



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TAMARA ALCOFORADO VIANNA PINHEIRO

LITERATURA DE TEMÁTICA AFRO  
Desafios e possibilidades à Educação Antirracista

Rio de Janeiro  
março de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TAMARA ALCOFORADO VIANNA PINHEIRO

LITERATURA DE TEMÁTICA AFRO  
Desafios e possibilidades à Educação Antirracista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes. Orientadora: Prof. Dr. Ana Crelia Penha Dias

Rio de Janeiro  
março de 2019

## CIP - Catalogação na Publicação

P6451 PINHEIRO, TAMARA ALCOFORADO VIANNA  
LITERATURA DE TEMÁTICA AFRO: Desafios e  
possibilidades à Educação Antirracista /  
TAMARA ALCOFORADO VIANNA PINHEIRO. -- Rio de  
Janeiro, 2019.  
160 f.

Orientadora: ANA CRELIA PENHA DIAS.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós  
Graduação em Ciência da Literatura, 2019.

1. Literatura de temática africana e  
afrodescendente. 2. A valorização da leitura em voz  
alta, da escuta e da leitura compartilhada . 3. As  
condições de acesso à leitura e à literatura. I. DIAS,  
ANA CRELIA PENHA, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-  
7/6283.

TAMARA ALCOFORADO VIANNA PINHEIRO

LITERATURA DE TEMÁTICA AFRO

Desafios e possibilidades à Educação Antirracista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes. Orientadora: Prof. Dr. Ana Crelia Penha Dias

BANCA EXAMINADORA

---

Presidente, Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Maria Fernanda Alvito P. De S. Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Raquel Cristina de Souza e Souza

Colégio Pedro II

---

Profa. Dr. Estevão Gomes Pasche (Suplente)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro ( PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Iza Therezinha Quelhas (Suplente)

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

*Aos meus alunos, que sempre renovam as minhas  
esperanças no poder de transformação da educação.*

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Receber o título de mestre é muito mais do que eu sonhara quando criança e eu não teria êxito se não fosse o empenho e a colaboração de muitas pessoas a quem sou e sempre serei muito agradecida:

**A Deus**, porque a crença na sua existência e nos seus planos me sustentaram em diversos momentos;

**Aos meus pais**, Leila e Jorge, estiveram presentes e, sem dúvidas, tudo que sou nesta vida foi graças ao suor do seu trabalho e profunda dedicação a seus filhos.

**Ao meu esposo**, Felipe, meu “amormeuzinho”, e um dos meus maiores incentivadores à realização da prova de seleção para o PROFLETRAS. Obrigada por sempre acreditar na minha capacidade até mesmo quando eu não acreditava.

**Às minhas Luluzinha e Lilica**, que alegram os meus dias com o seu amor incondicional e sua companhia durante grande parte da escrita desta dissertação.

**A minha grande família**, que também sempre teve e tem seu papel fundamental na minha formação e na minha felicidade.

**Aos meus sobrinhos Enzo e Duda** que continuam me amando mesmo diante da minha ausência nos últimos meses. Nossos laços não são de sangue, mas de amor.

**Às minhas amigas Paula, Suelem, Klicia, Pamela, Mirian e à minha prima Marcelle**, que estão aguardando nossas praias e encontros que precisaram de uma pausa.

**À minha grande amiga Danielle**, pelo seu apoio de sempre, nos bons e maus momentos, pelo incentivo e dicas valiosas ao longo do mestrado.

**Aos meus amigos de trabalho com os quais convivo diariamente** e que colaboraram com suas palavras de incentivo e ânimo.

**Aos amigos da turma 4 do PROFLETRAS**, cada um de vocês têm sua colaboração neste trabalho. Muito obrigada por me acolherem mesmo com esse meu jeito peculiar de ser. Nossas risadas e parceria fizeram com que esse trajeto fosse bem mais fácil de ser percorrido. É necessário dar destaque também ao nosso representante **Celso Lima**, que foi o melhor de todos os tempos. Não posso deixar de destacar a minha amiguinha **Fernanda**, pessoa contagiante que fez das nossas tardes mais alegres e felizes.

**Às minhas amigas de caminhada Cássia Casaes, Ana Paula Cardoso e Vanessa Reis**, que foram fundamentais para que eu não enlouquecesse durante a realização dos trabalhos das disciplinas.

**Aos meus companheiros de orientação, Adilson e Elisa**, aos quais agradeço demais pelo compartilhamento de livros, textos e ideias que foram fundamentais à escrita do meu texto.

Às minhas amadas **Amanda Custódio e Vitória Oliveira**, por sua participação, protagonismo e empenho na preparação e execução da oficina de turbantes.

Aos meus amados “pintinhos” **Vitor Santana e Vitória Muniz**, cujos saberes tecnológicos próprios de sua geração sempre colaboram para meu planejamento pedagógico.

À minha ex-aluna, amiga e colega de trabalho, **Daniele Mesquita**, pelo seu apoio, ajuda com texto e pesquisas ao longo desse processo.

À **Luana Tolentino**, que mesmo não me conhecendo emprestou sua coletânea *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Seu livro *Sim, outra educação é possível* é uma fonte de inspiração. Espero que suas ideias se multipliquem para que tenhamos mais Luanas nas salas brasileiras.

Por fim, e não menos importante, à minha querida orientadora, **Ana Crelia**, cuja paixão pela literatura, por seu engajamento político-social me deram o ânimo que eu precisava para finalizar este trabalho. Muito obrigada por todas as vezes que me pediu calma e disse que eu iria conseguir, que eu era capaz. Fez toda a diferença.

*“Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele a importância da sua tarefa político – pedagógica.”*

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa concentrou seus esforços à ascensão da literatura de temática afro com vistas à educação antirracista. Muitos são os desafios e as possibilidades oriundas da utilização dessa temática em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Investigaremos o quanto a literatura voltada à cultura africana e afro-brasileira pode colaborar para a valorização da diversidade étnico-racial no espaço escolar e, em especial, nas escolas públicas brasileiras (DEBUS, 2017; GOMES, 2008; TOLENTINO, 2018). Defendemos que essa prática pedagógica busca a transformação dos currículos escolares, que, em grande parte, ainda valorizam apenas uma forma de pensamento a qual muitos insistem em manter como universal, e além disso, auxilia-nos também no combate às práticas racistas que são comumente difundidas neste ambiente. Para tanto, baseamo-nos nas concepções que apontam a construção do currículo com bases no multiculturalismo (HALL, 2003; CANEN, 2007; HOOKS, 2018). Acreditamos que esse movimento é crucial à valorização da identidade negra e à desconstrução de estereótipos comumente atrelados a essa população. Buscamos refletir, ainda, a respeito da (não) valorização da Literatura Infanto-juvenil nessa etapa de escolaridade, o que deixa os estudantes ainda mais alijados no processo de aquisição dos hábitos leitores, os quais defendemos como um direito de todo indivíduo (CANDIDO,1999,2011; CASTRILLÓN, 2011). Diante desse contexto, propomos que o processo de educação literária seja contínuo, afinal a literatura pode permitir que os alunos conheçam outros mundos, vivenciem outras realidades ou até mesmo se reconheçam enquanto sujeito. Defendemos, assim, a valorização da leitura em voz alta, da escuta e da leitura compartilhada como estratégias eficazes à emancipação do aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem (BAJOUR, 2012; COLOMER, 2003, 2007, 2017; FREIRE, 1996; JOUVE 2002, 2013; PETIT, 2009;). Propusemos também o trabalho com oficinas didáticas cujas atividades foram pensadas a fim de se estimular a construção de uma comunidade de aprendizado pautadas em uma educação que busca ser democrática e respeitar as diferenças existentes dentro e fora da escola (HOOKS, 2018; TOLENTINO,2018), assim como preconiza a lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da questão étnico-racial durante à Educação Básica.

Palavras-chave: LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRODESCENDENTE - VOZ - LEITURA COMPARTILHADA -- EDUCAÇÃO LITERÁRIA - LITERATURA INFANTO-JUVENIL.

PINHEIRO, Tamara Alcoforado Vianna. LITERATURA DE TEMÁTICA AFRO – desafios e possibilidades à Educação Antirracista. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

## ABSTRACT

This research focused its efforts on the rise of Afro-themed literature with a view to antiracist education. There are many challenges and possibilities arising from the use of this subject in classes of the final years of Elementary School. We will investigate how the literature on African and Afro-Brazilian culture can contribute to the valorization of ethnic-racial diversity in the school space, and especially in Brazilian public schools (DEBUS, 2017, GOMES, 2008 and TOLENTINO, 2018). We argue that this pedagogical practice seeks to transform school curriculum, which, in large part, still value only one form of thinking which many insist on maintaining as universal, and also helps us to combat racist practices that are commonly in this environment. For this, we are based on the conceptions that point to the construction of the curriculum based on multiculturalism (HALL, 2003, CANEN, 2007, HOOKS, 2018). We believe that this movement is essential to the valorization of black identity and the deconstruction of stereotypes commonly linked to this population. We also sought to reflect on the (non) appreciation of children's literature in this stage of schooling, which leaves students even more neglected in the process of acquiring reading habits, which we defend as a right of every individual (CANDIDO, 1999,2011; CASTRILLÓN, 2011). Given this context, we propose that the process of literary education be continuous, after all literature can allow students to know other worlds, to experience other realities or even to recognize themselves as subjects. We defend, therefore, the valuing of reading aloud, listening and shared reading as effective strategies for the emancipation of the student as an active subject in the teaching-learning process (BAJOUR, 2012, COLOMER, 2003, 2007, 2017, FREIRE, 1996, JOUVE 2002, 2013. PETIT, 2009; We also proposed the work with didactic workshops whose activities were designed in order to stimulate the construction of a learning community based on an education that seeks to be democratic and respect the differences existing inside and outside the school (HOOKS, 2018, TOLENTINO, 2018), as well as advocates Law n. 10.639/2003, which deals with the obligation to teach the ethnic-racial question during Basic Education.

Keywords: AFRICAN AND AFRODESCENDENT THEMATIC LITERATURE - VOICE - SHARED READING - LITERARY EDUCATION - INFANT-YOUTH LITERATURE.

PINHEIRO, Tamara Alcoforado Vianna. LITERATURA DE TEMÁTICA AFRO – desafios e possibilidades à Educação Antirracista. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autoidentificação racial .....	75
Gráfico 2 – Identificação racial da mãe biológica .....	75
Gráfico 3 – Identificação racial do pai biológico .....	75
Gráfico 4 – Identificação racial da avó materna .....	75
Gráfico 5 – Identificação racial da avó paterna .....	76
Gráfico 6 – Identificação racial do avô materno .....	76
Gráfico 7 – Identificação racial do avô paterno .....	76

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Introdução às orientações curriculares do município de Mesquita e objetivo que versa sobre a formação do aluno leitor .....	43
Figura 2: Objetivos específicos relativos ao 3º bimestre do 7º ano de escolaridade do currículo de Mesquita.....	45
Figura 3: Comparação entre o INSE do Ceará e do Rio de Janeiro.....	47
Figura 4: Capa do Livro <i>A cor de Coraline</i> .....	84
Figura 5: Capa do Livro <i>ABC AFRO-BRASILEIRO</i> .....	88
Figura 6: Capa do livro <i>Nina Africa: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades</i> .....	88
Figura 7: capa do livro <i>As narrativas preferidas de um contador de histórias</i> .....	90
Figura 8: capa do livro <i>Ifá, o Advinho</i> .....	91
Figura 9: capa do livro <i>Sikulume e outros contos africanos</i> .....	93
Figura 10: imagem Frida Kahlo.....	96
Figura 11: imagem Leonardo Da Vinci .....	96
Figura 12: imagem Pablo Picasso.....	97
Figura 13: imagem Gustave Coubert.....	97
Figura 14: imagem Vicent Van Gogh.....	97
Figura 15: imagem Norman Rockwell .....	97
Figura 16: imagem do vídeo usado sobre Solano Trindade.....	98
Figura 17: imagem do vídeo usado sobre Pablo Neruda .....	98
Figura 18: Coraline e o pedido de Pedrinho.....	101
Figura 19: O que será que Pedrinho quis dizer?.....	101
Figura 20: A sorte de ter uma caixa de Lápis de cor com apenas 12 cores.....	102
Figura 21: A cor da pele é só uma?.....	102
Figura 22: A cor de Coraline.....	103
Figura 23: Várias podem ser as cores de Coraline.....	103
Figura 24: Imagem do vídeo utilizado sobre Cabo verde.....	106
Figura 25: PARATEXTO 1 - ABC- AFROBRASILEIRO.....	107
Figura 26: PARATEXTO 2- <i>ABC AFRO-BRASILEIRO</i> .....	107
Figura 27: Quadro de características físicas x psicológicas da aluna M-701.....	116
Figura 28: Quadro de características físicas x psicológicas do aluno FD-701 .....	116
Figura 29: produção MA – 601.....	117
Figura 30: produção MF – 601.....	117

Figura 31: produção KL – 601.....	118
Figura 32: produção JO – 601.....	118
Figura 33: Autorretrato JP – 601 .....	120
Figura 34: Autorretrato GK – 601.....	121
Figura 35: Autorretrato VR – 601.....	121
Figura 36: Autorretrato R – 601.....	122
Figura 37: Autorretrato KL – 601.....	123
Figura 38: Autorretrato M.A – 601 .....	123
Figura 39: produção RL-601 .....	129
Figura 40: desenho LM – 601.....	129
Figura 41: produção KL -601.....	129
Figura 42: desenho M-701.....	129
Figura 43: desenho MF- 601.....	138
Figura 44: produção e desenho V.R - 601.....	138
Figura 45: produção M.A – 601 .....	139
Figura 46: imagem de slide demonstrando que a mitologia africana e a grega possuem similaridades.....	140
Figura 47: imagem de slide apresentando a deusa Iemanjá. ....	140
Figura 48: imagem de slide apresentando o deus grego Poseidon. ....	140
Figura 49: Abertura do Sarau Afro Literário.....	146
Figura 50: Mesa do lanche compartilhado.....	146
Figura 51: Teatro de Fantoche “O adivinho que escapou da morte”.....	146
Figura 52: Teatro de Fantoche “ A origem da morte”.....	147
Figura 53: Cadernos de leitura e Repertório Afro Literário.....	147
Figura 54: Aluna da rede estadual convidada conferindo as produções dos alunos participantes.....	147
Figura 55: Oficina de Turbantes.....	147
Figura 56: Encerramento e abraço de despedida.....	147

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. LITERATURA E ESCOLA: APROXIMAÇÃO INEVITÁVEL.....	19
1.1 Breve e necessário histórico da Literatura Infantil e juvenil.....	19
1.2 As condições de acesso à leitura e à literatura.....	25
2. BASES LEGAIS E DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA.....	36
2.1 Orientações Curriculares do Município de Mesquita.....	42
3. A REALIDADE DA ESCOLA E SEUS NÚMEROS.....	46
3.1 A literatura de temática afro no espaço escolar.....	51
3.2. Afinal, pode o negro falar?.....	55
4. A PROPOSTA: OFICINAS DIDÁTICAS DE REPERTÓRIO AFRO.....	62
4.1 Pressupostos metodológicos.....	64
4.2 O questionário como instrumento de pesquisa.....	73
4.3 O repertório Afro.....	80
4.4 Planejamento das oficinas.....	94
5. ANÁLISE E REFLEXÃO DAS OFICINAS DE TEMÁTICA AFRO E A CONTRIBUIÇÃO DOS CADERNOS DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA.....	112
5.1 Análise da oficina 1.....	112
5.2 Análise da oficina 2.....	124
5.3 Análise da oficina 3.....	132
5.4 Análise da oficina 4.....	135
5.5 Análise do Sarau Afro- Literário.....	143
5.6 Ponderações a respeito dos cadernos de leitura.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
APÊNDICE I.....	159
APÊNDICE II.....	160

## INTRODUÇÃO

A mudança de perspectiva sobre a infância e a gradual obrigatoriedade da escolarização aproximaram ainda mais a literatura à escola. A relação entre esses dois entes está longe de ser pacífica e os embates têm se intensificado nos dias atuais principalmente devido a negação do lugar da literatura no âmbito escolar.

Vários são os problemas apontados e criticados por educadores e estudiosos da área de Letras que atrelam à tradição e à inércia dos currículos a manutenção da literatura na escola, dentre eles a abordagem histórica e ênfase nas características dos períodos literários, autores e das obras, prática exaustiva no Ensino Médio; a valorização dos textos jornalísticos como fomentadores do ensino à leitura; e a crescente valorização dos meios contemporâneos de comunicação como filmes, novelas ou outros artefatos mais significativos atualmente.

Apesar disso, antecede à formalidade do ensino e à escolarização, o caráter educativo atrelado ao literário. Regina Zilberman, em seu texto, “Sim, a literatura educa”, estabelece paralelo entre as tragédias gregas subsidiadas pelo governo e seus objetivos de moralização e de formação social. Acrescentada a visão horaciana de literatura útil e agradável, tem-se cristalizado o ensino de literatura relacionado ao ensino da leitura e da escrita, além da formação cultural do indivíduo desde o ensino do Latim e do Grego antigo.

Essa prática perpetua-se nos dias atuais com o ensino de literatura no Ensino Fundamental com vistas a sustentar a formação do leitor e no Ensino Médio a apresentar a ele a cultura literária brasileira. A divisão da literatura de acordo com a etapa escolar colabora para que haja cisão entre a literatura chamada infantil e juvenil e a literatura destinada aos adultos, o que corrobora, ainda, para que os leitores, uma vez formados, não sintam mais que a literatura deva fazer parte de suas vidas. A maneira como se conduz e o que se entende de ensino de literatura nas distintas etapas de escolaridade se dão de maneira discrepante.

No Ensino Fundamental entende-se por literatura quaisquer textos que se aproximem da ficção ou da poesia de acordo principalmente ao interesse temático e de linguagem apreciados pela escola, pelo adulto e, por fim, pela criança. Preza-se também por textos curtos e contemporâneos como as crônicas que apresentam caráter divertido e atual.

Assim, os textos literários passam a ocupar espaço limitado dando lugar aos textos jornalísticos ou científicos cuja linguagem estaria mais próxima da norma padrão da língua valorizado socialmente. Somado a isso, a capacidade de formação do leitor passa a ser medida a partir da variedade de gêneros textuais a que se submete, fato comprovado mormente pelos

currículos de diversas redes de ensino que possuem, em suas orientações, um número relevante de gêneros a terem suas características estudadas pelos leitores. Essa, por exemplo, é uma realidade encontrada tanto no currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, quanto nas orientações curriculares do município de Mesquita.

No Ensino Médio, muitas vezes a literatura é posta em segundo ou até mesmo em último plano quando se termina o conteúdo atrelado à estrutura e ao funcionamento da língua ou à busca incessante pelo domínio da norma culta da língua portuguesa. Nesse caso, o ensino se pauta na cronologia literária dos estilos de época, dados biográficos dos autores, resumo das obras ou então leitura de fragmentos ou parte delas para confirmar as características que as enquadram em determinado estilo anteriormente citado.

É relevante destacar também que muitos professores responsáveis pelo ensino de língua no Ensino Fundamental não reconhecem a literatura como objeto de ensino, apenas como coadjuvante na apropriação linguística ou então na fomentação da atividade leitora. Na primeira aula da disciplina *Leitura do Texto Literário*, no curso de Mestrado Profissional em Letras na UFRJ, em que se realizou esta pesquisa, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Crelia Dias pediu que os pesquisadores e alunos do referido curso de pós-graduação se apresentassem e dissessem com qual disciplina costumavam trabalhar. A maior parte se apresentou como professor de língua portuguesa e/ou redação, já que estar trabalhando nesta etapa de escolaridade é condição para matrícula no curso. Alguns acrescentaram que, além disso, também trabalhavam com literatura na etapa do Ensino Médio.

Percebe-se, então, que, ao continuar com essas posturas, dificilmente os textos literários adentrarão no universo do leitor finalizada a etapa escolar obrigatória se a sua leitura efetiva não se fizer central nas práticas literárias e não como adorno às aulas de português enquanto disciplina. O término da etapa escolar obrigatória deveria pressupor que o aluno tivesse desenvolvido satisfatoriamente habilidades de leitura que fizessem dele leitor competente.

A partir desta breve reflexão de algumas tensões existentes para que o texto literário tenha seu lugar considerado nas aulas de língua portuguesa dos últimos anos do Ensino Fundamental, perceberemos que problematizar ensino de literatura reforça ainda mais as dificuldades de inserção de textos literários relacionados a questões raciais que nos trazem mais um entrave dentro da “ensinança”: a urgência de se educar para a diversidade. Afinal, a construção de uma educação literária para a diversidade pressupõe também o encontro do aluno com suas origens, com sua identidade.

Dessa maneira, o presente trabalho possuiu como principal objetivo investigar em que medida a literatura de temática afro colabora para a valorização da diversidade étnico-racial ao

ser implementada no âmbito escolar assim como se estabelece na lei 10.639/03 a partir do reconhecimento da contribuição das populações africanas e afro-brasileira na formação da nossa cultura e na história do Brasil. Além disso, é importante destacar a necessidade de se trabalhar bons textos literários nesta temática de forma a proporcionar que o aluno leitor viva novas experiências estéticas que podem provocar transformações em seu olhar quanto ao pertencimento étnico racial e em sua relação com a diversidade.

Como evidenciaremos, é comum os alunos apenas destacarem aspectos negativos quando indagados a respeito do continente africano, e isso se dá, principalmente, porque as mídias destacam apenas as mazelas que são consequência de séculos de exploração colonial. Tolentino (2018) denuncia essa problemática:

Outro fator determinante para que minhas turmas não consigam relatar as contribuições da África para o nosso país e para os demais povos é o racismo presente no currículo, que impede que as disciplinas escolares sejam protagonizadas também pelos africanos e seus descendentes. Ao adotarem um olhar eurocêntrico, professores e gestores negam principalmente aos estudantes negros a possibilidade de conhecer a própria história e sentir orgulho dela. (TOLENTINO, 2018, P.41)

Urge então que nós, professores, consideremos em nossas práticas pedagógicas conteúdos curriculares que valorizem os saberes epistemológicos de culturas que há séculos vêm sendo negligenciadas, silenciadas. Buscamos também verificar de que forma a temática afro pode contribuir para dirimir práticas racistas que são comuns ao ambiente escolar ao serem expostos a conteúdos que desconstróem estereótipos que depreciam os sujeitos negros.

No primeiro capítulo, conduzimos nossa reflexão a partir de um breve histórico da Literatura Infanto-juvenil (LIJ) que se demonstrou necessário devido ao desconforto gerado pelas lacunas existentes em minha formação acadêmica. Destacamos, então, o processo de consolidação de uma literatura voltada para o público infantil que se deu a partir do surgimento da noção de infância. Discutimos também a recente trajetória da LIJ no Brasil desde a sua difusão no início do século XIX até os dias atuais. Ainda neste capítulo, refletimos o quanto as desigualdades sociais podem atrapalhar no processo da leitura e da escrita de estudantes de camadas mais populares. Buscamos autores como Marisa Lalojo e Regina Zilberman, Teresa Colomer, Silvia Castrillòn e Paulo Freire a fim de contemplar essas questões.

No segundo capítulo, apreciamos as bases legais a fim de verificar como estas prescrevem o tema desta pesquisa como sendo fundamental durante toda a educação básica, norteados pelas reflexões de Iris Maria da Costa Amâncio e Helena do Socorro Campos da Rocha. Por conseguinte, analisamos como as orientações curriculares do município de Mesquita

contemplam essas leis. Além do mais, almejamos refletir sobre a emergência de se construir currículos com base em uma perspectiva multicultural de acordo com o que postulam autores como Stuart Hall, Bell Hooks e Ana Canen.

No terceiro capítulo, abordaremos a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras a partir da análise de dados retirados de avaliações externas como o Saeb<sup>1</sup> cujo objetivo principal é verificar o nível de proficiência em Português e Matemática através da Prova Brasil e que nos comprovam que, infelizmente, a realidade dessas escolas é preocupante. Outrossim, verificaremos que a escola participante desta pesquisa não difere muito desse contexto.

Realizamos a presente pesquisa em uma escola municipal situada no bairro de Santo Elias, no município de Mesquita, no Estado do Rio de Janeiro. Os alunos expostos a este trabalho cursam o 6º e o 7º ano de escolaridade com faixa etária entre 11 e 14 anos. É importante frisar que, assim como a maior parte da população brasileira, a realidade étnica-racial das duas turmas participantes é bem diversa e, majoritariamente, composta por indivíduos pretos ou pardos.

Diante desse contexto, discutiremos como a literatura de temática afro instrumentaliza o professor a fim de promover práticas antirracistas no ambiente escolar. Somado a isso, denunciaremos como a epistemologia negra tem sido desconsiderada e se mantém com menor visibilidade devido ao preconceito racial que perdura nos dias atuais. É preciso destacar que, apesar de serem constantemente atacadas, as vozes negras sempre existiram na literatura, na cultura e nas artes. Essas reflexões foram possíveis, principalmente, a partir da leitura de Djamila Ribeiro, Eduardo de Assis Duarte, Eliane Debus, Luiz Silva Cutti e Nilma Lino Gomes.

No quarto capítulo, apresentamos nossa proposta de valorização do texto literário de repertório afro a partir da execução de oficinas didáticas, nas quais esses textos constituem-se no centro das atividades, estabelecendo, assim experiências concretas de leitura. Os pressupostos metodológicos são apresentados a partir da ênfase das contribuições trazidas pela valorização da subjetividade do leitor, pela leitura em voz alta e através do valor da escuta e da leitura compartilhada nas práticas pedagógicas conforme defendido por Vicente Jouve, Michéle

---

<sup>1</sup> O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica é processo de avaliação em escala nacional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que busca medir o nível de aprendizagem a partir de escalas de proficiência de Português e Matemática através da Prova Brasil. Os resultados de aprendizagem apurados pelo Saeb em conjunto com taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas pelo Censo escolar, compõem o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Petit, Cecília Bajour, Paulo Freire e Teresa Colomer. Neste capítulo, também traçamos melhor o perfil e as expectativas dos alunos participantes em relação à temática por meio do questionário de pesquisa realizado antes do início do projeto e apresentamos o repertório afro escolhido, dando informações a respeito dos autores e das obras. Enfim, apresentamos nossa proposta de planejamento das oficinas literárias de temática afro, contendo o seu tempo previsto de duração, objetivos, sugestão de organização da sala de aula, materiais necessários à sua execução, além de sua metodologia de aplicação.

Por fim, no quinto capítulo, discorreremos a respeito da aplicação das atividades ao longo das oficinas didáticas. Refletiremos também como o planejamento se tornou realidade, até que ponto nossas expectativas foram confirmadas ou confrontadas. Aproveitaremos a oportunidade para realizar ponderações a respeito das valiosas contribuições geradas adoção de um caderno no qual os alunos devem registrar atividades posteriores à leitura dos textos literários.

## 1. LITERATURA E ESCOLA: APROXIMAÇÃO INEVITÁVEL

Pensar a respeito da história da Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) se fez necessário diante de um impasse em minha prática pedagógica. Faço parte da grande parte dos professores formados em Letras que não teve contato com essa literatura em sua formação acadêmica, o que pode fundamentar a posição marginalizada dos estudos literários nas aulas dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, pautava minhas práticas quase que exclusivamente a partir do uso e das indicações provenientes dos livros didáticos.

A necessidade de se trabalhar com esse universo me deixou desconfortável, pois era evidente que eu pouco sabia a respeito da trajetória da LIJ enquanto literatura destinada ao público infanto-juvenil. Assim, destacaremos um pouco sobre o processo percorrido pela LIJ desde a sua formação até os dias atuais em que houve uma inovação neste segmento a fim de atender às demandas oriundas, principalmente, da implementação da 10.639/03 que aponta para necessidade de um ensino em que se leve em consideração o caráter multicultural da sociedade brasileira.

### 1.1 Breve e necessário histórico da Literatura Infantil e juvenil

A literatura Infantil e Juvenil teve seu percurso marcado por diversas mudanças, principalmente diante das evoluções pelas quais passaram as sociedades hoje modernas, desde a queda do regime feudal, passando pelo processo da revolução industrial que resultou na industrialização e mudanças efetivas no eixo econômico-político e social que se deslocou do campo para os centros urbanos. O surgimento de obras destinadas ao público infantil no mercado consumidor data dos meados do século XVIII. Antes disso, no entanto, durante o classicismo francês, autores, que hoje são reconhecidos como importantes nomes para literatura infantil, também escreveram, ainda no século XVII, histórias que mais tarde consideraram-se apropriadas para o público infantil: *Fábulas*, de La Fontaine, entre os anos de 1668 e 1694, Fenelón, que teve sua obra *As aventuras de Telêmaco* lançadas postumamente em 1717, e Charles Perrault com os *Contos da Mamãe Ganso* em 1697.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), os franceses não foram os únicos a se debruçarem pioneiramente na literatura infanto-juvenil, a Inglaterra também promoveu a sua expansão e as mudanças econômicas, políticas e sociais ligadas ao fenômeno da revolução industrial no século XVII e ao novo papel da criança foram cruciais nesse contexto. A industrialização promoveu mudanças expressivas na sociedade a partir do surgimento de manufaturas mais complexas e técnicas inovadoras de consumo, assim como a instalação das fábricas nos centros urbanos que

acarretaram o êxodo rural e o conseqüente inchaço das cidades, além da elevação do desemprego, da miséria e dos índices de criminalidade.

O crescimento político e econômico das cidades consolidou a burguesia como classe reivindicadora de poder político e de espaço na sociedade, para isso incentivou duas instituições que a ajudariam a atingir esse intento: a família e a escola. A primeira instituição teve seus integrantes com papéis sociais bem delimitados com a divisão do trabalho entre seus membros, pai como provedor, mãe como organizadora das atividades domésticas e a criança passa a ter sua infância valorizada e a ela são atrelados valores como fragilidade, desproteção e a dependência dos adultos:

A consideração da infância como sujeito social diferenciado e a sólida existência de um mercado de livros dirigidos a este público são uma realidade tão óbvia atualmente, que torna-se fácil esquecer que ambos os fenômenos se produziram em datas bem recentes e que se desenvolveram de forma inter-relacionada. Assim, se pode afirmar (Ariès, 1962; de Mause, 1982; Lesnik-Oberstein, 1994) que, em última instância, é a mudança social sobre o conceito de infância a responsável pelas mudanças produzidas nos textos para crianças.

A noção de infância surgiu no século XVII, primeiro com o reconhecimento e a legitimação de algumas necessidades diferenciadas, em relação aos adultos e, mais tarde, com a incorporação da ideia de que o adulto é o responsável pela aprendizagem das crianças. (COLOMER, 2003, p.160)

Essa nova visão da criança, não mais considerada um mini adulto, também fomentou o mercado de consumo, pois é nesta época que surgem objetos de consumo destinados a elas como os brinquedos e os livros. A segunda, a escola passa a ser aos poucos obrigatória a todas as crianças e surge, ao lado da família, como instituição que objetiva mediar a relação entre a criança e a sociedade, além de prepará-la a enfrentar os desafios do mundo, e de retirá-las da condição de operários mirins. A industrialização e a crescente expansão dos recursos tecnológicos proporcionaram também o aumento da produção literária, a proliferação de diversos gêneros literários e o estreitamento dos laços entre a escola e a literatura já que para que esta seja consumida é preciso que aquela forme leitores capazes de consumir as obras impressas, o que depende da escolarização da criança e do êxito da sua formação leitora.

A evolução da concepção de infância possibilitou, assim, uma literatura específica para esse novo público leitor, a partir do século XVIII, além da inevitável concepção de que esses livros possuíam uma função educativa que também colaborou para a aceitação deste novo produto. No entanto, a indústria do livro LIJ não se expandiu de imediato, apenas na segunda metade do século XIX, tendo se consolidado definitivamente nos últimos cinquenta anos do século XX. (COLOMER, 2003, p.160-161)

Lajolo e Zilberman (2007) entendem que o valor utilitário e pedagógico da literatura infantil gerou inicialmente desconfiança de setores especializados na teoria e crítica literárias, mas que, a despeito disso, a relevância do seu estudo pois:

O interesse que desperta provém de sua natureza desmistificadora, porque, se se dobra a exigências diversas, revela ao mesmo tempo em que medida propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos – de cunho social e caráter mercadológico – que a sujeitam de várias maneiras. E como ainda sim, alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja limitado por vários fatores. (LAJOLO-ZILBERMAN, 2007, p.18)

Percebe-se, assim, a força da literatura infantil já que, embora tenha que se condicionar e se moldar a valores externos, muitas obras mantêm sua autonomia e força literária comprovada principalmente através de obras perenes e republicadas à exaustão mesmo nos dias atuais como é o caso dos contos de fadas de Perrault. Outra propriedade, explicitada pelas autoras, merecedora de destaque dada a relevância a esta pesquisa, baseia-se na possibilidade de representação que os livros apresentam ao seu público.

É importante frisar que o público a que a literatura infantil é destinada não é o mesmo público que a escolhe, que a compra e que a consome. Essa escolha não é furtiva e transparece a forma como o adulto deseja que as crianças percebam o mundo ainda que, para isso, utilizem de artifícios ligados à narrativa fantástica, extravasando as fronteiras do realismo. O mundo apresentado por essas narrativas muitas vezes se coloca distante da realidade que pode ser vista de maneira utópica.

No século XIX, os irmãos Grimm recorrem a Charles Perrault e editam a coleção de contos de fadas que se demonstraram as narrativas atrativas às crianças e bem-sucedidas em seus propósitos. Assim como eles, outras narrativas usaram esse modelo, surgindo clássicos como *Alice no país das maravilhas* (1863), de Lewis Carroll e *Pinóquio*, de Collodi (1883), por exemplo, ou então narrativas de aventuras em locais exóticos como *A ilha do tesouro* (1882), de Robert Louis Stevenson (LAJOLO-ZILBERMAN, 2007, p.20). O sucesso das narrativas fantásticas, de aventuras, as quais podem ou não se misturar com traços históricos e culturais de determinada comunidade, perpetuam-se, resistem a séculos de avanços tecnológicos, inclusive, sendo readaptados por desenhos animados, levados às telas do cinema hiper-realistas, e chegando às séries de TV, extremamente consumidas nos dias atuais. Michelli (2015) confirma essa resistência:

Durante o século XIX, em plena efervescência do realismo, impôs-se a centralidade no conhecimento científico da realidade tendência que se manteve até meados dos anos de 1960 do século XX. A narrativa maravilhosa foi, de certa forma, execrada, acusada de promover a alienação através da resolução dos problemas ao toque de

magia, criando ilusões. As fadas – cuja existência já rareava nos contos dos irmãos Grimm e de Andersen, cabendo a execução do maravilhoso a outros seres – parecem desaparecer, exiladas para as terras das sombras. Se o pêndulo pendeu para o realismo, nele não permaneceu eternamente. Os contos de fadas ou contos maravilhosos- foram relidos e revisitados, recuperando-se a importância desse tipo de narrativa, as sagas *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *As Crônicas de Nárnia* e tantas outras obras evidenciam a necessidade de o maravilhoso permanecer em meio à tecnologia e à informatização do mundo contemporâneo, onde florescem também versões cinematográficas que apostam no sucesso de releituras dos contos de tradição. (MICHELLI, 2017, P.14)

A realidade da LIJ brasileira ainda data mais recente do que a realidade europeia, raros foram movimentos com a implantação da imprensa régia, em 1808, a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil. Os primeiros registros que se têm de literatura para crianças foi a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e apenas em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira chamada *Leitura para meninos, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos originários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural*. Em 1848, foi publicada outra edição de *As aventuras do Barão de Munkausen*, comprovando, dessa maneira, a escassez da literatura infantil em solo brasileiro no século XIX.

Não se pode deixar de mencionar que no final do século XIX as traduções bem-sucedidas da Europa se destacavam dentre os LIJ que circulavam no Brasil daquela época. Figueiredo Pimentel e Carlos Jasen foram os responsáveis por traduzir e adaptar as obras estrangeiras que são conhecidas difundidas/ traduzidas ainda nos dias atuais. Através deles, foi possível que os *Contos Seletos das mil e uma noites* (1882), *Robin Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de La Mancha* (1901) – traduções de Jasen – além dos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896) – traduzidas por Figueiredo Pimentel –pudessem circular em solo brasileiro. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.27)

Apenas no início do século XX, logo após a Proclamação da República, pode-se dizer que houve uma circulação de textos infantis. Até então o país era agrário e a população das cidades compostas apenas por membros da administração pública, poucos comerciantes e, em menor escala, por fazendeiros cujos filhos estudavam nas escolas superiores de São Paulo, Rio de Janeiro ou Recife. Aos poucos as cidades foram se formando por imigrantes que não se adaptaram ao trabalho nas lavouras; por empregados envolvidos na comercialização do café; por funcionários públicos, já que foi ampliado o quadro do funcionalismo e também por tantas outras pessoas flutuantes que passaram a formar o mercado consumidor interno, favorecido pela

expansão da rede ferroviária e pelo aumento da movimentação nos portos. A partir dessa movimentação nos centros urbanos, revistas femininas, romances, materiais escolares e livros para crianças começam a ser publicados a fim de serem consumidos por esse público tão diverso. Em meio a essas publicações, em 1905, a revista infantil *Tico-Tico* fez sucesso e consolidou-se no mercado editorial por bastante tempo e marcou, através dos seus personagens, a construção do imaginário infantil nacional. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

No final do século XIX, Valentim Magalhães elabora a tradução da obra *Coração*, de Edmundo de Amicis, escritor italiano, escrita em 1886, propagada pelo mundo através de várias edições. Essa obra propagava aos diversos setores sociais lições de patriotismo, da virtude do trabalho e da generosidade, comprovando ser uma obra de notável cunho ético-moralizante. Em 1919, Tales de Andrade publica *Saudade*, obra divulgada pela Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo, inaugurando o espaço rural que será palco principal das histórias infantis devido principalmente à valorização dos costumes simples da vida no campo contrários às dificuldades e fracassos costumeiramente atrelados à vida na cidade. Ainda nessa mesma concepção Viriato Correa, em 1938, lança *Cazuza*, que apresenta o mesmo ideal moralista de *Coração*. (GREGORIN FILHO, 2011). A relevância de *Cazuza* para a manutenção dos ideais da época se dá pois:

*Cazuza* é a história de um menino que dá título ao livro e que, depois de adulto, resolve escrever suas memórias de infância, liga-se aos dois primeiros pela ênfase dada ao respeito às instituições, sendo a educação o meio ideal para o progresso do homem e pela preocupação de confrontar a vida rural interiorana com a vida urbana. Apresenta uma nítida evolução sobre os anteriores, pois com experiência simples *Cazuza* vai tendo oportunidade de revelar o jogo das relações humanas, o idealismo humanitário que deve nortear as ações de todos os indivíduos, as diferenças inerentes aos vários meios sociais. *Cazuza* foi um dos que abriram as portas para a literatura para os ventos da vida real, com linguagem mais ágil, mostrando também experiências necessárias ao indivíduo no seu processo de crescimento. (GREGORIN FILHO, 2011, p.15)

Além desses, vários outros autores foram responsáveis por influenciar a sociedade daquela época e se dedicaram também a escrever obras da LIJ como Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira. Em suas obras, esses autores difundiram a lógica dominante da época que colocava a criança como indivíduo pronto para receber a educação passivamente, como dádiva divina.

No entanto, Monteiro Lobato consolidou-se com sua proposta inovadora de LIJ que dava espaço para a vontade e a voz da criança nas publicações destinadas a ela. Até então as publicações voltavam-se aos paradigmas vigentes difundindo os ideais da época como o nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural e seus modelos de cultura sempre atravessados pelo moralismo religioso em conformidade com os preceitos cristão. Através de

Emília, a boneca de pano, traziam a contestação e a irreverência das crianças ilustradas através dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Gregorin-filho (2011) explicita que a inovação de Lobato é marcada por apresentar características não exploradas no universo da LIJ como:

apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial e patronal; preocupação com os problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade face ao modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamentos do etnocentrismo e um outro ponto importante: a religião, como resultado da miséria e da ignorância. (GREGORIN FILHO, 2011, p.16-17)

Após a década de 1970, surge uma produção literária/ artística menos comprometida com a difusão de valores e com a função educativa da LIJ mais distanciada, ou seja, sem um caráter essencialmente pedagógico, trazendo à tona outras funções como o lúdico, o catártico e o libertador, o pragmático e o cognitivo. Autores como Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Roseana Murray e Regina Chamilian enchem suas páginas com as vozes das crianças, seus universos de conflitos, propondo não uma imposição de valores, mas sim uma proposta de diálogo com seus mundos, através da literatura vista como arte. Por fim, Gregorin Filho (2011) revisita a seguir dois momentos bem distintos da LIJ brasileira já postulados por Coelho (2000):

<b>PARADIGMAS TRADICIONAIS</b>	<b>PARADIGMAS EMERGENTES</b>
Individualismo	Individualidade consciente
Obediência absoluta	Descrédito da autoridade
Hierarquia de Classes	Antigas hierarquias em desagregação
Moral dogmática	Moral “virtual”
Racismo	Anti-racismo
Linguagem literária mimética	Linguagem literária como invenção
Criança como adulto em miniatura	Criança como ser em formação
<b>RECURSO PEDAGÓGICO</b>	<b>ARTE</b>

(Fonte: GREGORIN FILHO, 2011, P.19)

Gregorin Filho também destaca outro importante momento da trajetória da LIJ no Brasil que se deu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, o que possibilitou o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) responsáveis pelos Temas Transversais a serem trabalhados no âmbito escolar. Esses apontamentos objetivavam inserir, no planejamento pedagógico, temas

que versam sobre Ética, meio ambiente, pluralidade cultural, este último de interesse da presente pesquisa. Com isso, o mercado editorial se viu interessado em lançar em seus catálogos obras que cumpriam essa demanda, mas nem sempre voltadas para o tratamento desses temas transversais de maneira literária.

O breve panorama a respeito da LIJ buscou apresentar como as mudanças nas sociedades marcaram e modificaram o entendimento e os objetivos dos textos voltados para a infância/adolescência e demonstrar também como esses textos cruzaram com o processo educativo e como agora ele busca ser visto também como arte através dos seus paradigmas emergentes. Visto isso, partiremos para a reflexão de como existe ainda hoje dificuldades de acesso à leitura e à literatura, o que as torna privilégio apenas de uma parcela de indivíduos.

## **1.2 As condições de acesso à leitura e à literatura**

Nesta seção, abordaremos como o acesso condicional à leitura e à literatura ainda se mantém desigual ao avaliarmos o contato de indivíduos menos abastados com práticas de leitura ainda nos primeiros anos de vida. A partir daí nota-se o quanto essa realidade atrapalha a formação do leitor e a aquisição da escrita.

