

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DIREITOS HUMANOS E AFRICANIDADE**

IZABEL GABRIEL DE OLIVEIRA

GARANHUNS - PERNAMBUCO

2015

IZABEL GABRIEL DE OLIVEIRA

**A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DIREITOS HUMANOS E AFRICANIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Scripto Sensu* Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teoria das Linguagens

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Ferreira Graúna

GARANHUNS - PERNAMBUCO

2015

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

O48l Oliveira, Izabel Gabriel de
A literatura infantil no ensino fundamental: direitos humanos e africanidade/Izabel Gabriel de Oliveira, Garanhuns, 2015.

84 f. : il.

Orientador: Profa. Dra Maria das Graças Ferreira Graúna
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2015.

1 LITERATURA INFANTIL 2 DIREITOS HUMANOS 3 AFRICANIDADE
4 ENSINO FUNDAMENTAL I Graúna, Maria das Graças Ferreira (orient.)
II Título

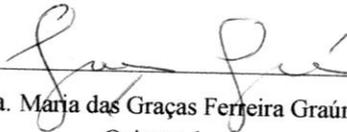
CDD 23th ed. – 372.981
Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

IZABEL GABRIEL DE OLIVEIRA

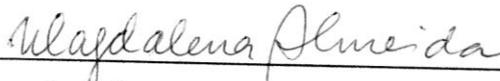
**A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITOS
HUMANOS E AFRICANIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 13/08/2015.

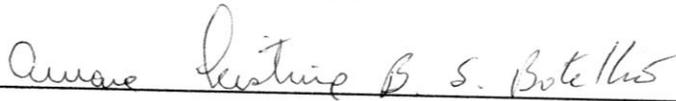
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria das Graças Ferreira Graúna (UPE)
Orientadora



Profª. Dra. Magdalena Maria de Almeida (UPE)
Examinadora



Profª. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho (UPE)
Examinadora

Garanhuns-PE

2015

Às pessoas que mais amo, seja neste ou noutro mundo, Seu Roque e Dona Irani, minhas referências de vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelo dom da vida, e com ele a possibilidade de viver experiências diversas, umas boas, outras nem tanto, mas que, no final das contas, só me fazem crescer enquanto gente.

Agradeço com muito carinho à professora Graça Graúna, minha orientadora, por ter me mostrado que paciência e sabedoria são irmãs do tempo. Que *Nhanderu* a abençoe! Nosso tempo de convívio foi muito importante para mim, pois os seus ensinamentos não se restringiam aos aspectos da pesquisa. Foram muitas confissões, conselhos, enfim, uma amizade e parceria que espero cultivar. Muito obrigada!

Às professoras Cristina Botelho e Rosário Barbosa, pela leitura atenta durante a qualificação.

Aos professores Magdalena Almeida e Bruno Dornelas, pelas contribuições na melhoria do trabalho.

À Capes, pela bolsa concedida.

Ao meu pai, Roque Gabriel, pelo apoio e amor incondicional.

Aos meus cinco irmãos, Iranilda, Rosa, Damião, Inês e Elias e, à uma amiga-irmã, Joseane, meus melhores amigos, pela parceria de sempre.

A João Paulo, meu noivo, pela paciência e compreensão.

Aos meus sobrinhos, Júlia e Pedro, pessoas mais lindas do meu coração, que me contagiam com sua alegria de viver.

A todos os professores que tive durante a trajetória escolar, os quais represento com: tia Cida, professora Joseane França, professor Benedito Bezerra e professora Jaciara Gomes, pelo papel importante na construção do conhecimento de tantos estudantes.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, que me trouxe a descoberta de novos conhecimentos.

Aos meus colegas de curso, pelos momentos que tivemos e, em especial, Diana, Ecia, Laene e Vera.

Genilda, Cláudia, Aline, Maria, obrigada pelo acolhimento e bons bate-papos, regados de cafezinho.

Aos estudantes da Escola Deocleciano Monteiro Guedes, pela colaboração indispensável para a concretização desse estudo.

Muito obrigada!

Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.

(Mário Quintana)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a temática africana na narrativa de literatura infantil, com vistas à formação identitária e à reeducação das relações étnico-raciais. Para tanto, as questões da pesquisa orientam-se pelos seguintes objetivos específicos: promover a leitura do livro “As panquecas de *Mama Panya*” (2005), de Mary e Rich Chamberlin numa perspectiva de letramento literário em uma turma do quinto ano do ensino fundamental; investigar como a literatura infantil explora alguns aspectos culturais; examinar as relações familiares a partir da leitura do livro “As panquecas de *Mama Panya*” e oportunizar a interação entre o mundo da linguagem com o mundo da experiência vivida, através da realização de oficinas de leitura literária. Tendo em vista que o nosso estudo se concentra na área de literatura comparada, uma vez que se volta para a relação literatura e direitos humanos, este tem como base teórica, estudos em áreas diversas. Desta forma, utilizamos na abordagem da literatura infantil, principalmente, estes autores: Coelho (1991), Aguiar e Bordini (1997), Cunha (2003), Abramovich (1997), Zilberman (2003) e Frantz (2011); da leitura literária e o ensino de literatura na escola, Colomer (2007) e Malard (1985); da literatura enquanto direito, Candido (2004); da identidade e aspectos afins, Hall (2000, 2003, 2006) e Chartier (2002); dos direitos humanos, Bittar (2008); da temática africana e sua relação com o território brasileiro, Munanga (1996), Silva (2010) e Serrano e Waldman (2010). Estes são os principais expoentes teóricos da pesquisa, entretanto, outros também deram a sua contribuição, pois no campo da literatura comparada, os saberes estão em sinergia. A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa-ação de Thiollent (1985) que nos parece a mais adequada quando se trata da integração entre conhecimento e ação. Isto é, a participação efetiva do pesquisador e colaboradores para a resolução de um problema. Diante disso, traçamos e aplicamos atividades que exigem participação ativa dos estudantes colaboradores. Assim os instrumentos aplicados foram as oficinas de leitura e um questionário aberto. Aquelas se deram em quatro encontros. No primeiro foi feita a leitura do livro por meio das imagens e, a posterior produção textual; no segundo, a leitura dos textos produzidos, bem como a pesquisa no dicionário de conceitos relacionados à narrativa; no terceiro, a leitura compartilhada da obra e, na sequência, o resumo dela; no quarto e último encontro, a exibição das imagens do livro “Pernambuco: o jardim dos baobás” (2012) de Antônio Campos e Marcus Prado e do vídeo: “Um Pé de Quê?” (2006), apresentado por Regina Casé, criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura. Os resultados apresentados mostram que o trabalho efetivo com o texto literário de viés africano pode contribuir para a sensibilidade e o fortalecimento das relações étnico-raciais, pois o livro estudado teve uma aceitabilidade de 87, 5% (14/16) dos estudantes.

Palavras chave: literatura infantil; direitos humanos; africanidade; ensino fundamental.

ABSTRACT

The research has as main objective to analyze the African theme in children's literature narrative, with a view to identity formation and re-education of ethnic-racial relations. Therefore, research issues are guided by the following specific objectives: to promote reading the book "Mama Panya's Pancakes" (2005), Mary and Rich Chamberlin in literary literacy perspective in a class of fifth year of elementary school ; investigate how children's literature explores some cultural aspects; examining family relationships from reading the book "Mama Panya's Pancakes" and create opportunities for interaction between the world of language with the world of lived experience, by conducting literary reading workshops. Given that our study focuses on comparative literature area as it turns to the relationship literature and human rights, this has the theoretical basis, studies in several areas. Thus, we used the approach of children's literature, mainly, these authors: Coelho (1991), Aguiar and Bordini (1997), Cunha (2003), Abramovich (1997), Zilberman (2003) and Frantz (2011); literary reading and the teaching of literature in school, Colomer (2007) and Malard (1985); literature as a right, Candido (2004); Identity and related aspects Hall (2000, 2003, 2006) and Chatier (2002); human rights, Bittar (2008); African theme and its relationship with Brazil, Munanga (1996), Silva (2010) and Serrano and Waldman (2010). These are the main theoretical exponents of research, however, others also made their contribution, because in the field of comparative literature, knowledge are in synergy. The methodology used in this study is action research Thiollent (1985) that seems the most appropriate when it comes to integration between knowledge and action. That is, the effective participation of the researcher and collaborators to solve a problem. Therefore, we draw and apply activities that require active participation of employees students. So the tools used were the reading workshops and an open questionnaire. Those took place in four meetings. The first reading was taken to the through images and the subsequent textual production; the second reading of the texts produced, as well as research on the concepts related to the narrative dictionary; in the third, shared reading of the work and, as a result, her resume; the fourth and final meeting, the display of images from the book "Pernambuco: Garden of baobabs" (2012) by Antonio Campos and Marcus Prado and video, "Um pé de quê?" (2006), presented by Regina Case, created and produced by Pindorama Films and aired on Futura Channel. The results show that the effective work with the literary text African bias may contribute to the sensitivity and the strengthening of ethnic and race relations, because the book had a studied acceptability of 87, 5% (14/16) of students.

Keywords: children's literature; human rights; africanity; elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 LITERATURA E TRANSVERSALIDADE TEMÁTICA	13
1.1 As funções da literatura infantil	17
1.2 Identidade, memória, representação e literatura.....	20
1.3 Educação para os direitos humanos.....	26
1.3.1 Lei Federal nº 10.639/03: fruto de lutas	27
1.3.2 Os desafios da educação antirracista	29
1.4 Literatura e ensino: problemáticas, objetivos e perspectivas	30
2. TROCANDO IDEIAS: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL	35
2.1 Motivação da pesquisa	36
2.2 Natureza da pesquisa	37
2.3 Escola Deocleciano Monteiro Guedes: ambiente da pesquisa	39
2.4 Procedimentos metodológicos.....	41
3. A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: TECENDO SABERES	46
3.1 Atividade 1- produção textual com base nas imagens	47
3.2 Atividade 2- pesquisa em dicionários	53
3.3 Atividade 3- resumo	53
3.4 Aplicação do questionário	55
4. AS PANQUECAS DE MAMA PANYA: O PLURAL DO TEXTO	59
4.1 Cotidianos que se entrelaçam: aldeia queniana e comunidade quilombola do Castainho/PE	64
4.2 Língua e sociedade: marcas identitárias	66
4.3 O papel das ilustrações na literatura infantil	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
ANEXO	81
APÊNDICE	83

INTRODUÇÃO

O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir (Antoine Compagnon, 2009).

A leitura do texto literário no ensino fundamental é uma das atividades que mais contribuem para a formação do leitor-criança, tendo em vista as relações de proximidade entre o universo deste com a literatura infantil, ambos permeados por uma linguagem lúdica, imaginativa e genuinamente criativa. Sendo assim, a vivência de uma leitura literária pode despertar diferentes olhares sobre a vida, o mundo, o homem, o seu próprio eu, o outro; enfim, uma interminável rede de conexões de saberes. Dessa forma, trazer boas leituras para os nossos estudantes é auxiliá-los a exercer um direito inalienável, o direito de ler literatura.

Para a realização desta tarefa, o espaço escolar, por muitas vezes, torna-se o único lugar onde as crianças podem se encontrar com a produção literária, pois como sabemos, as desigualdades sociais influem também no nosso capital cultural, aqui entendido como o acesso reduzido aos bens culturais: a literatura, o cinema, o teatro, entre outros. Nesse sentido, a leitura promove o exercício de cidadania, ao trazer para o leitor a possibilidade de reflexão, crítica e análise do mundo ao seu redor, bem como da sua subjetividade, num processo contínuo de devir, como concebe Compagnon (2009).

Pensando sobre a função social da escola e o poder de emancipação advindo da leitura, voltamos o nosso olhar para uma questão que nos inquietava: por que nas leituras realizadas em sala de aula não havia espaço para os grupos étnicos indígena e afro-brasileiro? Sendo que por força de lei, esses grupos deveriam ter garantido o seu reconhecimento. A lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica do país, reforçam os campos mais propensos a este estudo, que são a educação artística, a literatura, a história brasileiras. Motivados por esta inquietação, fizemos um recorte, selecionando para a nossa pesquisa, até mesmo por uma questão de contexto – o município de Garanhuns tem seis comunidades remanescentes de quilombo – a temática africana. Nosso problema, portanto, sintetiza-se em uma pergunta: como trabalhar a matriz africana através do texto literário?

Em face disso, mostramos, nesta pesquisa, intitulada de A literatura no ensino fundamental: direitos humanos e africanidade, que a leitura do texto literário de viés africano pode contribuir para a sensibilização e o fortalecimento das relações étnico-raciais, uma vez que suscita a discussão em torno de questões tipicamente humanas, as quais, frequentemente, são marginalizadas em sala de aula, em detrimento de conhecimentos técnicos. Contudo, de forma alguma, queremos dizer que estes não têm sua validade, o que desejamos, na verdade, é um espaço maior para a discussão de temas que se voltem às condições humanas. Dessa forma, o leitor-criança de ascendência africana ou não, sente-se convidado a atribuir sentidos à obra “As panquecas de *Mama Panya*” (2005) de Mary e Rich Chamberlin, pois a leitura

dela, pode nos deixar com “água na boca”, desejosos de sentir o seu sabor um pouquinho e um pouquinho mais. É bem isso que acontece quando lemos este livro: o prazer nos toma os sentidos; percebemos assim, que a cada página lida nos envolvemos mais na história.

Um movimento cotidiano, a ida de *Mama Panya* e Adika, seu filho, para o mercado após o café da manhã, pode se tornar um convite à imersão em elementos da cultura africana. Cada cena narrada traz elementos de composição do jeito de viver e de ser daquele povo. Ao leitor é possibilitado o contato com expressões do *Kiswahili*, uma das línguas tradicionais, os costumes, a fauna, a flora, entre outros traços, que alimentam ainda mais a satisfação em caminhar junto às personagens, descobrindo-as na sua essência.

Acreditamos que a partir da promoção da leitura de *As panquecas de Mama Panya*, vários elementos podem interagir para ampliar os sentidos possíveis aplicados à obra. Por isso, primamos por alguns deles, tais como, a investigação de como a literatura infantil explora alguns aspectos culturais, a exploração das relações familiares e a interação entre o mundo da linguagem e o mundo da experiência vivida, por isso tivemos que optar por uma metodologia que oferecesse os subsídios necessários à realização destes objetivos específicos. Desta forma, adotamos a metodologia pesquisa-ação de Thiollent (1985), para qual conhecimento e ação são práticas indissociáveis. No que se refere ao procedimento em si, a oficina literária veio legitimar nossa opção metodológica.

Na construção desse percurso, foi necessário o levantamento de estudos em áreas diversas, uma vez que o nosso objeto de pesquisa não se limita a um determinado campo, pois mantém relações transversais com as outras áreas. Desta maneira, tratamos dos estudos teóricos da literatura infantil, os quais apontam a sua importância na formação do leitor, tendo como principais abordagens: Coelho (1991), Aguiar e Bordini (1997), Cunha (2003), Abramovich (1997), Zilberman (2003) e Frantz (2011); da leitura literária e o ensino de literatura na escola em Colomer (2007) e Malard (1985); da literatura enquanto direito, em Candido (2004); da identidade e aspectos afins, em Hall (2000, 2003, 2006) e Chartier (2002); dos direitos humanos, em Bittar (2008); da temática africana e sua relação com o território brasileiro, em Munanga (1996), Silva (2010) e Serrano e Waldman (2010). Estes são os principais expoentes da pesquisa, entretanto, outros também deram a sua contribuição, pois no campo da literatura comparada, os saberes estão em sinergia.

Neste trabalho, dividimos o seu conteúdo em quatro partes. Na primeira, abordamos os aspectos teóricos da literatura infantil explicando também o porquê da transversalidade temática, isto é, a existência de diversos enfoques, tais como a questão da identidade, da diferença, dos direitos humanos e da africanidade. Na segunda, detalhamos o percurso

metodológico assumido para a realização satisfatória desse estudo, pontuando alguns dos seus aspectos, como a motivação da pesquisa, a natureza da própria, o campo e os sujeitos envolvidos; além disso, os procedimentos em si. Na terceira, analisamos os textos produzidos pelos estudantes participantes da oficina de leitura, focalizando como as leituras que eles já dispunham influenciam na recepção e compreensão da obra estudada. Verificamos ainda, o questionário aberto aplicado aos discentes como *feedback* do resultado do nosso trabalho. Por fim, na quarta parte, analisamos o livro *As panquecas de Mama Panya*, numa perspectiva de letramento literário, dando ênfase também ao paratexto que lhe acompanha, por meio de discussões da relação língua e sociedade, do papel plural das ilustrações na literatura infantil, e na liberdade que estas em conjunto com o texto permitem aos leitores, de maneira que se tornam fator instigante de leitura.

1. LITERATURA E TRANSVERSALIDADE TEMÁTICA

A Literatura Infantil é, antes de tudo, [...] arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. (Nelly Novaes Coelho, 1991)

A partir do pensamento de Nelly Coelho (1991) a respeito da literatura infantil, podemos iniciar a nossa conversa com alguns questionamentos: a arte é expressão de liberdade ou obedece restrições? O adjetivo “infantil” limita o alcance da literatura? Esses questionamentos nos fazem pensar na dimensão da expressão “arte da palavra”. Isto implica no desvelamento das coisas do mundo e de si através da linguagem verbal, do poder que emana das palavras quando se revestem de sentidos múltiplos na construção da literariedade. Teriam limitações os textos literários destinados às crianças? Se sim, de qual natureza?

A autora supracitada é taxativa quando expõe que, antes de tudo, literatura infantil é arte, é expressão de criatividade que aborda temas diversos de maneira também diversa. Assim, espera com essa afirmação, realizar uma crítica aos estudos que tomam a literatura para crianças como uma espécie de passatempo ou de instrumento pedagógico. Na realidade, seu alerta mais que conceitual, apresenta um direcionamento, uma postura atitudinal perante o texto literário. É necessário, portanto, vivê-lo na sua expressividade artística. Afinal, como se pode “encaixotar” a criatividade? Especialmente, se observarmos que a curiosidade, a fantasia e o espírito lúdico são inerentes aos leitores infantis.

Claro está que o encontro entre leitores e obras deve levar em consideração, *a priori*, o nível de desenvolvimento intelectual desses leitores iniciantes, pois, de nada adiantaria colocá-los diante de obras que não estivessem correspondendo às suas capacidades de leitura e de interpretação. Analogamente, poderíamos imaginar a seguinte situação: a leitura de um texto, em língua estrangeira, por um leitor não familiarizado com o idioma. Isso seria impossível de ser realizado, visto que ler é uma atividade que demanda certas habilidades e competências leitoras.

A metáfora da nutrição de Cecília Meireles (1979, p.28), neste momento, torna-se elemento ilustrativo da importância da literatura na vida das crianças, ao afirmar que: “A literatura infantil não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” e, como tal, é capaz de sustentar o sonho e alimentar a realidade. Conseqüentemente, esses textos direcionados ao público infantil vão além de simples instrumentos para facilitar a alfabetização e se revelam como elementos essenciais, capazes de harmonizar a relação sujeito-mundo. Podemos dizer ainda, que existem alimentos que nutrem, e, outros que apenas satisfazem as necessidades imediatas. Assim, quando ocorre o nivelamento por baixo da capacidade intelectual do sujeito criança, com a apresentação de textos “facilitadores”, repletos de “inhos”, não se pode conceber que houve a nutrição a que se refere a poetisa.

E por que a literatura infantil, então, ainda carrega esse estigma pedagógico no imaginário de tantas pessoas? A resposta (a esta questão) requer uma visita aos aspectos

históricos e sociais da sua origem. É sabido que foi a partir da constituição do modelo familiar burguês que os infantes tiveram reconhecidas as características que os diferenciavam dos adultos. Assim, necessitavam de cuidados especiais que favorecessem seus desenvolvimentos físico, emocional e social. Surge, portanto, a categoria de infância e com ela, a ressignificação da instituição escolar e do papel da família. Nesse cenário, os pais devem responsabilizar-se pela formação dos seus filhos (embora se saiba que por traz deste princípio educativo, esconde-se a verdade, a manutenção de mão de obra barata) e, aos educadores, é outorgada a instrução e preparação destes, para vida adulta. Na realização desta atividade, utilizaram textos adaptados dos clássicos e do folclore. Notemos, ainda, que o objetivo maior do uso destes textos, era propagar os valores da sociedade burguesa; portanto, o tom moralizador sempre constava nessas histórias.

