. Ingressei em 1989 no curso de Estudos Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), situada na rodovia Ilhéus-Itabuna. Houve naquela época a mudança do curso de Estudos Sociais para o de licenciatura em História, e posso dizer que essa foi a melhor coisa que poderia ter ocorrido, uma vez que ela permitiu que eu tivesse contatos com leituras, vivências e ideias que impactaram profundamente a minha formação acadêmica e pessoal.

Em meados de 2018, ingressei no Mestrado Profissional da UFSB. Esse é um momento bem difícil de descrever, pois a lembrança de tudo aquilo que vivi permanece em minhas memórias, tudo bem colorido e sequenciado, resumindo em uma palavra: feliz. Os componentes curriculares foram fundamentais para o meu crescimento intelectual e acadêmico, sobretudo diante das aulas ministradas pelos professores Francisco Nunes, Gilson Brandão e pela professora Lílían Lima. Cada qual com sua especificidade me fez perceber que eu tinha muito a ler, a aprender, e assim se deu. Foram dias e noites de estudos e anotações que me levaram a vivenciar experiências únicas durante essa trajetória.

Ao final do segundo quadrimestre deparei-me com a possibilidade de mudança do projeto de pesquisa, adentrando no universo virtual das redes sociais, tendo o *WhatsApp* como facilitador para essa conexão. As tecnologias móveis trouxeram facilidades para a comunicação, especialmente para os jovens, que ficam conectados por bastante tempo. Essas ferramentas e possibilidades estão sendo cada vez mais integradas aos procedimentos de ensino nas escolas de todo o mundo. Então, direcionei meu barco para a margem oposta do Atlântico, para Angola.

«Brasil Lá, Angola Cá» foi o primeiro nome do projeto que uniu estudantes do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, em Teixeira de Freitas/Brasil, aos alunos do Agrupamento de Escuteiros São Domingos Sávio, em Luanda/Angola. Desde o princípio da reformulação, o projeto fomentou muitas inquietações: será que os jovens de Angola e do Brasil reconheceriam as suas diferenças e similaridades? Seria possível observar resquícios do colonialismo português em ambos os países? Como acontece(ria) a interação entre esses estudantes? As respostas a esses e outros questionamentos foram registradas em um grupo do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, além de analisadas e sintetizadas no vídeo documentário produzido.

Espero que a leitura desse memorial, juntamente com o produto pedagógico – que têm como principal objetivo levantar discussões e ajudar a desconstruir, cada dia mais, a perspectiva racista do colonizador – sejam instrumentos que possam de alguma forma auxiliar na reconstrução da memória intercultural entre Brasil e Angola. Em especial, desejo que essa pesquisa possa motivar e ajudar outras pessoas a se interessarem em seguir os caminhos aqui propostos.

Esse memorial foi construído com a intenção de textualizar a experiência empreendida. Ele está estruturado da seguinte maneira:

A primeira seção recebeu o seguinte título “Brasil-Angola: entre a colonização e o colonialismo português”. Nela abordo as relações entre Brasil e Angola no tocante às consequências geradas pelo seu pertencimento ao Império Colonial Português, cujas transações comerciais e escravocratas criaram vínculos entre as elites coloniais nos dois lados do Atlântico, inclusive de modo bilateral e independente da metrópole. Tais fluxos, particularmente os humanos, estabeleceram profundos laços culturais entre os dois países. Assim sendo, foi possível analisar comparativamente os efeitos do colonialismo português nos processos educacionais nesses dois espaços, uma vez que a compreensão da história dos dois povos, a partir da perspectiva brasileira e africana, pode auxiliar na (re)construção das relações de respeito às diferenças/semelhanças étnico-culturais existentes entre os dois países.

Na segunda seção - “Aprendizagem colaborativa/intercultural no tempo das tecnologias móveis” - foi feito um breve histórico de como as tecnologias móveis, em especial o celular, podem auxiliar na construção do processo de ensino-aprendizagem. Aponto ainda como as novas tecnologias móveis, a partir dos conceitos de mobilidade e conexão, contribuem para a aprendizagem móvel, colaborativa e intercultural, além de estarem integradas aos novos paradigmas educacionais. Para tal, a partir da experiência

interativa entre jovens brasileiros e angolanos em um grupo de *WhatsApp*, utilizei o conceito de cultura digital.

“As tecnologias móveis como instrumento para a prática pedagógica: os caminhos da pesquisa” consiste na terceira seção. Nela descrevo o processo de criação, organização e utilização do grupo *WhatsApp* como instrumento/estratégia que fomenta a interação, a autonomia e a autoria na sala de aula, tornando os sujeitos envolvidos em agentes ativos no processo de construção do conhecimento na sociedade contemporânea. Essa etapa descreve a caracterização da pesquisa e a exposição da metodologia, apresentado as estratégias metodológicas escolhidas para permear essa pesquisa.

Fechando o memorial, trago o tópico chamado “Produto-didático: Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-atlânticos”. Aqui, apresento o porquê da escolha por um vídeo documentário, fundamentando a funcionalidade e aplicabilidade do mesmo, a análise dos registros e relatos escolhidos para compor o vídeo, bem como o processo de produção até a sua finalização.

O vídeo documentário “Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-Atlânticos” foi filmado em parceria com o produtor audiovisual José Balbino, sendo feita a edição de imagens e som pelo mesmo produtor. Esse vídeo documentário originou-se do desejo de compartilhar visualmente as análises discursivas no grupo do *WhatsApp* Brasil-Lá-Angola-Cá, que aconteceram entre os meses de abril a outubro de 2019. A partir da visualização e da audição do registro dos relatos dos participantes, possivelmente esse produto contribuirá para que outros profissionais utilizem essa metodologia para o fortalecimento de práticas pedagógicas alternativas pautadas na interculturalidade e nas tecnologias digitais.

1 BRASIL-ANGOLA: ENTRE A COLONIZAÇÃO E O COLONIALISMO PORTUGUÊS

1.1 BREVE PANORAMA CONCEITUAL

A tentativa de esboçar um panorama sobre o conceito de colonialismo levou a discorrer sobre uma variedade de abordagens, de diversos estudiosos que, por meio de suas obras e análises, enriquecem e fundamentam teórica e conceitualmente essa pesquisa. Isabel Castro Henriques (2014, p. 49) conceituou o colonialismo como um “sistema de expansão e dominação colonial; teorias e doutrinas coloniais”. Trata-se, portanto, de uma política de exercício de autoridade ou controle de um país sobre um território ocupado por seus moradores, na maioria das vezes, contra sua vontade, sendo que normalmente tais sujeitos são privados de parte dos bens e direitos políticos que poderiam ter anteriormente. Já Georges Balandier (2001) descreveu a situação colonial moderna como um processo de “expansão dos povos europeus (que) conduziu ao jugo – quando não à desapareição – de quase todos os povos ditos em atraso, arcaicos e primitivos” (BALANDIER, 2001, p. 33).

Quanto ao arcabouço conceitual legitimador das políticas de violência, há diversas abordagens sobre o colonialismo que desconstruem a justificabilidade de tal intervenção. O negritudista Aimé Césaire (1955) definiu o colonialismo como uma barbárie onde “milhões de homens [foram] arrancados aos seus deuses, às suas terras, aos seus hábitos, à sua vida, a dança e a sabedoria” (CÉSAIRE, 1955, p. 12), resultando em atos contínuos de genocídio.

Na obra *Os condenados da Terra*, Frantz Fanon (2005, p. 54) ratificou a tese de Césaire (1955), afirmando que o colonialismo “é um regime de opressão”. Esse autor reitera tal entendimento sobre o conceito quando diz que o colonialismo divide a sociedade em duas: a cidade dos indígenas e a cidade dos europeus, regiões bem distintas e controladas pelo poder colonialista. Fanon (2005) definiu bem a cidade que cabe a cada um dos espaços:

[...] a cidade do colonizador é sólida como de pedra e ferro. A cidade iluminada, asfaltada, onde as latas transbordam sempre de restos desconhecidos, nunca vistos, nem mesmo sonhados. [...] A cidade do colonizado é uma cidade

agachada, uma cidade de joelhos, uma cidade prostrada. É uma cidade de pretos (FANON, 2005, p. 55-56).

A discussão sobre a cisão entre as duas cidades, porém, não categoriza unicamente as cidades do indígena e do europeu, mas essa discussão também traz um caráter racial, uma vez que a segregação ocorre entre os negros nativos e os brancos estrangeiros.

O colonialismo foi tão eficaz que potencializou um sistema de exploração econômica, cultural e de dominação política, podendo ser entendido como um modo de percepção do mundo, já que produziu formas de enquadramento da vida social e criou relações de poder fundadas em forças hegemônicas, as quais mantêm uma tensão constante e construtiva com imagens contra hegemônicas (FILHO; DIAS, 2018). Às populações e aos corpos colonizados não é reconhecida a mesma dignidade humana atribuída aos dominadores. Os regimes coloniais sempre buscaram se representar por meio de grandiosos empreendimentos voltados à propagação de uma visão particular de mundo, sempre buscando estratégias de imposição de um conjunto de categorias e valores que classificavam as pessoas e as coisas, construindo hierarquias e fornecendo, assim, os fundamentos legitimadores das suas próprias práticas de dominação. Os regimes coloniais herdaram as tradições inventadas e importadas da Europa, e “ofereceram aos africanos uma série de pontos definidos de entrada no mundo colonial, embora na maioria dos casos tenha sido uma entrada na situação subordinada em relação a um superior” (RANGER, 1997, p. 235).

Como estratégia adicional de dominação, o colonizador empregava os indígenas colonizados (nativos africanos) em cargos secundários da estrutura burocrática recém-implantada, pois, assim, faziam com que eles se sentissem pertencentes àquele novo universo e, com isso, se sujeitassem à subordinação a que lhes era destinada, como exemplificado abaixo:

Os europeus começam a socializar os africanos no sentido de aceitarem um dos modos de conduta neotradicionais europeus à disposição – a literatura histórica está repleta de africanos orgulhosos por terem aprendido a celebrar corretamente o ritual do anglicanismo do século passado (RANGER, 1997, p. 235).

No artigo “Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade”, Sousa Santos (2003) argumentou que o colonialismo exercido pelos portugueses teria sido diferente do colonialismo hegemônico exercido pelos ingleses, uma

vez que o seu colonialismo estava associado à ação de um país semiperiférico. Vale salientar que essa interpretação que Santos (2003) trouxe, em que o colonialismo português seria diferente, ou seja, menos agressivo que, por exemplo, o inglês, sendo bastante controversa e encontra diversas críticas. Desde as mais diferentes épocas, autores diversos vêm desconstruindo essa noção de peculiaridade do colonialismo português, a de que era menos agressivo do que os demais países colonialistas. Basta observarmos o ultracolonialismo citado por Perry Anderson¹ como a mais extrema e primitiva modalidade de colonialismo.

Com efeito, a partir do século XVII, os portugueses passaram a ter uma posição inferior em relação à Inglaterra e França, países que ascendiam como as duas grandes potências imperialistas europeias, enquanto cada vez mais Portugal dependia da Inglaterra, econômica e politicamente. Curiosamente, em longo prazo, Portugal foi o país com o colonialismo mais longo, tendo mantido o seu poderio sobre as colônias africanas até a década de 1970, ou seja, por um tempo muito maior que o das outras potências. Essa longevidade se explica, parcialmente, pela dependência econômica metropolitana das zonas coloniais², mas, sobretudo, pelas justificativas geopolíticas operadas pelo salazarismo e pela consequente relutância em abandonar seus domínios, acirrada pela guerra anticolonial iniciada nos anos 1960 (CASTELO, 1998).

Esse processo de dominação europeia na África foi muito intenso, derrubou estruturas políticas, econômicas e sociais. Porém, é importante ressaltar que, mesmo diante da destruição das suas tradições históricas e culturais, os africanos colonizados, embora tenham incorporado as neotradições europeias de dominação e subordinação, foram capazes de condicioná-las aos seus anseios emancipatórios. Compreender esse processo é importante para identificar a complexidade das modernas identidades nacionais das jovens nações africanas.

Logo, no que tange às relações entre Brasil e Angola e aos seus vínculos históricos com o Império Colonial Português, as transações comerciais feitas pelos dois países criaram vínculos entre as elites coloniais dos dois lados do Atlântico desde o período

¹ A especificidade do ultracolonialismo português, segundo Anderson, reside no seu sistema econômico “arcaico” e “irracional”, baseado na exploração extrema e brutal da mão-de-obra africana e da sua política de assimilação (ANDERSON, 1966, pp. 07-09).

² Nesse sentido, é importante lembrar que a independência do Brasil em princípios do século XIX fez com que os portugueses intensificassem a sua atuação colonialista nos territórios africanos (ALEXANDRE, 1980), cujo domínio era ameaçado pela relação desses com o império brasileiro que, na ocasião do reconhecimento da sua emancipação, teve de comprometer-se a não anexar nenhum domínio ligado a Portugal (ALEXANDRE, 1993).

escravocrata, inclusive, à revelia da metrópole, já que estabeleceram profundos laços culturais bilaterais (ALENCASTRO, 2000). Contribuindo com a discussão sobre as semelhanças e as diferenças entre Brasil e Angola, Carlos Serrano (2007) lembrou que as “marcas na sociedade, na geografia e na história africanas a partir daqueles interlocutores do comércio de escravos que frequentando o litoral africano, estabeleceram contatos com as populações locais, fundando cidade e portos” (SERRANO, 2007, p. 14-15).

No livro *Um rio chamado Atlântico*, o embaixador e historiador brasileiro Alberto da Costa Silva (2003) também admitiu a importância de se reconhecer a perspectiva atlântica dessa história partilhada e permeada de efetividade e afetividade, o que impõe a necessidade de se compreender “como se criouliaram as duas margens do Atlântico. [...] Na habitação. Na cozinha. Nas vestimentas. Nas festas. Em todos os modos de vida” (SILVA, 2003, p. 238).

Em suma, partindo da história vivida para a história que se vive, as relações entre Brasil e Angola ajudaram na construção de novos saberes capazes de construir relações de respeito às (des)semelhanças étnico-culturais existentes entre as margens do Atlântico. Apesar disso, o etnocentrismo articula maneiras de produzir uma identidade que não é necessariamente a identidade de povos autóctones. A identidade nacional não surge a partir dos povos europeus. Tanto na esfera brasileira quanto na angolana, a formação da identidade foi imposta. Esse é o tema da próxima subseção.

1.2 AÇÃO COLONIAL(ISTA) PORTUGUESA NO BRASIL E EM ANGOLA

A humanidade é etnocêntrica. Ao longo da história, desde os tempos mais remotos, é muito comum a qualificação do “outro” como estranho, porque cada grupo compreende o mundo a partir da construção de visões culturais próprias. A perspectiva do outro, e tudo aquilo que foge ao espectro de compreensão de determinado grupo, é, geralmente, considerada inferior. No pensamento grego antigo³, a caracterização de bárbaro se dava àqueles que não falavam e nem compreendiam as línguas e desconheciam a cultura grega. Essas noções serviram, sobretudo, para a construção da identidade grega. A noção atinente ao termo bárbaro foi incorporada pelos romanos e disseminou-se por toda a Europa

³ Como propunha Aristóteles em sua obra *Política*, só realizava a plenitude da humanidade o homem que vivia na *pólis*. Em outras palavras, quem não era grego era bárbaro, ou até mesmo selvagem.

ocidental. Foi desde a era moderna que o rótulo “bárbaro” passou a ser imputado aos povos americanos, aos quais atribuíram a alcunha de selvagens, ou seja, avessos à “civilização”. Assim, as distinções hierárquicas etnocêntricas do exemplo grego possivelmente deram início à construção das noções antagônicas dos conceitos civilização e barbárie-selvageria.

Para tratar desse tema, Immanuel Wallerstein (2007) retomou uma discussão entre Sepúlveda e Las Casas⁴ em um debate sobre qual seria o direito que os conquistadores espanhóis teriam sobre os indígenas americanos. Ao regressar para Espanha, em 1514, Las Casas deixou uma pergunta que permanece até os dias atuais: “Quem tem direito de intervir, quando, e como?” (LAS CASAS *apud* WALLERSTEIN, 2007, p. 35).

Juan Sepúlveda exibiu quatro argumentos que fundamentaram a dominação europeia nas Américas: “a barbárie dos outros, o fim de práticas que violam os valores universais, a defesa de inocentes em meio aos cruéis e a possibilidade de disseminar valores universais” (SEPÚVEDA *apud* WALLERSTEIN, 2007, p. 35). Para Wallerstein (2007), o colonialismo está relacionado com o princípio do choque entre as culturas, a aculturação, “onde está incutido que os valores eurocêntricos são vistos como superiores aos das outras civilizações” (WALLERSTEIN, 2007, p. 39).

Nas relações de poder, como naquelas travadas entre colonizadores e colonizados⁵, os estereótipos são mecanismos de sustentação do pensamento hegemônico, em que os sujeitos dominados são desqualificados e inferiorizados, enquanto os dominadores são qualificados por sua suposta superioridade. Tais estereótipos descaracterizam a imagem do colonizado, que, por sua vez, é construída pelo colonizador, no sentido de fomentar uma ideologia dominante daquilo que deveria ser considerado como único padrão.

Alberto Memmi (2007) abordou uma discussão sobre essa detração do colonizado retratada pelo colonizador, afirmando que “pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é” (MEMMI, 2007, p. 119). Desumanizado, o colonizado passa a ser visto sempre no plural, o que esse autor conceitua como “marcas do plural, ou seja, o colonizado só tem direito ao afogamento no coletivo anônimo (‘Eles são isto... Eles são todos iguais’)” (MEMMI, 2007, p. 123). Embora o colonizador conheça as

⁴ A análise da discussão entre Juan Ginés Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas faz parte do primeiro capítulo da obra, *Quem tem o direito de intervir? Os valores universais contra a barbárie*. Las Casas foi o primeiro padre a ser ordenado no território americano, favorável ao sistema espanhol conhecido como encomenda, termo que significa recomendar ou confiar alguém para alguém.

⁵ “Embora as generalizações sejam sem dúvida perigosas, o colonialismo e a colonização significaram basicamente organização, arranjo. As duas palavras derivam da palavra latina *cólere*, que significa cultivar ou conceber. Com efeito, a experiência colonial histórica não reflete, nem pode obviamente refletir, as conotações pacíficas destas palavras” (MUDIMBE, 2013, p. 15).

singularidades do colonizado, ao generalizar com essas marcas do plural, utilizando-as como uma forma de desumanização do colonizado em sua personalidade individual, o colonizador sustenta a sua suposta posição de superioridade, haja vista que o colonizado, como uma massa homogênea, não passa de abstração que pode ser modelada pelo colonizador da forma que entender.

Os nativos da América portuguesa sempre foram vistos com “estranheza” pelos viajantes, que destacavam o Brasil como um paraíso tropical. Lilia M. Schwarcz (2012) apresentou o relato do viajante português Gandavo, o mesmo “mencionava a ambivalência entre a existência do éden ou da barbárie nessas terras perdidas. [...] povos sem F, sem L e sem R: sem fé, sem lei, sem rei” (SCHWARCZ, 2012, p. 11-12), percebendo assim um total desprezo pelos nativos. No texto “Os canibais”, a pesquisadora citou Montaigne, que afirmou que “por certo em relação a nós são realmente selvagens, pois entre suas maneiras e as nossas há tão grande diferença que ou o são ou somos nós” (MONTAIGNE *apud* SCHWARCZ, 2012, p. 15). Algo similar ocorreria na outra margem do Atlântico com relação às populações autóctones de Angola, uma vez que elas também não fariam parte daquele “nós”.