Colomer (2007) explica que a prática de leitura nos primeiros anos de vida contribui à aquisição da linguagem escrita possibilitada a partir da aparição progressiva da palavra escrita em um processo de *andaimagem*, assim como acontece na aquisição da linguagem oral estimulada através do contato com os adultos a volta da criança. O contato anterior à alfabetização com os livros literários permite que a sua aprendizagem seja antecipada através de procedimentos como a repetição de palavras ou de frases facilmente identificáveis, de canções ou textos rimados que irão colaborar para a antecipação e no reconhecimento das palavras ou mesmo a repetição de modelos narrativos como acontecem nos contos populares.

A autora vislumbra ainda que os livros destinados aos jovens leitores se defrontam com a polêmica a respeito dos critérios sobre os quais as obras devem se pautar para garantir a capacidade leitora ou o grau de facilidade de leitura dos textos que serão apresentados a esses leitores ainda inexperientes. Apesar de ser possível a produção de obras de qualidade com vocabulário limitado, mais importante que a facilidade técnica de leitura é a valorização do significado da história, pois o número de palavras pouco familiarizadas pode ser deduzido através do contexto, da sua morfologia ou, ainda, através do auxílio das imagens, por exemplo.

Outra competência leitora desenvolvida pelos leitores ainda muito cedo é a consciência narrativa como uso especial da linguagem até que, em dado momento, a criança passe a compreender as narrativas como forma de comunicação que podem representar o mundo real

ou então imaginar outros possíveis. Aos poucos a aquisição da estrutura narrativa ultrapassa o reconhecimento e a nomeação do conteúdo das imagens sem estabelecer conexão entre as ações anteriores e posteriores, e chega ao ponto de associar as relações existentes em todo o processo narrativo, inclusive a necessidade de que o final da história deve possuir relação com o proposto em seu início. (COLOMER, 2007)

Como a escolarização da literatura tornou-se inevitável e indispensável, é preciso pensar de quais maneiras a escola pode contribuir para que os processos de competências leitoras se desenvolvam cada vez mais e que os estudantes possam deixar de lado a falsa ideia de que a literatura é própria apenas do ambiente escolar que faz uso dela para medir, avaliar sem, no entanto, atentar-se para os possíveis cruzamentos entre o texto e o mundo do leitor. A escolarização da literatura permite que grande parte estudantes de famílias menos abastadas tenham contato com textos literários.

É preciso avaliar como as obras são capazes de afetar o leitor. Atrela-se à tradição anglo-saxã essa concepção de atividades sobre os textos que focalizam a “ *resposta do leitor, naquilo que a leitura evoca e na reflexão posterior que provoca*” (COLOMER 2007, p.64). A aula de literatura deve ser um espaço onde há questionamentos, diálogos, mas, sobretudo, um local propício ao enriquecimento do mundo individual do alunado. Muitos ratificam a importância da literatura como atividade, porém não são capazes de percebê-la como parte do seu cotidiano. É responsabilidade do educador promover atividades que forneçam aos educandos segurança para que se sintam parte do universo literário.

Nos últimos anos, os estímulos sobre os quais se pautarão aqueles que irão mediar a leitura para que o processo de formação do leitor logre êxito são incessantes. Todavia, a fim de que o processo de mediação avance é preciso sanar a dívida concernente à alfabetização e letramento dos grupos sociais menos abastados. Antes era simples, a escola apenas ensinava o código linguístico às crianças das minorias cujo contato com a cultura letrada já era fomentado em casa desde os primeiros anos. Por muito tempo, acreditou-se que com as demais crianças poderia ser utilizada a mesma estratégia, ensinar o código e levar os livros até eles, o que, na verdade, não funcionou e o alcance de uma população altamente alfabetizada continua sendo apenas um desafio (COLOMER 2007, p.103). Essa é uma realidade a que se está submetida grande parte da população brasileira que, além de não se tornar leitora, termina o nível básico com níveis de alfabetismo aterrorizantes.

O Brasil se constitui como país marcado por fortes desigualdades sociais relacionadas principalmente ao acesso de bens materiais ou a serviços privados como a acessibilidade a internet, por exemplo. Esse contexto possibilita pensar sobre igualdade de direitos e, com isso,

pensar também o problema dos direitos humanos e o acesso aos bens culturais no país. Nessa perspectiva, entende-se que faz parte desse contexto o direito à literatura e o direito à leitura e à escrita, defendidos, respectivamente, por Antônio Candido e Silvia Castrillón.

Antônio Cândido, em seu texto “Direito à Literatura”, publicado no livro *Vários Escritos*, propõe que o acesso à arte, mais especificamente à literatura, também seja considerado como um direito a que todo indivíduo deveria usufruir. Para evidenciar essa relação, Cândido (2011) indica que o reconhecimento de direitos humanos pressupõe também que tudo aquilo que indivíduo considere, no plano individual, indispensável para si também será para o outro. Segundo o autor, refletir sobre a classificação dos bens como compressíveis e incompressíveis, postulados por Louis-Joseph Lebret, torna-se importante na percepção dessa questão; já que a maneira de os conceber irá variar de acordo a compreensão individual daquilo que se enquadra como “bens incompressíveis”, isto é, aqueles que não podem ser negados a ninguém.

A discussão entre os bens compressíveis e incompressíveis parece ser elementar quando se pensa em alimentação, habitação, vestimenta em comparação aos cosméticos, enfeites, por exemplo. No entanto, é necessário tomar cuidado e estar atento aos critérios utilizados para essas classificações a fim de evitar que se perpetue a ideia de que aquilo que é inegociável para uma camada social não é para outra. Além disso, Cândido acrescenta aos bens incompressíveis aqueles que também proporcionam a integridade espiritual dentre eles alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, a liberdade individual, amparo da justiça pública, resistência à opressão, direito à crença, à opinião, ao lazer, dando destaque à arte e à literatura que se enquadrariam nessa categoria, pois correspondem também a uma necessidade profunda do ser humano. O entendimento da literatura como necessidade dessa natureza é possível diante do que se considera literatura, que, para o crítico, seria:

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO 2011, p.174)

Sendo assim, o autor afirma que qualquer povo, de qualquer tempo, precisaria entrar em contato com o universo da fabulação e acrescenta ainda que o sonho permite que durante o sono esse universo ficcional seja garantido, então, desta maneira a literatura comprovadamente corresponderia a uma necessidade universal e por isso um direito inalienável.

Nesse contexto, ainda é fator relevante a capacidade de humanização oriunda dessa manifestação artística que possui a propriedade de atuar no inconsciente a educação familiar,

grupar ou escolar. Afinal, a literatura, em todas as suas formas, reflete e é refletida pela sociedade que a cria ou que a consome de acordo com seus ritos, crenças, valores, costumes. Assim, torna-se possível a sua inserção como poderoso instrumento na formação do indivíduo, uma vez que os valores preconizados ou desaconselhados pelas sociedades se mostram presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura possui a capacidade de confirmar ou negar, propor ou denunciar, apoiar ou combater, o que possibilita que os indivíduos vivam dialeticamente os problemas com os quais podem se deparar. (CANDIDO, 2011)

Existe, assim, nos textos literários, um caráter paradoxal que instiga a sociedade a criminalizar obras que por ventura difundam ideias opostas aos valores difundidos por ela. No âmbito escolar, Cândido destaca que a transgressão das normas pré-estabelecidas trazidas pelos livros provoca embates mesmo na figura dos educadores que *“ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários”*. (CANDIDO, 2011, p.176)

À vista disso, o autor salienta as três faces que podemos distinguir na literatura. A primeira se dá através da forma como há a construção da mensagem; a segunda se trata do manifesto de emoções e da visão do mundo dos indivíduos e grupos e, por fim, a face do conhecimento, da instrução. Erroneamente, pensa-se que o último aspecto seja determinante na atuação da literatura visto que se promoveria o conhecimento, quando, na verdade, o efeito dos textos literários nos grupos dar-se-ia na medida em que os três aspectos se completam.

De acordo com Cândido, a necessidade universal de desfrutar da literatura se deve, sobretudo, a sua capacidade de humanização, a qual permite que o homem se confirme em sua humanidade, *“como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.”* (CANDIDO, 2011, p.180). Ao mesmo tempo em que a literatura é capaz de retratar o homem também atua em sua formação, a esse respeito o autor, em seu texto *“Literatura e a formação do homem”*, destaca a importância da literatura na vida em sociedade devido ao seu papel humanizador:

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como anedota, a adivinha, o trocadilho, o

rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. (CANDIDO 1999, p.82-83)

A importância do aspecto humanizador da literatura a que Candido se refere não pode estar atrelado apenas aos aspectos positivos relacionados a nossa humanidade. O contato com o texto literário nos proporciona experimentar vivências próprias da interação em sociedade sem, no entanto, ter que praticá-las. Também que podemos experimentar práticas como roubo, assassinato, adultério a partir das vivências dentro do texto ficcional.

Além disso, o teórico salienta os níveis de conhecimento intencional engendrados pelos autores em suas obras com o propósito de propagar suas convicções e exprimi-las de modo crítico e exemplifica a atuação dos três aspectos da literatura na obra de Castro Alves, autor que recebeu a alcunha de poeta dos escravos. Seus poemas atuam não só por sua eficiência formal, ou pela expressão de sentimentos, mas também pela posição política e humanitária que expõem. A literatura social, ao denunciar os problemas vivenciados por um grupo ou sociedade, dispõe-se contrária às injustiças sociais, traçando, assim um evidente paralelo entre a literatura e os direitos humanos.

É importante frisar que, mesmo que alguns autores voltem seus textos para temas de denúncia social e que sejam claramente engajados, a literatura não deve ser encarada como responsável por atenuar esses problemas ou por promover a justiça social. Do contrário, textos cujos objetivos difiram destes poderiam ter seu valor estético diminuído por não possuir o traço engajamento social.

Sociedades marcadas por intensas desigualdades sociais, como é o caso da brasileira, tendem a relativizar alguns bens materiais e espirituais e classificá-los como compressíveis conforme a camada social que irá consumi-lo. Dessa forma, a organização social pode ser determinante para a restrição de consumo de determinadas obras e textos literários chamados eruditos às classes mais populares. A literatura, se encarada como bem incompressível, não poderia ser fragmentada, dividida e destinada a classes distintas e, para solucionar essa problemática, é preciso haver também transformação na forma como a sociedade se organiza e com isso, haja distribuição mais equitativa de bens, inclusive os literários.

Ainda que haja essas diferenças sociais, Candido argumenta que alguns esforços podem atenuar a falta de oportunidades culturais. Mario de Andrade, escritor reconhecido do movimento Modernista brasileiro, é apontado pelo autor como exemplo de boa prática quando estava à frente do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo entre os anos de 1935 e 1938, pois promoveu a remodelagem da biblioteca municipal, criou parques infantis em regiões populares, bibliotecas volantes, discoteca pública, além de promover diversos concertos

musicais dando acesso a esses bens culturais a todo o povo. É oportuno destacar que, através de pesquisas folclóricas e etnográficas, Mario de Andrade entendia que as culturas populares eram tão dignas quanto às eruditas e que as primeiras poderiam ser consideradas fonte das segundas. Mais tarde, por influência de Roger Bastide, o escritor modernista passou a considerar que, na verdade, existem trocas constantes entre os tipos de arte, então, o que ocorre, de fato, é a intercomunicação entre elas.

A intercomunicação entre os níveis culturais fica, entretanto, comprometida se não houver a possibilidade de todos percorrerem entre os níveis populares e os eruditos devido aos problemas de desigualdade social e econômica. Candido observa que:

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências. Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos e medidas, de caráter público ou privado para diminuir o abismo entre os níveis. **E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade.** (CANDIDO, 2011, p.188, grifo meu)

Nessa perspectiva, comprova-se ser inadmissível a destinação desta ou daquela obra a uma determinada classe social, tendo em vista que seria a falta de oportunidade e não a de capacidade que faz com que sujeitos menos favorecidos não participem e assimilem as formas mais requintadas de literatura. A escola, em especial a pública, acaba sendo um espaço no qual essas desigualdades de acesso aos diversos níveis de cultura são perpetuadas e acentuadas. Diversas dificuldades são encontradas para a inserção desse tipo de texto em sala de aula, desde o desamparo no processo de formação do próprio educador enquanto profissional preparado para o trato com o texto literário, quanto a falta de materiais para fomentar esse trabalho adequadamente.

Diante de todas as reflexões concernentes à imprescindibilidade da literatura como um bem universal e humanizador, defendemos que ela se constitui certamente como um direito e que não podemos destinar às camadas menos favorecidas apenas a cultura popular. Todos podem participar da cultura erudita, desde que sejam dadas a eles as devidas oportunidades. Faz-se prudente mencionar que não consideramos que a cultura erudita seja superior às outras. Defendemos que o trabalho com as obras consideradas clássicas não descarta a validade do trabalho com os textos populares da literatura oral, por exemplo.

Não se pode desvincular o direito à literatura do direito à leitura e à escrita, pois a aquisição por inteiro do primeiro remete necessariamente à garantia dos demais. Silvia

Castrillòn, em sua obra *O direito de ler e de escrever*, salienta que a fim de proporcionar que a leitura e a escrita sejam direito de todo cidadão, é necessário que vários sujeitos sejam envolvidos, que deveres sejam cumpridos e compromissos sejam firmados.

Castrillòn (2011) encara a leitura como instrumento de poder e de exclusão social, historicamente controlado, inicialmente, pela Igreja, detentora exclusiva dos textos sagrados; depois pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, hoje, pelos interesses econômicos que buscam tirar proveito dessa habilidade. A democratização da cultura letrada depende também da apropriação dessa prática pelos setores excluídos, ou seja, não basta incentivar a apropriação da prática leitora, é preciso melhorar os níveis de desenvolvimento aliados à diminuição das desigualdades. Para ela, o consumo tanto de livros quanto dos bens culturais e não culturais se expande à medida que o desenvolvimento cresce.

A garantia do acesso à leitura como direito de todos permite o exercício pleno da democracia. Deve-se afastar dessa prática a ideia de que se trata ora de luxo ou recreação própria das elites, nem tampouco de obrigação imposta pela escola. Nesse sentido, Castrillòn sugere que campanhas de incentivo à leitura maquiavam o real problema: o acesso democrático à leitura e à escrita e também o acesso à educação de qualidade. Enquanto não houver mudanças significativas nesses aspectos não será possível chegar cumprimento desse direito. Assim, transformações voltadas para a melhoria das escolas e das bibliotecas seriam fundamentais para esse processo:

Transformação essa que habilitasse a escola para alfabetizar, no sentido pleno da palavra, e não somente os setores privilegiados da sociedade, que de toda maneira, herdada, como se herda um patrimônio familiar – segundo palavras de Delia Lerner (2001) –, sua inserção na cultura letrada. E que habilitasse a biblioteca para garantir o acesso gratuito aos materiais escritos e a outras formas em que a escrita se apresenta. Incluo aqui as possibilidades de acesso às novas tecnologias. (CASTRILLÓN, 2011, p.23)

A autora cita que, em seu país, a Colômbia, durante diversos encontros nacionais e regionais, a sociedade civil, organizada e impulsionada por organizações que visam ampliar esse debate, chegou a algumas conclusões do que seria necessário para garantir o acesso à cultura escrita de maneira que fosse garantido esse direito a todo cidadão. Assim, a formação docente, a aquisição de materiais e a construção e/ou reformulação de bibliotecas públicas são urgentes nesse processo. Embora esteja em contexto colombiano, acredita-se que esta seja uma realidade inerente a todo e qualquer país cuja desigualdade política e econômica possa ser empecilho para a garantia desses direitos. É oportuno mencionar que o Brasil se coloca em relação de similitude diante desse contexto, afinal nosso país, outrora também colonizado por

européus, possui problemas socioeconômicos pautados também nessas relações de desigualdade.

Dessa forma, em primeiro lugar, o investimento maciço na formação e atualização da atuação docente deve ser colocado em prática, especialmente, através de programas de longa duração. Segundo a autora, esses investimentos deveriam ser prioridade, afinal é necessário que os educadores recebam mecanismos para romper com a tradição de ensinar da mesma maneira conforme aprenderam. Além disso, essa formação deve colaborar para firmar os professores enquanto leitor e escritor, afinal, deve ser afastada *“a vã ilusão de que é possível ensinar a ler sem ser leitor”* (CASTRILLÒN, 2011. p.66).

A universidade precisa também receber o seu quinhão e contribuir para a mudança dessa realidade. A formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura no que diz respeito à familiarização do docente a formação do leitor infantil e juvenil é insatisfatória ao considerarmos as matérias obrigatórias das ementas dos cursos. Enquanto aluna da graduação, não realizei nenhuma disciplina cuja ementa tivesse a LIJ como objetivo principal. Ainda hoje a universidade pouco propõe dentro dessa realidade, os professores recém-formados saem da dos cursos de licenciatura em Letras sem se identificar como professor de literatura para esse segmento.

Somada à formação docente, em segundo lugar, é urgente que a escola, principalmente a pública, esteja equipada com materiais de leitura que favoreçam o encontro do leitor com o texto literário. Além disso, a exposição a textos cujos conteúdos permitem o fomento de práticas de leitura e escrita semelhantes àquelas que o alunado vivenciará em sociedade podem tornar as atividades realmente significativas. Castrillòn destaca ainda que essas atividades devem ser voltadas à reflexão e ao debate cuja essência se associa a leitura, mas que carecem de tempo suficiente no espaço escolar.

Em terceiro lugar, no que se refere às bibliotecas públicas, a autora enfatiza a premência de que a sua construção precisa valer-se da participação da própria comunidade a partir de projetos que correspondam às suas necessidades, tornando-se espaços facilitadores do acesso à cultura letrada que deixará de ser privilégio praticamente restrito à população escolarizada e passe a ser direito de todos os cidadãos.

A universalização da cultura letrada depende de mudanças político-econômicas e também sociais a fim de que haja melhoria na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento. Essas mudanças devem incluir e estarem associadas à renovação do espaço escolar que permitirá à população o acesso real aos bens que são relacionados à escrita. Além disso, a autora acrescenta que isso tudo depende de que o governo não se limite a criar planos

ou programas que não sejam postos em prática, devem estar instaurados a partir de políticas públicas formuladas em parceria à sociedade civil, que traz como contribuição sua experiência, conhecimento e anseios. São fundamentais “*políticas que envolvam mecanismos de ajustes permanentes de acordo com as mudanças e as novas necessidades que a sociedade apresente neste setor*” (CASTRILLÒN, 2011, p.28).

Segundo Castrillòn (2011), os últimos anos foram marcados por esforços partindo tanto da iniciativa pública quanto da privada a fim de melhorar a formação de leitores e o acesso à cultura letrada na maior parte dos países da América Latina. Todavia, os resultados obtidos e percebidos, principalmente, pelos setores acadêmicos ou pelos responsáveis pela divulgação e circulação dos livros, são desanimadores e não correspondem, a princípio, a essa dedicação. Alguns pontos podem ser relevantes nessa conjectura e podem colaborar para que essas expectativas não estejam de acordo ao que se pretende no tocante à proficiência leitora. No Brasil, por exemplo, a lei 12.244/10 (Lei das Bibliotecas), que estabelece a obrigatoriedade de que todas as instituições de ensino públicas e privadas tenham um acervo de pelo menos um livro para cada aluno matriculado até maio de 2020.

Castrillòn destaca que a promoção da leitura tem sido constantemente atrelada a fins recreativos, o que a torna dispensável e, portanto, direito apenas de alguns, tendo em vista que grande parte da população não possui tempo satisfatório nem para o descanso nem para o lazer devido à longa e cansativa jornada de trabalho. Dessa maneira, campanhas para o incentivo à leitura, cujo mote seja que “ler é bonito”, baseadas apenas no incentivo a desconstrução da leitura atrelada à obrigatoriedade da escola, ainda que bem-intencionadas, não cumprirão seu objetivo, pois ou deixarão a atividade de leitura restrita ao âmbito escolar e/ou serão consideradas atividades lúdicas, portanto, descartáveis.

A autora ainda denuncia o caráter assistencialista de grande parte dessas campanhas, pois, comumente, apresentam a leitura como se fosse um bem proporcionado não por se constituir como direito e sim como se fosse cedida, ou seja, um favor que pode em até certo ponto ser oferecido aos menos favorecidos, embora, verdadeiramente, os esforços para que a modernização chegasse a eles tenham sido tímidos.

As incongruências nos programas de promoção à leitura também se revelam ao passo que constatamos o seu surgimento a partir da necessidade de promover o mercado consumidor de livros. Esse tipo de campanha busca o advento do livro sem, contudo, destacar sua capacidade de impulsionar o pensamento e de transformação social. O convite acrítico à leitura mais uma vez a relega apenas ao espaço do lazer, da futilidade e o livro encarado como objeto

que deve competir com outras formas de distração, perdendo assim o seu verdadeiro valor. (CASTRILLÓN, 2011)

Além das contradições acerca da maneira como a leitura e o livro têm sido promovidos, há ainda outro problema que corrobora diretamente para o insucesso do acesso à cultura letrada: a qualidade da educação. Demasiados discursos apresentam quase como um mantra a urgência de se melhorar a qualidade da educação para que haja, em contrapartida, a modernização. No entanto, o que se nota é que esses discursos diferem da prática e pouco ou quase nada se faz para concretizar essa aspiração. Castrillón exemplifica como a precariedade na educação pode ser determinante à vida em sociedade através da taxa de mortalidade de criança menores de cinco anos na Colômbia devido a doenças cujo tratamento depende de medidas simples que não são tomadas por conta da falta de conhecimento de seus responsáveis.

Há alguns anos a população fluminense também sofre com surtos de dengue, mais recentemente, zica e chikungunha, todos vírus transmitidos pelo mosquito *aedes aegypti*, o que poderia ser facilmente evitado caso a população verdadeiramente entendesse a necessidade de tomar as medidas de prevenção para evitar a proliferação do referido mosquito. Apesar de expostos a diversas e exaustivas campanhas de conscientização, a mudança nos hábitos da população não corresponde a esse esforço.

Por conseguinte, observa-se que a educação deve estar voltada para a construção do pensamento crítico e de sujeitos autônomos que sejam capazes de refletir, aceitar-se e respeitar as diferenças a sua volta e para alcançar esse objetivo a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis. É fundamental, portanto, que se afaste a ideia da leitura como adorno e passatempo e se passe a valorizar a sua utilidade na transformação e organização da vida em sociedade.

Em consonância com Colomer (2007), também entendemos a urgência de formar nossos alunos como cidadãos da cultura escrita como sendo um dos principais objetivos da escola e que, dentro desse objetivo, devemos nos atentar para que a educação literária seja alcançada. Em primeiro lugar, é preciso destacar que a educação literária possui como principal objetivo a formação da pessoa e está relacionada a forma como as gerações anteriores e as contemporâneas avaliam as atividades humanas por meio da linguagem. Depreende-se, então, que o repertório literário é capaz de nos traçar o perfil de uma determinada sociedade.

Ora, se a leitura e a escrita se mantêm como indispensáveis a formação de um cidadão, perceberemos também como os alunos negros também devem ter garantido o seu direito de ter a si e a sua história carregadas de valor positivo no âmbito escolar através da inserção de textos

de temática afro. Diante disso, no próximo capítulo, avaliaremos como houve mudanças na legislação a fim de que esse direito fosse garantido.

## 2. BASES LEGAIS E DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Neste capítulo refletiremos a respeito de como as leis e documentos de referência balizam a questão da temática afro nas salas de aula ao longo da Educação Básica, além de verificarmos a sua adesão ao analisar as orientações curriculares do município domicílio desta pesquisa.

Além de dispor como finalidade da educação básica o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania a fim de que, posteriormente, o alunado tenha meios para progredir na sua vida em sociedade (BRASIL, 1996, art.22), A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 9934/96, também traz à tona a pluralidade do povo brasileiro em seu art.26 que contém a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta **as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.**

Apesar de trazer, de forma positiva, a menção à diversidade dos povos formadores da nação brasileira, enfatizando a necessidade de superar as discriminações existentes em nossa sociedade, os artigos supracitados abriam brechas para que esse conteúdo fosse abordado de forma superficial. Amâncio (2008) lança crítica a esse respeito observando que o art. 26 da LBD/1996 corroborava à prática pedagógica pautada nas simples contribuições do indígena e do africano, e, conseqüentemente, colaborava para a disseminação da visão exótica que ainda hoje permeia o imaginário social a respeito desses grupos étnico-raciais.

Diante da necessidade de garantir que houvesse formação básica comum, o MEC (Ministério da Educação e do Desporto) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que não possuem caráter impositivo, mas que, na verdade, constituem-se um conjunto de documentos que servem para nortear a elaboração dos currículos escolares de todo o país. Neste conjunto de documentos, é apontada também *“a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes”* (PCN, 1998, p.9), que fazem parte do volume destinado aos temas Transversais.

Segundo Menezes (2001), os temas Transversais são nomeados dessa maneira, pois, ainda que não pertençam a nenhuma disciplina curricular específica, é possível atravessá-las ao dialogar com seus conteúdos de maneira que o educando possa construir a sua cidadania. O tema Pluralidade Cultural propõe que sejam valorizados o respeito aos diferentes grupos e culturas os quais são formadores da sociedade brasileira, além da incorporação de um ensino que leve em consideração a pluralidade cultural:

**Tratar da diversidade cultural brasileira**, reconhecendo-a e valorizando e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 1998.)

Acreditamos, assim, que tanto a LDB quanto os PCNs foram documentos importantes na inserção da temática da cultura africana e afrodescendente no âmbito escolar. Esses documentos romperam o silêncio em relação à diversidade e buscavam que entrassem na escola a noção de alteridade e respeito às diferenças, ainda que de certa forma não tenham tido o êxito proposto. Sobre a LDB/96, Amâncio consente que:

Esta, por sua inovação e exigência, permitiu que as práticas pedagógicas passassem a considerar o outro em sua diferença; inseriu na escola a noção de alteridade e a necessidade de se respeitar o diferente. Todavia, também pelo fato de o diverso envolver o múltiplo, o que se verificou na prática foi a diversidade permear o cotidiano escolar como ferramenta para uma abordagem múltipla e transdisciplinar que, com extrema dificuldade, pincelou múltiplas e muitas situações sociais, atravessando, em diagonal, a educação nacional, sem analisar, em profundidade, as especificidades de cada uma delas. A diversidade tornou-se um mero discurso retórico com vistas ao respeito mútuo, que tudo relativizava. Assim, capoeira, música, comidas típicas e danças de matriz africana passaram a frequentar mais a escola, porém ainda como produtos de uma produção em série; como os próprios alunos negros de periferia, objetos sem história, sem referência positiva e sem tradição, a quem era devido todo o respeito, apesar de seu reduzido status social e de sua marginalidade. (AMANCIO, 2008, p.36).

Visto isto, pensamos que não basta que a escola levante projetos cujo mote se pautem apenas no respeito às diferenças, ou no respeito às tradições referentes à cultura africana ou afro-brasileira, é preciso que se adotem práticas que valorem essa diversidade e busque que o alunado se veja ali representado.

A partir da demanda do Movimento Negro, que lutava por políticas afirmativas que extirpassem as enormes desigualdades que medem e valoram os brasileiros de acordo com a sua cor, foi levada à casa legislativa pelos deputados Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira a Lei nº 10.639/03 como política afirmativa que buscava alterar a Lei nº 9394/96, incluindo no currículo

oficial a obrigatoriedade do ensino de História de África e da Cultura Afro-Brasileira. (ROCHA, 2010). Assim, o art. 26 da LDB/96 passou a ter também o seguinte texto:

Art. 26-A<sup>2</sup>. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, **torna-se obrigatório** o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a **contribuição do povo negro** nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

Rocha (2010) acrescenta que a introdução da temática africana e afrodescendente afasta a perspectiva didática que aproximava a formação brasileira como fruto da tradição europeia, remetendo-se às sociedades egípcia e mesopotâmica, como se fôssemos fruto apenas da sociedade ocidental, tendo como berço a cultura Greco-Romana. Passados quinze anos da promulgação da referida lei pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, parece que as instituições escolares ainda não conseguiram alcançar essa demanda, uma vez que os sistemas de ensino ainda carecem de maiores adequações ao seu currículo para conseguir implementá-la de maneira satisfatória e mais consistente.

Diversos estudos apontam para a necessidade de se construir currículos levando em consideração a diversidade étnica e cultural com base em teorias que apontam para o multiculturalismo. Hall (2003) observa, no entanto, que o termo multiculturalismo se difundiu de forma tão heterogênea e com significante oscilante que é necessário utilizá-lo com cuidado, pois sua ampla disseminação não foi suficiente para estabilizar ou esclarecer o seu significado. Além disso, destaca que, como não há ainda termo menos complexo para definir essa problemática, é preciso continuar utilizando e interrogando este termo.

Para tanto, Stuart Hall (2003) estabelece uma distinção entre “multicultural” e “multiculturalismo”, na qual o primeiro constitui-se em termo qualitativo descritor das características sociais e problemas inerentes às sociedades cuja formação se pauta em diferentes comunidades culturais que convivem e constroem uma vida em comum. Já o segundo, constitui-se como um substantivo o qual se refere às estratégias e políticas utilizadas ao se governar ou

---

<sup>2</sup> Enfatiza-se que O art.26 A foi posteriormente modificado pela lei nº 11.645, de 2008, que expandia a obrigatoriedade ao estudo das matrizes indígenas contendo a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, manteve-se o texto anterior à essa lei por ser enfoque desta pesquisa.

para administrar os problemas oriundos dessas sociedades multiculturais. Além disso, convém ressaltar que existem também diversos tipos de sociedades multiculturais que, ainda que tenham em comum o fato de serem culturalmente heterogêneas e, por isso, distinguem-se do Estado-nação “moderno”, constitucional liberal, do Ocidente, deveriam se afirmar culturalmente homogêneo e organizado sob valores universais, seculares e individualistas liberais.

Da mesma forma que as sociedades multiculturais se apresentam distintas, o termo multiculturalismo também se apresenta polissêmico de acordo com suas vertentes multiculturais. O autor então explicita os seguintes tipos de “multiculturalismos”: o multiculturalismo conservador, que prega a assimilação das diferenças, prevalecendo os costumes da maioria; o multiculturalismo liberal, que busca integrar os diversos grupos culturais o mais rápido possível, entendendo uma cidadania individual universal e relegando algumas práticas culturais particulares ao domínio privado; o multiculturalismo pluralista, que avaliza diferenças grupais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades; o multiculturalismo comercial, que defende que ao se reconhecer a pluralidade das comunidades os problemas seriam dissolvidos e não seria necessário, então, redistribuir o poder e os recursos; o multiculturalismo corporativo seja ele público ou privado, buscaria administrar as diferenças culturais das minorias a fim de garantir os interesses do centro; por fim, o multiculturalismo crítico ou revolucionário, que destaca as relações de poder e de privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. (HALL, 2003)

A brasileira Ana Canen (2007) também destaca a multiplicidade de significados arrolados a temática multicultural e articula essa temática à educação, uma vez que se cobra justamente da escola a formação de indivíduos tolerantes, cidadãos críticos, pensantes e abertos à novas possibilidades de construção de conhecimento e de soluções de problemas. Assim, a autora argumenta que:

Se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. Não procuramos fornecer receitas- mesmo porque o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras – mas sim buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares exóticos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que se questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença. (CANEN, 2007, p.92)

Por conseguinte, a autora diferencia a abordagem multicultural mais folclórica ou liberal na educação da perspectiva mais crítica. A primeira valorizaria a pluralidade cultural reduzindo suas estratégias de trabalho aos aspectos mais exóticos, folclóricos e pontuais como receitas típicas, festas ou os dias especiais como o dia do Índio, por exemplo, mas se omitem em relação às desigualdades sociais. Já a segunda perspectiva, buscaria articular as visões mais folclóricas às questões de poder, desigualdades, questionando, principalmente a construção histórica dos preconceitos, das discriminações e da hierarquização cultural entre as distintas comunidades culturais. Além dessas abordagens multiculturais, também emergem as posturas pós-modernas e pós-coloniais do multiculturalismo que *buscam ‘descolonizar’ os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina, etc.* (CANEN, 2007, p.94).

Hooks (2018) observa que, apesar de as discussões práticas acerca do multiculturalismo estejam em destaque, não existem ainda fórmulas que nos garantam como o contexto de sala de aula pode ser transformado a fim de que o aprendizado seja uma experiência de inclusão. No entanto, a professora e escritora esclarece que, para que se estabeleça um processo pedagógico em que se respeite e honre a realidade social e a experiência de grupos não brancos, é necessário mudar o estilo de ensino.

Essa é uma dificuldade pertencente a todos nós educadores tanto brancos quanto os não brancos, pois a tendência é que ensinemos tal como aprendemos. Grande parte de nós, muitas vezes por falta de formação, acaba imitando esse modelo de ensino a que foi submetido e que reflete a noção de uma única norma de pensamento e experiência como sendo universal. Seria preciso, dessa maneira, proporcionar aos educadores espaços de formação onde possam expressar seus receios de quebrar seus paradigmas educacionais e também aprender estratégias pedagógicas para abordar em sala de aula um currículo multicultural. (HOOKS, 2018, p.51-52)

A professora estadunidense Hooks, através do compartilhamento de sua experiência pessoal conduzindo seminários destinados a professores com vistas a disseminar a pedagogia transformadora a partir do impacto da obra de Paulo Freire em sua prática pedagógica, relembra que não há como separar a educação da política e que por isso não podemos afirmar que exista uma educação politicamente neutra partindo do pressuposto de que nossas escolhas epistemológicas também se constituem em decisões políticas. Hooks esclarece que:

o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos” está tomando uma decisão política, tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do

racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. Constatamos várias vezes que quase todos, especialmente a velha guarda, se perturbavam mais com o reconhecimento franco de o quanto nossas preferências políticas moldam nossa pedagogia do que com sua aceitação passiva de ensinar e aprender que refletem parcialidades, particularmente o ponto de vista da supremacia branca. (HOOKS, 2018, p.53-54)

A autora aponta também uma tendência que não é exclusiva do contexto americano. Ao tentar inserir em suas práticas esses temas, autores e obras marginais destinam a elas um espaço limitado ou então não colocam em voga quaisquer questionamentos que incluam a contestação daquilo que é considerado canônico ou não evidenciam a raça/etnia, sexo, ou classe social, por exemplo, como cruciais a não valorização desses saberes epistemológicos. Isso acontece porque muitos educadores não conseguem se desvencilhar de uma prática de ensino que fuja de seu conforto pedagógico. Essa dificuldade perpassa tanto no fazer pedagógico do docente quanto na forma como os estudantes vão experimentar o aprendizado multicultural, ambos, segundo Bell Hooks, precisam aprender a vivenciar esse processo de aceitar as diferentes maneiras de conhecer, além das novas epistemologias.

Em contrapartida, apesar de inúmeras dificuldades, há um número crescente de profissionais da educação comprometidos em transformar essa realidade por compreender que é preciso agir mesmo que não tenham tido em seus cursos de formação inicial o devido contato com discussão sobre a África e a questão afro-brasileira. Para sanar essa lacuna em seus currículos e as dificuldades, esses educadores realizam projetos, buscam cursos de aperfeiçoamento, especialização. (GOMES, 2008, p.152). Muitas instituições públicas, inclusive, realizam, todos os anos, gratuitamente, cursos de formação continuada que objetivam formar os profissionais a fim de construir uma educação antirracista no universo escolar brasileiro como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no qual realizei o curso de extensão Literaturas Africanas e Afro-brasileiras Sob a Perspectiva Escolar, no período de 26/09/2017 a 31/10/2017.

Gomes (2008) nos atenta para a importância da lei 10.639/09 e suas diretrizes curriculares nacionais como ato de emancipação intelectual, social e política e cultural com vista à diminuição das condutas racistas que estão impregnadas no imaginário social e cultural brasileiro. O preconceito e estereótipos envolvendo a cultura africana e afrodescendente são empecilhos para que se alcance uma educação antirracista.

É urgente, portanto, que a prática docente, a formação dos cursos superiores e a continuada sejam revistas a fim e atender a essas mudanças que são balizadas a partir de um dispositivo legal, deixando de ser orientação para ser obrigação de todo educador:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos

nós a reconhecer a nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. (HOOKS, 2018, p.63)

O próximo subcapítulo voltar-se-á para as orientações curriculares do Município de Mesquita, documento que orienta as ações de todos os professores dessa rede de ensino, inclusive as minhas. Refletiremos como e se essas orientações implementam a lei 10.639/03

## **2.1 Orientações Curriculares do Município de Mesquita**

Nesta seção, iremos analisar como e se as orientações curriculares do Município de Mesquita referentes à disciplina língua portuguesa abordam em seu documento o ensino da cultura africana e afro-brasileira. O município de Mesquita não possui um currículo oficial, visto que não foi publicado em Diário Oficial. Na verdade, o atual documento que norteia nossas ações foi construído coletivamente pelos professores da rede municipal ao longo dos últimos anos durante o encontro de formação continuada que ocorre mensalmente intitulado Gerência Pedagógica do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (GEPEF LP). Uma vez finalizado, o documento final foi compartilhado pela coordenação de Língua Portuguesa via e-mail e não se encontra disponível em nenhum tipo de plataforma digital.

Todas as disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município realizam esse encontro mensalmente com a finalidade de alinhar, em certa medida, o fazer docente, além propor algumas ações como revisão curricular, avaliações diagnósticas, simulados, projetos, escolha de livros didáticos e, em alguns casos, formações continuadas, apresentação de trabalhos ou oficinas que podem ser ministradas pelos próprios professores da rede ou então professores convidados. Inclusive, recebi o convite de compartilhar a presente pesquisa, suas expectativas, experiências, êxitos e dificuldades em um dos encontros que acontecerão no ano letivo de 2019.

No GEPEFLP do mês de novembro de 2018, apontou-se que haverá novas mudanças, no ano letivo de 2019, nas orientações curriculares devido a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo as informações trazidas no último encontro, a tendência é que o município de Mesquita pautasse as suas orientações curriculares seguindo o documento da esfera estadual. Por não termos oficialmente uma diretriz a ser seguida pautada nas novas orientações curriculares advindas da BNCC, analisaremos o documento em vigor até o ano letivo de 2018.

As orientações possuem uma introdução breve, na qual são citados os documentos oficiais que as balizaram, além de explicitar os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa. Em seguida, apontam-se três vertentes, nas quais evidenciam-se objetivos mais específicos. São eles: formação do aluno leitor, o ensino da língua e produção de texto.

Lançaremos um olhar mais atento aos objetivos específicos relacionados aos conhecimentos escolares e as sugestões de estratégias que objetivam a formação do aluno leitor. Entendemos que esses campos podem direcionar ou afastar o professor de língua portuguesa a promover de forma efetiva a educação literária para a diversidade, ainda que a necessidade de um trabalho mais profundo nesse sentido não seja citada como objetivo central no referido documento como pode ser observado a seguir:

Figura 1 – Introdução às orientações curriculares do município de Mesquita e a formação do aluno leitor

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A Lei de Diretrizes e Bases e os PCNs reafirmam o consenso de que a principal função da escola é a formação de um cidadão crítico, autônomo, ético, livre e participativo, isto é, capaz de construir uma sociedade mais justa. Para tanto, é preciso que se garantam espaços educativos em que os alunos possam pensar, refletir, problematizar valores, normas, direitos e deveres. Nesse sentido, cabe ao ensino de Língua Portuguesa promover leituras críticas de variados gêneros orais e escritos em circulação, de modo a possibilitar ao educando uma atuação mais consciente nos respectivos contextos sociais e uso desses textos. As práticas de leitura e escrita devem ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem, de modo a possibilitar os processos de letramento em sala, a fim de tornar o estudante um usuário eficaz de sua língua.

Como sujeitos sociais e históricos estamos permanentemente em interação com tudo o que nos rodeia. Dessa forma, é preciso reconhecer que cada gênero do discurso, muitas vezes, constitui uma tessitura textual padronizada, cujo padrão pode ser analisado no intuito de se identificar seus objetivos, temáticas recorrentes, finalidades e estratégias. Afinal, por meio dos gêneros discursivos, agimos no meio em que estamos inseridos, produzindo nossas práticas sociais cotidianas. De acordo com tal proposta, o professor de Língua Portuguesa deve contribuir para que os alunos desenvolvam novas capacidades que possibilitem aprimorar a sua competência linguística, assegurando as múltiplas visões dentro do espaço educacional, valorizando a formação humana, respeitando a vida e a diversidade.

**FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

Formar um leitor competente pressupõe formar alguém que compreenda o que lê explicitamente e depreenda conteúdos implícitos. Também seja um ser capaz de estabelecer relações entre o que lê e tudo o que já foi lido anteriormente, ou seja, suas experiências anteriores de leitura, percebendo os vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto e que saiba validar e justificar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-las (BRASIL, 1998).

Cabe ao professor de Língua Portuguesa, então, promover atividades constantes de leitura, organizadas em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais, permitindo aos alunos leituras diversificadas e práticas de leituras constantes. Essas atividades devem explorar textos que se apresentam em variados suportes (livro, jornal, revista, sites institucionais, publicidade, blog, chat etc), sempre levando em conta as diferentes linguagens que os compõem (verbal, não verbal, multimodal).

A leitura não se esgota no momento em que se lê; ela se expande por todo o processo de compreensão que antecede e sucede o texto, explora todas as possibilidades de entendimento dos seus efeitos de sentido e produz implicações na vida pessoal, acadêmica e profissional e produz efeitos na vida e no convívio com as outras pessoas. É importante que o aluno leia para:

- desenvolver capacidades de compreensão, conhecer o assunto e posicionar-se diante dele;
- repensar e sentir de modo diferenciado a sua própria realidade;
- perceber como a língua se manifesta em diversos textos;
- construir sentidos diversos;
- apropriar-se daquele gênero textual;
- reconhecer os padrões característicos de variados gêneros discursivos.

Fonte: orientações curriculares de LP do município de Mesquita

Os conteúdos curriculares são divididos de acordo com o ano de escolaridade destinados à etapa final do Ensino Fundamental e reagrupados ao longo de quatro bimestres. Há também a escolha de gêneros textuais que dialogam com os conteúdos gramaticais centrais nas ações dentro do bimestre.

