



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL-PROFLETRAS**

RAIMUNDO NONATO DUARTE CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES DE QUILOMBOS E QUILOMBOLAS NA LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:
FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

**CASCAVEL – PR
2023**

RAIMUNDO NONATO DUARTE CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES DE QUILOMBOS E QUILOMBOLAS NA LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:
FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras,

Linha de atuação: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Coorientador: Prof. Dr. Cristian Javier Lopez

CASCADEL – PR

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Corrêa, Raimundo Nonato Duarte
Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental, anos finais / Raimundo Nonato Duarte Corrêa; orientador Gilmei Francisco Fleck; coorientador Cristian Javier Lopez. -- Cascavel, 2023.
178 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Leitura. 2. Literatura híbrida de história e ficção. 3. Formação do leitor literário. 4. Quilombo e quilombola. I. Fleck, Gilmei Francisco, orient. II. Lopez, Cristian Javier, coorient. III. Título.

RAIMUNDO NONATO DUARTE CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES DE QUILOMBOS E QUILOMBOLAS NA LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de atuação Estudos Literários, APROVADO pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) – Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Profa. Dra. Laurenia Souto Sales
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Coorientador (a) - Prof. Dr. Cristian Javier Lopez
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Cascavel, 05 de abril de 2023.

A todas as comunidades quilombolas, em especial, ao quilombo Nossa Senhora da Conceição.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que possibilita aos professores da rede pública de ensino retornar à pesquisa e à aquisição de novos conhecimentos para a melhoria da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. Agradecimento especial à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, instituição que me acolheu no âmbito do Profletras;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa durante o período de estudos, o que contribuiu, significativamente, com a qualidade da pesquisa desenvolvida;

Ao Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, que, embora distante fisicamente, mas presente virtualmente, aceitou orientar esta dissertação, dedicando seu tempo, seus conhecimentos e seus conselhos, com extrema alegria e comprometimento no decorrer desta orientação;

A todos os professores das disciplinas do Programa, pelos quais manifesto minha profunda admiração, tanto pelo conhecimento acerca das disciplinas ministradas, quanto pelos exemplos de humildade, respeito e acolhimento com que se relacionam com seus educandos;

Ao Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, pelo compartilhamento de materiais, pelas experiências compartilhadas, as quais foram-me oportunizadas pela equipe ao longo dos anos de estudo na Pós-Graduação, e pelas parcerias já feitas e pelas que ainda, com certeza, faremos;

Aos colegas da sétima turma do Profletras da Unioeste: Anderson, Bruna, Cidinha, Géssica e Marta, pelo convívio, trocas de experiências e discussões, com os quais compartilhei momentos de angústias, dúvidas e alegrias;

Aos colegas das Oficinas Literárias Temáticas: Carla, Douglas, Fernanda, Matilde, Rosângela e Vilson, pela paciência e generosidade, com os quais fui aprendendo e aprimorando a montar as Oficinas;

Ao assistente do Profletras da Unioeste, Jefferson Simomura, que se mostrou prestativo e solidário a todos os meus questionamentos e necessidades;

A toda equipe da Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet, onde trabalho, pelo apoio e pelos arranjos feitos nos meus horários de trabalho, que possibilitaram a realização desta pesquisa;

Aos meus alunos, sujeitos inspiradores de nossa pesquisa, e, principalmente, sujeitos do nosso aprendizado como professores e pesquisadores;

Aos meus pais, Maria das Mercês Duarte Corrêa e Luís Costa Corrêa (*in memoriam*), que sempre acreditaram no meu esforço e nunca desistiram de mim;

Aos meus irmãos, Edilene, Florene, Leusa, Luisinho, Vaguinho e Zezé, cujo apoio e carinho foram essenciais para minha caminhada;

À minha esposa, Francineide Corrêa, e à minha filha, Emily Corrêa, que estão sempre presentes em toda a minha caminhada, dando-me apoio e incentivo, sem medir esforços;

Ao meu amigo, João Batista Bitencourt, que esteve sempre presente na minha caminhada acadêmica;

Ao supremo Deus, pelas graças recebidas: saúde, aprovação no mestrado, a concessão da bolsa de estudo no Brasil e no Canadá, as publicações, entre outras.

Entende-se, assim, que ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler.

(SANTOS-THÉO, 2003)

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. **Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMO

Nesta dissertação, propomos uma prática de leitura literária sistematizada, voltada à formação do leitor literário, por meio de narrativas híbridas de história e ficção que ressignificam a história, a cultura e a identidade dos quilombolas. Tal prática está organizada em forma de uma Oficina Literária Temática para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, especialmente de escolas de quilombos, para a valorização identitária dos estudantes. Apresentamos as possíveis ressignificações de quilombos e quilombolas presentes na literatura infantil e juvenil brasileira, amalgamadas com outras textualidades que possibilitam uma formação leitora integral ao sujeito. Frente a essa temática, surge a nossa questão básica: Como os professores de Língua Portuguesa de escolas em quilombos podem, por meio do texto literário – mais especificamente as narrativas híbridas de história e ficção –, proporcionar a seus alunos um encontro com as ressignificações de quilombos e quilombolas na literatura? Objetivamos, pois, por um lado, mostrar exemplos de práticas de leitura de narrativas híbridas de história e ficção e outras artes a alunos do 8º ano, por meio de uma Oficina Literária Temática, e, por outro, oportunizar aos professores do Ensino Fundamental – anos finais – o acesso a um conjunto de procedimentos metodológicos, didáticos e analíticos direcionados à formação do leitor literário no Ensino Fundamental. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental que busca valorizar a axiologia dos quilombolas por meio do amálgama de diversas textualidades significativas para eles, reunidos em temáticas que os levem a refletir sobre suas origens e os enfrentamentos que vivenciaram seus antecedentes. Esta pesquisa apresenta-se sob um viés propositivo, no qual são sugeridas ações para amenizar a problemática constada em sala de aula. Como base teórica, recorreremos a autores que tratam do ensino de leitura, tais como Martins (1994) e Koch e Elias (2017). Para a organização da Oficina Literária Temática, buscamos os estudos de Zucki (2015), Santos (2018), Sant’Ana (2019), Souza (2019) e Fant (2021). Já sobre a literatura híbrida de história e ficção, destacamos os pressupostos de Coelho (2010), Luft (2011) e Fleck (2017). Sobre a concepção de quilombo, buscamos as reflexões de Souza (2012), Mattos (2012) e Rocha (2018). A realização desta pesquisa permitiu-nos conceber que uma educação voltada aos saberes da cultura local, que respeite os valores e fortaleça o interesse dos discentes em participar das atividades de leitura, é uma ação possível aos professores de Língua Portuguesa com a implementação de Oficinas Literárias Temáticas. Essa metodologia auxilia os alunos a aprenderem a ler de forma significativa e a se interessarem pelos conteúdos ministrados, de forma a associá-los à sua realidade, história e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Leitor Literário. Literatura Híbrida de História e Ficção. Oficina Literária Temática. Quilombos e Quilombolas.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. **Representaciones de quilombos y quilombolas en la literatura infantil y juvenil brasileña: formación de lectores en la Enseñanza Fundamental – últimos años.** 2023. Disertación (Maestría Profesional em Letras) – Universidad Estatal del Oeste del Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMEN

En esta disertación, proponemos una práctica de lectura literaria sistematizada, dirigida a la formación del lector literario, a través de narrativas híbridas de historia y ficción que replantean la historia, la cultura y la identidad de los quilombolas. Esta práctica se organiza bajo la forma de un Taller Literario Temático para estudiantes de 8º año de la Enseñanza Fundamental, especialmente en las escuelas de quilombos, para potenciar la identidad de los estudiantes. Presentamos las posibles resignificaciones de quilombos y quilombolas presentes en la literatura infantil y juvenil brasileña, amalgamadas con otras textualidades que posibilitan una formación lectora integral del sujeto. Frente a este tema, surge nuestra pregunta básica: ¿Cómo pueden los profesores de lengua portuguesa de las escuelas de los quilombos, a través del texto literario, más específicamente las narrativas híbridas de historia y ficción, proporcionar a sus estudiantes un encuentro con las resignificaciones de los quilombos y las quilombolas en literatura? Pretendemos, por tanto, por un lado, mostrar ejemplos de prácticas de lectura de narrativas híbridas de historia y ficción y otras artes a alumnos de 8º grado, a través de un Taller Literario Temático, y, por otro lado, facilitar a profesores de la Enseñanza Fundamental – últimos años – el acceso a un conjunto de procedimientos metodológicos, didácticos y analíticos destinados a la formación de lectores literarios en la Enseñanza Fundamental. Realizamos una investigación bibliográfica y documental que busca poner en valor la axiología de los quilombolas a través de la amalgama de varias textualidades significativas para ellos, reunidas en temas que los llevan a reflexionar sobre sus orígenes y los enfrentamientos que vivieron en sus antecedentes. Esta investigación se presenta bajo una perspectiva propositiva, en el que se sugieren acciones para paliar los problemas encontrados en el aula. Como base teórica, recurrimos a autores que se ocupan de la enseñanza de la lectura, como Martins (1994) y Koch y Elías (2017). Para la organización del Taller Literario Temático, buscamos los estudios de Zucki (2015), Santos (2018), Sant’Ana (2019), Souza (2019) y Fant (2021). En cuanto a la literatura híbrida de historia y ficción, destacamos los presupuestos de Coelho (2010), Luft (2011) y Fleck (2017a). En cuanto a la concepción de quilombo, buscamos las reflexiones de Souza (2012), Mattos (2012) y Rocha (2018). La realización de esta investigación permitió concebir que una educación centrada en el conocimiento de la cultura local, que respeta los valores y fortalece el interés de los estudiantes en participar en actividades de lectura, es una acción posible para los profesores de Lengua Portuguesa con la implementación de Talleres Literarios Temáticos. Esta metodología ayuda a los estudiantes a aprender a leer de forma significativa y a interesarse por los contenidos impartidos, para asociarlos a su realidad, historia y cultura.