A respeito do surgimento da literatura infantil, com a ascensão da burguesia, esclarece Regina Zilberman:

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformulada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Percebemos a partir dos fatos históricos comentados acima, que a literatura infantil, na sua origem, esteve ligada à escola, a serviço de objetivos pedagógicos, numa tentativa de ensinar a criança como ela deve ser e não como ela é. Necessitavam os estudiosos da época compreenderem que controle e manipulação são palavras que não combinam com o fenômeno literário, uma vez que, como nos diz a professora Graça Graúna, literatura é movimento, é areia movediça, é campo minado. Mas, então, como definir se se está diante de uma obra literária ou pedagógica? O critério de relevância maior é a qualidade estética da obra, isto é, aquilo que a define como literatura, a arte da palavra, que é o aspecto primeiro e principal de distinção. Para Maria Helena Zancan Frantz (2011) é justamente essa qualidade estética que diferencia a literatura infantil de uma simples história infantil marcada por “inhos”.

Menosprezar a capacidade intelectual das crianças com histórias que visam atender mais aos interesses de mercado que de formação humana tende a afastá-la do mundo da leitura e isso é extremamente prejudicial, já que, como comenta Graúna (2013, p.130): “A importância do ato de ler reside também no respeito ao outro”. Na sociedade brasileira que se

configura como pluricultural e multiétnica, saber ler, é um pressuposto para a convivência respeitosa e a valorização da dignidade humana.

No trato com o universo ficcional, o ser humano vivencia ou contempla situações que dialogam com seu universo particular. Quantas leituras podem tocá-lo de maneira tão intensa, por se reconhecer em alguma personagem, por desejar determinado desfecho. A literatura proporciona “o conhecimento do mundo e de si”, como sugere Antonio Candido (2004).

Justamente, pela amplitude do seu campo, para Zilberman (2003), a literatura é indispensável no ambiente escolar, pois apresenta uma função formadora que não pode ser confundida com a missão pedagógica. Isto é, promove horizontes de expectativas e não um ensino do bom comportamento, além de propiciar “os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber” (ZILBERMAN, 2003, p.29).

Munidas de autonomia, as crianças podem, a partir de uma leitura, potencializar sua criticidade. É o que afirma Fanny Abramovich (1997), quando enfatiza o aspecto lúdico e político da literatura infantil na contemporaneidade, ao estabelecer várias atitudes desencadeadas por uma leitura literária, tais como, pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Atitudes estas que se relacionam à dinâmica da vida, que não podem ser descuidadas no âmbito escolar, pois para a autora, “literatura é arte, literatura é prazer. Que a escola encampe esse lado. E apreciar - e isso inclui criticar” (ABRAMOVICH, 1997, p.148).

Em regra, as crianças são desejosas de aprender; são curiosas, cheias de entusiasmo na descoberta da vida, do mundo, de si. O que acontece, então, no espaço escolar? Por que tantos professores se queixam de que seus alunos não querem ler? Estas perguntas são indicadores de que, possivelmente, as leituras apresentadas na escola, muitas vezes, não conversam com as expectativas dos estudantes. Eles se vêm diante de uma leitura impositiva, o que, inevitavelmente, os torna adversos às letras.

Em razão de uma visão que limita ou duvida da existência da literatura infantil, Maria Antonieta A. Cunha observa que:

A literatura infantil não só existe, como também é mais abrangente; na realidade, toda obra literária para criança pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto: ela é *também* para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, *só* serve a eles. É, portanto, menos abrangente do que a infantil (CUNHA, 2003, p.28, grifo do autor).

Em resumo, podemos dizer que a literatura infantil ainda que tenha surgido associada aos objetivos de assimilação de comportamentos, valores e crenças de uma determinada ideologia, alcança o estatuto de texto literário, ao conseguir através do seu discurso

plurissignificativo propiciar diversas leituras, o que traz maior liberdade de acesso à consciência do leitor, sem deixá-lo preso ao cotidiano.

Tendo em vista que a literatura volta-se para aspectos relacionados à condição humana cuja riqueza de temas é ímpar, dada a complexidade do ser humano, necessitamos abordar conjuntamente a transversalidade temática que se refere de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, às questões sociais, que por serem complexas fazem com que nenhuma área, isoladamente, consiga abordá-las de maneira suficiente. Por isso, utilizamos na construção do nosso texto diferentes enfoques, como perceberemos no desenvolvimento das ideias aludidas.

1.1 As funções da literatura infantil

Como visto no tópico anterior, a concepção que se tem de criança, infância e literatura, determina o uso que se faz do texto literário em sala de aula. Nessa perspectiva, conceber que a criança é um ser inteligente, capaz de atribuir sentido às coisas do mundo, elimina de imediato, numa proposta de estudo do texto literário, as histórias que nada trazem de prazer estético para os pequenos leitores, pois, acredita-se que eles são merecedores de textos com qualidades literárias.

Na compreensão de Coelho (1991), os estudos literários devem ocupar um espaço central no ambiente escolar, tendo em vista a sua abrangência de conhecimentos. Para a autora supracitada, estes estudos.

[...] estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, - condição *sine quanon* para a plena realidade do ser (COELHO, 1991, p. 15).

Esta visão que Coelho (1991) compartilha com os seus leitores, nos faz refletir que a queixa de que nossas crianças não querem ler, talvez seja reflexo de um ensino que não dialoga com a vida, que privilegia o texto para análises de conteúdos escolares, de forma acentuada. Por exemplo, utiliza-se um poema com o objetivo de análises linguísticas, tais como, a identificação de classes de palavras, sem nenhuma reflexão sobre sua literariedade, embora saibamos que o texto literário requer uma leitura diferente de outros tipos de textos. É essa concepção distorcida do que seja trabalhar com o texto literário que aniquila a

apaixonante tarefa de fazer brilhar olhos, mentes e corações durante uma leitura de um conto, um poema.

Com a observação atenta das nossas crianças, provavelmente, perceberemos que estão ávidas por leituras. Não aquelas cartilhadas. Mas, aquelas que lhes provocam o desejo de viver histórias de reis, bichos, plantas, pois ainda que o mundo seja tão grande, cabe dentro dos livros. Nós, professores, precisamos ver as crianças como seres dotados de inteligência e capacidade interpretativa. Cada uma delas é única, o que implica dizer que suas leituras também carecem de individualidade. Elas podem, após uma leitura, sentir-se amparadas ou angustiadas, desafiadas, alegres, indiferentes, enfim, a literatura mexe com suas emoções e percepções de si mesmas e do mundo.

Um passo em direção à escuta dos leitores iniciantes para o (re) conhecimento dos seus hábitos de leitura deve considerar que o universo infantil é recheado de fantasia, imaginação e ludicidade. Toda criança gosta de brincar, aliás, essa é a forma que encontra de experimentar suas descobertas. A proposta da escola poderia ser uma brincadeira com as palavras, pois como sugere Maria Helena Zancan Frantz (2011, p. 10-11): “[...] brincar com a palavra pode ser uma atividade muito divertida. Se é brincando que a criança descobre o mundo, por que não brincar com as palavras para descobrir o mundo da linguagem?”.

Esse prazer advindo da leitura de obras que conseguem fisgar o público leitor, por se tornarem uma experiência prazerosa, incitam a repetição, o hábito, pois “[...] todo hábito entra na vida como um jogo que, por mobilizar emoções, inspirar prazer, exige repetição contínua e renovada” (AGUIAR, 1993, p. 27). A esse propósito, Dileta Delmanto afirma:

Ouvindo e lendo histórias, a criança viaja para cantos da imaginação ou do pensamento jamais visitados, alcançando horizontes muito além dos seus, fazendo descobertas que podem levá-la sempre mais e mais além [...] formar bons leitores significa, antes de mais nada, encantar, seduzir, despertar a vontade de mergulhar em muitos “mares de histórias”, de conhecer muitas outras portas de entrada para o mundo das letras e dos livros que levem ao autoconhecimento e a uma dimensão do outro que até então se desconhecia (DELMANTO, 2007, p.20)

Pensamos que o trabalho efetivo com a leitura pressupõe um estado de paixão. É difícil convencer quando não se acredita no que se professa, pois como nos diz Andréa Patapoff Dal Coletto (2007, p. 58): “[...] a cabeça não pensa aquilo que o coração não pede”. Conquistar os corações desses pequenos leitores é uma tarefa instigante. Cada aula, novos desafios. A literatura oferece o caminho para o autoconhecimento e inserção no mundo. Logo, “[...] o texto literário é fator imprescindível no processo de formação do leitor. É a porta de entrada para o mundo da leitura” (FRANTZ, 2011, p.16).

Nessa trajetória de formação do leitor, o texto literário ocupa um espaço de destaque porque os leitores iniciantes encontram nele a possibilidade de, a partir de sua leitura, viver e contemplar uma diversidade de situações, emoções, sentimentos e aprendizados. Dessa forma, podemos dizer que o texto literário, mais do que qualquer outro, consegue conquistar os leitores crianças; estes, quando envolvidos numa leitura, esquecem do mundo a sua volta, atentos apenas à história lida ou ouvida por eles.

De acordo com Lígia Cademartori (1985, p.21.), “[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade”, o que implica dizer que a literatura infantil oportuniza às crianças a possibilidade de superação da dependência e da carência, na relação com o adulto, por viabilizar a reconsideração de conceitos e a liberdade de pensamento.

A questão de socialização advinda por meio da leitura, também é referida pelas autoras Vera T. Aguiar e Maria da Glória Bordini, as quais acreditam que:

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.10).

Antonio Candido (2004), no seu ensaio, “O direito à literatura”, argumenta que, embora se tenha alcançado o máximo de racionalidade técnica, vive-se numa época profundamente bárbara. Para ele, a literatura é o caminho para o processo de humanização. Assim, configura-se como um direito inalienável, que caso seja negado causa danos à personalidade. Dessa maneira, esclarece que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p.186).

Acreditamos que esta capacidade de sensibilização e alargamento de horizontes mais que justifica a demanda da literatura infantil na escola. Nossa sociedade com sua dinâmica do lucro e da rapidez, termina contribuindo para o processo de desumanização. Assim, ler se configura como uma forma de resistência, na medida em que, “[...] a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007, p.36).

Concordamos com o posicionamento de Regina Zilberman (2009, p. 18) de que “[...] não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na

condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras [...]”, pois, embora nossa sociedade tenda a valorizar as coisas úteis e práticas, a literatura tem seu fim em si mesmo, conforme nos adverte Antonio Candido (2004, p. 191), “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

A escola de hoje pode não estar dando o espaço que a literatura merece, contudo, é indiscutível a função formadora da arte. Portanto, o pensamento que se estabelece é lógico; quem acredita numa educação transformadora, valoriza a leitura e consegue perceber que o texto literário, por sua própria natureza, é o que apresenta maiores afinidades com o leitor infantil, uma vez que consegue articular diferentes áreas do saber. Assim, as palavras carregam no seu bojo uma forma de viver e de ser.

1.2 Identidade, memória, representação e literatura

O conceito de identidade é bastante complexo, uma vez que as mudanças e transformações nas estruturas sociais e econômicas no mundo corroboram para a fluidez e descentramento das identidades, num processo de hibridização e diáspora (HALL, 2006).

Conforme Woodward (2000) podemos apresentar uma visão essencialista ou não essencialista de identidade. A primeira procura um conjunto cristalino, autêntico de características partilhadas e inalteráveis, enquanto a segunda, foca a diferença bem como as características comuns e partilhadas no interior de um grupo e na sua relação com os demais. Em outras palavras, uma visão essencialista prima por uma identidade unificada, enquanto a não-essencialista enfatiza o caráter descentrado da mesma, isto é, sua fragmentação e deslocamento.

Neste estudo, focalizamos a visão não-essencialista por acreditarmos que a identidade é relacional, marcada pela diferença. Portanto, sua construção é tanto simbólica quanto social (Woodward, 2000). A respeito do sentimento de uma suposta identidade unificada, argumenta Hall (2006, p. 13):

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Os estudos culturais pontuam, portanto, que o momento é de “crise de identidade”, isto

é, o sujeito apresenta uma perda do “sentido de si” e do seu lugar no mundo social e cultural. Entretanto, esse deslocamento tem um lado positivo, pois embora desarticule as identidades estáveis do passado, “[...] abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos [...]” (HALL, 2006, p.17).

É claro que a busca de antecedentes históricos com a redescoberta do passado é uma estratégia, geralmente utilizada para a (re) construção de identidade, mas a forma como se encara essa tradição, é ponto crucial nesse processo, uma vez que os recursos da história, da linguagem e da cultura influenciam, na concepção de Hall (2000, p.109), na “[...] produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos [...]”. Dito de outra forma, essa busca por origens no passado, aproxima-se mais das questões referentes à influência da representação na constituição, manutenção e/ou ruptura da identidade.

Na concepção de Abdias do Nascimento (1980), a memória é um dos elementos responsáveis pelo fortalecimento da história dos afro-brasileiros, pois é reconstruindo o passado, que estes se percebem responsáveis nos destinos e no futuro da nação negra africana. Alcançam, assim, o entendimento de que, ainda que sejam cidadãos genuinamente brasileiros, mantêm uma ligação com os seus ancestrais da Mãe África. Dessa forma, o conhecimento do passado auxilia no processo de desenvolvimento da consciência negra e no sentimento quilombista.

A inspiração para a criação do termo “quilombismo” por Nascimento advém, como a própria palavra sugere, do vocábulo quilombo. Aquele encerra um conceito científico, histórico e cultural que corresponde a uma *práxis* afro-brasileira de afirmação humana, étnica e cultural; em outras palavras, o conceito se refere a uma prática de libertação, em que os sujeitos assumem o comando da própria história. Na concepção do autor supracitado, “[...] quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial [...]” (NASCIMENTO, 1980, p.5).

Essa atitude de afirmação humana, de tomada de consciência do seu valor, como sujeito de direitos, torna-se um verdadeiro antídoto contra a colonização mental eurocentrista. Os afro-brasileiros começam a problematizar a situação em que vivem a partir de sua própria visão de mundo. Fortalecem, portanto, a sua autonomia. Nesse sentido, o resgate da memória dos afrodescendentes colabora para o processo de consolidação da presença ativa que tiveram e têm, na história. A este propósito, comenta Nascimento (1980, p.12): “[...] Resgatar nossa memória significa resgatarmos a nós mesmos do esquecimento, do nada e da negação, e reafirmarmos a nossa presença ativa na história pan-americana e na realidade universal dos seres humanos”.

Como um intelectual, e militante no combate à discriminação racial no Brasil, Abdias do Nascimento é participante ativo das conquistas sociais dos negros nos últimos 60 anos. Conforme Renato Ortiz (2012, p.141): “[...] A construção da identidade nacional necessita, portanto, desses mediadores que são os intelectuais. São eles que deslocam as manifestações culturais de sua esfera particular e as articulam a uma totalidade que as transcende”.

De acordo com Hall (2003, p. 15): “[...] Identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. Logo, o critério da subjetividade do sujeito é pertinente, mas não determinante, uma vez que a posição ocupada nem sempre é motivada apenas por escolha pessoal, aliás, será que em algum momento esse desejo pessoal é determinante? Bom, o certo é que o poder das relações sociais indiscutivelmente marca a construção da identidade.

Na construção identitária, a diferença tem um papel fundamental, pois o pensamento se organiza em torno de sistemas classificatórios, de binarismos, sendo que a tendência é a valorização desigual dos termos, isto significa que, privilegia-se um lado em relação ao outro (WOODWARD, 2000). Dessa forma, a título de exemplo, no par homem/mulher, numa sociedade machista, o primeiro termo tem maior força representativa.

Na busca pela identidade, a questão da alteridade mostra-se relevante, já que o eu é construído na relação com o outro. Sendo assim, os contrastes e as diferenças são partes vivas desse processo. No caso específico da identidade racial, o que se almeja não é um projeto de etnocentrismo, como alguns supõem, mas sim, a oportunidade de um determinado grupo étnico poder expressar suas peculiaridades, sem medo de ser ridicularizado, uma vez que sendo seres sociais compreendem a dinâmica de interação e dependência do outro. Sobre esta problemática, Hall (2006, p.39) considera que: “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais, nós imaginamos, ser vistos por outros”. Sendo assim, as sociedades tradicionais africanas, por exemplo, apresentam um mecanismo de solidariedade entre os seus pares, que suscitam uma breve dissertação, em especial, no que tange à africanidade.

A África apresenta um cenário de pluralidade de etnias, línguas e religiões. Contudo, existe uma certa unidade coexistindo com a diversidade. Dessa forma, os povos africanos ainda que apresentem práticas sociais e ritos diferentes, mantêm “[...] a certificação de um nexo civilizatório” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.114), o qual pode ser denominado de africanidade, civilização negro-africana, entre outros termos semelhantes. Isso implica na compreensão da existência de traços unificadores de diversos patrimônios culturais, os quais,

segundo Serrano e Waldman (2010, p.143), são estes: “[...]o da unidade da vida e da participação; o princípio da força vital; o da interação e integração coletiva; e um sistema de símbolos geradores de uma ética derivada da ontologia”. Sabendo-se que a identidade nacional não pode prescindir dos valores e práticas sociais de raiz africana, iremos discutir elementos que se relacionam à visão de mundo das sociedades tradicionais africanas e as possíveis similaridades com o nosso país.

O primeiro conceito que carece ser destacado é o de família extensa. Para os africanos, a família tem uma grande importância na formação de suas identidades. É a instituição que prepara, de fato, os seus membros para a vida em comunidade, garantindo assim, a seguridade social. Diferentemente dos ocidentais, que consideram como núcleo familiar, pais e filhos, os africanos incluem além destes, outros membros, inclusive os de parentesco por afinidade.

Isso implica na percepção de acolhimento das pessoas em seu meio social. Aliás, a vida participativa é outro ponto chave na compreensão das visões de mundo dos povos africanos tradicionais, pois a vida só faz sentido na coletividade, na troca com o outro, considerando que: “[...] Essa postura engendra a consciência de pertencimento a um grupo social, legitimada por uma identidade de grupo que pode estar configurada na linhagem, no clã ou no grupo étnico” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.137).

Na concepção dessas sociedades, tudo está interligado. O homem, os animais, os vegetais, os minerais, a palavra e demais elementos. Todos possuidores de uma força vital que deve estar em harmonia para que se mantenha o equilíbrio. Vale salientar ainda, que a palavra é sagrada, o que significa que ela não pode ser utilizada de forma descuidada, sob pena de trazer uma desarmonia para aquele que a profere e, por conseguinte, para os demais seres que o rodeiam. Imaginemos, a título de exemplo, alguém que profere uma mentira. Esse ato desencadeia uma série de reações negativas, tanto para o agente dela, quanto para os seus destinatários. A desarmonia psíquica e espiritual sofrida por aquele pode se somatizar, ainda, em problemas físicos, em outras palavras, as crenças dos africanos corroboram uma das máximas da física: toda ação gera uma reação.

Outro aspecto relevante, nesse contexto, é o princípio da primogenitura cuja essência reside na valorização daquele que nasceu primeiro, logo há um processo de hierarquização. Para este estudo é pertinente saber disso, para que se compreenda o maior valor atribuído aos homens e mulheres de mais idade, os idosos.

De acordo com Serrano e Waldman (2010) existem similaridades e complementaridades entre a África e o Brasil que não podem ser despercebidas no trato dessa relação, nas salas de aula. Estas podem ser de diferentes naturezas: naturais, sociais e

históricas. Pensemos na tropicalidade, na biodiversidade, na multiplicidade cultural e religiosa, sem falar na “[...] presença da África na realidade social e cultural brasileira alimentada pelo tráfico de escravos” (*idem*), da qual emergem as influências no jeito de ser e de viver dos brasileiros, mesmo sendo estas silenciadas e reprimidas.