Podemos notar que em nenhum momento o conteúdo proposto para o 6º ano aborda conteúdos escolares que atravessem o universo africano ou afrodescendente. No 4º bimestre, por exemplo, para o trabalho com o gênero textual conto, a sugestão de estratégia se pauta no filme *Encantada*, clássico musical da Disney, cuja protagonista, Giselle, princesa de Andalasia, remete-se aos padrões clássicos das protagonistas dos contos de fadas europeus, além de outros clássicos da Disney como *Malévola* e *Sherek*. Já no 1º bimestre do 7º ano de escolaridade, temos como gênero textual central o mito com os seguintes objetivos específicos:

- 1) Reconhecer a importância dos mitos (quaisquer que sejam – ameríndios, hindus, europeus, etc.), como narrativas fundamentais que expressam visões de mundo igualmente importantes;
- 2) Fruir, sem preconceitos (religiosos, culturais ou étnicos), as narrativas mitológicas como parte do legado literário humano, preservado através dos milênios;

Apesar de se atentar para a existência de diversos tipos de mitologia e destacar a sua importância e o seu legado em diferentes culturas, o apagamento da mitologia africana da lista mencionada no item 1 marca exclusão ou pelo menos a escolha por não destacar esse tipo de mitologia. Ou seja, perde-se a oportunidade do trabalho valorativo do universo africano que poderia contribuir ainda mais para que se chegue ao objetivo proposto no 2º item destacado. Para completar as sugestões de estratégias a serem utilizadas, propõe-se a série Percy Jackson para exemplificar a mitologia grega, ratificando mais uma vez um currículo voltado para o conhecimento, valorização e perpetuação da cultura eurocêntrica.

A única menção direta ao trabalho com a cultura afro se encontra no 3º bimestre do 7º ano de escolaridade ao estabelecer como objetivo *reconhecer e valorizar a cultura (língua e culinária) de países lusófonos africanos, a partir da apreciação de receitas típicas* como pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 2 - Objetivos específicos relativos ao 3º bimestre do 7º ano de escolaridade do currículo de Mesquita:

ÁREA DE CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA – ANO DE ESCOLARIDADE: 7º ANO		
3º BIMESTRE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONHECIMENTO ESCOLAR	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a importância das regras de um jogo para reconhecer a necessidade de limites nas relações interpessoais;</li> <li>Desenvolver o senso crítico, descobrindo, através da leitura de manuais e regras de jogos, os direitos que acompanham os que cumprem seus deveres;</li> <li>Reconhecer e valorizar a cultura (linguagem e culinária) de países lusófonos africanos, a partir da apreciação de receitas típicas;</li> <li>Aprimorar a leitura oral, desenvolvendo habilidades de leitura;</li> <li>Localizar informações explícitas e inferir informações implícitas;</li> <li>Debater temas propostos pelos textos;</li> <li>Estabelecer relações entre as partes do texto;</li> <li>Reconhecer a função do modo imperativo na estrutura dos textos instrucionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regra de jogo</li> <li>Receita</li> <li>Manual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Receita: <a href="http://tudogostoso.com.br">tudogostoso.com.br</a> construção de uma receita empregando os verbos no modo imperativo</li> <li>Aula expositiva dialogada</li> <li>Textos compartilhados</li> <li>Filmes e vídeos</li> <li>Músicas</li> <li>Cartazes e imagens</li> <li>Debates</li> <li>Pesquisas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os efeitos de uso de verbos em diferentes modos;</li> <li>Verificar a função semântico-estilística do verbo na construção do texto;</li> <li>Observar aspectos relacionados ao verbo em situações concretas de interação verbal;</li> <li>Reconhecer o verbo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e diferenciar verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir o tempo necessário à execução de uma tarefa;</li> <li>Conhecer o valor temporal e modal das formas nominais;</li> <li>Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar situações de uso de verbos em suas formas nominais gerúndio, infinitivo e participio;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever e reescrever textos que atendam as especificidades do gênero estudado;</li> <li>Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regra de jogo, receita, manual</li> <li>Ortografia</li> </ul>	

Fonte: orientações curriculares de LP do município de Mesquita

As orientações curriculares citam a LDB/98 e os PCN como documentos de referência para a sua elaboração, porém, ao analisarmos todo o documento, perceberemos que o tratamento dado às questões étnico-raciais, considerando a lei 16.639/03, é feito de forma rasa e superficial. Diante desse contexto, defendemos a literatura, em especial os textos literários da cultura africana ou afro-brasileiro, como território fértil para que essa lei seja posta em prática.

Apesar de ter realizado o curso de Letras – português literaturas, cuja ementa na UFRJ pressupõe a realização de duas disciplinas direcionadas às literaturas africanas de língua portuguesa, não me sentia à vontade enquanto educadora para o trabalho com o texto literário que valorizasse a cultura afro. Creio que essa dificuldade também pode justificar-se pelo afastamento do conteúdo aprendido no curso e a prática pedagógica, não houve um direcionamento de abordagem dessa de literatura no âmbito escolar.

É preciso mencionar também que nas disciplinas voltadas para a literatura brasileira, seu traço afrodescendente ficou bastante à margem do processo educativo. Assim, não foi fácil enxergar o quanto as minhas escolhas pedagógicas reafirmavam a lógica eurocêntrica, principalmente, porque sempre fui apaixonada, enquanto leitora, pelos contos de fadas de Charles Perrault e dos irmãos Grimm.

### 3. A REALIDADE DA ESCOLA E SEUS NÚMEROS

Neste capítulo, deter-nos-emos na reflexão do desempenho dos alunos do ensino público do Estado do Rio de Janeiro no Saeb, dando ênfase aos resultados do município de Mesquita e da escola participante deste projeto. A partir desses dados, vislumbremos a realidade leitora de nossos alunos, dando-nos a ideia de onde estamos partindo para que, assim, possamos pensar aonde queremos chegar. Aproveitaremos o ensejo para descrever a estrutura escolar onde ocorreu esta pesquisa e quem são os seus participantes. Outrossim, evidenciaremos as contribuições que a literatura de temática afro traz ao ser inserida no ambiente escolar com vistas a formar e valorizar a identidade negra no contexto educacional

Desanimadora. Esse é o adjetivo mais fortemente atrelado a realidade das escolas públicas brasileiras nos últimos anos. É preciso deixar claro a qual escola pública nos referimos. Afinal, não podemos utilizar esse adjetivo às escolas públicas federais ou militares cuja realidade destoa destas que iremos tratar tendo em vista que os investimentos e forma de ingresso do público alvo dessas instituições as colocam em pé de igualdade e/ou quiçá de superioridade se comparadas até mesmo a algumas renomadas instituições particulares de ensino.

Os resultados recentemente apontados pelo Saeb<sup>3</sup> 2017 evidenciaram mais uma vez as desigualdades nos sistemas públicos de ensino a que estão submetidos as crianças e jovens/adultos que cursam a educação básica em grande parte dos estados brasileiros. O INEP traz esse conceito de desigualdade de aprendizagem de acordo com o nível socioeconômico das escolas – INSE. Esse índice divide os estudantes em extratos definidos por 1) posse de bens domésticos, 2) Renda, 3) Contratação de serviços pela família, 4) nível de escolaridade dos pais. Através dele, conseguimos visualizar as desigualdades de aprendizagem baseadas em fatores socioeconômicos.

A seguir, podemos observar o INSE do estado do Rio de Janeiro comparado ao do Ceará, estado que ocupa posição de destaque e que, a cada ano, melhora seu Ideb<sup>4</sup> tendo o primeiro segmento da cidade de Sobral comparado à países desenvolvidos com índice de 9.1, o que deixa

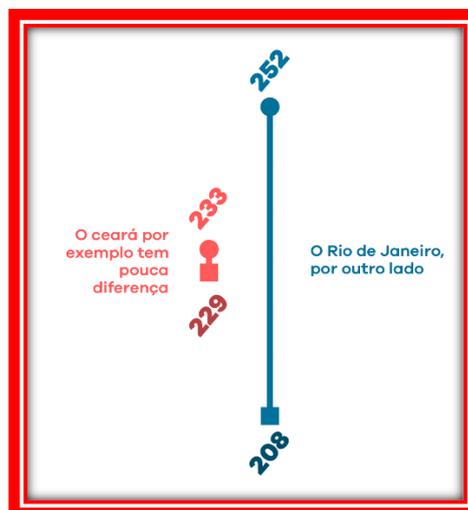
---

<sup>3</sup> O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica é processo de avaliação em escala nacional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que busca medir o nível de aprendizagem a partir de escalas de proficiência de Português e Matemática através da Prova Brasil. Os resultados de aprendizagem apurados pelo Saeb em conjunto com taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas pelo Censo escolar, compõem o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>4</sup> De acordo com dados do IBGE, o estado do Ceará apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,62, menor do que o estado do Rio de Janeiro, que é de 0,761. No entanto, percebemos que a ascensão do estado nordestino em seus resultados do IDEB se deu devido ao investimento em políticas públicas na área de educação. Temos como destaque o PAIC – programa de alfabetização na idade certa – que serviu de inspiração ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

transparecer que as disparidades existentes na qualidade da educação são resultados dessas desigualdades:

**Figura 3**



INSE RJ X CE (disponível em [portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br))

É importante destacar que a realidade diferenciada do estado do Ceará, ainda que bastante discrepante aos demais contextos educacionais brasileiros, faz-nos acreditar que é possível, através de políticas públicas que visem diminuir as desigualdades e de incentivo a maciço à educação, mudar a realidade das escolas em todo território nacional.

Além de apresentar um INSE alarmante, o Estado do Rio de Janeiro não conseguiu alcançar as metas estipuladas pelo MEC para o Ideb/2017 em nenhum dos segmentos da Educação Básica, além de ter apresentado uma queda em seu índice se compararmos ao ano de 2015. Se considerarmos ainda os índices recentemente divulgados relativos à baixada fluminense, a discrepância é ainda maior, segundo dados levantados das 12 cidades dessa região, excetuando-se Paracambi, as outras 11 estão na lista das 15 piores do estado do Rio de Janeiro no 5º ano de escolaridade. A seguir temos os resultados e metas do município de Mesquita/RJ, cidade que abriga a escola na qual foi realizada a presente pesquisa.

- Ideb observado e meta projetada para o 5º ano <sup>5</sup>de escolaridade do município de Mesquita:

Município de Mesquita - 5º ano de escolaridade								
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta projetada	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9
Ideb observado	3.9	4.1	4.1	4.5	4.8	4.7		

(Disponível em [ideb.inep.gov.br/resultado](http://ideb.inep.gov.br/resultado), acesso em 31/12/2018)

- Ideb observado e meta projetada para o 9º ano de escolaridade do município de Mesquita:

Município de Mesquita - 9º ano de escolaridade								
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta projetada	3.4	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4
Ideb observado	3.3	3.4	3.5	3.3	3.7	3.5		

(Disponível em [ideb.inep.gov.br/resultado](http://ideb.inep.gov.br/resultado), acesso em 31/12/2018)

O Plano de desenvolvimento da educação (PDE) para a educação básica possui como meta o índice de 6.0 até o ano de 2022, o que nos colocaria em pé de igualdade a sistemas educacionais de qualidade. Percebemos que o município de Mesquita/RJ, está bem aquém dessa meta, principalmente se considerarmos o 9º ano de escolaridade, por isso é preciso que haja esforços para melhorar esse panorama.

Em meio a esses índices, situada no município de Mesquita, na baixada fluminense, destacamos a recém-criada Escola Municipal onde se realizou a presente pesquisa. Apesar de estar próxima a vias de fácil acesso como a Via Light e a Rodovia Presidente Dutra, seu público é majoritariamente morador das imediações dos bairros de Santo Elias e de Presidente

<sup>5</sup> Damos destaque aos resultados do 5º ano de escolaridade, pois entende-se que turma de 6º ano participante desta pesquisa também deve ter sido avaliada nesta etapa.

Juscelino, próximos ao centro do município, inseridos em um contexto socioeconômico de classe média baixa assim como grande parte da população dessa região.

É necessário enfatizar o desempenho do 5º ano da referida escola, visto que é o resultado dos alunos que hoje estão no 6º ano de escolaridade e compõem parte do público-alvo desta pesquisa. As próximas tabelas revelam os resultados obtidos nas últimas três edições do Saeb da escola participante, e demonstram que, ao invés de melhorar, o desempenho dos alunos vem decaindo ao longo dos anos. Além disso, se compararmos esse resultado à média de proficiência dos desempenhos de outras escolas em diferentes esferas, perceberemos que nosso desempenho é ainda mais preocupante:

<b>Desempenho em Português e Matemática da Escola Participante desta pesquisa</b>		
<b>Edições</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>
2013	199.79	206.50
2015	195.36	199.94
2017	187.21	197.51

(Disponível em [ideb.inep.gov.br/resultado](http://ideb.inep.gov.br/resultado), acesso em 31/12/2018)

<b>Desempenho em português e matemática de outras escolas</b>				
	<b>5º ano</b>		<b>9º ano</b>	
	Português	Matemática	Português	Matemática
Escolas Federais do Brasil	247.24	258.49	309.05	326.79
Escolas Estaduais do Brasil	217.62	227.00	254.32	252.58
Escolas Municipais do Brasil	207.14	216.58	248.10	246.56
Total Brasil	214.54	224.10	258.35	258.36
Escolas Estaduais do seu Estado	217.34	215.54	245.87	243.12
Escolas Municipais do seu Estado	209.39	217.21	256.06	254.59
Total Estado	218.16	227.97	265.64	264.98
Escolas Estaduais do seu município			241.13	237.72
Escolas Municipais do seu município	196.12	199.05	229.44	226.44
Total município	196.12	199.05	235.89	232.67

(Disponível em [ideb.inep.gov.br/resultado](http://ideb.inep.gov.br/resultado), acesso em 31/12/2018)

No ano de 2016, a unidade escolar foi criada e se abrigou em um espaço alugado pela prefeitura municipal, e ao mesmo tempo os alunos de outra escola também foram remanejados para este mesmo prédio devido a problemas estruturais em seu prédio de origem. Desde então as duas escolas passaram a dividir o mesmo espaço que precisou ter as suas quitinetes adaptadas a fim de se tornarem salas de aula. Assim, nesse mesmo ambiente, abrigam-se turmas matutinas e vespertinas que vão desde a Educação Infantil até o 9º ano de escolaridade do Ensino Regular. Além disso, é ofertado no turno da noite todo o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Dois anos depois, terminado o contrato de aluguel, no ano letivo de 2018, as UE's precisaram novamente ser realocadas para outro prédio adaptado também no bairro de Santo Elias. Embora existam duas realidades administrativas, na prática somos apenas uma única comunidade escolar então tratarei as U.E's como se fôssemos também uma única escola. Agora o prédio que antes abrigava uma igreja evangélica agora daria espaço a nossa escola.

A Unidade Escolar (UE) possui uma realidade “diferente” de grande parte das escolas da rede, já que o quantitativo 22 de alunos por turma é considerado bastante reduzido. Esse privilégio não é uma concessão da administração municipal, e sim uma necessidade estrutural já os salões da Igreja precisaram ser divididos em salas de aula através de divisórias em plástico PVC. O prédio possui três andares, dois andares ocupados pelas 13 salas de aula, uma pequena sala de leitura, e laboratório de informática, banheiros, sala da direção e coordenação e o terceiro, único espaço amplo da UE, é utilizado para diversos fins.

Como a maioria das escolas públicas brasileiras, a nossa carece de investimentos. O fato de não termos um prédio próprio, e, em curto espaços de tempo, precisar reorganizar a rotina da escola devido à mudança de endereço, atrapalha ainda mais o processo. Contamos com apenas um aparelho de televisão e um projetor multimídia para ser dividido entre todas as turmas, além de não dispormos do recurso de fotocopiar com frequência materiais extras devido a necessidade de economizar toner da máquina de xérox e também a quantidade de resmas de papel.

Convém acrescentar também que o laboratório de informática, além de possuir equipamentos obsoletos, não possui acesso à rede de internet. Para atender a Lei das Bibliotecas, um espaço no final do corredor do segundo andar do prédio transformou-se em uma pequena sala de leitura cujos exemplares ficam, na medida do possível, organizados em caixas. No entanto, grande parte do acervo é especialmente voltado à Educação Infantil e aos anos iniciais.

Trabalho nesta escola desde o ano de 2017 dando aulas da disciplina de língua portuguesa para o 6º e 7º anos dos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de inicialmente ter elegido a turma de 7º ano do turno matutino – Turma 701- como sendo a única participante do projeto de pesquisa, acabei expandindo o público alvo também para o 6º ano do mesmo turno – Turma 601- devido ao interesse que demonstraram em relação à leitura de textos literários ainda no início do ano letivo. A maior parte dos alunos da T-601 está dentro da idade prevista para a sua série, possuindo a faixa etária de 11- 12 anos, já na T-701 alguns alunos apresentam distorção idade-série.

Sem dúvidas, a expansão do público-alvo desenhou uma nova perspectiva ao presente trabalho, uma vez que os perfis das duas turmas são bastante diferentes. A turma 701 era conhecida, desde o 6º ano de escolaridade, por não causar maiores problemas de disciplina na escola, poucos conflitos envolvendo os alunos e boa participação nas aulas. Já a Turma 601, embora também bastante participativa nas atividades propostas, demonstrava o extremo oposto: alunos agitados, barulhentos e os dias letivos permeados de conflitos já que brigavam por tudo - pelo lápis/caneta não devolvido ou não emprestado, pelo lugar na sala de aula, por conflitos religiosos, pelos apelidos que colocavam uns nos outros. No entanto, no final de tudo, por incrível que pareça, gostavam uns dos outros. Muitos alunos de ambas turmas já estão nesta escola há bastante tempo e foram crescendo e aprendendo juntos desde o 1º ano do ensino fundamental.

Confesso que foi com muita desconfiança que tomei a decisão de realizar a proposta de oficinas didáticas com a turma 601. Todavia, sua participação engajada foi de extrema valia e demonstrou que é possível, através de um trabalho contínuo, uma turma agitada, que possuía dificuldades de diálogo, na qual os alunos não estavam acostumados a se ouvir, a prestar atenção no que o outro tem a dizer, se destacar positivamente e mudar sua postura ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Depois de entender o contexto escolar da pesquisa e seus números, vamos pensar como os estudantes podem e devem ser atravessado por conteúdos de temática afro que visam colaborar para o seu desenvolvimento como leitor e sujeito na sociedade em que está inserido.

### **3.1. A literatura de temática afro no espaço escolar**

Nesta seção, refletiremos como a escolha pela literatura de temática afro como instrumento de grande valia no contexto educacional visto que este é um espaço que pode exercer grande influência na formação das crianças e dos adolescentes.

A educação, em seu significado amplo, cumpre papéis vastos na vida em sociedade e pode ser posta em prática por diversos espaços e seres sociais: na comunidade, na família, na igreja, no trabalho, na escola, dentre outros. Seu progresso pressupõe o contato com o outro e o compartilhamento de saberes, hábitos, vivências, modelos de vida em sociedade para que esses valores sejam repassados aos envolvidos nesse processo.

Compreendemos que, apesar de haver todas essas possibilidades de espaços para que o processo educativo ocorra, a escola não é o local onde se repassam apenas os conhecimentos epistemológicos organizados através dos conteúdos curriculares; deve ser encarada também como o lugar onde os indivíduos aprendem e/ou têm contato com crenças, valores, hábitos, visões de mundo estereotipadas, perpetuação de preconceitos ligados à classe, à religião, à sexualidade, à religião, ao gênero. É também a escola o local onde o indivíduo pode formar, confrontar ou negar a sua própria identidade. (GOMES, 2002, p.38).

Reiterando Candido (1999), a literatura opera na formação do homem e, por isso, constitui-se elemento vital à vida em sociedade. As representações geradas pelo contato com o texto literário podem ser fundamentais à formação de identidade de quaisquer indivíduos, principalmente daqueles que estão em formação: crianças e adolescentes. Por isso, a escolha do repertório literário utilizado no ambiente escolar deve ser realizada com cautela para que não sejamos mantenedores, ainda que inconscientes, de uma lógica educativa que valora uma cultura em detrimento à outra, principalmente em nosso país imensamente marcado por uma intensa diversidade étnico racial.

Dessa maneira, as representações devem ser entendidas como fruto de práticas culturais, através das quais se pensa a realidade para então construí-la. Não é possível acreditar que as representações se conjecturem a partir de um discurso neutro; na realidade elas podem propiciar estratégias e práticas diversas que acabam impondo suas perspectivas, legitimam seus interesses ou justificam suas escolhas e condutas, colocando-se em posição de superioridade em relação ao outro. Nesse cenário, os movimentos de negritude ganharam força na década de 1960 perante a descolonização do continente africano pelos países dominantes. Esse processo encorajou a população negra, fortaleceu sua consciência racial além de resultar na valorização das culturas populares, das características negras, da miscigenação afrodescendente. (BARREIROS, 2010)

Isso nos remete à perspectiva de que essas representações promovem elementos próprios de determinada sociedade ou cultura evidenciando-os sob determinado ponto de vista. O texto literário conduz o leitor para lugares no mundo diferentes dos seus, proporcionando experiências diversas que podem transformar sua realidade ou a sua relação com o mundo através do seu encontro com a ficção. Desta forma:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora de um indivíduo, o contato com textos literários, que apresentem personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo. (DEBUS, 2017, p.22)

Assim, a literatura negra ou afro-brasileira e/ou temática da cultura africana e afro-brasileira são primordiais, embora o trabalho com ela não seja uma tarefa fácil ainda que sua produção seja vasta. Porém, como veremos posteriormente, não possui seu valor amplamente reconhecido pela crítica literária.

Conforme Debus (2017), postulamos que a literatura possui a propriedade de formar reflexões sobre práticas antirracistas nos ambientes escolares ou socioeducativos ao se utilizar da temática da cultura africana e afro-brasileira. A autora também diferencia os títulos que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro da seguinte maneira: 1) Literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, na qual não se foca em quem escreve, o importante é o tema abordado; 2) Literatura afro-brasileira, textos escritos por escritores afro-brasileiros, e 3) Literatura africanas, obras de autores africanos. Este projeto de pesquisa pautou-se, primordialmente, na primeira categoria para escolha de seu corpus literário, ainda que tenham sido utilizados textos literários das demais categorias, evidenciando que temática afro ganhou destaque durante a realização desta pesquisa.

Ao pensarmos em obras que apresentam como temática a cultura africana e afro-brasileira, remetemo-nos à presença ou ausência dos personagens negros ou dos elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil produzidas no Brasil. Era praticamente inexistente personagens negras anteriormente à década de 1970, e quando ocorrera, em Monteiro Lobato, com a figura da Tia Anastácia, por exemplo, a representatividade negra evidenciava seu papel servil, submisso ainda reflexo seja da escravização dos povos africanos, seja da política de branqueamento. A maior parte das pesquisas, realizadas após a década de 1990, apontam para a introdução de personagens negras como protagonistas a partir de 1970 e 1980, porém a conclusão a que se chegou foi que os discursos envolvendo esses personagens mantiveram-se contraditórios e preconceituosos. (DEBUS, 2017, p.31-32).

Apesar de atualmente aqui no Brasil não se reivindicar abertamente uma política de branqueamento como se fez no passado, ainda hoje percebemos vestígios dessa questão ao nos depararmos com o nosso atual cenário político em que há defensores da premissa de que não

há necessidade de se discutir a questão racial partindo do pressuposto de que, uma vez miscigenado, o povo brasileiro não está atravessado por conflitos étnico-raciais. (CUTTI, 2002) Tal postura gera frases de senso comum como “ Muitas vezes o negro é mais racista”, “ não existe raça negra ou raça branca, existe raça humana”, ou ainda, a clássica “ Não precisamos de um dia da consciência negra e sim da consciência humana”.

Muitas são as estratégias que disfarçam os conflitos existentes na sociedade brasileira quando o assunto é a cor da pele e a (in) visibilidade do negro. Embora se diga mestiça, nossa população transforma seu discurso em relação a caracterização do indivíduo dentro da sociedade. Essa classificação de um indivíduo como negro ou não negro pode ser modificada, quando a cor da pele é atravessada por parâmetros como classe social, nível de escolaridade ou pertencimento a dado segmento social, o que confirma a complexidade desse processo. Sobre isso, Fonseca- Figueiredo (2002) expõe:

No Brasil, a caracterização do indivíduo como negro ou não negro é tarefa complexa, pelo grande número de tipos existentes. O mestiço que apresenta características negroides leves e posição social elevada é geralmente visto como branco. Se suas características negroides leves acompanham uma posição social baixa, é negro. A dicotomia negro/ não negro torna-se insuficiente, pois, para expressar a variedade e a riqueza participantes da constituição sociocultural brasileira. (FONSECA – FIGUEIREDO, 2002, p.10)

Cutti (2002) ainda destaca que a literatura dispõe de um múltiplo papel de refletir, participar da cristalização de valores, além de operar a fim de aprofundar, superar e contribuir para o engendramento de novas contradições sociais. Assim, as manifestações do leitor diante de um determinado texto podem ser múltiplas assim como suas especificidades individuais. Em relação ao texto afro-brasileiro ou de temática africana, essa dinâmica perpassa por questões que aludem ao posicionamento da sociedade brasileira, suas acepções, valores éticos e morais.

Recentemente, em 2018, uma professora de Macaé/RJ foi “denunciada” na ouvidoria da prefeitura porque passou um filme que aborda a cultura negra e as religiões afro-brasileiras e seus cultos aos orixás. Em Salvador, também tivemos um episódio parecido: uma escola particular adotou *Na Minha Pele*, publicado em 2017, por Lázaro Ramos, como livro paradidático destinado ao primeiro ano do Ensino Médio em 2019 e foi extremamente criticada por um usuário do *Facebook*. Esses exemplos demonstram como parte de sociedade ainda permanece incutida de valores que desvalorizam tanto a cultura negra quanto os talentos brasileiros devido ao preconceito racial.

Devemos entender que o fomento de obras como a de Lázaro Ramos, que reivindicam o espaço da literatura de autores negros que não renegam suas raízes, corroboram para que se dissipe a invisibilidade e falta de representatividade a que estão submetidos o leitor negro diante

de uma literatura nacional valorizada que pouco o representa em seus textos. E o lugar do leitor “branco” nesse processo? Neste momento cabe a ele o lugar de estranheza que normalmente é próprio dos leitores negros no universo ficcional brasileiro, além disso o contato com essa literatura possibilita que esse leitor se coloque no lugar do outro e a partir daí assimile a sua dimensão humana. (CUTTI, 2002, p.23-24)

A literatura de escritores negros e/ou de temática da cultura africana ou afrodescendente busca romper o silêncio imposto a esses grupos historicamente oprimidos e que aos poucos vêm buscando ter voz e vez em nossa sociedade. É importante mencionar que essa literatura traz também aos leitores brancos uma contribuição formativa, pois passam a ter contato com textos nos quais não estão representados ou em posição de destaque.

A partir dessa tessitura, no próximo capítulo refletiremos a respeito do percurso das vozes negras que apesar de apagadas sempre existiram no âmbito da literatura, da cultura e das artes tanto no Brasil como em outros países que possuem em sua história a escravização dos povos africanos.

### **3.2. Afinal, pode o negro falar?**

Nesta seção, investigaremos como temas como representatividade e o lugar de fala, ocupados por sujeitos marginalizados como as mulheres e os negros, têm sido bastante discutidos e colocados em destaque nos dias atuais. Djamila Ribeiro (2017), a partir da conceituação da expressão “lugar de fala”, traz reflexões pertinentes relativas a representatividade e a luta do movimento negro. A autora evidencia essa questão a partir do recorte da marginalização sofrida pelas mulheres negras que constitui um grupo tão alijado em nossa sociedade. Para compreender toda a questão do que se pensa a respeito de lugar de fala, deve-se colocar em destaque o percurso de intelectuais, principalmente o de mulheres negras, que há muito lutam por mudanças efetivas no tocante ao lugar a que são destinadas na sociedade.

Ribeiro (2017), então, elege Sojourner Truth, intelectual negra, e uma das pioneiras na luta das mulheres negras e a sua busca por visibilidade, igualdade de direitos, oportunidade e, por que não, um lugar de fala? Batizada ao nascer como Isabella Baumfree, adotou outro nome e tornou-se abolicionista afro-americana, escritora e ativista negra. Ganhou destaque ao discursar, em 1851, na Convenção dos Direitos à Mulher, na cidade de Akron, Ohio, nos EUA, a respeito do espaço da mulher negra na sociedade americana daquela época. O discurso de Truth e de tantas outras feministas negras comprova que, antes mesmo da abolição da escravatura, o problema da universalização da categoria mulher já vinha sendo apontado, mas

faltava a elas visibilidade. São várias possibilidades de ser mulher, visto que é uma identidade atravessada por tantas outras intervenções como raça, orientação sexual, identidade de gênero, por exemplo.

Sojourner denunciava, ainda, que mesmo o movimento feminista se demonstrava excludente tendo em vista que os direitos pleiteados eram direcionados a um grupo específico de mulheres. Essa prática se perpetuou até que muitas mulheres negras começaram a denunciar esse apagamento e emergir como categoria política. Apesar disso, o que se percebe é que essas vozes permaneceram abafadas ainda por muito tempo devido, principalmente, a valorização de um determinado saber epistêmico.

Ribeiro (2017) destaca a discussão abordada pela feminista negra Lelia Gonzalez, denunciante da hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, aqueles que possuem privilégio social monopolizam da mesma forma o saber epistêmico, aquilo que é valorizado enquanto saber. O modelo de saber valorizado e universal de ciência é branco, cristão e patriarcal; como consequência, legitima-se como superior a explicação epistemológica eurocêntrica:

A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p.24-25)

Dessa maneira, legitima-se também quais vozes devem ser ouvidas e quais não merecem espaço. A sabedoria resume-se à lógica branca e patriarcal inclusive a de toda produção literária e artística:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. (RIBEIRO, 2017, p.63)

Essa lógica que aparta a voz das mulheres negras pode ser exemplificada através da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, que está sendo considerada pelos críticos atuais como a precursora da literatura afro-brasileira, antecipando, deste modo, a temática denunciadora da escravatura que consagrou Castro Alves como poeta dos escravos. Sua obra inaugural *Úrsula, romance regional brasileiro, por uma maranhense*, em 1859, constituiu no primeiro romance de autoria feminina e o primeiro a defender o abolicionismo no país.

No entanto, até pouco tempo, Maria Firmina padecia no esquecimento até sua obra ser encontrada pelo bibliógrafo Horácio de Almeida, em 1975, quando passou ao conhecimento de

estudiosos. Eduardo de Assis Duarte salienta a importância da autora em seu artigo “Maria Firmina dos Reis e os Primórdios da Ficção Afro-brasileira” e contrasta a sua relevância ao apagamento sofrido pela autora na produção crítica de autores de renome acadêmico como Antônio Candido, Afrânio Coutinho, Lúcia Miguel Pereira, Nelson Werneck Sodré e Alfredo Bosi, entre outros.

Maria Firmina dos Reis, através de seu romance de folhetim, gênero popular à época, utiliza sua obra para pôr em destaque dois grupos oprimidos: a mulher e o escravizado negro. A autora condena a escravidão como instituição e o faz a partir do discurso religioso hegemônico e branco. É clara a inovação com que Reis escreve e comprova o quanto deveria ter tido mais destaque pela crítica e história da literatura brasileira além de confirmar o apagamento sofrido pelas vozes negras no país. Duarte (2009), ainda complementa no mesmo artigo:

Conforme destacou Charles Martin, no prefácio à terceira edição, o negro não é apenas colocado na trama em pé de igualdade frente ao rico Cavaleiro. Mais que isto, ele é a “base de comparação” para que o leitor aquilate o valor do jovem herói branco. (Martin, 1988: 11) Ou seja, no discurso do narrador onisciente, o negro é parâmetro de elevação moral. Tal fato se constitui em verdadeira inversão de valores numa sociedade escravocrata, cujas elites difundiam teorias “científicas” a respeito da inferioridade natural dos africanos. (DUARTE, 2009).

Eduardo de Assis organizador da obra *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2011), em seu prefácio, indaga: “Pode o negro falar? Expressar seu ser e existir negros em prosa ou verso? Publicar?” (DUARTE, 2011, p.14). Apesar de pouco valorizada, a fala do negro sempre existiu. Muitos no Brasil e em vários lugares do mundo publicaram e escreveram, ou seja, falaram apesar de todas as tentativas de apagamento sofridas pelos afrodescendentes. Diversos nomes como Phillis Wheatley, que, em 1773, tornou-se a primeira afrodescendente a publicar em língua inglesa, Olaudah Equiano, em 1789, Frederick Douglas em 1845 e Mahommah Gardo Baquaqua em 1854, junto a Maria Firmino dos Reis, Luiz Gama e outros precursores afro-brasileiros emergiram apresentando suas vozes afrodescendentes:

Os versos e enredos dos precursores explicitam o lento processo de superação da condição desumana a que estavam submetidos justamente pelos povos que proclamavam sua pretensa selvageria inata. Do ímpeto à oratória, ao poema, ao drama, à ficção, o negro sempre falou. E o fez majoritariamente nas línguas dos colonizadores, que aprendeu e, até rasurou, para emprestar a ela entonações, ritmos, sentidos e, mesmo, vocábulos novos. Dessas falas, por vezes isoladas, à constituição de uma literatura, muitos foram os caminhos e muitas foram as pedras. Tal processo incluiu paulatina aquisição do letramento, da escritura, e da cidadania, com o fim da escravidão. (DUARTE, 2011, p.15)

Ainda nessa perspectiva, Ribeiro (2017) denuncia que a linguagem considerada culta e de prestígio refletem ainda um sistema de privilégios que excluem indivíduos apartados de um sistema educacional justo, levantam barreiras de entendimento e se constituem como espaço de poder. A pensadora ainda adverte que o tratamento preconceituoso à maneira de falar dessas pessoas não leva em consideração que essas variações se dão devido a herança linguística dos povos negros africanos que foram escravizados no Brasil. Alguns fenômenos linguísticos, como a presença do r no lugar do l em flamengo – o rotacismo – por exemplo, demarcam de forma preconceituosa o dialeto de algumas comunidades linguísticas, conceituando os falantes como ignorantes, quando, na verdade, desconhecem que essa ocorrência é resquício da marca linguística de um idioma africano em que o l não existe.

Da mesma maneira que Gonzalez, a panamenha Linda Alcoff também busca desequilibrar a epistemologia dominante, considerada universal, que desconsidera o saber das classes populares, seu conhecimento não oficial. É relevante ponderar a respeito da incoerência de haver uma “epistemologia mestre” que tenha autoridade para julgar saberes de outras culturas e contextos. No contexto brasileiro, sobressaem-se os saberes não reconhecidos das mulheres de terreiro, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres que lutam pela ampliação ao acesso às creches e também dos princípios a respeito da criação do universo a partir da ótica das religiões de matrizes africanas. Assim, a desestabilização e transcendência da autoridade discursiva branca, masculina, cis e hétero-normativa devem ser repensadas, e debatidas a fim de que se acentue em quais contextos as identidades construídas são ora enaltecidas ora renegadas. (RIBEIRO, 2017, p.27)

A partir desse movimento de confronto às normas de identidade, vozes dos privilegiados emergem acusadoras utilizando o falacioso argumento de que, ao reivindicar sua existência, seu lugar no mundo, o negro está, na verdade, provocando uma cisão entre os pares da sociedade. Aqueles que denunciam a legitimidade de certas identidades em detrimento de outras com vistas a privilegiar e oprimir de outras estariam buscando um movimento separatista. Essas vozes revelam estar na verdade incomodadas e temerosas, ainda que inconscientemente, de perder seus privilégios.

Ainda nesse contexto de reconhecimento, Ribeiro (2017) ratifica que a autodefinição da mulher negra e suas identidades corroboram para que compreendamos os lugares de fala que existem em nossa sociedade. É necessário, para essas mulheres, trazer à tona que, para além da categoria mulher, também vítimas de desigualdades, existe outra – a categoria da mulher negra.

A afirmativa genérica “A mulher ganha 30% menos que o homem no Brasil” não reflete completamente a realidade brasileira, posto que a raça do indivíduo atravessa as categorias homem e mulher no que diz respeito à remuneração. Djamila busca índices do IPEA que comprovam essa realidade. Os números apontam que são as mulheres brancas que ganham 30% a menos que os homens também brancos. Homens negros ganham 31,6% a menos que homens brancos e as mulheres negras chegam a ganhar ainda menos do que todas as outras categorias – 39,6% de perdas salariais. O IPEA também divulgara que as mulheres negras fazem parte do maior contingente de pessoas desempregadas ou inseridas no trabalho doméstico. Pesquisas como essas destacam a posição da mulher e do homem negros em nossa sociedade, remetendo a demanda urgente de políticas públicas para dirimir essa realidade.

Nesse momento, outras vozes emergem se contrapondo a políticas públicas dirigidas aos grupos marginalizados, como a política de cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas, justificando que as ações devem ser para todos. Essa tendência de se universalizar as ações deixa os grupos marginalizados mais apartados das políticas públicas; não é o olhar mais individual a esses grupos que gera desigualdade posto que ela já existe e para superá-la é preciso focar na sua superação para os grupos cuja vulnerabilidade social se faz vultosa.

Há inclusive a tentativa de se deslegitimar essas políticas afirmativas alegando que as discrepâncias existentes em nossa sociedade não estão pautadas na questão racial, mas sim no social. Então como ficariam os brancos menos abastados? Alguns inclusive defendem que com a tentativa de valorização da identidade negra, os não-negros estariam sofrendo racismo.

Diante dessas reflexões, podemos perceber que a expressão “lugar de fala” pressupõe considerar a crescente necessidade de se interromper as autorizações discursivas ainda existentes. Ribeiro (2017), ao estabelecer esse paralelo a partir da concepção foucaultiana de discurso, considera que o discurso não pode ser considerado apenas uma compilação de palavras que juntas buscam um sentido e estabelecem comunicação, mas também um sistema que estrutura um imaginário social capaz de exercer poder e controle. A origem do termo lugar de fala não é definida; acredita-se que existe algum tipo de aproximação às discussões sobre *femimist standpoint* (ponto de vista feminista). Os debates gerados por essa linha de pensamento objetivavam ser contrários à autorização discursiva. O *standpoint* trata de experiências compartilhadas e baseadas em grupos e das condições sociais que autorizam ou não que esses grupos acessem locais de cidadania e, por isso, restrinjam oportunidades.

Ramos (2017) reflete sobre a questão racial expondo um relato que por vezes mistura suas experiências enquanto afrodescendente, ator de sucesso e em seio familiar. Em dado momento, o ator discute a visibilidade e o espaço dos atores negros nos meios de comunicação,

principalmente, na televisão, seu ambiente de trabalho. Para isso, Lázaro divulga dados refletidos por Lara Vascounto em um artigo:

Entre 1994 e 2014, apenas 4% das protagonistas das novelas da Rede Globo foram interpretadas por mulheres não brancas – o que, comparado com outros tempos, é um ponto positivo, que inclusive é divulgado e celebrado pela emissora, mas as regras continuam sendo exceção. Outro fato que o artigo divulga é que apenas três atrizes se revezaram para interpretar essas personagens. Taís está entre elas. Quando ela foi ao Espelho, em 2014, falou sobre sua experiência com capas de revista, que, acho eu, também poderia se aplicar a esse caso.

“Quando falam que a revista tal não coloca negra na capa e eu vou ser a primeira negra, eu me despenco, vou para São Paulo, passo o dia inteiro fazendo fotos, porque eu acho que tem uma posição política nisso. (...) mas aí tem o lado não tão legal, porque só eu fui duas ou três vezes a capa. Eu não sou a única atriz negra trabalhando na televisão.” (RAMOS, 2017, p.83-84)

Recentemente, a Rede Globo se envolveu em uma grande polêmica devido aos personagens elegidos para sua novela de destaque – as famosas novelas das oito – Segundo Sol que tinha como cenário Salvador, cuja população é majoritariamente negra segundo dados do IBGE (2013). O elenco da novela, inclusive os protagonistas, eram, em contrapartida a realidade racial do lugar, majoritariamente brancos. Diante disso, segundo a matéria publicada no site da revista Veja, o Ministério Público do Trabalho, representado pela Coordenadoria Nacional de Igualdade de Oportunidade e Eliminação da Discriminação no Trabalho (Coordigualdade), notificou a emissora dando-lhe a recomendação de “respeitar a diversidade racial” da cidade representada no folhetim.

É comum aludir a experiências individuais a questão do lugar de fala, quando, efetivamente, o que ocorre é que certos grupos localizados socialmente e vistos como subalternos possuem maiores dificuldades em ter seus saberes e vozes acreditados, valorizados ou sequer pensados. Não se deve, no entanto, atrelar o direito à voz a ideia de que apenas o negro pode falar sobre racismo, preconceito ou desigualdades oriundas da questão racial, apenas que, ocupando o mesmo *locus* social, a população negra de diversos segmentos sociais compartilha certas experiências inerentes a esse grupo.

Mesmo pertencente a dado lugar social, nada garante que todo indivíduo daquele grupo terá uma consciência discursiva do lugar que ocupa. Logo, embora uma pessoa negra não considere que o preconceito racial exista porque acredita nunca o ter sofrido, não a isenta de ter reduzidas suas oportunidades e direitos. O que se questiona não é quem pode falar sobre determinado assunto, mesmo porque, uma pessoa branca esclarecida pode e deve militar pela igualdade racial, o problema está em qual vozes são privilegiadas e quais não são. Assim, a pessoa branca e a negra podem falar sobre determinado assunto, mas é crucial que ambas

tenham a percepção de que estarão falando de lugares diferentes, o negro vai experimentar o racismo do lugar do oprimido e o branco vai experimentar do lugar de quem é beneficiado por essa opressão. (RIBEIRO, 2017, p.86)

O silêncio instaurado é determinado porque alguns indivíduos estão posicionados em locais sociais, nos quais sua humanidade e cidadania não são verdadeiramente reconhecidas, é preciso transcender essa lógica de mordaza social que se perpetua desde a época da escravatura e que atualmente se configuraram em máscaras invisíveis que impedem que a população negra tenha o seu discurso legitimado:

O primeiro capítulo de *Plantations Memories : Episodes of Everyday Racism*, de Grada Kilomba, é intitulado *A máscara: colonialismo, memória, trauma e descolonização*, e para ilustrar há uma pintura da escrava Anastácia. Anastácia foi obrigada a viver com uma máscara cobrindo sua boca. Kilomba explica que, formalmente, a máscara era usada para impedir que as pessoas negras se alimentassem enquanto eram forçadamente obrigadas a trabalhar nas plantações, mas segundo a autora, a máscara também tinha a função de impor silêncio e medo, na medida em que a boca era um lugar tanto para impor silêncio como para praticar tortura. (RIBEIRO, 2017, p75-76)

O próximo capítulo voltar-se-á para a explicitação de nossa proposta de atividades pedagógicas a partir de textos de temática afro em consonância a lei 10.639/03.