PALABRAS CLAVE: Formación del lector literario. Literatura híbrida de historia y ficción. Taller Literario Temático. Quilombos y quilombolas.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. **Representations of quilombos and quilombolas in Brazilian children's and youth literature: readers' education in the Elementary School – final years.** 2023. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters) – State University of Western Paraná, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

In this research, we propose a systematized literary reading practice, aimed at the formation of the literary reader through hybrid narratives of history and fiction that reframe the history, culture, and identity of the quilombolas (descendants of the enslaved African who lived in the quilombos, that is, hidden places in the forest built by slaves who escaped from their owners). This practice is organized in the form of a Thematic Literary Workshop for students of the 8th year of Elementary Education, especially in Quilombo schools, to enhance the students' identities. We present the possible resignifications of quilombos and quilombolas present in Brazilian children's and youth literature, associated with other text genres on the topic, which enable a comprehensive reading development for the subject. Given this theme, our basic question arises: How can Portuguese language teachers from schools in quilombos, through the literary text – more specifically the hybrid narratives of history and fiction –, provide their students with an encounter with the reframing of quilombos and quilombolas in literature? Therefore, we aim, on the one hand, to show examples of practices of reading hybrid narratives of history and fiction and other arts to students of the 8th grade, by means of a Thematic Literary Workshop, and, on the other hand, to provide opportunities for teachers of Elementary School – final years – to access a set of methodological, didactic, and analytical procedures aimed at developing the literary reader in Elementary School. We carried out a bibliographical and documentary research that seeks to value the axiology of the quilombolas through the amalgam of several significant textualities for them, gathered in themes that lead them to reflection on their origins and on the confrontations experienced by their ascendants. This research presents a propositional perspective, in which we suggested actions to alleviate the problem found in the classroom. The theoretical framework comes from authors who deal with the teaching of reading, such as Martins (1994) and Koch and Elias (2017). For the organization of the Thematic Literary Workshop, we considered the studies by Zucki (2015), Santos (2018), Sant'Ana (2019), Souza (2019) and Fant (2021). As for the hybrid literature of history and fiction, we highlight the contributions of Coelho (2010), Luft (2011) and Fleck (2017a). On the conception of Quilombo, we sought the reflections of Souza (2012), Mattos (2012) and Rocha (2018). The development of this research allowed us to understand that an education aimed at the knowledge of the local culture, which respects the values and strengthens the interest of the students to participate in reading activities, is a possible action for Portuguese teachers by implementing Thematic Literary Workshops. This methodology helps students learn to read in a meaningful way and be interested in the subject taught, by associating it to their reality, history and culture.

KEYWORDS: Development of the literary reader. Hybrid literature of history and fiction. Thematic Literary Workshop. Quilombos and quilombolas.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais.....39
- Quadro 2** – Estudos na área da literatura infantil e juvenil no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”41
- Quadro 3** – Narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira que retratam o quilombo e os quilombolas.....53
- Quadro 4** – Planejamento estrutural dos módulos das Oficinas Literárias Temáticas: leituras literárias híbridas de história e ficção e outras artes.....108
- Quadro 5** – Atividades de diagnose.....113
- Quadro 6** – Dinâmica de leitura interativa que contemplam a produção de Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino Fundamental.....122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA, FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO, LITERATURA E QUILOMBO	24
1.1 LER, UM ATO DE REFLEXÃO: UM CAMINHO DE FORMAÇÃO	24
1.2 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UM PROCEDIMENTO DE RECONHECIMENTO DA MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM.....	32
1.3 LITERATURA HÍBRIDA DE HISTÓRIA E FICÇÃO – VIAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO.....	37
1.4 QUILOMBOS FICCIONALIZADOS: RESSIGNIFICAÇÕES QUE VALORIZAM O CARÁTER IDENTITÁRIO DOS QUILOMBOLAS	47
1.4.1 Os quilombos na história e na formação da sociedade brasileira: os estigmas e as mazelas – um olhar sobre o passado dos africanos resilientes no Brasil.....	48
1.4.2 Ficcionalizações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: ressignificações de um passado colonial escravagista.....	53
1.4.2.1 <i>O tesouro do quilombo</i> (2001), de Angelo Machado: uma integração entre o universo mítico autóctone com as vivências do quilombo	54
1.4.2.2 <i>Tumbu</i> (2007), de Marconi Leal: da liberdade na África à escravidão no Brasil	66
1.4.2.3 <i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i> (2019), de Davi Nunes: entre os sonhos e os desafios de um quilombo.....	85
2 METODOLOGIA: O CAMINHO A SER PERCORRIDO	96
2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS.....	96
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES.....	99
3 PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA.....	105
3.1 OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	106
3.1.1. Diagnose: o horizonte de conhecimento dos alunos	112

3.1.2 Módulo I: “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”	115
3.1.3 Módulo II: “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras” – a busca de liberdade nos quilombos.....	126
3.1.4 Módulo III: “Quilombo brasileiro: uma luta constante pelos direitos negados”	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS.....	153
APÊNDICES	172

INTRODUÇÃO

A arte literária manifesta-se para seu público leitor – criança, adolescente ou adulto – através da imaginação, da fantasia, da criatividade e, também, por meio das personagens, do tempo, do espaço, dos narradores e de todos os outros elementos que compõem os diferentes gêneros literários, em um universo discursivo que estimula o imaginário e a capacidade de fabulação dos leitores. Desse modo, nesta pesquisa, corroboramos da defesa de Fleck (2021a, p. 229) de que

[...] a arte literária, assim como seu ensino, obviamente, deve estar voltada, essencialmente, para ampliar, no sujeito em formação, o processo de humanização que, da mesma forma que a aquisição da linguagem sistêmica, não é algo automático.

Nesse sentido, a arte literária tem a capacidade de ampliar o processo de humanização pelas diferentes formas de comunicação da linguagem por meio das recriações artístico-literárias que envolvem elementos do passado, do presente e, também, do futuro. Como arte que é, ela amplia e desenvolve a subjetividade dos sujeitos, tornando-os mais empáticos e solidários, abertos e receptivos às diferenças e às heterogeneidades essenciais do ser humano.

Essa comunicação literária sensibiliza-nos e nos humaniza por meio dos procedimentos artísticos que a produção do texto literário requer. Essa peculiaridade da literatura acentua-se quando a obra é híbrida de história e ficção, ao retratar, pela via artística, um fato ou um acontecimento histórico comum à sociedade em geral, seja ele valorizado ou desprezado por boa parte desse contingente. Isso pode acontecer com os poemas históricos, com as narrativas históricas ou com os dramas históricos que, pelas vias da ficção, buscam ressignificar episódios do passado que comumente fazem parte do conhecimento geral – ou da memória coletiva do povo –, vinculados às perspectivas da historiografia tradicional, pela qual eles sempre foram apresentados.

É importante ressaltar que a produção literária, dentro das competências gerais da Educação Básica, é o portão de entrada do ensino para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais –, principalmente nas instituições localizadas em zona rural: indígenas, quilombolas e, também, naquelas localizadas dentro de quilombos, mas que não são consideradas escolas quilombolas. Estas, na maioria das vezes, são desprovidas de acesso tecnológico, materiais didáticos e

pedagógicos apropriados e outros recursos que contribuam para o desenvolvimento reflexivo dos discentes.

Para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, no que diz respeito às competências gerais da Educação Básica, esse processo deve “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Para essa valorização, as escolas podem encaminhar um trabalho com leituras que sejam significativas para os alunos. Se pensarmos na realidade de ensino em escolas de quilombo, isso pode ser realizado por meio de Oficinas Literárias Temáticas que ressignifiquem sua história e sua cultura, para que sua identidade seja fortalecida e valorizada na sociedade e, principalmente, na comunidade escolar, pois a maioria dos alunos quilombolas desconhecem sua história e sua cultura.

O uso de leituras literárias que privilegiam os contos de fada, as fábulas, entre outras narrativas tradicionais, na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, já é uma prática corrente na educação brasileira. Tais práticas, embora possam auxiliar na formação do leitor, não estabelecem grandes vínculos com a realidade social e histórica de nossos estudantes. Isso ocorre, em especial, pelos seguintes motivos:

a) essas narrativas não apresentam aos alunos, menos ainda aos quilombolas, representações de mundo que possibilitem o reconhecimento de sua história e de suas raízes;

b) as escolas não contam com um acervo de leituras literárias críticas que valorize a identidade, a história e a cultura das nações antes colonizadas na América, incluindo-se, nesse contexto, de forma relevante, a questão dos quilombos e dos quilombolas;

c) não se dispõe de formação continuada para os professores repensarem as atividades didáticas, com o objetivo de ressignificar o passado da nação, especialmente com relação à formação dos quilombos e à identidade dos quilombolas, de forma a imprimir um novo olhar àquilo que foi, ao que hoje é e ao que pode vir a ser esse espaço socio-histórico-cultural do quilombo.

A escola deve privilegiar leituras que acentuem a relação com a realidade dos alunos, pois “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.” (MARTINS, 1982, p. 15). Embora esses contos clássicos da literatura ocidental possam sempre auxiliar na formação

leitora, na ampliação da criatividade e da fantasia, a eleição de textos literários voltados às representações do passado do seu próprio povo, da história que os gerou e, muitas vezes, colocou-os à margem da sociedade colonialista, é fundamental para desenvolver nesses alunos um processo de leitura libertadora e identitária.