Levando essa questão para a área educativa, Silva (2000), acredita na “pedagogia da diferença”, que consiste em explicar como a diferença é produzida, antes mesmo de desenvolver atitudes de tolerância e respeito. O referido autor argumenta que:

Não podemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural [...] Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (SILVA, 2000, p. 96).

A pedagogia e o currículo sugeridos pelo autor, então, oportunizariam às crianças e aos jovens, o desenvolvimento da capacidade crítica de questionar os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Entendemos a insatisfação do autor em relação às abordagens da questão da diferença na escola, geralmente tão superficiais, de forma acrítica e acreditamos também que a diferença é enriquecedora.

Adentrando na questão da identidade e da diferença, levanta-se a questão da representação, pois esta lhe dá suporte e sustentação (SILVA, 2000). Assim sendo, “[...] a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (WOODWARD, 2000, p.8). Diante disso, percebemos que existe uma ligação entre a tarefa representacional e identificatória, como podemos verificar na afirmação de Guareschi (1995, p. 20):

As representações sociais estão entrelaçadas com os processos de construção de uma identidade. A construção de representações sociais envolve, ao mesmo tempo, a apresentação de uma identidade e uma interpretação da realidade. Há um intercâmbio entre a tarefa representacional e a identificatória.

A representação, portanto, se estrutura com base nas práticas de significação e nos sistemas simbólicos, os quais geram significados que, por sua vez, estabelecem posições de sujeito, legitimando as suas experiências e aquilo que se é. Enquanto processo cultural desenvolve identidades individuais e coletivas, pois os discursos e sistemas de representação criam lugares de posicionamento dos indivíduos, “[...] e os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2000, p.17).

Travam-se lutas de representações, as quais são tão importantes quanto as lutas

econômicas, para a compreensão dos mecanismos pelos quais a concepção de mundo e de valores de um determinado grupo se impõe ou tenta se impor aos demais grupos. De forma que se perceba os interesses de grupo no seu interior, isto é, a relação do discurso com a posição social, econômica, política do seu sujeito (CHARTIER, 2002).

No projeto de mudança e afirmação da identidade, há a possibilidade de se articular estratégias culturais capazes de fazer a diferença, ao contrário do que prega um discurso de acomodação, que Hall (2003) critica veemente.

Existe uma atitude do tipo “nada muda, o sistema sempre vence”, que eu leio como a um invólucro protetor cínico. Um invólucro que, algumas vezes, impede de desenvolver estratégias culturais que façam diferença [...] Reconheço que os espaços “conquistados” para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de “o mesmo”, não adianta (HALL, 2003, p.339).

Em face disso, nesse momento, já se tem claro, neste estudo, que a relação discurso/sujeito não é ingênua. O propósito do discurso de acomodação, desacreditando na mudança, em geral, pode relacionar-se a dois tipos de sujeitos diferentes: o primeiro faz uso dele por completa desesperança, enquanto o segundo utiliza-lhe como instrumento de obstáculo, sendo oprimido e opressor, respectivamente, na visão do educador Paulo Freire (2000).

Segundo Cândido (2004), a literatura pode ser um dos possíveis instrumentos para o desmascaramento dessas situações de privação de direitos, pois os valores aceitos ou rejeitados pela sociedade estão presentes nas diferentes produções da ficção, da poesia e da dramaturgia. Assim, “[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p.176). A propósito de definir os objetivos da literatura na contemporaneidade, Coelho (1991, p.134) comenta a respeito da intenção do texto literário:

[...] estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a Sociedade, onde ele deve atuar, quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

A criança sente-se mais motivada a ler quando os livros que lhe são ofertados estão próximos à sua realidade, isto é, apresentam temas familiares, o que demonstra a necessária articulação entre a formação escolar do leitor e sua cultura (AGUIAR; BORDINI, 1993). Obviamente, não queremos defender a limitação de temas à realidade local, mas a importância da valorização desse aspecto identitário, uma vez que, uma abordagem padronizada do texto

literário, em sala de aula, supondo sempre alunos iguais e, por isso, com atividades iguais, causa o desinteresse dos alunos.

Uma característica intrínseca ao discurso literário, segundo Cunha (2003), é a possibilidade que o leitor tem de viver intensamente e, ao mesmo tempo, contemplar de forma crítica, as condições e possibilidades da existência humana. Diante disso, podemos inferir que a literatura consegue atingir o seu leitor, na sua totalidade, visto que atua na sua mente e no seu espírito.

1.3 A educação para os direitos humanos

Existem, na concepção de Bittar (2008), algumas ideias em relação à educação que devem ser desmistificadas; a primeira delas é a de que tudo que envolve educação envolve progresso, desenvolvimento, melhoria. A segunda acredita que a razão é sinônimo de progresso e evolução. Para o autor, há práticas pedagógicas que mais treinam que formam, de maneira que esse treinamento pode ser limitador do potencial, da liberdade e da autonomia dos sujeitos. Por isso, Bittar (2008, p. 326) acredita que “[...] educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar”.

Na concepção deste estudioso, um projeto de direitos humanos tem como pressupostos para sua efetiva concretude, a sensibilização e a humanização. Acredita que numa sociedade onde tudo é produto, inclusive o homem, a tarefa de resgate da subjetividade crítica é desafiadora. Como metodologia adequada a esse propósito, que seja a autonomia do sujeito para o convívio plural, a aceitação da diversidade e o respeito à dignidade da pessoa humana, delinea um caminho dos sentidos.

As técnicas pedagógicas devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver, do fazer, do sentir, do falar, do ouvir (BITTAR, 2008, p. 323).

Silveira (2007) compreende que a difusão de concepções e práticas culturais promovidas pelos processos educativos, socializa os Direitos Humanos e, como resposta, formam-se sujeitos de direitos. Estes por possuírem consciência de sua natureza humana, apresentam maiores possibilidades de luta pela sua realização e dos seus pares enquanto seres

humanos, pois tais processos visam “[...] tornar humanos os seres humanos” (SILVEIRA, 2007, p.4).

Nessa perspectiva, considera o princípio de dialogicidade, meio e fim para a conquista dos direitos humanos, visto que a liberdade de expressão é fator preponderante para a participação política dos indivíduos na sociedade da qual são membros. Essa atividade de diálogo, conforme Silveira (2007, p.9), “[...] instaura o exercício do ser com os outros e ser para os outros”.

1.3.1 Lei Federal nº 10.639/03: fruto de lutas

Muitas lutas foram travadas pelos movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, seus militantes e intelectuais para que se conseguissem políticas afirmativas de reparação à marginalização social dos afrodescendentes no cenário nacional. Esse grupo étnico teve que pensar e criar estratégias que vencessem “mais uma abolição”, pois, embora soubesse que a instrução era o caminho para sua ascensão social, identificaram que isso ainda era pouco, sobretudo pelo fato dos intelectuais negros perceberem que a escola também tinha sua parcela significativa de contribuição às desigualdades raciais, visto que o sistema de ensino brasileiro divulgava e ainda divulga uma educação pautada no embranquecimento cultural (MUNANGA, 1996).

A pressão dos movimentos sociais negros sobre o Estado, requerendo um ensino democrático, onde todos, de fato e de direito, fossem tratados com equidade termina alcançando algumas metas; a promulgação da Lei Federal, nº 10.639, sancionada pelo presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, simboliza um avanço nessa caminhada. Havia um dispositivo legal que instaurava a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Afro-Brasileiros na Educação Básica, que alterou a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que firma as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B, como podemos verificar:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.
§ 1^a - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, p. 7).

Segundo Santos (2005), a Lei nº 10.639/03 embora se configure como uma conquista para o segmento negro da sociedade, não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, falta-lhe metas claras para a sua implementação; a qualificação dos professores para o trato com essa temática, por exemplo, não é mencionada, sem falar na urgência da reformulação dos programas de ensino e/ou cursos de graduação, principalmente, os de licenciatura, para formar professores capazes de desenvolver um ensino sobre a referida temática. O autor deixa nítido seu posicionamento de que a lei federal parece deixar a cargo da vontade e dos esforços do professor, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Dessa forma, argumenta que:

A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e antirracista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com a sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas (SANTOS, 2005, p. 34 -35).

A própria existência desta lei é um indicativo de que a sociedade brasileira, embora se confesse respeitosa para com a diversidade, é portadora de um racismo ambíguo que consiste em negar sua existência, entretanto, o vivencia. Basta que observemos o cotidiano, para que percebamos, nos diversos espaços sociais, a discriminação sofrida pelos negros, marcada por uma situação de profunda desigualdade racial e social. Essa situação tem raízes na ideologia do branqueamento e no mito da democracia racial, em que, naquela, postula-se que os valores de beleza, inteligência e bondade são atribuições naturalizadas para os indivíduos brancos, portanto, resta a opção aos demais grupos étnicos, de imitação e, no segundo caso, prega a existência do convívio respeitoso entre as diferentes etnias, o que se sabe que não passa, infelizmente, de um discurso de manutenção das relações de poder. Afinal, como/para que combater um inimigo (racismo) inexistente.

A estudiosa Nilma Lino Gomes (2010) questiona esse trato amistoso da sociedade brasileira para com as pessoas negras, ao indagar:

Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira? (GOMES, 2010, p.104).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, a partir da lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no Parecer do Conselho, CNE/CP003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Nesse parecer, esclarecem-se alguns equívocos que permeiam o pensamento do senso comum, tais como, a definição de negro limitada às características físicas, pois, como pontuam os pareceristas, ser negro também é uma questão de escolha política; outro equívoco é pensar que “a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola” (BRASIL/CNE/CP0003, 2004, p.7). Além disso, o entendimento de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento atingem somente os negros é mais um equívoco a ser esclarecido. Tanto é assim, que, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, também altera a Lei nº 9.394/96, estabelecendo o ensino obrigatório da história e cultura dos povos indígenas.

Numa sociedade estratificada como a brasileira, compreendemos porque as ações concretas, desejadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 para o reconhecimento dos negros e indígenas na sua dignidade humana estão aquém do que se espera, entretanto, a luta pelos direitos humanos deve ir ao encontro do pensamento de Bhabha (2013, p.36) ao lembrar que “devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em que algo está fora do controle, mas não fora da possibilidade de organização”.

E para organizar as ações humanas e o mundo social, certamente, a busca de um lugar epistêmico do qual emanam a consciência e a subjetividade do ser humano vem subsidiar esse objetivo, uma vez que o lugar da subalternização transforma-se num lugar-lar, na visão de Roland Walter (*apud* GRAÚNA, 2013, p.10).

1.3.2 Os desafios da Educação antirracista

Para o Movimento Negro, a educação precisa “enegrecer”, isto não quer dizer que se devam invalidar as origens europeias da escola, mas sim, propiciar um ambiente em que negros e não negros se sintam acolhidos, respeitados. Por isso, o conhecimento das principais raízes formadoras do povo brasileiro (africanas, europeias e indígenas) faz-se tão necessário. A crítica à escola recai no sentido de que esta se pensa como única e universal para todos.

No que se refere, especificamente, à comunidade negra, a sua exclusão social está

posta em diversas pesquisas, pois como afirma Gomes (2010, p.101): “[...] São os negros (pretos e pardos) os que formam a maioria daquela população hoje privada do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qualidade, os que sofrem com mais intensidade o drama da pobreza e da indigência e a violência urbana, doméstica e policial”. Vale salientar que a população brasileira de ascendência africana representa 40% a 60% da população total do país. Ademais, o Brasil é o país com maior contingente de negros fora da África, ocupando o segundo lugar no mundo (SERRANO; WALDMAN, 2010). Por que, então, tal situação de privação de direitos? Porque, no nosso país, na concepção de Serrano e Waldman (2010, p.19, grifo dos autores), “[...] o grupo afrodescendente, mesmo constituindo *maioria demográfica* no Brasil, forma simultaneamente uma *minoría sociológica*. Isso implica que ocupam ainda poucos cargos de poder. Daí se falar em discriminação racial e social, concomitantemente”.

Nesse cenário excludente, a educação e outras instituições são convocadas para a mobilidade social desses sujeitos, no entanto, claro está que, “[...] a presença e a representação positiva das diferenças nos diversos espaços e setores sociais ainda são um direito a ser efetivado no Brasil” (SILVA, 2010, p.62). Gomes (2010, p.108) enumera alguns desafios para a educação antirracista:

[...] o incremento dos intercâmbios intelectuais Brasil/ África; a superação dos guetos acadêmicos que dominam o financiamento internacional dos projetos voltados para a temática racial e africana no Brasil; a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores (as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra; a inclusão da discussão, estudo e trato ético das religiões de matriz africana na formação dos professores (as) da educação básica e na prática das escolas e a implementação concreta da lei 10.639/03 nas escolas particulares.

Como vimos, atingir tais objetivos demanda um trabalho coletivo, onde sujeitos e instituições públicas e privadas sintam-se motivados a trocar ideias e construir ações efetivas de valorização da diversidade cultural e racial.

1.4 Literatura e ensino: problemáticas, objetivos e perspectivas

O ensino de literatura é matéria de interesse de muitos estudiosos, cada um desenvolvendo a perspectiva que melhor funcione naquele dado momento sócio-histórico. Pensando sobre a dimensão histórica do ensino da literatura no Brasil, podemos dizer com base em Letícia Malard (1985), que ele é o mais antigo. Os padres jesuítas que aqui estiveram,

no século XVI, foram os primeiros a ensinar a literatura clássica greco-latina. Naquela época, o sistema escolar dividia-se em duas categorias: a instrução preliminar que se voltava para o ensino da leitura, da escrita e da matemática e a instrução colegial, que enfatizava o ensino da Religião e das Letras. No que se refere ao ensino de literatura desta época, a palavra que pode melhor externar o seu objetivo é imitação. Aos alunos era imbuída a necessidade de imitar os autores clássicos, pois se assim o fizessem, estariam, sem dúvidas, melhorando as suas habilidades de escrita e de oratória. Percebemos, assim, uma distância acentuada entre ensino e realidade dos sujeitos aprendizes.

Sob a influência da reforma educacional de Benjamin Constant (1889), a literatura brasileira entra no currículo dos colégios. Foram necessários, portanto, três séculos, para que os escritores nacionais encontrassem espaço no sistema educacional brasileiro. Entretanto, a metodologia adotada, nesse período republicano, desconsiderava o estudo do texto literário em si. Agora, a palavra de ordem é memorização; pois, a aula de literatura consistia em equipar os estudantes de conhecimentos sobre um determinado autor e a lista de obras dele, para que fosse feita a devida memorização.

Doravante os anos 60, surge novo paradigma de ensino. A ênfase recaía, nesse momento, nas análises e interpretações à moda francesa. Basicamente, a situação-problema consistia na incompreensão dessas análises pelos estudantes. Ao professor faltava a consciência de que sua bagagem de leituras era bem diferente daquela pertencente aos seus aprendizes, sendo necessário, a sensibilidade no trato das questões literárias, sob pena de ocorrer apenas um monólogo em sala. Nessa época, outro aspecto que merece ser comentado, diz respeito à entrada da História Literária, o que significa, em linhas gerais, que o ensino se volta para os estilos de época. Depois desse breve histórico sobre o ensino de literatura no Brasil, poderíamos problematizar a situação, perguntando o seguinte: “Literatura se ensina?” Vejamos o parecer da professora Graça Graúna a respeito deste questionamento, numa das nossas conversas via *e-mail*, em 3.jul.2015:

Não se ensina literatura, pois a literatura pede reflexão, ação, diálogo. O trabalho com a literatura exige abertura, liberdade. Infelizmente muitos professores entram em sala de aula sem nunca terem lido um livro por prazer; muitos leem por obrigação e com essa atitude tendem a encarcerar a literatura.

Certamente, alguém que dedica a sua vida ao estudo da literatura tem propriedade nas suas colocações. Por meio desta declaração, podemos considerar aspectos relevantes para a abordagem do texto literário em sala de aula. Primeiro, a questão da tríade – reflexão, ação e diálogo – remete-nos a imaginarmos de imediato um espaço de autêntica liberdade, e bem

sabemos que a escola, ainda hoje, não corresponde a essa demanda. A própria formatação da escola vigente seria um dos impasses no trato do texto literário. Tudo muito funcional, programado para “fabricar” mão-de-obra para o mercado. Refletir é uma ação de importância maior, mas que possivelmente, se resigna a um grupo seletivo de indivíduos, não que todos não sejam capazes de fazer tal ato, mas sim, que muitos ainda se encontram dominados pelo medo de sair da caverna. Ver a realidade que o rodeia, sem intermediários. Dono de sua verdade. Não com ar de quem não necessita do outro para nada, mas sim com a segurança de que a sua autonomia é respeitada. Segundo, a relação que o professor tem com a leitura reflete de alguma maneira no desempenho/formação do leitor. Como exigir do estudante uma postura que não a temos? Como cobrar deles a leitura assídua, se lemos pouco e mal em sala de aula? Essas questões estão no cerne da problemática da leitura na escola.

Na década de 80, Malard (1985) já refletia sobre essa questão, apontando possíveis caminhos para o ensino de literatura no antigo 2º grau; hoje, ensino médio. Suas ideias permanecem atuais e aplicáveis, em parte, inclusive, em outros níveis de ensino, por isso as utilizamos nesta pesquisa. Faremos, portanto, uma breve apresentação dos conceitos desenvolvidos no seu estudo. O primeiro deles, diz respeito à conceituação de literatura. Para Malard (1985, p.10): “[...] A literatura é uma prática social tanto para quem escreve quanto para quem a lê”, o que implica dizer que a intencionalidade consta na gênese do fenômeno literário, isto é, a literatura se engaja no contexto histórico-sócio-econômico. Poderíamos relacionar esta prática social com a ação de que fala, anteriormente, a professora doutora Graça Graúna.

Na concepção de Malard (1985, p.11): “[...] o melhor caminho para aprender literatura é a leitura”. Nada substitui a leitura do texto em si. Resumos, adaptações para o cinema, trechos da obra, entre outros artifícios, não devem tirar o protagonismo da leitura integral da obra. Sendo assim, a escolha das leituras é uma relevante tarefa na vida profissional de um professor de literatura, pois dependendo da maneira como o professor conduz a aula de literatura pode se deparar com situações problemáticas, especialmente, quando este escolhe leituras que não têm nada a ver com a prática social dos seus estudantes. Deve haver um diferencial nesse profissional, um desejo de acompanhar as transformações que ocorrem na sua área de atuação, atualizando-se sempre.

Para que o procedimento de seleção das leituras seja satisfatório, ou seja, contemple os textos que trazem discussões pertinentes para o espaço escolar, o professor poderá abrir um espaço de escuta da turma, a fim de identificar pistas que possam auxiliá-lo na elaboração de uma lista de obras, aceitando se possível, as sugestões dos discentes. Nesse processo de

discussão entre professor e alunos, alguns assuntos devem ser levantados, por exemplo, estes: “[...] a significação da literatura na formação cultural de uma pessoa; a questão do interesse, do gosto e do hábito de ler; gostar ou não gostar de literatura com as respectivas razões; a gradativa substituição da “civilização” escrita pela audiovisual” (MALARD, 1985, p.13). Após este levantamento, com a lista já formulada, distribuir os títulos entre os estudantes, dando-lhes um tempo para que consigam adquirir o material de leitura, afinal, sabemos das dificuldades econômicas que passam grande parte dos estudantes das escolas públicas, bem como da carência de títulos em quantidade nas bibliotecas escolares. Tudo isso deve ser analisado.