#### 4. A PROPOSTA: OFICINAS DIDÁTICAS DE REPERTÓRIO AFRO

Esta pesquisa possui como proposta sugerir atividades pedagógicas organizadas em oficinas didáticas que valorizam a inserção do texto literário de repertório afro nas aulas de língua portuguesa dos anos Finais do ensino fundamental. Acreditamos que o texto literário deva ser o centro dessas atividades e não apenas mais um veículo que possibilita a inserção da temática da cultura africana e afrodescendente em sala de aula.

Assim, objetivamos a melhora da competência literária dos alunos a partir de atividades que fazem o aluno ter experiências concretas de leitura. Sobre a necessidade de planejamento escolar, Colomer (2006) cita a experiência de Bárbara Kiefer:

Bárbara Kiefer, por exemplo, sistematizou suas múltiplas observações nas aulas do primário para concluir que a competência literária dos alunos melhorava se os professores organizavam um contexto de trabalho em que ocorriam as seguintes situações: atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluíssem entre as crianças. (COLOMER, 2006, p.116-117)

Ademais, é importante esclarecer que grande parte das propostas planejadas buscam integrar os trabalhos de leitura e escrita principalmente através da parceria que se criou entre o trabalho prolongado através de oficinas didáticas e da alimentação de um caderno ao término da leitura dos textos literários.

Para registrar essas atividades, propomos a utilização de cadernos de leitura, nos quais os alunos registrariam sua atividade escolhida ao término da leitura de cada obra. Na contracapa do caderno, afixamos uma lista de atividades que, segundo a autora, colabora também para a organização dessa programação. É conveniente mencionar que algumas delas foram propostas pelos próprios discentes e estão marcadas em negrito no quadro a seguir.

## PARA LEMBRAR...

É possível escolher diversas atividades para alimentar seu Caderno de Leitura.

- ✓ Registrar suas produções textuais a partir da leitura dos textos;
- ✓ Realizar comentários positivos ou negativos sobre as obras lidas;
- ✓ Desenhar uma cena ou um personagem que mais agradou;
- ✓ Recontar a história sob a perspectiva (olhar) de um dos personagens;
- ✓ Reescrever o final do texto de acordo com as suas expectativas;
- ✓ Comentar sobre a atitude de um ou mais personagens da obra;
- ✓ Selecionar palavras que representem suas reflexões, sentimentos e emoções em forma de tempestade de ideias
- ✓ Dar a sua opinião sobre o assunto tratado no(s) texto (s);
- ✓ Montar um acróstico;
- ✓ Fazer paródias ou músicas sobre a história ou tema;
- ✓ Contar uma história parecida.
- ✓ Criar uma peça sobre a história (registrar os diálogos confeccionados).

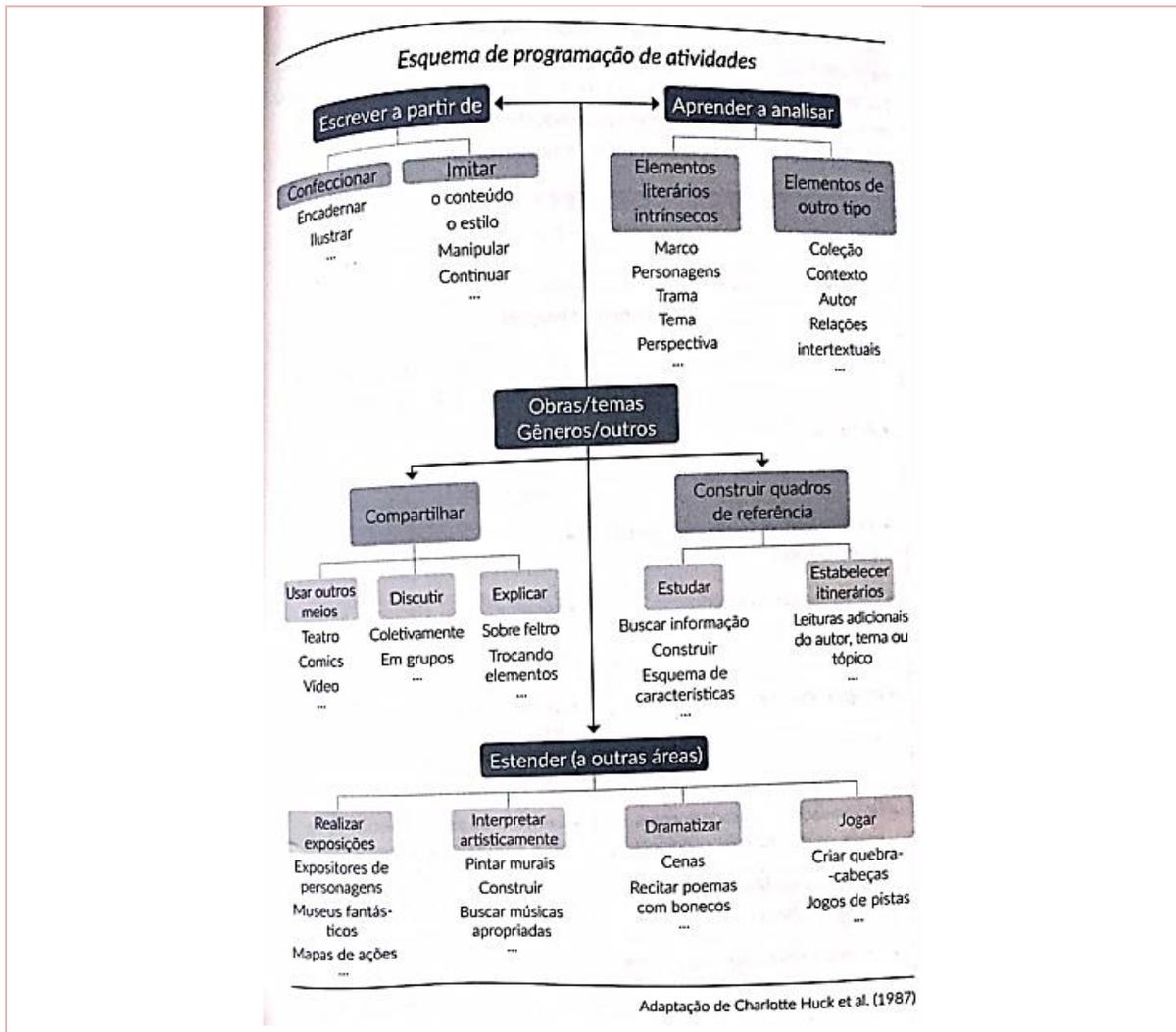
Não se esqueçam também de que, ao final de cada oficina, peço a sua contribuição com um pequeno parágrafo dando a sua opinião a respeito daquilo que realizamos no meu caderno de anotações. Boa leitura!!!

Prof<sup>a</sup> Tamara

A lista de atividades afixada no caderno de leitura dos estudantes e o planejamento das oficinas foram pensados a partir do quadro de ampliação da recepção leitora e do esquema de programação de atividades que Colomer (2012) adaptou de Charlotte Fluck:

Ampliar a recepção leitora	
Por meio de atividades plásticas e visuais	Com ênfases diversas
Pintar ou fazer colagens que representem o poema ou a história	com perguntas que ajudem a localizar, escolher e verbalizar o tipo de representação escolhida pelas crianças
Fazer murais coletivos	sobre o argumento, os personagens, o tema, a comparação com outros contos, imitação das ilustrações do livro etc.
Construir maquetes dos cenários	fixando-se nos detalhes
Contar a história outra vez	com a ajuda de um quadro de feltro, de um mapa ou de uma sinalização temporal
Fotografar ou escanear os textos e as ilustrações	para selecionar as cenas-chave, recompor os textos, as peças etc.

Adaptação de Charlotte Fluck et al. (1987)



(COLOMER, 2012, p.116 - 117)

#### 4.1. Pressupostos metodológicos

Nesta seção, abordaremos os benefícios da leitura em voz alta como estratégia na promoção da experiência estética em sala de aula, além de oportunizar entre os leitores o compartilhamento das diversas possibilidades de leitura de um texto, conforme postulado por Michèle Petit (2009). Ler em voz alta pressupõe também a escuta nas práticas de leitura; assunto sobre o qual a pesquisadora Argentina Cecília Bajour promove intensa reflexão.

A percepção da leitura literária como arte fundamental a todos os indivíduos se amplia à medida que seu papel preponderante à vida humana é posto em evidência. Diante de situações extremas e dolorosas como guerras, exílio, prisão ou mesmo em desilusões amorosas, a leitura comprova o seu poder reparador. Michèle Petit, em seu livro *A arte de ler ou como resistir à diversidade*, propõe que, em várias situações de crise, sejam elas individuais ou coletivas, a leitura ganha espaço acalentador na vida humana. A autora exemplifica várias situações pelas

quais indivíduos marcados por conflitos recorreram à ficção para reelaborar suas adversidades. Entretanto, como já exposto, a arte de ler não se constitui direito de todos e muitos acabam alijados desse benefício e para minimizar tal fato, propõe que a leitura seja não apenas ensinada, mas sim transmitida.

Segundo Petit (2009), normalmente, em famílias nas quais o gosto pela leitura é estimulado desde cedo, opera de forma contundente a formação de indivíduos leitores. No entanto, a autora frisa que, em ambientes cujo acesso à leitura não viria de berço, os mediadores de livros fazem esse papel de transmissão. São considerados mediadores: bibliotecários, fomentadores de leitura, professores proponentes de experiências leitoras diferentes, poetas, ilustradores, psicanalistas:

Muitos são artistas das relações e das palavras, que exercem sua arte com talento e generosidade, aproveitando-se de sua experiência profissional, de sua intuição, de sua imaginação. Outros são menos seguros ou mais rígidos e pedem receitas que ninguém será capaz de lhes dar. A maioria, como eu disse, situa-se muito ao largo da caridade e das boas obras: estão convencidos de que todos têm direito de se apropriar da cultura escrita e de tal privação leva a uma marginalização ainda maior. (PETIT 2009, p.17)

A autora apresenta a experiência do instituto A Cor da Letra que desenvolve projetos de estímulo à leitura e à literatura em diversas regiões do Brasil. É comum que o trabalho seja realizado em parceria com instituições públicas e privadas (escolas, bibliotecas, hospitais, ONGs) dedicadas a cuidar de crianças e jovens em situações de risco, dando ênfase aos espaços urbanos mais pobres ou ao interior. Esses são locais cujo acesso à arte literária costumam ser menos favoráveis.

O objetivo desse grupo é formar colaboradores a fim de que a leitura seja integrada à rotina dessas instituições ou espaços. Caso não seja possível estabelecer parcerias institucionais, pessoas são formadas como militantes que atuarão nesses locais iniciando outros nessa atividade, afinal, para eles, qualquer pessoa pode se transformar em um mediador de leitura, bastaria apenas se dispor de boa vontade e vínculo com esses espaços. Essa rede de colaboração pode levar a leitura a lugares que, em condições normais, não a receberiam ou a recebem de maneira equivocada.

Nesse contexto, não podemos deixar de lado o papel da escola em espaços populares e como a leitura se dá, normalmente, nesse ambiente. Muitas crianças e jovens nesses contextos experienciam a leitura de maneira tímida e a dificuldade no desenvolvimento pelo gosto da leitura se dá, principalmente, se os livros permanecessem impostos e utilizados como objetos sobre os quais deveriam, posteriormente, comprovar o entendimento:

Em outras palavras, esses objetos não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente a autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009, p.21)

O contato com alguém que encare o texto com familiaridade facilita a desconstrução do livro como objeto inalcançável. A criança e o jovem podem ter no professor, mediador de leitura ou familiar a figura que demonstrará que são capazes de experimentar esses textos de forma próxima, positiva, acalentadora e que o faça entrar no mundo literário através da hospitalidade. Petit acrescenta ainda que a hospitalidade, proporcionada, por esse mediador permite que o livro, antes visto como objeto de tédio ou de exclusão, passe a ser, para o leitor infantil ou juvenil objeto de diálogo e reconhecimento de si mesmo.

Nessa interação, a voz também merece destaque na aquisição da linguagem, pois a sua importância está relacionada ao desenvolvimento psíquico de todo indivíduo. Isso pode ser observada desde o primeiro contato que se têm ainda na barriga da mãe ou quando bebê. A “música da língua” contribui para esse desenvolvimento, pois primeiro se aprende a prosódia, através do uso gratuito, poético da linguagem e depois se extrai suas estruturas rítmicas através da voz e da sua interação com o adulto.

A voz, assim como as leituras orais, pode estar vinculada ao gosto pela leitura. Petit então exemplifica a realidade francesa na qual o número de leitores dobra ao passo que foram beneficiados pela contação de histórias. Assim, a voz materna ou de qualquer outro que cuide da criança e se disponha a ler ou contar histórias precedem o encontro com o livro e acabam facilitando esse contato posteriormente ainda que não intencionalmente.

Quando esse contato é privado da criança ainda nos seus primeiros anos de vida faltará-lhe essa etapa tão importante e que contribui à assimilação de outros registros de sua língua a fim de, futuramente, apropriar-se da cultura escrita. No entanto, nesses contextos, os mediadores culturais poderiam recriar situações de oralidade que estimulariam crianças e jovens a vivenciar essa experiência e que podem permitir uma nova travessia da oralidade para a escrita. Assim, a literatura deve sair do pedestal e o mediador deve ser um canal para que o aluno se sinta “afetado”, mobilizado a realizar a leitura.

Assim, Petit alega que, embora durante muito tempo tenham sido colocados como opostos, o livro e a voz são companheiros, o primeiro foi escrito a partir da voz interior de um autor e aqueles que cresceram longe dos impressos carecem de alguém para entender a voz que

o livro carrega, o que justificaria o relato dos professores da real necessidade de emprestar a sua voz para que os alunos se sintam mais à vontade com os textos.

De acordo a Jouve (2002), a leitura se constitui como ato comunicativo de natureza distinta da comunicação oral, por exemplo. Isso acontece porque, na maior parte dos casos, o autor e o leitor estão distantes seja no espaço ou até mesmo no tempo, então a comunicação se concretiza através do texto fora do seu contexto de origem e não detém características que afastam a maior parte das dúvidas que poderiam surgir no ato comunicativo e são sanadas através do espaço comum de referência entre autor e leitor. É a estrutura interna do texto e nos jogos de suas relações internas que trará o contexto necessário à compreensão da obra.

Por não apresentar antecipadamente o seu contexto de origem, o livro acaba abrindo espaço à uma pluralidade de interpretações, o que possibilita que cada leitor traga ao se deparar com o texto suas experiências, cultura e valores da sua época. Enquanto a comunicação oral se finda tão logo é proferida, o texto escrito pode se perpetuar ao longo do tempo e acaba atravessado por valores que irão, sem dúvidas, influenciar na interpretação dada a ele. No entanto, é importante destacar que esse caráter específico da comunicação literária não permite que o leitor tome o texto para si e dê a ele o significado que quiser. Ainda que não se possa atrelar ao texto uma única leitura, não quer dizer que todas atreladas a eles serão válidas. Jouve (2002) constata também que a recepção da obra é programada pelo texto e o leitor não deve e nem pode fugir disso senão correrá o risco de decodificar a obra de maneira absurda.

Nesse sentido, é crucial também considerar que apropriação parcial do texto pelo leitor se apresenta como fator positivo na atividade de leitura. Cada indivíduo projeta um pouco de si durante a leitura. Sendo assim, a relação entre leitor e obra proporciona que o primeiro não apenas saia de si, como também retorne a si:

A leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para alteridade, mas, também, exploração, quase construção da própria identidade? (JOUVE, 2013, P.53)

Considerar a dimensão subjetiva da leitura poderia, segundo o autor ser benéfica no plano pedagógico tendo em vista que o educando vislumbraria um objeto que fala de si, além de se sentir mais atraído pela possibilidade de “ *completar o saber sobre o mundo sobre o saber sobre si*”. (JOUVE, 2013, P.54). De fato, a subjetividade em certas operações de leitura são necessárias e sugerida pelo próprio texto, porque as obras não conseguem apresentar nem

descrever tudo, deixando apenas indícios para o leitor que completa esses espaços vagos com suas experiências e seu olhar pessoal.

Nesse momento, a imaginação do leitor opera de forma que os modos escolhidos para as representações remetem, necessariamente, às situações já vistas ou até mesmo vividas e que aparecem de forma espontânea durante a leitura, dando ao processo de leitura uma dimensão igualmente afetiva. É comum que a adaptação de obras literárias para a tela seja decepcionante uma vez que nesse processo há a perda da subjetividade dada pelo leitor a cada palavra ou imagem que o texto proporcionou.

Diante disso, é fundamental que o educador valorize a leitura subjetiva do educando, ouça suas expectativas diante da obra para, então, conduzi-lo de maneira a destacar quais interpretações são possíveis diante dos vazios deixados pelo texto e quais devem ser revistas porque ferem a programação do texto. Tudo isso está imerso no valor da escuta para a formação leitora.

Bajour (2012), considera que a escuta consiste em fator relevante para que haja sucesso no trabalho com a leitura e a formação de leitores. A semelhança entre ler e escutar se intensifica, principalmente, quando a escuta é parte de uma leitura mediada na qual haja a valorização da “levantada de cabeça do leitor”, o que propicia que todos os participantes desse processo socializem/compartilhem significados.

Levantar a cabeça demonstraria aquilo que o texto trouxe de associação para o mundo do leitor. Os mediadores responsáveis pelo intercâmbio entre texto e leitor devem considerar na leitura o momento ideal para o diálogo sobre aquilo que se lê uma vez que há releitura através desse diálogo:

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia a sua leitura como um músico que lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas das vezes se surpreende com os sons da sua própria interpretação, Pôr para fora, para os outros a música de nossa leitura pode nos revelar realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: o das partituras de outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. Chambers se refere a esse encontro com a palavra do outro, ao “falar juntos”, como um momento de “decolagem”, de voo em direção a algo que até o momento do bate-papo nos era desconhecido. (BAJOUR, 2012, p.23-24)

Isto posto percebemos que, ao se escutar, os leitores colaboram significativamente para o entendimento do texto. Ouvir os fragmentos de sentidos trazidos pelo outro pode completar

o seu próprio fragmento chegando a conclusões que não seriam possíveis caso a leitura fosse solitária.

Outro ponto contundente na leitura em conjunto dá-se ainda no exercício de aceitação e/ou apreciação da palavra dos outros. Afinal, ao interagir as leituras, o leitor pode se deparar com interpretações, visões e experiências de mundo que o confrontam, que divergem do seu entendimento. Deve-se, então, ter cuidado para que a escuta não se torne um ato cujo objetivo esteja voltado para a valorização de um discurso a fim de que se “permita” a voz do outro apenas para se autopromover. Bajour reflete sobre a democracia existente na palavra compartilhada, pois “implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer com essa diferença, mesmo que não concorde com ela” (BAJOUR, 2012, p.25).

Paulo Freire também versou sobre a escuta na prática pedagógica em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual revela ter sido durante uma conversa entre amigos que descobriu o valor e a necessidade da escuta no processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996) defende que a escuta proporciona que o ato educativo se torne democrático e solidário, pois se abandona a ideia de que o educador se constitui como o portador inquestionável da verdade. A aprendizagem da escuta ainda corrobora para que o diálogo entre educador e educando se mantenha inteligível à medida que “*é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele.*” (FREIRE, 1996, P.113). Rompe-se, através da escuta, com a fala impositiva e ainda que tenha que contrapor a fala do outro, a escuta permite que o faça com respeito, considerando-o como sujeito crítico cuja fala ainda que contraposta foi considerada:

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la, Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém que quem tem o que dizer saiba, sem sombra dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o ter a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, **sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase ter escutado.** (FREIRE, 1996, P.116-117, grifo meu)

Entende-se, assim, que a construção de sentidos no processo de escuta não se dá em nenhuma hipótese na individualidade. Essa concepção dialógica do ato de leitura proporciona que se abra e expanda significados através da cooperação entre os leitores. É urgente abandonar as práticas de leituras literárias na escola pautadas apenas no monólogo do educador, no qual

os leitores apenas aguardam silenciosamente seus comentários ou apreciação sobre a obra. Dessa forma, é imprescindível que o educador, na figura de mediação deve:

Assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. É intolerável o direito que dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado*, e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso* e não *silenciado*, fala. (FREIRE, 1996, P.116-117, grifo do autor)

Segundo Bajour (2012), no caso de a leitura dar-se no âmbito das artes ou da literatura é importante verificar como se dá a escuta. As indagações, o caráter provisório dessas respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos através da leitura, o estranhamento face ao conhecido e ao desconhecido se entrelaçam mais do que em outros tipos de leitura e a partir das diferentes formas de se apresentar. Na literatura também importa a maneira como as ideias são apresentadas no texto.

A autora alega que a escuta atrelada ao âmbito escolar pode correr o risco de ser sobrepujada diante da força de temas ou de ideias vinculadas nos textos e acabar se tornando mero objeto facilitador dessas discussões. Isso pode afastar o leitor da ideia de que, apesar de nos tocar, de questionar as visões de mundo e de instigar nossas percepções, os textos literários são, antes de tudo, construções artísticas que se apresentam de uma maneira específica.

Dessa maneira, a escola pode ser o lugar onde se prepara os estudantes a falar sobre os textos. Para que isso seja possível, a escuta dos professores deve estar atenta a maneira como eles irão proceder para incentivar seus alunos a se desenvolverem na arte cotidiana de falar sobre livros. Nesse processo, é crucial a seleção cuidadosa dos textos que irão integrar seus trabalhos com a leitura.

A escolha dos textos literários requer que os educadores planejem suas ações diante dos textos escolhidos, refletindo como e em que momento irão introduzir as conversas literárias, quais os caminhos essas discussões podem seguir, quais perguntas e respostas o texto pode apresentar e quais intervenções seriam possíveis sem que, no entanto, se fechem os sentidos do texto. Bajour ainda reitera a importância dessa prática aos professores pois a considera:

Um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros: nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta. (BAJOUR 2012, p.28)

Assim, a leitura compartilhada pode ser transformadora em realidades cujos leitores são marcados por processos de exclusão, já que traz aos participantes confiança, valora sua fala, suas opiniões e traz consigo contribuições significativas para a educação literária, uma vez que pode diminuir o problema da leitura e da formação do leitor literário nos dias atuais. Outra reflexão necessária diz respeito a como a educação literária pode ser melhor desenvolvida através do compartilhamento de obras tendo Teresa Colomer e Cecília Bajour por defensoras.

Além do mais, ao se confrontar com textos literários distintos, o aluno se vê diante de uma diversidade social e cultural que fará com que tenha uma visão mais ampliada do mundo em que está inserido. Por fim, a educação literária permite também que sejam apreciadas diversas possibilidades de (*re*) estruturar os recursos da linguagem que podem ser utilizados durante a atividade comunicativa. A fim de alcançar a educação literária, é necessário que o educador organize o trabalho com o texto literário de maneira que se chegue à formação do leitor literário. (COLOMER, 2007).

Colomer reitera que existem várias maneiras de se organizar a leitura de livros no contexto escolar a fim de se estabelecer experiências concretas de leitura e propõe que as abordagens de Barbara Kiefer sejam sistematizadas e refletidas para um possível planejamento escolar pautado em longos projetos de trabalho ou em unidades prolongadas; no estímulo à leitura em diversas ocasiões; na releitura de obras ; em atividades cuja resposta seja criativa; em tempo de leitura individual ou às recomendações mútuas; na disponibilidade de um bom acervo de livros que proponham diálogo e sejam estimuladores a fim de que os alunos prestem atenção nos detalhes e apreciem as obras, favorecendo , assim, a leitura entre as crianças e jovens. (COLOMER, 2007, p.116).

Como já exposto, o contato com contos ou livros durante os primeiros anos de vida aumenta as chances de o indivíduo se tornar leitor. Arelado a isso, o compartilhamento de obras com pessoas a nossa volta também é fator decisivo na permanência dos hábitos de leitura e que parece ser uma das atividades que mais fomentam o progresso do leitor tendo em vista que abre a possibilidade para que se compartilhe a experiência do outro e amplie o entendimento a respeito dos livros.

Usaremos essa perspectiva de compartilhamento das obras como método eficaz para a formação do leitor literário e como proposta de trabalho nas salas de aula da segunda etapa do ensino fundamental. Cremos também que esse tipo de proposta cumpre com o objetivo de enfatizar o aspecto socializador da literatura, ao possibilitar que os alunos se sintam parte de uma comunidade de leitores que compartilham experiências, significados, dúvidas e construam juntos diversos sentidos sobre as obras, seu mundo ou o mundo do outro. Colomer (2007)

ressalta que a resistência à leitura pode ser aludida à perda das leituras coletivas nas sociedades contemporâneas:

Antes, participar do folclore oral da coletividade, ouvir a leitura em voz alta do professor ou saber que todo mundo conhecia de cor os mesmos poemas e canções e podia lembrar-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmonizava com o entorno. (COLOMER, 2007, P.143-144)

Nos primeiros anos do ensino fundamental, a leitura compartilhada e a voz do professor nas histórias se fazem presentes em maior escala, e quanto mais se aproxima do ensino médio, mais essas atividades se tornam escassas. A voz do professor, muitas vezes, permanece sozinha e aos alunos resta a tarefa de ouvir sobre os livros e não a de falar sobre eles; alguns dentro desse processo anotam rapidamente a abordagem do professor a respeito da obra para que a *posteriori* possa comprovar que aquele conteúdo foi absorvido.

Diante da dificuldade de guiar a leitura de obras integrais, a leitura de seus fragmentos é realizada a fim de comprovar as interpretações trazidas pelo professor, assim, a interpretação do aluno termina “robotizada”. Essa atitude não considera o “gosto” do aluno pela obra, sua apreciação, resultando em um leitor turista diante da obra que lê. Devemos, então, cuidar para que não nos coloquemos, enquanto professor, em um pedestal como se fossemos tradutores da obra e do seu significado.

É claro que não se objetiva que o professor “se emudeça” no trabalho com o texto literário, mas sim que conduza os alunos a contemplarem e expandirem a sua reflexão a respeito da obra e com isso os alunos possam através da leitura do especialista aumentar progressivamente a sua capacidade de interpretação. Se torna mister nesse processo determinar os tipos de orientações que os educandos necessitam receber a fim de progredir na sua proficiência leitora. Dessa forma, o educador pode utilizar de modos mais específicos para adentrar no universo de uma leitura. Bajour (2012) observa:

Os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou se algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários. Se um livro mostra como chave central ou princípio construtivo o uso da ironia ou contraponto entre imagem e o texto, as previsões sobre a conversa a respeito desse livro, e por conseguinte, a conversa propriamente dita, podem procurar “seguir o jogo” desse “truque” do texto. (BAJOUR, 2012, p.64)

De todo modo, as atividades escolares devem apresentar desafios interessantes aos leitores, levando-os a construir significados a partir da sua execução. Bajour (2012) acrescenta, ainda, que, durante a conversa literária, é possível haver por parte de algum aluno-leitor a fuga de suas previsões na condução do texto ou em sua preparação do encontro com a leitura. Ao se

deparar com essa situação, torna-se fundamental que o mediador entenda que essas colocações também são pertinentes ao diálogo, afinal *as leituras que escapam à chave adotada pelo professor também podem ser interessantes, e é importante valorizá-las: todos nós, leitores, crescemos com as leituras dos outros, e isso também se transmite* (BAJOUR, 2012, p.67).

Portanto, é essencial que a contribuição do aluno a respeito do texto experimentado seja apreciada, pois o encaminhamento da atividade ou o planejamento do professor podem ser alterados diante de uma observação trazida pelo discente e que até então não havia sido considerada ou sequer pensada.

Dessa forma, na próxima seção, iremos apresentar o questionário realizado antes da elaboração das oficinas e que contribuiu para que conseguíssemos delimitar o perfil dos alunos participantes e suas expectativas diante da proposta que seria apresentada a eles.

#### **4.2 O questionário como instrumento de pesquisa**

Antes mesmo de preparar as oficinas didáticas, aplicou-se um questionário diagnóstico com o propósito de melhor delinear o perfil dos alunos participantes, avaliar seu conhecimento prévio a respeito da temática africana e afrodescendente e suas expectativas em relação a esse assunto. Este instrumento de pesquisa foi aferido a 31 alunos participantes sendo 16 alunos do 7º ano e 15, do 6º ano do EF cuja faixa-etária varia entre 11 e 14 anos o que nos demonstra que se trata de turmas que não possuem significativa distorção idade-série.

A fim de manter em sigilo a identidade dos estudantes, não será utilizado seus nomes reais e sim siglas escolhidas aleatoriamente. O questionário continha 12 quest, as três primeiras constavam o nome do participante, idade e turma. Apesar de seu caráter opcional, apenas um dos alunos deixou o campo destinado ao seu nome em branco. As demais questões eram as que mais nos interessavam uma vez que meu objetivo era traçar o perfil dos estudantes e suas percepções relativas à própria identidade racial, a respeito do continente africano, da sua cultura e também intentava verificar como eles se viam diante de situações de preconceito racial na escola.

Os gráficos que serão expostos a seguir são relativos a autoidentificação racial dos alunos participantes e dos seus ascendentes biológicos – pai, mãe, avó materna e paterna, avôs paterno e materno. A partir deles podemos ter uma ideia de como os alunos reconhecem a si e aos seus quando o assunto é raça e etnia. É importante ressaltar que foi utilizado o padrão raça/etnia de acordo com o IBGE que classifica atualmente os indivíduos em branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Para esclarecer, a opção “ não sei responder” foi dada caso o aluno não se sentisse à vontade para marcar nenhuma das respostas anteriores ou se de fato não soubesse.

Para que houvesse organização e que na tentativa de que todos terminassem a atividade juntos, eu ia lendo proposição por proposição. É importante ressaltar que, em ambas as turmas, a instrução dada foi que os alunos deveriam responder as questões sozinhos para que evitassem se “contaminar” ainda que sem querer pela resposta do colega ou por mim, principalmente no quesito referente a visão que eles tinham construída de sua própria raça/etnia.

No entanto, ao longo do processo, surgiram dúvidas em relação a cor da própria pele, dos termos usados pelo IBGE para a classificação da raça/etnia do povo brasileiro. Nas duas séries, a classificação de cor foi o item que mais gerou discussão entre os alunos, em alguns momentos uns levantaram sua blusa para “provar” ou pedir opinião sobre a sua raça/etnia. A aluna VR do 6º ano do EF indagou porque não tinha nas opções “negro” e que se tivesse seria essa a cor que escolheria para sua pele. Então, neste momento, expliquei a todos eles a classificação utilizada pelo IBGE a qual considera que pretos e pardos fazem parte da população negra brasileira. Então um aluno prontamente me respondeu: “ *Ah tia, se for assim, a maior parte de nós aqui é negro*”. Depois, percebi que a aluna demarcou a opção “parda” como resposta para a sua autodeclaração em relação à cor.

Apesar de todas as dúvidas em relação à diferença entre amarelo e pardo, preto e negro, os alunos, tanto ao tratar de sua cor e a de seus pais utilizaram a classificação que acreditaram mais oportuna e nenhum deles marcou o campo “não sei responder”, apesar de pelo menos dois de cada turma afirmarem que não tinham um convívio com o pai. O mesmo não aconteceu a alguns ao retratar a coloração de seus avós paternos e maternos, no entanto a maior parte deles justificou que as avós ou avôs faleceram quando eram bem mais novos ou então que não sabiam quem eles eram, pois a avó criara o pai ou a mãe sozinha, característica comum até hoje em alguns lares brasileiros.

Gráfico 1

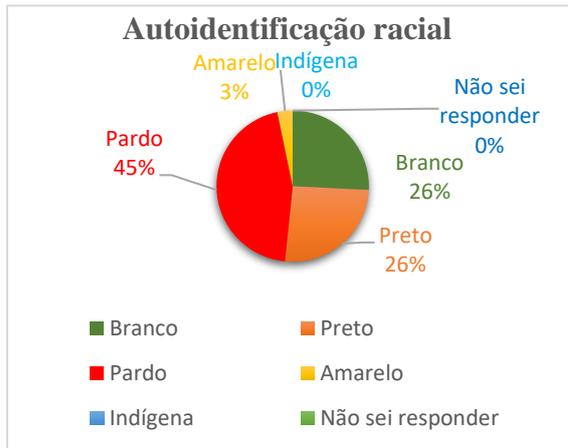


Gráfico 2

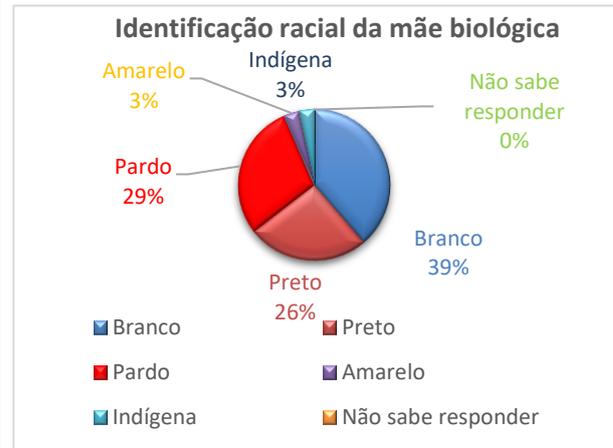


Gráfico 3

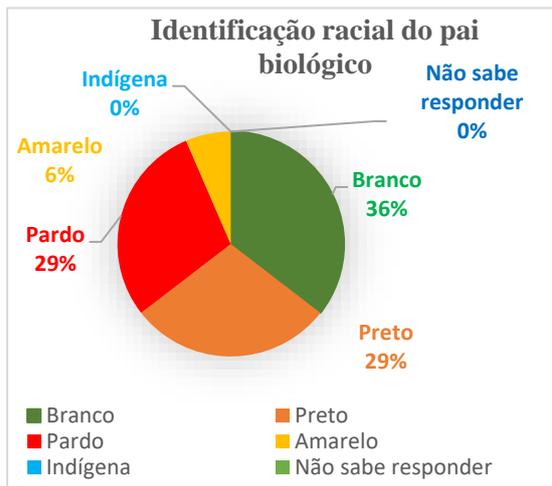


Gráfico 4

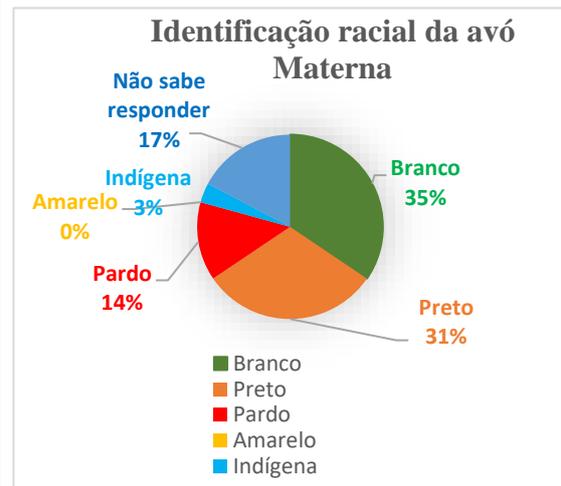


Gráfico 5

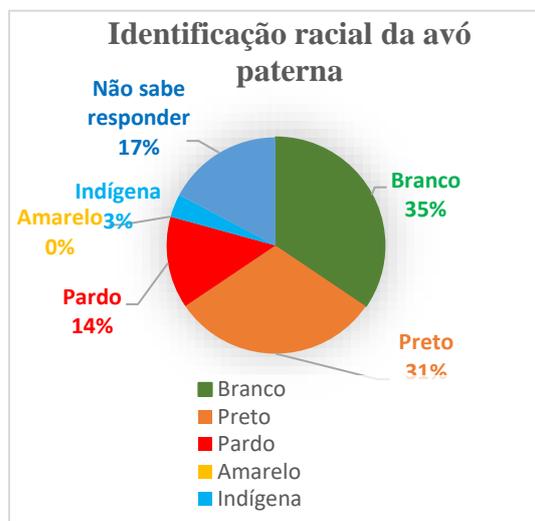


Gráfico 6

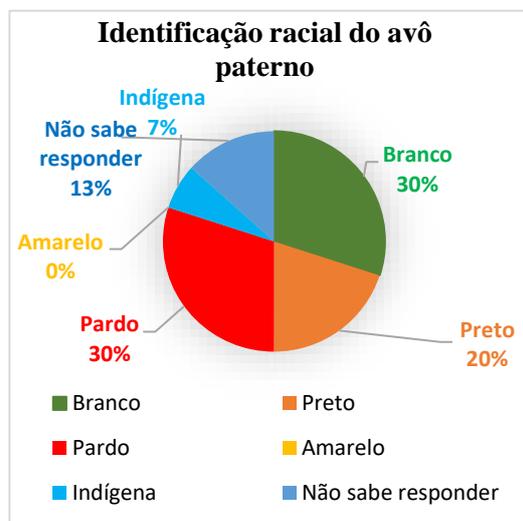
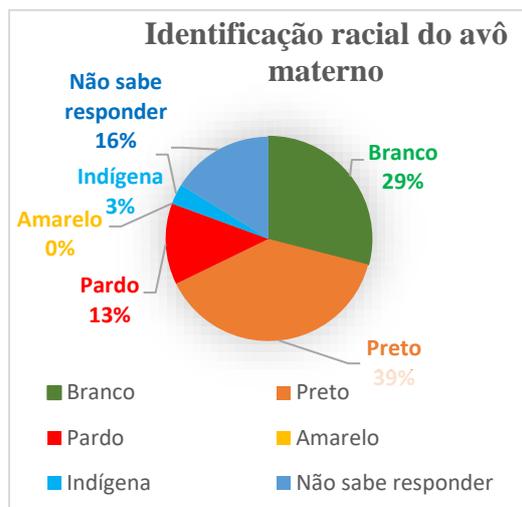


Gráfico 7



Em seguida, passamos para a próxima pergunta que consistia em: “ *O que você sabe ou já ouviu sobre a África?* ”. Enquanto aluna, apenas no Ensino Médio aprendi um pouco mais sobre o continente africano, principalmente no que dizia respeito a África do Sul e sua política de *Apartheid*, as recentes independências de alguns países africanos e que eram colônias de Portugal. Até então a minha visão desse continente tão vasto e diverso se limitava a sua flora e fauna e foi com muita surpresa que “descobri” que o Egito também fazia parte do continente

africano e que havia ainda cinco países que falavam língua portuguesa assim como no Brasil. Por isso, o objetivo era descobrir se duas décadas depois esse tipo de informação chegara à educação básica mais cedo. Seguem algumas respostas reveladas<sup>6</sup>:

NV: “ Que lá tem muitos animais. ”

SM: “Já ouvi falar que lá na África vive gente pobre. ”

DM: “ Que a história é muito bonita, que além de ser um povo muito pobre, tem lado rico. Eles também fazem rituais, eles são bem religiosos. ”

RR: “ Eu já escutei falar que a África é muito seca as pessoa passam fome algumas morrem de sede, fome, outras ficam doente e morrem e etc....”

KL: “Já ouvi sim, Africa é um continente com vários países com a maior população negra e também com muitos países pobres”.

LM: “ Já ouvi que a África é um continente muito pobre e já ouvi fala que tem muita crianças morrendo e muita pessoas inocentes que não tem culpa de nada e morre. Eu sinto muito sinto de mais. Que pena mais Deus sabe o que faz vamos orá.”

JC: “ muitas coisa que lá eles dança, caça, planta, etc.”

ME: “ que as crianças come barro, que lá eles não tem casa nem cama, e não tem comida e nem família eles são largados não estudão e nem fazem nada.”

JP: “ que lá é um país pobre e tem gente que passa fome”

WA: “ É um continente muito pobre, tem variedades de raças de animais e tem culturas um pouco diferentes.”

GK: “ Que lá eles passa muita necessidade “

IS: “ Que lá existem muitas crianças que não comem direito não tem uma alimentação boa e saudável e também são muito pobres.”

FD: “ Lá tem vários indígenas e vários animais.”

VR: “ Já ouvi fala que as pessoas de algum lugar passam fome, eles fazem bolinhos de lama para comerem eles são magrinhos e que eles dançam muito só isso que eu sei.”

Podemos perceber que a maioria dos estudantes classificou a África ora como um lugar com uma natureza vasta e diversa ora como um lugar onde as pessoas passam fome e miséria. Isso nos comprova que a despeito da facilidade e expansão dos meios de comunicação ainda temos difundido em nossa sociedade um espaço limitado a questão africana.

---

<sup>6</sup> As transcrições foram feitas sem alterar quaisquer desvios gramaticais.

Nenhum dos trinta e um alunos questionados comentou que fez ao longo dos primeiros anos de escolaridade algum tipo de trabalho que se debruçasse sobre a cultura africana<sup>7</sup>. Passamos para as cinco últimas perguntas, dentre as quais quatro eram de múltipla escolha com apenas duas opções “sim” e “não” e a última discursiva por ser um breve relato daqueles que presenciaram algum ato discriminatório em relação a cor de pele.

Em relação à pergunta 8, (*Você sabia que existem alguns países da África que também possuem a Língua Portuguesa como idioma oficial?*), embora os alunos tenham demonstrado na questão 7 uma visão limitada sobre o continente africano, aproximadamente, 49% deles afirmaram ter conhecimento de que alguns países da África também falam língua portuguesa. Um deles destacou “Tia, eles falam parecido com os portugueses”, neste momento aproveitei para destacar que a independência dos africanos como colônia de Portugal acontecera há bem menos tempo que a nossa. Dois ou três alunos salientaram que viram isso em um programa de televisão.

Quando perguntados: *Você gostaria de conhecer textos que falem sobre as histórias da cultura africana?*, 81% dos participantes afirmaram que teriam o interesse de descobrir mais sobre a cultura dos povos africanos. Suponho que os 19% restantes ainda estão pautados em fatores religiosos ou mesmo na desconfiança de como um continente mundialmente conhecido e destacado pela pobreza e miséria poderia ter um repertório cultural interessante?

Pudemos perceber que fatores muito semelhantes podem ter justificado o percentual similar entre as proposições 9 e 10. Nesta (*Você acredita que os povos africanos que também formaram o povo brasileiro contribuíram de maneira positiva para a nossa cultura?*), 74% dos participantes afirmaram que acreditavam que os povos africanos contribuíram de maneira positiva para a cultura brasileira. Um dos alunos reiterou que eles trouxeram algumas comidas e que a capoeira também veio dos povos africanos.