Frente a essa realidade da prática leitora no nosso país, nesta pesquisa, interrogamo-nos sobre como os professores de Língua Portuguesa de escolas inseridas em quilombos podem, por meio do trabalho com o texto literário – mais especificamente com as narrativas híbridas de história e ficção –, proporcionar a seus alunos um encontro com as ressignificações de quilombos e quilombolas na literatura, em práticas de leituras voltadas à formação do leitor literário.

A nossa hipótese é a de que o professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente do 8º ano, foco desta pesquisa, ao utilizar, em sala de aula, obras da literatura infantil e juvenil brasileira híbridas de história e ficção e ao proporcionar aos discentes leituras literárias que valorizem a sua identidade, a sua cultura e, em especial, a memória dos quilombos brasileiros conseguirá, com mais efetividade, que seus educandos se identifiquem com o material de leitura e se interessem pelos conteúdos ministrados. Isso levará os alunos a associarem esses temas a um diálogo que ressignifica, pela literatura, as vivências de seus antepassados.

Perante a questão estabelecida, nossa pesquisa defende que as atividades escolares de leitura devem ser pensadas e organizadas de forma sistemática para facilitar o aprendizado dos estudantes. Isso deve ocorrer por meio de práticas de leituras de textos que sejam significativos para eles, amalgamados em temáticas que os levem a refletir sobre suas origens e os enfrentamentos que seus antecedentes vivenciaram. Tais práticas, conforme estudos já realizados sobre a formação de leitores no Ensino Fundamental (ZUCKI, 2015; SANTOS, 2018; SANT'ANA, 2019; SOUZA, 2019; FANT, 2021), podem ser realizadas por meio de Oficinas Literárias Temáticas.

Desse modo, nesta dissertação, além, de discutirmos sobre a formação do leitor literário na escola, também propomos uma prática de leitura sistematizada, em forma de Oficina Literária Temática especialmente planejada para leitores de escolas inseridas no contexto dos quilombos. Com as práticas propostas, buscamos apresentar aos leitores as possíveis ressignificações de quilombos e dos

quilombolas presentes em nossa literatura infantil e juvenil brasileira, amalgamadas com outras textualidades, de forma a possibilitar uma formação leitora integral ao sujeito.

A Oficina será dividida em três módulos e cada um deles terá quatro etapas, seguindo a sequência apresentada por Zucki (2015). A primeira consiste em uma apresentação sobre a temática geral da Oficina Literária Temática para abordar o horizonte de expectativas dos alunos; a segunda compreende a recepção e análise de algumas textualidades reunidas no módulo; a terceira volta-se à integração de conhecimentos culturais possíveis de serem compartilhadas a partir da leitura de algumas textualidades; e a quarta está destinada às conclusões e às avaliações gerais de cada módulo.

Apostamos, também, que, por meio de uma Oficina Literária Temática voltadas às ressignificações de quilombos e quilombolas – realizadas pela leitura de narrativas híbridas de história e ficção brasileira infantil e juvenil, com práticas de ensino para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente, em escolas inseridas em quilombos –, os estudantes dessas escolas podem ressignificar as suas próprias identidades. Nesse caso, eles farão da leitura o meio mais significativo para esse processo ao compreenderem que a linguagem é um material manipulável tanto artística quanto discursivamente, usado na construção discursiva, seja da história, seja da literatura, em que a linguagem sempre será carregada de ideologias. Adequações feitas ao material proposto por nós podem torná-lo possível de implementação também no 7º ano ou no 9º ano do Ensino Fundamental de qualquer realidade escolar brasileira, pois a temática é relevante para todo docente e estudante, assim como para a população em geral.

A esse leitor, instruído sobre o papel da linguagem conotativa e denotativa na constituição de discursos, é que se voltam nossas ações, ou seja, para “aquele sujeito que, aos poucos, vai adquirindo o gosto pela leitura literária, que se torna consciente de que a linguagem é material artístico manipulável [...]” (FANT, 2021, p. 27), já que esses leitores “[...] conseguem fruição no ato de ler e que aprendem, desde os primeiros passos de sua formação, a desfrutar da arte constituída de palavras que nos envolvem e oportunizam vivências e experiências compartilhadas [...]” (SANT’ANA, 2019, p. 13). Esse conhecimento proveniente da prática de leitura sistematizada em sala de aula e mediada pelo professor “torna o sujeito consciente do poder das palavras e da possibilidade de manipulá-las segundo diferentes

intenções.” (FANT, 2021, p. 37). Esse leitor, além de se envolver com a literatura e a história, também compreenderá como a linguagem pode ser manipulada em diferentes gêneros discursivos.

A formação escolar brasileira é uma questão debatida há várias décadas, principalmente no que diz respeito à educação quilombola¹. Muitas escolas inseridas em quilombos ainda não estabeleceram o papel da instituição como um espaço educativo/de formação da cultura, da identidade e da memória desse povo. Parece-nos importante, desde o começo, ressaltar que

[...] os povoados originados de um quilombo no Brasil, são considerados como comunidades remanescentes de quilombolas, reconhecidas legalmente pela legislação brasileira vigente, que garante o pleno exercício dos direitos culturais, apoiado e incentivado a valorização das manifestações culturais, porém, destaca-se o papel dos mais velhos como detentores do conhecimento e reprodutores dos costumes para as atuais gerações, especialmente as mulheres que, por sua vez, desempenham com maior frequência esse papel. (ROCHA, 2018, p. 27).

Diante de um contexto educativo e de aprendizagem instituído em um espaço como o citado no fragmento anterior, entendemos que a educação deve “[...] direcionar os ensinamentos dos valores tanto dentro quanto fora da escola, possibilitando que as crianças, jovens e adultos da comunidade quilombola possam obter o conhecimento da história, de seu povo e de sua raça.” (ROCHA, 2018, p. 39). Portanto, o desejo de desenvolver a Oficina Literária Temática partiu das dificuldades enfrentadas tanto pelos professores de Língua Portuguesa como pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à leitura de textos literários em sala de aula, e da nossa experiência pessoal com práticas de leituras em sala de aula por mais de 11 anos. Além disso, conta, nesse sentido também, a nossa atuação como docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais – em uma escola localizada no quilombo Nossa Senhora da Conceição (conhecida popularmente como Povoado Recurso), no município de Santa Rita (MA).

¹ A Educação Escolar Quilombola organiza principalmente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012).

A convivência e a motivação dos alunos nos momentos em que são explorados textos literários que contemplam sua cultura, bem como a nossa inserção no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, contribuíram para a decisão de propormos uma Oficina Literária Temática para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, como uma atividade que vise à resignificação de quilombos e de quilombolas por meio das narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira e outras artes no contexto escolar.

A formação de leitores literários – um projeto amplo desenvolvido no contexto da linha de ação dos “Estudos literários”, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Cascavel-PR), executados por alguns dos integrantes do referido Grupo de Pesquisa – é de valor inestimável no contexto do Ensino Fundamental, e, principalmente, nas escolas dentro dos quilombos, para a futura geração de leitores a serem instruídos sobre o poder das palavras e, conseqüentemente, descolonizados.

Para abordar um texto literário, é fundamental que a escola, o docente e o discente tenham conhecimento sobre a importância da literatura para o aprendizado dos alunos, e, principalmente, para a história e sua resignificação no contexto escolar, cujos desdobramentos possibilitam estabelecer diálogos e instaurar novas resignificações de quilombos e quilombolas por meio das narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira em contexto escolar, em uma perspectiva de renovação de práticas de ensino².

Temos por base, por um lado, a experiência docente na Escola Municipal Heráclito Nina (antiga escola da comunidade), localizada, como mencionamos anteriormente, no quilombo Nossa Senhora da Conceição, no município de Santa Rita (MA), e, por outro, toda a caminhada já realizada pelos membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, referente às pesquisas na área de formação de leitores literários no Ensino Fundamental, para propormos um projeto de Oficina Literária Temática voltada às

² A referência que fazemos ao ensino diz respeito a uma ideia mais abrangente, da qual essas Oficinas Literárias Temáticas são um passo inicial. Levamos em consideração teorias que asseveram haver uma melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem quando ocorre a motivação dos alunos e o fato de que a educação, em quilombos, deve partir da cultura dos educandos.

representações de quilombos na literatura. Isso se faz necessário devido ao fato de que boa parte dos educandos, nessa escola mencionada, não consegue ler adequadamente por falta de motivação e de emprego de metodologias mais adequadas para a aprendizagem em sala de aula nessa situacionalidade específica.

Constatamos, nessa convivência escolar, que boa parte dos alunos não consegue ler com fruição e não se interessa pelos assuntos abordados, devido à utilização de metodologias que não os conquistam e, também, de textos literários que acentuam um conteúdo apartado da realidade vivida por eles. Portanto, a Oficina Literária Temática que propomos tem como propósito levar à sala de aula das escolas inseridas em quilombos as representações ficcionais de quilombos e quilombolas, amalgamadas a outras representações textuais desse passado de nossa sociedade. Dessa forma, objetivamos promover uma prática de leitura que valorize a identidade, a cultura e a memória de quilombos e quilombolas como instrumento eficaz para a motivação na aprendizagem, não só com relação ao desenvolvimento da leitura literária, mas também na aquisição de todo conhecimento que contribua para a formação identitária e para a descolonização do povo brasileiro.

Para concretizar a elaboração dessa Oficina Literária Temática propositiva, devemos analisar a presença da literatura brasileira infantil e juvenil na aula de Língua Portuguesa, identificar as obras literárias que se aproximam da cultura quilombola, propor estratégias de utilização do texto literário com outras diferentes textualidades (letras de música, pinturas, charges, filmes, documentários, entre outras) em práticas de leitura temáticas e contribuir para a ressignificação de quilombos e quilombolas nas representações identitárias dos alunos.