Em face disso, entendemos que o trabalho com o texto literário deve ser orientado por objetivos. Malard (1985) apresenta uma lista com pelo menos seis deles, que são: compreender do fato literário dentro do contexto histórico-sócio-econômico, criar ou desenvolver o espírito crítico do leitor, transmitir conhecimentos, perceber o fato literário como objeto de linguagem, capacitar para comparar textos, literários e não literários e desenvolver o uso da linguagem em formas diversas. Comentemos um pouco sobre cada um deles. O primeiro relaciona-se à constatação aparentemente óbvia de que a literatura e a vida mantêm relações íntimas, pois sendo um trabalho humano, a literatura extrai da realidade a matéria-prima de que necessita repaginando-a com a sua própria linguagem. O segundo faz menção à capacidade de a literatura fazer emergir a consciência crítica do estudante em relação ao mundo que o cerca. O terceiro deve ser tomado com cuidado para que não se compreenda apressadamente que esse objetivo concebe que a literatura é reflexo da realidade. Em verdade, os conhecimentos que trata a literatura são de outra ordem. O quarto é o que demanda mais conhecimento da teoria literária, entre outras ciências que se voltam para o estudo da linguagem, pois “[...] perceber um texto como objeto de arte não é contar com suas palavras de leitor o mesmo que o escritor contou bonito, com as palavras dele” (MALARD, 1985, p.18). O quinto explora a capacidade de comparação entre textos literários ou não, assim os estudantes podem ampliar o seu repertório de leituras do ponto de vista comparativo; já o sexto objetivo trabalha no propósito de desenvolver o uso da linguagem nas diversas manifestações, sejam verbais (escrita/fala) ou não verbais.

Até o presente momento, o texto é o elemento principal da discussão, no entanto, para ampliar a proposta de trabalho, iremos fazer uma conexão da teoria genettiana com o paratexto que percebemos em *As panquecas de Mama Panya*. Este termo, embora não surja dos estudos do professor francês, Gérard Genette, ganha notoriedade por meio deles. Segundo Lucas (2001, p.116): “[...] A preocupação de Genette não é com o texto em si, mas sim com o

modelo pelo qual percebemos o texto, e como, conscientemente ou não, o relacionamos numa rede textual que lhe é maior”. Isto implica que os textos participam de uma rede de relações textuais que interferem na leitura, assim a competência do leitor se revela também por meio da compreensão de como um texto se relaciona com outro. Quando o leitor não consegue perceber essa ligação transtextual, não quer dizer que ele não saiba ler, apenas que faz uma leitura diferente.

Genette (1981 *apud* LUCAS, 2001) estabelece cinco tipos de relações distintas entre os textos: a intertextualidade (relação de presença de um texto em outro, por exemplo: a citação); a hipertextualidade (relação de derivação, por exemplo: a paródia); a metatextualidade (relação de explicação, por exemplo: a crítica); a paratextualidade (relação de acompanhamento de um texto, por exemplo: o título); e a architextualidade (estrutura ou forma de enunciação específicas de um determinado estilo ou gênero discursivo, por exemplo: o conto).

De acordo com Lucas (2001, p.117, grifo do autor): “[...] o paratexto é o lugar de uma *insignificância significativa*, pois a importância recai sobre “a obra” e nunca sobre ele próprio”. Dessa forma, o paratexto, aquilo que rodeia ou acompanha marginalmente um texto, deixa sua marca, seu traço, uma vez que se ajusta ao texto imediato.

Em face disso, torna-se necessária a análise dos paratextos presentes no livro *As panquecas de Mama Panya*, tendo em vista que estes contribuem no processo de identificação e reflexão das relações textuais, ao delinearem possíveis caminhos de interpretação e intersecção entre textos verbais e não-verbais.

2. TROCANDO IDEIAS: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escola do primeiro grau ou se de membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca (Paulo Freire, 1989)

Nas palavras do mestre Paulo Freire, encontramos o apoio de que necessitávamos para o reconhecimento de que a construção dos saberes se dá na coletividade, numa troca solidária de conhecimentos, onde todos devem ser acolhidos, livres para exercer o seu direito de expressão. Assim, a palavra troca desvincula-se de sentidos mercadológicos e ganha conotação de interatividade, trânsito, dialogicidade. Nesse sentido, várias foram as vozes que se somaram para constituir esta segunda parte da pesquisa, que tem como objetivo principal, a descrição do trajeto percorrido pelo estudo até o momento de sua culminância, na presente dissertação. Ela foi dividida em tópicos: primeiro, versamos sobre os aspectos motivadores da pesquisa e, logo em seguida, sobre a natureza da mesma. Apresentamos o lugar onde o trabalho foi realizado e os sujeitos participantes; em um outro momento, abordamos os procedimentos feitos, isto é, a metodologia desenvolvida.

2.1 Motivação da pesquisa

Ler é uma atividade que sempre esteve no centro das minhas atenções em diversos espaços. Prazer este que me foi apresentado logo nos meus primeiros anos escolares. Tenho lembranças afetuosas com o mundo das letras. Cada página lida, cada imagem, me remetiam a um lugar onde podia ser livre e autônoma para ir e vir. Era um mundo que me fascinava.

Dessas recordações da criança leitora, advém o entusiasmo da professora leitora que se preocupa com a promoção da leitura literária no espaço escolar. Especialmente, por acreditar no binômio livro-criança. Quer coisa mais encantadora do que ver o brilho nos olhos dos seus pequenos leitores, descobrindo os mistérios das letras? Ora contentes com as histórias lidas/ouvidas; ora revoltados com tal situação e/ou personagens apresentados? A leitura é um convite ao ensaio da vida. Ou seria o contrário? É isso que elas (leitura, vida) nos provocam: possibilidades.

E, como sempre, temos mais possibilidades do que podemos realizar, a escolha nos é imputada. Assim, escolher é uma ação que pressupõe a consciência da necessidade. Dessa forma, a escolha do livro *As panquecas de Mama Panya* (2005) de Mary e Rich Chamberlin, entre tantos outros que poderiam ter sido elegidos, atende à necessidade identificada no meu campo de atuação: a leitura do texto literário numa perspectiva de letramento.

Atendido esse critério, ser literatura e não paradidático, outro se aglutinou: a temática africana desenvolvida na narrativa, pois, embora já tivesse realizado vários projetos de leitura

com diferentes turmas em que nesses nove anos de magistério já atuei, nunca havia trazido para o papel de protagonista, livros dessa natureza. Por qual razão, pensei. Lembrei-me que até pouco tempo atrás quase não havia livros literários com temáticas afro ou indígena, no acervo escolar. Seria uma espécie de preconceito racial? Enfim, encarei com objetividade os fatos e vi que a escola é ou deveria ser um espaço para todos e que, portanto, como educadora deveria receber positivamente as indagações/indignações que me vinham à mente, pois eram um sinal de desejo de mudança, ainda que numa escala modesta, a minha própria prática.

E logo de início, fui fisgada pela beleza do livro que, diga-se de passagem, é de encher os olhos. As belíssimas ilustrações de Julia Cairns, com os seus traços e cores, conseguem nos transportar para o cenário de uma aldeia do Quênia, na África, desde a capa. Além disso, a narrativa é fluída, gostosa de se ler, tal como uma brisa num dia quente.

Outro aspecto relevante para mim, foi o fato dessa obra estar disponível por meio do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, do acervo Obras Complementares, a todas as escolas públicas do país; logo, o acesso estava garantido ainda que, no meu entorno profissional, existisse a carência de projetos de leitura com ênfase, também, na questão da africanidade, com o agravante de ser Garanhuns/PE, uma cidade com a presença de seis comunidades quilombolas (Estivas, Estrela, Castainho, Tigre, Timbó e Caluete).

Em face disso, acredito que a leitura da obra *As panquecas de Mama Panya* possibilita a fruição, a imaginação, a fantasia, o encantamento e o conhecimento de si e do mundo, como faz toda boa literatura de viés africano ou não. Assim, caberia projetar atividades que fossem ao encontro dos objetivos desejados. Nesse percurso, a disciplina *Leitura do Texto Literário*, ministrada pela professora doutora Maria das Graças Ferreira Graúna, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, teve considerável contribuição, na medida em que, ao lançar questionamentos, em sala de aula, acerca do espaço da literatura no ensino fundamental, fazia-me refletir sobre a minha prática pedagógica. Por conseguinte, senti a necessidade de me aprofundar nos estudos literários, por isso decidi participar do Grupo de Estudos Comparados: Literatura e Interdisciplinaridade (GRUPEC) que me aguçou a percepção da amplitude do campo literário.

2.2 Natureza da pesquisa

Em consequência do nosso propósito de realizar uma prática pedagógica de leitura literária no ensino fundamental, com atividades que favoreçam a interação do aluno com o

texto, foi elaborada uma proposta de abordagem do texto literário em sala por meio da realização de uma oficina de leitura, cujo planejamento encontra-se no apêndice 1, que toma por referência os estudos de Kleiman (2013), para os quais a leitura é baseada no desejo; dessa maneira, a formação de leitores implica paixão pela leitura.

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, levamos em consideração a complexidade da linguagem, por isso optamos pela base metodológica de natureza qualitativa e quantitativa, sendo a primeira mais enfatizada. O estudo se caracteriza ainda, pelo método pesquisa ação proposto por Michel Thiollent (1985) que se define pela participação efetiva do pesquisador e pesquisados em uma ação conjunta para resolver um problema, que seja, nesse caso específico, a formação de leitores conscientes do seu pertencimento étnico-racial, bem como a reeducação dessas relações. E por que étnico-racial? Essa expressão tão utilizada nos temas voltados à pluralidade cultural encerra a compreensão de que o reconhecimento do sujeito engloba vários fatores, desde os seus traços fisionômicos (relacionados ao termo racial) até a sua raiz cultural (relacionados ao termo étnico). Além disso, não podemos nos esquecer que o conceito de raça foi reapropriado pelos Movimentos Sociais, indo além de qualquer conotação biológica do termo, mas sim, construindo para ele um sentido político e de valorização da herança deixada pelos seus ancestrais.

Nesse tipo de pesquisa, exige-se a estrutura de relação do tipo participativo/coletivo, pois é necessário que se estabeleça correspondência entre o conhecimento e a ação. Assim, a interação entre o pesquisador e os envolvidos deve ser explícita e ampla, já que esta postura é responsável pelo avanço do conhecimento do pesquisador e do nível de consciência das pessoas ou grupos participantes. De acordo com Thiollent (1985, p.14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

Para que haja a participação das pessoas, efetivamente, faz-se necessária, a criação de espaços que as mobilizem à atuação competente. Nesse sentido, Adelina Baldissera (2001, p.10) acredita que a metodologia da pesquisa ação caracteriza-se como “sequência lógica e sistemática de passos intencionados”, que se dividem em três momentos: investigação, tematização e programação/ação. De cada um destes momentos surgem várias fases que auxiliam na concretização das tarefas.

Em face disso, podemos conceber que na pesquisa ação existe uma relação imbricada entre o conhecer e o agir, relação esta suscitada por meio da própria metodologia de pesquisa

desenvolvida. Assim, o conhecimento adquirido sobre a temática trabalhada, nesta pesquisa, pode movimentar uma ação de reafirmação de identidade racial e de acolhimento para com a diferença que é traço regular na construção de qualquer sociedade.

Os instrumentos de análise utilizados para a coleta de dados foram as atividades desenvolvidas durante a oficina de leitura e um questionário aberto. Com aquelas, intencionávamos *a priori* oferecer uma prática da leitura, compreendendo que esta desenvolve a competência leitora, a qual se constrói em fases recorrentes, que são:

[...] o desejo de entrar no jogo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas e a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas (COLOMER, 2007, p.38).

Já o questionário trouxe-nos o *feedback* da oficina, haja vista que os estudantes compartilharam suas opiniões no que se refere aos elementos explorados nesse processo.

2.3 Escola Deocleciano Monteiro Guedes: ambiente da pesquisa

Por meio da investigação dos elementos que compõem o campo de aplicação da pesquisa, podemos alargar o olhar que lançamos sobre o mesmo. O distante tornar-se próximo, os indivíduos participantes, pessoas colaboradoras. Nesse sentido, a cientificidade do estudo se reveste de consciência da problematização e da complexidade de se tratar de fenômenos humanos. Cada informação traz uma carga de possibilidades de interpretação, de pistas que nos levam a compreender melhor a situação que se apresenta. O filósofo alemão Karl Max (1818-1883) acreditava que para se analisar qualquer fenômeno humano era necessário tomá-lo na sua totalidade, isto é, vê-lo na perspectiva omnilateral.

Fundada há trinta e quatro anos, a Escola Municipal Deocleciano Monteiro Guedes, situada no sítio Brejo Grande, zona rural do município de Garanhuns/PE atende a crianças desse sítio e região, nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

Atualmente, a escola funciona pela manhã, das 7h30min às 11h50min e, à tarde, das 13h às 17h30min. O seu corpo discente é formado por 96 (noventa e seis) estudantes; já no corpo docente, constam 04 (quatro) professoras, sendo uma efetiva e três contratadas. Possui 01 (uma) merendeira e 01 (uma) auxiliar de serviços gerais. Quanto às dependências físicas da

instituição escolar, seus números são reduzidos, tendo apenas estas: 02 (duas) salas de aula, 02 (dois) banheiros, 01 (uma) cozinha e 01 (uma) pequena dispensa. No que se refere ao sistema de ensino adotado nesta unidade escolar, existe a mescla entre o regular e o de multisseriação, pois algumas turmas são formadas por estudantes de anos/séries diferentes, os quais estudam juntos, na mesma classe, com a mesma professora.

Em relação aos materiais didáticos, na área de linguagens, que os alunos têm acesso, podemos listar o livro didático e o dicionário de língua portuguesa, o dicionário de antônimos e sinônimos, o alfabeto móvel e os jogos educativos de alfabetização produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

O acervo de livros para leitura é formado exclusivamente pelos títulos fornecidos pelos programas governamentais de incentivo à leitura, especialmente estes: Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o acervo formado por obras didáticas complementares destinado especialmente para o primeiro ciclo, que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental.

Os estudantes não têm acesso à internet, nem computadores na escola, visto que a mesma possui apenas um computador de mesa. Quando as professoras utilizam o aparelho *data show* na sala de aula, trazem os seus respectivos *notebooks*.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a distância que a maioria dos estudantes enfrenta para chegar à escola, bem como as professoras que se deslocam da cidade para o sítio. No entanto, existe o fornecimento do serviço de transporte escolar pela secretaria municipal de educação que mantém o ônibus em funcionamento todos os dias letivos, salvo algum problema de força maior.

Os estudantes que colaboraram com a pesquisa cursam o 5º ano do ensino fundamental, no horário da manhã. Eles totalizaram 16 (dezesesseis) participantes, com idade entre 09 (nove) e 14 (quatorze) anos. A distorção idade-série ainda é uma das problemáticas enfrentadas nesse ambiente escolar. As professoras procuram assumir práticas pedagógicas que considerem as peculiaridades dos sujeitos envolvidos, tendo o cuidado em evitar abordagens de infantilização ou, no seu extremo, de tratamento dos conteúdos de um jeito maduro demais para os estudantes.

Grande parte desses discentes estão envolvidos diretamente em práticas rurais, tais como: o plantio, a colheita, a pesca, a caça, a criação de animais, entre outras. Hoje, a vida campesina, no entanto, também oferece aos seus membros hábitos tidos, antigamente, como privativos dos sujeitos da cidade. O uso de aparelhos celulares é um deles. Crianças, jovens,

adultos e idosos querem se comunicar mais e melhor. Destarte, o fenômeno da globalização imprime suas marcas nos mais remotos espaços do planeta. Novos hábitos, costumes, prioridades vão se formando na consciência de necessidade das comunidades, cidades, nações.

Como trabalho na Escola Deocleciano Monteiro Guedes há nove anos e mantenho uma relação de proximidade com sua equipe de funcionários e alunos, bem como a comunidade local, decidi desenvolver a pesquisa nesse campo, porque já sabia de antemão que interação, participação, envolvimento eram ingredientes que não haveriam de faltar nesse estudo, uma vez que a representação desta escola para a pesquisadora e os colaboradores vai além de um espaço físico para estudo, nela encontramos a oportunidade de nos constituirmos enquanto sujeitos de uma relação dialógica e horizontal, em que educadores e educandos trocam os seus conhecimentos do âmbito científico, mas também de outras esferas, pois a dimensão humana é uma importante matéria no currículo de qualquer instituição de ensino comprometida com uma educação libertadora.

2.4 Procedimentos metodológicos

O primeiro passo dado após a elaboração do projeto de pesquisa foi a apresentação do mesmo para os agentes envolvidos direta ou indiretamente na sua realização. O processo iniciou-se pela professora responsável da escola Deocleciano Monteiro Guedes, que prontamente aceitou a sua aplicação na referida unidade de ensino e convocou a professora da turma escolhida para uma reunião informal, onde repassou as informações que lhe inteiravam dos objetivos do projeto. Esta também demonstrou empatia com as ideias que lhe foram apresentadas. Nesse momento, a gestora concedeu-me oficialmente o espaço para a aplicação da pesquisa.

O passo seguinte foi a exposição detalhada do estudo para os estudantes selecionados. Estes, em sua totalidade, aceitaram participar da pesquisa. Expliquei-lhes que por serem menores de idade, deveriam conversar com os seus pais ou responsáveis para que autorizassem a sua participação. No dia seguinte, voltei à escola e recolhi a documentação com as assinaturas dos estudantes e dos pais/responsáveis deles. Com a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UPE, começamos os trabalhos efetivamente.

A oficina foi vivenciada em quatro encontros. No primeiro, ocorreu a apreciação do

livro *As panquecas de Mama Panya* (2005), tendo contato apenas com as ilustrações do mesmo para elaboração de suas impressões de leitura. A proposta era apresentá-las em *slides* para facilitar a visualização delas pelo grupo de estudantes. Entretanto, por conta de um problema de ordem técnica (a falta de uma tomada apropriada para conectar os aparelhos), tivemos que criar um plano B. Cobrimos todo o texto com pedaços de papel ofício e o apresentamos para os estudantes. Isso se deu da seguinte maneira: inicialmente, mostramos a capa do livro *As panquecas de Mama Panya* aos estudantes do 5º ano para que fosse feita a leitura dos seus elementos verbais e não verbais, com o propósito de que estabelecessem suas primeiras inferências sobre o texto. Posteriormente, solicitamos a produção escrita de texto narrativo a partir da sequência de imagens do livro que lhes eram apresentadas pausadamente, oportunizando assim, a realização da atividade pelos diferentes perfis de estudantes, tendo em vista que o domínio da leitura e da escrita se manifesta em diversos estágios, na turma pesquisada.

Essa primeira atividade pode evidenciar a importância da bagagem cultural, ou melhor, dos conhecimentos prévios no processo de compreensão leitora, uma vez que os estudantes se apoiavam naquele conhecimento já acumulado para a descrição das cenas, desejosos de criar uma história com sentido, como o faz todo leitor competente. Essa capacidade de trazer a bagagem existencial e social para o ato de leitura é analisada por Aguiar (2013), no capítulo *Saldo de Leitura* do livro *Leitura de literatura na escola* (2013). Para a referida autora, cada leitor atribui significados às indicações dadas pelo texto a partir de seu horizonte de experiências. Nesse processo, alguns dados serão mais privilegiados que outros, articulando-se com o propósito de conseguir um resultado relevante para o seu universo compreensivo. Portanto, podemos estabelecer concretamente a relação texto e contexto.

Outro aspecto trabalhado pela atividade de produção textual com base nas imagens diz respeito à capacidade de leitura da linguagem não-verbal, uma vez que palavra e imagem se relacionam intimamente. Na concepção de Colomer (2007, p. 85): “[...] a imagem e os demais elementos não-verbais são também um recurso muito poderoso para dar apoio ao leitor”. Dessa forma, as imagens do livro por se harmonizarem com a narrativa, poderiam auxiliar os estudantes na elaboração de sua escrita, assim, o trabalho se concretizaria em diferentes manifestações da linguagem, verbal e não-verbal.