Em relação à pergunta *Você já presenciou (ou esteve envolvido), em sala de aula, ou em qualquer outro ambiente da escola alguma prática racista ou ato discriminatório relacionado a cor da pele de algum colega ou mesmo a sua? Caso a sua resposta seja sim, relate brevemente o ocorrido*, 68% dos alunos afirmaram que sim, que já presenciaram ou sofreram alguma prática de discriminação racial e 32%, não. É importante assinalar que muitas pessoas ainda classificam algumas práticas racistas no ambiente escolar apenas como “brincadeiras de mau gosto”, “zoeira”. Isso pode influenciar diretamente no que se considera ou não como preconceito ou injúria racial. Dentre os alunos que responderam positivamente,

---

<sup>7</sup> Apesar de não ter feito essa pergunta no questionário a princípio, ao longo da aplicação, perguntei despropositadamente se eles já tinham tido contato com essa temática na primeira etapa do Ensino Fundamental.

convém destacar alguns relatos que nos demonstram práticas racistas que se perpetuam ao longo dos anos e que urge serem exterminadas, principalmente do ambiente escolar. Um dos meninos me entregou o questionário no final e disse assim “*Tia, a nº12, eu passo por isso a vida toda*”.

VR: “Sim eu já. Nas minhas antigas escolas, na rua, por causa do meu cabelo, por ser curto e crespo. E também minha cor por ser negra, mais o fato de eu ser negra não me ofende eu me alegro sabe, pelos escravos serem negros, porque eles eram escravos na época mais se fosse agora eu e minha família seriam escravo. Só tenho agradecer a deus por tudo e primeiramente eu ter família”.

AP: “Bom, eu já fui muito zoada por causa da minha cor de pele, cabelo e tals. Chamada de muitos nomes mais agora eu não ligo eu não tenho e nunca tive vergonha da minha cor.”

NV: “uma menina discutil com o menino e esse menino chamou ela de um nome racista macaco preto e comessaram a chamar ele de rasista”

LM: “Já sofri racismo de cor me chamarão pelas 2 vezes MACACA. E macumbeira.”

JC: “Ficaram me chamando de tutano velho ou ficavam me chamando de neguinha, eu não gostei, falei com a diretora e ela falou para ele parar com isso.”

ME: “Quando o \*\*\*\*\* chamou a \*\*\*\*\* de macaca.”

MA: “Teve uma vez que um garoto da escola me zoava, mas teve um dia que ele passou dos limites e ele me chamou de macaco. eu cheguei em casa arrasado e fui falar com a minha mãe ela ficou com tritesa au mi ver chorando, no dia seguinte foi a reunião dos pais e a minha mãe falou o que tinha ocorrido e a diretora da escola falou que não podia fazer nada e hoje eu ainda falo com essa pessoa eu convivo com ela na escola #não fique calado.”

JP: “tavamos suando um ao outro e um colega chamou o outro de macaco, eles foram a diretoria o aluno levou uma advertência e o aluno não estuda mais aqui e ele o aluno que foi feto racismo com ele também não estuda mais aqui”

GK: “um menino chamou uma menina de macaca preta a diretora veio e conversou com ele e a menina desculpou”

IB: “Já fui chamada de muitas coisas na escola e também antes de eu vir para essa escola eu ia de combi para a outra escola e dentro do transporte eu já sofri muitas coisas eu tive que pedir a minha avó para ir comigo na casa dessas pessoas, até elas pararem com isso espero não passar nunca mais por isso.

ME: “Sim, teve um dia que chegou uma nova professora de matemática, ela era morena e estava comendo banana daí todos ficaram chamando ela de preta macaca e tals.”

Na próxima seção apresentaremos o repertório afro utilizado escolhido para ser trabalhado com os estudantes. É preciso esclarecer que não nos detivemos apenas a textos que

são considerados literatura infanto-juvenil, nossa escolha pautou-se principalmente na temática afro e em textos que mais se encaixavam nos objetivos gerais e específicos de cada oficina.

### 4.3 O repertório Afro

Como já exposto anteriormente a presente pesquisa se debruçou a partir de um repertório literário diverso utilizando tanto textos de temática afro, quanto textos de literaturas africana e afro-brasileira, nos quais além da temática também se destaca a autoria do texto por se tratarem de autores africanos dos países que possuem a língua portuguesa como língua oficial ou então de autores brasileiros afrodescendentes. A seguir, apresentaremos algumas informações a respeito das obras eleitas:

#### A- Autorretrato

“Autorretrato” é um poema de Pablo Neruda, poeta chileno, recebedor do prêmio Nobel de Literatura em 1971. Ricardo Neftali Reyes Basoalto era seu nome de batismo e adotou o seu pseudônimo em homenagem ao poeta tcheco Jan Neruda. Começou a publicar poemas aos 13 anos de idade e os publicava nos jornais da região de Terruco. Aos 17 anos, Neruda se mudou para Santiago para estudar pedagogia e francês na Universidade do Chile, e venceu um prêmio com o poema “A Canção de Festa”. Posteriormente, tornou-se diplomata e é considerado um dos mais notórios poetas de língua espanhola. Por ter passado 8 anos morando em outros países devido a sua carreira como representante do governo chileno, suas poesias possuem tom universal, embora estejam arraigadas da cultura do seu país de origem.

A tradução de Fernanda Zientara postada em seu blog foi a eleita para trabalhar com os alunos, pois entendemos que seria difícil a leitura e discussão do poema em castelhano chileno.

#### Autorretrato

De minha parte, sou ou creio ser rígido de nariz,  
mínimo de olhos, escasso de cabelos na cabeça,  
crescente de abdômen, comprido de pernas,  
largo de pés, amarelo de pele,  
generoso de amores, impossível de cálculos,  
confuso de palavras, suave de mãos,  
lento de andar, inoxidável de coração,  
apaixonado pelas estrelas, pelas marés, pelos maremotos,  
admirador de escaravelhos,  
caminhante de areia, lerdo de instituições,  
chileno a perpetuidade, amigo de meus amigos,  
mudo de inimigos, intrometido entre pássaros,  
mal educado em casa, tímido nos salões,  
arrepentido sem causa, horrendo administrador,  
navegante de boca, curandeiro da escrita,  
discreto entre os animais, afortunado de tempestades,  
pesquisador em mercados, obscuro nas bibliotecas,  
melancólico nas cordilheiras, incansável nos bosques,  
lentíssimo de respostas, que surgem anos depois,

trivial durante todo o ano, resplandecente em minhas anotações,  
 monumental de apetite, urso para dormir,  
 sossegado na alegria, observador do céu noturno,  
 trabalhador invisível, desordenado, persistente,  
 valente por necessidade, covarde sem pecado,  
 sonolento de vocação, amável de mulheres,  
 ativo por sofrimento, poeta por maldição  
 e louco varrido.

Tradução de Fernanda Zientara. In:<http://poeminhasdagente.blogspot.com.br/2014/05/autorretrato-pablo-neruda.html>

B- “Muleque”; “Criança, abandono é senzala”; “África”; “Sou raça”

“Muleque”; “Criança, abandono é senzala”; “África”; “Sou raça” são poemas de Solano Trindade<sup>8</sup> e que podem ser encontrados no livro *Poemas antológicos* organizado por Zenir Campos Reis, em 2008, cuja seleção reúne poemas de várias temáticas recorrentes na poética do autor como amor, resistência, apelo, denúncias sociais, valorização da identidade e da cultura negra. Francisco Solano Trindade nasceu em 1908, na cidade do Recife / PE, era filho de Emerenciana e Manuel Abílio.

Suas raízes genealógicas foram marcadas pela mistura de raça de três povos: sua avó materna era índia e seu avô, africano, já sua avó paterna era branca e seu avô, africano. Seus pais foram responsáveis por iniciá-lo na cultura popular através do contato com narrativas mitopoéticas do maravilhoso das tradições indígenas e africanas, além das danças folclóricas e populares como o Pastoril e o Bumba meu boi, o frevo e as danças típicas do carnaval de Recife.

Solano Trindade formou-se no curso Propedêutico – Ensino Médio – e fez ainda um ano de desenho no Liceu de Artes e Ofícios de Recife. Tornou-se um importante militante da causa negra, tanto que na década de 1930, foi um dos organizadores do I e II Congresso Afro-Brasileiros nas cidades de Recife e Salvador e fundador da Frente Negra Pernambucana e do Centro de Cultura Afro-Brasileiro em parceria com o pintor Barros Mulato, com o escritor Vicente Lima e com o poeta Ascenso Ferreira.

O Centro de Cultura Afro-Brasileiro buscava promover a pesquisa da afrodescendência na cultura e na história, buscar a expressão afro-brasileira na literatura e nas artes em geral, além de promover a divulgação de intelectuais e artistas negros. Em 1945, funda, com Abdias

<sup>8</sup> As informações referentes a vida de Solano Trindade foram retiradas do site <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/429-solano-trindade> (acesso em 30/12/2018)

do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro e, com Edson Carneiro, em 1950, o Teatro Popular do Negro.

Segundo Marques (2014), Trindade é o precursor da cosmogonia afro-brasileira ao abordá-la em seus poemas. Também é através de sua poética que pela primeira vez temos a exaltação positiva das características negras, do enaltecimento dos valores e da cultura negra, o realocamento imaginário das culturas e línguas da Mãe África trazidas por seus filhos traficados e então imiscuídas em outras culturas que aqui vicejavam e na língua brasileira, que o negro ajudou a edificar.

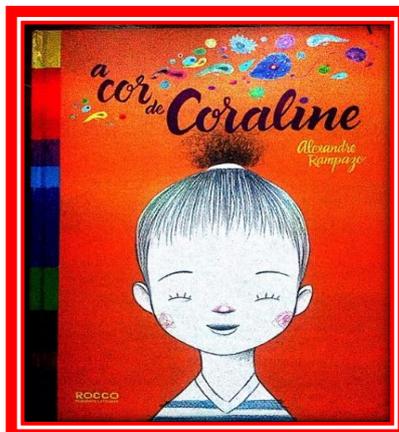
“África” e “Criança, abandono é senzala” foram poemas nos quais o autor enfatizou através do eu-poético a denúncia das mazelas sofridas pela população africana e afrodescendente diante da diáspora e os anos de escravização. No primeiro, denuncia a grande exploração a que o continente africano foi submetido durante os séculos de colonização, o segundo reflete sobre a manutenção das péssimas condições de vida com que algumas crianças afrodescendentes ainda conviviam mesmo depois da abolição da escravatura.

Em “Sou raça” podemos perceber a desconstrução do estereótipo de passividade e submissão do negro: “sou luta e até força bruta/ da gente oprimida que nem covardia/ é capaz de vencer”. Por fim, em “Muleque” a desconstrução se remete aos fenótipos típicos da etnia/raça negra que são fortemente marcados por preconceitos em oposição aos traços da branquitude. Nos primeiros versos o autor destaca essas características estereotipadas, indagando quem foi o responsável pelo “beijo assim tão grandão?”, pelos cabelos, pelo nariz do “muleque” com quem o eu-poético dialoga, a conclusão “Eu penso que foi o amor” ressignifica esses traços arrolando a eles uma representação positiva devido a aproximação com a ideia de quem fez o menino assim foi seus pais, através do amor.

Muleque	África
Muleque, Muleque Quem te deu este beijo Assim tão grandão?	O que fizeram de ti... Como dói-me o coração... Coisa igual, eu nunca vi. Que grande devastação”
Teus cabelos de pimenta do reino	O teu povo desuniram, Te roubaram até o fim, Tua dignidade baniram E te deixaram assim.
Teu nariz essa coisa achatada?	Vamos, lute, seja forte: - Teu futuro está em jogo Os ladrões não terão sorte: - Vão arder no eterno fogo
Eu penso muleque Que foi o amor	Eu sei que a luta é imensa,

	<p>Quase impossível ela é. Mas terás a recompensa E te manterás de pé.</p> <p>Querida, estou contigo. Mas não sei o que fazer. Quem sabe venha comigo Mais gente socorrer.</p>
<p>Criança, abandono é senzala</p> <p>Criança, abandono é senzala No gueto de rua, é senzala Nos morros e favelas, é senzala Na sua dor sofrida, é senzala</p> <p>É senzala , seu moço. Criança sem escola, é senzala. Criança sem alimentação, é senzala Criança sem saúde, é senzala</p> <p>É senzala sim senhor, é senzala maldita Cancro de um país rico, sem perspectivas de se extirpar.</p> <p>É senzala sim senhor, criança, abandono, é senzala. Na esperança perdida, é senzala.</p>	<p>Sou Raça</p> <p>Sou raça, sou povo, sou graça Sou gente que passa olhando sem ver Sou água, sou terra, sou tudo que encerra Alegria e mágoa , esperança e querer.</p> <p>Sou força. Eu sou o gingado do passo marcado, De um dia cansado de tanto sofrer. Sou luta e até força bruta Da gente oprimida que nem covardia É capaz de vencer</p> <p>Sou o gingado e até força bruta Alegria e mágoa da gente que passa Cheia de sofrer</p> <p>Eu sou a luta, sou a graça e sou a raça Da gente oprimida capaz de vencer.</p> <p>De um povo de uma graça, sou luta e sou raça, Sou mágoa que passa , sou tempo a correr.</p> <p>Sou como criança esperando a bonança E que entra na dança pagando pra ver.</p>

### C- A cor de Coraline



**Figura 4** - Capa do Livro *A cor de Coraline*

*A cor de Coraline* faz parte de um conjunto de obras consideradas pela *Revista Crescer* como as 30 melhores do ano de 2018<sup>9</sup>. Seu autor, Alexandre Rampazo, além de ter sido o responsável pelo texto também ilustrou toda a narrativa, fato que parece contribuir para maior harmonia entre a parte textual da narrativa e suas imagens.

Alexandre Rampazo, nascido e residente em São Paulo, formou-se em Design Gráfico pela Faculdade de Belas Artes e se dedica a escrever e/ou ilustrar obras literárias. Seu acervo publicado consta com cerca de 50 livros, dentre os quais a obra *Os olhos cegos dos cavalos loucos*, ilustrada por ele e escrita por Ignácio de Loyola Brandão, recebeu o prêmio Jabuti para melhor livro Juvenil no ano de 2015. O autor e ilustrador já teve ainda outras obras participante de prêmios e selecionadas até por catálogos estrangeiros.

Em entrevista, Rampazo nos revela que a ideia de escrever esse livro adviera de uma conversa, em 2013, com sua filha Gabriela. A jovem, que era voluntária em um abrigo, contara ao pai uma situação inusitada que causou nela estranheza e espanto: durante uma atividade que buscava trabalhar a identidade, um menino negro a questionou sobre o paradeiro do lápis “cor de pele”. Esse mesmo questionamento tornou-se então a principal questão do livro destinado ao público infanto-juvenil.

---

<sup>9</sup> ,Avaliação divulgada através do site <https://revistacrescer.globo.com/Diversao/Livros/noticia/2018/05/os-30-melhores-livros-infantis-do-ano-2018.html> ( acesso em 08/01/2019)

A narrativa de *Coraline* se inicia praticamente com o mesmo questionamento recebido pela filha de Rampazo, mas desta vez é a menina Coraline que é a destinatária da enunciação. Seu amigo, Pedrinho, pergunta: “Coraline, me empresta o lápis cor de pele?”.

A Menina se espanta diante da pergunta, olha para a caixa de lápis de cor contendo doze cores em suas mãos e começa a imaginar qual lápis o amigo gostaria de receber a depender do lugar onde morassem as pessoas que Pedrinho gostaria de retratar.

Se fosse, em Marte, por exemplo, ela daria o lápis verde, se fosse Netuno, azul, até que chegou à conclusão de que não existia apenas um lápis que poderia ter a alcunha de cor de pele, afinal “ a gente vive num mundo com um monte de gente diferente... Línguas diferentes, tamanhos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes. ” (RAMPAZO, 2017, p.24).

Então Coraline decide entregar ao amigo o lápis marrom que representaria a cor da sua pele. Apenas no fim da narrativa Pedrinho e Coraline têm sua pele ilustrada nas cores que representam a branquitude e a negritude respectivamente.

No final da obra, Rampazo apresenta Coraline multicolorida inspirado na obra de Andy Warhol que pintou Marilyn Moroe e reforça a ideia de que existem diferentes possibilidades de tons de pele, desconstruindo o ideal de uma representação estética valorizada deve ser o da etnia branca.

#### D- “Você, Brasil”

“Você, Brasil”, publicado no livro *Caderno de um Ilhéu* (1956) é um poema de Jorge Barbosa, autor pertencente ao 2º paradigma da literatura cabo-verdiana <sup>10</sup>que teve seu início marcado pela fundação da revista *Claridade*, em 1936. Essa fase buscava a afirmação da identidade cultural de Cabo-verde e possui alguns pontos em comum com o Modernismo brasileiro, porque seus poetas, chamados “claridosos”, inspiraram-se, principalmente, em nossa geração de 1922 e 1930, tendo como referencial poetas como Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Ribeiro Couto, Jorge Amado, José Lins do Rego, João Cabral, Graciliano Ramos dentre outros.

Pela primeira vez na literatura cabo-verdiana não se priorizou as influências estético-literárias oriundas de Portugal, demonstrando assim uma necessidade de ruptura artístico-cultural e promovendo uma independência ainda que fosse apenas literária do arquipélago. Os poemas desse paradigma são marcados pelos dilemas da “insularidade” e do “terralongismo”,

---

<sup>10</sup> Informações sobre o 2º paradigma da literatura cabo-verdiana foram retiradas do material didático destinado à disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I , no curso de Letras da UFRJ, chamado Apostila de Poesia das cinco literaturas africanas em língua portuguesa, organizado pela profª. Drª. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco.

oriundos da condição de aprisionamento dado pelo mar e a vontade de se evadir de Cabo-verde. Os poetas cabo-verdianos se veem diante da dicotomia do “querer ficar” e “ter que partir” de sua terra natal devido, principalmente ao problema da seca e ventos fortes que contribuem para o aumento da fome e da miséria no país.

Jorge Barbosa endereça seu poema “Você, Brasil” ao brasileiro Ribeiro Couto, reforçando a aproximação dos poetas caridosos e os modernistas brasileiros. Neste poema, o sujeito poético já revela em seu primeiro verso o gosto pelo Brasil e justifica esse sentimento afirmando que ambos países têm similaridades, mesmo sabendo que sua extensão territorial e reconhecimento mundial os diferenciam.

Sabemos que os países se aproximam, principalmente, étnica e culturalmente, afinal ambos foram colonizados e têm em sua história marcada pela diáspora imposta pelo país lusitano a negros de diversas etnias, no caso cabo-verdiano, principalmente de Guiné-Bissau e do Senegal.

Ao longo do poema, o eu-lírico mantém diálogo com um Brasil personificado, enfatizando a aproximação linguística, a miscigenação, a música, até a matriz religiosa cristã. Nesse poema também se evidencia o dilema da insularidade e a condição de aprisionamento a que se sentiam submetidos os cabo-verdianos: *“é que os seus retirantes/têm léguas sem conta para fugir dos flagelos,/ao passo que aqui/ nem chega a haver os que fogem/ porque seria para se afogarem no mar...”* ( BARBOSA, 1956).

<p>VOCÊ, BRASIL”</p> <p>Para o poeta Ribeiro Couto</p> <p>Eu gosto de Você, Brasil, porque Você é parecido com a minha terra. Eu bem sei que Você é um mundão e que a minha terra são dez ilhas perdidas no Atlântico, sem nenhuma importância no mapa.</p> <p>Eu já ouvi falar de suas cidades: a maravilha do Rio de Janeiro, São Paulo dinâmico, Pernambuco, Bahia de Todos-os-Santos. Ao passo que as daqui não passam de três pequenas cidades.</p> <p>Eu sei tudo isso perfeitamente bem, mas Você é parecido com a minha terra.</p> <p>É o seu povo que se parece com o meu, que todos eles vieram de escravos</p>	<p>Mas há uma diferença no entanto: é que os seus retirantes têm léguas sem conta para fugir dos flagelos, ao passo que aqui nem chega a haver os que fogem porque seria para se afogarem no mar...</p> <p>Nós também temos a nossa cachaça, o grog de cana que é bebida rija. Temos também os nossos tocadores de violão e sem eles não haveria bailes de jeito. Conhecem na perfeição todos os tons e causam sucesso nas serenatas, feitas de propósito para despertar as moças que ficam na cama a dormir nas noites de lua cheia. Temos também o nosso café da ilha do Fogo que é pena ser pouco, mas — Você não fica zangado? — é melhor do que o seu.</p>
---	---

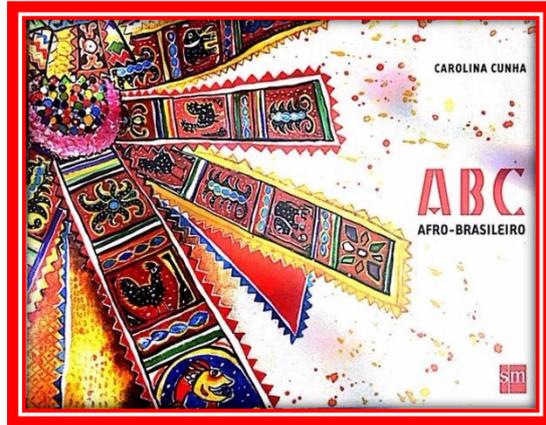
<p>com cruzamento depois de lusitanos e estrangeiros.      É o seu falar português      que se parece com o nosso falar,      ambos cheios de um sotaque vagaroso,      de sílabas pisadas na ponta da língua,      de alongamentos timbrados nos lábios      e de expressões terníssimas      e desconcertantes.</p> <p>É a alma da nossa gente humilde que reflete      a alma da sua gente humilde,      ambas cristãs e supersticiosas,      sentindo ainda saudades antigas      dos sertões africanos,      compreendendo uma poesia natural,      que ninguém lhes disse,      e sabendo uma filosofia sem erudição,      que ninguém lhes ensinou.</p> <p>O gosto dos seus sambas, Brasil,      das suas batucadas,      dos seus cateretês,      das suas toadas de negros,      caiu também no gosto da gente de cá,      que os canta      e dança      e sente,      com o mesmo entusiasmo      e com o mesmo desalinho também...      As nossas mornas,      as nossas polcas,      os nossos cantares,      fazem lembrar as suas músicas,      com igual simplicidade      e igual emoção.</p> <p>Você, Brasil,      é parecido com a minha terra,      as secas do Ceará      são as nossas estiagens,      com a mesma intensidade de dramas e      renúncias.</p>	<p>Eu gosto de Você, Brasil.      Você é parecido com a minha terra.</p> <p>O que é - é que lá tudo é à grande      e tudo aqui é em ponto mais pequeno...      Eu desejava fazer-lhe uma visita      mas isso é coisa impossível.</p> <p>Queria ver de perto as coisas espantosas      que todos nos contam de Você,      assistir aos sambas nos morros,      estar nessas cidadezinhas do interior      que Ribeiro Couto descobriu num dia de      muita ternura,      queria deixar-me arrastar na onda da Praça      Onze      na terça-feira de Carnaval.</p> <p>Eu gostava de ver de perto o luar do sertão,      de apertar a cintura de uma cabocla — Você      deixa? —      e rolar com ela um maxixe requebrado.      Eu gostava enfim de o conhecer de mais      perto      e você veria como sou um bom camarada.      Havia então de botar uma fala      ao poeta Manuel Bandeira      de fazer uma consulta ao Dr. Jorge de Lima      para ver como é que a poesia receitava      este meu fígado tropical bastante cansado.</p> <p>Havia de falar como Você      Com um i no si      — “si faz favor” —      de trocar sempre os pronomes      para antes dos verbos      — “mi dá um cigarro?”.</p> <p>Mas tudo isso são coisas impossíveis      — Você sabe? -      impossíveis.      (BARBOSA, 1956)</p>
--	---

É preciso destacar que a recepção das obras de escritores africanos em língua portuguesa permite que haja um redirecionamento da imagem dos espaços poéticos e ficcionais que esses textos proporcionam, pois em alguma instância podem redefinir a imagem da África apenas como um espaço de miséria, exotismo ao demonstrar que lá também existe um universo cultural, uma produção artística e literária. Amâncio(2008) aponta que:

a leitura das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa , por um lado, contribui para que se fragmente a noção equivocada de que em África é tudo igual ou a de que o africano não demonstrou resistência formal ao processo colonizatório; por outro lado, dá visibilidade a um fazer estético – ideológico que se realiza via escrita, o que pode parecer novidade para quem ainda acredita que africano não escreve ou não tem

produção intelectual. Ao mesmo tempo, tais textos literários revelam a direta relação entre os intelectuais das ex-colônias portuguesas, fato que comprova o diálogo estético-ideológico dos africanos de Língua Portuguesa com os brasileiros da época. (AMÂNCIO, 2008,p.84).

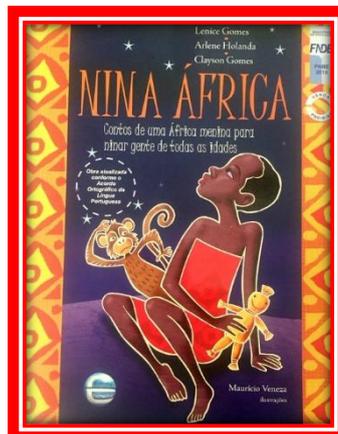
*E- Abc afro-brasileiro*



**Figura 5:** Capa do Livro *ABC AFRO-BRASILEIRO*

*ABC-AFROBRASILEIRO* é um livro informativo, escrito e ilustrado por Carolina Cunha, nascida na cidade de Salvador, no estado da Bahia. Através das letras do Alfabeto de A à Z, a pesquisadora de línguas e artes africanas nos apresenta o universo da cultura afro-brasileira, a influência e as marcas que os povos africanos deixaram em nossas tradições, culinária, danças através de pequenos textos informativos enriquecidos pelos desenhos multicoloridos que ambientam o leitor e o instigam a conhecer e descobrir o rico universo afrodescendente. Os paratextos de Angela Lühning e de Nancy de Souza Aynolá corroboram ainda para que o leitor valorize e compreenda melhor os pontos de encontro entre o Brasil e a África.

*F- Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*



**Figura 6:** Capa do livro *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*

*Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, obra escrita por Lenice Gomes, Arlene Holanda, Clayson Gomes e ilustrada por Maurício Veneza, fez parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2010<sup>11</sup>. Tanto os autores responsáveis pelo texto do livro, quanto seu ilustrador, são autores reconhecidos no âmbito da LIJ, tendo sido extensivamente premiados por outras obras.

Esse livro é composto por contos populares africanos que se enquadram no mito de origem cuja narrativa se propunha explicar a origem de algum fato ou fenômeno da natureza através de uma lenda ou de um mito que passavam de geração para geração. Essas obras são compostas por histórias tradicionais, normalmente curtas, criadas e enriquecidas pela imaginação popular. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015).

Nessa obra, elegemos o conto de Lenice Gomes, “Furos no céu”, que tenta explicar a origem das estrelas. Logo no início da história, o narrador informa ao leitor que nesse tempo a distância entre o Céu e a Terra era pequena e duas mulheres de uma tribo africana conversavam distraídas enquanto amassavam grãos de milhos com o pilão. Uma das mulheres, ao se entusiasmar com o teor da conversa levantou a mão do pilão com tanta força e tão alto que começou a fazer furos no céu. O Céu berra, mas as mulheres não prestam atenção aos seus gritos, não aguentando mais ser furado decide se afastar da Terra de maneira que não fosse mais possível ser tocado, mas que todos pudessem vê-lo. Com saudades, decide transformar os furos que as mulheres haviam feito em estrelas, assim conseguiria continuar espiando as coisas que aconteciam na terra. Essa história, segundo os africanos, foi contada de aldeia em aldeia com a intenção de que se espalhasse pelo mundo e todos soubessem como haviam sido criadas as estrelas do céu.

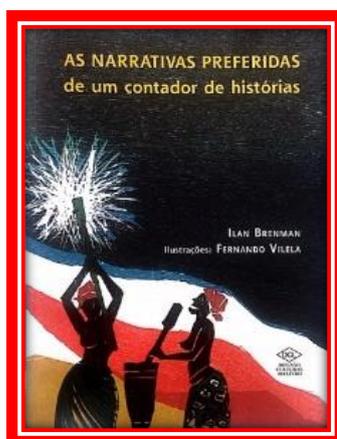
Um grupo de alunos da T-701 escolheu o conto “Fogo de Deus” para apresentar no dia do Sarau afro- literário. Enquanto “Furos no céu” conta a origem das estrelas segundo povos africanos, essa história narra como o fogo havia chegado ao mundo. Nessa narrativa, o autor Clayson Gomes inicia a história valorizando os saberes dos ancestrais e como os anciões contavam as antigas histórias aos mais novos ao redor das fogueiras, repassando, assim, os valores e saberes de sua cultura. A história narra a saga de quatro animais – a abelha, o abutre,

---

<sup>11</sup> Como política pública, o PNBE objetivava o incentivo à leitura, o acesso à cultura e à informação de maneira que o acesso às obras pudesse ser democratizado da rede pública de ensino no âmbito da educação básica. Apesar de ser de suma importância, o programa foi extinto em 2014, e há quatro anos o governo federal não realiza entregas. Está prevista para 2019 uma nova remessa de livros que será entregue em 2019 através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário 2018 – PNLD Literário 2018. A seleção de livros será destinada às escolas que atendem à Educação Infantil (creche e pré-escola), aos anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e ao Ensino Médio com previsão de entrega neste ano de 2019.

o corvo e a coruja em busca de Deus para lhe pedir que entregasse a eles o fogo e todos os animais pudessem se aquecer. No entanto, apenas a abelha possuía boas intenções, os demais pensavam em trazer o fogo apenas para si. Ao longo do caminho, os animais gananciosos feneceram, restando apenas a obstinada abelha que encontrou o todo poderoso que, reconhecendo o seu esforço e boas intenções, transformou o animal na rainha de seu povo e concedeu a ela a tarefa de levar a todos da terra o fogo de Deus.

*G- As narrativas preferidas de um contador de histórias.*



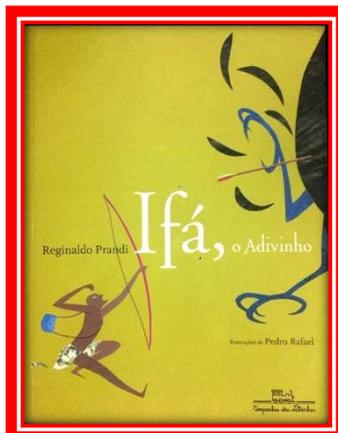
**Figura 7:** capa do livro *As narrativas preferidas de um contador de histórias*

*As narrativas preferidas de um contador de histórias*, obra escrita por Ilan Brenman<sup>12</sup>, escritor, psicólogo, mestre e doutor em Educação, e ilustrada por Fernando Vilela, ganhadora do selo de “Altamente Recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Seu autor já escreveu mais de 60 livros publicados no Brasil e em diversos países da Europa e Ásia. Nascido em Israel, filho de argentinos, mora no Brasil desde 1979 e há quinze anos se dedica a contação de histórias. O autor através desse livro reconta narrativas populares africanas, brasileiras, gregas e asiáticas.

Elegemos a narrativa africana “As duas mulheres e o céu”, na qual Ilan também reconta o conto popular africano dedicado a explicar a origem das estrelas dando a ele a sua roupagem. Em seu texto de apresentação, o contador revela que de tanto contar essas histórias foi tomado por elas, assim: “*As histórias foram tomando conta do contador; elas aumentaram de tamanho ao seu bel-prazer, modificavam nomes de personagens e lugares, cantavam novas melodias: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO.*” (BRENMAN, ILAN, 2007).

<sup>12</sup> Informações retiradas do site [www.ilan.com.br](http://www.ilan.com.br)

H- *Ifá, o Advinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*



**Figura 8:** capa do livro *Ifá, o Advinho*.

*Ifá, o Advinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*, obra escrita por Reginaldo Prandi, ilustrada por Pedro Rafael. Reginaldo é professor de sociologia da Universidade de São Paulo e autor de diversas obras sobre a sociedade e cultura brasileira; em 2001, devido suas contribuições à preservação da cultura brasileira, recebeu o Prêmio Érico Vannuci Mendes. Já Pedro Rafael é artista plástico e restaurador, responsável pela ilustração de outras obras de Prandi e , em 2003, recebeu da FNLIJ o prêmio Revelação Ilustrador, por sua atuação em *Ifá, o advinho*.

As histórias que compõem essa obra são baseadas no livro *A mitologia dos orixás*, do mesmo autor. Prandi, em nota, no final do livro, explica que amigos o motivaram a reescrever o seu livro de forma que crianças ou leitores curiosos de todas as idades pudessem conhecer suas histórias que destinara a adultos. Para realizar essa tarefa, cada narrativa foi lida, em inúmeras versões, para muitas crianças pela antropóloga e educadora Rosa Maria Bernardo. A partir dessa experiência, dos relatos, expectativas e sugestões dos pequenos ouvintes, as narrativas foram tomando forma até chegassem ao formato atual.

Elegemos as três primeiras histórias do livro, sendo que as duas primeiras – “O adivinho que escapou da morte” e “Como Ifá ganhou o cargo de Advinho” – foram apresentadas aos alunos através do livro animado, encontrado no site *A cor da cultura*. A terceira, “A fonte que deu de beber aos filhos gêmeos” finaliza as narrativas que escolhemos. Para a ocasião do Sarau Afro-literário, outro grupo, também da T.701, selecionou a nona história para ser apresentada.

Na primeira história, conhecemos Ifá, personagem principal da obra, que era adivinho e lia a sorte das pessoas através de seus dezesseis búzios mágicos. Ifá ensinava às pessoas a resolverem problemas e questões de diversas naturezas, mas a atividade da qual mais gostava

era ajudar as pessoas a escapar da Morte, um ser que vivia rondando o mundo e roubava as pessoas carregando-as para longe de seus entes queridos.

Um dia, a Morte, cansada de ser enganada por Ifá, saiu à sua procura para eliminar Ifá e continuar com sua saga. Ifá, desesperado, pediu ajuda a Euá, a misteriosa, que prontamente escondeu o adivinho embaixo de suas saias. Com a ajuda de Euá, mais uma vez Ifá despistou a Morte. Meses depois, Euá deu à luz a dois filhos gêmeos, os quais, segundo o povo dizia, eram a cara do adivinho. Essa história também foi escolhida por um grupo da T.601 para ser apresentada através de Teatro dos fantoches.

Na segunda história, descobrimos como Ifá tornou-se adivinho com a ajuda de Exu. Após a morte do mago da adivinhação, Ifá se candidatou para assumir a função. Apesar de ter gostado do candidato, Olorum, o Senhor do Céu, submeteu-o a uma prova e se conseguisse passar por ela, o cargo seria dele. Ao encontrar Exu numa encruzilhada, contou a ele seu objetivo e o rapaz propôs ajudá-lo na tarefa.

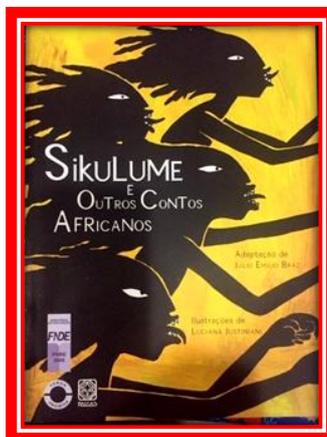
Quando chegaram, Olorum mostrou as mãos e disse que, em cada uma delas, possuía um punhado de milho, em uma era milho cozido, se plantado não germinaria e na outra, cru, que se plantado germinaria. O Deus supremo iria plantar um punhado ao Norte e outro ao Sul e a tarefa de Ifá seria adivinhar qual deles iria germinar. Exu acompanhou Olorum escondido e assoprou no ouvido de Ifá uma pergunta cuja resposta seria a correta. Então, foi assim que Ifá se transformou no adivinho que jogava os búzios e lia a sorte das pessoas.

Na terceira história, depois que seus filhos gêmeos nasceram, Euá, a misteriosa, não se separava das crianças. Onde quer que fosse, levava-as consigo. Um dia, foi com as crianças buscar lenha para cozinhar e, distraída, acabou se perdendo na floresta. As horas se passaram, o calor aumentava e nada de eles encontrarem o caminho de casa, e os meninos não aguentavam mais de tanta sede, se demorasse muito morreriam. A mulher então implorou a Olorum que não deixasse seus filhinhos morrerem e o Ser supremo se compadeceu. Assim, Euá, que estava sentada, amparando seus filhos, começou a se transformar em água até que se percorrer o solo africano e até hoje é chamado de Euá. Euá, a misteriosa, se transformou no orixá das fontes.

A nona história explica como Ifá e Exu, o mensageiro, passaram a trabalhar juntos e como, a partir dessa parceria, ele consegue saber de todas as histórias. Olorum ensinou que “Na vida tudo é repetição. Aprende as histórias que aconteceram no tornou em uma fonte que brotava do chão. Os meninos beberam água, recuperaram suas forças, voltaram ao povoado onde contaram a história da mãe-fonte, da mãe-rio. Aquele rio recém-criado passou a passado e saberás o que se passa no presente e tudo o que no futuro ocorrerá.” (PRANDI, 2002). Assim, o Adivinho colecionou todas as histórias e problemas que afligiam a vida dos seres da terra e

as devidas soluções, então quando é procurado sabe exatamente do que é necessário para resolver qualquer tipo de infortúnio.

#### I- *Sikulume e outros contos africanos*



**Figura 9:** capa do livro *Sikulume e outros contos africanos*

*Sikulume e outros contos africanos*, obra de Júlio Emílio Braz, escritor renomado e reconhecido, é considerado autodidata. Sua carreira se iniciou como roteirista para histórias em quadrinhos, sua produção literária para crianças teve início em 1988 com o livro *Saguairu*, ganhador do Prêmio Jabuti naquele ano. A maioria das suas obras se destinam ao público infanto-juvenil e muitas delas abordam a temática étnico-racial.

Assim como *Nina África* e *As narrativas preferidas de um contador de histórias*, *Sikulume* é composto de sete narrativas, fortemente marcadas pelo traço da oralidade, característico da narrativa em forma de lenda. Este livro foi oferecido aos alunos ao lado de todas as outras com as quais já havíamos usado durante as oficinas a fim de que eles escolhessem histórias para serem apresentadas no Sarau. Dois grupos, ao folhear o livro, escolheram as narrativas “A origem da Morte” e “A mãe canibal e seus filhos”.

O conto “A origem da morte” trata de um mito de origem e objetivava elucidar fatos que não possuíam até então explicação. Nela, a lua pede que um mosquito enviasse aos homens a mensagem de que assim como ela morre e com sua morte volta à vida, eles também morreriam e com isso voltariam a viver.

No meio do caminho, o mosquito encontra com a lebre que diz ter certeza de que o inseto não daria o recado direito, tomando para si a importante tarefa. A lebre então chega até aos homens e diz que da mesma forma que a lua morre e desaparece, eles também morreriam e com isso desapareceriam. Depois de realizada a tarefa, a lebre foi até a lua e contou tudo aquilo que dissera aos homens. Enfurecida, a lua pega um pedaço de pau, bate no focinho da lebre e o

corta ao meio. Assim, descobrimos porque o focinho da lebre é cortado ao meio e a origem da morte.

Em “A mãe canibal e seus filhos”, Júlio Emílio Braz narra a história de dois irmãos que desobedecem ao seu avô com quem moram e saem pela floresta para encontrar seus pais, crendo que sua mãe, mesmo sendo canibal, não teria coragem de devorar seus próprios filhos.

Chegando ao destino, as crianças são instruídas pelo pai a irem embora durante a madrugada enquanto a mãe dormia. A mulher, ao perceber que as crianças fugiram, foi atrás deles com seu machado a fim de devorá-los mesmo diante dos apelos do marido, chegando à aldeia a mulher devorou a todos. Ao retornar para casa, encontra uma bela ave e resolve capturá-la para presentear o marido. No entanto, a ave rouba o seu machado, estripa sua barriga e fantásticamente todos que foram engolidos pela canibal saem de dentro dela vivos, garantindo, assim o final feliz.

Na próxima seção, apresentaremos a nossa proposta de planejamento das oficinas que foram aplicadas durante este projeto de pesquisa.

#### 4.4. Planejamento das oficinas

O formato de planejamento das oficinas se baseou nas atividades elaboradas por alunos do *I curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras* apresentadas no artigo *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*<sup>13</sup>, de Miriam Lúcia dos Santos Jorge e Iris Maria da Costa Amâncio.

O planejamento apresentado a seguir consta exatamente como pensado anteriormente à aplicação. Achei importante separar o planejamento, como suas expectativas, porque são resultado de pesquisa e também acabam por revelar os avanços e desafios da sala de aula quando colocamos o planejado em prática.

Oficina 1 – Viva a minha, a tua e as nossas Identidades
---

**Tempo de duração:** 2 aulas (6 tempos de aproximadamente 45 minutos).

**Objetivos:**

- Reconhecer as características e objetivos de um autorretrato;
- Promover a reflexão a respeito da diversidade étnico-racial;
- Perceber como os estudantes se representam e percebem a sua própria identidade;
- Valorizar e desconstruir estereótipos a respeito da identidade negra;

---

<sup>13</sup> (JORGE, AMÂNCIO, 2008)

- Possibilitar o contato com literaturas muitas vezes desconhecidas e/ou marginalizadas no ambiente escolar brasileiro;
- Estimular a produção textual individual a partir da construção de seus próprios autorretratos;

### **Organização da sala de aula:**

- Organizar as carteiras da sala de aula em meia-lua para que seja possível que os alunos visualizem os vídeos e consigam interagir durante a leitura dos poemas.

### **Materiais:**

- Datashow ou TV para passar os vídeos.
- Cópia dos poemas *Autorretrato* (traduzido) – Pablo Neruda e *Muleque* – Solano Trindade.
- Vídeo sobre a vida e obra de Pablo Neruda. (Youtube).
- Vídeo sobre a vida e obra Solano Trindade – Heróis de todo o mundo ( YouTube).
- Imagens dos quadros que exploram os autorretratos de Frida Kahlo, Leonardo da Vinci, Vicent Van Gogh, Pablo Picasso, Norman Rockwell e também fotografias de Selfies dos próprios alunos.