A importância desta pesquisa está, justamente, em buscar alternativas metodológicas para o problema observado em relação à dificuldade de desenvolver práticas motivadoras de leitura literária no Ensino Fundamental – anos finais – em escolas inseridas em quilombos, além de apresentar proposições que ofereçam possíveis contribuições para lidar com esse problema por meio da implementação de módulos que compõem uma Oficina Literária Temática para a prática da leitura em sala de aula. Igualmente, consideramos importantes, neste estudo, as análises de obras híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira para instrumentalizar os docentes para a abordagem dos elementos da narrativa ao longo das práticas leitoras propostas.

Nosso propósito é estudar e valorizar a cultura, a identidade e a memória dos quilombolas, por meio das leituras e análise dos textos literários, amalgamados a outras textualidades, utilizados na Oficina Literária Temática, efetuada, em parte, já nas atividades de análise literária expostas ao longo do texto, e motivar os estudantes no processo aprendizagem de leitura literária. Essas são ações que integram a proposição aqui planejada. Trata-se, pois, de uma abordagem que busca unir a fruição da leitura pelos alunos e a prática de análise literária como apoio ao trabalho docente por meio de atividades realizadas com narrativas híbridas de história e ficção do universo literário infantil e juvenil brasileiro.

Assim, busca-se aproximar, cada vez mais, a sala de aula da realidade vivida pelos alunos, em especial, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, em suas ações voltadas para a leitura, com o foco na literatura híbrida de história e ficção e outras artes que se voltam à representação ficcional do universo quilombola, de forma a ressignificar o quilombo e os quilombolas na contemporaneidade. As relações de intertextualidade presentes nas diferentes textualidades amalgamadas em torno das ressignificações de quilombos e quilombolas na literatura em cada módulo da Oficina Literária Temática planejada agem como via de estender a arte literária aos inúmeros possíveis aspectos e circunstâncias da vida cotidiana do aluno. Essa percepção deve ser intermediada pelo docente na prática leitora proposta, uma vez que os alunos nem sempre possuem essas habilidades de interrelacionar temas e textualidades, mesmo sendo elas de uma temática única.

A exploração da leitura de textos híbridos de história e ficção como estratégia de ressignificação de quilombos e quilombolas em obras da literatura infantil e juvenil brasileira para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em escolas inseridas em quilombos tem uma grande importância para a sociedade brasileira. Tal assertiva deve-se à relevância do aspecto sociocultural dessa temática e, também, da necessidade de valorizar um grande número de quilombos brasileiros que estão esquecidos pela sociedade hodierna.

O objetivo geral de nossa pesquisa é, por um lado, mostrar exemplos de práticas de leitura de narrativas híbridas de história e ficção e outras artes a alunos do 8º ano, por meio de uma Oficina Literária Temática e, por outro, oportunizar aos professores do Ensino Fundamental – anos finais – o acesso a um conjunto de procedimentos metodológicos, didáticos e analíticos direcionados à formação do leitor literário no Ensino Fundamental. Tal objetivo expressa o interesse de alcançar

uma prática educativa comprometida com o ideal de descolonização do pensamento há muito presente na sociedade brasileira e, em especial, nas abordagens literárias e no Ensino Fundamental.

Para alcançar o objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Promover a presença da literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção na disciplina de Língua Portuguesa, por meio de módulos de uma Oficina Literária Temática, para contribuir para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental;

- Listar obras, no contexto da literatura infantil e juvenil brasileira, nas quais se estabelecem aproximações com a cultura quilombola, por meio de textos híbridos de história e ficção que abordem, na arte literária, o passado de quilombos e de quilombolas, para os ressignificar na contemporaneidade;

- Buscar contribuições para a ressignificação das imagens históricas tradicionais sobre quilombos e quilombolas nas representações identitárias dos alunos quilombolas, a partir da sua percepção das propostas estéticas de narrativas híbridas de história e ficção para proporcionar aos discentes um novo olhar do que foi, do que é e do que pode ser o quilombo;

- Elaborar módulos de uma Oficina Literária Temática por meio do amálgama de diferentes obras literárias e outras textualidades que retratem a temática quilombola, como práticas de leitura para a formação de leitor do texto literário no Ensino Fundamental.

Acreditamos que, com esses objetivos e outros desafios a serem encontrados, não será tarefa fácil ensinar o estudante a ler de modo a reconfigurar o passado, mas a busca por melhorias na educação é uma luta constante dos professores de escolas de zona rural, principalmente, das escolas inseridas em quilombos, que são, na maioria das vezes, esquecidas pelo poder público.

Compreendemos que um trabalho que se preocupa em investigar a ressignificação de quilombos e de quilombolas, por meio de leituras de narrativas híbridas de história e ficção da literatura brasileira para crianças e adolescentes, em vivências no contexto escolar, amplia o conhecimento da diversidade comunicativa da linguagem literária e se torna, do ponto de vista sociocultural, de suma importância para o reconhecimento da axiologia dos educandos-alvo, sobretudo, para a aceitação da sua identidade como moradores de um quilombo na atualidade.

Para concretizar essa nossa proposta, este estudo está dividido em três seções: em síntese, na primeira, realizamos uma revisitação aos conceitos e temas-chaves para o estudo; na segunda, explanamos o percurso metodológico adotado pela pesquisa; e na terceira, apresentamos nossa proposta de produção de uma Oficina Literária Temática.

De forma mais específica, a seção 1 do estudo, denominada “Reflexões teóricas sobre leitura, formação do leitor literário, literatura e quilombo”, volta-se para a discussão da importância da leitura, da formação do leitor literário, da literatura abordada no Ensino Fundamental – anos finais de escolas inseridas em quilombos e das representações de quilombos e quilombolas por meio da literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil. Para discutir esses tópicos, essa seção divide-se em quatro subseções. Na primeira, intitulada “Ler, um ato de reflexão: um caminho de formação”, discutimos os conceitos e procedimentos de leitura como estratégia para conhecer e compreender o sentido do texto em variados contextos. Na segunda subseção, denominada “Formação do leitor literário: um procedimento de conscientização da manipulação da linguagem”, abordamos a importância da leitura literária para que os estudantes percebam a manipulação discursiva da linguagem nos discursos literários. Na terceira, “Literatura híbrida de história e ficção – vias para a descolonização”, recorreremos às literaturas híbridas como meio de compreender o passado através da história e da ficção para encontrar personagens ocultadas pelos colonizadores. Na quarta, “Quilombos ficcionalizados: ressignificações que valorizam o caráter identitário dos quilombolas”, apresentamos uma leitura ressignificada da história pela ficção, por meio dos relatos de personagens literárias na época da colonização, além da ressignificação do quilombo e do quilombola na contemporaneidade.

Na seção 2 desta dissertação, sob o título “Metodologia: o caminho a ser percorrido”, explicitamos a metodologia utilizada para organizar a pesquisa e elaborar a proposta didática, a qual sugerimos ser adotada pelos professores que decidam implementar as atividades por meio de uma Oficina Literária Temática, com nossos apontamentos sobre os procedimentos metodológicos necessários à realização das ações planejadas. Essas ações são apresentadas em duas subseções: na primeira delas, “Pesquisa científica: possibilidades metodológicas”, discorreremos e refletiremos sobre as abordagens e ações que precisam permear a proposta pedagógica sugerida neste texto; e a segunda subseção, “Contexto da

pesquisa: o campo das ações”, encarrega-se de apresentar uma sugestão de como apontar as características do local da pesquisa e dos sujeitos envolvidos na ação, que, no nosso caso, serão as da turma-alvo que serviram de inspiração para nossa proposta.

Na seção 3 deste texto, apresentamos “Proposições de experiências de leituras literárias: a formação do leitor na escola”. São propostas atividades de leitura literárias ligadas à temática dos quilombos e dos quilombolas. Nessa seção, o leitor encontra exemplos e um modelo de utilização de textos da literatura, aliados a outras artes, de forma a possibilitar a expansão da compreensão de questões ligadas à identidade e à memória da cultura afro-brasileira, diretamente vinculadas à temática de nossa pesquisa. A seção se organiza em torno dos encaminhamentos das “Oficinas Literárias Temáticas: planejamento estruturado de ações para leitura do texto literário”, que é o foco principal desta pesquisa. Nessa parte do texto, expomos o planejamento de três módulos que irão compor a nossa Oficina Literária Temática. Cada um deles se articula, por meio de uma subtemática, à temática geradora principal: “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações”.

Acreditamos que o conjunto de reflexões e sugestões contidas neste texto seja uma tentativa de contribuir para melhorias no ensino da literatura, em grande parte esquecida no Ensino Fundamental, e sobretudo, constitua uma ação motivadora aos alunos quilombolas – assim como a qualquer outro leitor do Ensino Fundamental –, ao permitir o acesso e a leitura de narrativas híbridas de história e ficção sobre sua cultura e identidade, de forma a também despertar para a fruição estética, o prazer da leitura e a gradativa aprendizagem sobre a manipulação da linguagem na escrita, seja ela literária ou não.

1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA, FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO, LITERATURA E QUILOMBO

Nesta primeira seção, pontuamos a importância da leitura, da formação do leitor literário, da literatura abordada no Ensino Fundamental de escolas inseridas em quilombos e de uma possível representação ficcional de quilombos e de quilombolas em narrativas híbridas de história e ficção, a serem organizadas em forma de uma Oficina Literária Temática, conjugadas com outras artes e textualidades. Discutimos, assim, elementos teóricos que embasam as temáticas abordadas por meio de autores de referência em tais campos de estudos.