No segundo encontro, foi realizada a leitura oral dos textos produzidos pelos estudantes e, na sequência, a atividade de pesquisa em dicionários de língua portuguesa acerca de conceitos relacionados ao tema da narrativa trabalhada. Assim, o texto literário pode

suscitar o interesse pelo conhecimento da língua, pois sabemos que ele é um objeto de linguagem. Para tanto, foram pedidos os significados de termos pontuais, como podemos ver no quadro 1 que segue:

Quadro 1: Atividade de Pesquisa

<p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;">PESQUISA - O que será que isso significa?</p> <p style="text-align: center;">Você já deve ter pesquisado os significados de algumas palavras no dicionário. Vejamos o que quer dizer estas palavras abaixo:</p> <p>ETNIA: _____</p> <p>CULTURA: _____</p> <p>HISTÓRIA: _____</p> <p>IDENTIDADE: _____</p>

Elaboração da autora

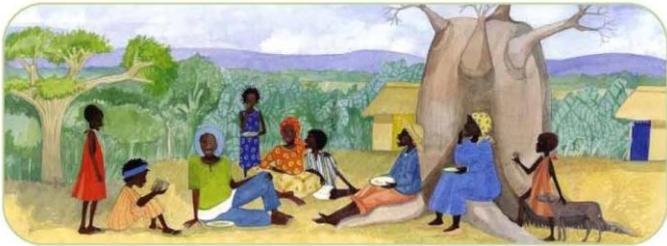
Esta parte da pesquisa poderia constatar o nível de familiaridade dos estudantes com esses conceitos, afinal, o uso do dicionário pressupõe, em tese, o desconhecimento ou o pouco conhecimento do significado das palavras. Era preciso após essa tarefa de (re)conhecimento de conceitos a leitura oral da narrativa, pois o terreno já havia sido preparado para o plantio; assim, o momento era de semear.

No terceiro encontro, a leitura compartilhada da obra *As panquecas de Mama Panya* (2005) ecoava nos quatro cantos da sala. A garotada queria confirmar as suas hipóteses em torno da história. A partir de uma leitura cuidadosa, os estudantes descobriram que a narrativa lhes guardava grandes surpresas. O enredo tinha enveredado, em parte, por caminhos diferentes, o que nos fez perceber que a curiosidade é um dos importantes fatores de motivação para a leitura, já que o leitor precisa se sentir mexido em algum aspecto. Além disso, a estratégia de leitura compartilhada promove o desenvolvimento conjunto dos leitores envolvidos. Para Colomer (2007, p.106): “Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”.

E para explorar essas descobertas, necessitamos das duas etapas que se seguem: o resumo e o debate. A atividade de resumir requer do estudante o conhecimento do texto

integralmente para que se apresente com clareza os fatos principais. Assim, várias são as habilidades trazidas à baila: ler, compreender e selecionar. Além disso, os discentes necessitavam conhecer a estrutura, isto é, a forma de um resumo para que pudessem produzi-lo com autonomia. Vejamos o Quadro 2 a seguir, com a atividade intitulada Hora do resumo:

Quadro 2: Atividade de Resumo

<p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;">HORA DO RESUMO</p> <p style="text-align: center;">Agora que você já leu o texto de “As panquecas de <i>Mama Panya</i>”, seria capaz de escrever um resumo dessa história? Lembre-se que para resumir não podemos nos esquecer de escrever as ideias principais.</p> <div style="text-align: center;">  </div>

Elaboração da autora

No que se refere à atividade de debate, acontecida apenas no quarto encontro, isto aconteceu de maneira menos formal possível para que não se perdesse a essência dos temas e ideias discutidas. O livro foi a fonte originária de discussão, no entanto, outras foram acrescentadas para a ampliação da temática, especificamente, na exploração de um dos elementos símbolos da resistência africana, o baobá, árvore que representa o sagrado, nesta cultura. Foram apresentados e discutidos dois materiais: o livro *Pernambuco: jardim de baobás* (2012) de Antônio Campos e Marcus Prado, que apresenta um registro fotográfico dos baobás no território pernambucano – intencionávamos aproximar a África do Brasil, por meio desse documentário - e o episódio do programa de TV “Um Pé de Quê?” (2006) sobre o baobá, apresentado por Regina Casé, criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura.

Vale salientar que a finalidade de cada uma destas atividades entrelaça-se ao nosso objetivo principal, que seja analisar a temática africana na narrativa de literatura infantil, com vistas à formação identitária e à reeducação das relações étnico-raciais, tendo o cuidado de atender ao aspecto da tradição oral, por meio da roda de conversa, do olho no olho, atentos à

premissa de que a leitura é o que dá vida à literatura.

Encerradas as atividades da oficina, aplicamos o questionário que segue, com o propósito de coletar informações acerca da aceitabilidade do livro no grupo pesquisado, da percepção de similaridades entre a história lida e a comunidade local, do papel das ilustrações, no ato de leitura, na visão do leitor infantil e da relação dos estudantes com os mais velhos e os amigos deles.

Quadro 3: Questionário

<p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO</p> <p>1. O que você achou do livro <i>As panquecas de Mama Panya</i>?</p> <p>R: _____</p> <p>2. Esse livro tem alguma relação com a sua comunidade?</p> <p>R: _____</p> <p>3. Você considera que as ilustrações aproximam você da história? Por quê?</p> <p>R: _____</p> <p>4. Como é que você se relaciona com os mais velhos? E com os seus amigos?</p> <p>R: _____</p>

Elaboração da autora

3. A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: TECENDO SABERES

Tão certo quanto ler é uma viagem, através dos mundos da ficção ou aventurando-se em diferentes dimensões e frações do conhecimento, ler “também” é combinar textos, em um tear de experiências vividas pelo leitor, dentro e fora dos livros. (Peter O’Sagae, 2008)

Ler é uma palavra de pequena extensão, contudo apresenta uma ampla dimensão de sentidos. Costumamos ler de diferentes maneiras, com também diversos objetivos. No entanto, algo parece sempre nos tocar a cada leitura feita. A sensação é a de que participamos de uma rede de conexões, por meio da qual conseguimos combinar diferentes textos, a partir de experiências advindas de dentro ou de fora dos livros, como assegura Peter O'Sagae. Assim, vamos tecendo de forma contínua e paulatinamente os nossos saberes dos quais surge a nossa emancipação.

Para melhor exemplificar esse processo de combinação de textos, apresentamos nessa parte da pesquisa, a análise das produções textuais dos estudantes que foram realizadas durante a oficina de leitura. Seguimos a ordem de aplicação das atividades, que estão numeradas e nomeadas para facilitar a leitura e a discussão das mesmas. Em face disso, primeiramente, tratamos acerca da atividade de produção textual com base nas imagens; depois, versamos sobre a pesquisa ao dicionário e, na sequência, abordamos as atividades de resumo bem como a aplicação do questionário.

3.1 Atividade 1 - Produção textual com base nas imagens

Durante a realização da primeira atividade da oficina, os estudantes mostraram-se envolvidos com a proposta, pois tinham se deparado com um elemento surpresa, que os desafiava a pensar, a criar, a imaginar uma narrativa adequada às cenas apresentadas. E cada um deles, munido com o seu cabedal de conhecimentos, foi tecendo o seu enredo, página por página. Atento aos movimentos dinâmicos da narrativa, através das ilustrações, tendo em vista que,

[...] assim como o texto artístico permite muitas leituras (uma das quais, a da pessoa que o ilustrou), o mínimo que a ilustração tem de fazer é ser ela também tão conotativa, cheia de sugestões, que não impeça outras leituras do texto, mas sim dê às crianças a oportunidade de imaginar, recriar, ir além do próprio desenho (CUNHA, 2003, p.75).

Na construção dessa escrita, as inferências ganharam espaço, afinal, cada autor traz suas experiências e vivências (reais ou fictícias) na construção do seu discurso. Assim, os elementos culturais apresentaram expressão nos textos de todos os discentes, como veremos nas análises individualizadas das produções textuais dos dezesseis participantes, cujas identidades serão preservadas sendo, portanto, identificados pelas iniciais dos seus respectivos

nomes.

A estudante A.C.L., 11anos, fez uma descrição das imagens tentando atribuir-lhes significados e manter uma sequência coerente de fatos. Fez várias inferências entre elas apontou: “[...] a senhora convidou o menino para ir buscar frutas”, isto porque na cena anterior, *Mama Panya* segura sua cesta. Noutra passagem, diz: “[...] eles viram duas crianças **tangendo** os animais e resolveram ajudá-las”. Nesse caso, a vivência campesina traz elementos para a identificação de ações que lhes são conhecidas, o vocábulo tangendo é comum aos membros dessa comunidade. Essa criança certamente já praticou tal ação, tendo em vista que, no meio rural, as crianças aprendem logo cedo a lida dos seus pais.

Interessante a sua colocação em relação à cena em que *Mama Panya* aparece sentada. Para a estudante, depois do trabalho árduo de tanger os animais, a mulher estava exausta, por isso resolveu descansar, já que “para chegar ao pé de fruta era muito longe”. Quando percebe o cenário de uma feira, observa que a mulher “[...] não descola da mão do menino porque a feira era grande”, inferindo que existia o cuidado de não perdê-lo naquele espaço.

Na volta para casa, diz a estudante, *Mama Panya* faz uma tapioca já que acendeu o fogo e mexe a massa. Tapioca é um alimento bem mais comum à alimentação de seu grupo que panqueca. Daí a sua suposição.

O estudante A.L.P., 11 anos, apresenta dificuldade de estabelecer nexos. A sua escrita faz referência a elementos soltos, por isso ele constrói o seu texto com frases isoladas que explicam quase que exatamente o que está representado na imagem. São poucas as inferências que ele consegue realizar. Numa dessas frases, diz: “a vovó foe conpa melacia e foe conpa banana é mamão”. Assim, apresenta dificuldades de escrita ortográfica, bem como *déficit* de compreensão leitora.

A estudante A.C.L., 10 anos, desenvolveu bem as suas inferências em relação às ilustrações que lhe eram apresentadas. Conseguiu manter um nexo na composição de seu texto. Logo no início dele, diz que: “[...] A senhora vai fazer a feira e o cachorro queria morder o filho dela”. Nessa fala, ela estabelece dois importantes elementos: a relação familiar entre as personagens e a identificação de um dos espaços da narrativa, o mercado.

Observa que a mãe segura uma vara e lhe atribui um significado: “[...] vai levando uma vara porque se aparecer o animal, ela se defende”. Essa inferência é possivelmente marcada pela sua experiência como criança da zona rural. Tal vivência influencia na continuação desse trecho: “A senhora quando ela ia passando na barrage encontrou o pai dela pescando”. Provavelmente, o termo “barrage” carrega um significado especial para essa criança acostumada a valorizar a água nas suas atividades cotidianas, pois como sabemos o

homem do campo tem uma relação de reverência aos elementos da natureza.

Novamente os conhecimentos prévios entram em ação, quando já estão na feira, a estudante interpreta que: “[...] A senhora andou e comprou na outra barraca massa pra ela fazer tapioca”. Encerra seu texto com o seguinte comentário: “Todos se reuniram e ficaram conversando juntos, quando eles ficaram com fome começaram se alimentar bem”. Nesse comentário existe a percepção de que a reunião com os amigos e os familiares é um momento de alegria, de compartilhar o bem, o alimento, que pode ganhar diferentes dimensões, a partir do momento que se tem fome.

Na observação das cenas, a estudante J.S.S., 10 anos, conseguiu expressar coerentemente os elementos visuais a que se submetia. É possível perceber na construção do seu texto, a sua vivência. Ela descreve na cena inicial que: “[...] a mulher está apagando o fogo e o menino brincando com o cachorro. Ela vai comprar caju”. Assim, a estudante percebeu que ela iria comprar alguma coisa porque estava com uma cesta em mãos, o que a fez lembrar de que quando a mãe dela ia para a feira, sempre carregava consigo uma bolsa. Mas, por que caju? Não maçã, pera, uva? Talvez o caju seja a fruta que ela tenha mais acesso, tendo em vista que esta é uma fruta cultivada na região.

Continua aproximando as ilustrações dos seus conhecimentos prévios, ao tratar da cena em que *Mama Panya* aparece comprando uma farinha. Diz: “[...] ela está comprando massa de milho para fazer cuscuz”. A contextualização de uma leitura, indiscutivelmente, leva em consideração as nossas vivências e experiências.

No final do seu texto, é possível perceber que, essa hipótese já foi refutada. A estudante faz uma inferência entre o título da história e o desenho do alimento que surge. Daí ela explica que eles irão comer panquecas junto às outras pessoas que chegaram, mostrando que possui um senso de observação apurado.

A estudante J.R.C., 11 anos, conseguiu manter uma descrição coerente das cenas. Fez inferências relevantes para a manutenção do nexos entre elas. Numa delas, diz: “[...] a senhora convidou o menino para ir pegar frutas”. Essa hipótese é negada quando se dar conta de que eles irão para a feira. Nesse momento, percebe que a intenção dessa senhora é comprar farinha para fazer tapioca. E que com a chegada dos amigos, outros alimentos serão consumidos, pois eles trazem “muita comida”.

O estudante J.S.L., 14 anos, ainda não domina a escrita alfabética. Com dificuldade compreendi que escreveu algumas frases descrevendo as ilustrações de uma maneira bem superficial. Isto ocorreu pela falta de competência escrita, não de compreensão leitora, pois oralmente, percebi que estabelece várias inferências textuais. Por isso, também, o

desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas é tão relevante.

A estudante J.S.S., 10 anos, tem um senso de observação aguçado. Conseguiu narrar a história com coerência, tendo como ancoragem as ilustrações do livro. Trouxe ao seu texto, a famosa introdução dos contos de fadas infantis, “Era uma vez uma senhora chamada Panya que estava apagando uma fogueira e seu filho estava observando-lhe”. Percebemos que essa criança tem uma relação mais próxima com os livros, deixando fluir as suas inferências sobre o texto, pois, tendo lido o título da obra já fez a relação entre ele e uma das personagens principais. Tanto o é que, no desenvolvimento do enredo, demonstra que, embora tenha sugerido que *Mama Panya* e o seu filho tenham ido procurar frutas, quando estes chegam à feira, percebe que se enganou e esclarece que só pode se tratar de comprar massa de panquecas. Além disso, o contato com os contos de fada influenciou na escolha do modelo de escrita que ela adotou, dessa forma, intuitivamente a estudante reproduz este modelo.

A estudante J.S.P., 11 anos, conseguiu extrair das ilustrações significados para o seu texto que apresentou coerência narrativa com a exploração descritiva das cenas. Para isso, ela fez várias inferências, demonstrando conhecimento dos elementos necessários a uma boa história. Teve a preocupação quanto à estrutura textual, pois colocou o título do texto do qual inferiu o nome da mulher que se apresentava na primeira cena, bem como a finalidade da compra dela na feira, a farinha de trigo para fazer panquecas.

Obviamente, para estabelecer relação entre as personagens, lançou mão da sua imaginação criadora. Assim, inicia o seu texto: “*Mama Panya* estava fazendo o fogo e esqueceu e foi apagar o fogo antes que virasse um incêndio e um menino que estava por perto falou: Nossa! Você é esquecida!”.

Noutro momento, percebe a relação afetiva entre as personagens e diz: “[...] o garoto prestava muita atenção na sua amiga”. E relaciona o título ao texto, pois, na cena da feira, comenta: “*Mama Panya* parou e foi comprar farinha de trigo para fazer panquecas”, que ilustra a sua habilidade de observação e de relação entre os elementos verbais e não-verbais. Ainda é possível identificar no seu texto, a relação de causa e consequência, especificamente no trecho: “[...] como a cesta estava muito pesada ela botou a cesta na cabeça”. Essa atividade é bem comum às mulheres da zona rural.

A estudante L.C.S., 10 anos, demonstra que o modelo mais conhecido por ela para a escrita de histórias é o de conto de fadas. A expressão Era uma vez comum a esse gênero, inicia o seu texto. Existe uma regularidade na descrição das cenas mediante as imagens, embora algumas das suas falas terminem se contradizendo. Isto é, ela ainda não consegue manter o enredo satisfatoriamente.

Vejamos como ela procedeu. No início do texto, apresenta a seguinte afirmação: “Ela foi chamar o menino para caçar frutas” e, mais à frente, diz: “Ela foi na feira comprar frutas”. Essas inferências poderiam ter sido melhor trabalhadas no texto, mostrando algo que pudesse ter mudado o percurso de caçar para comprar, o que, evidentemente, não ocorreu. Isto talvez seja um indício de que é necessário a esta aluna, a apropriação da sequência narrativa, em outras palavras, o estabelecimento de uma sequência coerente dos fatos narrados.

No final do texto, diz “A família chegou para almoçar. Trouxe peixe, água e banana”. A estudante reconhece naquela imagem de pessoas reunidas, a personificação de uma família, isto é, traz à baila os seus conhecimentos prévios sobre o que é uma família e em que momentos ela se reúne. Dessa forma, compreende que a reunião familiar é uma atividade de partilha, onde cada um tem algo a oferecer.

A estudante M.E.P.S., 10 anos, descreveu cada cena. Seu trabalho é bem mais descritivo que narrativo. Seu diferencial é a nomeação de um título ao texto, denominado de “A tapioca da senhora”. Demonstra que relacionou a última cena a um piquenique, quando fala que: “[...] todo mundo foi para debaixo da árvore para fazer um piquenique”.

A estudante M.S.S., 12 anos, apresenta uma compreensão leitora satisfatória. Ela é capaz de articular o texto com a introdução de diálogos entre as personagens, bem como emitir características psicológicas às mesmas. Inicia seu texto pontuando que enquanto a vovó quer ir para a feira, o menino quer brincar, logo existe um conflito que é solucionado por meio do diálogo. Assim, diz ela: “A vovó entrou em acordo mais o menino. Ela perguntou: Vamos à feira? Mais tarde brincamos. No caminho, ela encontrou uma pessoa muito importante. Era o José. Uma pessoa muito legal”.

Esse estilo de discurso continua durante o texto. Quando após uma longa caminhada a vovó chega ao seu destino, fala para o menino: “Até que fim chegamos!”. E o que ela foi fazer na feira? “[...] comprar cenoura pra fazer um bolo de cenoura”. E por conseguinte, “[...] a família da vovó para almoçar se juntaram”.

Em suma, a estudante mantém o fio narrativo coerentemente. Talvez seja relevante saber que esta adolescente vive aos cuidados de sua avó, o que provavelmente motivou a sua escolha por esse papel, ao invés de mãe.

O estudante M.S., 9 anos, escreveu parcialmente o seu texto. Apresentou muita dificuldade em escrever, o que provavelmente o motivou a não concluir a sua atividade. Em geral, estudantes que apresentam dificuldade de escrita terminam se abstendo de participar de atividades dessa natureza como mecanismo de autodefesa. De acordo com Colomer (2007, p.103): “Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas (crianças) a primeira experiência de

que pode não alcançar as expectativas do que delas se espera e, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima”.

O estudante P.S.L., 10 anos, também deu um caráter mais descritivo que narrativo ao seu texto. Cada cena é detalhada por ele, de acordo com os elementos visuais que estão em primeiro plano. Para se referir à personagem feminina, *Mama Panya*, utiliza vários termos: ‘senhora’, ‘vovó’ e ‘mulher’. Como podemos ver em alguns trechos ilustrativos, que seguem: “A senhora está apagando o fogo. [...] A vovó vai `a feira. [...] A mulher está procurando frutas”.

Os elementos culturais têm representatividade nas inferências que realiza: “O menino está com uma **peteca** brincando” e “A senhora está comprando massa para fazer **tapioca**”. Utiliza também expressão popular como recurso linguístico: “O povo está trocando ideia” para se referir à cena final, em que aparecem todas as personagens reunidas.

O estudante R.L.S., 11 anos, descreveu as cenas mais que narrou. Também utilizou vários substantivos comuns para se referir à *Mama Panya*, tais como: senhora, mulher, mãe. Fez algumas inferências interessantes. Entre elas, duas se diferenciam enquanto olhar distinto dos demais. Na primeira, diz que “A mulher (*Mama Panya*) estava convidando as mulheres para beber um café” e, na segunda, que “eles foram acampar e comeram com a mão”. Assim, podemos confirmar que os nossos conhecimentos prévios são requeridos quando estamos diante de situações que nos parecem análogas. Este estudante tem a concepção de que chamar para tomar um cafezinho é uma atitude de amizade e que se aquelas pessoas estavam sentadas comendo com as mãos só poderiam estar acampando.