No artigo “Colônia, colonização, colonial, colonialismo”, Isabel Castro Henriques (2014) asseverou que “colonizar é um exercício que visa desmemoriar as populações em relação à própria história introduzindo a história do colonizador e construindo uma nova memória” (HENRIQUES, 2014, p. 49). Essa desmemorização é nitidamente percebida quando se observa que o europeu, ao colonizar, impõe as suas estratégias de dominação: cultura, língua, educação⁶.

No espaço colonial, o colonizado é visto das maneiras que convém ao colonizador. É um processo que leva a uma imitação do outro, que passa a ser a repetição do mesmo. Essa ideia é confirmada por Homi Bhabha (1998), quando afirmou que “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111). São criados padrões de representação do outro, de modo que esse outro seja destituído de todo e qualquer valor, mas também que ele necessite ser tutelado ou governado, uma vez que é considerado inerme e incapaz.

⁶ Os temas cultura, língua e educação serão tratados mais detalhadamente no subtítulo “Construindo identidades nos dois lados do Atlântico.”

Ainda segundo Bhabha (1998), o colonizado não quer deixar de ocupar sua posição de colonizado, mas deseja ocupar o lugar do colonizador, o que demonstra, segundo o autor, certo estado de ambivalência: por um lado, a ilusão de reconhecer as diferenças do outro pela observação de seus aspectos externos como a língua, a raça cultura; por outro lado, ao mesmo tempo em que o colonizado reconhece essas diferenças, o espaço colonial exerce um mecanismo de repúdio a elas, que é manifestado quando essas mesmas diferenças são desarticuladas, sendo destituídas da sua própria essência. Ser branco e colonizador não significa apenas ser considerado de uma raça superior, mas usufruir de uma posição privilegiada dentro da sociedade e, conseqüentemente, exercer dominação. Ser colonizado e negro significava ser inferiorizado, animalizado, carente de civilização. No prefácio da *História Geral da África* Amadou-Mahtar M'Bow (2010) relatou que:

Desde que foram empregadas as noções de “brancos” e “negros”, para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados eram marcados pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de negro (M'BOW, 2010, p. 23).

O racismo tem como um dos principais pontos de partida a vontade de imposição de uma verdade ou crença como única e verdadeira, encontrando chão fértil para a reprodução de estereótipos e preconceitos. Ele se constitui em um dos componentes mais atuantes do colonialismo, por isso é tão estruturante entre as sociedades atlântico-meridionais e é nesse sentido que Antônio Sérgio Guimarães (2005) afirma que:

De fato não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado esses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria fatos, ao relacioná-los uns com os outros), e apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórias (GUIMARÃES, 2005, p. 47).

Ou seja, o racismo atua na produção de efeitos a partir de duas vertentes básicas e pelo menos de duas maneiras diferentes, uma cultural e outra fenotípica, significando então que os negros não têm personalidade, não são pessoas e seus conhecimentos não valem nada; tudo isso com base em estereótipos físicos, corroborando nas construções de estereótipos que influenciarão na construção da identidade brasileira e angolana.

1.3 CONSTRUINDO IDENTIDADES NOS DOIS LADOS DO ATLÂNTICO

Fragmentos das narrativas características do período de dominação/dependência mantiveram-se incólumes ao processo de construção das ideologias identitárias nacionais em ambas as margens do Atlântico e acabaram por influenciar seus indivíduos até os dias de hoje, já que estas são reminiscências dos processos de colonização e de colonialismo. Baseando-se nas discussões que permeiam os conceitos de raça⁷ e racismo, tão frequentes na luta por igualdade de direitos, é necessário compreender como se deram as construções identitárias no Brasil e em Angola. Assim sendo, apreende-se a história desses encontros através das perspectivas brasileira e angolana, buscando revelar e compreender olhares alternativos acerca da história do Atlântico que extrapolem o viés do colonizador.

A presença portuguesa em Angola tornou-se mais intensa a partir do século XIX. Uma das principais formas de expressão cultural da dominação europeia foi a literatura, neste caso, a literatura colonial portuguesa⁸. Apropriar-se da literatura colonial era um meio de fazer com que os colonizados assimilassem não só a literatura do colonizador, mas também a sua língua, o seu alfabeto, o seu sistema de valores e demais referências culturais. A partir da intensificação do colonialismo africano, a literatura produzida em Angola passou a ser denominada pelos portugueses como literatura colonial. Na maioria das vezes, a escrita era um recurso dominado pelos portugueses, que traziam em seus escritos e reportavam uma visão que adotava a

[...] perspectiva de exotismo, evasionismo, preconceito racial e reiteração colonial e colonialista, em que a visão de mundo, o foco narrativo e as personagens principais eram de brancos, colonos ou viajantes, e quando se integravam os negros, eram estes avaliados superficialmente, de modo exógeno, folclórico e etnocêntrico, sem profundidade cultural, psicológica, sentimental e intelectual (LARANJEIRA, 1995, p. 26).

⁷ Segundo Antônio Sérgio Guimarães (1999, p. 09) raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais. Nilma Bentes (1993, p. 16) compreende que, na realidade, as raças são constituições sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significando, de forma alguma, um dado da natureza.

⁸ Ela foi denominada de Literatura Colonial por servir como meio de propaganda da ideologia do regime de propaganda, além de se mostrar como uma produção literária que confirmaria o dom civilizador de Portugal. De acordo com Rita Chaves, “a ideia era incentivar, na metrópole e nas colônias, a produção de textos que além do reconhecimento das terras invadidas pudessem reforçar o que Raymond Willians chamou de ‘estruturas do sentimento’” (CHAVES, 2002, p. 03).

A produção literária realizada pelo colonizador português relegava aos povos coloniais a posição de meros espectadores no processo de criação artística. O importante era exaltar a colonização, o seu espírito desbravador e a sua grandeza imperialista.

No livro *Angola e Brasil: estudos comparados* Tânia Macedo (2002) indicou a comunicação entre “as duas margens do Atlântico” (MACEDO, 2002, p.45), quando se debruçou sobre a narrativa do escritor angolano José Luandino Vieira. Esse autor em uma de suas visitas ao Brasil, disse: “Nós os escritores angolanos, tivemos muita ligação com o grupo⁹ de Santa Catarina” (LUANDINO *apud* MACEDO, 2002, p. 45) e finalizou dizendo o quão foi importante esse encontro.

Assim como em Angola, no Brasil a literatura colonial foi influenciada e apegada o quanto possível à tradição literária portuguesa. Desde a carta de Pero Vaz de Caminha, documento que inaugurou o processo de colonização e que muitas vezes é identificado como “a primeira obra literária produzida no país”, em que pese a sua diversidade, as obras de expressão literária da era colonial, como as de Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos (Barroco: 1601-1768), Basílio da Gama, Tomas Antônio Gonzaga, Cláudio Manoel da Costa (Arcadismo: 1768- 1808), todas elas estavam comprometidas em comunicar-se através dos valores do colonizador, até porque são obras apegadas ao cânone da literatura portuguesa. Nesse sentido, José Veríssimo relatou “que a literatura brasileira era submissa à portuguesa, repetindo-lhe as manifestações, embora sem nenhuma excelência” (VERÍSSIMO, 1963, p. 05).

Entretanto, apesar de sofrer com os efeitos do colonialismo, a literatura também foi o primeiro instrumento de combate na luta anticolonial. Em Angola, foi em torno desse instrumento que o Movimento dos Novos Intelectuais de Angola¹⁰ se reuniu em prol de um discurso identitário próprio, da sua angolanidade, sendo que, além da literatura engajada, o fortalecimento da música popular também foi um propulsor da construção e difusão da sua identidade nacional. Nomes como Agostinho Neto na obra *Sagrada Esperança* (1974), Antonio Jacinto em *Sobreviver em Tarrafal de Santiago* (1985), José Luis Mendonça com *Quero acordar a Alva* (1996) e Luandino Vieira em *A vida Verdadeira de Domingos*

⁹ Grupo Sul foi um movimento de jovens de Florianópolis que, em 1947 se lançou em uma tarefa de renovação do cenário artístico de Santa Catarina. Em 1948 o grupo lança a revista Sul acolhendo a colaboração de jovens catarinenses, abrindo-se aos poucos a autores de outros estados atravessando o Atlântico iniciando um diálogo entre Brasil e Angola (MACEDO, 2002, p. 46-47).

¹⁰ “A expressão ‘Novos Intelectuais’ alude a um grupo (...) que sacudiu Luanda em fins do século XIX com propostas que, embora menos radicais, foram objeto de repúdio e perseguição por parte do governo português. A noção de repercussão de uma franja do passado se confirma no uso da palavra ‘descobrir’. Tratava-se, pois, de uma depuração, buscando destacar o que seria o genuinamente angolano, ou seja, o que lá estava antes da contaminação imposta pela sociedade colonial” (CHAVES *apud* OLIVEIRA JUNIOR, 2017, p. 198).

Xavier (1961) comprovam que a escrita era uma forma de enfrentamento ao jugo do colonialismo. É importante destacar que o movimento dos novos intelectuais de Angola não foi o primeiro a utilizar a literatura como arma política, mas foi aquele que conseguiu a libertação. Assim como no Brasil, desde o final do século XIX e início do XX, houve escritores naturais de Angola que utilizavam a literatura para expor perspectivas próprias.

Segundo Antônio Candido (1981), no Brasil, a partir do Romantismo¹¹, a literatura nacional passou a abandonar o sentimento de inferioridade em relação à Europa, deixando de copiá-la para refletir, apresentar e valorizar as particularidades locais em suas obras. Sendo assim, Silviano Santiago (2002) exemplificou:

Para melhor compreenderem a nação e os cidadãos – nas suas origens, no seu devir colonial e, finalmente, soberano –, nossos pensadores avançam os olhos por todo o mapa do país, tomam emprestado lunetas para melhor alcançar outras épocas e outras civilizações, com o intento de chamar a atenção para as grandes conquistas que foram feitas desde sempre, pelo mais anônimo dos índios e dos escravos, passando pelos lavradores, faiscadores, trabalhadores, funcionários públicos, profissionais liberais, latifundiários, capitães de indústria, etc., tornando o país uma das nações mais adiantadas da América Latina, mas também querem acercar-se das causas das injustiças sociais, combatê-las pelas armas da palavra, saber o porquê de tanta miséria e sofrimento por parte de um povo, no entanto, trabalhador e sempre disposto a buscar a prosperidade e o progresso moral seja dos seus, seja da nação (SANTIAGO, 2002, p. XLVIII).

Já a construção da identidade angolana, segundo João Paulo Henrique Pinto (2016), parte do pressuposto que:

Esse discurso construtor da identidade nacional angolana nasce da necessidade de união de todos os povos residentes em Angola a partir da, principalmente, da valorização de suas culturas. Sendo assim, a seleção dos aspectos culturais construtores da ideia de identidade nacional seria feita segundo os critérios definidos por aqueles que proferiram os discursos identitários (PINTO, 2016, p. 17).

Por conseguinte, mesmo que a cultura angolana fosse base da identidade nacional, sua construção se deu a partir de uma triagem de aspectos culturais que os seus idealizadores consideravam ser legitimamente nacional. Contudo, é importante pensar que, tanto aqui como lá, a identidade nacional é um discurso que encobre as identidades marginais, já que ambos os espaços são pluriétnicos, sejam as diversas nações

¹¹ Antônio Candido indicou o Romantismo como o período literário que marca o início da literatura brasileira no século XIX, pois é neste momento que os autores se dirigem para a realidade local do Brasil. Segundo a visão do referido crítico, teria sido no Romantismo que, efetivamente, a literatura brasileira teria se constituído sistematicamente alargando o compromisso com a construção da nação para outros períodos da história literária.

“tradicionais” africanas, sejam as populações indígenas e demais grupos marginalizados pelo discurso identitário nacional brasileiro oficial. Tanto no Brasil quanto em Angola tem-se como efeitos do colonialismo a imposição da necessidade de uma história única ligada às origens portuguesas – o que acaba por silenciar essa pluralidade das culturas aqui e lá como bem assevera Chimamanda Ngozi Adiche (2009), quando usa a sua própria história para exemplificar o quanto pode ser prejudicial se ter um único olhar sobre pessoas e lugares.

Para além da utilização da literatura como instrumento de dominação colonialista, temas como o espólio cultural passam principalmente pela questão central da língua nacional, ou seja, a adoção da língua do colonizador era a possibilidade de garantir a unicidade da expressão cultural e a consequente unificação (da luta) política.

No Brasil, a língua portuguesa também foi imposta como instrumento de dominação, de modo que contribuiu para diluir a diversidade linguística dos povos indígenas. A esse respeito, Mariani Bethânia (2004) fez a seguinte reflexão:

Nos silêncios impostos pela colonização, a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade linguística e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil (BETHÂNIA, 2004, p. 77).

Em Angola, a institucionalização da língua do colonizador como língua oficial é um dos principais elementos do processo de assimilação¹² do sujeito colonial, origem de diversos estereótipos e preconceitos que figurarão na memória social por longo tempo. Essa estratégia de detração da língua do colonizado ocorre porque este não sabe falar ou porque fala incorretamente a língua do colonizador. Para se comunicar, ensina a sua língua ao dominado, transformando a cultura do sujeito colonizado.

Derivada da língua, a educação foi outro instrumento de dominação do colonizador, sendo que a maior parte das populações locais era escolarizada por missões religiosas. Na primeira fase da colonização do Brasil, a educação esteve a cargo de missionários, nesse caso, dos jesuítas. Esses implementaram duas categorias de ensino: a instrução simples primária, onde estudavam os filhos dos portugueses, e a dos índios; já na educação média, os colégios eram destinados aos filhos-brancos dos portugueses.

¹² Os assimilados foram angolanos que durante o governo salazarista português em Angola (1926-1974) utilizaram-se do Estatuto do Indigenato (1926-1961) e seus documentos complementares, para conseguirem um status legal de civilizado, que os afastava do trabalho compulsório, além de permitir que trabalhassem nos órgãos da administração metropolitana, terem autonomia para deslocar-se dentro da colônia, solicitar carteira de motorista, direito a voto etc., possibilitando assim alguma ascensão econômica e social (NASCIMENTO, 2016, p. 265).

Sobre a presença dos jesuítas no Brasil, Silvia Rita Magalhães de Olinda (2003) afirmou que “desde que eles chegaram, sistematizaram uma organização nacional, fundando as suas residências e os seus centros de ação para a conquista e o domínio das almas ‘perdidas’” (OLINDA, 2003, p. 156). Percebe-se que em todas as escolas era proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos a segunda metade do século XIX.

Nessas missões os jesuítas não somente catequizavam, mas também propagavam nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes. Considerando as diferenças entre os tempos e os espaços da vigência da colonização e do colonialismo, tais elementos se perpetuaram em ações preconceituosas e discriminatórias contra os povos nativos, tanto na margem brasileira, quanto na angolana.

Em Angola, as escolas estatais eram espaços voltados para os filhos dos colonizadores, embora, como narrou Filipe Zau (2002, p. 72), “não havia nenhum impedimento legal para os angolanos as frequentarem”. Segundo esse autor, os impedimentos efetivos eram “a exigência da assimilação para frequência e a discriminação de origem econômica, pois era necessário ter um mínimo de posses para estudar, na medida em que o ensino não era gratuito” (ZAU, 2002, p. 72). Nos estabelecimentos escolares angolanos não se procurava ensinar sobre a história de local e as suas tradições, “mas sim exclusivamente, sobre Portugal e a Europa” (ZAU, 2002, p. 72).

Buscar apreender a história dos dois povos, a partir da visão brasileira e angolana, contribui para revelar que há toda uma história do Atlântico eivada de semelhanças e diferenças¹³ que partiram dos encontros gerados pelo colonialismo português, que deixou resquícios e promoveu a aparência identificada entre as duas margens atlântico-meridionais.

Kabenguele Munanga¹⁴ (2016), em um bate-papo com Goli Guerreiro¹⁵, na Flica¹⁶, destacou a ligação cultural entre Salvador e cidades africanas:

A gente pode começar a explicar esse processo a partir da ideia de que a África é o berço da humanidade, de onde vieram homens e mulheres que povoaram o mundo no processo que chamamos de diáspora africana. Depois surgiu a segunda

¹³ As diferenças e semelhanças serão explicitadas no texto sobre os relatos e os registros de funcionamento do grupo de *WhatsApp*.

¹⁴ Natural do Congo, professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP), atualmente é professor na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

¹⁵ Soteropolitana, antropóloga e escritora. Autora de vários livros que retratam o cotidiano do negro ao redor do mundo.

¹⁶ Feira Literária Internacional de Cachoeira. Tema da mesa: Entre cidades Atlânticas. Em 15/10/2016.

diáspora com o tráfico negreiro, quando reportaram os povos africanos para Ásia, Europa e América. Os resultados aqui do Brasil são resultado dessa segunda diáspora. [...] Por isso temos hoje culturas tão parecidas, frutos da mistura dos povos (MUNANGA, 2016, s/p).

Goli Guerreiro (2016) expressou que, para serem consideradas atlânticas, as cidades não necessitam ser banhadas por esse oceano. A autora citou Cachoeira como exemplo já que, localizada no Recôncavo Baiano, é “uma cidade atlântica porque tem modos africanos de existir, é marcada por costumes africanos” (GUERREIRO, 2016, s/p). Portanto, segundo essa estudiosa, o conceito de mundo atlântico e de cidades atlânticas vem permeado pela cultura. Entretanto, é necessário um breve relato sobre a concepção do mundo atlântico, o que poderá ajudar na compreensão dessa ligação perceptível-afetiva entre o Brasil e o continente africano.

Pierre Verger (2002) propunha uma abordagem que destacasse o Atlântico como um todo, um só complexo cultural, no qual as suas margens se articulam e se interferem mutuamente. Segundo ele, a formação do Brasil teria se dado em conexão com a África e vice-versa.

O que procuro mostrar aqui, fundamentalmente, são as conexões e influências, sutis ou declaradas, que se desenvolveram entre as duas regiões [...], na medida em que muito me impressionava encontrar numa margem do Atlântico coisas familiares e semelhantes àquilo que existia do outro lado (VERGER, 2002, p. 23).

Esse debate sobre o mundo atlântico passou a ser estimulado no Brasil no interstício dos séculos XX e XXI, com o historiador e cientista político brasileiro Luís Felipe de Alencastro (2000), em sua obra *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. Como é sugerido pelo próprio título, Brasil e África (particularmente, Angola) se completam por intermédio do Atlântico. Para o autor:

A colonização portuguesa, fundada no escravismo, deu lugar a um espaço econômico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista situada no litoral da América do Sul e uma zona de reprodução de escravos centrada em Angola. Desde o final do século XVI, surge um espaço a territorial, um arquipélago lusófono composto dos enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola. É daí que surge o Brasil no século XVIII. [...] O que se quer, [...], é mostrar como essas duas partes unidas pelo oceano se completam num só sistema de exploração colonial cuja singularidade ainda marca profundamente o Brasil contemporâneo (ALENCASTRO, 2006, p. 09).

Já em um estudo sobre o período contemporâneo, Juliana Marçano Santill (2006) discutiu, em sua tese de doutorado, a marca da colonialidade no imaginário do

(re)conhecimento entre Brasil e Angola, demonstrando como os atores brasileiros e angolanos se definem e explicam as realidades de seus países ao desenvolverem os seus projetos de sociedade: “Assim, Angola sempre foi capaz de olhar para o Brasil (e este aqui), sempre foi capaz de encontrar elementos para reconstruir o seu próprio passado, e sempre foi capaz de usar o Brasil para construir sua própria história de identidade” (SANTILL, 2006, p. 09).