Revisitamos algumas reflexões teóricas fundamentais ao objeto de pesquisa, em busca de aprimorar reflexões e ações a serem planejadas para um melhoramento no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária no contexto escolar, em especial de unidades de Ensino Fundamental – anos finais localizadas em quilombos. Desse modo, apontamos para a importância e a necessidade de constituir um alicerce teórico conceitual que embase o trabalho efetuado nas escolas em relação ao ensino da leitura do texto literário, alinhando conceitos e teorias relevantes para a compreensão da abordagem literária comparatista que fundamenta este estudo.

1.1 LER, UM ATO DE REFLEXÃO: UM CAMINHO DE FORMAÇÃO

Falar de sua vida para alguém que você gosta é muito importante, pois essa pessoa vai lhe conhecer melhor e entender seu presente por meio do seu passado. Assim é a leitura: ela nos proporciona conhecer e compreender determinados acontecimentos, fatos, histórias e culturas através do passado, discursivamente elaborado pela linguagem, e, também, as personagens históricas ou fictícias que, muitas vezes, foram valorizadas ou discriminadas na sociedade. Portanto, a leitura nos dá, também, alegrias, tristezas, medos e angústias, ou seja, proporciona um conjunto de sensações e diferentes emoções igual como nos ocorre na vida, pois, como afirma Antonio Candido (1972), a literatura ensina como a própria vida o faz.

A leitura é uma ação que possibilita ao leitor compreender, ativamente, o sentido do texto em três dimensões: de forma pessoal, quando envolve, nesse processo, o seu conhecimento de mundo, as suas emoções e a sua identidade; de

forma coletiva, quando a proposta inclui debates em busca de respostas ou soluções e metas a serem atingidas; e, também, de forma global, quando esse ato permite-lhe entender o discurso ideológico do autor, exposto no texto, sobre determinado assunto ou determinada época. Portanto,

[...] o que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e o jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL, 2017, p. 156).

Compreendemos, nesse contexto, que a prática de leitura melhora o aprendizado do sujeito em formação leitora, pois aguça a capacidade de entender melhor o sentido do texto, de reconhecer as intencionalidades, as ideologias, os recursos escriturais do autor ao se expressar sobre determinado assunto, e, também, de entender a forma como se pode utilizar a linguagem na construção do discurso. No contexto da BNCC, a leitura

[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72).

Essa leitura de sentido mais amplo que perpassa o texto escrito é a que defendemos como característica fundamental de um leitor conscientizado do poder das palavras, sujeito que reconhece a linguagem como material manipulável, de acordo com ideologias e interesses de diferentes ordens: pessoais, institucionais, governamentais e culturais, entre outras. O aperfeiçoamento dessa habilidade pode ser viabilizado, especialmente, pela familiarização do leitor com as especificidades do texto literário.

A prática constante de leitura faz com que o estudante do Ensino Fundamental, em sua caminhada rumo à formação leitora, aprimore seu vocabulário, seu senso crítico, sua criatividade, sua humanidade e sua identidade. Portanto, “a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e

conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos [...]” (BRASIL, 2017, p. 75).

Nesse contexto, “a leitura é um desafio para muitos educadores, pois se sabe que, mesmo após a alfabetização, o hábito de ler, principalmente livros de literatura, ainda não é uma realidade entre a maioria dos educandos brasileiros.” (FANT, 2021, p. 48). Por isso, é importante frisar que esse hábito de leitura seja construído na base familiar, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, pois, nesse momento, a imaginação do pequenino é mais fértil para que os pais possam concretizar, por meio da linguagem literária, sua identidade e, gradativamente, ir construindo a sua memória de leitor. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente – Lei n.º 9.394/1996 –, em seu Art. 1º, vemos que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 2020, p. 8). Assim é, também, por meio da educação que a família pode sensibilizar seus filhos sobre a construção e desconstrução de determinados conceitos, preconceitos, mitos, lendas, humanização e desumanização presentes no mundo social que os rodeia.

No entanto, dada a realidade brasileira e, em especial, das comunidades quilombolas, sobressaem, ainda mais, o compromisso e o desafio da escola de contribuir para essa formação, já que a educação oferecida pela família pode ser significativamente deficiente nesse âmbito. Isso ocorre por razões históricas, sociais e políticas que sempre mantiveram a população quilombola à margem de nossa sociedade.

A concepção atual de leitura é bem diferente das concepções de leitura de séculos passados, pois ela, na contemporaneidade, requer um olhar mais atento ao sentido e ao significado do texto em determinado contexto. Koch e Elias (2017) destacam questões como: o que é ler? Para que ler? Como ler? Esses questionamentos poderão ser respondidos de diferentes modos, os quais revelam uma concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido.

Conforme Koch e Elias (2017), a concepção de leitura é dividida em três focos. O primeiro foco mostra que a leitura está atrelada ao autor, em que o texto é visto como um produto lógico e acabado do pensamento desse, nada mais cabendo ao leitor a não ser “captar” essa representação mental; ou seja, “a leitura, assim, é

entendida como uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente.” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10). Esse tipo de leitura, muito utilizado na Idade Média e que se estendeu por séculos, fazia de quem dela usufruía um leitor passivo, que meramente absorvia a ideia do autor sem se questionar a respeito daquilo que está expresso na escrita.

No segundo foco, a leitura está atrelada à constituição do texto. Nessa concepção de leitura, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Quer dizer: “conseqüentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’”. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10). Na leitura, o leitor deve reconhecer os sentidos das palavras e as estruturas textuais.

Martins (2017), a partir desse contexto amplo de leitura, sintetiza, de modo geral, as inúmeras concepções de leitura em duas caracterizações. O segundo foco acima citado enquadra-se na primeira caracterização dessa autora. Nesse entendimento, a leitura era compreendida “como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta.” (MARTINS, 1982, p. 31). Esse tipo de leitura, muito comum no passado, prevalece, ainda hoje, em boa parte das escolas desamparadas pelo poder público, que não tem o cuidado de criar um ambiente de leitura apropriado para esse público leitor.

Para compreender melhor o sentido da leitura, deve-se entender que o ato de ler ultrapassa as barreiras dos signos linguísticos e que o leitor deve ativar seus conhecimentos para fazer questionamentos, para levantar hipóteses e, também, para preencher lacunas deixadas no texto. Por meio desse olhar atento é que Koch e Elias (2017) estabelecem, no terceiro foco, uma concepção de leitura pautada na interação autor-texto-leitor. Nessa compreensão do processo de leitura, o leitor interage com o autor por meio dos elementos textuais e, também, dos conhecimentos sociais e históricos compartilhados. As referidas autoras enfatizam que, nessa concepção,

[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos

elementos linguísticos presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11).

Essa concepção de leitura como atividade interativa demanda um empenho do professor no sentido de fazer os estudantes construírem essa interação com os textos literários, caracteristicamente artísticos, para que eles possam acionar as suas experiências e os seus conhecimentos já adquiridos em outras leituras e em outras vivências para atribuir significados ao lido. É o texto literário, de natureza “aberta”, que melhor permite esse tipo de prática, superando a imutabilidade dos textos “fechados”, que, na maioria das vezes, apenas permitem a leitura concebida como prática equivalente ao primeiro e ao segundo foco de leitura apontados por Koch e Elias (2017).

Em suma, “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11). Portanto, deve-se buscar uma participação mais interativa com o texto, para que se revelem, a partir dele, outros sentidos, muitas vezes não explícitos, mas que compõem o discurso, a ideologia que o constitui. Para isso, faz-se necessário acionar nossa capacidade de leitor instruído sobre o poder das palavras, cabendo ao docente o importante papel de mediador de leitura, na condição de sujeito mais experiente, que compartilha com os demais as suas vias de significação em relação ao que está expresso na profundidade do texto – discurso e ideologia –, e não apenas aquilo que reside na sua superficialidade – informações de caracterização, adjetivação, espacialidade, sequência de ações e temporalidades.

Essa visão de leitura expressa por Koch e Elias (2017), oriunda do campo dos estudos linguísticos, é muito importante para os professores de Língua Portuguesa no contexto do ensino do idioma, da sua estrutura e funcionalidade; contudo, torna-se necessário, também, um outro olhar para esse processo quando se pensa na formação do leitor literário. Esse leitor, ao ler, mais do que apreender os conteúdos das diferentes disciplinas, compreender conceitos, relacionar diferentes aspectos do texto entre si e com sua realidade, busca pela fruição, pelo prazer do ato de ler, pela humanização decorrente da aproximação com a arte literária.

Tais considerações sobre o uso do sistema linguístico em sala de aula não implicam em uma importância maior de um ou outro campo. Evidentemente, os

conhecimentos das áreas de Linguística e Literatura são, ambos, necessários e essenciais para a formação do professor mediador do processo de leitura na escola. Desse modo, apenas salientamos as diferenças de cada área e lembramos que diferença não é uma questão atrelada à qualidade de superioridade ou inferioridade.

Nesse contexto amplo de leitura e reflexão, é importante, também, observarmos o que pensam os autores e pesquisadores sobre o entendimento de “leitor conscientizado do poder das palavras”. Desse modo, destacamos o que mencionam Sant’Ana, Fant e Fleck (2020) sobre a concepção de leitor instruído sobre o poder das palavras, alvo de um caminho de formação leitora na escola. Para esses autores, o leitor que reconhece o poder das palavras “[...] é aquele que compreende o processo de manipulação da linguagem na criação do texto literário e vislumbra o poder das palavras na construção dos sentidos.” (SANT’ANA; FANT; FLECK, 2020, p. 370). De acordo com o exposto por esses autores, compreendemos que esse leitor não é alvo fácil de ser manipulado pela linguagem, pois ele consegue identificar as armadilhas colocadas no texto e a construção do sentido pretendido para iludir o leitor desatento.