Por apresentar uma escrita com grandes problemas ortográficos fica comprometida a leitura do texto da estudante R.P.L., 10 anos. Percebi que ela soube descrever as ilustrações com coerência em termos de cena isolada, não dando sequência aos fatos representados. Há uma explícita desconexão entre as frases elaboradas.

A estudante R.P.S., 10 anos, demonstrou percepção atenta e nexos nas ações que relatou. Utilizou várias inferências na construção do seu texto. Diz ela: “[...] a senhora ia com uma cesta para encontrar fruta por aí, mas o menino estava com um pau na mão e chamou para ir com ela derrubar fruta”.

Na cena em que se altera o cenário, da estrada de terra passa-se à uma feira, ela estabeleceu relação com o fato anterior, ao dizer: “[...] ela não quis derrubar fruta e foi comprar o que comer, então, o menino e sua mãe foi comprar massa para fazer tapioca”, terminando com a chegada, após o preparo do alimento, do “resto da família”. Percebemos, na sua escrita, o entendimento de que a história deve apresentar uma sequência lógica dos fatos

narrados.

3.2 Atividade 2 - Pesquisa ao dicionário

Esta atividade demonstrou que grandes partes dos estudantes participantes da pesquisa ainda sentem dificuldade no manuseio de dicionários. Foi necessário o auxílio constante para que encontrassem os verbetes solicitados, selecionando o significado que melhor se relacionasse à temática estudada.

Dos vocábulos pesquisados, etnia era desconhecido por 100% dos estudantes. Boa parte deles, não sabiam ao menos, como pronunciar esta palavra, tamanha a falta de familiaridade. Em relação aos demais verbetes (identidade, cultura e história) os discentes demonstraram mais intimidade, relatando o que pensavam ser o significado destas palavras, antes da efetiva pesquisa no dicionário. Alguns dos participantes emitiam comentários do tipo: “Cultura é o costume de uma cidade”, “História é como é a nossa vida”, “Identidade é um documento” e “Identidade é a gente se revelar”.

O conhecimento do significado dessas palavras vão ao encontro do nosso objetivo, ou seja, refletir sobre os temas voltados para o trabalho com a cultura e a história de matriz africana através do texto literário.

3.3 Atividade 3 - Resumo

Resumir não foi uma atividade fácil para os estudantes, pois mesmo conhecendo a narrativa após a leitura compartilhada da obra literária, em estudo, apenas 37, 5% (6/16) conseguiram produzir satisfatoriamente o gênero textual requerido. Os estudantes que conseguiram parcialmente representam também 37,5% (6/16) contra 25% (4/16) que não conseguiram entender e realizar a proposta. Vejamos de maneira individual o desempenho de cada estudante na produção textual do resumo.

A estudante A.C.L. nomeia as personagens e identifica os movimentos principais da narrativa, estabelecendo o nexos temporal e causal. Assim, apresenta no seu texto os elementos: personagens, espaço, tempo, conflito, clímax e desfecho.

O estudante A.L.P. não conseguiu escrever o resumo. O único elemento que acrescentou em relação à produção inicial foi “panquecas”.

A estudante A.C.L. compreendeu o conflito que existia na narrativa, bem como a solução para ele, apontando a participação coletiva como resposta ao pouco de panquecas que havia para tantos convidados. Compartilhar era necessário para que todos comessem bem. Assim, percebemos na composição do seu resumo uma centralidade na personagem protagonista Adika.

A estudante J.S.S. conseguiu, em parte, sintetizar os fatos principais da narrativa. Embora soubesse o enredo oralmente, não conseguiu escrevê-lo satisfatoriamente. É provável que este tenha sido o seu primeiro contato com o gênero resumo. Trouxe para o seu texto, elementos do vídeo exibido em sala, ao concluir com a frase: “O Baobá era uma árvore sagrada”.

A estudante J.R.C. já sabe quem são as personagens e porque vão à feira. Relata os fatos de forma sucinta, sem comprometer o sentido do texto. Em contrapartida, o estudante J.S.L. fez um resumo incompleto.

A estudante J.S.S. demonstra ser capaz de sintetizar as ideias principais para a escrita do resumo. Em poucas palavras, narra a história com objetividade e clareza, mostrando a sua autonomia, nomeando as personagens principais. Consegue utilizar a linguagem de maneira expressiva. Numa passagem do texto diz: “*Mama Panya* fica chateada porque tem pouco dinheiro, mas ninguém chega de **mão abanando** e eles fazem uma grande refeição debaixo do baobá”. Compreendeu, portanto, o problema financeiro daquela chefe de família e a solidariedade existente entre os seus pares.

A estudante J.S.P. mostra na sua escrita o domínio dos fatos relevantes para a composição do resumo. Nomeia as personagens principais, *Mama Panya* e Adika, e também a personagem secundária, o senhor *Mzee Odolo*. Estabelece no texto a sequência narrativa dos acontecimentos, respeitando a sua estrutura, com início, meio e fim.

A estudante L.C.S. conseguiu apresentar o enredo parcialmente satisfatório, já que omitiu o conflito, ou seja, faltou no seu texto a explicitação do problema que envolvia as tais panquecas. Ela não consegue extrair isso da narrativa.

A estudante M.E.P.S. mostra que compreendeu a história, no entanto, realiza um resumo que também apaga o conflito. Além disso, atribui um espaço secundário para o menino Adika, apenas nomeado de filho.

A estudante M.S.S. extrai da narrativa os seus elementos principais e realiza um resumo satisfatório. Já o estudante M.S. não consegue realizar o resumo, embora já tenha

conhecimento da história. A motivação para esta inabilidade encontra-se na sua escrita alfabética deficitária. Novamente, realçamos a importância de um trabalho paralelo para os alunos que chegam ao 2º ciclo do ensino fundamental – 4º e 5º anos - com dificuldades de ordem da alfabetização, as quais, em tese, deveriam ter sido sanadas até o 3º ano. Estas crianças não conseguem acompanhar as atividades, sentem-se temerosas de que possam ser humilhadas perante os demais.

O estudante P.S.L. ganha mais autonomia e coerência na escritura do seu texto, entretanto, deixa de mencionar o conflito existente na narrativa. Já o estudante R.L.S. não conseguiu escrever o resumo, pois tem grande dificuldade de escrita.

Levando em consideração a produção inicial da estudante R.P.L., esta melhora consideravelmente no resumo, ainda que não tenha estabelecido todos os elementos necessários ao texto narrativo.

A estudante R.P.S. fez um bom resumo, apesar de também não ter se atido ao conflito da história, causa comum entre aqueles que o escreveram parcialmente satisfatório.

3.4 Aplicação do questionário

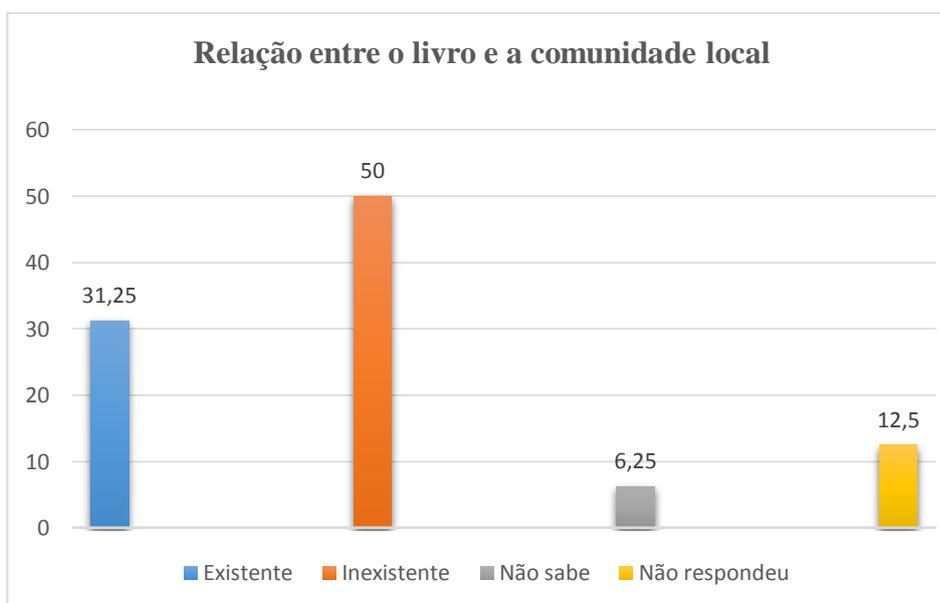
Em relação à primeira pergunta do questionário que versava sobre o juízo de valor que atribuiriam ao livro trabalhado, 87, 5% (14/16) dos estudantes o consideraram de qualidade. As justificativas quase que, na sua totalidade, ficaram num nível superficial, com adjetivações como interessante, bom, bonito, legal. Alguns ainda alegaram ter se sentido dentro da história. Apenas a estudante R.P.L. fez uma relação do livro com outra leitura que havia feito sobre as condições do negro no Brasil, especialmente, na época do Brasil-Colônia. Isto significa que ela fez relação entre os textos; ou seja, o texto literário trouxe à memória, outro texto de conteúdo histórico. Realidade e ficção se entrelaçando, marcando assim, uma relação intertextual e interdisciplinar.

Esses dados nos mostram que a aceitação do livro foi expressiva, uma vez que os 12,5% (2/16) representam os discentes que não entregaram os seus questionários. Assim,

podemos concluir que a leitura de obras dessa natureza satisfaz o gosto dos estudantes envolvidos na pesquisa.

A segunda pergunta do questionário Esse livro tem alguma relação com a sua comunidade? investigava a percepção dos estudantes acerca das similaridades entre os dois elementos, o livro e a comunidade local. Teriam os estudantes identificado algo em comum entre os espaços retratados na ficção, a paisagem africana de uma aldeia no Quênia, e o sítio em que vivem, no agreste pernambucano? Vejamos o gráfico 1, a seguir, o qual demonstra a visão dos estudantes acerca da relação entre o livro e a sua comunidade:

Gráfico 1: Relação entre o livro e a comunidade local



Elaboração da autora

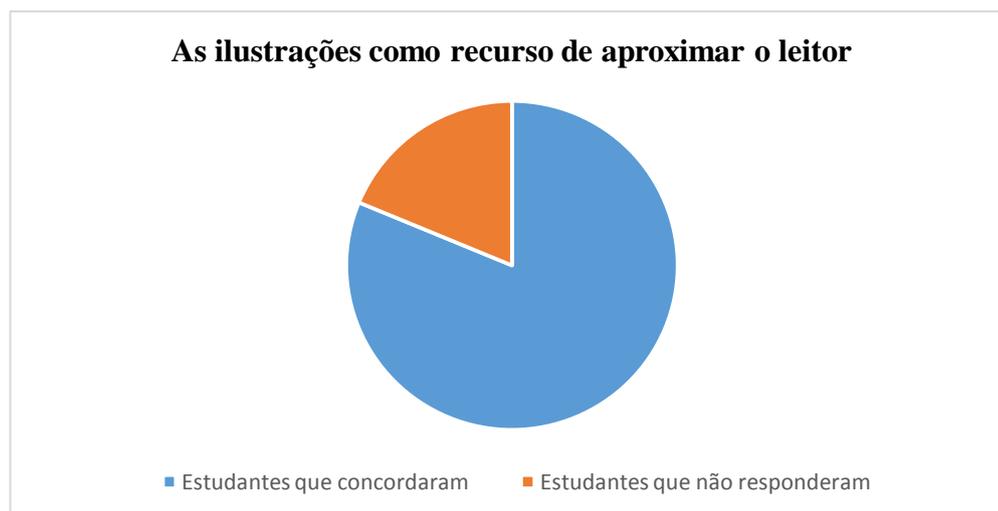
Percebemos a partir da leitura deste gráfico, que o reconhecimento de semelhanças entre os elementos apresentados no livro, e a vida na comunidade, foi realizado por 31,25% (5/16) dos estudantes, os quais identificaram semelhanças no que se refere às relações familiares e de amizade, apontando que a figura materna também tem uma forte participação na vida familiar, bem como possuem uma relação amistosa com os seus amigos. Em contrapartida, 50% (8/16) não conseguiram identificar nenhuma relação entre os dois elementos. Para estes estudantes, a história era bem diferente de sua comunidade. Já 6,25 (1/16) não souberam opinar e 12,5 % (2/16) não responderam ao questionário.

Na terceira questão, Você considera que as ilustrações aproximam o leitor da história? Por quê?, os estudantes opinaram justificadamente sobre o papel das ilustrações no processo

de leitura. O interesse em pesquisar esta forma de linguagem foi sendo desenhado desde as primeiras leituras teóricas sobre esse aspecto. Entre estas, a concepção de Coelho (1991, p.181) sobre os benefícios provenientes da imagem, que são respectivamente: “Estimula o olhar, a tenção visual, facilita a comunicação, concretiza relações abstratas e estimula e enriquece a imaginação infantil”.

De acordo com as respostas obtidas, as ilustrações, de fato, têm um impacto muito positivo sobre os estudantes desse nível escolar. Foram 81,25% que as consideraram como elemento de aproximação do leitor à história. Exemplifiquemos com a fala de alguns deles, apresentando os motivos que os levaram a tomar tal posicionamento. De acordo com a estudante J.R.C., “[...] as ilustrações podem deixar a história mais interessante”, enquanto para J.S.S., elas fazem com que “os alunos se sintam dentro da história”. Na concepção de J.S.P., a aproximação ocorre “porque pelas ilustrações dar para ler a história”. Para M.S., elas contribuem no desenvolvimento do “gostar de ler”. Por fim, o estudante R.L.S. acredita que “as ilustrações deixam o texto engraçado”. Os dados podem ser visualizados no gráfico 2, que ilustra os resultados apresentados:

Gráfico 2: As ilustrações como recurso de aproximação do leitor



Elaboração da autora

A quarta e última pergunta do questionário que seja, Como é que você se relaciona com os mais velhos? E com os amigos? objetivou a reflexão em torno de questões comportamentais dos estudantes. Claro está que sabemos das limitações decorrentes do próprio processo que envolve uma pesquisa dessa natureza. Dito de outra maneira, temos a consciência que os dados revelados podem não corresponderem à realidade vivenciada pelos

pesquisados, uma vez que alguns deles podem, numa tentativa de corresponder às demandas do politicamente correto, omitir fatos para a preservação de sua face.

Passemos, nesse momento, para a análise dos dados coletados. A maioria absoluta dos questionários respondidos apresentou discursos que correspondem a uma boa conduta social, o que significa, em termos numéricos, que 81,25% dos estudantes mantêm boas relações tanto com os mais velhos, quanto com os amigos. Essas relações são pautadas em valores como: o respeito, o amor, a alegria, a paz, entre outros, citados com frequência nas justificativas. Apenas uma estudante admitiu que não se dar bem com todos os seus familiares. Vejamos o que disseram os participantes, no quadro 4, onde a 1ª coluna corresponde às siglas das iniciais dos alunos e, a 2ª coluna, o parecer dos referidos, como se segue:

Quadro 4: Relação com os mais velhos e os amigos

RELAÇÃO COM OS MAIS VELHOS E COM OS AMIGOS	
ESTUDANTES	PARECERES
A.C.L	"Tem que respeitar os mais velhos e os amigos".
A.L.P	"Respeitar e ser educado".
A.C.L.	"Paz, amor, felicidade e união".
J.S.S.	"Chamar os amigos e respeitar os mais velhos".
J.R.C	"Bem com os bons amigos e com os mais velhos também".
J.S.L.	Não respondeu.
J.S.S.	"Muito bem, porque todos se respeitam".
J.S.P.	"Eu converso, sou amiga, respeito eles e sou legal com eles".
L.C.S.	"Respeitando e sendo educada".
M.E.P.S.	"Boa".
M.S.S.	Não respondeu.
M.S.	"Com respeito".
P.S.L.	"Bem com os meus amigos e os mais velhos".
R.L.S.	"Com alegria e com amor".
R.P.L.	Não respondeu.
R.P.S.	"Bem eu não trato todo mundo da minha família não".

Elaboração da autora

4. AS PANQUECAS DE *MAMA PANYA*: O PLURAL DO TEXTO

A República do Quênia cabe dentro do Estado de Minas Gerais e ainda sobra um pouquinho de espaço. (Mary e Rich Chamberlin, 2005)

Quem imaginaria que o ato de fazer panquecas poderia gerar uma história que atravessa as fronteiras? Ambientada numa aldeia queniana, a obra *As panquecas de Mama Panya* chega às mãos de leitores de diferentes partes do mundo: Estados Unidos, Espanha, França, Reino Unido, Dinamarca, Bélgica, Coreia do Sul e, claro, Brasil. O segredo para tamanho sucesso? Bem, só seus leitores podem responder. Por isso, vamos caminhar junto às personagens principais, *Mama Panya* e seu filho *Adika*, para descobrirmos o quanto uma leitura pode nos transpor para lugares e situações que ainda que estejam distantes de nós, invade-nos por completo. Bom trajeto!

A narrativa começa com uma cena que desenha alguns hábitos da vida cotidiana daqueles aldeões: o cuidado da mulher para com a sua família e a alegria de podê-lo fazer é um deles, como podemos ver: “*Mama Panya* cantava enquanto juntava areia com os pés descalços para apagar o fogo do café da manhã” (p.4). Esse gesto vai além da expressão de uma vida simples, de poucos recursos materiais. Ele demonstra o conhecimento e a técnica que ela desenvolveu na interação com as outras mulheres de sua comunidade. A observação do cotidiano trouxe a segurança para a realização de tal ato sem se machucar. Assim, os adultos preparam os membros mais jovens da comunidade para a vida, em diferentes aspectos, e isto inclui os da ordem prática.

Uma das razões mais comuns para o canto é o estado de alegria. *Mama Panya* está alegre pois irá ao mercado e, logo, convida o seu filho para acompanhá-la. Este comunica-lhe que já sabia disso, tanto que já havia vestido “sua melhor camiseta e seu *short* mais limpo” (p.5). O uso de trajes especiais denota a significância dessa atividade para eles. Dessa forma, a ida ao mercado representa um momento de encontro com os conhecidos e as demais pessoas da região, por isso deve-se estar bem apresentado. O menino *Adika*, desde sua primeira aparição na narrativa, já demonstra a sua autonomia e capacidade de observação e iniciativa, pois pôde ler por meio das ações de *Mama Panya* que iriam ao mercado e foi logo se arrumando; não esperou que ela lhe dissesse o que fazer, o que vestir.

Mama Panya, então, após guardar as panelas e calçar suas sandálias, fica pronta para seguirem caminho. Percebe que *Adika* não estava por ali e pergunta o seu paradeiro. Ele prontamente lhe responde: “Já estou aqui, *Mama*” (p.7). Seu posicionamento é de um verdadeiro líder, guiando os demais, pois “ele estava sentado embaixo do baobá, com o cajado de *Mama Panya* nas mãos”. Sabemos que o cajado é muito utilizado pelos pastores para guiar as suas ovelhas. Simbolicamente, podemos dizer que o cajado que ele porta em suas mãos, traz um sentido de liderança, que de certa forma inquieta o outro. *Mama*, então, pega o seu cajado e toma a frente na estrada.

No percurso, o garoto deseja saber o que ela irá comprar no mercado, e a resposta que escuta da mãe é pouco esclarecedora: “Hum, um pouco e um pouquinho mais” (p.8). Sabe quando a mãe faz aquele mistério por motivos desconhecidos? Parece que teme alguma travessura. Pois, então, *Mama* não é diferente. Mas, a pergunta dele foi puramente retórica. Novamente, já sabia o que iam comprar, por isso lança uma pergunta provocativa: “Você vai fazer panquecas hoje, *Mama*?” (p.8). E a única saída para ela é a confirmação, visto que o menino é muito esperto. Assim, surpreendê-lo torna-se tarefa difícilíssima.