Segundo Alberto da Costa e Silva (2003, p. 42), “muito do que se passava na África Atlântica repercutia no Brasil, e vice-versa”. A aproximação histórica, sociocultural, política e econômica entre ambas as margens fez com que os sujeitos envolvidos nesse projeto tivessem possibilidades de (re)conhecer outras realidades que, até então, eram pautadas quase que exclusivamente pelo discurso do colonizador. Os contatos através do oceano eram constantes, e as suas reminiscências culturais são permanentes. Eles também revelam como as identidades individuais estão imbricadas com as identidades coletivas produzidas pelo intercruzamento entre os dois lados do Atlântico. A experiência pedagógica empreendida por essa pesquisa tem por objetivo expor e reconstituir esses elos.

2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA/INTERCULTURAL NO TEMPO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS

2.1 TECNOLOGIAS MÓVEIS, PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES

Vive-se na era da cultura digital ou cibercultura. Esse é um conceito difundido por Pierre Lévy (1999), segundo o qual, nessa época, tudo se passa nas e através das redes digitais, ou seja, vivencia-se diariamente o aumento das formas de comunicação e informação, desde o computador, passando por diferentes equipamentos (*smartphones*, *smartTVs*, dispositivos *streaming* e computadores portáteis), o que vem transformando a(s) forma(s) de aprender a viver. Nesse sentido, identificando a educação como procedimento transformador da vida humana (e que também é transformado por ela), é importante (re)pensar, (re)fazer, ou seja, (res)significar os processos de ensino-aprendizagem, já que trabalhar com culturas digitais e tecnologias móveis instiga a apreensão de um novo tipo de sujeito que pensa, produz e compartilha saberes, opiniões, conteúdos e informações em rede.

Lévy (1999) explicou que o espaço digital é considerado um novo meio de comunicação que nasceu da interface global dos computadores. Esse ambiente permite que as informações sejam atualizadas em tempo real, além de serem produzidas e difundidas globalmente por todos os usuários que a ele estiverem conectados.

Para ter-se uma melhor dimensão do uso de aparelhos celulares comuns no Brasil, basta analisar os dados registrados em 2019 pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL). De um total estimado em 420 milhões¹⁷ de aparelhos ativos, o uso de *smartphone* (sistema operacional: *Android* e *iOS*) se destaca. Segundo o levantamento, há hoje cerca de 230 milhões de celulares ativos no país. Quanto ao acesso às redes sociais, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os resultados da pesquisa intitulada Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)¹⁸, mostrando que, pela primeira vez, cerca de dois terços da população do país (68,8%) possui conexão com a internet. A

¹⁷ Dados revelados pela 30ª Pesquisa Anual de Administração e Uso da Tecnologia de Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas em São Paulo (FGV-SP <https://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>. Acesso em 24 de maio de 2020).

¹⁸ Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/pesquisa-do-ibge-revela-que-aumentou-o-numero-de-usuarios-de-internet-no-brasil-129545/>. Acesso em 24 de maio de 2020.

pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)¹⁹ apontou que o telefone celular continua sendo o principal meio utilizado para se conectar pelo público com menos de 18 anos.

O uso dos *smartphones* e das redes sociais delinea a sociedade do conhecimento, tendo seus reflexos no ambiente escolar, causando uma ampla discussão entre gestores, docentes, discentes e pais sobre a liberação ou não dessas tecnologias em sala de aula. Tendo como base essa discussão, alguns as consideram vilãs; outros as apreendem como possibilidades de construção de conhecimento numa perspectiva de mobilidade.

O fato é que se vive num contexto em que a cada dia se depende mais da conectividade e se conta com o acesso à informação, pois os aparelhos móveis são uma realidade, não se tratando de uma novidade passageira. Conforme expresso pelas diretrizes de políticas pedagógicas da UNESCO,

longe de ser uma possibilidade teórica, a aprendizagem móvel é uma realidade concreta: estudantes e professores, de Moçambique à Mongólia, estão usando aparelhos móveis para conversar, acessar valiosos conteúdos educacionais, compartilhar informações com outros estudantes, obter apoio de seus colegas e instrutores e facilitar a comunicação produtiva. Embora a tecnologia móvel não seja nem nunca venha a ser uma panacéia educacional, ela é uma ferramenta poderosa e frequentemente esquecida – entre outras ferramentas –, que pode dar apoio à educação de formas impossíveis anteriormente²⁰ (UNESCO, 2014, p. 10).

O que fica patente é que há diversas possibilidades de aprendizagem utilizando ferramentas educacionais que se aproximam dos estudantes, uma vez que elas oferecem muitas possibilidades didáticas, como vídeoaulas, transmissões ao vivo entre outros meios de compartilhamento de informações. Com o uso das tecnologias na educação, pode-se revolucionar o ensino, melhorar a aprendizagem dos alunos e a experiência em sala de aula dos professores.

As diretrizes de políticas pedagógicas da UNESCO para a aprendizagem móvel possibilitam ainda, entre outros, os seguintes benefícios:

- ✓ Expandir o alcance e a equidade da educação.
- ✓ Facilitar a aprendizagem individualizada.
- ✓ Fornecer retorno e avaliação imediatos.
- ✓ Permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.

¹⁹ Pesquisa realizada através do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) aponta que 80% da população entre 09 e 17 anos usam a internet. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam>. Acesso em 24 de maio de 2020.

²⁰ Diretrizes de políticas da UNESCO para Aprendizagem Móvel. UNESCO, 2014.

- ✓ Criar novas comunidades de estudantes.
- ✓ Criar uma ponte entre aprendizagem formal e não-formal (UNESCO, 2014, p. 05).

Compreende-se, então, que é preciso amadurecer o conceito de aprendizagem móvel, além de refletir de maneira mais específica e profunda sobre o uso dessas tecnologias no processo educativo.

A aprendizagem móvel, ou *m-learning*, é, segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 11), o ato de “aprender com mobilidade, permitindo que [se] acesse informações de qualquer lugar, apoiado pelas tecnologias digitais”, ou seja, tal mobilidade possibilita um aprendizado de forma ubíqua. Atualmente pode-se dizer que mobilidade é a palavra-chave da cibercultura. A evolução dos dispositivos e das conexões móveis em rede faz com que o cérebro se movimente conjuntamente da atividade corporal da cidade (SANTANELLA, 2007), isto é, as novas formas de acesso com o avanço das tecnologias vão modificando também a nossa relação com o espaço urbano.

André Lemos, citado por Santos (2019), definiu o conceito de mobilidade “como o movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos” (LEMOS *apud* SANTOS, 2019, p. 06), que vai além do transporte físico de pequeno porte ou do acesso à informação em qualquer tempo ou lugar. Trata-se da portabilidade que abarca características da conexão sem fio à internet, e que oportunizam a mobilidade física e informacional. Com base nas palavras do autor, mobilidade são os espaços sociais conectados, definidos pelo uso de interfaces portáteis como os nós da rede, ir além do movimento do corpo entre espaços, privados ou públicos.

Para Santos (2019, p. 06), a mobilidade “vai além de transportar um dispositivo de pequeno porte que dê acesso às informações em qualquer lugar, engloba também a rede por meio de conexão sem fio”. O que as pessoas querem é a mobilidade proporcionada por seus *smartphones*, os quais podem ser levados no bolso, na bolsa, na mochila, porém sem ficarem desconectadas.

De acordo com Lemos (2009), ao falar sobre mobilidade, devem-se considerar duas importantes características: primeiro, a dimensão tecnológica, que permitirá a utilização de um dispositivo em diferentes lugares e em movimento; e a dimensão de conteúdo, que oportuniza que o conteúdo seja distribuído, compartilhado e acessado por inúmeras pessoas interessadas.

Nesse cenário de dinamização da mobilidade entre espaços e pessoas, o telefone móvel e/ou *smartphone* pode ser considerado o propulsor de um processo de

desterritorialização²¹, e é dentro dessa perspectiva de aprender em qualquer lugar e a qualquer hora que a aprendizagem ultrapassa as suas usuais limitações espaço-temporais.

2.2 APRENDIGAZEM COLABORATIVA E INTERCULTURAL

Segundo Débora Barbosa, a possibilidade de aprender a qualquer hora e em qualquer lugar abre caminhos para uma nova dimensão educacional que “atende necessidades imediatas, com grande flexibilidade e interatividade” (BARBOSA, 2007, p. 78). Quando incorporadas à mobilidade e ubiquidade, o uso das tecnologias móveis pode gerar um grande impacto na aprendizagem, permitindo interações sociais inéditas e relevantes.

Em sentido literal, ubiquidade significa estar presente em todos os lugares ao mesmo tempo. Assim, ubíqua é a aprendizagem que acontece em qualquer lugar, a qualquer tempo, a partir de quaisquer dispositivos de acesso às redes de interconexão (BARBOSA, 2007). Nesse contexto, as redes e as demais mídias sociais podem ser identificadas como ubíquas, pois podem ser propagadas em vários espaços e estão sempre disponíveis. Certamente, quando incorporados à educação, tais elementos podem levar o ato de aprender a novos horizontes, tornando possível (re)construir conhecimentos em grandes proporções.

Autores como Santaella (2013) entenderam que a aprendizagem ubíqua é um processo aberto, dinâmico, mais informal, e que nela o aprendiz tem um papel fundamental, uma vez que o sujeito tem completa autonomia sobre o seu aprendizado. Portanto, celulares, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* vêm a ser ferramentas que podem ser utilizadas

²¹ Cardoso (2019) traz o conceito de desterritorialização para essa discussão, a partir dos argumentos propostos por Franco (1997), Deleuze e Guattari (1976). Esses autores descrevem os três grandes processos de desterritorialização responsáveis pela transformação da vida dos selvagens, dos bárbaros e dos civilizados ao longo da história. Os homens habitaram em três espaços diferentes: a terra, o território e os estados; e foram violentamente deslocados de um espaço para outro, tanto no aspecto físico quanto mental. Do homínido ao comerciante capitalista, o homem suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho (DELEUZE; GUATTARI *apud* FRANCO, 1997, p. 76-77, grifos do autor). E segue explicando que o conceito, tal como Lévy delinea, abriga uma quarta desterritorialização que segue as três descritas por Deleuze e Guattari, sendo esta última uma mudança para o que ele chama de espaço do saber. Ele expõe as dificuldades das dicotomias e das rupturas como forma de compreensão, e, com base em uma matriz filosófica rizomática, procura elaborar uma narrativa que preserva os espaços antecedentes ao nascente mundo virtual: o ciberespaço. Os diferentes espaços antropológicos não só sempre existiram concomitantemente, como se alimentam entre si. Se, por um lado, os espaços posteriores não fazem desaparecer os precedentes, por outro lado, o espaço do saber, como seus antecessores, possuirá a vocação de comandar os antecedentes. Sobre o surgimento do quarto espaço, Lévy assinala que ele ainda está em fase final de concretização (FRANCO, 1997, p. 77). Cardoso finaliza que, em pleno século XXI, é sabido que esse quarto espaço já está concretizado e instalado em nuvens, sem limites fronteiros e de dimensão (CARDOSO, 2019, p. 87).

para impulsionar a interação, a comunicação e o compartilhamento na construção de uma aprendizagem ubíqua e colaborativa.

Há décadas que a aprendizagem colaborativa vem sendo praticada. Ela está relacionada ao ato de estudar, aprender e trabalhar em grupo. Lev Vygotsky (2001) já defendia que um dos aspectos primordiais da aprendizagem são os processos interativos que promovem a autonomia do aprendiz.

Portanto, diante da situação educacional na atualidade, a aprendizagem colaborativa vem se desenhando conforme as inovações tecnológicas intensificam as interações sociais nos espaços virtuais. As ferramentas tecnológicas já fazem parte do cotidiano das pessoas, e o ambiente escolar não está livre da sua atuação, atenção e influência.

Patrícia Torres (2004) caracterizou a aprendizagem colaborativa pela

[...] participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; [...] flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; [...] aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo não do produto (TORRES, 2004, p. 50).

As diversas maneiras de se conceituar aprendizagem colaborativa incidem sobre o indicativo de que sua base projeta-se a partir do diálogo entre os membros dos grupos, na busca de construir novos conhecimentos, melhorando aptidões individuais e coletivas. Minhoto e Marinhos (2011) defendem a interatividade e o trabalho conjunto de construção do conhecimento, afirmando que “a pedagogia da aprendizagem colaborativa é centrada no grupo e não no indivíduo” (MINHOTO; MARINHOS, 2011, p. 26). Porém, para que o trabalho em grupo dê resultados satisfatórios, os indivíduos devem colaborar uns com os outros, construindo coletivamente o conhecimento. Pierry Lévy (2003) chamou esse processo de “inteligência coletiva”²², ou seja, a forma de repartir os conhecimentos adquiridos com outras pessoas; trata-se do compartilhamento de conhecimento gerando ainda mais conhecimento.

A partir da compreensão do conceito de aprendizagem colaborativa, pode-se pensar na interculturalidade como uma perspectiva de educação que tem como alicerce o diálogo,

²² Inteligência coletiva é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2003, p. 28).

a alteridade e o respeito às diferenças culturais.

O estudo apoiado na interculturalidade possibilita pesquisas que incorporam a visão de mundo, o modo de ser de uma população, de pessoas que vivem em diferentes partes do planeta, como brasileiros e angolanos que partilham um passado colonial, e que carregam as marcas próprias dos seus lugares, sendo agregadas pelo processo de colonização. Apoiada na perspectiva da aprendizagem intercultural, Ereni Radeck (2009) apresentou a compreensão de que é necessário entender a educação “como um conjunto de relações de caráter complexo e polifônico que garanta o direito à diferença e estimule a troca e partilha entre os diferentes” (RADECK, 2009, p. 06). Assim, a diferença não pode ser considerada algo negativo, ou que construa imagens preconceituosas. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Vera Candau (2011) asseverou que a perspectiva intercultural deve orientar a prática educativa.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2011, p. 27).

Dialogar sobre semelhanças e diferenças, a partir do contexto da cibercultura, quando as tecnologias de comunicação em rede são consideradas ferramentas eficientes para promover a comunicação e a circulação de informação na contemporaneidade, é um grande passo. Isso porque, por intermédio do suporte pedagógico das redes sociais, da consequente ubiquidade e da colaboração e diálogo entre as culturas, será possível viabilizar instrumentos para promover uma educação verdadeiramente intercultural.

Mas, afinal o que são redes sociais? O termo rede social surge na segunda fase da internet, considerada uma evolução com a *Web 2.0*²³.

Para Park e Thelwall (2008),

Uma rede social é composta de nós (pessoas, grupos, organizações ou outras formações sociais tais como países) conectados por meio de relacionamentos. Comparativamente, uma rede de comunicação é uma rede composta por “indivíduos interconectados ligados entre si por meio de padrões de fluxos de

²³ A expressão *Web 2.0* foi desenvolvido pelo editor *Tim O’ Reilly* na *O’Reilly Media* no ano de 2003 para designar uma nova forma de comunicação existente no mundo virtual. Os usuários deixarem de ser apenas passivos, ou seja, de somente receber informações, para serem também ativos ou produtores do conteúdo.

informação” (PARK; THELWALL, 2008, p. 194).

Para André Telles (2011), as redes sociais fazem parte de uma grande e intensa revolução que influenciam as decisões, constroem ou destroem as marcas e até mesmo elegem presidentes. Ainda conforme o autor, 85% das pessoas que usam a internet participam de alguma rede social. Esses números atestam a generalidade do uso e, por que não dizer, do avanço dessa forma de comunicação na sociedade atual. Para o autor, “são sites construídos na internet para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e o compartilhamento de informações em diversos formatos” (TELLES, 2011, p.17).

O objetivo principal das redes sociais é conectar. Isso o *WhatsApp* faz com maestria. No mundo inteiro, o *WhatsApp*²⁴ possui força, abrangência e capilaridade. É considerada uma das redes sociais mais utilizadas no Brasil na atualidade. O aplicativo compartilha situações variadas, constrói relações e ajuda a atingir objetivos em comum.

Existe uma grande quantidade de pesquisas que envolvem o emprego pedagógico das redes sociais. Entretanto, em relação ao uso pedagógico do *WhatsApp*, o número ainda é considerado embrionário, se for considerada a expressiva quantidade de usuários que o aplicativo ganhou ao longo dos últimos anos, chegando, em 2020, com a expressiva marca e dois bilhões²⁵ de usuários.

Cristiano Lopes (2018) elaborou um quadro com estudos realizados sobre o uso pedagógico do *WhatsApp* no Brasil, entre os anos de 2014 e 2016:

Tabela 1- Estudos sobre a utilização do *WhatsApp* na educação.

²⁴ Informações do site do *WhatsApp* onde se faz o download do aplicativo: Disponível em: <http://www.whatsapp.com/download/>. Acesso em 10 de março de 2020.

²⁵ Comparativamente, em 2014 o *WhatsApp* tinha cerca de 500 milhões de usuários. Disponível em: <https://www1.folha.uol.br/mercado/2020/02/whatsapp-atinge-2-bilhoes-de-usuarios.shtml>. Acesso em 10 de março de 2020.

AUTOR	TÍTULO	ANO	CONCLUSÕES DOS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O USO DO WHATSAPP NA EDUCAÇÃO
Honorato e Reis	WhatsApp – uma nova ferramenta para o ensino.	2014	- O aplicativo WhatsApp no ensino. - Uso de aplicativos e dispositivos móveis na educação.
Pereira; Pereira; Alves	Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem- o uso do <i>WhatsApp</i> como plataforma de <i>m-learning</i> .	2015	- <i>M-learning</i>. - Uso pedagógico do <i>WhatsApp</i> na educação.
Neri	Mídias sociais em escolas: uso do <i>WhatsApp</i> como ferramenta pedagógica no ensino médio.	2015	- Incorporação da TDIC no contexto escolar. - <i>WhatsApp</i> como ferramenta pedagógica.
Araújo e Bottentuit Junior	O aplicativo de comunicação <i>WhatsApp</i> como estratégia no ensino de Filosofia.	2015	- O <i>WhatsApp</i> como veículo de interação e comunicação. - O uso do <i>WhatsApp</i> no ensino de Filosofia.
Santos; Pereira; Mercado	<i>WhatsApp</i> : um viés on-line como estratégia didática na formação profissional de docentes.	2016	- Formação docente para o uso do TDIC. - Uso do <i>WhatsApp</i> como estratégia didática na formação de pedagogos. - <i>WhatsApp</i> como ferramenta tecnológica, se usado didaticamente, contribui para o desenvolvimento de atividades nos diversos campos de conhecimento.

Fonte: LOPES, 2018 (adaptado pela pesquisadora).

A partir da leitura da tabela acima, pode-se observar que pesquisadores têm ratificado a possibilidade de utilização do *WhatsApp* como instrumento pedagógico de aprendizagem. O que se espera da pesquisa “Brasil-Lá-Angola-Cá” é que, a partir dela, se possa contribuir para a construção de uma prática pedagógica intercultural, cujo objetivo é estimular, instigar e oportunizar a construção do conhecimento de forma coletiva, por meio da colaboração, ubiquidade e mobilidade que as redes sociais, em especial o *WhatsApp*, pode proporcionar. Trata-se de uma Pedagogia Intercultural que compreende a educação como um processo que vai além das mudanças, que assume a necessidade de ser transformadora, isto é, propicia relações igualitárias entre as pessoas, na qual as diferenças culturais são vistas como ganho e não como problema.

Considerando que a faixa etária que mais utiliza as tecnologias móveis é justamente aquela em idade escolar, foi planejada a criação, num aplicativo de troca de mensagens, de um grupo onde os sujeitos envolvidos pudessem trocar informações, fotos e vídeos sobre temáticas prévia e coletivamente escolhidas, de modo que favorecesse a aprendizagem intercultural e colaborativa entre os participantes. Posteriormente aos encontros virtuais, essa experiência proporcionou a construção de um produto educativo que valoriza as práticas pedagógicas alternativas, pautadas na interculturalidade e nas tecnologias digitais.