Notamos, por meio das experiências vividas em sala de aula, que a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental – anos finais ainda não consegue ter uma habilidade de leitura voltada ao poder das palavras, de forma que precisamos fortalecer essas leituras em diferentes gêneros textuais para que os alunos possam interpretá-las, relacioná-las e questioná-las em seu teor discursivo, em diferentes esferas sociais. Acreditamos que “[...] o professor mediador da leitura, desde o início da escolarização, propiciará a formação de futuros leitores capazes de interpretar o mundo de uma maneira mais consciente e crítica.” (SOUZA; SPIESS; SANTOS, 2021, p. 136).

Esses pesquisadores entendem que, para formar leitores literários, a escola pode possibilitar a leitura planejada e organizada em forma de Oficinas Literárias Temáticas, para que os discentes consigam, com essas leituras, aproximar-se da literatura, “[...] interpretá-la, relacioná-la com outros textos, enunciados e discursos, de forma a replicar, ressignificar e conseguir identificar as possíveis posições e ideologias das vozes que se inscrevem num texto e que constituem os sentidos das palavras.” (SANT’ANA; FANT; FLECK, 2020, p. 382). Acreditamos que, com essas possibilidades de leituras, os estudantes do Ensino Fundamental – anos finais

possam, gradativamente, dar-se conta da manipulação discursiva – e, por extensão, ideológica – presente nos textos.

A ideia de formar um leitor conhecedor das possíveis manipulações do discurso por meio de Oficinas Literárias Temáticas, cujo conjunto de leituras realizadas parte de um texto literário e estabelece relações intertextuais com várias outras textualidades – textos informativos, descritivos, propagandas, memes, charges, obras de arte, letras de canções, vídeos, filmes, entre outras –, contribui, da mesma forma, para alcançar o leitor proficiente que se preconiza na BNCC, onde se lê:

É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo [...], contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, 2017, p. 193).

Para esse leitor, o conhecimento da leitura vai muito além da codificação e decodificação de palavra e frases: ele consegue enxergar e refletir a forma de manipulação discursiva da linguagem do autor sobre problemas sociais – no caso da literatura híbrida de história e ficção, problemas sociais ocultados pelos colonizadores –, estendendo, inclusive, o diálogo autor-texto-leitor. O leitor que compreende a possível manipulação da linguagem deixa de ser um simples reconhecedor de características básicas que constituem um gênero discursivo primário. Nessa perspectiva, ele deve fazer-se sujeito pensante, questionador e confrontador de discursos e ideologias.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental,

[...] para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. (BRASIL, 1998, p. 47).

Isso é possível, em especial, com a leitura de textos híbridos de história e ficção infantis e juvenis. Nesse contexto, parte-se do conhecimento – que lhe é ensinado na escola – sobre a história do Brasil, que integra o conjunto de saberes do leitor/aluno do Ensino Fundamental, e esse conhecimento – normalmente oriundo do discurso hegemônico da história tradicional, que enaltece a ação dos “conquistadores” e colonizadores do Brasil – pode ser comparado com as ressignificações da literatura, realizadas a partir da leitura de obras que focalizam as experiências de sujeitos marginalizados, esquecidos ou omitidos nos registros oficiais do passado colonial, imperial e, também, republicano do Brasil.

A formação do leitor apto a identificar e reconhecer o poder e a manipulação discursiva da linguagem está inscrita em uma situacionalidade mais abrangente, pois, conforme defende Fleck (2021a, p. 219),

[...] todo sujeito sócio-histórico é um ser consciente. Este por sua vez, está, diametralmente, oposto ao ser instintivo, biologicamente evoluído apenas. A consciência não é um fato decorrente do desenvolvimento biológico natural. Ela é resultante de um processo de interação do sujeito em formação com o meio social caracterizado pelas possibilidades que este lhe oferece para dialogar, trocar, negociar dar e pedir informações, ou seja, a consciência resulta do desenvolvimento do uso da linguagem.

Nesse caso, ao se formar um leitor instruído sobre a questão de que, ao ler um texto, ele está diante de uma construção discursiva, forma-se, também, um sujeito histórico, um cidadão que reconhece os seus deveres e luta pelos seus direitos. Todo esse processo passa, necessariamente, pela aprendizagem da linguagem, de sua maleabilidade na construção de discursos, de expressão de ideias e conceitos com finalidades específicas, sejam elas as de deleitar, informar, descrever, convencer, ludibriar, enganar, e tantas outras que vemos circulando em distintos escritos em nosso dia a dia.

Cabe, ainda, ressaltar, no contexto desta pesquisa, que o leitor que se constrói na base do conhecimento do poder das palavras é

[...] aquele leitor que, diante de um conto, uma poesia, uma crônica, uma fábula, um romance, compreende que o texto a sua frente se trata de um objeto artístico, construído pela manipulação da linguagem, constituído pelo emprego consciente de técnicas e estratégias escriturais que privilegiam o uso conotativo da linguagem

na transmissão de ideias, concepções e ideologias. (FLECK; LOPEZ; SANT'ANA, 2020, p. 101).

De acordo com Fleck, Lopez e Sant'Ana (2020), cujas reflexões voltam-se a esse perfil de leitor como meta para as práticas de leitura no Ensino Fundamental, esse propósito passa, inevitavelmente, pelo ensino-aprendizagem do texto literário, por ser ele de natureza aberta, artística, imaginativa e fantasiosa – eliminando de sua apreensão as dicotomias do certo e errado, mas voltando-se, nesse lugar, às múltiplas possibilidades –, dando espaço à participação ativa e requerida do leitor para a sua significação. Nesse sentido, na sequência deste texto, voltamo-nos para algumas das peculiaridades que envolvem a formação do leitor literário.

1.2 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UM PROCEDIMENTO DE RECONHECIMENTO DA MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM

A formação do leitor literário nas escolas públicas é um desafio enfrentado por muitos educadores, principalmente aqueles que trabalham na zona rural e nas escolas localizadas em quilombos. Nesta subseção, dedicamo-nos a refletir sobre os procedimentos necessários para formar leitores literários instruídos sobre a manipulação discursiva da linguagem nos textos literários contemporâneos da literatura brasileira infantil e juvenil.

Nenhum ser humano nasce falando, mas todos nascem com a capacidade de desenvolver a linguagem e a comunicação, por meio de leitura de sinais, palavras, sons, olhares, expressão corporal, cores, manifestações culturais e artísticas, enfim, por várias leituras e diversas possibilidades de expressão. Nesse contexto, “tanto a literatura quanto as artes, de modo geral, existem para refletir a natureza humana aos olhos de seus leitores.” (FLECK, 2020, p. 159). Ou seja, essa reflexão possibilita ao sujeito, entre muitas outras habilidades, a de entender a linguagem como forma de poder que o homem tem para valorizar ou desvalorizar alguns comportamentos sociais que não são aceitos pela classe social dominante.

Ao partirmos de tais premissas, acreditamos que a comunicação, pela linguagem escrita – por meio dos textos literários e de outras naturezas também –, está repleta de intenções particulares e/ou coletivas para influenciar o modo de pensar e ver o mundo do leitor. Se esse é um sujeito despreparado e tais intenções

passam desapercibidas, maior ainda será o poder de manipulação que a linguagem pode exercer sobre ele. Portanto, “[...] compreender a linguagem implica em refletir sobre o próprio ser humano, já que é por meio dela que o homem se constitui e constitui o seu redor, num processo de interação.” (ZUCKI, 2015, p. 25). Também, em consonância com essa afirmação, a BNCC, em uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, afirma que essa área do conhecimento serve para o estudante

[...] conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 65).

Portanto, entendemos que um bom leitor, aquele que explora variadas práticas de linguagem e consegue identificar as estratégias elencada por um autor, não cai nas armadilhas colocadas para convencê-lo sobre o seu ponto de vista em determinado tema. Nesse contexto amplo de formação leitora, é interessante, também, observamos o que pensam diferentes autores que discutem essa temática. Sobre esse procedimento,

[...] os alunos podem e devem compreender que o processo de criação de um texto é pensado, articulado, manipulado por alguém e que, se compreender isso, terá mais possibilidades na compreensão integral de um texto e, por conseguinte, se constituirá em um leitor reflexivo e responsivo perante os inúmeros textos dispostos ao longo de sua vida. (SANTOS, 2019, p. 141).

De acordo com o exposto por Santos (2019), o leitor instruído sobre o fato de que a linguagem é manipulável é mais atento às intenções que geram certa escrita e, por isso, consegue ampliar seu posicionamento social de forma mais justa e democrática. Entendemos, também, que o estudante que compreende o processo de construção do texto, de forma global, está mais atento aos pressupostos e aos subentendidos colocados no texto propositalmente.

Para formar bons leitores – especialmente leitores aptos a reconhecer a possibilidade de manipulação discursiva da linguagem segundo as intenções que movem à escrita –, a escola pode implementar, junto com o corpo docente, um projeto de leituras interdisciplinares para que os estudantes adquiram o hábito de

leitura – passando dele ao gosto pelo ato de ler. Tal ação auxilia, também, para que os alunos construam seu entendimento sobre o texto literário produzido em diferentes contextos históricos e sociais, vinculado, intertextualizado, amalgamado a várias outras textualidades.

Uma atuação mais fecunda para formação de leitores atentos deve considerar que “[...] não basta que os indivíduos saibam decodificar, é preciso que eles façam uso da habilidade de leitura em seus diversos contextos de interação e atuação.” (ZUCKI, 2015, p. 13). Outros autores corroboram essa perspectiva, ao mencionarem que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11). A leitura no ambiente escolar ultrapassa diversos contextos, culturas e conhecimentos vividos pelos leitores.