Adika queria saber também quantas panquecas *Mama Panya* faria, antes de lhe responder, “[...] segurou entre os dedos duas moedas que estavam guardadas no pano preso em sua cintura” (p.8). Isso era um sinal de que o dinheiro que dispunha não daria para fazer em quantidade. A situação financeira da família era de poucos recursos. Sendo assim, *Mama Panya* considerou ser importante manter uma resposta evasiva: “Um pouco e um pouquinho mais” (p.8). E continuaram sua longa caminhada.

Num certo momento, encontram pelo caminho, o *Mzee Odolo*, um senhor idoso, que estava pescando. *Mama Panya* e Adika param para cumprimentá-lo. E o garoto aproveita a situação e o convida para juntar-se a eles, logo mais à noite, pois a mãe dele faria panquecas para o jantar. *Mzee Odolo* agradece o convite e confirma a sua presença. Adika, na sequência, explica à *Mama Panya*, o motivo do convite: “Tínhamos que convidar *Mzee* [...] Ele é nosso amigo mais velho”. Sua fala expressa o respeito que se tem nas sociedades tradicionais africanas pelos idosos. Estes carregam consigo as marcas do tempo em seu rosto, bem como a riqueza de memórias e histórias que servem de referência para as novas gerações. São verdadeiras bibliotecas ambulantes. Seres sábios pela experiência dos anos de vida que carregam.

Mama Panya continua a caminhada com o seu Adika. Até que ele identifique os seus amigos, Sawandi e Naiman, que “[...] tocavam o gado com as varas de bambu” (p.12), porque a partir daí, o garoto apressa os passos e diz: “Vou na frente” (p.12). *Mama* pede para que ele a espere, mas antes dela dar muitos passos o garoto já havia retornado. E com uma notícia, digamos, temida pela mãe: tinha convidado os amigos dele, também. É costumeiro as crianças quando não estão na escola, auxiliarem os seus pais nas atividades cotidianas, como tocar o gado, por exemplo, pois a sobrevivência é quem dita as regras, isto é, a necessidade é quem faz essas pessoas. Marca, inclusive a geografia dos seus corpos, que se torna mais um traço de identidade das condições em que vivem.

A preocupação toma conta dos pensamentos de *Mama Panya*, quando imagina como alimentar essas pessoas tendo apenas duas moedas. Sentada numa pedra para descansar um

pouco, pergunta para Adika: “Quantas panquecas você acha que vou fazer hoje, filho?” Ele lhe responde utilizando o mesmo artifício que *Mama* havia empregado anteriormente, uma resposta com vazios: “Já sei, *Mama*. Você vai ter que fazer um pouco e pouquinho mais. É suficiente.” Dá para se ver, que liderança não tem nada a ver com idade cronológica, pois o menino Adika é um líder nato. Exerce sua autonomia. Pensa e demonstra através dos seus atos um espírito de liberdade. Assim, desenvolve a sua cidadania. Sua relação com a mãe é de respeito, amor e ajuda. Mas não de submissão, pois embora *Mama* enxergue a situação diferente dele, isso não o intimida. Ao contrário, o motiva a tentar convencê-la que ao final tudo dará certo, as panquecas serão suficientes. O texto permite a reflexão de que a criança também pode trazer um aprendizado para o adulto. Uma lição de cidadania, tendo em vista que esse ser que sabe o que quer e luta para que seus projetos se realizem é verdadeiramente um sujeito crítico e atuante no seu meio social. A iniciativa, porém, nem sempre é vista com bons olhos, principalmente quando se está diante de indivíduos conservadores, acostumados a seguir os outros, a maioria, sem nenhuma reflexão dos seus atos. Para essa categoria de sujeitos, ser ativo é sinônimo de ser atrevido. Aqui com o sentido de pessoa irresponsável, de atitudes impensadas. Mas, o que seria de nós, seres sociais e políticos, sem o devido atrevimento que a vida nos pede? Quanto do espírito de Adika ainda nos falta para irmos à luta pelos nossos sonhos, desejos e ideias? A cidadania parte do princípio de participação social, da nossa ação no mundo.

E finalmente, mãe e filho chegam ao mercado. Para o desespero de *Mama Panya*, Adika logo vê na banca de bananas, uma amiga de escola, Gamila, e dispara: “*Mama*, panqueca é o prato favorito dela!” Esse ato de fala é um bom exemplo de como agimos por meio das palavras. Adika ao dizer tais palavras estava muito mais que comunicando à mãe a preferência culinária de uma colega, estava ele fazendo um pedido implicitamente que seguia o seguinte raciocínio: já que panqueca é o prato predileto dela, não posso deixar de convidá-la. Claro que *Mama Panya* tentou impedi-lo, mas foi em vão, por isso “[...] olhou para Adika e rapidamente segurou a sua mão, tirando-o dali” (p.16). Esse olhar como teria sido? Provavelmente, de reprovação. Entretanto, com a paciência que só as mães têm, manteve uma postura educada, cordial. E o garoto como que tentando se justificar assevera que irão “[...] conseguir fazer a farinha render” (p.16).

Ao chegar na banca da farinha, *Mama Panya*, logo ordena: “Adika, fique aqui” (p.18). Cumprimentou os vendedores e perguntou-lhes: “Quanto eu posso levar com isso?” (p.18). Tratava-se da maior moeda que tinha. O vendedor, então, “despejou uma concha de farinha sobre um pedaço de papel marrom” (p.18). Quando se tem um baixo poder aquisitivo, não se

chega pedindo a quantidade que se quer, mas sim, perguntando o quanto se pode ter com aquela quantia, como fez a personagem *Mama Panya*. Essa situação é uma velha conhecida daqueles que têm que fazer malabarismos para fazer render o seu salário até o fim do mês. Uma única concha de farinha não daria para fazer as panquecas necessárias à alimentação da família e dos convidados. Por causa disso, o menino Adika, não se sujeita. Levanta-se e convida o vendedor para jantar com eles, que como forma de agradecimento, acrescenta mais uma concha de farinha ao embrulho.

No limite da paciência, *Mama Panya* desabafa: “Você e eu teremos sorte se conseguirmos dividir uma panqueca” (p.21). Os elementos que nos humanizam, não faltam na construção da narrativa, os conflitos de interesse saltam aos olhos, bem como o egoísmo que nos toma em situações de dificuldades. Primeiro, garantir o próprio bem-estar, depois, se possível, o do outro. *Mama* ainda precisa comprar uma pimenta e considera que com a moeda que restou, poderá comprar uma pequena. Mas, Adika, pensa diferente. Não se conforma com a “pequenez”. Assim, toma para si a responsabilidade de conseguir uma bem boa, correndo para a banca das especiarias de *Rafiki Kaya*, o que despertou a raiva de *Mama*, fazendo-a gritar para que ele não fosse. O garoto foi e fez o convite para jantar. *Rafiki Kaya* aceitou e agradeceu-lhe o convite. Pegou a moeda de *Mama* e, em troca, deu-lhe uma pimenta graúda.

Na volta para casa, carregando na cabeça a cesta que continha suas compras, *Mama* novamente preocupa-se com a quantidade de convidados, indagando Adika sobre a quantidade deles. O menino sempre à frente, sorridente e confiante, diz: “Todos os nossos amigos, *Mama*” (p.23). A vida em comunidade é valorizada nessa representação imaginária. Estar com os amigos é desfrutar de momentos de alegria e prazer. O lazer é um dos direitos que dispomos, assim como a liberdade de ir e vir, de expressão, entre outros.

Ao chegar em casa, *Mama* foi preparar as panquecas. Primeiro teve que fazer o fogo com pequenos galhos e gravetos. Adika a auxiliou indo buscar um balde de água. Essa cena retratando um hábito de uma aldeia do outro lado do oceano, relaciona-se com o cotidiano de muitas famílias brasileiras, principalmente, as que vivem na zona rural, que ainda mantêm o costume de cozinhar em fogo de lenha, fogueiras, fogareiro, entre outros objetos semelhantes. A coleta da madeira (galhos e gravetos), em geral, é feita pelas mulheres ou as crianças da comunidade familiar. Quase sempre, as crianças estão observando e auxiliando os seus pais na realização das atividades, para que no futuro saibam o que e como fazê-las.

O clímax da narrativa é atingido quando os convidados de Adika e *Mama Panya* chegam para o jantar. O que pareceria provocar um constrangimento, torna-se uma lição de vida. Cada um dos convidados trouxe algo para partilhar, de acordo com suas posses. *Mzee*

Odolo, três peixes; Sawandi e Naiman, duas cabaças cheias de leite e um pequeno balde com manteiga; Gamila, um cacho de bananas que equilibrava na cabeça; *Bibi* e *Bwanna Zawenna*, um pacote cheio de farinha; e *Rafiki Kaia*, sal, cardamomo e sua *mbira*.

Reunidos e sentados no chão à sombra do baobá, todos comem as panquecas de *Mama Panya*. O clima é de alegria e amizade, fazendo-nos pensar que nunca se tem tão pouco que não se possa compartilhar. A narrativa desperta nos seus leitores a reflexão de temas relevantes às sociedades humanas, os valores de solidariedade, generosidade e vida em comunidade, que fique enfatizado aqui, tais temas não se restringem a uma faixa etária (infância) ou a uma nação em particular. São temas universais. Seja na África ou no Brasil, a humanidade mantém pontos de encontro, entre estes, o anseio por uma vida digna e isto só pode acontecer quando o homem tem reconhecidos e assegurados todos os seus direitos, exercendo a sua cidadania.

4.1 Cotidianos que se entrelaçam: aldeia queniana e comunidade quilombola do Castainho/PE

Do texto ao paratexto, este é o caminho que devemos percorrer na análise do livro “As panquecas de *Mama Panya*”. Diante disso, no bloco anterior, vimos como se articulam os elementos linguísticos e culturais na gênese desta obra literária. Agora, a ênfase recai sobre os textos outros, que se articulam ao principal, com o intuito de condensar as leituras possíveis, haja vista que mesmo ocupando um espaço secundário, podem contribuir para forjar novos horizontes de expectativas ou talvez, quem sabe, ampliar os já existentes. Assim, a leitura do texto intitulado “O dia a dia numa aldeia do Quênia” corrobora a tese de que a literatura traz uma representação imaginária alimentada na realidade.

O texto é dividido em quatro partes: população, aldeia, escola e depois da escola, das quais se extraem diferentes informações sobre como está organizado o cotidiano dessa aldeia. Sobre a população, as crianças podem observar que “vários povos africanos vivem na República do Quênia. [...] Grande parte dos quenianos, como Adika, mora em áreas rurais” (p.32). Com isso, elas podem identificar semelhanças e diferenças entre a organização de lá e o seu próprio meio. Assim como o Brasil é formado por várias etnias, o Quênia também o é. Ademais, em se tratando de crianças moradoras do espaço rural, a identificação com as paisagens naturais apresentadas, em tese, pode ser ainda maior. Dessa forma, desde tenra

idade já compreenderão que não há uma única maneira de ser africano, pois são múltiplas as suas origens, crenças, valores, tal como o brasileiro, observando ainda que “poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado. Mas essa multiplicação de oportunidades para hibridar-se não implica indeterminação [...]” (CANCLINI, 2013, xxix).

Na parte que trata sobre a aldeia, os principais hábitos e os costumes são informados. Tendo em vista que o texto se volta para o espaço campesino, fala-se sobre o cultivo da terra e a criação de gado, assim como a reunião dos moradores para a contação de histórias e a escuta de músicas, no final do dia, após a realização destas atividades. Estes dois últimos elementos representam uma prática de socialização e apaziguamento das difíceis condições de vida a que estão sujeitos. Contando histórias e ouvindo música, o fardo do dia a dia torna-se mais leve. Este espírito de sobrevivência e resistência é mais um traço que une africanos e brasileiros, ou de maneira mais específica, aldeões e quilombolas.

A comunidade quilombola Castainho, localizada na zona rural de Garanhuns, apresenta também um lugar habitual para o encontro dos seus membros, a casa de farinha. Esta, além de tudo, é um símbolo da luta e da produção coletiva, fundamental na conservação do grupo (SILVA, 2014). Assim, este local possibilita a socialização do grupo, tendo em vista que proporciona o encontro das diferentes gerações, em especial, as mulheres, as quais são responsáveis pelo beneficiamento da mandioca.

A escola é uma instituição de importância indiscutível na vida das crianças. Nesse espaço, elas aprendem, constroem, desconstruem, socializam-se, enfim, criança e escola são indissociáveis. E em que circunstâncias as crianças da aldeia queniana chegam à escola? “Crianças como Adika vão à escola e, em geral, o caminho até a sala é longo. Poucas famílias têm carro e não há muitas estradas asfaltadas”. A vontade de conhecer tem que ser maior que as dificuldades que se apresentam. No Brasil, sabemos que também existem crianças que, para chegarem à escola, caminham por horas, tendo em vista que não possuem a assistência de um transporte escolar; outras enfrentam a travessia de rios em barcos em péssimo estado de conservação, em suma, tristes situações de inobservância dos deveres do Estado para com a sociedade em geral. No caso da escola campo de estudo, atualmente, as crianças e professoras estão exercendo o seu direito de ir e vir, mas num passado relativamente recente, a professora responsável da escola, na época estagiária da prefeitura, conta que andava por cerca de quatro horas, diariamente, para poder chegar à escola. A situação dos alunos, por sua vez, também não era diferente.

Na última parte, Depois da escola, o texto informa que as crianças, quando estão em

casa, costumam ajudar nas atividades domésticas, entre elas, a coleta de gravetos para fazer o fogo e o cuidado com os irmãos menores. Desde cedo, portanto, lhes são atribuídas responsabilidades, embora também tenham tempo para brincar como toda criança deve ter. Entre as brincadeiras prediletas encontram-se o *bao*, um jogo de estratégia africana e o futebol. O leitor brasileiro pode se identificar com algumas delas, afinal, qual criança não se interessa por esse tema? Sendo assim, brincando, a criança aprende que precisa muito mais do que de habilidades aprimoradas para vencer, é preciso também, a união do grupo. Uma das funções da educação é justamente sensibilizar os nossos sentidos. Uma leitura mais atenciosa desse paratexto confirma a existência de um universo onde as venturas e contradições humanas materializam-se.

4.2 Língua e sociedade: marcas identitárias

A língua de um povo marca as relações sociais entre os seus falantes. O jeito como uma comunidade de fala se comunica expressa muito mais do que aquilo que se encontra na realização do ato em si. Há os desdobramentos. Assim, a linguagem verbal possibilita à imersão no seu provável contexto de uso, provável porque por ser elemento constitutivo de uma sociedade, a complexidade encontra-se na sua gênese. Por isso, no e para o entendimento desse fenômeno linguístico, os diversos sentidos da palavra e a relação destas com o “ser” e o “agir” sobre o mundo são premissas significativas.

As identidades, como já mencionamos anteriormente, são formadas no processo de hibridação (CANCLINI, 2013) e deslocamento. Com a linguagem, em particular, podemos verificar a influência de uma língua sobre outra. Os contatos entre os seus falantes provoca essa troca, em termos linguísticos. O *Kiswahili*, por sua vez, “é a mistura do bantu, uma língua africana nativa, e do árabe” (CHAMBERLIN, 2005, p.36), falado principalmente na África Oriental. A questão econômica quase sempre tem um importante papel nessas trocas, pois o estabelecimento de relações comerciais entre esses dois povos, africanos e árabes, desemboca numa troca linguística. Assim, identificar uma língua “pura” é uma atividade difícil, uma vez que os povos se relacionam entre si, e desse encontro deixam cada um deles, as suas influências.

No livro “As panquecas de *Mama Panya* aparecem algumas expressões desta língua, que foram mantidas, conforme o original, pela tradutora Cláudia Ribeiro Mesquita, gerente de

literatura na Editora Melhoramentos. Com esta atitude, ela demonstra conhecimento e sensibilidade no uso das palavras, pois ao manter tais expressões da língua *Kiswahili*, reconhece e valoriza, assim como fizeram os autores do texto, a força de expressão e identidade dessa língua para a representação imaginária dos personagens, com base na realidade. Isso implica dizer que caso as tivesse traduzido para a língua portuguesa, com certeza, não teriam o mesmo impacto sobre o leitor brasileiro, pois estes perderiam a oportunidade de observar, a partir da ficção, a pluralidade de falares que existe no mundo. As expressões apresentadas se referem aos cumprimentos e aos tratamentos que as pessoas dão umas às outras, como podemos ver, no quadro 4, que segue:

Quadro 5: Vocabulário *Kiswahili*

<p><i>Asante sana</i> – Muito obrigado (a).</p> <p><i>Bibi</i> – Senhora.</p> <p><i>Bwana</i> – Senhor.</p> <p><i>Habari za asubuhi?</i> – Tudo bem? Alguma novidade hoje?</p> <p><i>Hodi</i> – Cumprimento habitual ao encontrar um vizinho.</p> <p><i>Karibu</i> – Bem-vindo (a).</p> <p><i>Mama</i> – Título de honra para uma mulher.</p> <p><i>Mzee</i> – Título de honra para um homem.</p> <p><i>Rafiki</i> – Amigo (a).</p>

Fonte: CHAMBERLIN, Mary e Rich, 2005.

Certamente, a escolha dessas palavras e expressões pelos autores do texto, Mary e Rich Chamberlin, que se denominam como “viajantes”, “escritores” e “cidadãos do mundo”, considerou a beleza e o encantamento que há por trás de cada um destes termos, mostrados no quadro anterior. A observação dos hábitos e costumes do povo do Quênia e da Tanzânia, na África Oriental, trouxe para estes escritores-viajantes, uma boa história que viabiliza a partir do cotidiano de uma aldeia, a percepção de que para a vida em comunidade é *mister* a comunicação com cordialidade.

Agradecer um convite para jantar, respeitar as pessoas mais velhas ou de liderança, tratando-as com reverência, cumprimentar aqueles que fazem parte do convívio diário, preocupar-se com o bem-estar do outro são atitudes cada vez menos usuais nas grandes

metrópoles, mas que ainda, felizmente, fazem parte do cotidiano de muitas sociedades, principalmente, das comunidades periféricas.

Esses atos motivadores de boa convivência vão para além do denominado de politicamente correto, como conhecemos, em geral, na sociedade brasileira; eles, de fato, têm os pés firmados na vivência, isto é, a fala dos sujeitos corresponde aos seus princípios, valores e ideias e não a um jogo de conveniências sociais. A palavra é sagrada para as sociedades tradicionais africanas, ela não pode ser utilizada com leviandade, tendo em vista que o seu mal uso acarreta a desarmonia. Na filosofia de vida do africano tradicional, tudo está interligado. Assim, o homem deve procurar viver harmoniosamente com todos os elementos, entre eles, a palavra. Há um provérbio africano que sintetiza bem esse aspecto do valor da palavra “Quem estraga a sua palavra estraga-se a si mesmo” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.147).

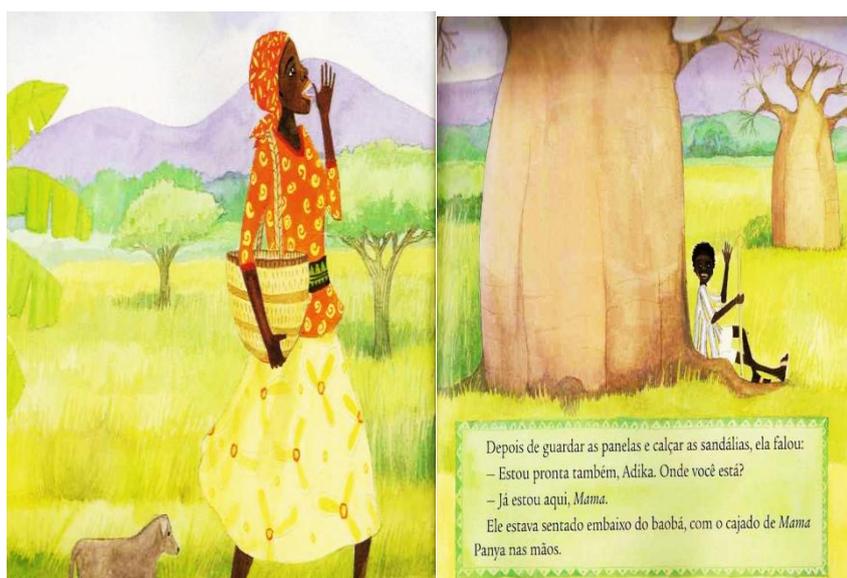
4.3 O papel das ilustrações na literatura infantil

A comunicação se dá por várias vias, entre elas, a imagética. O livro de literatura infantil explora bastante esse recurso. Deste modo, as imagens mantêm diferentes graus de relação com o texto, isto é, podem ocupar um papel principal ou secundário. De qualquer forma, o olhar também se educa (CADEMARTORI, s.d.), o que significa que as crianças precisam serem letradas nesse tipo de linguagem. Ressaltamos, assim, que mesmo vivendo numa época extremamente visual, cada suporte têm uma dinâmica de leitura diferente. A rapidez das mídias (televisão, celulares) não permite a devida observação e análise dos seus elementos. O livro literário, sim. Ele sempre está à espera de um leitor que lhe empreste os sentidos, tendo em vista que a linguagem que utiliza é repleta de vazios, solicitando, pois, o seu preenchimento com as subjetividades humanas.