3 AS TECNOLOGIAS MÓVEIS COMO INSTRUMENTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 WHATSAPP COMO APLICAÇÃO EDUCACIONAL

É chegado o momento de descrever o processo de criação, organização e utilização da rede social *WhatsApp*²⁶ como instrumento/estratégia de fomento à interação, autonomia e coautoria na sala de aula, que tornou os sujeitos envolvidos em agentes ativos no processo de construção do conhecimento.

Desde que o projeto de intervenção foi modificado, em dezembro de 2018, deu-se início à busca por um espaço educacional em Luanda/Angola com o qual pudesse estabelecer diálogo e colocá-lo em prática. Num primeiro momento, houve preferência por espaços formais de ensino, uma vez que assim os sujeitos em diálogo seriam oriundos de uma mesma modalidade de educação.

Essa procura teve início na segunda metade do mês de dezembro e, à época, acreditou-se ser possível iniciar o ano letivo de 2019 com a adesão de uma escola de Luanda ao projeto. Foram meses de exposição do projeto nas redes sociais. Quando alguma escola de Luanda publicava alguma coisa no *facebook*²⁷, buscava-se saber se havia interesse em participar de um projeto colaborativo entre Brasil e Angola.

Depois de muito tempo sem respostas institucionais, a busca passou a ser realizada nas redes sociais, à procura por educadores luandenses, bem como nos jornais locais, a partir de notícias sobre educação. Esses espaços forneciam pistas, nomes de professores citados nas matérias, os quais tinham os perfis buscados nas redes sociais globais. Algumas pessoas responderam ao contato, mas nada se concretizara.

O tempo passou e a procura continuou. Em 06 de janeiro de 2019, a professora Elisabeth Pombal entrou em contato, dizendo que gostaria de participar do projeto. A partir

²⁶ O *WhatsApp* permite o envio de texto, vídeo, áudio e imagens, algo bem versátil para a promoção da interação entre as pessoas envolvidas (ARAÚJO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2015, p. 01).

²⁷ O *Facebook* é uma plataforma *online* onde as pessoas podem criar suas próprias páginas pessoais e se conectam com outras pessoas. Nascido dentro da Universidade de Harvard no início dos anos 2000, [...] tinha como objetivo inicial permitir que alunos e ex-alunos da Universidade de Harvard pudessem manter contato com amigos, colegas de quarto e outras pessoas com quem tivessem contato durante o período em que participaram das atividades da universidade. Disponível em: <https://definicao.net/facebook/>. Acesso em 20 de março de 2020.

desse primeiro encontro virtual, foi firmada uma parceria, porém faltava a adesão da escola em que a mesma trabalhava, o que seria feito no início do ano letivo. A professora acreditava que essa adesão ocorreria sem problemas. Entretanto, surgiram os primeiros empecilhos na criação do grupo do *WhatsApp*, já que a diretora da escola não gostou da ideia, justificando que “talvez” os pais não gostassem da exposição dos seus filhos na rede social. E vetou a participação dos alunos da Escola São Domingos Sávio.

Foram muitas tentativas frustradas até ser firmada a parceria com o Agrupamento de Escuteiros São Domingos Sávio nº 01, um meio de educação não-formal, que tem por objetivo contribuir para a formação responsável da sociedade, em especial a juventude (ANDRADE, 2010). Formada a parceria entre os espaços de diálogos, no dia 18 de abril de 2019, foi criado o grupo Brasil-Lá-Angola-Cá na plataforma *WhatsApp*.

Figura 1- Criação do grupo.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 2- Convite para participação no grupo.



Fonte: Acervo da pesquisadora. **Créditos da imagem:** Maria Clara Lavigne.

A investigação foi realizada nessa plataforma virtual por durante seis meses, o que corresponde a dois trimestres letivos (no programa de pós-graduação onde a pesquisa foi realizada). No grupo foram criados espaços de discussão, compartilhamento de *links*, vídeos, *sites*, imagens e áudios, com o intuito de estimular o aprendizado intercultural.

O estudo foi realizado a partir do registro e da análise das interações entre os participantes no ambiente virtual do grupo criado na plataforma do *WhatsApp*. A presente pesquisa avaliou se esse grupo foi capaz de propiciar um intercâmbio virtual que primasse por uma aprendizagem ubíqua, móvel e colaborativa, tendo em vista que, quando o grupo foi idealizado e estruturado, sua finalidade era promover uma educação livre de preconceitos e estereótipos, buscando estabelecer uma educação intercultural. Sobre a interculturalidade em contextos pedagógicos, Catherine Walsh (2001) mostra que “um intercâmbio se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (WALSH, 2001, p.10-11).

A pesquisa foi realizada entre os meses de abril e outubro de 2019. No Colégio Democrático Ruy Barbosa, localizado no município de Teixeira de Freitas, extremo sul da Bahia, o projeto envolveu 14 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Já no Agrupamento São Domingos Sávio nº 01 de Luanda, Angola, participaram 13 escuteiros.

Pode-se observar na tabela 2 a organização para o início do estudo.

Tabela 2- Passos iniciais para a execução da pesquisa.

EVENTO	PROCEDIMENTO
Apresentação da pesquisa ao professor colaborador em Angola.	- Apresentação da proposta da pesquisa. - Aceitação da proposta por parte da professora.
Apresentação da pesquisa ao Núcleo Gestor e à Coordenação Pedagógica da escola.	- Apresentação da proposta da pesquisa. - Discussão acerca dos limites e possibilidades na execução da pesquisa. - Aceitação da proposta por parte da Direção e Coordenação da escola.
Reunião com a turma a ser pesquisada - Brasil e Angola.	- Apresentação da proposta da pesquisa. - Formação do grupo do <i>WhatsApp</i> .

Fonte: LOPES, 2018 (adaptado pela pesquisadora).

A proposta de pesquisa foi apresentada primeiramente à professora de Luanda, e depois aos gestores do Agrupamento de Escuteiros, que prontamente autorizaram a sua realização.

Logo no primeiro contato com os alunos, foram apresentados os objetivos da pesquisa e a proposta de construir um modelo de aprendizagem intercultural baseado nas redes sociais, visando o aprendizado colaborativo, partindo de uma experiência dialógica entre jovens brasileiros e angolanos. Além da realização da coleta das assinaturas para o consentimento da utilização de áudio e imagem, já que os resultados da pesquisa oportunizariam a construção de um vídeo documentário como produto final.

Seguidamente à apresentação da pesquisa, os alunos externaram o interesse em utilizar o *WhatsApp* com pessoas situadas distantes geograficamente, mas que têm muitos elementos em comum na construção de suas histórias. Nos primeiros encontros virtuais, cada participante se apresentou no grupo, sendo que alguns utilizaram o recurso de áudio, outros usaram o vídeo, ou uma breve apresentação escrita.

Wiza, uma das participantes de Angola, disse ser “uma honra fazer parte de um grupo com pessoas tão inteligentes, e eu sei que vou aprender muito com vocês pessoal”. Eduarda, participante do Brasil, caracterizou como “incrível esse meio de integrar a cultura e a juventude”²⁸.

²⁸ Transcrições de áudio.

Figura 3- Apresentação dos estudantes do Brasil.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4- Apresentação dos estudantes de Angola.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A interação promovida pelo grupo revelou, a partir das falas das pessoas participantes, as expectativas e a oportunidade de compartilhar conhecimentos e ideias. Entretanto, para que o grupo funcionasse a contento, foi proposto coletivamente que pontuássemos algumas normas de uso e critérios de participação. Todos opinaram e concordaram em seguir as determinações criadas em conjunto, isso porque as mesmas não teriam caráter de imposição, já que foram elaboradas de comum acordo. A tabela a seguir contém algumas dessas normas criadas coletivamente.

Tabela 3- Normas e regras de participação no grupo do *WhatsApp*.

IMPEDIDOS	PERMITIDOS
- Textos, vídeos, áudios que não estejam relacionados com as finalidades do grupo, que é a troca de experiências entre os dois grupos envolvidos, salvo quando se trata de avisos de interesse do grupo. - Postar correntes.	- Textos, vídeos, áudios que provoquem o enriquecimento das discussões. - Dar o <i>feedback</i> das dúvidas e perguntas dos colegas. - As temáticas escolhidas deverão ser discutidas, debatidas por um período de 15 dias, iniciando sempre na segunda feira e finalizando na sexta seguinte. Elas podem ser interrompidas caso surja um assunto que esteja ocorrendo na cidade e/ou país dos envolvidos e que queiram dialogar. - Nos finais de semana as temáticas são livres. - Incentivar o debate no grupo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelos participantes do grupo.

Essas regras e normas foram o caminho para que o grupo funcionasse sempre de acordo com as expectativas inicialmente programadas. Todas as discussões se voltaram para uma aprendizagem dialógica, na qual, a todo o momento, os sujeitos envolvidos construía as suas narrativas, percebendo-se protagonistas da história do seu lugar.

Cabe, no entanto, uma breve conceituação sobre a noção de protagonismo juvenil. O educador mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa (2007) disse que:

O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2007, p. 10).

Nessa modalidade, o jovem se torna parte central na construção da prática educativa, participando ativamente de todo processo, desde a elaboração, a execução até a avaliação das ações propostas. Segundo Marieli Moura e André Gagliardi (2015), as redes sociais aparecem para:

Ampliar o espaço do adolescente e mediar novas conexões entre eles ou manter laços existentes. O imediatismo do mundo digital reduziu barreiras, o que por um lado pode ser prejudicial devido à falta de privacidade, por outro lado pode estimular a aprendizagem autônoma ou grupal, longe da pressão social dos adultos. As mídias sociais e de entretenimento são, portanto, utilizadas como locais de aprendizagem e discussão (MOURA; GAGLIARDI, 2015, p. 07).

A facilidade de acesso, a interatividade e a mobilidade possibilitam a conexão entre grupos oriundos de quaisquer lugares, fazendo das redes sociais espaços propícios para incentivar a aprendizagem muito além da sala de aula. Nessa nova perspectiva de aprendizagem colaborativa, os sujeitos dialogantes têm papel fundamental, sobretudo quando eles são adolescentes e jovens.

3.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: COMO FAZER, SELECIONAR E PENSAR

Devemos começar a dizer que o que temos a oferecer não são fórmulas simples e acabadas, mas, antes de mais nada, um conjunto de propostas provisórias [...]

Immanuel Wallerstein

Realizar uma pesquisa implica em conseguir transpor vários obstáculos e, como disse Wallerstein (1996), o que se tem a oferecer não são fórmulas, mas possibilidades de caminhos para a construção de uma metodologia que tenha como propósito a efetivação de um processo educativo intercultural. Os desafios a serem vencidos são muitos e podem compreender desde questões relacionadas à articulação de teorias como lentes para a interpretação do real, mesmo que parcialmente, até os limites do campo, que, no caso desse estudo, é o virtual.

Como metodologia investigativa optou-se pela pesquisa-ação participante. A escolha por este procedimento de pesquisa justifica-se, pois,

como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, num tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita

associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

A partir das considerações expostas acima, é possível vislumbrar a efetivação da pesquisa através do incremento do grupo no *WhatsApp*. Tal emprego se enquadra no método da pesquisa-ação participante, visto que, “de acordo com o princípio da participação, são destacadas as condições de colaboração entre pesquisador e pessoas ou grupos envolvidos na situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 57).

Rène Barbier (2007) corrobora esse entendimento, ao destacar que

Não há pesquisa-ação sem a participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu sentido mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, atuantes na pesquisa, sem que sejamos estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p.70-71).

Ao longo da experiência de pesquisa foram reveladas particularidades metodológicas que envolvem, simultaneamente, observadores e observados; buscou-se uma comunicação fluída e agradável entre as partes, visando gerar sinergia entre todos os participantes. O incremento do diálogo como meio de comunicação é um dos pontos mais importantes no processo conjunto de coleta e estudo das informações, uma vez que, embora essa pesquisadora planejasse as atividades, nem sempre as ações efetivadas eram necessariamente aquelas propostas inicialmente.

Com o crescimento da comunicação mediada por computadores, celulares e *smartphones*, o ambiente *online* se tornou terreno fértil para investigações a partir de diversas áreas do conhecimento. Todavia, o novo cenário requer ferramentas analíticas apropriadas às suas especificidades. A etnografia virtual²⁹ surge, portanto, como aplicação da etnografia no ambiente do ciberespaço. Assim, buscando refinamento e aprofundamento metodológico, recorreu-se à etnografia virtual para a imersão no ambiente *online*.

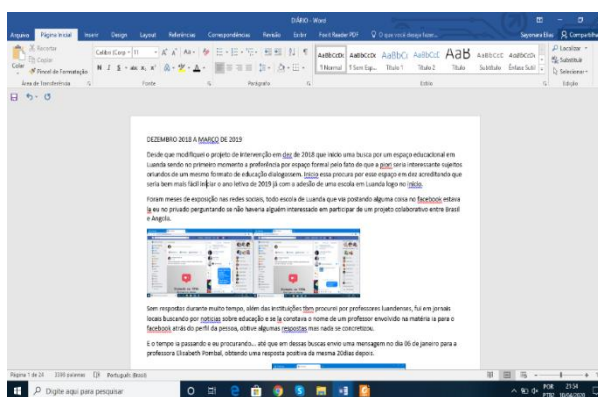
Existem vários estudos que têm utilizado o método etnográfico como estratégia de pesquisa para investigar temáticas como identidades, regras de comportamento e estudos

²⁹ Segundo Christine Hine (2000), a etnografia virtual também é conhecida como webnografia, ciberantropologia, netnografia, etnografia digital, dentre outras, e estuda as práticas sociais desenvolvidas na internet, assim como o significado destas para os seus participantes.

comparativos entre grupos distintos. Intitulado *Etnografia e Consumo Midiático*, o livro organizado por Bruno Campanella e Carla Barros (2016) pode ser considerado exemplar do exposto anteriormente. Nele há a participação de grandes pensadores desse tema, como, por exemplo, Cristine Hine, Beatriz Polivanov, Anette Makhan e Raquel Ricupero.

Ao utilizar a etnografia virtual, é preciso considerar os mesmos cuidados com os registros da etnografia tradicional, tais como a utilização do caderno de campo, a captação das conversações e a transcrição de áudios e/ou vídeos, conforme observou Hine (2008). Diante do exposto, desde o primeiro momento da criação do grupo no *WhatsApp*, foi utilizado um caderno de campo. Nele, cotidianamente, todas as conversações realizadas no grupo foram registradas.

Figura 5- Imagem do caderno de campo, anotações da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao longo da pesquisa, o registro e o armazenamento desses diálogos no caderno de campo foram fundamentais para a realização das análises das temáticas discutidas no grupo *online*, e também para construção desse memorial. Para Graham Gibbs (2009, p. 46),

O pesquisador registra no diário de campo suas ideias, discussões com noções sobre membros de uma comunidade virtual, o próprio processo de pesquisa e informações pertinentes ao processo como um todo e à análise de dados. O diário é um documento pessoal e reflete a própria “trajetória” ao longo da pesquisa, que inclui comentários cotidianos sobre os rumos da coleta de dados, percepções, ideias e inspirações sobre a análise.

O recurso aos registros das vivências-experiências do grupo de pesquisa e o retorno aos escritos do diário de campo permitiram assisti-las de maneira retrospectiva e reflexiva, salientando pontos que passariam despercebidos, embora muito relevantes para as análises. Além disso, a ausência desse instrumento poderia acarretar a perda permanente de

certas informações, gerando um prejuízo sem igual para a pesquisa. Como afirmou Miguel Zabalza (2004, p. 14) “a reconstituição por escrito das experiências vividas na prática e das sensações ali experimentadas é uma forma de a experiência não se perder na memória ou no cotidiano do eterno fazer”.

A etnografia virtual permitiu, através da técnica de observação participante *online*, descrever as ações e as representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados criados e recriados no cotidiano virtual. As temáticas discutidas no grupo foram escolhidas pelos participantes por meio de formulários criados por meio do *Google forms*³⁰. Todas elas foram contempladas ao longo da pesquisa, porém, em diversos momentos, os participantes traziam notícias novas em evidência em seu país, seja Angola ou Brasil, e as discussões delas consequentes se estendiam por longas horas, ampliando a gama de temas a serem analisados posteriormente.

Figura 6 - Questionário das temáticas escolhidas.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Contudo, além dessas temáticas, foi disponibilizado no formulário um espaço para que os participantes da pesquisa também pudessem indicar outros assuntos de seu interesse. De um universo de 28 participantes, apenas 06 utilizaram esse espaço para pontuar novos tópicos de discussão para o espaço virtual.

³⁰ O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. O usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações. Disponível: <https://www.techtodo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghml>. Acesso em 02 de julho de 2020.

Figura 7- Questionário: temas sugeridos pelos estudantes.

8- Outras sugestões
6 respostas

- Religiao, cultura e a lingua
- Saber como é o espaço familiar, como é a interação entre elas, saber como é a relação entre elas para ver se é ou não igual a daqui, no caso o Brasil.
- Ter um diálogo diverso, ser amigos e ter esse papo de adolescentes/jovens
- Características entre Brasil e Angola
- Chamadas de vídeos
- Discutir sobre coisas relevantes sobre todos os lados

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para incentivar as conversas no grupo, a cada temática era elaborado/apresentado um roteiro de questões. Esse roteiro auxiliou no levantamento de quais questionamentos deveriam ser feitos para orientar as conversas no grupo. Essa técnica foi adotada para induzir os sujeitos a analisarem os seus próprios atos, explicando-os. Através desses roteiros, foi possível fazer com que os participantes menos ativos, na maioria das vezes meros observadores das discussões, opinassem sobre alguns temas, e, os mais ativos, para que fossem mais diretos e assertivos em suas respostas.

Ao término dos seis meses, tempo estabelecido para a realização da pesquisa, foi proposta uma reunião entre os participantes brasileiros com o intuito de promover uma interação presencial para além da virtualidade. Não funcionou como o esperado, já que o dia programado coincidiu com um importante jogo de futebol, a final da Taça Libertadores da América, e a concorrência da atividade com essa paixão nacional³¹ chega a ser desleal. Num primeiro momento, pode parecer displicente marcar tal atividade no mesmo dia da final do campeonato, porém a data foi discutida virtualmente no grupo, e a maioria optou para que ela ocorresse no sábado, dia 23 de outubro de 2019. Além disso, a prorrogação do encontro também seria inviável, porque os participantes da pesquisa entrariam logo em seguida em período de avaliações, o que inviabilizaria a sua participação.

Em Luanda, Angola, a roda de despedida aconteceu no final de janeiro de 2020, quando da realização das entrevistas compiladas no vídeo documentário. Infelizmente não

³¹ “O futebol nos une como brasileiros, da mesma maneira que nos divide no amor a um time específico. Ele desperta paixão, alegria, decepção e tristeza. [...] futebol reflete os diversos momentos pelo qual passou nosso país, ganhando espaço e se consolidando como “esporte nacional” ao mesmo tempo em que a nossa própria identidade brasileira é construída. E, claro, passa também a ser um elemento fundamental dessa identidade e de nossa cultura” (MAGALHÃES, 2010, p.10-11).

foi possível reunir todos os sujeitos envolvidos na pesquisa por ocasião do recesso escolar, pois muitos deles estavam em viagem de férias.