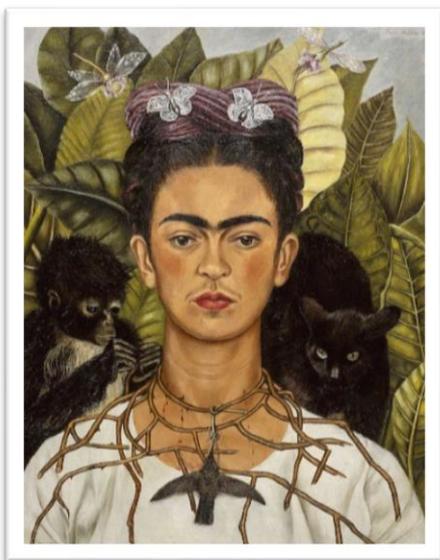
### **Metodologia**

- A. O professor pode verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do significado da palavra autorretrato. Caso os estudantes não saibam o que significa, pode explicar o seu significado a partir da leitura do verbete do dicionário. Depois, indagar de que maneiras alguém pode se autorretratar. E, por fim, apresentar imagens dos autorretratos de vários artistas ou de *selfies*.
- B. Assistir a vídeos que falam sobre a vida e obra de Pablo Neruda e Solano Trindade, disponíveis, disponíveis e <https://www.youtube.com/watch?v=ED9sU4hX4U8>.
- C. Entregar cópias dos poemas *Muleque*, de Solano Trindade e a tradução do poema *Autorretrato*, de Pablo Neruda e, em seguida, realizar a leitura em voz alta dos poemas para a turma. É importante conduzir o debate a respeito dos poemas dando espaço para que os alunos coloquem as suas opiniões, impressões sobre os textos. É uma importante

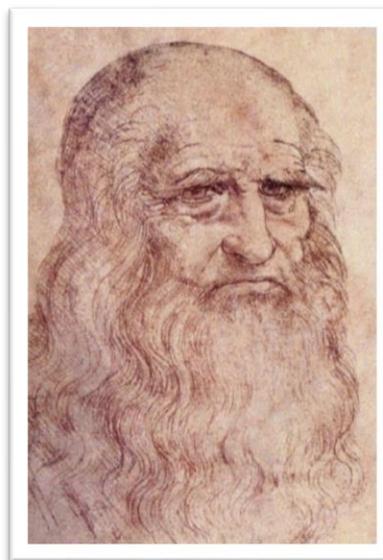
oportunidade de os alunos perceberem que através da escrita foi possível a produção de um retrato escrito de alguém.

- D. Discutir como os autores usaram as palavras para representar a si mesmo, no caso do poema de Pablo Neruda e ao outro, no caso de Solano Trindade, destacar principalmente as características elencadas por Trindade para realizar a descrição fazendo contraponto aos dois últimos versos “ Eu penso Muleque/ que foi o amor”.
- E. Pedir que os alunos completem um quadro para que os alunos retirem dos textos aquilo que eles consideram como características físicas e psicológicas.
- F. Propor que os alunos desenhem o seu próprio autorretrato e registrem as suas características físicas e psicológicas, deixando livre a confecção de um poema ou de um pequeno texto em prosa.

- **Exemplos de materiais que podem ser usados na Oficina 1**



**Figura 10** - Frida Kahlo<sup>14</sup>

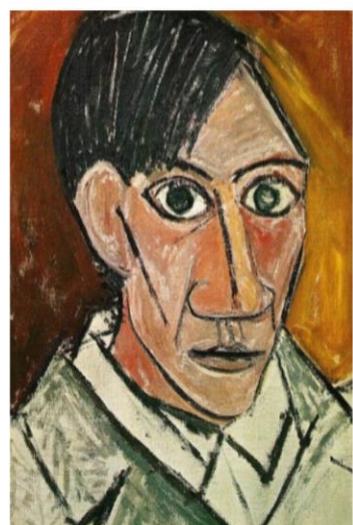


**Figura 11** - Leonardo Da Vinci<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Imagens Disponíveis em: <http://www.revistaversatille.com.br/5-grandes-artistas-que-imortalizaram-o-proprio-rostro-com-autorretratos/>, acesso em 19/05/2018.

<sup>15</sup> Ibidem item 4



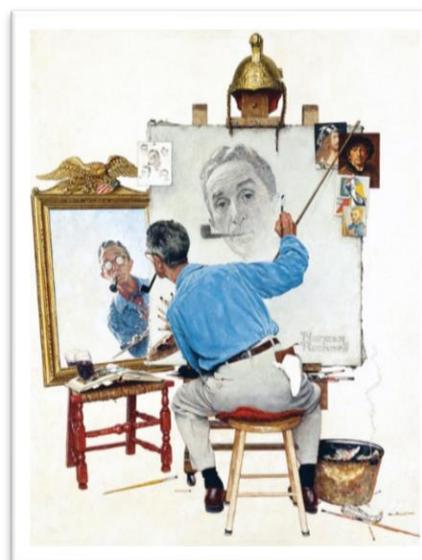
**Figura 12** - Pablo Picasso<sup>16</sup>



**Figura 13** Gustave Courbet<sup>17</sup>



**Figura 14** - Vincent Van Gogh<sup>18</sup>



**Figura 15** - <sup>19</sup>Norman Rockwell

---

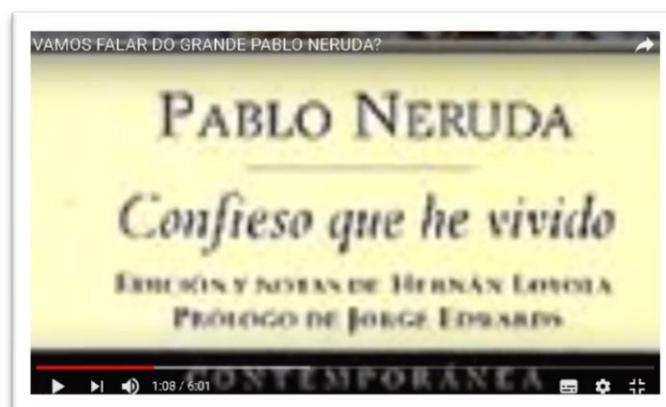
<sup>16</sup> Ibidem item 4

<sup>18</sup> Ibidem item 4

<sup>19</sup> Imagem disponível em [www.arteeblog.com/2018/02/analise-do-autorretrato-triplo-de.html](http://www.arteeblog.com/2018/02/analise-do-autorretrato-triplo-de.html), acesso em 19/05/2018.

**Figura 16**

vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qFjopvQ71is> (acesso em 19/05/2018 às 14h:58min)

**Figura 17**

vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ED9sU4hX4U8> (acesso em 19/05/2018 às 15h:05min)



serão utilizadas fotos recortadas de jornais e revistas ou a partir da pesquisa na Internet. Se os alunos optarem pela pesquisa na internet o professor pode usar a sala de informática ou pedir que os alunos tragam apenas o nome das pessoas públicas para que seja montado o quadro com o uso do Data show. Retomar o quadro produzido e refletir sobre as cores de pele representadas nele e averiguar se há nas escolhas um padrão de beleza que se sobrepõe a outros.

B- Organizar ou se deslocar para um espaço em que seja possível que se forme uma meia lua ou uma roda de leitura para que seja feita a leitura em voz alta do livro do livro *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo.

C - Mostrar a capa e o título e indagar à turma quais expectativas em relação à história podem ser inferidas apenas com a leitura da capa.

D - Fazer a leitura do texto da obra, estimulando que os alunos participem e antecipem fatos da história, além de relacionar às ilustrações à narrativa. Para tanto podem ser feitas as seguintes perguntas ao longo da leitura ou então entregar roteiro de questões para que os alunos respondam em dupla ou individualmente:

1. O que a expressão de Coraline demonstra diante do pedido do menino?
2. E vocês conhecem esse tal lápis cor de pele do qual Pedrinho está falando? Qual é o lápis que representa essa cor?
3. Por que Coraline acredita que tem mais sorte do que as crianças que possuem uma caixa de lápis com mais cores?
4. Por que Pedrinho olhou para Coraline com “uma cara de lagosta”? Afinal qual cor que você acredita que o Pedrinho gostaria de receber?
5. Apenas na última página da narrativa, o autor e ilustrador Alexandre Rampazo apresentou os personagens Pedrinho e Coraline coloridos, o que o levou, na sua opinião, a fazer isso?
6. Na última página de ilustração da história, o desenho do rosto de Coraline é ilustrado de várias cores. O que você acha que o autor quis demonstrar com isso?

E – Indagar se algum aluno, principalmente aqueles que tenham deixado o seu autorretrato sem cor, gostariam de colorir com a sua “cor de pele” ou realizar alguma modificação em seu desenho.

## Exemplos de materiais que podem ser utilizados na oficina 2



Figura 18- Coraline e o pedido de Pedrinho.



Figura 19- O que será que Pedrinho quis dizer?

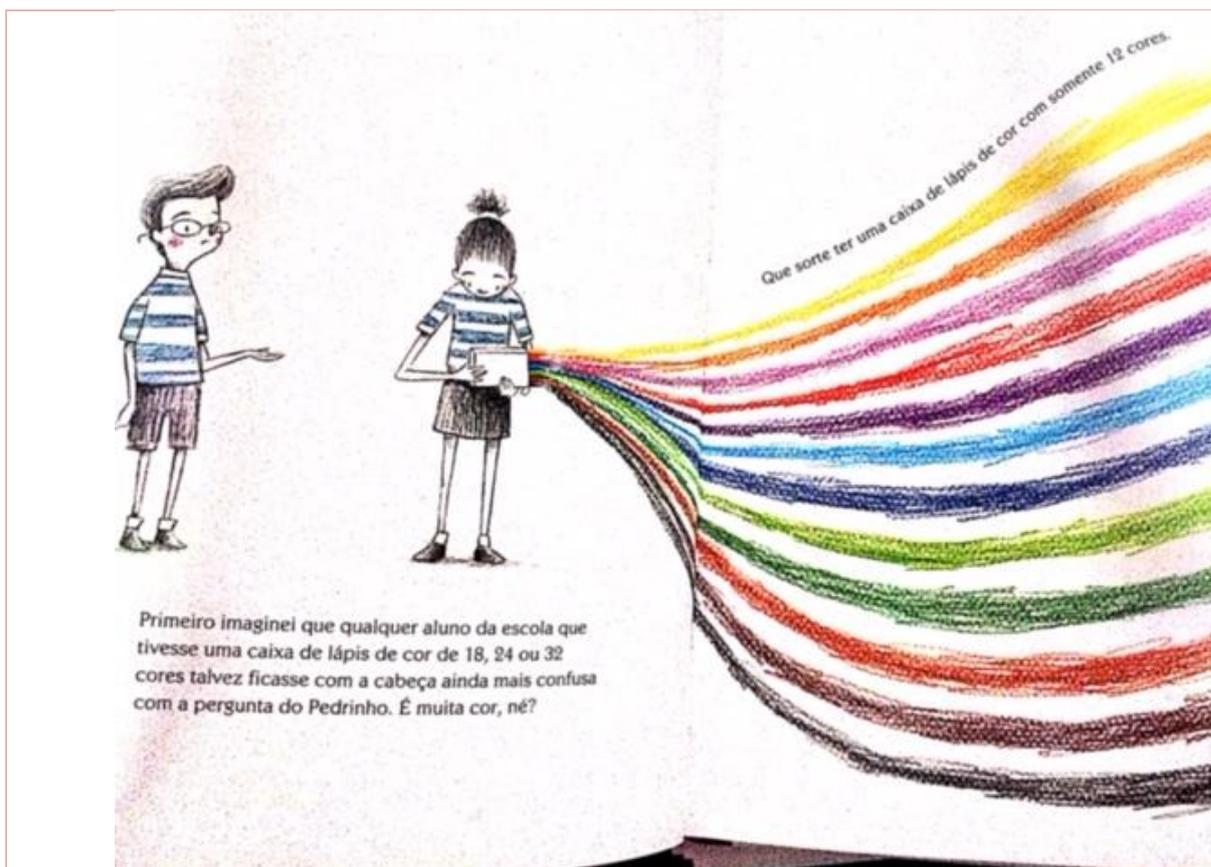
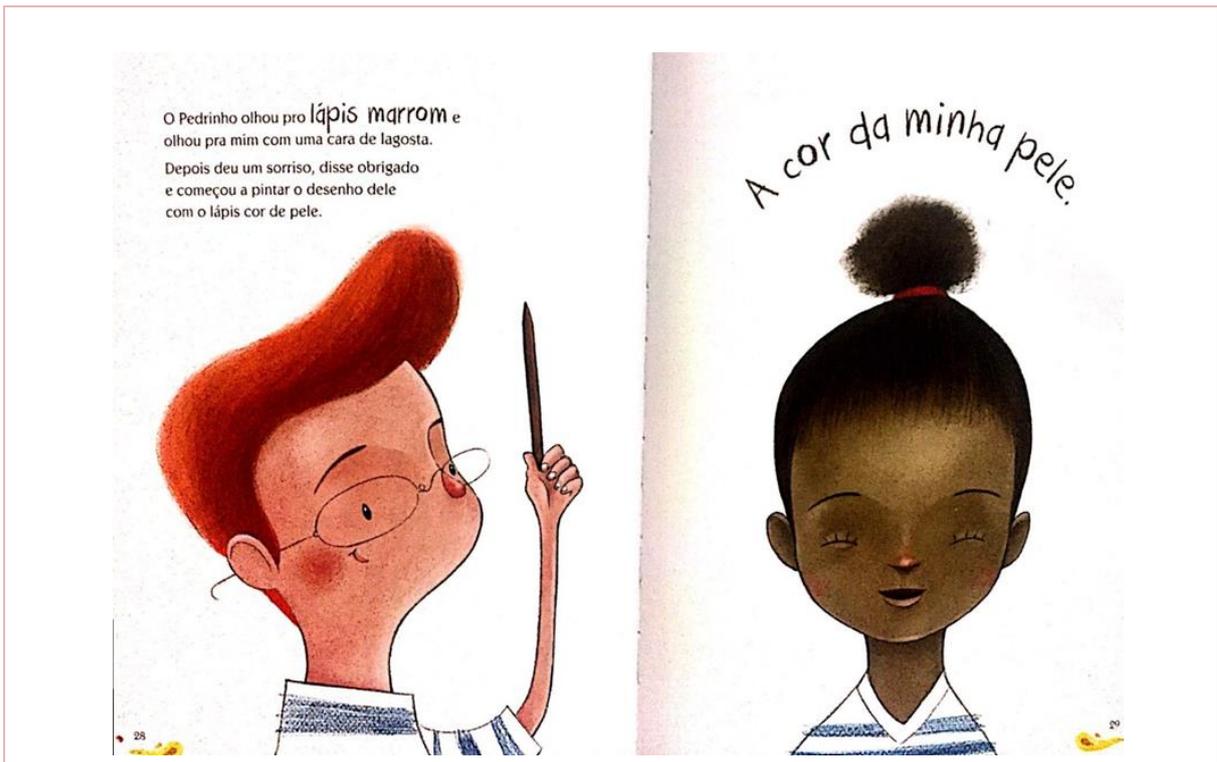


Figura 20: A sorte de ter uma caixa de Lápis de cor com apenas 12 cores



Figura 21: A cor da pele é só uma?



**Figura 22:** A cor de Coraline



**Figura 23:** Várias podem ser as cores de Coraline

### Oficina 3 - O universo do Brasil africano

**Duração:** 2 aulas ( 6 tempos de aproximadamente 45 minutos).

**Objetivos:**

- Promover a reflexão a respeito da diversidade étnico-racial;
- Por em destaque inúmeros aspectos em que a África e o Brasil se aproximam;
- Afirmar a identidade cabo-verdiana (cabo-verdianidade);
- Proporcionar contato com elementos próprios da cultura afro-brasileira;
- Promover a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.
- Estimular o interesse e o desejo de conhecer culturas de matriz africana;
- Desconstruir o imaginário equivocado sobre a África apenas como espaço de miséria, fome ou de paisagens exóticas.

**Organização da Sala de Aula:**

- organizar a turma em grupos de 4 ou 5 alunos.

**Materiais**

- Cartolinas;
- lápis de cor, giz, canetas hidrocor;
- Livro *ABC Afro-brasileiro*, de Carolina Cunha;
- cópias dos verbetes do livro *ABC Afro-brasileiro*;
- Cópia do poema “ Você, Brasil”, de Jorge Barbosa;
- Vídeo *7 curiosidades sobre Cabo Verde (Youtube)*

**Metodologia**

- A. Explicar aos alunos que esta oficina terá como objetivo proporcionar o contato com elementos próprios da cultura-afrobrasileira a partir da leitura do Livro *ABC Afro-brasileiro*, de Carolina Cunha e do poema “ Você, Brasil”, do Cabo-verdiano Jorge Barbosa.
- B. Apresentar o livro *ABC Afro-brasileiro* aos alunos e analisar a capa e o título da obra para que os alunos criem hipóteses do que eles irão encontrar nela. Perguntar o que acharam da capa, mostrar algumas ilustrações dentro do livro.
- C. Ler os textos de apresentação do livro escritos por Angela Lühning e Nancy de Souza e o da própria escritora e ilustradora Carolina Cunha. Adiantar que nele há uma listagem em ordem alfabética de expressões e termos da cultura afro-brasileira. Em seguida, pedir

que a turma se organize em grupos de no máximo 5 alunos. O professor pode sortear os verbetes que ficarão com cada grupo para que os alunos leiam com atenção, destaquem aquilo que considerem mais importante e em seguida montem seus cartazes com a reescrita e ilustração dos seus verbetes.

- D. Assistir ao vídeo 7 curiosidades sobre Cabo Verde antes da leitura do poema “Você, Brasil” para que os alunos entendam mais facilmente a voz do poema que se refere ao Brasil, comparando-o às ilhas cabo-verdianas.
- E. Entregar as cópias do poema e perguntar se algum aluno gostaria de colaborar na leitura em voz alta do texto. Caso um ou mais se prontifique, organizar como será essa dinâmica. Após a leitura do poema, realizar as seguintes indagações:

- 1- Neste poema, o sujeito poético dialoga com alguém, a quem ele está se dirigindo?
- 2- Quais palavras no texto nos comprovam esse direcionamento, ou seja, que confirmam que há essa conversa com um “outro”?
- 3- O poeta compara o Brasil às ilhas de Cabo-verde. Por que segundo ele esses países são parecidos? Destaque algumas semelhanças apontadas pelo eu-poético ao longo do texto.
- 4- Agora verifiquem se essa comparação entre Brasil e Cabo-verde ocorre em pé de igualdade, superioridade ou de inferioridade. Destaque pelo menos um verso que comprove sua resposta.
- 5- Afinal, vocês concordam que Cabo-verde se parece com o Brasil? O que fez com que vocês chegassem a essa conclusão? Baseiem suas respostas no vídeo e no poema lido.
- 6- Por que, em sua opinião o autor considera impossível conhecer o Brasil?

### Exemplos de materiais que podem ser utilizados na oficina 3



**Figura 24:** Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w4oJeDtuKnk> (acesso em 17/07/2018)

Custou para que a cultura afro-brasileira fosse percebida como algo importante, profundo e próprio. Durante muito tempo ela foi perseguida, malvista e incompreendida: proibiram-se os atabaques, os batuques, o candomblé, a capoeira e até os sambas. Por isso, muitos nunca chegaram a conhecer de fato essas tradições, confundindo expressões de fé, de profunda sabedoria e de alegria com superstição ou, mais tarde, nomeando-as como folclore.

Para entender a expressividade e a simbologia dessas tradições, histórias e músicas certamente é preciso ouvi-las, vê-las e senti-las. Também é necessário atenção para compreender trajetórias e memórias de indivíduos e comunidades e suas expressões de ancestralidade ainda pouco conhecidas. Elas nos mostram outras percepções de mundo, evidenciam formas próprias de ser, exigem respostas que talvez ainda não tenham sido dadas.

Apesar do evidente processo de reconhecimento da importância das tradições afro-brasileiras e de sua inclusão na sociedade moderna – mesmo que a passos lentos –, há ainda muitas pessoas que não as igualam a outras mais conhecidas e difundidas. Isso acontece, em geral, por desconhecimento ou por preconceitos criados e transmitidos por séculos, e que, infelizmente, perduram até os dias de hoje.

Portanto, este livro é um convite para mergulhar no universo de elementos fundamentais da cultura afro-brasileira, para conhecer histórias e trajetórias de pessoas, para lançar o olhar sobre um mundo de experiências e sabedorias ancestrais. A escolha dos temas poderia ser complementada infinitamente por outras. Aqui o leitor tem a oportunidade de um primeiro contato e apreciação de uma cultura que se manteve por tanto tempo com tão pouca representação e visibilidade.

Angela Lühning

Figura 25 - Paratexto 1 - ABC- AFROBRASILEIRO

#### **VOLTA QUE MUNDO DEU, QUE MUNDO DÁ**

Durante algumas centenas de anos, indivíduos provenientes das mais distintas sociedades africanas se viram deslocados mar adiante para as costas brasileiras do Atlântico. Vieram do Congo, Daomé, Togo, Mali, de Ifé, Oyó, Ketu, Angola, Gana, Moçambique... Para começo, não trouxeram materiais pertencentes; nada, a não ser uma memória viva de costumes e de palavras.

Mas eles eram valentes guerreiros, sábios, ferreiros, agricultores, carpinteiros, ceramistas, comerciantes, sacerdotes, princesas, ministros, poetas, griôs. Aqui, cresceram seus filhos, netos, bisnetos, entre as árvores que plantaram e os profundos valores que recordavam saber sonhando adiante, no novo mundo.

Ao som dos atabaques, das cabaças, ao sabor das danças rituais, das comidas sagradas, no embalo das rodas de samba, da capoeiragem, dentro do canavial, sobretudo no interior dos axés, onde moram os segredos, fizeram deste um mundo imprevisto, de raízes múltiplas e entrelaçadas, que se elabora e evolui constantemente no lastro de antigas tradições orais.

Várias das expressões em cuja soma total se fundamenta a identidade afro-brasileira comparecem ao longo deste livro traçando um exuberante panorama da continuidade cultural africana no Brasil. Despertadas ora por nomes, fatos, ora por vozes, gestos, feições, são lembranças que se confraternizam no *ABC afro-brasileiro*, onde todos os caminhos apontam para infinitas descobertas.

Talvez seja justamente esse entrosamento, essa atitude respeitosa com o semelhante e com a diversidade, a maior contribuição das populações brasileiras afrodescendentes para a humanidade; uma qualidade que conta e pesa cada vez mais na história que está se fazendo agora.

Nancy de Souza  
Avanolá

Figura 26 :PARATEXTO 2- ABC AFRO-BRASILEIRO

## Oficina 4: Cosmogonia: modos de ver e entender o mundo.

**Tempo de duração:** 2 aulas (6 tempos de aproximadamente 45 minutos).

**Objetivos:**

- Promover a reflexão a respeito da diversidade étnico-racial;
- Reconhecer a importância dos mitos como narrativas que expressam a visão de mundo de diferentes culturas e que são igualmente importantes;
- Possibilitar o contato com a mitologia africana e reconhecê-la como legado literário de determinada cultura.
- Desconstruir estereótipos arraigados a respeito das religiões de matriz africana;
- Promover a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.
- Estimular o interesse e o desejo de conhecer culturas de matriz africana;

**Organização da Sala de Aula:** - Organizar as carteiras da sala de aula em meia-lua para que seja possível que os alunos visualizem o livro animado e consigam compartilhar suas expectativas durante a leitura dos contos.

**Materiais:**

- Contos: “Furos no céu” do livro *Nina África – Contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, de Lenice Gomes, Arlene Holanda, Clayson Gomes; “As duas mulheres e o céu” do livro *As narrativas preferidas de um contador de histórias*, de Ilan Brenman; “A fonte que deu de beber aos filhos gêmeos”, do livro *Ifá, o Adivinho*, de Reginaldo Prandi;
- Livro animado “O adivinho que escapou da morte”

**Metodologia:**

- A- Explicar aos alunos que as histórias lidas se tratam de contos populares que narram um mito de origem, ou seja, narrativas criadas por habitantes de uma determinada comunidade que tinham como objetivo explicar fenômenos ou fatos da natureza.
- B- Analisar junto aos alunos a capa do livro *Nina África – Contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades avaliando as cores, o desenho e o título*. Para conduzir essa análise, realizar as seguintes indagações a partir do título do livro, da ilustração da capa:
  1. Onde a menina está olhando?
  2. O que será que ela está pensando?
  3. Que tipos de contos este livro possui?

C- Antes de realizar a leitura do conto “Furos no céu”, pedir que os alunos criem hipóteses de que furos são esses a que a autora se refere. Durante ou depois da leitura completa do conto:

1. Por que foi possível que as mulheres sem querer conseguissem furar o céu com o pilão?
2. Inicialmente, as mulheres não deram atenção aos “gritos” do Céu, pois deram outra interpretação a eles. Como as mulheres interpretaram o “grito” do Céu? Qual palavra hoje dá nome aos “gritos” do Céu?
3. Por que o lugar escolhido pelo céu era perfeito?
4. Este conto faz parte da tradição oral africana e por isso conseguimos identificar costumes dos moradores daquele local, quais são eles?

D- Mostrar os alunos a capa do livro *As narrativas preferidas de um contador de histórias* e perguntar a eles o que há nela de comum ao conto lido anteriormente. Depois podemos ler a apresentação do livro, e discutir o significado do ditado popular “Quem conta um conto aumenta um ponto.”. É importante destacar que, por serem histórias da narrativa oral, os contos populares são contados e recontados de maneiras diferentes.

E- Ler o conto “Duas mulheres e o céu” e a partir da leitura:

1. Em que “Duas mulheres e o céu” e “Furos no céu” se aproximam?
2. Após as leituras, percebemos que é comum que as mulheres dessa aldeia amassassem grãos no pilão, quais grão eram amassados em cada conto?
3. Releia o trecho a seguir retirado de “Furos no céu”:

“Assim trocavam **mexericos** e gargalhadas narrando histórias, que as levavam longe longe”.

- No texto “Duas mulheres e o céu”, qual é a palavra que o autor utiliza que é sinônima a essa destacada no trecho acima?
4. Qual a outra palavra que o autor utiliza para nomear o Céu?
5. Se você tivesse que escolher um desses dois contos para ler para alguém ou apresentar qual escolheria? Por quê?

F- Observar vídeo ou apresentação de slides demonstrando a relação entre os deuses gregos e os orixás, deuses da Mitologia Iorubá.

G- Assistir ao livro animado “O advinho que escapou da morte”

H- Ler em voz alta a narrativa “A fonte que deu de beber aos filhos gêmeos”. Após a leitura, em duplas, os alunos podem responder as seguintes questões:

1. Euá vivia feliz com seus filhos gêmeos que a acompanhavam em seu dia-a-dia. No entanto, qual fato inesperado aconteceu quando foram buscar lenha?
2. Os filhos de Euá estavam morrendo de sede, o que demonstrava a ela que não iria chover?
3. Como não havia sinais de chuva, Euá apelou à Olorum, o Ser Supremo. Que pedido ela fez a divindade?
4. Como os gêmeos foram salvos?
5. Esta história também dá a explicação para a criação de um elemento da natureza, que elemento da natureza foi criado nela?

Sarau Afro-Literário.

**Duração:** 6 tempos de 45 minutos – sugere-se que haja uma parceria com os demais professores do dia caso haja.

**Objetivos:**

- Expor os cadernos de leitura de maneira que o trabalho realizado por todos seja valorizado;
- Expor os cartazes e produções dos alunos ao longo das oficinas;
- Apresentar poemas e narrativas africanas e afro-brasileiras aos convidados;
- Compartilhar e degustar receitas e alimentos de origem africana ou afro-brasileira.
- Promover o resgate da identidade negra através da oficina de turbantes.
- Valorizar os trabalhos realizados

**Materiais:**

- Obras diversas contendo a temática afro para que os alunos escolham o texto que irão apresentar.

**Organização da sala:** Organizar as carteiras da sala de aula em meia-lua para que todos possam prestigiar os trabalhos apresentados.

**Metodologia:**

A- Anteriormente ao sarau é necessário preparar o encontro, de maneira que todos deem a sua contribuição na apresentação das narrativas e poemas. Separar a turma em grupos para que escolham suas atividades e pensem em suas apresentações no dia do Sarau.

- B- Para promover o resgate da identidade negra através dos turbantes é importante que seja colocada em evidência toda ancestralidade envolvendo essa indumentária, que é carregada de simbolismos e significados.
- C- Fazer um roteiro de apresentações a fim de organizar o tempo destinado a cada apresentação.

O próximo capítulo deter-se-á ao relato e à análise reflexiva a respeito de como o planejamento proposto anteriormente. Nele iremos apresentar como a proposta foi de fato aplicada nas turmas participantes deste projeto.

## **5. ANÁLISE E REFLEXÃO DAS OFICINAS DE TEMÁTICA AFRO E A CONTRIBUIÇÃO DOS CADERNOS DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Neste capítulo, iremos relatar como transcorreu a aplicação das oficinas planejadas. A partir das minhas observações durante as aulas, do registro dos alunos nas atividades desenvolvidas por eles em seu caderno de leitura durante o segundo semestre de 2018, tendo seu início em maio e o término em dezembro. Também faremos uma breve apreciação a respeito de como se deu a utilização do caderno de leitura como ferramenta colaborativa à educação literária.

### **5.1 Análise da oficina 1**

A primeira oficina aplicada nas turmas participantes, infelizmente, comprovou o que já mencionei anteriormente a respeito das dificuldades encontradas pelos professores de grande parte das escolas públicas brasileiras no que se refere à carência de equipamento tecnológicos e de materiais adequados que possibilitem a realização de atividades diversificadas, criativas e mais atrativas para os estudantes. Conforme a rotina da escola, havia reservado com antecedência o projetor multimídia, no entanto, o único aparelho disponível estava guardado em uma sala cujo acesso era limitado e o funcionário responsável não estava presente.

A solução encontrada por um funcionário de apoio foi disponibilizar o aparelho de televisão *SMART TV* que seria ligada ao meu netbook. No entanto, como meu computador não possuía a entrada HDMI, por se tratar de uma máquina mais antiga, não foi possível utilizar a TV para este fim. Assim, a aplicação das atividades precisou ser adiada para a próxima aula.

Em todas as aulas, tenho o costume de rever junto aos alunos as atividades que realizamos na aula anterior, essa é uma prática constante independente do conteúdo ou atividade realizada. Como na aula anterior havíamos respondido o questionário, comentei algumas respostas que alguns deram a respeito do que sabiam sobre a África e também sobre os países que tinham como língua oficial o português. Um dos alunos apontou que tinha visto no programa do Lázaro Ramos e que descobriu que na Angola também se fala português.

Coincidentemente, dias depois da aplicação do questionário, foi ao ar o último episódio do programa *Mister Brau*, estrelado por Lázaro Ramos e Taís Araújo. Nesse episódio, os protagonistas Brau e Michele viajaram à Angola. Então vários alunos comentaram ter visto esse episódio, terem gostado muito das roupas, do colorido.

Como muitos alunos mostraram-se interessados e lamentaram terem perdido esse episódio de *Mister Brau*, levei para eles, na semana seguinte, um vídeo <sup>20</sup>que mostra os bastidores das gravações na perspectiva de uma blogueira angolana em seu canal Pequenos Detalhes. Os alunos adoraram, acharam a moça muito bonita e enfatizaram o seu modo de falar. M, sempre muito participativo, acrescentou “ *Tia, os angolanos falam português só que o modo de falar é mais parecido com Portugal né?* ”. Respondi que os três países se influenciaram mutuamente, mas que, quando os portugueses chegaram na África e no Brasil, encontraram povos que tinham línguas distintas logo a influência também se deu de maneira diferenciada. Além disso, Angola foi colônia de Portugal até a década de 70 do século XX, assim a influência do falar lusitano lá provavelmente deve ser maior.

A primeira etapa desta oficina consistiu na reflexão da palavra autorretrato. Indaguei aos alunos se eles já haviam ouvido falar nesta palavra, se sabiam o seu significado, grande parte dos alunos em ambas as turmas demonstrou não ter grande intimidade com esse termo, M. disse que deveria ser quando tirávamos uma *Selfie*, confirmei o seu palpite e acrescentei que essa era apenas uma das maneiras de se autorretratar. A fim de ilustrar melhor essa afirmativa levei a eles o seguinte verbete retirado do dicionário *Aurélio Online*:

**AUTORRETRATO**

Significado de Autorretrato

Substantivo masculino

Imagem que se faz de si próprio cujas formas e aspectos podem ser realizadas na forma de pinturas, desenhos, literatura, narração escrita ou oral: a testemunha fez um autorretrato do criminoso.

(Disponível em <https://www.dicio.com.br/autorretrato/> acesso em 06/06/18)

Em seguida, apresentei a eles os slides contendo as imagens dos quadros de Rockwell, Vicent Van Gogh, Frida Kahlo, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, pintores famosos que usaram suas tintas para retratar a si mesmos, a artista mais reconhecida foi Frida Kahlo e o quadro mais comentado em ambas as turmas foi o autorretrato triplo do pintor Rockwell que, além de se autorretratar realizando o seu ofício, ainda demonstrou que o fazia se inspirando no autorretrato de Van Gogh.

Depois desse momento mais introdutório, complementei que veríamos dois vídeos que falariam um pouco sobre dois poetas e que um deles também sentiu a necessidade de se autorretratar através de sua poesia – Pablo Neruda e o outro, Solando Trindade, em sua

<sup>20</sup> Video disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F4LrBEKTz2Q>

composição, retratou um menino a quem ele chamava de “Muleque”. As duas turmas assistiram aos vídeos com bastante atenção.

Posteriormente, distribuí as cópias do poema “Autorretrato” de Pablo Neruda para que realizássemos a leitura. Indaguei se alguém gostaria de me ajudar a ler esse poema, mas em nenhuma das turmas houve quem se dispusesse. De certa maneira, por se tratar de um poema traduzido, de extensão considerável, e com palavras de difícil pronúncia e até mesmo significado, tornava-se mais viável a leitura em voz alta ser realizada por um especialista. A leitura em voz alta pelo professor diante da turma pode trazer diversas vantagens diante de textos que necessitem de habilidades ainda não alcançadas pelo aluno leitor :

- Tornar possível que os alunos desfrutem de textos fora do alcance de suas habilidades leitoras.
- Mostrar que ler possibilita conhecer textos belos e interessantes.
- Favorecer o desenvolvimento de expectativas e adquirir conhecimentos implícitos sobre a linguagem literária: sua sintaxe, estruturas do texto, gêneros, figuras poéticas.
- Ampliar o vocabulário e o repertório linguístico.
- Estabelecer relações intertextuais com outras obras.
- Conhecer textos que podem ser usados como modelos para escrever ou realizar outras atividades.

(adaptação de COLOMER, 2012, p.98-99)

A leitura guiada desse poema não significou que os alunos não participaram do processo de leitura, pelo contrário. Antes de iniciar, combinamos que eu iria lendo os versos e que comentaríamos a forma como o poeta utilizou as palavras para realizar a sua autodescrição e que, por se tratar de uma poesia, ele pode fazer o uso criativo das palavras, aproximando ideias, imagens, propondo sensações. Além disso, deixei claro que, se houvesse alguma palavra cujo significado fosse desconhecido, eles deveriam apontá-las e que outras, mesmo desconhecidas, através do contexto, perceberiam ser capazes de entendê-las.

Os alunos da turma 601 apontaram que não conheciam as palavras “inoxidável”, “escaravelhos” e “resplandecente”. Para sanar essa dúvida, mais uma vez recorremos ao dicionário. Depois da leitura dos verbetes, a aluna M.E exclamou sobre o verso “lento de andar, inoxidável de coração”: “quer dizer que ele tem um coração bom”. Na turma 701, os alunos mantiveram-se calados ao longo da minha leitura do poema, não me interromperam uma única

vez e ao final disseram que não tiveram nenhuma dúvida. Suponho que, por ser a primeira atividade, os alunos dessa turma não tenham se sentido à vontade de expor suas dúvidas, suas suposições e apontamentos.

O poema “Muleque” apresentou melhor receptividade em ambas as turmas. Esse poema foi sugerido pela examinadora na oportunidade da qualificação deste projeto e confesso que fiquei temerosa em usá-lo devido ao destaque que ele dá a traços da etnia negra que são extremamente estereotipados e depreciados como o nariz e o “beijo”. No entanto, apesar de o aluno J.P ter deixado escapar um “*Ai, R. igual a você*” de maneira maliciosa e em tom vexatório, o aluno R.R não se intimidou e falou “*ele faz isso sempre, tia, eu não ligo mais não*”. Outros alunos intervieram também reclamando de J.P, eu o adverti que isso não se tratava de brincadeira, e que na minha sala de aula não existe espaço esse tipo de colocação.

No início, sugeri que cada aluno lesse um verso, mas nem todos se sentiram confortáveis com a oferta. Enfatizei que não era obrigatório, lia quem quisesse. No sexto ano, quatro alunos se dispuseram, terminada a leitura, a aluna L. perguntou se poderia ler novamente sozinha. Assenti. E a aluna realizou dois tipos de leitura, modificando o timbre de voz. Essa atitude incentivou outros como M.A, M.E que também solicitaram poder dar a sua voz ao poema e aos poucos todos os alunos dessa turma deram a sua contribuição na leitura do poema. No sétimo ano, a aluna LM. realizou a leitura sozinha; neste dia caiu uma forte chuva e apenas 6 alunos desta turma estavam presentes.

Durante sua leitura do poema, M.E, além de colocar bastante potência em sua voz para ler de forma bastante emocionada, no final, ao exclamar “*eu penso muleque/ que foi o amor*”, fez um coração com as mãos e acrescentou “*Tia, eu fiz um coração porque é o amor da mãe dele né? Porque o amor deve ser a mãe dele*”. Os alunos do sexto ano gostaram tanto desse poema que sempre que terminávamos outras atividades, eles pediam para ler novamente.

Terminada a leitura, entreguei o quadro e comentei que em ambas as poesias os autores realizaram uma descrição a fim de compor um retrato escrito e que diante disso, nós leitores poderíamos observar que tipo de características cada um priorizou. Enquanto Pablo Neruda, em sua autodescrição apontou tanto características físicas quanto psicológicas, Solano Trindade optou por se deter mais nos aspectos físicos do menino. Solicitei, em seguida, que os alunos escolhessem nos textos lidos as características que mais chamaram sua atenção e as separassem de acordo com seu traço físico ou psicológico.

De pronto, as turmas não conseguiram contrapor as características físicas às psicológicas. Esclareci que, ao descrever alguém, podemos fazê-lo destacando suas características físicas, ou seja, aquelas relacionadas à aparência, ao aspecto do corporal,

cabelos, olhos e/ou as psicológicas que se trata dos aspectos emocionais como gostos, interesses, personalidade, jeito de ser. Depois disso, ainda sim muitos demonstraram dificuldade na realização da atividade, preocupavam-se se estavam preenchendo a tabela de maneira correta. Por fim, percebi que essa atividade não logrou o êxito que eu esperava, não constituiu para os alunos uma atividade significativa. Alguns deixaram a parte com características psicológicas em branco, muitos não completaram o quadro. Observe:

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
Deixa grande	
calor de pimenta	
maquiagem	
degrau de mar	
maquiagem de olho	
largura de pé	
com cabelo de pele	
curva de cabelo	
maquiagem de boca	

**Figura 27-** Quadro de características físicas x psicológicas da aluna M-701

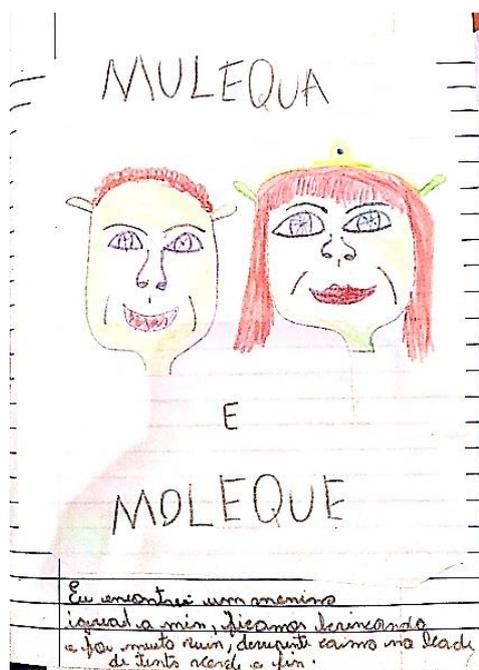
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
Deixa grande	Comerça de amor
Calor de pimenta de Reim	impossível de calcular
Maquiagem com cabelo	complicado de calcular
maquiagem de olho	Sua vida de mãe
curva de cabelo	lembro para dormir
maquiagem de cabelo	maquiagem de cabelo
maquiagem de boca	admirado de sua oratória
largura de pé	
com cabelo de pele	

**Figura 28-** Quadro de características físicas x psicológicas do aluno FD-701

Ao refletir sobre essa atividade, percebi que ela merecia uma abordagem diferente: a ênfase aos traços físicos e psicológicos poderiam ser destacados ao longo da leitura, não havendo necessidade de sistematizar a tarefa de modo que os alunos tivessem o peso de acertar ou errar.

Ainda nessa aula, orientei que, conforme fossem terminando de completar o quadro, os alunos deveriam escolher a atividade que gostariam de executar e registrá-la no caderno de leitura. A seguir destacarei a atividade mais escolhida e alguns exemplos de produções:

- Desenhar uma cena ou personagem que mais lhe agradou



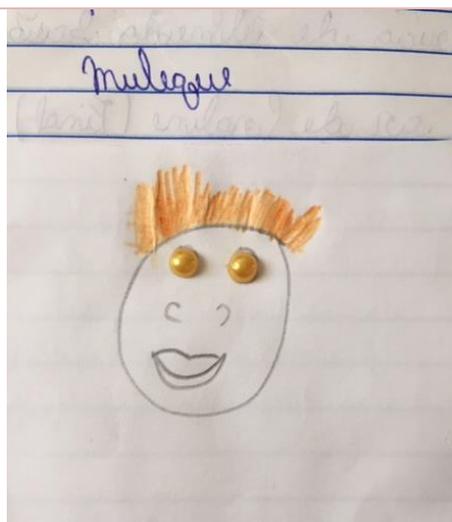
**Figura 29**

“ Eu encontrei um menino igual a mim, ficamos brincando e foi muito ruim, derrepente caimo no balde de tinta verde e fim.”

(MA – 601)



**Figura 30 - (MF – 601)**



**Figura 31**  
(KL – 601)



**Figura 32**  
(JO – 601)

É importante salientar que todos os alunos que escolheram esse tópico da lista de atividade ilustraram o “muleque” sorridente, feliz, além de ter sido recorrente também o uso de corações para ratificar a aproximação entre as características do menino ao amor de modo que abordagem do poema trouxe a esses alunos uma experiência positiva diante de características tão menosprezadas. Na figura 29, o aluno destaca a ludicidade da poesia com aspecto significativo através do uso da rima ao obedecer à necessidade de jogar com as palavras. Esses aspectos são corroborados através da atividade de alguns alunos que fizeram um acróstico com a palavra:

Menino	Maravilhoso
cUrioso	Útil
Levado	Legal
Esquentadinho	Educado
Querido	Querido
Único	Único
Engraçado	Estudioso
(RO- 601)	(R – 701)

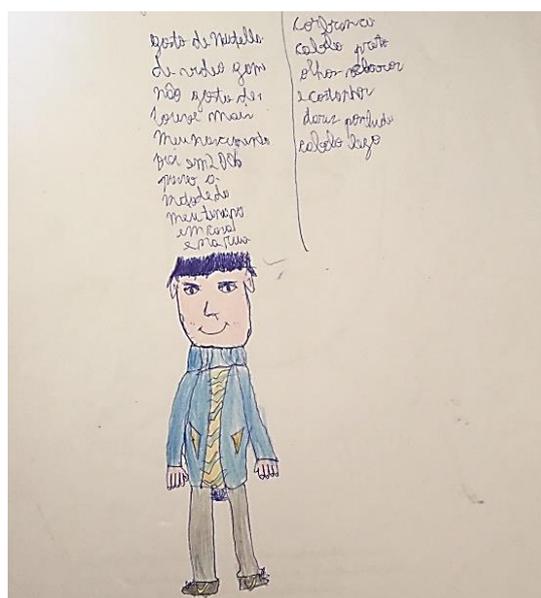
No entanto, nem todos os alunos entenderam utilizando essa mesma perspectiva, alguns fizeram duras críticas a respeito da abordagem às características atreladas pelo eu-poético ao “Muleque”.