Acreditamos que o papel da escola nos dias de hoje não pode ser somente o de formar leitores que decodifiquem textos, mas que desenvolvam habilidades básicas de leitura, conforme estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017), que lhes possibilitem produzir inferências, estabelecer intertextualidades, elaborar comparações, implementar complementações, formular questionamentos, principiar uma argumentação dialógica com o texto, proceder à organização de dados e informações, além de estabelecer relações entre textos. Todas essas são possibilidades e potencialidades que a prática de leitura pode propiciar ao aluno, no espaço institucional da escola, para que tanto docentes quanto discentes possam, efetivamente, interagir com leituras de outros contextos e naturezas, sempre que o sistema educacional assim o exigir.

Para formação de leitor literário, é fundamental que a escola construa, primeiramente, o hábito de leitura com os estudantes – fazendo dela prática constante em todas as disciplinas – e, em seguida, conduza esse processo ao estágio da apreciação da leitura, ao prazer de ler. Alguns estudiosos entendem que

Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português [...] A tarefa do professor de português é ensinar a ler a literatura brasileira. (GUEDES; SOUZA, 2007, p. 17).

Contudo, para que haja tamanha revolução na compreensão da tarefa coletiva da escola de levar docentes e discentes a interagirem com a prática da leitura e da escrita, é necessário o envolvimento de todos os agentes da escola (corpo docente, família e alunos). Dessa forma, o corpo docente do Ensino Fundamental – anos finais precisa estar integrado, de preferência, em um projeto coletivo inter/transdisciplinar, no intuito de formar bons leitores, capazes de compreender, interpretar e relacionar os textos abordados e discutidos em sala de aula, nas diferentes disciplinas, para, então, relacioná-los com outros textos e, desse modo, poder atribuir-lhes significados, também, em outros contextos.

Esse hábito de leitura, necessário de ser implementado, contudo, precisa superar a mecanização tradicional da educação, e a escola precisa agir em prol de fazer da leitura um ato de motivação, de busca por conhecimento, de satisfação, de prazer. Entendemos que “talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...] não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração [...]” (REZENDE, 2013, p. 111). Para amenizar essa situação, não basta somente que o professor dê continuidade às práticas de leitura depois da alfabetização, mas, sim, que ele possa buscar meios para motivar os estudantes a seguir nesse percurso formativo, com a ajuda da escola para criar um espaço adequado à leitura, com a ajuda da comunidade para inserir-se nesse processo e, principalmente, com a ajuda da família do educando. Alguns estudiosos concebem que o desabrochar do prazer da leitura literária esteja centrado na figura do educador, que, nessa trajetória,

[...] torna-se essencial, pois, na formação de mediador, terá que fazer uso da persistência e de encaminhamentos motivadores para oportunizar leituras que os educandos não teriam acesso em seu cotidiano e possibilitar-lhes o diálogo efetivo com os textos trazidos à sala de aula, não com a finalidade de formar o hábito da leitura, mas para, além disso, despertar o gosto pela leitura e pela literatura. (SANT'ANA; FANT; FLECK, 2020, p. 374).

O docente, mediador desse processo, deve motivar os leitores a construírem uma relação de gosto pela leitura literária, para que esse prazer abra outras instâncias, que possibilitem uma compreensão ampla do mundo, advinda da prática de leitura, pois “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor.” (LAJOLO,

1993, p. 7). O professor que sente prazer nas leituras literárias compreende melhor o mundo e, também, tem maior possibilidade de motivar os alunos a lerem algumas obras literárias com os temas atrelados à realidade deles. Para que isso possa acontecer, a escola deve possibilitar um espaço apropriado para o aprendizado de leitura. Isso não inclui apenas um local físico destinado às leituras, mas, e em especial, um ambiente propício, uma atmosfera de interação e cooperação.

O caminho para o prazer da leitura é um processo contínuo de interrelações na formação de leitores, dele com os próprios textos, com os demais colegas, com o ambiente formativo, com o mediador. Esse processo não é nada fácil, como já comentamos anteriormente, e não depende apenas do empenho do professor, mas é importante buscar meios de auxiliá-lo a dar os primeiros passos no desenvolvimento do hábito e do prazer da leitura entre seus alunos. Em conformidade com a afirmação de Fant (2021, p. 77), entendemos que “o hábito e o gosto pela leitura devem ser compreendidos como um projeto para a vida, pois, inicia-se na escola, mas contribuirá para a formação integral de um cidadão consciente.”

Para que o hábito de leitura possa se concretizar entre os discentes, recomendamos que o docente, antes de sugerir leituras diversas, faça uma investigação no acervo da escola para conhecê-lo bem e, então, construir uma estratégia inicial de busca de materiais adequados para o público-alvo, pois há, sempre, interesses diferenciados em um conjunto de leitores. Desse modo, a diversidade de tipologias textuais/textualidades é importante em um projeto de formação leitora e deve ser “negociada” entre o grupo, uma vez que a sociedade, como ambiente maior de interação leitora, exige-nos diferentes habilidades diante de distintos textos.

Desde essa perspectiva, acreditamos que, “[...] quanto mais possibilitamos o contato dos alunos com o mundo da leitura, através da diversidade textual, mais eles ampliam o seu arcabouço cultural.” (SOUZA; SANTOS; FLECK, 2020, p. 121). O estudante em interação com variados textos literários adquire, aos poucos, o prazer da leitura e amplia seu domínio cultural, principalmente, quando tais narrativas são reflexivas do mundo social no qual, ele, está inserido. Esses mesmos autores afirmam “[...] que a leitura literária deixa em cada um de nós uma bagagem de experiências que nos define como leitores e que se reflete em nossa formação humana e profissional.” (SOUZA; SANTOS; FLECK, 2020, p. 122). Tal fato

demonstra que um texto não é apenas uma fruição momentânea, mas sedimenta sensações, sentimentos e expectativas que nos acompanharão em nossa trajetória de vida.

A formação do leitor literário no Ensino Fundamental serve, principalmente, para auxiliar os estudantes sobre o entendimento do direcionamento artístico do autor no uso da linguagem ao se expressar sobre determinado assunto, como também possibilitar que reflitam sobre a natureza ideológica das palavras e sensibilizar-se com relação ao outro e o mundo que os rodeia. Entendemos que a leitura é essencial para a vida do estudante e que “[...] é através dela que o sujeito terá a oportunidade de valorizar a leitura e conscientizar-se de que ela é imprescindível à sociedade que busca construir uma nação justa, igualitária, humanizada e consciente.” (SANT’ANA; FANT; FLECK, 2020, p. 382).

Essas reflexões, desenvolvidas até aqui, sobre a formação do leitor literário na escola suscitam os seguintes questionamentos: Por que ensinar o aluno a ler textos literários na escola? Será que os textos literários contribuirão no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? Em que sentidos os textos literários vão contribuir para a formação pessoal e profissional desses alunos? Tais questionamentos nos levaram, na pesquisa relatada nesta dissertação, a determinados delineamentos que possibilitassem uma abordagem mais precisa entre as múltiplas possibilidades. Desse modo, no contexto da produção literária infantil e juvenil brasileira contemporânea, nossa atenção volta-se, em especial, àqueles textos de constituição híbrida, cuja natureza e especificidades destacamos à continuação.

1.3 LITERATURA HÍBRIDA DE HISTÓRIA E FICÇÃO – VIAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO

A leitura literária na escola é o alicerce da construção do leitor preparado para reconhecer que a linguagem é manipulável, não apenas em termos estéticos/artísticos, mas, como vimos na subseção anterior, também em termos discursivos ou ideológicos. Nesta subseção, dedicamo-nos a refletir sobre uma tendência em particular das escritas literárias brasileiras contemporâneas no âmbito da literatura infantil e juvenil: as narrativas híbridas de história e ficção.

Tais narrativas de caráter híbrido são constituídas por algumas produções no contexto brasileiro que estão disponíveis na atualidade para que o professor provoque nos alunos a sensibilidade para a construção e a desconstrução de discursos sobre os acontecimentos históricos vividos por personagens reais (de extração histórica) ou mesmo as puramente fictícias (configuradas pelo autor), principalmente quando, no relato, vemos as ações daquelas personagens que sofreram a desumanização ou que não foram priorizadas nas primeiras literaturas produzidas em nossa sociedade.

Nesse contexto, “é importante que o educador compreenda que trabalhar com literatura infantojuvenil é formar sensibilidades, provocar olhares, desconstruir contextos, possibilitar caminhos que se abrem para o múltiplo, poético e sagrado universo humano.” (CAVALCANTI, 2002, p. 123). Nessa perspectiva, compreendemos que os educadores podem buscar, entre o leque de textos e obras, também as leituras literárias híbridas de história e ficção. Por meio delas, é possível levar os estudantes, especialmente aqueles pertencentes às classes proletariadas, à reflexão sobre o presente, ao analisarem, nessas obras, que suas gerações passadas – as personagens excluídas – não foram as protagonistas dos fatos narrados pelas vozes colonizadoras e tiveram suas vivências silenciadas nos relatos oficiais, embora tenham, com a força de seu trabalho, construído muito do que a sociedade hoje é e possui.

A literatura híbrida de história e ficção está atrelada ao discurso do historiador por meio das narrativas, mas com outra possibilidade do entendimento da história contada pelos colonizadores, isto é, por meio da ficção, já que o discurso histórico,

[...] durante muito tempo monológico, marginalizou sujeitos que participaram ativamente dos feitos narrados na história da expansão marítima europeia e da colonização da América. Na literatura, vários desses sujeitos foram representados e ressignificados por meio de narrativas híbridas de ficção e história, não apenas na literatura adulta [...], mas também na literatura infantojuvenil [...]. (ALMEIDA; SANT’ANA; BECHER, 2021, p. 289).