Em síntese, mesmo sem a participação de todos os integrantes do grupo do *WhatsApp*, as rodas de despedidas se tornaram momentos significativos para a aproximação dos envolvidos na pesquisa. Nesse momento, mesmo que minimamente, as reações e (im)posturas frente às discussões no espaço virtual puderam ser observadas.

Figura 8- Convite para roda de despedida no Brasil. Arte: Maria Clara Lavigne.



Fonte: Acervo da pesquisadora. **Créditos da imagem:** Maria Clara Lavigne

Figura 9 – Vídeo-chamada Brasil-Angola.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 10- Espaço Agrupamento São Domingos Sávio/Angola.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 11- Roda de Conversa em Angola.



Fonte: Acervo da pesquisadora

O grupo “Brasil-Lá-Angola-Cá” não foi desfeito ao término do período estipulado para a pesquisa. A interação continua acontecendo, mesmo que em menor intensidade. Os seis meses de conversação, compartilhamentos, captura de diálogos, imagens, *links*, vídeos etc. possibilitaram a elaboração de um vídeo documentário de média-metragem que apresenta os depoimentos e as impressões dos participantes.

Para estruturar o vídeo documentário, recorreu-se aos registros do caderno de campo, sendo o roteiro construído a partir dos seguintes questionamentos:

Para a professora colaboradora:

- 1- Motivos que a levou a participar da pesquisa;
- 2- Mobilidade e ubiquidade;
- 3- Ganhos e contribuições.

Para os adolescentes participantes da pesquisa:

- 1- Motivos que os levaram a participar da pesquisa;
- 2- Desconstrução de preconceitos e estereótipos;
- 3- (Des)semelhanças entre Brasil e Angola;
- 4- Ganhos e contribuições.

4 PRODUTO-DIDÁTICO: BRASIL-LÁ-ANGOLA-CÁ: DIÁLOGOS TRANS-INTER-ATLÂNTICOS (VÍDEO DOCUMENTÁRIO).

A escolha do produto educacional foi um dos momentos mais complicados desde a construção do projeto. Houve muitas dúvidas quanto aos seus ganhos e funcionalidades, logo, concebê-lo não foi uma tarefa fácil. Mas quem disse que seria? Quando diante da difícil tarefa de justificar a escolha por fazer um vídeo documentário como produto educacional, realizado a partir dos relatos colhidos no campo virtual, os versos cantados por Siba³² (1997) ajudam na explicação:

Tem momentos que sinto que desfaço
O castelo que eu mesmo levantei
O importante é que nunca esquecerei
Que encontrar o caminho é meu empenho
Como eu posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei?
(Mestre Ambrósio, Fuá na Casa de Cabral, Sêmen, 1997).

Desde quando o projeto foi tomando corpo, a ideia era produzir um guia em formato de *e-book* do tipo “como fazer”. Seria um instrumento capaz de abrir novos caminhos para os usos pedagógicos das redes e de aprendizagens interculturais, além de ser utilizado como fonte de pesquisa para inspirar e ajudar outros educadores a encararem o campo virtual. Porém, assim como entoado nos versos de Siba, *esse longo caminho que eu faço, muda constantemente de feição*: ao longo da pesquisa de campo, sobretudo durante a coleta dos relatos, percebeu-se que aquelas vozes deveriam ser visibilizadas, e se optou pela mudança do tipo de produto. Um vídeo documentário mostrou-se, então, como um meio eficaz de sintetizar a avaliação de todo o processo, além de apresentar os resultados da pesquisa: *(re)encontrar o caminho para saber de onde eu venho e tocar a semente profunda*.

O vídeo documentário é capaz de seduzir o espectador; por seu intermédio, este é capaz de (se) sentir (n)a cena, na pele das personagens, observando/vivenciando a ação. Trata-se de uma experiência sinestésica capaz de atuar nas concepções e produzir reflexões. Seus desdobramentos não são únicos e diretivos, e os campos de possibilidades abertos por ele potencializam ainda mais essa linguagem. Além do mais, a pesquisa foi realizada no

³² Sérgio Roberto Veloso de Oliveira, cantor pernambucano integrante do grupo Mestre Ambrósio, um dos pioneiros do movimento Manguebeat.

âmbito de um programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, onde se preconizam outras formas de compreender a história e adquirir/difundir conhecimento.

Segundo Cristina de Melo (2002, p. 15), o vídeo documentário “é uma obra pessoal; mais do que isso é um gênero essencialmente autoral, sendo absolutamente necessário e esperado que o diretor exerça o seu ponto de vista sobre a história que narra”. No entanto, nota-se a necessidade de compreender que, além de mostrar a perspectiva e a experiência pessoal da pesquisadora, o vídeo documentário apresenta as trocas efetivadas no processo, principalmente para docentes afeitos à metodologia do intercâmbio intercultural virtual.

Sendo assim, ao fazer uso de novas tecnologias aplicadas ao processo educativo, outros docentes e/ou pesquisadores interessados na temática poderão utilizá-lo como modelo de inspiração. Dessa maneira, efetiva-se a funcionalidade e os ganhos pedagógicos da produção do vídeo documentário como produto didático: a exposição ao grande público das várias facetas dessa exitosa experiência de educação intercultural, através do intercâmbio de estudantes de diferentes nacionalidades, mediante o uso pedagógico das redes sociais.

A partir da definição do produto educacional, a proposta de produção de um vídeo documentário foi compartilhada no grupo do *WhatsApp* e prontamente aceita por todos. Os participantes ficaram animados ao se perceberem autores e atores dessa produção audiovisual. Contudo, como seriam captadas as falas de quem estava em Angola? Num primeiro momento a ideia era deixar essa tarefa nas mãos deles, a partir de um roteiro idêntico ao aplicado entre os participantes brasileiros. Outra opção seria o deslocamento para Luanda. Como assim? Ir à África, Angola... isso estaria mesmo sendo considerado? Paralelamente à ponderação em ir a Angola, o professor José Balbino³³ iniciou as filmagens no lado de cá.

A captação de registros dos participantes brasileiros foi realizada no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, no período de 05 a 23 de novembro de 2019, nos turnos matutino e vespertino. Quatro pessoas foram convidadas para concederem essas entrevistas, tendo por critério a assiduidade da sua participação no grupo virtual. Mesmo utilizando um roteiro pré-estabelecido, as conversas normalmente se dispersavam para outras questões, sendo todas elas acolhidas naquele momento.

³³ José Balbino de Santana Junior, Mestre em Cultura e sociedade pela Universidade Federal da Bahia. Possui ampla experiência na área de Artes, com ênfase em produção audiovisual. CV: <http://lattes.cnpq.br/0079134425550243>.

Era chegada a hora de decidir como seriam realizadas as entrevistas entre os participantes angolanos. Seguindo a linha do poema *Rumo*, de autoria da poetisa angolana Alda Lara³⁴ (2020, s/p):

Vamos!
[...]
Ouves?
É a terra que nos chama
É tempo, companheiro!
Caminhemos...

Foi planejada, então, uma viagem para o continente africano, desembarcando em solo angolano no dia 25 de janeiro de 2020. Este era um feito inédito, porém, havia certo sentimento de retorno a “terra mãe”. Paulo Freire (2003) falou dessa sensação de retorno quando tratou das semelhanças verificadas entre África e Brasil.

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume das flores, o cheiro da terra, as bananas, o peixe ao leite de coco, o gingar dos corpos das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível a vida, [...] a presença entre as massas populares, da expressão de uma cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (FREIRE, 2003, p.13-14).

Então, em Luanda, as escolhas deveriam seguir os mesmos critérios de participação adotados entre os estudantes brasileiros: a constância da presença e das suas intervenções. Entretanto, a professora Elisabeth Pombal abriu espaço para uma estudante que pouco interviu no grupo, porém estava sempre *online*. E, para a surpresa geral, o seu depoimento colaborou significativamente para compreender que o seu silêncio não significava desinteresse pelo grupo ou pelas discussões: “não fui muito interativa, mas pude ler as conversas e foi muito bom porque nós jovens conseguimos [...] perceber as diferenças de lá no Brasil com cá em Angola”, disse Maria Catarina. Foram convidados quatro participantes da pesquisa para a realização das entrevistas, sendo três mulheres e um homem, além da professora Elisabeth Pombal e do colaborador Gilmar Almeida. As filmagens em Luanda ficaram a cargo da pesquisadora, seguindo as seguintes orientações de José Balbino: evitar

³⁴Alda Ferreira Pires Barreto de Lara Albuquerque (1930- 1962) foi uma poetisa, contista e escritora angolana. Produziu um corpo de trabalho considerável durante a sua curta vida, embora a maioria desses escritos tenha sido publicada postumamente por seu marido, o escritor moçambicano Orlando Albuquerque. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/alda-lara>. Acesso em: 10/04/ 2020.

lugares com muitos ruídos; aproveitar a luz do dia e sempre gravar o áudio. A maioria das gravações pôde ser aproveitada, havendo problema somente com o arquivo do depoimento da professora Elisabeth Pombal. Esta, sempre prestativa, refez o vídeo e o encaminhou via *WhatsApp* para que o mesmo pudesse ser editado.

Com o término das gravações no Brasil e em Angola, iniciou-se o processo de escolha dos depoimentos, os quais, ao mesmo tempo, comporiam o documentário e seriam analisados. Num primeiro momento, pensou-se em produzir um documentário em torno de oito a dez minutos, o que o caracterizaria como um curta-metragem. Mas, ao término da produção, o filme passou de curta para média-metragem, por conta dos seus vinte minutos e meio³⁵.

4.1 RELATOS E REGISTROS: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES?

Como mencionado, o grupo funcionava conforme a seguinte lógica: no início de cada sessão temática, o assunto da vez era disponibilizado no grupo do *WhatsApp* e ficava em evidência, em média, por duas semanas para a realização das discussões. Esse prazo não era rígido, tendo em vista que as conversas têm dinâmicas próprias e diferenciadas: houve temas que se esgotaram antes mesmo de findar uma semana, assim como houve aqueles que excederam o fim do prazo estipulado, retornando noutros momentos com novas roupagens. Contudo, os temas utilizados para a composição do documentário foram escolhidos dentre aqueles citados pelos próprios participantes durante as gravações das suas entrevistas.

Devido às diferenças de fuso-horário, quatro horas a mais em Angola em relação ao Brasil, as conversas aconteciam geralmente ao longo do dia, entrando noite adentro. A mobilidade proporcionada pelas tecnologias móveis facilitou a adequação do tempo para os diálogos. Isso está de acordo com aquilo que André Lemos (2009) chamou de *mobilidade informacional*, ou seja, à medida que as discussões se desenrolavam no grupo, os

³⁵ Segundo a lei nº 8.401 de 08 de janeiro de 1992, Art.2º, VI, uma obra audiovisual de média metragem é aquela cuja duração é superior a 15 minutos e inferior a 70 minutos. Assim sendo, segundo a definição vigente, o vídeo documentário “Brasil-Lá-Angola-Cá” deve ser enquadrado na categoria de média-metragem. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8401impressao.htm. Acesso em 10 de abril de 2020.

participantes foram interagindo e conversando uns com os outros, impulsionando e movimentando informações, a qualquer hora e em qualquer lugar.

Na sociedade globalizada, as informações circulam em um simples estalar de dedos. A participação em um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp* permite encontrar discursos muito diferenciados, vozes que apresentam as suas opiniões e criam uma rede de relações que se conecta, compartilhando as mais variadas informações, desde relatos que mostram os laços afetivos entre Brasil e Angola, bem como as suas (des)semelhanças.

Dentre as primeiras categorias discutidas no grupo, constavam as impressões e os imaginários construídos/consumidos sobre o continente africano. Logo após, no momento das apresentações pessoais, os participantes foram estimulados a se apresentarem uns aos outros, o lugar onde vivem, ilustrando seu discurso com arquivos, fotos ou imagens da internet.

A estudante angolana Vanda Manuela apresentou a Marginal da Baía de Luanda, justificando ser um “local bem frequentado pelos turistas. O lazer é muito fixe”³⁶.

Figura 12 - Vista da Marginal de Luanda/Angola.

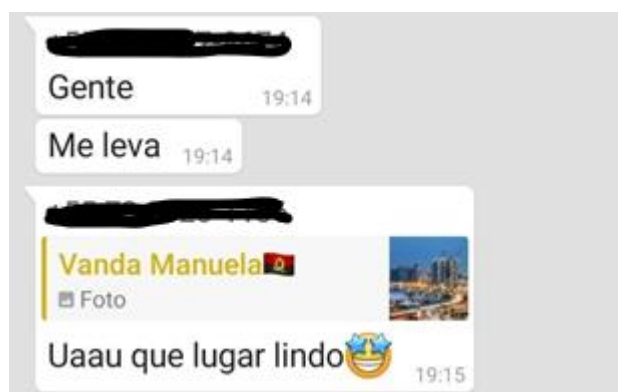


Fonte: Participante angolana.

Ao se depararem com essa imagem, imediatamente, houve espanto e admiração por parte dos estudantes brasileiros. Tal impacto pode ser interpretado como um passo rumo à desconstrução dos estereótipos e dos imaginários nutridos sobre o continente africano.

³⁶ Gíria portuguesa muito utilizada em Angola para definir algo “muito legal” ou “muito bacana”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/bu%E9+da+fixe/>. Acesso em 14 de abril de 2020.

Figura 13 – Reação de estudantes brasileiros diante da Vista da Marginal de Luanda.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Percebe-se nitidamente o estranhamento ge(ne)ra(liza)do ao se depararem com uma fotografia onde se pode avistar prédios grandiosos em ruas asfaltadas e iluminadas, e não animais selvagens circulando em meio à miséria, à fome e à pobreza. Alguns interagiram privadamente com a pesquisadora, questionando sobre a veracidade daquela imagem, inquirindo se ela realmente poderia representar um lugar na África, ou melhor, em Angola.

Essa ocasião atesta como as representações sobre a África feitas pelo discurso do colonizador foram difundidas pelos livros didáticos, majoritariamente eurocêntricos, e acabaram internalizadas pelos estudantes, daqui e de lá. Daqui, pela frustração de não ter confirmado imageticamente o seu imaginário de selvageria e barbárie. E de lá, pela escolha de uma paisagem-símbolo de civilização, por isso mesmo, considerada “muito fixe”.

Mônica Lima (2005) apresentou algumas das visões mais comuns sobre a história africana:

Ou se constituíram com base em preconceitos etnocêntricos, apresentando a África como lugar atrasado, inculto, selvagens, terra de barbárie, ou supervalorizando o seu papel de vítima – vítima do tráfico, do capitalismo do neocolonialismo e assim por diante (LIMA, 2005, p. 05).

Trata-se do primeiro episódio da desconstrução, uma tarefa não muito fácil, já que suas representações prescritivas foram produzidas ao longo da história e ainda circulam no imaginário da sociedade, sendo perpetuadas na memória das pessoas como algo verdadeiro. O processo de desconstrução dessas representações sobre o continente africano é deveras perceptível desde os primeiros depoimentos dos entrevistados no vídeo documentário. Nesse sentido, o relato da estudante brasileira, Maria Eduarda, é significativo acerca das desconstruções ocorridas durante as interações no grupo. No que diz respeito ao continente africano, segundo a estudante,

não existe tanta visibilidade, eles [os diversos meios de informação] mostram as partes ruins... Mas tem coisas incríveis. O momento de desconstrução acontece a todo instante nas coisas que vejo ou que eu converso. É que a todo o momento quebro os preconceitos que, por si só, eu devo ter.

Mas e a imagem do Brasil, ou, mais especificamente, de Teixeira de Freitas-BA³⁷? Durante alguns dias a cidade não foi apresentada pelos estudantes brasileiros. Segundo informações privadamente reveladas à pesquisadora, o motivo é que esses estudantes se sentiriam “envergonhados” ao mostrar uma cidade que em nada se assemelhava ao que foi visto na imagem da Baía de Luanda. Ou seja, ela era o seu inverso, uma vez que a maior parte das suas ruas é feia, não pavimentada, sem grandes prédios, ou seja, não era moderna. A imagem da Rotatória da Melancia foi a única que dispuseram como representação da cidade. Percebem-se, aqui e lá, os efeitos do colonialismo quando a modernidade urbana tem como referencial o modelo europeu-universal contra tudo o que é rotulado como “tradicionalista”.

Figura 14- Rotatória da Melancia/Teixeira de Freitas–BA.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Falar de educação como categoria de análise significa também trazer à tona as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano do espaço educacional. Esse foi um dos temas mais debatidos entre os membros do grupo, havendo muitas semelhanças de aspectos que os adolescentes não concordavam de forma alguma. Aqueles foram momentos de muita tensão, mas também de valiosos aprendizados.

³⁷ Teixeira de Freitas é um município brasileiro do estado da Bahia. Localiza-se no extremo sul do estado, distante 854 km da capital. Sua população estimada em 2019 era de 138.341 habitantes, sendo a maior cidade da região, e a nona maior do estado da Bahia. Ela foi fundada no ano de 1985. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/teixeira-de-freitas/panorama>. Acesso em 24 de maio de 2020.

A chamada para a sessão temática *espaço escolar: relação professor/aluno, aluno/aluno* foi feita a partir de um texto postado no grupo pela pesquisadora, produzido por um aluno do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa que não participou da pesquisa, e que expressa o seu desejo/modelo de escola:

Pensamento avançado
Dentro da escola
Eu queria ver os muros grafitados

Frases conscientes
Marcadas na história
Decretando o fim do pensamento fechado

Onde cada um possa ser aquilo que o convém
E se as regras da escola são rígidas, tem que retribuir o que queremos também.

Se é que me entende, papo consciente
Traga mais humanas, sou mais liberdade
Exato que exatas é essencial, mas no meu caso humanas é prioridade,

Comprometimento de quem administra
Projetos que interagem,
internet na escola
Mantendo os alunos sempre bem conectados nos assuntos no que ocorre lá fora

Menos reclamação com a cor da roupa que eu uso
Sem as advertências por não está de sapato
Isso não conta nada na postura do aluno
E não influencia no aprendizado
No aprendizado
Isso não influência no meu aprendizado
(ARSÊNIO, 2018).

Houve reações bem enfáticas quanto ao conteúdo do texto em Angola e no Brasil:

Figura 15- Reações sobre a leitura do poema “A escola dos meus sonhos”.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando as conversas tomaram forma, a todo momento surgiam novas inquietações e se percebeu uma incessante busca por semelhanças entre Brasil e Angola. Eram adolescentes dialogando com adolescentes, atuando como protagonistas da pesquisa. Abaixo há alguns exemplos desses momentos de conversação. Tais diálogos foram integralmente transcritos, já que eles foram originalmente enviados em formato de áudio.

A estudante de Angola, Vanda Manuela, fez um questionamento sobre as relações interpessoais no espaço escolar:

Eu gostaria de saber qual é a relação que existe entre professor e aluno, aluno e professor, é boa, se há muito assédio como temos visto nas [novelas] *Malhações*? Porque no mundo escolar do Brasil eu baseio muito na *Malhação*, então gostaria de saber como é.

Vanda Manuela usa “*Malhação*”³⁸ como um parâmetro do ambiente escolar no Brasil. Seria o *mundo escolar* representado em *Malhação* um padrão do sistema educacional no Brasil? Camila Menegaz (2006) publicou um artigo em que, dentre outras coisas, discutiu sobre que escola é representada na novela *Malhação* e de qual adolescente se está falando. Além de discutir o porquê da grande popularidade dessas produções entre a juventude, constatou-se, através de pesquisa que a autora realizou, que essa identificação se dá por conta do espelhamento dos telespectadores com seus personagens e ídolos, estabelecendo laços de pertencimento e, por vezes, agregando estereótipos, ou seja, modos de viver/ser que permanecem no imaginário dos jovens. Para Santaella (2008), a televisão fornece certa unificação cultural, tendo o surgimento do fascínio “na necessidade de contato humano, manutenção da identidade e o sentido de pertencer a uma cultura compartilhada” (SANTAELLA, 2008, p. 133).