Estes sentidos, enfatizamos, são construídos a partir das diversas sensações e conhecimentos ativados pelo leitor no ato de sua leitura; as cores, a disposição e dimensão das ilustrações na página são elementos a ser examinados; além disso, a imagem também narra, descreve, representa, entre outras ações, que tomadas como importantes para o processo de leitura ampliam e enriquecem a capacidade de uso de linguagens diversas. Em síntese, as ilustrações não são apenas para ornamentar um texto, embora tenham também o propósito de torná-lo mais atrativo. Para Ricardo Azevedo (p.16) as ilustrações são um fator instigante do

livro de literatura infantil e juvenil e a única possibilidade de diálogo entre eles (texto/imagem) é quando aquelas são “subjéctivas, metafóricas, poéticas, arbitrarias, fantasiosas, simbólicas, analógicas e ambíguas”. Ou seja, as ilustrações instigam o leitor a transcender o representado, de maneira que uma imagem pode oferecer subsídios para a construção de outras histórias, como verificado numa das atividades da oficina de leitura. Ilustramos esse processo metafórico com a figura 1 que segue:

Figura 1: Adika, a expressão da liberdade e da autonomia



Fonte: CHAMBERLIN, Mary e Rich, 2005.

Nesse sentido, exemplificamos, ainda que de maneira sucinta, a discussão acima levantada. Para isso, analisamos as ilustrações do livro “As panquecas de *Mama Panya*”, nas quais tais elementos colaboram para o exercício de identidade, ao trazer à baila uma representação do universo africano, sem contudo, torná-la caricatural.

Do ponto de vista estético, as ilustrações são bastante coloridas e de grande dimensão, pois cada cena retratada ocupa duas páginas. Nestas, o texto aparece ocupando um espaço menor, dentro de retângulos com bordas que lembram os traços da arte africana. Assim, o projeto gráfico do livro leva em consideração a importância da imagem para os leitores iniciantes, bem como a distribuição do texto verbal em partes curtas, tendo em vista que esse público, por estar em processo de alfabetização, tende a ter resistência na leitura de textos longos.

Julia Cains, ilustradora do livro, consegue compor harmoniosamente com a narrativa,

um estilo colorido e alegre. Qualidades estas que participam do universo africano e, também, poderíamos dizer, do infantil. Esta harmonia é concretamente visualizada na composição e distribuição dos elementos. Na cena inicial (p.4-5), a título de exemplo, mãe, filho, animais e objetos se posicionam em equilíbrio. Enquanto *Mama Panya* conversa com Adika, os demais elementos também encontram o seu interlocutor, se assim podemos denominar. Logo o gato interage com o caldeirão, a cabra com a coberta de palha da casa, e o cachorro com Adika. O cão, inclusive, é uma figura marcante em todas as ilustrações, o que nos mostra que o ilustrador, ao representar através das imagens uma história, traz a sua própria leitura, como uma espécie de coautoria. No texto escrito não há menção a este animal, no entanto, a ilustradora o coloca em cena. Assim, a imagem não é a representação fiel do escrito e vice-versa. Há complementaridade.

Na cena (p.12-13) em que *Mama* e Adika encontram com Sawandi e Naiman tocando o gado, é possível, pela observação desta, perceber, através da forma como eles foram representados, a sua pertença à outra etnia, pois se vestem com roupas diferentes. Na verdade, eles representam a sociedade massai conhecida por usar vestes vermelhas. Como têm a criação de gado como uma das suas principais atividades econômicas, isso reflete na base de alimentação desse grupo, que é formada por carne e leite, por isso são os produtos que eles oferecem aos amigos, na história.

Em face disso, podemos dizer que as ilustrações dialogam diretamente com os aspectos culturais da sociedade representada. Na cena da feira (p.18-19), o leitor pode identificar vários deles, só reparando na imagem, tais como: a mulher que carrega o bebê preso às costas com um pano para que possa realizar suas atividades; o espaço diverso que é a feira pela presença de homens, mulheres e crianças de diferentes aldeias; as mulheres que levam suas compras na cabeça; os ornamentos, entre outros. Vale salientar que a feira é um evento onde não se troca apenas mercadorias, os sujeitos participantes levam consigo toda uma carga cultural que termina interagindo entre o grupo. Além disso, “no mundo tradicional africano, nenhuma novidade é integrada à vida social sem antes passar pela feira” (SERRANO: WALDMAN, 2010, p.132).

A cena que, a nosso ver, merece uma atenção ainda maior, é a do desfecho da narrativa (p.30-31). Ela é oxigênio puro. Um verdadeiro exercício de identidade. Todas as personagens juntas compartilhando uma refeição, alimentando o sentimento de solidariedade, amizade, diversidade. Homens, mulheres, crianças, vegetais, solo, animais, todos em comunhão fraterna. Como já nos disse Silveira (2007), e, aqui reiteramos, para se sentir parte de uma coletividade, torna-se necessário o movimento de “ser com os outros e para os

outros”. Nas raízes do baobá, sentam-se *Mzee Odolo* e *Bibi Zawenna*, as pessoas mais velhas do grupo, como uma simbologia de que sem o conhecimento do passado, não se criam raízes. E na construção desse conhecimento a oralidade é o veículo mais privilegiado. Sobre a importância da oralidade na construção da memória de um povo, o historiador Djibril Tamsir Niane (1982, p.65) afirma que: “Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens: eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana”.Essa voz que expressa também o poder e a ordem (cósmica e social), uma vez que se relaciona diretamente com os modos de vida (SERRANO; WALDMAN. 2010).

Interessante como as palavras nos conectam às redes de sentido. Essa conexão é o conhecimento que a literatura desperta. E para mostrar que é assim, pensemos nas raízes, numa acepção natural, biológica e, logo nos lembraremos da biodiversidade que é apresentada durante as paisagens que compunham os cenários em que transcorre a narrativa. Na parte intitulada A caminho do mercado, várias espécies de vida animal e vegetal são apresentadas: agama (tipo de lagarto), acácia, baobá, borboleta, cabra, gado massai, mangusto, palmeira e tilápia. Espécies estas que são, pelo menos a maioria delas, conhecidas em território nacional. O texto permite, portanto, a liberdade de ver, de intuir. Podemos, a partir da sinergia de linguagens, refletir sobre as questões ecológicas e a sustentabilidade do planeta, temas estes que se encontram em pauta no cenário mundial, dada a sua necessidade de urgência. Portanto, uma leitura pode encontrar abrigo em várias estações, sendo o leitor responsável em escolher em quais delas quer passar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura ajuda a traduzir o mundo – ou a descobri-lo, como escreveu Clarice Lispector. (Paulo Bloise, 2013)

A leitura é também um exercício de cidadania. Nesta perspectiva, o livro *As panquecas de Mama Panya* leva-nos a perceber o que, como e porque determinadas leituras, culturas e etnias merecem ocupar um espaço relevante no campo dos estudos comparados no que se refere, por exemplo, à estreita relação entre literatura e direitos humanos.

Nascida em meio a grupos hegemônicos, a voz silenciada pode se erguer por meio do diálogo; pois a leitura do mundo e da palavra, como diria o educador Paulo Freire, conflui para a autonomia que é peculiar ao cidadão.

Há leituras que imprimem uma perspectiva que, na maior parte delas, corresponde a um mecanismo de manutenção e controle das posições sociais. Ler é um exercício de libertação, mas que, na contramão, pode representar o enclausuramento. Daí a importância de se abrir espaços de discussão acerca de temas que permeiam a vida do homem, em meio a tantas contradições. Nessa perspectiva, o texto literário vem ao encontro dos objetivos em sala de aula, ao suscitar o florescer das subjetividades, do espanto, da crítica, do humor, do ser um e vários ao mesmo tempo. Podem alguns até argumentar que as crianças, por serem sujeitos em formação, não conseguem fazer tamanhas abstrações. Até certo ponto isto é verídico, pois estas (em especial as pequenas) precisam maturar-se biológica e cognitivamente. Entretanto, questionamos se deve o professor das séries iniciais utilizar o texto apenas com objetivos lúdicos, a resposta que nos parece no momento mais adequada aos nossos objetivos é não.

O texto literário especificamente é um terreno, onde as coordenadas vão em diferentes e diversas direções, suas margens são fluídas. O leitor no encontro com o texto pode esboçar reações das mais diversas. E daí que o controle do professor sobre as leituras dos alunos fica fragilizado, pois a literatura enquanto espaço de liberdade - e isto não tem nada a ver com divagações ou pensamentos desconexos - exige para si um tratamento distinto daqueles direcionados às demais disciplinas.

No confronto entre as teorias e práticas adotadas para a realização da pesquisa, o resultado do estudo parece satisfatório, considerando o contato com as crianças colaboradoras da pesquisa. A exposição, problematização e troca de ideias trouxe a reflexão de questões que podem ser compartilhadas, quer seja no âmbito da escola ou no meio familiar. Entre os aspectos que mais chamaram a nossa atenção durante a realização das oficinas, que pontuamos de forma sucinta a seguir:

A leitura demanda envolvimento, participação e afetividade – os estudantes sentiram-se acolhidos com a proposta de atividade, pois estes assumiram um papel ativo na realização da mesma. Antes de conhecer a narrativa, já foram cutucados para se tornarem autores da sua própria história. Habilidades como saber observar e construir um texto escrito foram

trabalhadas simultaneamente, como também, pesquisar, apreender sentidos, resumir e debater. Sendo assim, a oficina oportunizou o uso de linguagens diversas.

A leitura compartilhada (do livro e da vida) repercute na qualidade destas e no grau de entrosamento entre leitores e mediador – à medida que os estudantes tinham a liberdade de expor as suas impressões de leitura e vivências, ainda que inicialmente com timidez, iam sentindo-se mais seguros em suas colocações, mesmo quando eram diferentes do restante do grupo. A título de exemplo, uma estudante comentou que se fosse a mãe daquele menino tinha lhe dado uma “pisa”, pela teimosia dele.

O texto literário desperta curiosidades, inclusive da língua. Os estudantes, por muitas vezes refletiram acerca da escrita das palavras na produção textual. Durante a leitura compartilhada do texto *As panquecas de Mama Panya*, as expressões em *Kiswahili* despertaram nos estudantes curiosidade e, sobretudo, senso de humor.

As ilustrações são importantes aliadas no processo de leitura. Com isso, no entanto, não se quer dizer que toda e qualquer ilustração se passe a esse papel. É relevante frisar que, assim como existem textos de qualidade duvidosa, também há ilustrações que deixam a desejar. Contudo, quando estas se harmonizam com a linguagem verbal, como acontece no livro analisado, elas enriquecem sobremaneira, as leituras possíveis dos seus leitores.

A abordagem da matriz africana pelo viés literário requer sensibilidade ao que o texto pede em sua gênese. A vivência do texto é o objetivo principal da aula de leitura. Há uma linha tênue entre experimentar a literatura e aplicá-la exclusivamente à determinada causa, por isso a atenção do professor-mediador deve estar voltada para estas ciladas.

A literatura ultrapassa o adjetivo infantil. O livro *As panquecas de Mama Panya* é um texto plural; portanto, não se adequa apenas para as crianças, mas também para elas. Reiteremos que uma boa história em linguagem pública não se limita a uma faixa etária. Seja jovens, adultos, idosos ou crianças, todos têm algo em comum, a condição humana.

A oralidade apresenta relação com aspectos da identidade – Sendo um canal de conhecimento de si, do outro e do mundo, linguagem que por seu dinamismo aproxima-se bem mais do leitor infantil. A narrativa valoriza esses aspectos da conversação, do poder que é próprio da palavra falada. Assim, os sujeitos trazem na sua fala, as marcas identitárias que carregam, as quais esboçam um jeito de ser e de viver.

Em face dessas considerações finais, cabe elencar alguns contratempos vivenciados no processo de execução desse estudo, especificamente, nas oficinas de leitura. A principal delas diz respeito à dificuldade de leitura e de escrita que ainda aflige muitos dos nossos alunos. Sentimos que a participação poderia ter sido ainda mais forte, se não fosse a grande

dificuldade em torno da leitura e da escrita de alguns dos participantes. O problema se agravou, sobremaneira, quando nos damos conta de que são justamente esses estudantes, os que apresentam de maneira mais acentuada uma baixa autoestima. Conseguir uma atitude positiva deles, para com o seu trabalho, é bastante difícil. Ouvimos comentários como: “Eu nem sei contar história, professora” ou “Eu só fiz cinco linhas”, o que mostra que ainda temos um caminho tão, ou mais longo, que o enfrentado por *Mama Panya* e *Adika* para a promoção das igualdades de oportunidade. Esses estudantes não podem ser deixados à margem. Sempre se há de pensar numa solução para o problema, nesse sentido, usando analogamente o raciocínio de *Mama*, é preciso tentar prepará-los para o mundo das letras com “um pouquinho e um pouquinho mais” de paciência e crença na sua capacidade de superação.

REFERÊNCIAS

Literatura é isso, um texto com face oculta, fundo falso, passagens secretas, um texto com tesouro escondido que cada leitor encontra em algum lugar diferente e que para cada leitor é outro. (Marina Colasanti, 1997)

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria das Graças. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-instigantes-da-literatura-infantil-e-juvenil.pdf>. Acesso em 01/Jul/2015

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto, 2001.

BHABHA, Homi K. 2.ed. **O local da cultura**. Trad.: Myriam Ávila *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BLOISE, Paulo. Traduzindo o mundo. In. INSTITUTO ECOFUTURO. **Pra que serve a literatura?** Disponível em: www.ecofuturo.org.br. Acesso em 8/Jul/2015

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. In: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em 05/05/2014.

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 05/05/2014.

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 05/05/2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Apresentação dos temas transversais ética**. 3. Ed. Brasília (DF): 2001.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Para pensar o livro de imagens**. Disponível em: www.autenticaeditora.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf. Acesso em 04/06/2014.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4. ed. Trad.: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004. p.169-191.

CHAMBERLIN, Mary e Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Trad.: Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Portugal: Difel, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLASANTI, Marina. **Ana Z, aonde vai você?** São Paulo: Ática, 1997.

COLETO, Andréa Patapoff Dal. Boi, boi, boi/ boi da cara preta pega essa menina/ que tem medo de careta. In: GARCIA, Edson Gabriel (org.). **Prazer em ler**. 2. v. São Paulo: Instituto C&A / Cenpec, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In: GARCIA, Edson Gabriel (org.). **Prazer em ler**. v. 2. São Paulo: Instituto C&A; Cenpec, 2007.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRAÚNA, Maria das Graças Ferreira. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO; SCHULZE, Clelia Maria. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.p.103-130.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 15. Ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LUCAS, Ricardo Jorge de Lucena. Resenha-Genette, Gérard. Paratexts- thresholds of interpretation. **Rev. de Letras**, v. 1/2, n. 23, jan./dez., 2001.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: *Summus* Editorial, 1979.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou a epopeia mandinga**. São Paulo: Ática, 1982.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SAGE, Peter O'. **Imagens e enigmas na literatura para crianças**. 2008. 306f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Augusto dos Sales. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino.(org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Jaqueline de Oliveira. **Quilombo, Cultura e Política: uma etnografia das políticas públicas na comunidade de Castainho, PE**. 2014. 198f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: DA SILVA, Tadeu Tomaz (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.p.73-101.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy.*et al.* **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

UM PÉ DE QUÊ? Apresentado por Regina Casé, criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura. 2006. Disponível em:www.youtube.com/watch?v=GFm-Mu8_8mk (1ª parte) e www.youtube.com/watch?v=XxZCICcrBoQ (2ª parte).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T(org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.p.7-68.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 5.n. 1, jan./jun., 2009, p. 9-20.

ANEXO

ANEXO 1 – Receita da panqueca de *Mama Panya*

A panqueca de *Mama Panya*

As panquecas são saboreadas em muitos lugares do mundo. Elas são chamadas assim: no Quênia, *vikaimati*; na Escócia, *bannocks*; na Índia, *chapati*; na França, *crepes*; na China, *bao bing*; na Rússia, *blinis*; na Indonésia, *dadar gutung*; no Egito, *qata'if*; no Chile, *arepas*; no México, *tortillas*; no Brasil, panquecas.

Muitos quenianos gostam de colocar recheio nas panquecas. Quer experimentar a receita de *Mama Panya*? Você pode fazer em casa:



Ingredientes (para seis panquecas)

- 1 1/4 de xícara de farinha de trigo
- 2 xícaras de água fria
- 1/2 de xícara de óleo vegetal
- 1/2 colher de chá de sal
- 1/2 colher de chá de cardamomo (ou canela)
- 1/2 colher de chá de pimenta do tipo *chili*, amassada



Como fazer

Misture numa vasilha todos os ingredientes com um garfo.

Preaqueça uma panela antiaderente em fogo médio ou baixo.

Despeje 1/4 de uma concha da massa no centro da panela e movimente-a para espalhá-la, de modo que adquira um formato arredondado.

Deixe cozinhar até que apareçam pequeninas bolhas, e então vire a massa.

Quando o segundo lado começar a borbulhar por causa do calor, a panqueca está pronta.

Sugestões para servir

Você pode usar recheios à base de geleia ou de frutas em calda, se quiser algo doce, ou de ricota misturada com alguma verdura ou legume, ou ainda de carne moída, se preferir algo mais temperado. Na verdade, qualquer recheio dá certo. É só enrolar e comer.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Plano de aula da oficina de leitura

<p>CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura literária
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a leitura do livro “As panquecas de <i>Mama Panya</i>” (2005), de Mary e Rich Chamberlin numa perspectiva de letramento literário em uma turma do quinto ano do ensino fundamental; • Investigar como a literatura infantil explora alguns aspectos culturais; • Explorar as relações familiares a partir da leitura do livro “As panquecas de <i>Mama Panya</i>”; • Oportunizar interação entre o mundo da linguagem com o mundo da experiência vivida.
<p>ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura das imagens do livro para a produção textual de uma narrativa; • Pesquisa no dicionário de língua portuguesa de termos relacionados aos aspectos culturais; • Leitura compartilhada da obra “As panquecas de <i>Mama Panya</i>”; • Elaboração e escrita de resumo individual sobre a obra lida; • Apresentação de materiais complementares sobre um dos símbolos da resistência africana, na diáspora, o baobá. • Debate das ideias principais levantadas na narrativa.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro <i>As panquecas de Mama Panya</i>; • Data <i>show</i>; • <i>Notebook</i>; • Dicionário de língua portuguesa; • Caderno, lápis, borracha; • Livro: “Pernambuco: jardim de baobás” (2012) de Antônio Campos e Marcus Prado; • Vídeo: “Um Pé de Quê?”- baobá (2006), apresentado por Regina Casé, criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=GFm-Mu8_8mk (1ª parte) e www.youtube.com/watch?v=XxZCICcrBoQ (2ª parte).
<p>AValiação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação e envolvimento nas atividades propostas. Observação das capacidades interpretativas, bem como das habilidades de leitura e escrita.
<p>TEMPO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 encontros de duas horas cada.