<p>“Não gostei da forma como ele fala das características do “muleque”, não achei certo falar dessa maneira, achei muito errado isso! ” (ME- 701)</p>	<p>“Bom eu ainda não sei exatamente se no texto a pessoa estava criticando o muleque ou elogiando. Mas se for crítica, eu não gostei da forma como ele usou para falar do muleque, nós temos que aceitar como nós somos.” (DC – 701)</p>	<p>“Está havendo discriminação ao descrever o muleque. Houve uma conclusão adequada para quem fez o muleque. ” (M – 701)</p>
---	--	--

Parece que os leitores não perceberam que o eu-lírico joga justamente com o preconceito com que o negro é olhado. Quem critica essas características comuns a população afrodescendente não é o eu-lírico do texto e sim a sociedade que mantém uma visão estereotipada desse segmento. Nesse caso, percebemos o que Jouve (2002) chama de subjetividade acidental

A última etapa da oficina destinou-se à elaboração do autorretrato. Propus que se desenhassem e, assim como Pablo Neruda, também compusessem um texto em prosa ou em verso descrevendo suas características físicas e/ou psicológicas. Disponibilizei lápis de cor, hidrocor, giz de cera para todos pudessem participar da atividade.

Três alunos realizaram considerações que considero importantes serem destacadas. Depois de desenhar o seu retrato, quando foi pintar a cor da pele, JP me perguntou “ *Tia, cadê o cor de pele?* ”. Pedi que ele procurasse na caixa de lápis de cor, sem dar muita ênfase a sua pergunta para que não fosse antecipada a discussão da próxima oficina. Depois, o menino me explicou “ *Prof, eu passei o lápis rosa bem fraquinho já que não tem o lápis cor de pele, eu gostaria que meu cabelo fosse loiro ou azul igual ao do Felipe Neto.* ”. Observe o desenho e a sua descrição:

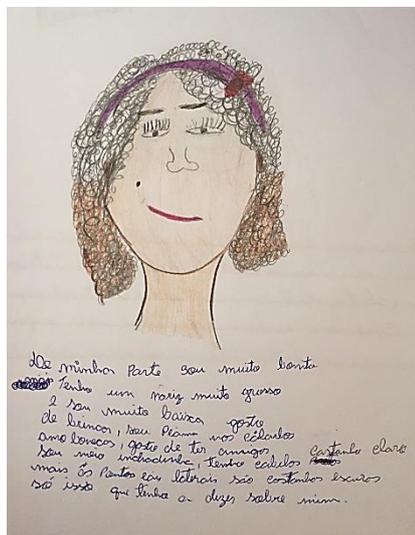


**Figura 33**

“Meu nome é JP  
 Gosto de nutella  
 de videogame  
 não de  
 couve mais  
 meu nascimento foi em 2006  
 passo a  
 metade do meu tempo  
 em casa e na rua  
 Cor branca  
 Cabelo preto  
 Olhos claros  
 E castanhos  
 Nariz pontudo  
 Cabelo liso”  
 (JP – 601)

Podemos perceber que JP põe em destaque características que fazem dele pertencente a uma posição social privilegiada, não é coincidência a sua escolha por *Nutella* como seu doce predileto, a ênfase em seu gosto por videogame demonstra que ele possui acesso a um, o que não é comum nos lares das crianças mais humildes, e, por fim, demarca sua cor branca, o cabelo liso e olhos castanhos claros.

Em contrapartida, a aluna Gk perguntou se poderia pintar o rosto também, eu afirmei que sim, que ela poderia colorir o desenho inteiro e que o rosto faz parte do desenho. A menina então falou assim: “*Tia, olha que engraçado, na minha certidão diz que eu sou branca, mas eu não sou branca não, olha só a minha pele?*”. Ela escolheu um lápis marrom claro para pintar o seu desenho como podemos observar a seguir:



**Figura 34**

“ De minha parte sou muito bonita  
 Tenho um nariz muito grosso  
 E sou muito baixa gosto  
 De brincar, pécima nos cálculos  
 Amo bonecas , gosto de ter amigos  
 Sou meio inchadinha, tenho cabelos castanho claro  
 Mas as pontas e as laterais são castanhas escuras  
 Só isso que tenho a dizer sobre mim.

(GK – 601)

É preciso destacar também que a aluna GK, ao fazer seu autorretrato, inspira-se nas justaposições feitas por Pablo Neruda para criar o efeito estético em seu texto. Contudo, encerra seu texto como se tivesse fazendo uma redação, cumprindo uma tarefa.

Outro autorretrato que mereceu destaque foi o da aluna VR, a mesma que perguntou durante a aplicação do questionário porque não havia nas opções de raça/etnia negro (a) e que, por fim, optou por se autodeclarar parda:



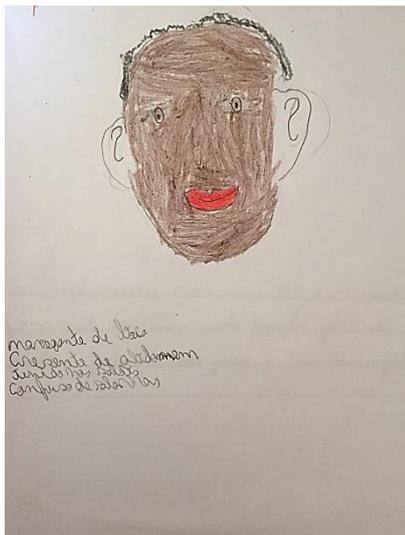
**Figura 35**

“ Eu sou negra tenho doze anos sou magra gosto de chocolate congelado sou meio tímida e au mesmo tempo bruta adoro animais tenho cabelos curtos e crespos. Sou muito animada e sorridente sou da igreja moro com minha mãe e meu irmão.”

(VR – 601)

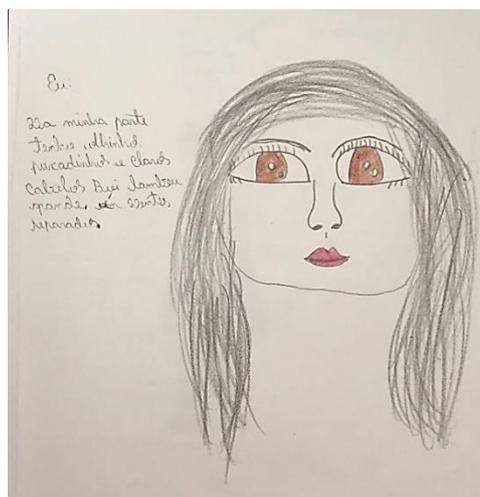
Em sua descrição, a aluna demonstra ter apreço pela sua cor que possui afinal é a primeira característica que ela aponta. Por conseguinte, VR vai descrevendo sua personalidade, suas preferências e revela também não possuir vergonha de afirmar que seu cabelo é crespo e curto, coloca essa característica ao lado do seu apreço por animais, além de se revelar animada e sorridente.

A maior parte dos alunos preocupou-se em fazer um desenho bem bonito, e uns foram auxiliando os outros. Um menino que faz curso de desenho ajudou alguns colegas a fazer o contorno de olhos, boca. É interessante perceber que alguns alunos utilizaram o texto de Pablo Neruda como base para a construção de seu autorretrato escrito estabelecendo assim uma relação intertextual



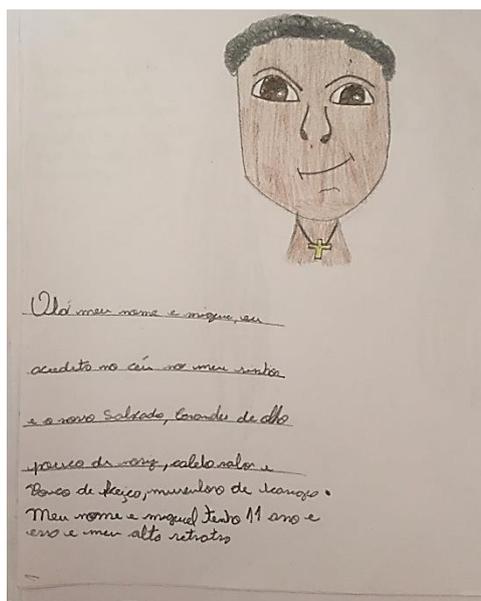
**Figura 36**

“ Navegante de boca  
Crescente de abdomem  
Tímido nos salões  
Confuso nas palavras”  
(R – 601)



**Figura 37**

“ Eu:  
Da minha parte  
Tenho olhinhos puxadinhos e  
claros  
Cabelos boi lambeu  
Grande em dentes  
Separados”  
(KL – 601)



**Figura 38**

“ Olá meu nome é M., eu  
Acredito no céu no meus sonhos  
E o nosso salvador, grande de olho  
Pouco de nariz, cabelo ralos e  
Pouco de beijo, musculoso de  
barriga.  
Meu nome é M., tenho 11 ano e isso  
e meu alto retrato.”  
  
(M.A – 601)

Como podemos observar no autorretrato de M.A, o aluno encerra o texto em tom de redação, gênero tipicamente escolar demonstrando que mesmo diante de toda a liberdade de criação, alguns ainda sentiram a necessidade de comprovar ou anunciar o término da tarefa.

Conforme entregavam suas produções, percebi que muitos pintaram seus desenhos deixando de lado a cor da pele. Esse fato não se restringiu aos alunos notoriamente pretos ou pardos, mas até os poucos caucasianos preferiram não demarcar esse traço em seus desenhos.

Um pouco depois de aplicada essa oficina, a *Faber Castell* lançou a linha *Caras e Cores* que integra às caixas de 12 e 24 cores *EcoLápis* três lápis com seis tons diferentes para pintar as diferentes cores de pele. Além disso, os lápis possuem fórmula exclusiva que possibilita a mistura dos tons fazendo surgir outras novas cores. Segundo publicado na revista *Galileu*<sup>21</sup>, essa iniciativa da marca foi fruto principalmente de uma reivindicação de pais e professores que viam nos desenhos uma possibilidade de trabalho com pautas sobre a diversidade racial. Como a coleção fora lançada em setembro de 2018, infelizmente, não foi possível adquirir uma dessas caixas a tempo de realizar essa atividade.

Por fim, é oportuno mencionar que, em outra oportunidade, substituirei ou aumentarei o repertório dessa oficina. Há poucos meses conheci um poema de Graciliano Ramos chamado “Auto-retrato aos 56 anos”, o qual creio ser uma boa oportunidade de se ampliar e enriquecer esse planejamento.

## 5.2 Análise da oficina 2

Apesar de não ter planejado nesse momento integrar as turmas e realizar as atividades em conjunto, nesta aula, devido à ausência de um professor, precisei fazê-lo antes do que pretendia. A primeira etapa desta oficina precisou que os alunos levassem uma tarefa para realizar em casa: pensar em pessoas públicas que para eles constituíssem como representantes do ideal de beleza e trazer as imagens para que pudéssemos montar um quadro.

No dia combinado, grande parte dos alunos trouxe imagens, revistas, recortes de jornal para que atividade pudesse prosseguir. Pedi que eles se agrupassem, e escolhessem quais imagens iriam para os cartazes. Depois, eles deveriam pensar no porquê da sua escolha e apresentar aos demais grupos. Neste dia, estavam presentes, em torno de 25 alunos, divididos em quatro grupos.

Terminada a escolha, um representante de cada grupo apresentava o seu cartaz e as personalidades escolhidas. Uma das personalidades selecionada pelo primeiro grupo foi a atriz Fernanda Mendonça e, ao justificar sua escolha, um dos integrantes começou a descrevê-la como sendo morena e foi prontamente corrigido por A.S: “*ela não é morena, ela é negra*”.

E assim os grupos foram prosseguindo com suas apresentações trazendo nomes como as cantoras Simone e Simaria, as atrizes Mariana Ruy Barbosa, Taís Araújo, , Juliana

---

<sup>21</sup> <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/08/faber-castell-lanca-linha-de-lapis-com-seis-ton-de-pele-diferentes.html> (acesso em 25/08/2018)

Paes, Mariana Ximenes, Carol Sevilla, dentre os homens alguns nomes destacados temos os jogadores Neymar, Mbapé, Eden Hazard, o cantor Tiaguinho, os atores Lázaro Ramos, Bruno Gagliasso dentre outros. Notei que muitas das suas escolhas não eram pautadas somente na beleza física, muitas personalidades escolhidas também o foram devido a seu talento, simpatia, sucesso na carreira que exerciam. Todas essas foram justificativas dadas pelos alunos para a sua escolha de beleza ideal.

Pedi que os alunos se sentassem em círculo para que pudéssemos então pensar a respeito da cor da pele dos escolhidos, se eles acreditavam que havia ali alguma raça/etnia que se destacasse dentre as demais. A maioria deles respondeu que não, que ali eles retrataram pessoas com várias tonalidades de pele, e de fato isso ocorreu.

No entanto ME. observou: “ *Tia, é engraçado né, a maioria dos atores negros das novelas da rede Globo faz papel de mendigo, escravo, igual lá naquela novela Segundo Sol*”. Assenti e indaguei se havia algum ator que fizesse papéis positivos ainda que fossem negros. De pronto K. exclamou “ *só o Lázaro Ramos e a Taís Araújo*”. Apesar disso, finalizamos esta etapa concordando que o nosso quadro havia sido montado pautado na diversidade étnica/racial existente em todo o mundo e que todos eram belos com suas características e especificidades. Os alunos mais uma vez me surpreenderam em suas escolhas. A minha hipótese era que eles iriam escolher personalidades majoritariamente brancas, mas não foi isso que aconteceu.

Embora não tenha sido planejado, acabamos realizando um concurso de slogans para eleger as frases que integrariam o nosso mural da beleza diversa. Os alunos não conseguiam chegar a um acordo, então propus que cada grupo fizesse duas frases de efeito, depois faríamos uma eleição e as melhores iriam para o mural. Produzidas as frases e feita a votação, aos cartazes foram acrescentadas as seguintes frases:

“Cada um tem sua beleza, igual a uma borboleta. ”

“ A beleza não é uma só, ela é de todas as cores que tem ao nosso redor. ”

“ Cada um com sua cor e beleza.”

“ A beleza está além dos nossos olhos”

A segunda etapa dessa oficina consistiu na leitura do livro *A cor de Coraline*. Assim que peguei o livro para iniciar a leitura, um dos alunos observou que a menina da capa era parecida com uma das alunas da turma, L.M, mas nem todos concordaram com ele.

Apresentei o autor do livro, Alexandre Rampazo e disse que ele foi responsável tanto pelo texto quanto pelas imagens que veríamos ao longo da narrativa.

Indaguei aos alunos se, a partir da leitura da capa, eles seriam capazes de pensar de qual assunto a história trataria. AA disse que “ *se o título é a cor de Coraline, a história vai falar sobre a cor dela ué*”. Consenti e perguntei a todos qual seria então a cor de Coraline. Muitos disseram que era branca, sem cor até que MA supor que se tratava de albinismo. Foi então que todos concordaram e disseram que a história trataria de uma menina que era albina.

Mais uma vez, a leitura em voz alta pela professora foi a eleita para apresentar a narrativa aos alunos. Durante esse processo, fomos observando as imagens, expressões, tendo em vista que neste livro as ilustrações fazem parte da narrativa, completam o sentido do texto. Uma das meninas disse que, diante da pergunta de Pedrinho, Coraline ficou em dúvida se iria ou não emprestar o lápis cor de pele, pois “ *a Coraline ficou pensando se eu emprestar ele vai roubar se eu não emprestar ele vai roubar também.*” Diante da resposta inusitada, perguntei se eles achavam mesmo que a história se voltaria para o roubo do material escolar, eles riram e disseram que era brincadeira de M devido o sumiço constante de lápis e canetas durante o ano letivo.

Aproveitando o questionamento de Coraline, indaguei se eles saberiam dizer para a menina qual dos lápis da caixa de 12 cores seria considerado “cor de pele”. Todos disseram que sim e enfatizaram se tratar do “ salmão”, “ rosinha bem claro”. Quando um deles disse “ *o lápis cor de pele é da cor “da nossa pele*”, AS não concordou e expos “ *da nossa pele nada tipo senão tinha que ter de várias cores, da minha cor, da cor da LM...*”. Então, eles começaram a debater sobre o lápis cor de pele não representar todas as cores presentes naquela sala.

Diante das observações, AS gerou mais uma hipótese: “ *Já sei, ela ficou em dúvida porque não sabia a cor da pele dele e resolveu dar qualquer cor!* ”. Pedi que eles aguardassem um pouco, então, para que descobríssemos como se desenrolaria essa questão. Ao longo da leitura, fui fazendo todas as perguntas propostas

Finalizada a leitura e descobertas as cores de Pedrinho e Coraline, os alunos concluíram que, na verdade, o autor estava fazendo suspense e, por isso, apresentou Coraline na capa da obra sem cor.

*A cor de Coraline* oportuniza que professores, através de suas observações, façam com que os alunos entendam e criem mecanismos próprios de leitura. Essas observações dos educadores devem sempre estar abertas e serem provocadoras de intervenções vindas

dos alunos. Nessa história, Pedrinho permanece estático, enquanto Coraline imagina vários mundos e em cada um deles ela e Pedrinho se transformavam em habitantes desse mundo. Inicialmente, os alunos não notaram que se tratava das crianças até que apontei os óculos do Pedrinho, então eles foram em cada página apontando como os personagens apareciam em cada mundo. Colomer (2006) valoriza esse trabalho afirmando que

“Chamar atenção com um “olhe, veja aqui” não é diferente de buscar palavras do mesmo campo semântico para construir um significado global apoiando-se nos detalhes. Todas essas intervenções, cada qual em seu nível, se dirigem a diferentes aspectos do que seja ler, favorecendo o interesse do leitor, ampliando sua visão do mundo ou ensinando como funcionam os livros como objetos convencionais.” (COLOMER, 2006, p.72)

Uma estratégia que considero relevante e merecedora de destaque é possibilitar o contato visual dos alunos com a narrativa, o que pode não ser tão simples para a maioria das escolas cujos alunos não possuem condições financeiras de adquirir um livro paradidático, por exemplo.

Normalmente, também não é comum ter nas salas de leitura obras em grande quantidade para realizar essa tarefa. Porém é visível que muitos não conseguem se concentrar apenas com a leitura e, com isso, perdem também o interesse pela história. Diante dessa realidade, digitalizei a obra e através do Data Show todos puderam acompanhar e visualizar também as intercorrências que eu fazia ao longo das narrativas.

Lemos a narrativa duas vezes, uma para conhecer, debater, e falar sobre a obra. A segunda leitura foi realizada de maneira diferente, pois atrelei a ela uma lista de perguntas associadas a leitura. Tomei essa decisão, pois percebi que um grupo de alunos eram mais rápidos diante das minhas indagações e acabavam inibindo que outros colocassem suas hipóteses, seus comentários. É claro que esses alunos muitas vezes ajudam aqueles que possuem mais dificuldades, no entanto neste momento pretendia perceber mais individualmente as interações finalizada a conversa sobre o texto. Entreguei a cada um deles uma folha contendo 6 questões a respeito da obra de Rampazo, líamos e aos poucos cada um foi dando suas respostas. A seguir, destaquei as perguntas e algumas respostas:

1- O que a expressão de Coraline demonstra diante do pedido do menino?

“Confusa sem saber qual a cor que Pedrinho queria” (GK – 601)	“Ela ficou meio boba e não sabia o que dizer.” (R – 701)	“A expressão de Coraline era de curiosa porque ela nunca ouviu falar do lápis “cor de pele”.” (A – 601)
--	---	---

- 2- E vocês conhecem esse tal lápis cor de pele do qual Pedrinho está falando? Qual é o lápis que normalmente as pessoas acreditam que represente essa cor? Descreva esse lápis se preferir.

“ Salmão” esse lápis é tipo um rosa claro”. (MF- 601)	“ É um lápis mais clarinho, um meio rosado.” (SN-701)	“ Sim, o lápis salmão. É um lápis claro que a maioria usam pra pintar algumas pessoas.” (VR – 601)
---	---	--

- 3- Por que Coraline acha que tem mais sorte do que as crianças que possuem uma caixa de lápis com mais cores?

“ Porque ela ficaria muito mais confusa na hora de emprestar a cor de pele” (V – 601)	“ Porque quando ele iria perguntar se ela tinha cor de pele ela demoraria mais pra achá” (MA – 701)	“ porque ela não precisa procurá muitas cores” (WA- 601)
--	--	---

- 4- Por que Pedrinho olhou para Coraline com “ cara de lagosta”? Afinal qual cor que você acredita que ele gostaria de receber?

“ A cor da pele dele, mas ficou feliz quando Coraline deu o lápis da cor dela” (I – 701)	“ Por que não era o lápis de cor pele que ele queria, e o rosa claro” (MN – 701)	“ Porque Coraline deu um lápis de cor marrom. Não é o lápis conhecido como cor de pele” ( AB- 701)
---	---	--

- 5- Apenas na última página da narrativa, o autor e ilustrador Alexandre Rampazo apresentou os personagens Pedrinho e Coraline coloridos, o que o levou, na sua opinião, a fazer isso?

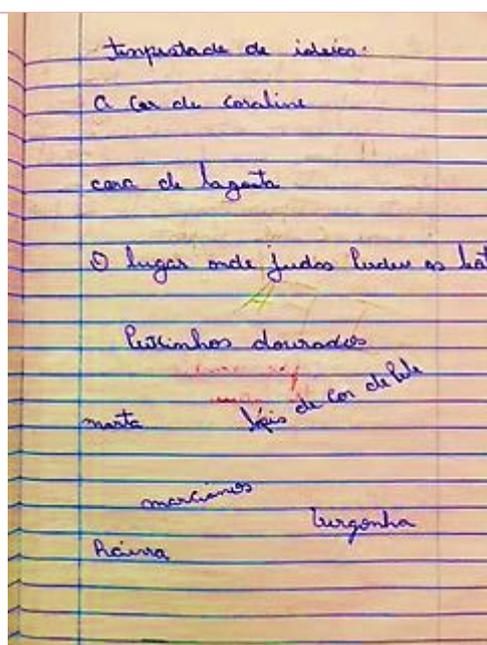
“ Para fazer uma surpresa para os leitores por que na capa Coraline está branca e não negra” (SN -601)	“Para que as pessoas tenham reflexão” (NV-601)	“ Porque ela já tinha matado a dúvida dela” (KL – 601)
---	---	---

- 6- Na última página de ilustração da história, o desenho de Coraline é ilustrado apresentando várias cores de pele possíveis. O que você acha que o autor quis

demonstrar com isso levando em consideração a pergunta de Pedrinho ( “ Coraline. Me empresta o lápis cor de pele?”)

<p>“Porque cada pessoa tem sua própria cor” (SN-701)</p>	<p>“Que todos tem cores diferentes por isso ele coloriu a Coraline de várias cores para mostrar que existem pessoas com cores diferentes.” (GK -601)</p>	<p>“ Para falar que cada um tem sua cor da pele” (ME – 601)</p>
--	--	---

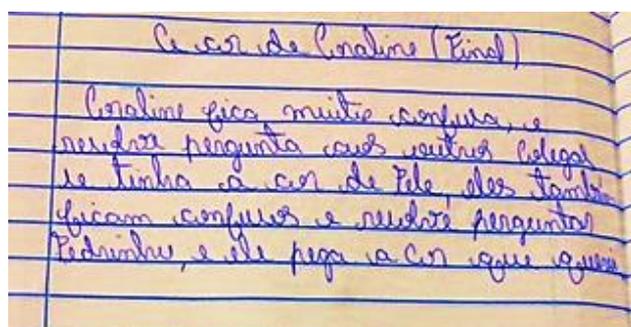
Assim que terminamos essa etapa, distribuí os cadernos para que eles pudessem registrar a leitura da obra. Desta vez houve uma maior diversidade nas atividades escolhidas pelos alunos como exposto a seguir:



**Figura 39 - (RL-601)**



**Figura 40 - (LM – 601)**



**Figura 41 - (KL -601)**



**Figura 42 - (M-701)**

Muitos também optaram pelo acróstico utilizando a palavra Coraline. :

<p style="text-align: center;">CORAJOSA SORTUDA IMAGINÁRIA AMOROSA LINDA INDECISA BONITA ESTUDIOSA</p> <p>(ME- 601)</p>	<p style="text-align: center;">COR SORTE ROXO AZUL LINDA INDECISA BONITA ESTUDIOSA</p> <p>(MA – 601)</p>
<p style="text-align: center;">CARINHOSA OLHAR RADIANTE AMOROSA LINDA INCRÍVEL NOTURNA ESPETACULAR</p> <p>“Eu Coloquei a palavra noturna porque a Coraline é escurinha por isso coloquei noturna.” (GK – 601)</p>	<p style="text-align: center;">CORAJOSA OTIMISTA RÚSTICA ALEGRE LINDA IMAGINÁRIA NEGRA ENGRAÇADINHA</p> <p>(I – 701)</p>

Nota-se que os alunos selecionaram palavras que se relacionam com a narrativa. É preciso dar destaque ao aluno M.A que percebeu que o nome da personagem que dá título à obra foi escolhido por trazer nele parte da palavra cor, cuja temática é aprofundada através do debate a respeito das cores que a pele pode ter. GK, por conseguinte, além de selecionar palavras que qualificam a personagem com adjetivos positivos, sente a necessidade de justificar a palavra “noturna”, parece-me que sua intenção foi afastar a ideia de que noturno seria algo mórbido, negativo.

Desta vez o número de alunos que escolheu opinar a respeito da obra, qualificá-la e dar sua opinião foi maior. Apesar de alguns terem se limitado a dizer “ gostei muito”, “ o livro é

muito legal” ou então “achei chato”, outros além disso justificaram a sua opinião dando elementos mais concretos, observe:

<p>“ Bem, eu gostei muito da história eu não fazia ideia que a Coraline era negra. Achei super legal, essa história ela até nos ensina que não devemos julgar sem conhecer primeiro ... na minha opinião essa história é show”</p> <p>(AS – 601)</p>	<p>“Eu achei o livro bem legal. Fala sobre as cores, o nome do livro é “A cor de Coraline”. O livro tem ave com imaginação, o livro é legal, achei a menina bonita, hoje foi bem legal, gostei bastante, falamos sobre cores, artistas, foi bom porque fizemos em grupo, e eu gosto disso!”</p> <p>(MF-601)</p>
<p>“ Eu achei a história no começo legal, mais depois foi ficando meio chata foi também engraçada. O final pra mim foi interessante porque apareceu várias carinhas da Coraline de várias cores porque cada um tem sua cor e não devemos julga pelo cabelo, pela cor, por nada, enfim essa é a minha opinião. ”</p> <p>(VG – 601)</p>	<p>“ Eu achei um pouco entediante e chato mais tem um sentido legal e engraçado mais preferir o do muleque. Foi muito chatinho mais na verdade é chato mais tem um bom sentido mais é isso que eu achei.”</p> <p>(NV-601)</p>
<p>“ Bom, eu gostei muito da aula de hoje, da história contada. Essa história fala muito sobre a cor da pele. Nem todo mundo possui a mesma cor. Algumas pessoas são pardas, morenas, negras e etc. Nós não podemos ter preconceito com as pessoas que não possui a mesma cor que a gente. E essa história não representa preconceito. Gostei muito dela.”</p> <p>(EV- 701)</p>	<p>“ eu gostei da história da Coraline porque ela é uma menina que fica imaginando coisas de todas as cores.”</p> <p>(R-701)</p>

É possível perceber que alguns alunos não expõem apenas a respeito da obra lida, mas também destacam o tipo de aula que está tendo através das oficinas e as interações que estão tendo a partir da oportunidade da leitura de literatura em sala de aula e a sua formação enquanto leitor.

Por fim, devolvi todos os autorretratos e convidei os alunos que não coloriram a sua pele ao se desenhar a fazerem como Alexandre Rampazo, procurando o lápis que melhor representasse o seu tom de pele. Para que os alunos tivessem mais opções, trouxe uma caixa de lápis de cor contendo 48 cores. Muitos acolheram a sugestão, outros preferiram manter seus desenhos sem cor.

### 5.3. Análise da Oficina 3

Iniciei esta oficina apresentando a eles o exemplar de *ABC – Afrobrasileiro*, e indagando a eles se esse título fazia com que eles tivessem alguma ideia do que se tratava esta obra. Tanto em uma turma quanto na outra os alunos disseram que seria algo relativo ao alfabeto. Confirmei e acrescentei que naquela aula iríamos conhecer e reconhecer elementos próprios da cultura dos povos que foram escravizados e trazidos pelos portugueses para o Brasil.

Expliquei que, antes de conhecer o alfabeto afro-brasileiro, iríamos ler também os paratextos que o livro usa para iniciar o leitor neste universo da cultura afrodescendente. Ao longo das leituras, fomos conversando, alguns deram destaque à capoeira, a alguns instrumentos musicais, ao candomblé. Assenti e enfatizei que precisávamos lembrar que os escravizados não eram como se fosse uma folha em branco, pois todos possuíam seus costumes, suas tradições, sua religião, sua família e que estes costumes não foram abandonados nem esquecidos quando foram arrancados da sua terra natal e trazidos para cá nos navios negreiros.

Durante a leitura do paratexto que apresenta a autora Carolina Cunha, uma aluna demonstrou-se extremamente incomodada quando li o nome de outro livro da autora, o *Caminhos de Exu*. Aproveitei a oportunidade para enfatizar que, ao tratar da cultura africana, era inevitável que acabássemos entrando em contato com palavras como Exu, que são representantes da religião desses povos que chegaram aqui. Enfatizei que, ao tratar desses temas, o veríamos apenas como conhecimento, cultura e literatura.

Apresentei a eles a organização do livro através da palavra AXÉ, apontando que a autora e ilustradora para cada palavra desenvolveu um texto informativo elucidando o seu significado, trazendo informações a respeito dela, também as ilustrações compunham o sentido do texto.

Os verbetes do livro foram divididos entre os grupos de alunos pertencentes às duas turmas. Pedi que que lessem os verbetes com atenção e destacassem o que eles consideravam como mais importante ou acrescentassem suas experiências em um cartaz para ser apresentado aos demais alunos. A apresentação dos verbetes e dos cartazes realizou-se no terceiro andar da U.E, único espaço que caberia as duas turmas juntas. Alguns alunos não quiseram fazer parte da apresentação, deixei-os à vontade para eleger os porta vozes dos grupos.

A segunda etapa dessa oficina centrou-se, principalmente, na leitura do poema “Você, Brasil”, de Jorge Barbosa. No entanto, antes disso, apresentei aos alunos um vídeo retirado do *Youtube* que apresenta sete curiosidades de cabo verde. Nas duas turmas, os alunos ficaram impressionados com a beleza das praias do arquipélago, da alegria do povo. Acharam extremamente interessante saber que lá eram ilhas vulcânicas e que em uma delas, na ilha do

Fogo, o vulcão entrou em erupção e lembraram que a cidade de Nova Iguaçu também possui vulcão, mas que não está ativo.

Entusiasmados, quando viram as crianças jogando totó na beira da praia, compararam também a praia caboverdiana que apareceu no vídeo a Itacuruçá, região costumeiramente frequentada pelos moradores da baixada fluminense devido a melhor acessibilidade e proximidade.

Em seguida fizemos a leitura do poema “Você, Brasil”, desta vez, na turma 701, grande parte dos alunos colaboraram para a leitura em voz alta. Na turma 601, todos os alunos presentes participaram do processo de leitura, tendo cada um ficado com uma dupla de versos.

Depois de realizar a leitura compartilhada, os alunos do sétimo ano foram divididos em dois grupos e os do sexto em quatro grupos, os quais receberam questões referentes ao texto para que conversassem sobre elas e depois pudessem compartilhar as reflexões. A ideia central dessa atividade não era avaliar se os alunos seriam capazes de responder os exercícios de maneira correta e sim possibilitar que fossem capazes de adentrar mais no texto e perceber as suas possibilidades. Colomer (2006) corrobora a esse respeito afirmando que:

Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc. A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significados que podem emergir, se reforça com esse tipo de atividade. (COLOMER, 2006, p.71)

Seguem as perguntas e algumas respostas e observações dos grupos em relação ao que foi lido:

1- Neste poema, o sujeito poético dialoga com alguém, a quem ele está se dirigindo?

Nas duas turmas os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em perceber que há um diálogo acontecendo entre o sujeito poético e o Brasil.

2- Quais palavras no texto nos comprovam esse direcionamento, ou seja, que confirmam que há essa conversa com um “outro”?

Aqui os alunos destacaram os seguintes versos: “ Eu gosto de Você, Brasil” / “Você é um mundão / “Você é parecido com a minha terra”. Outros enfatizaram que o sujeito poético estava querendo fazer uma visita ao Brasil, e, por isso, estaria se comunicando.

3- O poeta compara o Brasil às ilhas de Cabo-Verde, por que segundo ele esses países são parecidos? Destaquem algumas semelhanças apontadas pelo eu-poético ao longo do texto.

“ Por causa da língua, dos escravos”

“a seca dos países, as cores de pele, a língua”

“ porque o povo de lá parece com o daqui”

“por causa do português, o povo que se parece também.”

“ a cachaça, a cana, o café”

4- Agora verifiquem se essa comparação entre Brasil e Cabo-verde ocorre em pé de igualdade, superioridade ou de inferioridade. Destaque pelo menos um verso que comprove sua resposta.

“ Inferioridade, porque ele fala que em Cabo-verde tem mais problemas”

“ Em algumas partes de igualdade, mas a seca de lá é pior, porque lá chove menos e precisa transformar a água salgada em água doce”. “Aqui tem seca, mas as pessoas podem ir para outro lugar quando tem seca, lá não por causa do mar. ”

“ Cabo-verde lembra o Brasil, a língua não é aquela língua igual igual, mas é a mesma”

5- Afinal, vocês concordam que Cabo-verde se parece com o Brasil? O que fez com que vocês chegassem a essa conclusão? Baseiem suas respostas no vídeo e no poema lido.

“ Mais ou menos, por que aqui é muito grande e lá muito pequeno”.

“ Ele fala que o café deles é melhor, mas eu não acho não”.

“ Tia, lá parece com Muriqui”.

“ Parece sim, tem um monte de coisas parecidas.

“ Não, pois Cabo-verde fica na África, Brasil, fica na América. E o Brasil é grande e Cabo-verde não é.”

“ A gente acha que sim, lá tem coisas que lembram o Brasil como o café, as festas, o carnaval ...”

6- Por que, em sua opinião o autor considera impossível conhecer o Brasil?

“ por que as pessoas se afogaria no mar”

“ Não, as pessoas podem ir de barco, mas é muito longe”

“ É difícil, é caro sair daqui para São Paulo imagina ir para lá ?”

“ porque é muito distante e o oceano atrapalha, essa é a nossa opinião”

Um grupo de alunos do sétimo ano começou a discutir sobre a distância entre o continente africano e o território brasileiro, diante desse interesse, verifiquei que a escola dispunha de um globo terrestre bem pequeno, então o globo foi passando de mão em mão em ambas as turmas e iam mostrando uns aos outros onde estavam as ilhas de Cabo Verde no mapa.

Aproveitamos a oportunidade para conversar sobre a travessia dos africanos escravizados para o Brasil, como muitos morreram devido as precárias condições a que eram submetidos dentro dos navios negreiros, com pouco espaço, água potável e alimentação precárias.

Como de costume, depois da leitura, os alunos pegaram seus cadernos de leitura para registrar sua atividade. Dessa vez, desenhos e comentários sobre o texto, sobre o vídeo, destacaram-se:

<p>“ A cidade de cabo verde e muito bonita a algumas comparassoes com o Brasil por causa das secas e a uma superioridade no café de lá que no poema dizem que é melhor.” ( FD – 701)</p>	<p>“Esse texto é bom fala sobre o Brasil e fala também sobre cabo-verde e a gente ler a gente conversou e imaginou muitas coisas. Foi nota 10.” (JV – 701)</p>
<p>“ Você é um pontinho que se refere a sua terra, que lá a terra era igual a uma cidade seca e sem ninguém e não tinha nada lá e depois foi isso as pessoas foram ficar lá naquele lugar e as pessoas chegaram pelos navios negreiros.” (JC – 601)</p>	<p>“ Eu gostei de conhecer um pouco mais sobre Cabo-verde. Eu não sabia que eles tem os mesmos costume dos brasileiros.” (AB -701)</p>
<p>“ Eu gostei muito de aprende sobre cabo verde, eu não sabia que cabo verde existia, também gostei de fazer o cartaz sobre o ABC afro Brasileiro. Eu amo faze as oficinas. ” (MA- 601)</p>	<p>“ Eu gostei muito do ABC afro-brasileiro. Eu gostei mais foi da cultura africana e por aprender costumes de outro país”.(K.L-601)</p>

A participação de ambas as turmas diante da leitura compartilhada do poema “ Você, Brasil foi o ponto alto dessa oficina, pois esse poema era uma preocupação devido, principalmente, a sua extensão. Entretanto, é possível perceber que a contextualização da obra através do vídeo, assim como as atividades relacionadas ao livro ABC Afro-brasileiro que deixava para eles ainda mais evidente nossa descendência africana corroborou para o interesse e sucesso da leitura.

#### 5.4. Análise da Oficina 4

A contextualização a respeito das obras que seriam lidas nesta oficina deu-se através da explicação a respeito dos mitos de origem. Sentados em roda, mostrei aos alunos as capas dos livros *Ifá, o adivinho* e de *Nina, África*, disse que em ambos livros tínhamos narrativas ligadas aos contos populares e que poderiam ser consideradas como um mito de origem. Algumas

narrativas, além da capa e dos textos de apoio dessas obras também foram digitalizadas para melhor visualização.

Discutimos o que seriam mitos de origem, como se davam a sua propagação através da oralidade, seu objetivo – explicar um a origem de um fato ou fenômeno da natureza cuja explicação ainda não era de seu conhecimento – e como eles poderiam ser difundidos através de uma narrativa, uma lenda ou um mito.

Indaguei se eles conheciam ou viram na escola, na televisão ou se alguém contou para eles alguma lenda, imediatamente uma lista enorme foi sendo relatada: a lenda do Boitatá, lenda da Mula sem cabeça, lenda do Saci Pererê, Iara, boto cor de rosa, todas relacionadas ao folclore brasileiro.

Nota-se que o folclore brasileiro é um universo bastante reconhecido pelos alunos, pois eles comentaram as histórias, disseram quais delas mais gostavam, demonstrando uma intimidade considerável com esse tema. Aproveitei essa oportunidade para mostrar que, assim como as lendas e os mitos indígenas, os povos africanos também criaram suas histórias, hipóteses e fantasias a respeito dos elementos do mundo que os rodeavam.

Em seguida, conversamos sobre a capa e o título da primeira obra que iríamos conhecer: *Nina África*. Depois de tantas atividades, cri que os alunos não teriam dificuldades de perceber que as cores escolhidas também combinavam com esse universo afrodescendente e de fato a maioria ressaltou que o vermelho, amarelo e o laranja predominavam neste universo. Acrescentei que este exemplar era composto por seis contos e que eu havia elegido apenas um para nossa leitura.

Pedi que os alunos a partir do título criassem hipóteses a respeito do tema das histórias trazidas pelo livro, algumas respostas merecem destaque: “*Sobre uma menina que representa a África*”, “*Sobre lendas africanas...*”, “*Histórias que contam para essa menina aí para ela dormir*”.

Seguimos juntos avaliando as ilustrações, neste momento o aluno JP me questionou se na capa tratava-se de uma menina ou menino, não foi necessário que eu respondesse porque vários alunos o alertaram que embora a menina não possuísse cabelos compridos estava de vestido.

Outro aluno chamou atenção para as mãos da menina e disse que a boneca parecia um “vodu”, mas uma menina LM o corrigiu dizendo que era uma boneca de pano com a qual a menina iria dormir, outros contestaram e disseram que a boneca parecia ser de palha. E uma menina, por fim, falou que de repente lá na África eles faziam bonecas assim com a palha, concordei e expliquei que essa menina se chamava Nzinga e costumava fazer bonecas com a

palha do milho e que era amiga da Lua e desse macaquinho e que sua história estava no conto “ A lua, o macaco e o tambor” e que se houvesse tempo poderíamos ler essa história também.

Antes que eu perguntasse se alguém gostaria de realizar a leitura em voz alta, LM se ofereceu para ler para os colegas, o que demonstra mudança de postura e maior envolvimento dos estudantes, eles começaram a se sentir à vontade para conduzir a atividade. É interessante ressaltar que houve bastante interação durante a leitura da aluna, pois os outros acompanhavam-na com tranquilidade devido a digitalização da obra.

Diante da imagem das mulheres com os pilões, os alunos logo o relacionaram ao soquete de alho que suas mães usavam em casa e enfatizavam que aqueles eram bem maiores, daí que uma das meninas, A.S relacionou a marca de café Pilão ao instrumento perguntando se haveria alguma relação, expliquei que provavelmente sim já que os grãos do café também precisavam ser amassados no pilão para a sua produção.

É interessante perceber que a construção de sentido criada por A.S, pois eu não havia, ao preparar a leitura, conjecturado a respeito da marca conhecida de café ao instrumento citado no conto. Isso nos demonstra que a importância de se pensar a leitura e traçar um plano para apresentar o livro não afasta as surpresas que o texto pode trazer ao mediador diante do olhar dos estudantes, pois:

ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade. (BAJOUR, 2012, p.60)

A valorização do diálogo e conversas sobre os textos lidos favorece para que os alunos aos poucos se sintam cada vez mais estimulados a construir o significado das obras por si e não apenas esperar que o educador traduza o texto ou apenas conduza suas respostas.