Presentemente a mídia televisiva brasileira ocupa um lugar de destaque por ser um veículo de comunicação de maior penetração na sociedade não só brasileira, como também na angolana, tornando-se muito influente no que concerne a sugerir modelos, padrões de moda e beleza, linguagem, comportamento, principalmente na teledramaturgia. Em Angola, a novela *Sede de Viver*³⁹ muito se assemelhou à *Malhação*, criando uma interculturalidade, o aqui (Brasil) e o lá (Angola) entrelaçando histórias e enredos que aproximavam os jovens.

³⁸ *Malhação* é o nome de um expressivo programa televisivo *teen* da mídia brasileira, muito longo, e que está presente na programação internacional oferecida nos canais a cabo (BARROS, 2012, p. 24).

³⁹ Em 2004, o escritor angolano Ondjak escreveu a telenovela *Sede de Viver*, que narrava os desafios e as descobertas dos adolescentes em Luanda, abordando temas relacionados à faixa etária como orientação sexualidade, relacionamento amoroso, conflitos geracionais, entre outros. A ficção, que também foi dirigida pelo brasileiro Reinaldo Boury, foi criticada na época por se aproximar da telenovela global para o público

Aqui vale uma reflexão sobre o porquê dos brasileiros não buscarem referências culturais contemporâneas de Angola e retorno à discussão dos estereótipos que foram criados a partir do colonialismo português nos dois espaços, sendo muito mais incisiva do brasileiro com o angolano. Não conseguem ver além das tradições culturais, do exótico, como citou Pepetela (2011) numa entrevista⁴⁰ cedida a um jornal brasileiro. Angolanos olham para o Brasil, mas brasileiros não olham para Angola, o que mostra a disparidade quanto ao (des)conhecimento de um país sobre o outro. O que poderia ser uma possível justificativa para o porquê dos brasileiros não buscarem referências culturais contemporâneas sobre Angola.

A respeito da relação professor e aluno, a estudante brasileira Maria Eduarda disse:

Da minha experiência eu sempre me dei muito bem com os meus professores, sempre mesmo. Até porque eu sempre entendi que eles mereciam ser respeitados não tinha porque eu ser a aluna diferente, que bate boca com o professor. É porque eu entendo, assim, o papel e a importância que tem na minha vida. Eu acho assim, da minha parte, sempre me dei muito bem... a questão de professores, tipo homens, sempre também fui muito respeitada, sempre respeitei, também sempre coloquei limites porque acho muito importante pôr limites.

A estudante de Angola Wiza Samira também comentou sobre sua relação com os professores, dizendo que:

Depende muito do tipo de professor, porque eu sou o tipo da pessoa muito, é muito alterada, revoltada não, nervosinha. E se me chamam de autoritária, e às vezes, assim, sou um pouco malcriada, [ruídos] isso às vezes depende muito do tipo dos professores, porque há professores que realmente os alunos não conseguem lidar, e há professores malcriados que às vezes não têm, tipo, eu não nem vou explicar.

A estudante angolana Vanda Manuela reforçou o pensamento de Wiza Samira quanto aos conflitos existentes na relação professor e aluno:

Aqui em Angola algumas pessoas têm esse hábito de que o aluno não pode saber mais do que eles, quando o aluno já sabe mais do que eles, ou quando a pessoa não consegue dominar a matéria, o aluno consegue dominar matéria perante a turma, então a pessoa sente-se, como posso dizer, sente que o aluno tá a rebaixar, né? Perante a turma para diminuir para os outros colegas, então, o professor entra em choque com aluno e se tu és uma aluna que tá sempre de frente com o professor, e és uma boa aluna, oh isso, isso é o que mais irrita, porque eles não

jovem, Malhação, e distanciar-se da realidade sociocultural angolana, aproximando-se do olhar brasileiro na discussão temática e nos perfis das personagens (GUEDES, 2017, p. 143).

⁴⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/09/angolanos-olham-para-o-brasil-mas-brasileiros-nao-olham-para-angola-diz-escritor.html>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

vão vêm motivos tão suficientes, só para poder te criticar. Agora, se o aluno burro quiser entrar em choque com o professor, ele não pode fazer nada.

A estudante Wiza Samira desfechou essas discussões, reconhecendo que também existem alguns excessos por parte dos alunos:

Mas tipo, Vanda, há sim alunos que também não vamos se meter com pé no professor, assim alunos que às vezes quando sabem do assunto gostam de rebaixar o professor, que o professor é burro, ou algo assim, quantos [ruídos] professor não sabe, saber falar e saber explicar perante a turma, porque, além de ser nosso professor, também é nosso velho, então, tipo, há mesmo alunos que não sabem falar.

É comum ouvir dos mais velhos a seguinte afirmativa: Olha, onde tem um mais velho falando você deve se calar, só escutar! Aprenda com os mais velhos, eles têm muito mais sabedoria para ensinar do que você! Portanto, ao falar do professor como “nosso velho”, Wiza permite que seja feita uma reflexão sobre o lugar dos mais velhos na sociedade contemporânea, ou seja, sobre a importância que se dá à ancestralidade. Na sociedade africana, o lugar dos mais velhos é de valorização e reconhecimento, como um espaço de privilégio, uma vez que ele enlaça as diferentes gerações. E, como disse Hampâté Bá (2003), na África, a cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima⁴¹. É a partir dos mais velhos que acontecem momentos de trocas de experiências que veiculam saberes. Segundo Nascimento e Ramos (2013), uma vez aprendidos pelos mais novos esses ensinamentos, “não se perderão, atestando, como vimos, a importância do papel de transmitir o tradicional, para que este não seja diluído pelos conhecimentos aclamados pela sociedade moderna” (NASCIMENTO; RAMOS, 2013, p. 460).

Entretanto, mesmo sendo o professor considerado como facilitador da aprendizagem, como conhecedor da disciplina que se dispõe a ensinar, é perceptível nos depoimentos o quanto as relações entre professor e aluno são conflituosas. Conforme Lilian Brait (2010), isso provavelmente ocorre:

Por sermos produtos de vários fatores biológico-psicológico-social, que nos acompanha desde a tenra idade. Somos seres inacabados, quer aluno, quer professores na relação ensino/aprendizagem. Mediante a essa condição, mas se torna envolvido por um magma de representações simbólicas que a qualquer momento pode se conflitar socialmente e culturalmente (BRAIT, 2010, p. 05).

⁴¹ Autor do livro *Amkoullel, o menino fula*, Amadou Hampâté Bá foi um mestre da tradição oral que teceu relatos autobiográficos de suas memórias infantojuvenis, por meio dos fatos memoráveis.

Nesse sentido, quando erguido de maneira inapropriada, o ambiente escolar pode se configurar em um campo carcomido de contrastes, carregando uma gama de complexidade cultural. Para que haja eficácia da aprendizagem escolar, é necessário que a relação entre professores e alunos seja minimamente empática.

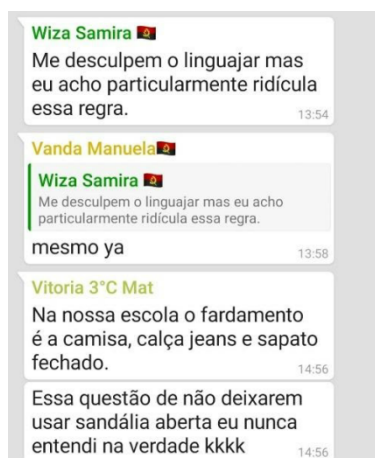
As discussões continuam baseadas no texto do adolescente Arsênio, mas agora a atenção se voltava para o verso “menos reclamação com a cor da roupa que eu uso”, como uma alusão às regras impostas pela escola. Como diz o ditado popular: “deu pano para manga”.

A estudante angolana Vanda Manuela encaminhou no grupo um áudio sobre as regras escolares, iniciando sua fala dizendo que concorda que a escola tenha normas, mas que discorda da obrigatoriedade do uso do fardamento.

Quanto ao vestuário, porque aquilo que nós vestimos ou deixamos de vestir não influencia em nosso aprendizado, nem influencia naquilo que vamos colher ou recolher dos professores. Lá na escola eu acho um absurdo, nós só podemos usar casacos ou verdes ou brancos... se for de outra cor somos obrigados a tirar; a calça jeans só pode ser ou azul, azul escura ou preta; se a calça for branca, amarela ou verde não nos deixam entrar na escola, e isso tem sido uma das maiores reclamações que eu e meus colegas temos colocados à direção, uma das maiores inquietações, porque não tem sentido se não influencia.

Muitos no grupo se pronunciaram contra as regras que obrigam o uso do fardamento escolar, considerando-as desnecessárias.

Figura 16- Discussões sobre as regras para o uso do uniforme.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Como meio de tentar amenizar a situação, informações sobre a razão da obrigatoriedade do uso de sapato fechado em ambiente escolar foram buscadas junto da

direção pedagógica do colégio brasileiro. O esclarecimento fornecido pela instituição justificou o uso do sapato fechado por questão de segurança, uma vez que ele evitaria possíveis contaminações, acidentes, entre outras intercorrências quaisquer. Além do mais, a Lei 9.394⁴², de 20 de dezembro de 1996, instituiu a obrigatoriedade do uso do uniforme estudantil padronizado nas escolas públicas.

São notórias as fortíssimas afinidades culturais nutridas entre Brasil e Angola. Desde a vivacidade das cores, a musicalidade rítmica e o paladar diversificado, todos esses são elementos que mantêm unidos os dois lados do Atlântico. Ao tratar desses elementos culturais carregados de afetividade, como é o caso da alimentação, da dança e da música, a partir de uma perspectiva juvenil, intensificou-se o processo de desconstruções e verificação das (des)semelhanças existentes. Não por acaso, essas foram categorias mais citadas no vídeo documentário e que deram a conhecer aspectos característicos dessas culturas irmanadas, muitos deles desconhecidos até então para alguns dos participantes.

A categoria “aspectos culturais” foi levantada pela professora Elisabeth Pombal, a partir da exposição de um vídeo⁴³ feito em sua residência, no qual apresentou pratos típicos de Luanda, como o *mufete*, a *quisaca*, a *muamba* de dendê, o *calulu* de peixe e o *fungi*:

Boa tarde pessoal, eu sou a Beth, quero mostrar a vocês o que normalmente os kaluandas ou luandas comem. Nós comemos muitas das vezes, é mufete, mas hoje eu vou mostrar uma comida típica de quase todas as famílias, que principalmente em Luanda comem. Esse prato que vocês veem aqui é o quizaca, é folha de mandioca pisada, refogada e comemos não é. Este aqui é muamba de dendê e é de galinha; esse daqui é calulu de peixe fresco, comi bem seco, hoje só fizemos de peixe fresco, e o típico feijão, feijão com óleo de palma, claro! A comida é muito calórica, é o máximo, é muito boa, nós comemos aos sábados normalmente o famoso fungi; eu já servi aqui no meu prato o fungi, o fungi também se faz com fubá de mandioca, aqui em casa pelo menos comemos um sábado sim e um sábado não, comemos num sábado o mufete, e no outro sábado o fungi. Mas hoje, particularmente, quero que vocês vejam como normalmente nós comemos para que vocês possam ter um debate, não é, também, queríamos saber, eu particularmente, quero saber o que normalmente aos sábados o que a família de vocês come em casa, mas este é nossa refeição, de quando em vez, aos sábados. Não é muito calórica, mas muito gostosa.

⁴² Art. 1º É instituída a obrigatoriedade de uso de uniformes estudantis padronizados nas escolas públicas de todo o País, para os alunos da educação básica, da pré-escola ao ensino médio, com exceção dos matriculados em cursos de educação de jovens e adultos, sendo o seu uso facultativo, na modalidade de educação indígena. § 1º Os uniformes a que se refere este artigo serão fornecidos gratuitamente, à base de 02 (dois) conjuntos completos por aluno, a cada ano letivo, incluindo o calçado.

§ 2º O conjunto completo do uniforme escolar compreende obrigatoriamente calçado, meia, calça ou equivalente, camisa ou equivalente e boné. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=535206. Acesso em 18 de abril de 2020.

⁴³ O link do vídeo feito pela professora Elisabeth Pombal sobre as comidas de Luanda está disponível em: https://drive.google.com/open?id=1_oGaoPluZ19BQznIkNNUao-k6_M2qVs9.

Vanda Manuela ratificou a fala de sua professora:

Temos o mufete, peixe grelhado, com banana pão, batata doce, mandioca, molho de cebola, e feijão de óleo de palma, carne seca com fungi, [que] também é feita com óleo de palma, ginboa berinjela, temos o calulu do peixe, e essas são as principais, com certeza.

A partir da fala de Elisabeth e de Vanda Manuela, percebe-se que existem muitas semelhanças entre os ingredientes utilizados na culinária angolana e na brasileira: o peixe grelhado, o óleo de palma (conhecido no Brasil como azeite de dendê) e a quizaca, que lembra um prato típico do recôncavo baiano, que é a maniçoba.

Os participantes brasileiros também apresentaram um pouco da culinária local. Marcos Vinícius descreveu as comidas que normalmente são servidas aos sábados em sua casa, apresentando um vídeo⁴⁴ que mostrou execução da receita do bucho com mocotó: “No Brasil a gente tem o costume de comer aos sábados, pelo menos a minha família tem o costume de comer a buchada de boi com o mocotó. O mocotó é as patas do boi e a buchada é o estômago do boi, que é o bucho, a tripa e muito mais”.

Antes do fechamento do tema alimentação, a professora Elisabeth foi questionada sobre o fato de só comerem aquela exuberância de cheiros, sabores e cores aos sábados, e se há algum significado ou origem histórica desse costume. Ao inquérito ela respondeu que

Na época colonial era aos sábados que as famílias tinham a oportunidade de estarem juntas, sem terem propriamente de irem trabalhar, então aproveitavam para comer as comidas típicas da terra e não as da casa dos patrões. Segundo a minha avó, eram quase proibidas estas reuniões, porque provavelmente estariam a falar em línguas nacionais, como o kimbundo, kikongo, umbundo e estariam a conspirar contra os colonos com ideias de independência e etc.

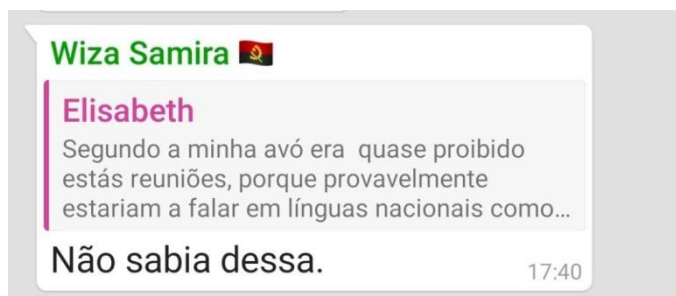
Notam-se mais uma vez os efeitos do colonialismo português nos hábitos alimentares e culturais dos povos colonizados. É importante mencionar que a novidade da informação revelada pela professora Elisabeth foi um aprendizado inédito não só para os participantes brasileiros, mas ela também era desconhecida pelos estudantes de Angola. Esse episódio trouxe novamente para o centro das discussões a sabedoria dos mais velhos, guardiães da ancestralidade que, através das suas memórias individuais, colaboram para recompor a memória coletiva⁴⁵ dos seus ancestrais, histórias que foram apagadas pelos

⁴⁴ O link do vídeo feito pelo estudante Marcos Vinícius sobre a culinária brasileira está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5fBK9Iu-jYs&feature=youtu.be>.

⁴⁵ Sobre memória um dos maiores estudiosos da memória, Halbwachs (2006), tratou de distinguir entre “memória histórica” e “memória coletiva”, entendendo a primeira como reconstrutora dos elementos do

colonizadores, corroborando para que no presente a história vivida seja repassada aos mais novos.

Figura 17- Histórias encobertas pelo colonizador: reação da estudante diante do novo conhecimento adquirido.



Fonte: Acervo da pesquisadora

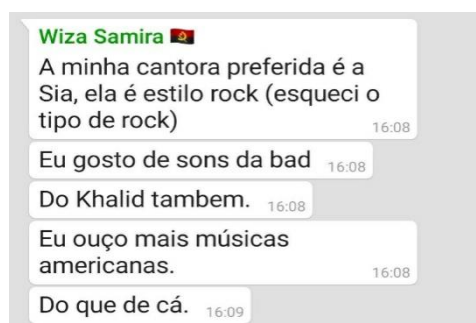
Durante todo o tempo, os diálogos no grupo de pesquisa ocorreram como em uma sala de aula colaborativa e, a cada dia, novos aprendizados foram compartilhados por todos. Dillenbourg, citado por Torres e Irala (2007), classificou a aprendizagem colaborativa como a “situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (DILLENBOURG *apud* TORRES; IRALA, 2007, p. 70). Em diversos episódios foi esse tipo de troca de saberes que moveu o grupo.

Em meados de maio 2019, os temas “música e dança” entraram na roda de discussões com a seguinte chamada: *pesquisas apontam que a música tem o poder de aproximar as pessoas*. As preferências musicais foram apresentadas para que as semelhanças e diferenças entre os dois países fossem evidenciadas. Segundo Santos (2007, p. 07), “os adolescentes passam a maior parte do tempo ouvindo música, satisfazendo suas necessidades emocionais e sociais, também como passatempo, ou o alívio para os aborrecimentos e a solidão, e a diversão”.

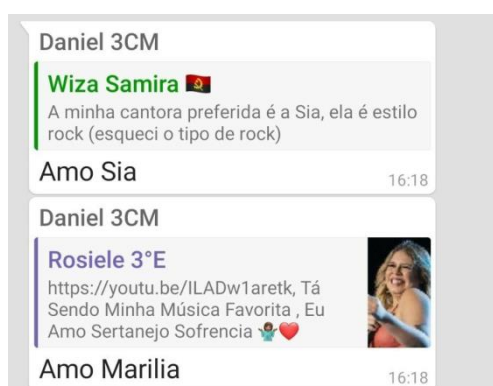
No Brasil, a maioria dos participantes relatou gostar de todos os estilos musicais, porém, foi notória sua preferência por música sertaneja, sendo Marília Mendonça⁴⁶ a preferida entre os jovens brasileiros participantes do grupo. Os participantes angolanos citaram cantores como Roberto Carlos, Alcione e Projota, e também a norte-americana Sia.

presente da vida social e projetada sobre o passado reinventado, ao passo que a segunda cumpriria recompor magicamente o passado.

⁴⁶ Marília Mendonça é uma das cantoras mais populares da atualidade e uma das promessas da nova música sertaneja.

Figura 18- Preferências musicais/Angola.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 19- Preferências musicais/Brasil.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Sobre a influência da música norte-americana entre a juventude brasileira e angolana, cabe comentar que a difusão da música internacional – com destaque para a música norte-americana – o fato de o inglês ser um idioma universal e os Estados Unidos serem uma das maiores potências econômicas mundiais contribui para essa procura de cantores internacionais. Segundo Sablosky (*apud* SOUZA, 2014, p. 07), “a música norte-americana é o maior e mais poderoso porta voz de sua população. Através dela, além do caráter de entretenimento, são retratados fatos e elementos culturais do país que, por sua vez, são repassados ao mundo inteiro”.

O avanço tecnológico e a globalização têm uma grande participação nesse fato, pois o imperialismo faz com que a realidade dos Estados Unidos, país considerado como de primeiro mundo, pareça extremamente próxima, enquanto que o lugar onde se vive ainda está em desenvolvimento e se mostra como algo extremamente distante e exótico.

Porém, tem-se também as músicas de Anselmo Ralph, C4Pedro, o Yola Smedo e o Matias Damásio, artistas muito ouvidos nas rádios de Luanda, sendo que o seu som se aproxima do sertanejo universitário, com levadas que lembram muito a música brasileira, e

letras que remetem à *sofrência*⁴⁷. As mídias televisivas, a internet e as redes sociais cumprem o papel de aproximar a juventude, conectando e divulgando as preferências entre os diferentes lugares do mundo.

Música e dança são temáticas entrelaçadas, não sendo diferente nas discussões. Contudo, quem iniciou os debates sobre a dança foi Gilmar, coordenador do grupo de escuteiros e colaborador da pesquisa. Ele pontuou a seguinte opinião sobre esse tema:

[A dança] é a maior manifestação cultural de Angola, com diversos estilos como: kazukuta, kilampanda e semba; na ilha de Luanda temos a rebita que os mais velhos nos anos antes da nossa independência faziam, agora com menos frequência, menos o semba e o kilapanda.

A professora Elisabeth Pombal divulgou um vídeo⁴⁸ do *rebita* como um estilo tradicional em desuso pelos jovens, comum só em cerimônias ou atividades tradicionais. Rebita é semelhante à umbigada⁴⁹, presente em praticamente em todas as danças de origem africana no Brasil (PAULA JUNIOR *apud* ANTONIO, 2008). Essas manifestações da cultura angolana e brasileira são símbolos que vão muito além da resistência cultural, pois exercem função construtiva de pertença e de identidade negras, tanto em Angola quanto no Brasil. O forró, o axé, o rap, o funk, o afro-house e o kuduro podem ser todos misturados num imenso caldeirão de ritmos que hoje denominamos de “cultura”, e que forjam cotidianamente as nossas fluidas identidades.

As reflexões resultantes dos diálogos entre os adolescentes sobre “gênero e sexualidade” permitiram mergulhar em um novo universo, amplamente debatido por vários dias, fruto de um questionamento da estudante Vanda Manuela quando indagou sobre se e como a escola e as famílias interferem nas questões de orientação sexual de cada indivíduo. De pronto, o estudante brasileiro Daniel fez o seguinte relato:

⁴⁷ Segundo Brasiliense e Souza, a *sofrência* é a versão moderna da antiga “dor de cotovelo”, dando voz musical a um sem número de corações partidos com representação expressiva pelos arranjos ditos sertanejos (BRASILIANSE; SOUZA, 2020, p. 23).

⁴⁸ Vídeo onde se registra uma cerimônia de casamento com a apresentação do “rebita”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URduBrGNxFc&feature=youtu.be>. Acesso em 05 de maio de 2020.

⁴⁹ Santana (2014, p. 107) traz a seguinte definição de umbigada como uma dança performática, presente nas cerimônias de fertilidade e núpcias na região do Congo e Angola, inserida pelos escravos, por volta do século XVII, com forte manifestação em todo Brasil, sobretudo em São Paulo. No batuque da umbigada, homens e mulheres batem o umbigo um do outro. Na perspectiva da cultura banto, o umbigo é a primeira boca e o ventre materno é a primeira casa, de modo que, ao tocarem os umbigos, os performances celebram e agradecem o dom da concepção.

Figura 20 – Relato sobre orientação sexual.



Fonte: Acervo da pesquisadora

A estudante angolana Mary Castro disse: “Então quer dizer que ser gay ainda é ‘ilegal’ no Brasil? Ou tem alguma lei que defende?”. Daniel respondeu dizendo que não havia ilegalidade, porém explicou que o Brasil é o país onde mais se matam LGBTQ’s no mundo. E acrescentou que também é bastante alta a taxa de feminicídios no país, que não é “violento só com os LGBTQs, mas com as mulheres também”. Para ampliar a discussão sobre a temática, os adolescentes brasileiros trouxeram diversos *links* de reportagens sobre a criminalização da homofobia que, à época, ainda não havia sido instituída no Brasil. Quando a suprema corte brasileira aprovou a lei que criminaliza atos de homofobia, o grupo comemorou amplamente

Figura 21 – Comemoração sobre a criminalização da homofobia no Brasil



Fonte: Acervo da pesquisadora

No entanto, a imagem do Brasil no exterior é de um país tolerante, livre de preconceitos e que respeita as diferenças. O que pode ser visto no relato de Mary Castro:

“sempre achei que o Brasil fosse mais de boa em relação à homossexualidade”. E complementa dizendo que “realmente, por serem a maioria nesse campo, pensei que fosse tudo de boa, na moral”.

Vinícius comentou os questionamentos de Mary Castro e complementou:

O Brasil permanece na contramão das discussões mundiais sobre direitos humanos, nele tende que a homossexualidade tem dois lados no Brasil: o lado cor de rosa, que é o lado da festa, da aceitação de artistas da parada gay, do mundo como disse Daniel. E há o lado vermelho, que é o lado da violência, do preconceito, do machismo, que vitima mulheres e homossexuais.

Os dados sobre a violência homofóbica no Brasil em 2018⁵⁰ mostram o “lado vermelho” citado por Vinícius.

420 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil em 2018 vítimas da homolebotransfobia: 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%). Uma pequena redução de 6% em relação a 2017, quando registraram-se 445 mortes, número recorde nos 39 anos desde que o Grupo Gay da Bahia iniciou esse banco de dados (GGB, 2018, p. 01).

Sobre a discriminação, a partir da análise dos discursos é perceptível que nos dois países sofre-se do mesmo mal. Tudo começa em casa, quando a família não aceita o(a) filho(a) homossexual. O “sair do armário” dito por Daniel seria, segundo Fernanda Silva Teixeira (2012), entendido “como um processo de reconhecimento dos sentimentos e afetos homoeróticos ou de pertencerem a outro gênero diferente do culturalmente esperado para o seu sexo biológico, para si mesmo e para os outros” (TEIXEIRA, 2012, p. 21). O medo de revelar à família faz com que muitas vezes os adolescentes vivam em um mundo com o qual ele não se identifica. Fatores como religião, raça, nível de escolaridade e idade dos pais contribuem para a aceitação (ou não) da homossexualidade dos filhos. A aceitação da família é um passo fundamental no processo de reconhecimento da identidade de gênero.

A pergunta de Vanda Manuela sobre como os brasileiros lidam com a homossexualidade e, conseqüentemente, com a homofobia, foi devolvida para os estudantes angolanos. A estudante relatou:

Aqui [em Angola] são poucos os casos de revelados, mas nos últimos [anos] estes têm saído mais do armário, então, tem sempre aqui um ou outro [episódio] homofóbico e não sei o que mais... por acaso, esse índice de criminalidade contra

⁵⁰ Os dados apresentados são de junho de 2018, pois o governo atual não apresentou nenhuma pesquisa/relatório com dados atualizados (GGB- Mortes violentas de LGBT+ no Brasil. Relatório 2018).

eles aqui não existe, muitos não aceitam, em toda a parte do mundo acontece isso. Mas matar por serem ou não serem gays ou lésbicas, aqui não existe.

Mary Castro complementou a fala de Vanda Manuela dizendo: “Em Angola ainda há muito tabu nessa área, embora tenha sido legalizado⁵¹ recentemente. Mas ainda há muita gente que é contra. Não sei se chega a haver agressão física, mas as pessoas ainda xingam muito os homossexuais”.

A professora Elisabeth Pombal afirmou que a violência “é exatamente igual a do Brasil, a discriminação começa em casa, na família”. Mary Castro rebateu a professora dizendo que “não chegam a ser tão agressivos como no Brasil, cá em Angola nunca bateram em nenhum gay e as taxas de feminicídio não são tão graves”. Entretanto, ao pesquisar informações sobre as redes de apoio aos casos de violência contra LGBTQ+, encontramos a página LGBT ANGOLA, onde há depoimentos de pessoas que sofreram violência na rua naquele país. A chamada era a seguinte: “*Mais um depoimento sobre violência contra membros LGBT, que tristeza, ninguém merece se sentir ameaçado a todo o tempo*”⁵². O trecho em destaque permite suspeitar ser essa uma prática corrente, uma vez que existem diversos outros depoimentos semelhantes.

A *Associação Ires Angola* é uma das raras associações legalizadas pelo Ministério da Justiça que atua em defesa dos direitos dos gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros no continente africano. Ao contatar a associação mediante a sua *fanpage*⁵³, na rede social *Facebook* e pelo aplicativo de mensagens *messenger*, um membro da associação respondeu a alguns de nossos questionamentos sobre os dados da violência sofrida pela comunidade LGBTQ+ em Angola. Segundo o seu depoimento,

No geral, há sim muita violência e começa justamente em casa! 90% dos adolescentes e jovens que recorrem a nós pedindo ajuda foram expulsos de casa ou espancados depois de se assumirem para a família! O que acontece muitas vezes é que as próprias pessoas encobrem, não se abrem ou fingem estar tudo

⁵¹ Aprovada em 23 de janeiro de 2018, o novo Código Penal que garante que seja penalizado em razão de sua orientação sexual. Datado de 1886, o antigo Código estabelecia detenção aos homossexuais com a acusação de “entrega à prática e aos vícios da natureza”. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/direitos-humanos-2/angola-novo-codigo-penal-despenaliza-homossexualidade>. Acesso em 18 de abril de 2020.

⁵² Grifo nosso.

⁵³ Fundada em 2003, a instituição recebeu o certificado do Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos de Angola, mas apenas em junho de 2018 foi legalmente reconhecida pelas autoridades. Catalogou cerca de 300 associados com trabalhos realizados em Luanda, Benguela Huíla e Huambo. Contato da *fanpage* disponível: https://m.facebook.com/graphsearch/str/associa%C3%A7%C3%A3o+%C3%ADris+angola/keywords_search?f=Abo3cDP4Sv5-seLRT7PdxAWpxLI3KrnzCnB3KUrgmiSaNapVUVciC5-HXkCoZ-sh2du8FLWrNfwP4Ww8OACnwS47WoQ7gvcprbfrbnIpevo6N1rQq7sAVN7rUdXhDXwx9_4gurvB_iMwJ_63y8WcqeF5&tsid=0.8504999517053768&source=result. Acesso em 19 de abril de 2020.

bem. Na maior parte das vezes não têm a quem recorrer! Aí recorrem a nós! (Membro da Associação Iris Angola, 2020).

O fato de a homossexualidade ter sido proibida em Angola até o ano de 2019 pode explicar o porquê dos registros desse tipo de violência protocolados nas mídias e nos boletins de ocorrência serem menores dos registrados no Brasil. O que não significa serem inexistentes. Segundo a Associação Ires Angola (2020), mesmo com a promulgação do novo Código Penal e da lei que despenaliza a homossexualidade, as práticas discriminatórias persistem, criando efeitos no ensino e estimulando práticas homofóbicas na adolescência. Tais efeitos são encontrados principalmente no seio familiar, pois a família é a primeira instituição a praticar esse tipo de discriminação; tão logo descobrem que um de seus filhos é homossexual, pressionam, agridem, e se negam a custear os estudos, o que explica o baixo nível de escolaridade registrado entre os associados.

As análises dos conteúdos findam com os relatos dos participantes no vídeo documentário de como foi participar de uma pesquisa com outros adolescentes, usando o celular e o *WhatsApp* como ferramentas facilitadoras das conexões entre Brasil-Angola. Nesse sentido, os relatos abaixo são bastante significativos:

Todo mundo hoje tem um telefone, então foi legal porque a gente não precisava ir para lá nem eles pra cá. Pelo celular a gente trocava informações. A criação do grupo teve uma desconstrução dos nossos conceitos, do que a gente pensava. A gente viu que a África, não é o que nos ensinaram aqui (Depoimento Marcos Vinícius, estudante brasileiro no vídeo documentário).

Esse grupo mostra que mesmo distante do outro lado do mundo pode ter uma interação com pessoas sem ter nenhuma desconfiança, sem ter preconceito. A ideia do grupo foi algo maravilhoso (Depoimento Juandro, estudante angolano no vídeo documentário).

A análise desses depoimentos evidencia as contribuições dessa experiência, estabelecendo uma atmosfera assertiva que fortaleceu o diálogo de forma leve, o que está comprovado nessa fala quando o estudante diz que os encontros virtuais propiciaram “interação com pessoas sem ter nenhuma desconfiança”, revelando a cumplicidade entre os participantes utilizando partilhas de aprendizagens mútuas. Sem falar que as possibilidades de um instrumento de comunicação na palma da mão foi um facilitador, afinal, “todo mundo hoje tem um telefone, então foi legal porque a gente não precisava ir para lá nem eles pra cá”. O uso das tecnologias móveis está diretamente relacionado à ubiquidade, uma vez que são elas que proporcionam esta capacidade de estar em muitos lugares ao mesmo tempo.

Através desses relatos, fica evidente a proficuidade desse projeto de pesquisa, que teve como percurso uma metodologia didático-pedagógica-intercultural, a partir do uso das redes sociais. Quanto ao vídeo documentário, ele constitui um produto de cunho pedagógico que foi pensado com a intenção de torná-lo abrangente a todos que tenham interesse em fazer uso das redes sociais como estratégia pedagógica nas suas aulas, independente dos temas a serem discutidos. Para tanto, há algumas possibilidades de trabalho com o vídeo documentário “Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-Atlânticos”⁵⁴, sendo possível propor a realização de um debate introdutório sobre possíveis identificações entre a vida dos expectadores e a vida dos jovens protagonistas, seus sonhos e dilemas quanto ao espaço escolar; orientação sexual; uso do celular no cotidiano escolar entre outros.

Achando pertinente, o(a) professor(a) ou a turma poderá fazer com que a discussão se expanda, trazendo para o centro das atenções algumas temáticas fundamentais do documentário, principalmente quando forem tratar do processo de colonização no Brasil e na África, particularmente em Angola, vendo as (des)semelhanças entre os dois espaços. Permite que os sujeitos, ao refletirem sobre o passado, possam refazer e dar novo sentido ao presente, projetando quebras de estereótipos. Essas são algumas sugestões que podem ser ressignificadas/ampliadas conforme o interesse do professor e/ou pesquisador.

E, para finalizar, recorre-se novamente aos versos de Mestre Ambrósio, pois “O importante é que nunca esquecerei / Que encontrar o caminho é meu empenho”, considerando que o caminho foi encontrado e trilhado com muito afinco e aquisição de conhecimentos, mas, acima de tudo, como uma experiência muito prazerosa. Interagir com os participantes e desenvolver essa pesquisa foi algo muito gratificante, foi saboroso. E aos que dela quiserem e souberem extrair o seu sabor, cabe dizer que “É tempo, companheiro! Caminhemos”.

⁵⁴ Link para acesso o vídeo documentário “Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-atlânticos”. <https://youtu.be/lMMMswD2UoA>

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TÉRMINO DA VIAGEM E O COMEÇO DE TUDO

As breves considerações que seguem têm como motivação as reflexões feitas a partir dos meus próprios depoimentos gravados para a elaboração do vídeo documentário, produto final dessa pesquisa. Uma retomada, portanto, a partir de um diálogo comigo mesma, para reafirmar as contribuições valiosíssimas propiciadas pela experiência vivenciada em um ambiente virtual, tendo o *WhatsApp* como campo de pesquisa para a elaboração do produto educacional “Brasil-Lá- Angola-Cá: diálogos trans-inter-Atlânticos”.

O ponto inicial dessa abordagem se dá a partir da formação dos grupos de trabalho. O fato de o público alvo ter sido os alunos do 3º ano do Ensino Médio trouxe bastantes contribuições para o trabalho, uma vez que se tratava de alunos com um maior nível de maturidade e que, na sua maioria, demonstravam interesse sobre temáticas ligadas às relações étnico-raciais. No entanto, houve algumas apreensões até que o grupo fosse formado, desde o temor pela falta de adesão, até a possibilidade de que as interações não se realizassem a contento. Poderia não haver empatia entre os envolvidos ou desinteresse generalizado.

Apesar disso, não houve muitos entraves para a adesão dos estudantes no Brasil. De fundamental importância foi a minha inserção na escola, onde atuo como professora, uma vez que todos os estudantes convidados-voluntários eram meus alunos, o que facilitou todo o processo. Assim, o convite foi feito diretamente aos alunos que se percebiam como mais envolvidos nas discussões sobre as questões étnico-raciais. Mas, o mais interessante é que desses alunos vieram outros que queriam participar, a partir da indicação dos alunos contatados. E um fato bastante gratificante foi perceber que alguns alunos que foram transferidos para outras escolas por motivos pessoais pediram para permanecer até o final do trabalho. A partir daí, outro fator preponderante para incentivá-los foi a possibilidade de interação com adolescentes de outro país, com idade e nível de escolaridade compatíveis.

Considero que, ao final, formou-se um grupo bastante diverso e, o mais importante, o respeito às diferenças ficou estabelecido entre eles também. E vale ressaltar que mesmo entre os participantes do grupo brasileiro alguns alunos não interagiam. Então, ao questioná-los se queriam sair do grupo, diziam que estavam aprendendo muito, mas se sentiam envergonhados em participar, o que foi prontamente compreendido pelos outros participantes. Houve, portanto, aqueles que participaram mais e outros menos, mas sempre havendo uma ótima interação.

Em Angola houve mais dificuldades, pois havia a necessidade de existir uma pessoa que colaborasse de lá, ajudando a organizar e incentivar os diálogos. Não ter uma pessoa referencial sediada lá depreendeu dias e meses da pesquisa em busca de alguém que pudesse cumprir esse papel. Nesse momento recorreu-se a outra rede social, o *Facebook*. Foi por seu intermédio que se realizou o contato com a professora Elisabeth Pombal. Persistência foi a palavra chave naquele período. Segundo a professora, a adesão entre os estudantes angolanos também foi tranquila. Ligada ao grupo de escuteiros, a professora convidou os seus membros para participarem da pesquisa e todos anuíram prontamente.

A interação e parceria com a professora luandense foram incríveis. Sempre buscando o interesse dos participantes, a professora realizou com o grupo em Angola as mesmas atividades realizadas aqui no Brasil. A participação da professora foi de fundamental importância, pois quando havia falta de motivação, ela fomentava a discussão. Certamente sem o profissionalismo e a disponibilidade da professora Elisabeth, o projeto não teria alcançado o êxito que teve.

O campo de pesquisa digital pode trazer variadas possibilidades de comunicação. Para a formação do grupo, tanto no Brasil quanto em Angola, foi utilizado um método mais simples, pois os participantes estavam diretamente envolvidos comigo e a com a professora Elisabeth. Após uma conversa informal com os possíveis participantes, um convite foi enviado a cada um deles para firmar o compromisso e dar legitimidade à pesquisa. Apesar de ter utilizado esse método, existem outras possibilidades de adesão a esse tipo de trabalho, como o método da bola de neve virtual, em que o encaminhamento do convite/questionário corresponde à estratégia viral, uma vez que, no corpo da mensagem, além da apresentação da pesquisa, há um pedido para que a mesma seja repassada, compartilhada com a rede de contatos de quem o recebeu/visualizou. Na maioria das vezes a recepção é amistosa, pelo fato de se receber a mensagem de alguém conhecido.

Após a criação do grupo, tornou-se necessária também a criação coletiva de um conjunto de regras para que as discussões pudessem ocorrer com finalidades pedagógicas, ou seja, para que o foco da pesquisa não ficasse em segundo plano. O método coletivo para a criação dessas regras foi a melhor escolha adotada, uma vez que, desse modo, todos se sentiram responsáveis pelo funcionamento do grupo.