Termina a leitura da obra, os alunos alimentaram seus cadernos e mais uma vez a variedade de produções se fez presente, o que pode demonstrar que a leitura motivou bastante os estudantes como pode ser observado a seguir:

	<p><b>N</b> – negra  <b>I</b> – inteligente  <b>N</b> – ninar  <b>A</b> – africanos</p>
--	---

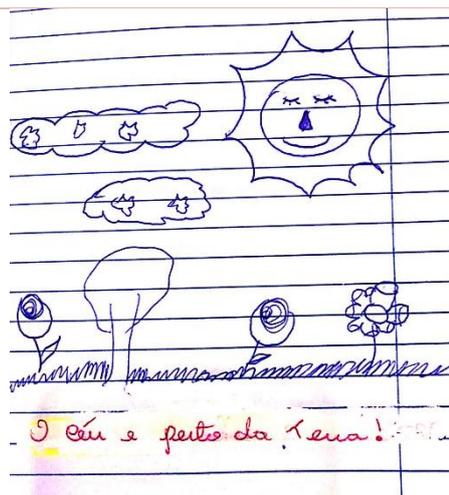


Figura 43 (MF- 601)

A – aldeia  
 F – furos no céu  
 R - recontada  
 I – iluminar  
 C – céu  
 A – alegres  
 NV- 601

“Uma paródia

Vou mandar o papo reto prestá muito atenção aquelas moças ali furaram o meu mundo.”

(N.K – 701)

“ Eu achei o texto muito interessante porque contam o surgimento das estrelas de um jeito diferente e divertido. Porque fala que as estrelas foram criadas por furos no céu.”

(R.O - 601)



Figura 44 – V.R - 601

“ Nina África eu gostei muito por que tem vários contos diferentes eu acho muito legal esse conto furos no céu – “ Toque alto, por favor! Atravesse portas e janelas”

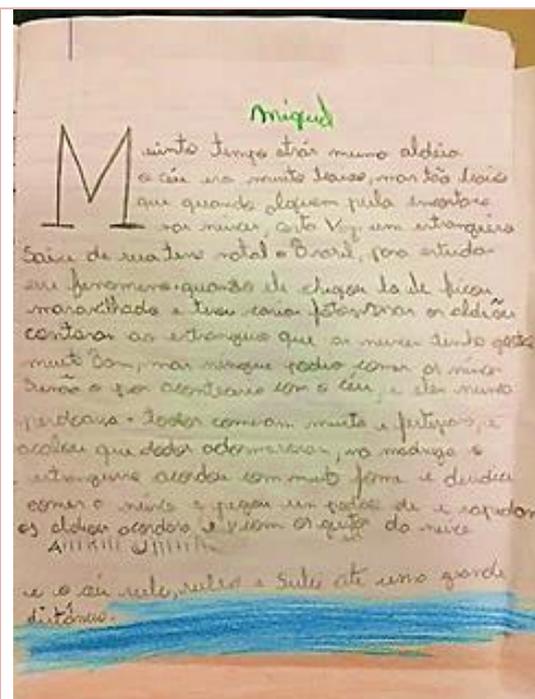


Figura 45 – M.A - 601

“ Muito tempo atrás numa aldeia o céu era muito baixo, mas tão baixo que quando alguém pula encostava nas nuvens, certa vez um estrangeiro saiu da sua terra natal, o Brasil, para estudar esse fenômeno. Quando ele chegou lá, ele ficou maravilhado e tirou várias fotos. Mas os aldeões contaram ao estrangeiro que as nuvens tinham gosto muito bom, mas ninguém podia comer as nuvens senão o pior aconteceria com o céu, e eles nunca perdoaria. Todos comeram muito e festejaram e acabou que todos adormeceram, na madrugada o estrangeiro acordou com muita fome e decidiu comer a nuvem e pegou um pedaço e rapidamente os aldeões acordaram com os gritos da nuvem

AIIIIIIIIUIIIIIIII

E o céu subiu, subiu, subiu até uma grande distância.”

Consideramos que a segunda etapa desta oficina também necessitava de uma cuidadosa contextualização porque grande parte dos alunos participantes desta pesquisa professam a fé cristã, protestantes em sua maioria. Diante desse contexto, pretendemos demonstrar que, ao apresentá-los a histórias cujos deuses africanos de origem ioruba são ainda hoje cultuados por religiões afrodescendentes como o candomblé e umbanda, o objetivo desta oficina não seria inculcar a eles uma doutrinação religiosa.

Dessa maneira, traçamos uma estratégia a fim de demonstrar que o enfoque da aula não seria religioso, apenas conhecer mitos que representavam a cultura afrodescendente e que estes deveriam ser vistos como arte literária, assim como os mitos greco-romanos, ameríndios, hindus, nórdicos e tantos outros existentes ao redor do mundo.

Para isso, recorri aos saberes tecnológicos de dois alunos do Ensino Médio da rede estadual na qual também leciono e que sempre me ajudavam a montar vídeos e a fazer

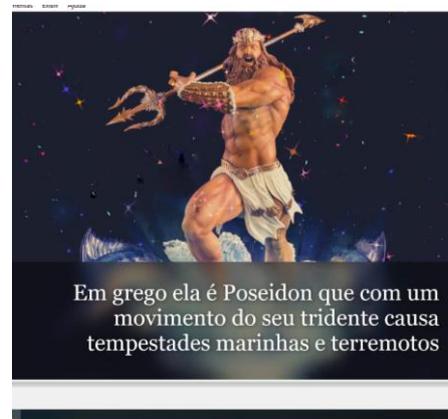
montagens de fotos para minhas aulas. Expliquei a eles que havia várias interseções entre diversas mitologias e que o objetivo era traçar um comparativo entre elas. Disponibilizei o exemplar de *Ifá, o adivinho*, e sugeri também a leitura do texto “ Deuses gregos são mitos culturais x Deuses africanos são tidos como demônios” do site [unegroriodejaneiro.blogspot.com](http://unegroriodejaneiro.blogspot.com). Os alunos do Ensino Médio produziram um vídeo curto e interessante sobre essa relação. Observe a seguir imagens da apresentação:



**Figura 46**



**Figura 47-** slide apresentando a deusa iorubá Iemanjá



**Figura 48 -** slide apresentando o deus grego Poseidon

Iniciamos esta etapa da oficina retomando o conceito de mito e a sua propriedade de conceder explicações para fenômenos naturais ou outros para que não se dispunha de explicação científica. Salientei que cada povo atrelou a esses fenômenos diversas teorias e significados

de acordo com suas crenças e cultura. Acrescentei também que, com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos e científicos, muitos desses fatos passaram a ter uma comprovação científica, como os trovões, terremotos e maremotos, por exemplo.

Em seguida, exibimos o vídeo que traçava o paralelo entre a mitologia greco-romana e ioruba. Conforme as imagens dos deuses iorubas iriam sendo apresentadas alguns alunos foram fazendo suas apreciações, muitas vezes relacionando a filmes e desenhos conhecidos por eles como *Percy Jackson*, *Troia*, *Hércules*. Enfatizei que cada povo elege seu(s) deus(es) de acordo com suas crenças. Uma das alunas inicialmente demonstrou-se extremamente envergonhada quando a outra a apontou como sendo umbandista, mas, ao longo, da apresentação acrescentou informações sobre Oxum, Omolú e tirando as dúvidas dos colegas em relação ao espelho de Oxum, oferendas, entre outros. Além disso, confirmamos que o compartilhamento da palavra amplia a visão de mundo através do contato com o diferente, pois:

A democratização da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro na sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. (BAJOUR, 2012, p.25)

Terminada a conversa a respeito dos deuses, apresentei o livro *Ifá, o adivinho*, lemos o paratexto que apresenta os deuses africanos e acrescentei informações sobre o autor e o contexto de produção da obra. Em seguida, veríamos a versão animada das duas primeiras histórias da obra. Os alunos adoraram o vídeo livro e assim que terminou muitos pediram para ver a obra impressa, que foi passando de mão em mão enquanto eu preparava o projetor multimídia para a leitura do texto “ A fonte que deu de beber aos filhos gêmeos”. Duas alunas pediram para realizar a leitura em voz alta enquanto os demais acompanhavam-nas na imagem do projetor. Assim que terminamos leitura, respondemos coletivamente as questões propostas no planejamento.

Ao analisar os cadernos de leitura, podemos verificar que a aceitação do tema e da narrativa foram satisfatórias e que grande parte dos alunos desconstruiu algumas visões e preconceitos a respeito da mitologia africana. Destacamos a seguir algumas atividades que evidenciam isso:

“Gostei muito, foi bem diferente, falamos sobre deuses de outras culturas, foi legal, lemos histórias, gostei bastante. Eu gostei de aprender sobre os deuses africanos e o que eu mais gostei foi sobre yemanjá. Gostei

“ Eu gostei do livro porque o Ifá conseguiu escapar da morte e a história mostra a luta da mulher africana”

K.L - 601

<p>també da história Ifá o adivino gostei tanto que vou ler a história no sarau.” M.A - 601</p>	
<p>“Eu gostei do livro porque conta história africanos , por mais de ser legal e muito divertido, ler histórias de outros países”  “E eu gostei mais da parte que a morte foi embora e quando ifá conseguiu escapar.” R.R - 601</p>	<p>“ Na minha opinião uma coisa negativa que aconteceu foi que a mãe morreu e os gêmeos ficaram órfãos. Positivo foi que ela queria ter filhos e conseguiu porque o jeito que ela falava parecia que ela adorava crianças.” I.A – 701</p>

Alguns alunos optaram por reescrever a narrativa a sua maneira ou mudando o final da narrativa, o que evidenciou a dificuldade de se lidar com o tema da morte e a busca pelo formato dos contos de fadas tradicionais nos quais o final feliz permanece:

<p>“ Foi assim que Euá, a misteriosa, se transformou num rio de esperança para seus filhos beberem água para se saciarem e sentirem o seu corpo leve e cheio de esperança. Euá é agora orixá do Rio de Esperança que tem seu nome. Euá é orixá do Rio das Fontes. Euá , a misteriosa, a quem não tem medo da morte” LM – 601</p>	<p>“ A mãe dos garotos gêmeos se transformou em um rio para matar a sede dos garotos e após matar a sede deles ela volta ao normal invece de morrer.” F.D - 701</p>
<p>“ Quando eles estavam indo busca água a mãe deles pediu a Deus Olorum pra dar um pouco de água pro seus filhos ai eu queria que ele criasse um portal com água azul marinha brilhante e ela continuasse viva” V.R – 601</p>	<p>“ Eu queria que na hora que Ifá estava correndo da morte logo depois ele se escondeu na saia da misteriosa, certo? Então a morte perguntou se ela o viu daí ela disse que ele tinha corrido pra floresta e daí a morte foi embora. Aí o Ifá saiu da saia dela, ai queria que eles tivessem conversado , ele agradecia ela e ele , depois eles iram embora juntos e daí eles se casavam e teriam os filhos.” V.R – 601</p>

### 5.5. Análise do Sarau Afro- Literário

As aulas seguintes à aplicação das oficinas e anteriores ao Sarau foram destinadas à escolha e preparação do repertório pelos alunos participantes. Alguns preferiram rerepresentar textos que trabalhamos em sala de maneira diferenciada, outros escolheram outras narrativas e dois grupos preferiram apresentar um texto de sua autoria baseados nas histórias que escolheram. Os alunos da turma 601 quiseram, além da narrativa, apresentar em forma de Jegral os três poemas de Solano Trindade.

Ao término da última oficina, os alunos já estavam ansiosos para a realização do nosso evento que encerraria nosso projeto que chamei de Sarau Afro-literário. Os alunos sabiam que, além do lanche compartilhado de comidas cujos alimentos fossem típicos da culinária africana, as alunas G.V., V.O e A.C, também da rede estadual, estariam presentes a fim de conduzir a oficina de turbantes.

Expliquei aos discentes, no entanto, que o Sarau, além de ser o momento para a exposição de trabalhos que fizemos, é também um evento destinado a apresentações para o público presente e que, dessa vez, além de escolherem a atividade que iriam apresentar, poderiam escolher também as obras que poriam em destaque naquele momento.

A liberdade da escolha e do que seria apresentado deu aos alunos tranquilidade e corroborou para que eles sentissem que o Sarau seria um momento de partilha de experiências, e que aquele era de fato um trabalho deles. Bajour (2012) relembra a tensão existente na democracia na hora da escolha citando Aidan Chambers em seu livro *Diga-me: o livro que escolhemos traz em si a potencialidade de nossa conversa – temas a abordar, ideias, linguagem e imagem. Avivamentos da memória, etc – sua escolha é uma atividade muito valiosa. Aqueles que escolhem estão exercendo poder*. Embora as obras tenham sido levadas aos alunos, só o fato de eles terem a opção de folhear as obras, escolherem as narrativas ou poemas buscou fortalecer a autoestima dos estudantes ao tentar fazer com que eles se sintam parte ativa do processo de construção daquele momento.

Na aula que antecedeu ao evento, os alunos representantes das turmas passaram uma lista do lanche a ser compartilhado para que a mesa fosse farta e variada, o que de fato aconteceu – nossa mesa contou com uma diversidade de quitutes dentre eles a feijoada com arroz, couve e farofa, cuscutz, bolo de milho, bolo de aipim, bolo de chocolate, aipim frito.

O professor de matemática com o qual eu dividia os tempos de ambas as turmas concordou em ceder seus tempos, além de prontificar a ajudar a coordenar os alunos durante as

apresentações. Alguns funcionários da unidade escolar também foram convidados a prestigiar as apresentações, além da mãe de uma das alunas que possui necessidade especial.

Arrumamos as cadeiras na sala do terceiro andar, escolhemos os locais onde ficariam o lanche, os livros e os cadernos de leitura além de escolher onde seriam colados os cartazes produzidos durante todo esse processo. Elaborei também o seguinte roteiro de apresentações a fim de planejar o tempo destinado à cada apresentação:

#### **Roteiro das atividades a serem apresentadas no Sarau Afro Literário**

- **7h15 às 8h** – organização do espaço.
- **8h** – apresentação dos poemas “ África”, “ Sou raça”, “ Criança, abandono, senzala” em forma de jogral.
- **8h30min** – apresentação do texto autoral baseado em “ As duas mulheres e o céu”.
- **8h45min** – leitura em voz alta do texto “ Fogo de Deus”.
- **9h** – apresentação do texto “ A origem da Morte” através do teatro de fantoches;
- **9h15** – leitura em voz alta do texto “ A mãe canibal e seus filhos”
- **9h30** – apresentação de um poema autoral baseado em “ Como o adivinho sabia de todas as histórias”
- **9h45** – apresentação do texto “ O adivinho que escapou da morte” através do teatro de fantoches.
- **10h** – Oficina de turbantes
- **11h** – lanche compartilhado

Ao abrir o evento, agradei a todos pela participação, elogiei os trabalhos desenvolvidos por todos além de relembrar de maneira sucinta nossa trajetória durante o projeto. Ao mencionar nossa primeira oficina, os alunos do 6º ano me surpreenderam recitando de improviso o poema *Muleque* do qual tanto gostaram. Suponho que o texto *Muleque* não foi escolhido talvez porque os alunos sentiam-se muito íntimos desse texto e viram o momento do Sarau como a oportunidade de apresentar textos inéditos ou atividades diferenciadas. Sem dúvidas, a importância deste texto para eles foi tamanha que os alunos fizeram essa “homenagem”

Durante as apresentações, ficou visível que, uma vez que tiveram tempo para se preparar, ensaiar a entonação de voz, o momento de fala, a maior parte dos alunos sentiram-se confiantes em realizar a leitura em voz alta diante dos colegas, dos professores que foram prestigiar o trabalho e até mesmo das alunas convidadas.

É conveniente dar destaque a aluna NV que enfatizou a respeito da primeira oficina: “ *Eu gostei muito, e o que eu não queria fazer é ler os poemas*” e que neste dia realizou duas leituras e no final falou “ *Viu, tia, eu consegui*”. Isso foi possível porque os exercícios de compartilhamento das leituras fizeram com que esses alunos criassem o que Colomer (2017) denomina de comunidade leitora.

A oficina de turbantes sem dúvida foi um dos pontos altos desse dia. O convite feito às alunas da rede estadual deu-se a partir da percepção de que a oficina teria um valor simbólico mais efetivo se os turbantes fossem apresentados às crianças por aqueles que de fato os usam, principalmente tratando-se de jovens cujas idades não se distanciavam tanto de sua realidade.

É importante mencionar que as três estudantes convidadas não se limitaram a ensinar ou a ajudá-los a fazer as amarrações, prepararam seus textos nos quais expuseram a história do uso do turbante, deram seus depoimentos tanto através de sua voz, quanto através de seus corpos que esbanjavam orgulho por sua raça, por sua cor e por sua ancestralidade. As meninas enfatizaram bastante que o turbante não se trata meramente de um acessório, mas sim um objeto dotado de significado, além de darem destaque tanto a simbologia do turbante como forma de proteção e a reafirmação da cultura negra.

No início os alunos de ambas as turmas se demonstraram muito envergonhados diante do convite a colocar o turbante, apenas quatro alunos prontificaram-se, três meninas e um menino. No entanto, conforme esses alunos iam convidando os mais próximos sentiam-se cada vez mais motivados até que a maior parte participou da atividade, quiseram tirar fotos e alguns levaram os turbantes consigo na promessa de que iriam usar.

G.V. que estava à frente da atividade junto às outras alunas da rede estadual me convidou a também usar o adereço, mesmo sabendo que eu estava reticente a esse respeito uma vez que não possuo traços afros evidentes ainda que meu pai e avô sejam claramente afrodescendentes. G.V, V.O. e A.C. afirmaram que não acreditavam que se eu participasse estaria me apropriando da cultura afro, já que eu com o meu trabalho ficava claro que estava dando à cultura afro o devido valor.

A seguir destacamos dois textos autorais produzidos para serem apresentados no dia do Sarau, as justificativas de alguns alunos para a escolha do seu texto e algumas fotos registradas nesse dia:



**Figura 49-** Abertura do evento



**Figura 50 -** Mesa do lanche compartilhado



**Figura 51 -** Teatro de Fantoche “O adivinho que escapou da morte”



**Figura 52 -** Teatro de Fantoche “ A origem da morte”

“ Ifá é um adivinho e sempre sabe de tudo  
 Como ele consegue prever o futuro  
 Porque existe pessoas que não experientes  
 Ele não é um deles  
 E sabe de tudo da gente  
 Receitas e soluções  
 Ele usa em situações  
 As pessoas vão lá  
 E pedem pra ele ajudar  
 Ele é bondoso e muito atencioso  
 Ele trabalha com a mente  
 E é muito experiente.”  
 Poema por I.V , D.C, M.E, M. – 701

“ O céu era tão baixo. Então duas mulheres já estavam exastadas de tanto trabalho com o pilão socando milho e farinha naquele sol quente porque se o céu está azul o sol ferve. Então elas levantaram o pilão tão auto que furou o céu aí o céu gritou tão auto mais ninguém ouvia, então ele falou:  
 \_ Se ninguém me escuta o que eu posso fazer para chamar atenção?  
 Então ele falou:  
 - Como eles me furaram vou começar a chorar onde mais me dói , vou chorar pelas minhas feridas.  
 Então ele gritou bem alto e todos ouviram aí veio uma escuridão e começou pingo por pingo que pro céu eram lágrimas aí todos se assustarão e começou um temporal que destruiu muitas casas , aí o céu se sentiu culpado e falou:  
 - Tenho que resolver isso. A vida deles tem tanta desgraça agora tudo por minha causa.

Então ele resolveu dar um pouco de brilho para essas pessoas que estão sofrendo. Foi aí que surgiu as estrelas. O céu tampou os buracos das suas feridas com as estrelas e todos iam a noite para apreciar o brilho das estrelas.”

Narrativa por J.N.G.V. M - 601



**Figura 53** - Cadernos de leitura e Repertório Afro Literário



**Figura 54** - Aluna da rede estadual convidada conferindo as produções dos alunos participantes



**Figura 55** - Oficina de Turbantes



**Figura 56** - Encerramento e abraço de despedida

## 5.6. Ponderações a respeito do uso dos cadernos de Leitura

Esta seção pretende abordar as contribuições oriundas do uso do caderno de leitura. Entendemos que este pode ser usado como ferramenta eficaz à promoção dos textos literários. Colomer (2012) ressalta que a programação das atividades desenvolvidas se faz crucial para o desenvolvimento da capacidade leitora do educando.

Após a leitura dos primeiros textos, mesmo tendo participação na escolha das atividades que iriam realizar, muitos alunos pareciam inclinados a escolher sempre a atividade relacionada ao desenho e a pintura de personagens e paisagens apresentadas nos textos. Assim, fez-se necessário negociar os limites na realização dos trabalhos sobre os livros de maneira que eles deveriam escolher atividades distintas a cada leitura, se quisessem poderiam escolher mais de uma. Estimular as atividades diversificadas objetivava estimular o interesse dos educandos, valorizar a sua criatividade e levá-los a construir diversos elementos constituintes do texto. Colomer (2012) pondera também que:

“ As crianças se mostram interessadas por atividades criativas de extensão de suas leituras, como dramatizar, desenhar , discutir ou escrever sobre poemas , personagens ou autores, ou ainda têm o prazer em aprofundar suas leituras de maneira que possam a prestar atenção em muitos aspectos que lhes haviam passado inadvertidos. Não há que subestimar nunca o interesse pelo conhecimento, próprio dos seres humanos, embora a escola se empenhe tão frequentemente em esterilizá-lo.” (COLOMER, 2012, p.93)

Após a realização da terceira oficina, quando acreditamos que os alunos estariam mais habituados e inteirados a respeito da temática afro, dedicamo-nos a customização dos cadernos de leitura. A escola doou algumas folhas de EVA para encapar os cadernos, eu comprei as que faltaram, além de fitas coloridas, adesivos autocolantes, canetas hidrocor, cola de artesanato. Além disso, levei imagens com motivos da cultura diversificados: desenho de deuses africanos, máscaras africanas, além de imagens dos livros com os quais tivemos contato.

Acreditamos que a personalização dos cadernos, aliada aos trabalhos manuais, incentivaria ainda mais os discentes a criar o hábito de registro de suas leituras, pois esse objeto personalizado seria tão reflexo de si mesmo quanto de suas leituras.

Aos poucos, grande parte dos alunos se familiarizaram com a rotina dos cadernos de leitura, não era mais necessário lembrá-los do registro. Alguns inclusive pediam para levar o material para casa a fim de realizar pesquisas sobre o assunto ou para dar tempo de registrar mais atividades. Um dos alunos faltara a aula e, ao perguntar aos colegas qual foi o texto que lêramos, entendeu que a aula havia sido sobre Cora Coralina e fez uma pesquisa sobre a autora.

Quando percebi a confusão, trouxe o exemplar de *A cor de coraline* e o aluno realizou a leitura individual no seu tempo livre.

É indubitável que nem todos os estudantes se dedicaram dessa forma, alguns se limitaram a escolha de atividades simples ou simplesmente não realizavam nenhum tipo de registro, isso se deu principalmente dentre aqueles que possuem mais dificuldade. No entanto, ousou dizer que para grande parte a experiência de ter um local específico para o registro de atividades de leituras que reconhecessem sua autonomia se deu de forma significativa, unindo as atividades de leitura e produção textual.

Ao término das atividades, pedi que os alunos registrassem em seu caderno como foi a experiência de ter um caderno específico destinado às atividades de leitura e como foi realizar as atividades propostas na capa do caderno. Cabe destacar algumas respostas para as perguntas a seguir:

- O que você achou das atividades realizadas no caderno de leitura? Você gostou de ter um local específico para registrar essas atividades?

“Muito legais por que insentiva a escreve e ler. Sim, porque eu tenho uma resposta só minha.”  
(R.O – 601)

“É bom você aprender algo e registra para se um dia tivermos duvidas é so olhar e ver tudo.”  
(G.K – 601)

“Eu achei bom porque eu pude me expressar mais na leitura. Sim para registrar todos os deveres que eu fiz.” (K – 601)

“Sim porque é mais organizado.” (M. A – 601)

“ Bem legal, porque podemos escolher nossas atividades e darmos as nossas opinião. Sim, é diferente, nem legal, aí depois podemos ver o que fizemos e também o que aprendemos.” (V.R – 601)

“ Achei super interessante por base da leitura. Sim, assim eu posso guardar.” ( R.R – 601)

“ Achei muito legal, aprendi coisas que eu nem imaginava.” ( D.C – 701)

“ Gostei, porque fica guardado” – F.D – 701

“ Queria ter realizado mais, mas só com as que fiz adorei.” (I – 701)

À vista disso, consideramos que a adoção dos cadernos de leitura pode se tornar ferramenta colaborativa para a educação literária chegando até a constituir-se como lembrança compartilhada entre professor e aluno sobre o trabalho realizado. (COLOMER, 2012, p.94)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço dado à literatura durante toda a Educação Básica necessita ser revisto, principalmente aquele destinado à literatura destinada a crianças e jovens. Essa problemática é fruto, principalmente, das lacunas deixadas pelos cursos de graduação em Letras que não preparam seus discentes a serem professores de literatura para esse segmento. O assombro e angústia em dar aulas de literatura assim que me formei no curso de Letras me fez certa vez não aceitar uma oportunidade de trabalho. Acreditava que não sabia fazê-lo e, de fato, isso era verdade. Embora hoje, eu compreenda que estamos frequentemente aprendendo e revisando nossas práticas pedagógicas à medida que ensinamos, aprendemos também.

Assim, presumi que a melhor conclusão para esta pesquisa deva ser pautada na minha autobiografia leitora através da reflexão a respeito da professora que me tornei a partir das experiências que tive ao longo dos últimos 12 anos de docência, principalmente no último ano em que decidi mergulhar no universo da literatura de temática afro.

Minha primeira experiência enquanto docente deu-se, durante a graduação, em um programa de Extensão universitária da UFRJ – Programa de alfabetização da UFRJ para jovens e adultos de espaços populares. Atuei como professora alfabetizadora em duas comunidades carentes da zona norte do Rio de Janeiro durante 3 anos.

Como programa de extensão, o PAJA, como chamávamos em nosso dia a dia, unia ensino – pesquisa – extensão, e foi assim que conheci Paulo Freire e seu livro *Pedagogia do Oprimido*, em que criticava a concepção bancária da educação e seu pressuposto de que o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que jugam nada saber (FREIRE, 2005, p.67). Durante os encontros de formação continuada, aprendi que a educação deveria ser um espaço de trocas de saberes e que, principalmente, os jovens e adultos, ainda que não alfabetizados, tinham muito a falar e nós poderíamos aprender se aprendêssemos a ouvir.

Decerto, esse contato proporcionado pelo programa de extensão contribuiu e muito para a educadora que sou hoje. No entanto, terminei a graduação me sentindo desamparada e cheia de angústias relativas ao trabalho com o texto literário. Dessa forma, dizer que eu sabia da importância do texto literário, mas que gostava mesmo era do estudo dos fatos gramaticais, era a desculpa que mais usava voltar minhas aulas ao ensino das classes de palavras. Texto literário? Apenas aqueles que apareciam nos livros didáticos.

Durante algum tempo, esconder-me diante da extensão da lista de conteúdos gramaticais presentes nos currículos das redes públicas de ensino em que trabalhava deu certo até que recebi uma turma de 6 ° ano extremamente indisciplinada. Não copiavam a matéria colocada no quadro, não me ouviam, não se ouviam, andavam pela sala o tempo inteiro e não estavam interessados em nada do que eu tinha a dizer.

Todos os alunos daquela turma apresentavam distorção idade série e já haviam reprovado o 6 ° ano pelo menos duas vezes. Em um dia de extremo calor, um dos meninos me perguntou se não podíamos ir para o auditório para ficar no ar condicionado, sugeriu que eu inventasse qualquer atividade desde que ficássemos lá. Respondi que o local já estava ocupado, uma menina sugeriu a sala de leitura, vários alunos insistiram, então condicionei a ida para lá se todos escolhessem pelo menos um conto ou gibi. E foi assim que descobri que os livros, principalmente os contos, eram a melhor maneira de dialogar com essa turma que acabou me ensinando perder o medo de trabalhar com o texto literário.

Apesar de os textos literários passarem a ter um espaço maior em minhas aulas em quaisquer turmas, sempre tive a sensação que me faltava algo e que, na verdade, estava apenas reproduzindo o modelo de ensino que tive na escola na década de 1990. É claro que com alguma inovação, já que pautada ainda nas concepções pedagógicas de Freire, sempre cri que o diálogo fosse, em alguma medida, primordial nas ações pedagógicas.

Embora sempre estivesse aberta ao diálogo, na maior parte das vezes que o texto literário se colocava como centro de minhas aulas, a escolha dos textos que seriam trabalhados era sempre meu objeto de poder. Inconscientemente, os contos de fadas de Perrault, dos Irmãos Grimm, as fábulas de La Fontaine e os mitos greco-romanos relacionados às produções cinematográficas da Disney constituíam a minha prática pedagógica.

No ano que antecedeu a minha aprovação como discente no curso do Mestrado Profissional em Letras, precisei sair da minha zona de conforto quando a coordenação pedagógica da escola em que eu trabalhava na EJA solicitou que eu apresentasse algo no Sarau que aconteceria em novembro cuja temática deveria dialogar com a semana da consciência negra. Recorri a uma colega que me emprestou o livro *Poemas Antológicos de Solano Trindade*, do qual elegi os mesmos três poemas que disponibilizei para os alunos participantes dessa pesquisa. Ofereci pontuação extra para aqueles que participassem da apresentação no dia do evento, ensaiamos o poema em forma de jogral e poucos alunos apareceram para apresentá-lo. Não houve comprometimento justamente porque aquele uso do texto literário deu-se de forma mecanizada e descontextualizada.

Esse episódio evidenciou o profundo mal-estar que eu sentia em ter de trabalhar a temática da cultura africana e afro-brasileira nas aulas de língua portuguesa, mesmo ciente da existência da lei 10.639/03. Ao mesmo tempo, sempre me senti desconfortável diante de conflitos inter-raciais presenciados na escola. Ser branca e não me insurgir diante de episódios clássicos de preconceito racial fazia com que eu me sentisse conivente e contribuísse para a perpetuação do racismo na escola. Tolentino (2018) aponta o ambiente escolar como mantenedor dessa realidade:

Ao longo de toda trajetória escolar, dificilmente um indivíduo negro não será alvo de apelidos ou xingamentos que inferiorizam e desqualificam seus traços físicos: “beijuda/o”, “macaca/o” e “carvão” são alguns deles. A vergonha e o desprezo que sentimos pelo nosso corpo são frutos da violência racista a que somos submetidos desde os primeiros anos de vida. (TOLENTINO, 2018, p.34)

Imersa nessas angústias vi nesta pesquisa a possibilidade de transgredir, de transformar a minha prática pedagógica e incentivar alguns colegas a fazer o mesmo. Iniciei esta pesquisa supondo que o contato com a literatura de temática afro mudaria a perspectiva dos alunos a respeito dos paradigmas socioculturais, além de contribuir para a valorização da identidade dos alunos negros.

Tolentino (2018) acrescenta que o combate ao racismo na escola, através de atividades que resgatem a memória coletiva e da história da comunidade negra, beneficia não somente os alunos negros, a elevar sua autoestima ao se ver no centro do aprendizado, mas também os outros envolvidos no processo

De fato, práticas pedagógicas que valorizem a riqueza da diversidade étnica/racial podem promover o combate ao racismo e à discriminação, no entanto para isso eu também precisei mudar, abandonar as minhas práticas pedagógicas que perpetuavam a epistemologia dominante eurocêntrica e monocultural.

As metodologias de promoção à educação literária baseadas no valor da voz, da escuta e do compartilhamento da leitura literária de Bajour(2012), Freire (1996) e Colomer (2007) são correlatas a ideia de Bell Hooks (2018) de que é necessário tornar a sala de aula em espaço comunitário de aprendizado entusiasmado. Tolentino (2018), inspirada nas ideias de Hooks, também, entende que ensinar com alegria e entusiasmo ajudam no processo de aprendizagem, além de ser uma forma de resistir ao processo de mercantilização da educação, a falta de valorização dos profissionais da educação e todas as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas do Brasil. Acredito, assim como as autoras, na valorização das contribuições de todos

na dinâmica da sala de aula e que isso colabora para que os alunos recebam com menos resistência aos novos processos pedagógicos.

O trabalho prolongado através das oficinas didáticas se estabeleceu de maneira que as atividades diversificadas valorizavam a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem e o respeito pelas vozes individuais permitiram que os alunos se sentissem livres para falar. Aos poucos, suas colocações foram se intensificando, a leitura em voz alta passou a não depender tanto da minha voz enquanto educadora e os livros, aos poucos, passaram a ser objeto de intimidade de grande parte dos alunos. Bell Hooks reitera a esse respeito:

Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo. Elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco essa visão tradicional de que o professor é o único responsável da dinâmica da sala de aula. (HOOKS, 2018, p.18)

Além disso, é preciso entender que cada turma vai se comportar de maneira diferenciada nesse processo. Se compararmos o empenho e a dedicação das turmas durante as atividades realizadas perceberemos que cada uma recebeu a proposta de maneira diferenciada, o entusiasmo da t.601 foi notoriamente maior. Nem toda turma ou estudante está preparado para transgredir e se permitir vivenciar as práticas pedagógicas tradicionais, alguns precisam de mais tempo para notar os benefícios de se aprender em uma comunidade de aprendizado entusiasmada e o professor não deve carregar sozinho essa responsabilidade. (HOOKS,2018)

A escolha pelo repertório afro objetivou aguçar a curiosidade dos alunos e mostrar a eles outros tipos de conhecimentos. Suas visões estereotipadas a respeito do continente africano coopera para que os estudantes não consigam enxergar as contribuições importantes dadas pelos povos africanos a nossa formação cultural. Através dessas práticas, é possível *ressignificar* os sujeitos negros como produtores de conhecimento, já que não há um esforço verdadeiro dos meios de comunicação como a televisão de modificar as representações dos indivíduos de pele escura que aparecem normalmente ocupando espaços análogos ao passado escravocrata, isto é, em posição de subserviência e subalternidade. Tolentino (2018), ao inserir essa pedagogia acrescenta:

Ao adotar essa pedagogia, insiro-me no duplo processo de questionar e apontar as práticas racistas difundidas pelas instituições de ensino, presentes também no currículo, que por meio de suas bases fundamentadas, sobretudo no pensamento europeu, nega aos estudantes a possibilidade de conhecer as trajetórias e as contribuições históricas e culturais de homens e mulheres de ascendência africana. (TOLENTINO, 2018, p.27)

Tanto os textos literários, quanto o repertório teórico com os quais tive contato durante toda a pesquisa transformaram também a minha visão de mundo, pois, com maior frequência, fico tomada pelo constrangimento por pertencer ao grupo privilegiado. No entanto, diante do cenário político atual no qual se tem tentado amenizar as práticas racistas ainda existentes em nossa sociedade, esse constrangimento também me impulsionou a *repensar* minhas escolhas pedagógicas e discursivas pois, como afirma Angela Davis, *numa sociedade racista não basta não ser racista é necessário ser antirracista*.

Ouso encerrar este texto com a esperança de que outros educadores assim como eu se entusiasmem e *que possamos aceitar o desafio de empreender novas pedagogias, que propiciem a descolonização dos currículos, dos saberes e também das nossas mentes*. (TOLENTINO, 2018, p.25).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANCIO, Iris Maria da Costa. **Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem.** In: AMANCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.* Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BARREIROS, Ruth Ceccon. *Leitura e Formação identitária na literatura infantil afro-brasileira.* Anais. II Seminário Nacional em Estudos de Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem. Cascavel: UNIOESTE, 2010.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.* São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBOSA, JORGE. *Caderno de um ilhéu: poemas.* Lisboa. Agência Geral do Ultramar, Divisão de Publicações e Biblioteca, 1956.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua portuguesa,* 1998.

\_\_\_\_\_, lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação). Parecer CNE/CP3/2004, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana.* Brasília, Diário Oficial da União Brasília DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Constituição, 1988. Lei nº 12.244, de 25 de Maio de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm)> Acesso em: 30 nov. 2018.

BRAZ, Júlio Emílio. *Sikulume e outros contos africanos.* Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

BRENMAN, Ilan. *As narrativas preferidas de um contador de histórias.* São Paulo: DCL, 2007.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** *Remate de Males* – Antonio Candido. IEL/ Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p.81-89, 1999.

\_\_\_\_\_. **O direito à literatura.** *Vários Escritos.* Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANEN, Ana. *O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação.* Comunicação Política, v.25, p.91-107, 2007.

CASTRILLÒN, Silvia. *O direito de ler e escrever.* Tradução Marcos Bagno; São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual*. (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Carolina. *ABC Afro-brasileiro*. São Paulo: Edições SM, 2009.

CUTTI, Luiz Silva. **O leitor e o texto afro-brasileiro**. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna Figueiredo, FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs). *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte. Mazza: PUC Minas., 2002.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez: Centro de Ciência da Educação, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Posfácio*. In: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Edição comemorativa dos 150 anos da primeira edição. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2009. Disponível também em [www.lettras.ufmg.br/literafro](http://www.lettras.ufmg.br/literafro), acesso dia 01/12/2018.

\_\_\_\_\_. **Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra**. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: SEPPPIR, 2014, vol. 1, Precursores, p. 13-48.

FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna Figueiredo, FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs). *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte. Mazza: PUC Minas., 2002.

FREIRE, Paulo. **Ensinar exige saber escutar**. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p113-125. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*, 49ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GOMES, Lenice, HOLANDA, Alerne, GOMES, Clayson. *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*. São Paulo: Elementar, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, 2002 - periodicos.lettras.ufmg.br – Acesso em 26 de dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Algumas palavras finais**. In: AMANCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: um percurso em busca da expressão artística.** In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (orgs.). *A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras.* Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, p. 12-23.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais.* Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte; Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade;* tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos , AMÂNCIO, Iris Maria da Costa, **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.** In: AMANCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.* Belo Horizonte: Autentica, 2008.

JOUBE, Vicent. *A leitura.* Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In: ROXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L de. *Leitura Subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARQUES, José Geraldo - Revista do SELL, 2014 – disponível em [seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/download/454/617](http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/download/454/617), acesso em 24/12/2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pens-parametros-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 24 de dez. 2018.

MICHELLI, Regina. **O maravilhoso em meio a encantamentos e redensões nos contos tradicionais brasileiros** in: DEBUS, Eliane; MICHELLI, Regina (orgs.). *Entre fadas e bruxas: o mundo feérico dos contos para crianças e jovens.* Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à diversidade.* São Paulo. Ed.34, 2009.

PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o Advinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RAMOS, Lázaro. *Na minha Pele.* 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline.* Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da Rocha. **A experiência com a Lei nº10.639/03 CEFET- PA: Formação inicial e continuada.** In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia Coelho,

COELHO, Mauro Cezar (orgs.), *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade* - 2.ed.- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SANTOS, Leonor Werneck, RICHE, Rosa Cuba, TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRINDADE, Solano. *Poemas Antológicos de Solano Trindade*. Seleção e introdução de Zenir Campos Reis. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Sim, a literatura educa**. In: ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2 ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

## APÊNDICE I

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO MENOR



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL VINÍCIUS DE MORAES**

Senhor Responsável,

Sou professora da disciplina de Língua Portuguesa de seu (sua) filho (a) e estou cursando o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O PROFLETRAS visa a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Durante este ano letivo, estarei realizando nas aulas minha pesquisa. Realizarei atividades de leitura de diversos textos literários (contos, poemas, livros) que enriqueçam a leitura dos aprendizes, além de contribuir para educar para a diversidade de acordo com a Lei 10639/03 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Pretendo fornecer aos aprendizes a oportunidade de vivenciar práticas de leitura e escrita por meio de atividades significativas que contribuam para a formação de cidadãos críticos e que respeitem as diferenças com as quais se deparam no seu dia a dia, principalmente aquelas relacionadas à diversidade étnica e racial

A pesquisa, além de contribuir para um ensino de qualidade para nossas crianças, servirá para incentivar outros profissionais da área a enriquecer o processo de ensino- aprendizagem, em especial, no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Gostaria de fotografar as atividades para registrar o andamento do projeto e utilizar estes registros para o desenvolvimento da pesquisa. Por isso é necessário que o (a) senhor (a) assine uma autorização de uso de imagem. Esclareço que a identidade dos alunos será mantida em sigilo; serão utilizados nomes fictícios e, nas fotos, comprometo-me a destacar apenas as atividades para preservar a imagem dos alunos, evitando qualquer constrangimento ou exposição desnecessária.

Conto com sua colaboração. \_\_\_\_\_

Professor



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Responsável pela execução da pesquisa: Tamara Alcoforado Vianna Pinheiro

Professora orientadora: Ana Crélia Penha Dias

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Centro de Letras e Artes/ Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Título do projeto: Literatura de temática afro: educar para a diversidade é uma questão de responsabilidade.

**Nome do Aluno:** \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ anos. Turma: \_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do responsável), RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_ (nome do (a) aluno (a) completo), declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa “As Literaturas Africanas e Afro-brasileira e a diversidade racial: Desejo, desafio ou responsabilidade?” que será conduzido pela Professora Tamara Alcoforado Vianna Pinheiro. Autorizo o registro da imagem das atividades e do (a) aluno (a) no espaço escolar. Os registros serão utilizados como parte integrante da pesquisa para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Autorizo ainda a divulgação e publicação desses materiais nos meios acadêmicos, com a finalidade de contribuir para os estudos e discussões sobre o processo de aprendizagem das crianças.

\_\_\_\_\_  
(assinatura do responsável)

## APÊNDICE II



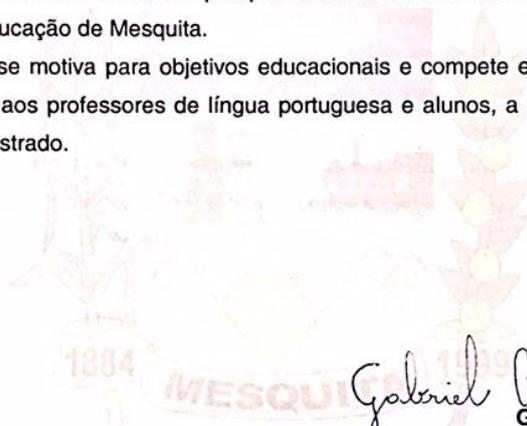
Mesquita, 07 de maio de 2018.

### AUTORIZAÇÃO

Declaro para os devidos fins que Tamara Alcoforado Vianna Pinheiro, estudante do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, está autorizada a realizar pesquisa acadêmica nas unidades de ensino da rede municipal de educação de Mesquita.

A visita se motiva para objetivos educacionais e compete em observação e coleta de dados junto aos professores de língua portuguesa e alunos, a fim de consolidação da pesquisa de mestrado.

Atenciosamente,

  
*Gabriel Camilo de Lima*  
**Gabriel Camilo de Lima**

Subsecretário Municipal de Educação  
Mat. Nº 11/010138-9