O esforço para a manutenção da fluência dos diálogos no grupo foi fundamental. Não era possível “deixar o ritmo do grupo cair”, uma vez que o interesse dos adolescentes poderia variar de acordo com a temática em questão, podendo ficar entediados caso a abordagem não fosse criativa e motivadora, visto que boa parte dos temas eram densos.

Além disso, sofreu-se a concorrência com outros grupos dos amigos da própria escola. Buscamos, portanto, incentivar o interesse a partir de vídeos, links e imagens que aguçassem a curiosidade dos estudantes. Isso envolveu travar conversas privadas com os membros do grupo para saber se tudo estava indo bem, principalmente com os estudantes que não participavam ativamente, mas que permaneciam ali, só lendo e observando.

Como o grupo tem um viés colaborativo, pautado pela interculturalidade, a escolha de um produto educacional que colocasse os participantes como protagonistas da pesquisa também favoreceu para que as entrevistas fluíssem com mais desenvoltura. O vídeo documentário é o retrato mais fiel possível das discussões temáticas do grupo. O estreitamento de laços entre os estudantes promoveu uma condição de trabalho favorável, respeitosa e, certamente, muitas amizades se firmaram para além do grupo de pesquisa.

Considero a escolha da rede social *WhatsApp* um fator que favoreceu a aplicação do experimento, já que os estudantes se mostraram à vontade para utilizar o aplicativo para fins pedagógicos, de forma planejada, mediante a orientação da professora Elisabeth em Angola, e da autora-pesquisadora no Brasil, ponderando que a experiência do uso das redes sociais com propósitos pedagógicos, ao serem instrumentalizadas ao trabalho docente, transformam-se numa extensão da sala de aula.

Assim, reitero que a experiência de utilização da rede social *WhatsApp* para propiciar a comunicação entre estudantes de uma escola pública em Teixeira de Freitas-Bahia-Brasil e com estudantes do Agrupamento São Domingos Sávio Nº 01 em Luanda-Angola-África só fortaleceu a minha prática pedagógica e representou um ganho enorme para todos os envolvidos, especialmente em relação às questões históricas, onde se notavam profundas discussões acerca das temáticas, em especial, sobre as questões étnico-raciais que envolvem os dois países, experiências que certamente os alunos não teriam oportunidade de vivenciar apenas pelos livros de História.

A conclusão desse memorial certamente não esgota as discussões sobre o uso das redes sociais com intencionalidade pedagógica, seja na sala de aula, na formação de docentes ou em outros espaços formais ou não-formais de ensino. Mas a presente experiência mostra que essa é mais uma possibilidade metodológica para a promoção de uma pedagogia intercultural, estratégia alternativa que fomenta a interação, a autonomia e a coautoria da aprendizagem, tornando os sujeitos participantes, agentes ativos no processo de construção de conhecimento. E finalizo com o provérbio africano da epígrafe que abre esse memorial, que sabiamente nos diz que *quando não souberes para aonde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens*. Vamos conhecer Angola! Vamos conhecer o Brasil!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALENCASTRO, Luis Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALEXANDRE, Valentim. *O liberalismo português e as colônias de África (1820-39)*. *Análise Social*, Lisboa, Vol. XVI (61-62), 1980, pp. 319-340.

_____. *A desagregação do império: Portugal e o reconhecimento do Estado Brasileiro (1824-1826)*. *Análise Social*. Vol. XXVIII (121), 1993 (2o), pp. 309-341.

ANDERSON, Perry. *Portugal e o fim do ultracolonialismo*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1966

ANDRADE, Falcão Pinto de. *Escutismo: um método educativo não-formal*. Luanda: Editora Mayamba, Col. Kunyonga, 2010.

ANTONIO, Márcia Maria; CHITOLINA, Natalia. *A relação das festas e dança de batuque de umbigada na perspectiva do lazer e religião*. 6º Simpósio de Ensino e Graduação. Universidade Metodista de Piracicaba. 2008.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista. *O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia*. Revista Temática. Ano XI, n. 02-Fevereiro/2015-NAMID/UFPB.

BÂ, Hampaté. História geral da África, In: *A tradição Viva*. Joseph Ki -Zerbo (ed.). Brasília: UNESCO, 2010.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BALANDIER, Georges. *A situação colonial: abordagem teórica*. *CADERNOS CERU*, série2, v. 25, n. 1, p 33- 58. SP, 2014.

BARBIER, Réne. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucio Dibio. Brasília: Liber, 2007.

BARBOSA, Debóra Nice Ferrari. *Um modelo de educação ubíqua orientado à consciência do contexto do aprendiz*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Programa de Pós-Graduação em Computação. Tese, 2007.

MARIANI, Bethania. *Colonização lingüística; línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)*. Campinas, Pontes, 2004.

BRAIT, Lilian et tal. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Itajaí- UFG*. v.8 n.1 jan/jul 2010.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. Cap. 1, p. 13-33.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos*. 6 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1981.

CARDOSO, Cristiane Silva de Meireles. *Memorial [Elaboração Produto Didático] EDUCAETHOS: um app educacional para a reeducação das sociabilidades étnico-raciais*. Universidade Federal do Sul da Bahia, 2019.

CASTELO, Cláudia. *'O modo português de estar no mundo': o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Livraria Sá da Costa, edt. Lisboa, 1978.

CHAVES, Rita. *Colonialismo e vida literária no império português*. In: *Literatura e Sociedade*. Revista do Departamento de Teoria Literária Comparada da FFLCH, da Universidade de São Paulo, n. 06, 2001-2002.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2009. v.1

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FILHO, Wilson Trajano e DIAS, Juliana Braz. *O colonialismo em África e seus legados: classificação e poder no ordenamento da vida social*. *Anuário Antropológico* [Online], vol. II, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/1371>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.1371>. Acesso em: 17 março 2020

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Bem, 2013.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUEDES, Ana Paula Sampaio. *O Atlântico da telenovela em travessia (Angola, Brasil e Portugal)*. Tese de doutoramento. Universidade de Coimbra, 374p., 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

HENRIQUES, Isabel Castro, “Colônia, colonização, colonial, colonialismo”. In: *Dicionário Crítico das Ciências Sociais dos Países de Fala Oficial Portuguesa*. Livio Sansone e Cláudio Alves Furtado (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2014.

HINE, Christine. *Virtual Ethnography*. Londres: Sage, 2008.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LEMOES, André. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. In: *Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ – 05 a 09 de setembro de 2005*.

_____. Cultura da mobilidade. *Revista FAMECOS*, n. 40, Porto Alegre, dez., 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Monica “*Fazendo soar os tambores: ensino de história da África e dos africanos no Brasil*”. Cadernos Penesb/UFF nº 5, 2005.

LOPES, Cristiano Gomes. *Aprendizagem Histórica na Palma da Mão: os grupos do whatsapp como extensão da sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018.

MACEDO, Tania. *Angola e Brasil: estudos comparados*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

M'BOW, Amadou-Mahtar. História geral da África. In: *Metodologia e pré-história da África*. Joseph Ki-Zerbo (ed.). Brasília: UNESCO, 2010.

MAGALHÃES, Livia Gonçalves. *Histórias do futebol*. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2010. (Coleção Ensino & Memória, 1).

MARIANI, Bethania. *Colonização lingüística; línguas, política e religião* (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. *O documentário como gênero audiovisual*. Trabalho apresentado no NP07 – Núcleo de Pesquisa Comunicação Audiovisual, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. set. 2002.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido do Retrato do colonizador*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

MENEGAZ, Camila Vital. *Dez anos de malhação: e como fica a adolescência?* 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MICHELS, Eduardo, MOTT, Luiz. População LGBT morta no Brasil. Relatório GGB 2018, Disponível: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2020.

MINHOTO, P., & MEIRINHOS, M. (2011). *As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário*. Educação, Formação & Tecnologias, 4(2), 25-34 [Online]. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em 28 de fev. de 2020.

MOURA, Marieli Bottega; GAGLIARDI, André. *A comunicação digital como estratégia de organização no protagonismo juvenil da política brasileira*. In: Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão vol. 3 nº1. Disponível: [file:///C:/Users/Home/Downloads/3888-10494-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/3888-10494-1-PB%20(1).pdf). Acesso dia 28 de mar de 2020.

MUNANGA, Kabenguele. GUERREIRO, Golli. *Autores abordam “proximidade cultural” entre Brasil e Angola na Flica*. G.1.BA. globo.com, Cachoeira, 16 de outubro de 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/10/autores-abordam-proximidade-cultural-entre-brasil-e-africa-na-flica.htm>. Acesso em: 16 de mar. 2020.

NASCIMENTO, Lidiane Alves do; RAMOS, Marilúcia Mendes. *A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana: algumas leituras*. Crítica Cultural (Critic), Palhoça, SC, v. 6, n. 2, p. 453-467, jul./dez. 2011.

OLINDA, Silvia Magalhaes de. *A educação no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente*. Sitientibus: Feira de Santana, nº29, pp. 153-162, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf>. Acesso em 16 de mar. 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Gilson Brandão. *Agostinho Neto e Agostinho da Silva: exílios, encontros e desencontros entre intelectuais no Atlântico Sul*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, 2017.

PARK, Han Woo. THELWALL, Mike. *Rede de Hiperlinks: estudo da estrutura social na internet*. In: DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila (Org.). *O Tempo das Redes*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PINTO, João Paulo Henrique. *A identidade nacional angolana – definição, construção e usos políticos*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense em março de 2016. Disponível em <http://www.historia.uff.br/stricto/td/2011.pdf>. Acesso em: 15 de mar.2020.

RADECK, Ereni. *Interculturalidade e educação popular: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros*. IX Congresso nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009, PUC-PR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3077_1894.pdf. Acesso em: 17 de mar. 2020.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África Colonial. In.: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SABLOSKY, I. L. *A música norte-americana*. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; Barbosa, Jorge. *M-Learning e U-Learning: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Culturas e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. *Desafios da Ubiquidade para educação*. Ensino Superior Unicamp. 2013.

SANTIAGO, Silviano. *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002. v.1.

SANTIL, Juliana Marçano. *Ce métis qui nous trouble» Les représentations du Brésil dans l'imaginaire politique angolais: l'empreinte de la colonialité sur le savoir*. Tese. Ciência Política – École Doctorale de Science Politique de Bordeaux – Centre d'Études d'AfriqueNoire, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *“Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade*. Novos Estudos, São Paulo, 2003.

SANTOS, Daniela Oliveira. *Adolescentes e o Sertanejo Universitário: O gosto como uma atividade reflexiva*. Mestrado em Arte – Música, 2010.

SANTOS, Elzicléia Tavares dos. Mobilidade digital no curso de pedagogia: o que pensam os docentes sobre o celular na sala de aula. *TEAR: Dimensões da Informática e da Sociedade*. Vol n. 02. Rio Grande do Sul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claroenigma, 2012.

SERRANO, Carlos. WALDAMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

TEIXEIRA, Fernando Silva et al. *Homofobia e Sexualidade em Adolescentes: Trajetórias Sexuais, Riscos e Vulnerabilidades*. Psicologia, Ciência e Profissão 2012.

TELLES, André. *A revolução das mídias sociais: cases, conceitos, dicas e ferramentas*. 2ªed. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

TORRES, Patrícia Lupion. *Laboratório online de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para educação*. Tubarão: Unisul. 2004.

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.V5E XJPnIa3g>. Acessado em: 20 fev. 2020.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos (dos séculos XVII-XIX)*. 4. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura; Fundação Biblioteca Nacional; Departamento Nacional do Livro, 1915. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000116.pdf>. Acesso em: 26/03/2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Para Abrir as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAU, Filipe Silvino de Pina. *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Dados do Documentário

	Título	Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-atlânticos
	Ano de produção	2019/2020
	Lançamento	2020
	Direção	Sayonara Andrade
	Montagem	Zé Balbino
	Gênero	Documentário
	Nacionalidade	Brasil
	Tempo	20':37"
Sinopse: Brasil-Lá-Angola- Cá: Duas margens do Atlântico, a mesma língua, um passado colonial em comum e muitas histórias compartilhadas na palma da mão. Pessoas separadas por um oceano trocam mensagens online - nunca se viram e suas histórias se entrecruzam e contam sobre (des) semelhanças, distâncias, pertencimento, preconceitos, estereótipos. A busca da identidade e o fio da memória são conduzidos pela linha da afetividade, que une os dez sujeitos que o documentário nos apresenta: pessoas que acreditam na importância das tecnologias móveis como instrumento de aprendizagem.		
Link: https://youtu.be/IMMMswD2UoA		

APÊNDICE II – Roteiro de Questionário.

QUESTIONÁRIO ONLINE-<https://forms.gle/qQat6k4Y6qG9JC7T8>

Você tem interesse em participar do projeto Brasil-lá-Angola-cá? (As questões 01 ao 08 deverão ser respondidas somente por quem deseja participar do projeto.)

SIM

NÃO

1- Nome completo

2- Número de telefone em que usa o *WhatsApp*

3- Gênero

Feminino

Masculino

Outro:

4- Faixa etária:

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos ou mais

5- Rede social que você mais utiliza:

WHATSAAP

FACEBOOK

INSTAGRAM

TWITTER

6. Você tem algum conhecimento da relação histórico/cultural entre Angola e Brasil?

SIM

NÃO

7- Quais dos itens abaixo você gostaria que fossem discutidos nos espaços de diálogos? Assinale até 5 itens.

DANÇA

ESPORTE

ESPAÇO ESCOLAR(relação: professor x aluno, aluno x aluno)

EXPECTATIVAS PARA O FUTURO (estudos, trabalho...)

HISTÓRIA

MÚSICA

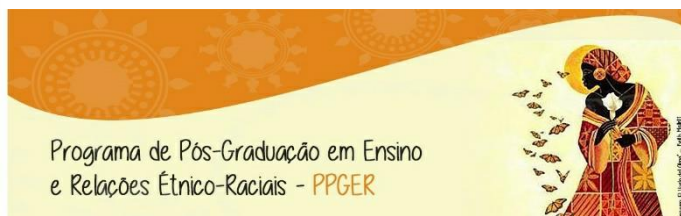
POLÍTICA

SAÚDE

VIOLÊNCIA URBANA

8- Outras sugestões

APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFESB)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “BRASIL-LÁ-ANGOLA-CÁ: diálogos trans-inter-Atlânticos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sayonara Oliveira Andrade Elias, a pesquisa tem como objetivo construir um modelo de aprendizagem intercultural baseado nas redes sociais, visando o aprendizado colaborativo, e partindo de uma experiência dialógica entre jovens brasileiros e angolanos: os alunos de uma escola pública de Teixeira de Freitas-BA e um grupo de escoteiros angolanos sediado em Luanda, Angola. Sua participação é voluntária e se dará a partir dos seus relatos e vivências nos encontros virtuais que acontecerão no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, que acontecerão de acordo com sua disponibilidade. Durante a pesquisa serão feitos registros em áudio, imagens e vídeos, da qual sairá um vídeo documentário o a partir da sua autorização para tal. O tempo de duração dos registros em vídeo será de aproximadamente 60 minutos (1 hora) ou conforme disposição dos participantes. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são sentir-se constrangido por revelar-se em situação de vulnerabilidade social ou mesmo de sentir-se constrangido também por lembrar-se de experiências de violências, coações ou discriminações raciais. Caso sinta necessidade, o Psicólogo do LAPSA- Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada com o apoio do Núcleo Ampliado de Saúde da Família como forma de amenizar os riscos prestando atendimento e orientação. Se você aceitar participar, os relatos obtidos por esta pesquisa poderão contribuir para a conclusão desta pesquisa. Se depois de consentir sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum

prejuízo a sua pessoa, não trazendo como consequência nenhuma repercussão negativa para o(a) senhor(a). Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Praça Joana Angélica, nº 250, CEP: 45.988-058, Bairro São José, Teixeira de Freitas - BA, (73) 99933-0235 Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Pesquisadora Responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE VI –Autorização de Uso de Imagem e Som de Voz.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFESB)
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, _____, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Sayonara Oliveira Andrade Elias a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “BRASIL-LÁ ANGOLA-CÁ: diálogos trans-inter-Atlântico e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

Teixeira de Freitas (BA), _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

APÊNDICE V –Carta de Apresentação de Projeto de Pesquisa.



CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA/BRASIL

Ao Senhor

Colégio Estadual Democrático Ruy Babrosa
Rua Leu Lomanto, S/N, Bela Vista- Teixeira de Freitas -Ba

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa**

Prezado Senhor,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa *#Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-atlânticos*

A pesquisa tem como objetivo fomentar uma prática educacional decolonial antirracista que leve os participantes a entenderem que, como em Angola, também no Brasil a cultura é pluriétnica e partilha com culturas vizinhas características comuns da língua, religião, modos de vida e sua história. Possibilitando, por meio da tecnologia digital, diálogos interculturais que (re)construam as relações de respeito às diferenças/semelhanças étnicas culturais existentes entre Brasil-Angola.

Espera-se ainda que o material produzido possa auxiliar docentes e discentes do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, bem como o grupo de escoteiros do agrupamento de São Domingos Sávio nº1 em Luanda/Angola e todos os que tenham interesse pela temática, contribuindo para a diminuição do preconceito, da intolerância e do racismo presentes na sociedade em geral, na região e no espaço escolar, considerando que este é a sociedade em miniatura intra, extra e inter sala de aula. E que outros atores do ambiente escolar e da

comunidade em geral entendam que é necessário conviver com as diferenças, propiciando igualdade de oportunidades e condições.

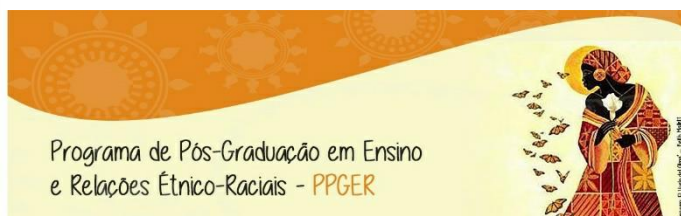
As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável SAYONARA OLIVEIRA ANDRADE ELIAS, mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais- PPGER.

_____, _____ de _____ de ____.

(Assinatura e carimbo do responsável da instituição co-participante

APÊNDICE VI – Carta de Apresentação de Projeto de Pesquisa.



CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA/ANGOLA

Ao Senhor coordenador

Agrupamento de Escuteiros São Domingos Sávio

Distrito do Rangel, Rua do Caxito, nº 1171, Bairro Nelito Soares, Luanda/Angola

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa**

Prezado Senhor,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa *#Brasil-Lá-Angola-Cá: diálogos trans-inter-atlânticos*

A pesquisa tem como objetivo fomentar uma prática educacional decolonial antirracista que leve os participantes a entenderem que, como em Angola, também no Brasil a cultura é pluriétnica e partilha com culturas vizinhas características comuns da língua, religião, modos de vida e sua história. Possibilitando, por meio da tecnologia digital, diálogos interculturais que (re)construam as relações de respeito às diferenças/semelhanças étnicas culturais existentes entre Brasil-Angola.

Espera-se ainda que o material produzido possa auxiliar docentes e discentes do Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, bem como o grupo de escoteiros do agrupamento de São Domingos Sávio nº1 em Luanda/Angola e todos os que tenham interesse pela temática, contribuindo para a diminuição do preconceito, da intolerância e do racismo presentes na sociedade em geral, na região e no espaço escolar, considerando que este é a sociedade em miniatura intra, extra e inter sala de aula. E que outros atores do ambiente escolar e da comunidade em geral entendam que é necessário conviver com as diferenças, propiciando igualdade de oportunidades e condições.

As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável SAYONARA OLIVEIRA ANDRADE ELIAS, mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais- PPGER.

_____, _____ de _____ de ____.

(Assinatura e carimbo do responsável da instituição co-participante)