Os acontecimentos históricos vividos, igualmente, por essas personagens que foram ocultadas, sofreram a desumanização e não tiveram espaço de argumentação e representação de suas vidas em outras obras literárias tradicionais e nos registros históricos alinhados ao empreendimento colonizador de nossa sociedade são hoje

recuperados, imaginativamente, de forma muito verossímil, pelas literaturas híbridas de história e ficção. Tais narrativas infantis e juvenis são o foco de nosso estudo e das práticas leitoras por nós propostas, amalgamadas com outras textualidades que expandem o universo de compreensão dos leitores.

No universo da produção literária para adultos, os textos híbridos de história e ficção encontram-se reunidos no gênero romance histórico, cuja trajetória – desde o seu surgimento, no romantismo europeu, até os nossos dias – foi estabelecida, de forma didática e metodológica, por Fleck (2017a), em sua obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Esse percurso do gênero romance histórico foi sintetizado pelo autor em um quadro, na obra publicada em 2017, que foi ampliado em sua obra *Imagens escriturais de Cristóvão Colombo: um oceano entre nós – vozes das diferentes margens*, em 2021. Essa sistematização de Fleck (2017a; 2021b) está exposta no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais

2 GRUPOS DE ROMANCES HISTÓRICOS				
Romances que buscam, por meio da ficção, ampliar e corroborar o discurso historiográfico hegemônico, que, no passado, erigiu heróis e modelos de homem e atitudes louváveis para o indivíduo no tempo presente. Produções nas quais a ficção se une à história para a exaltação do passado e dos sujeitos já consagrados pela historiografia.		Produções que, pela ficção, enfrentam-se com o discurso hegemônico da história e buscam problematizar a representação única e absoluta por meio da qual o passado foi registrado pela historiografia tradicional, atuando sobre as imagens consagradas dos heróis e sobre o discurso enaltecido, ações que se realizam com técnicas escriturais desconstrucionistas e mediadoras.		
3 FASES DO ROMANCE HISTÓRICO				
1ª Fase: acrítica De 1814, com <i>Waverley</i> , consolidada em 1819, com o romance <i>Ivanhoé</i> , ambos de Walter Scott. Os romances históricos tradicionais – derivados dos scottianos – alcançam os nossos dias.		2ª Fase: crítica/desconstrucionista De 1930, com a obra crítica <i>Mi Simón Bolívar</i> , de Fernando González Ochoa – tendência consolidada em 1949, com <i>El reino de este mundo</i> , de Alejo Carpentier – , até os nossos dias.		3ª Fase: crítica/mediadora Desde a década de 1980 – na “Poética do ‘descobrimento’” – com <i>Crónica del descubrimiento</i> , de Alexandro Paternain, consolidada com as reações do pós- <i>boom</i> , até os nossos dias.
5 MODALIDADES DE ROMANCES HISTÓRICOS				
1- Romance histórico clássico scottiano Narrativização de uma história de amor entre	2- Romance histórico tradicional Renarrativização verossímil de um acontecimento histórico de modo	3- Novo romance histórico latino-americano Reelaboração paródica, carnalizada –	4- Metaficção historiográfica Narrativa apoiada em recursos autorreferenciais, metaficcionalis e intertextuais na	5- Romance histórico contemporâneo de mediação Ressignificação crítica e verossímil do

personagens puramente ficcionais, narrada em nível extradiegético, com um pano de fundo histórico preciso e personagens de extração histórica em papéis secundários.	subjetivado, às vezes em nível intradieético, com intenções de exaltar a personagem de extração histórica e seus feitos para, assim, ensinar a versão hegemônica da história ao leitor.	quando não grotesca –, intertextualizada, multiperspectivista, experimentalista e/ou anacrônica de um episódio passado, a fim de impugnar sua versão oficial e revelar outras possibilidades de seu registro.	qual as opções escriturais da resignificação do passado são tão ou mais importantes que a reelaboração crítica do acontecimento ou período histórico em si.	passado de forma linear, realizada com linguagem amena e coloquial, centrada em uma perspectiva silenciada, excluída, esquecida ou ignorada pela versão historiográfica.
VIGÊNCIA DAS MODALIDADES				
Desde 1814/1819 até meados do século XX.	Do romantismo até os dias atuais.	De 1930/1949 até os dias atuais.	A partir do <i>boom</i> da literatura latino-americana até nossos dias.	Final da década de 1970 e início de 1980 – pós- <i>boom</i> – até os dias atuais.

Fonte: Fleck (2021b, p. 61)

Essa esquematização da produção do romance histórico em grupos, fases e modalidades realizada por Fleck (2017a; 2021b) auxilia, de forma muito prática, no processo de leitura e de seleção dessas obras para o contexto do ensino. Ela ajuda, entre outros fatores, a cuidar da complexidade dos textos que se possa indicar a distintos grupos de leitores. Do mesmo modo, a classificação dessa produção em grupos – acrílicos e críticos – e em diferentes fases – acrílica; crítica/desconstrucionista; crítica/mediadora – permite ao docente, e ao próprio leitor, reconhecer, mais facilmente, a construção discursiva e ideológica que subjaz a cada uma dessas produções. O último nível – o das modalidades e suas características – revela a essência do tecido narrativo ao evidenciar as estratégias estruturais e escriturais inerentes a cada uma delas.

É importante, diante do Quadro 1, exposto anteriormente, lembrar que, na concepção de Fleck (2017a), as fases não são estanques; ao contrário, todas alcançam, simultaneamente, os nossos dias. Assim também ocorre, segundo o autor, com as modalidades, pois elas apresentam uma produção hodierna concomitante, com exceção da modalidade clássica, que deixou de vigorar por volta da metade do século XX.

Na literatura infantil e juvenil brasileira, essa vertente de produções ainda não está contemplada com estudos de fôlego realizados na academia e publicados em diferentes formatos e mídias. Essa carência de sistematização das narrativas

híbridas de história e ficção tornou-se um dos focos de atenção do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, do qual fazemos parte. Há, nesse Grupo de Pesquisa, uma célula formada, essencialmente, por egressos do Profletras, que se dedica ao estudo das narrativas híbridas de história e ficção, contexto no qual este estudo também foi gestado. No Quadro 2, abaixo exposto, apresentamos as pesquisas em andamento (além da nossa, ora concluída) nessa área.

Quadro 2 – Estudos na área da literatura infantil e juvenil no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”

Autor/Ano/Instituição	Natureza/Título	Corpus de análise
Raimundo Nonato Duarte Corrêa 2021-2023 Unioeste/Cascavel	Dissertação: <i>Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>O tesouro do quilombo</i> (2001), de Angelo Machado; – <i>Tumbu</i> (2007), de Marconi Leal; – <i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i> (2019), de Davi Nunes; – <i>O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)</i> (2020), Ivan Jaf.
Vilson Pruzak dos Santos 2020-2024 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as resignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Os fugitivos da esquadra de Cabral</i> (1999), de Angelo Machado; – <i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão na época da independência</i> (2004), de Maria José Silveira; – <i>A aldeia sagrada</i> ([1953] 2015), de Francisco Marins.
Fernanda Sacomori Candido Pedro 2020-2024 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>Outros olhares sobre a colonização do Brasil: resignificações do passado na literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de ensino de história</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Os estrangeiros</i> (2012), de Marconi Leal; – <i>A descoberta do Novo Mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; – <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore; – <i>História, sociedade & cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Júnior.
Michele de Fátima Sant’Ana 2020-2024 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>O (re) descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil: resignificações da história pela literatura</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>O Sítio no Descobrimento: a Turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i> (2000), de Luciana Sandroni. – <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant’Ana; – <i>A descoberta do Novo Mundo</i>

		(2013), de Mary Del Priore.
Douglas Rafael Facchinello 2021/2025 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>Ressignificação do Brasil Império pela ficção juvenil brasileira na figura de Dom Pedro I</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dom Pedro I Vampiro</i> (2015), Nazarethe Fonseca; - <i>Entre raios e caranguejos</i> (2016), de José Roberto Torero; - <i>Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real</i> (2017), de Luciana Sandroni; - <i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves.
Matilde da Costa Fernandes de Souza 2021-2025 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>A literatura brasileira infantil híbrida de história e ficção: ressignificações do passado e a formação leitora no Ensino Fundamental I</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i> (2002), de Autor Atilio Bari; - <i>Entre raios e caranguejos</i> (2016), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta.
Rosângela Margarete Scopel 2022-20226 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>Faces do Brasil Império nas narrativas híbridas de história e ficção juvenil brasileiras: as ressignificações da escravidão africana e da Guerra do Paraguai – vias à formação de um leitor consciente no Ensino Fundamental</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quissama: o império dos capoeiras</i> (2015), de Maicon Tenfen (volume I); - <i>Quissama: território inimigo</i> (2018), de Maicon Tenfen (volume II); - <i>Um quilombo no Leblon</i> (2011), de Luciana Sandroni; - <i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i> (2021), de Margarida Patriota.
Carla Cristina Saldanha Fant 2022-2026 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>Fatos e atos da independência do Brasil nas narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileira: vias às ressignificações do passado e à formação do leitor consciente no Ensino Fundamental</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>História do Brasil em quadrinhos</i> (2008), de Edson Rossato; - <i>Memórias póstumas do burro da Independência</i> (2021), de Marcelo Duarte; - <i>Todo dia é dia de independência: dramaturgia: da Revolta de Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana de 1798</i> (2019), de Antônio Carlos Santos; - <i>Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; - <i>Independência ou confusão! História ilustrada do Brasil</i> (2020), de Sérgio Saad; - <i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves.
Robson Rosa Schmidt 2022-2024 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Dissertação: <i>A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Utópica Tereseville</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande; - <i>Retrato no entardecer de</i>

	<i>em oficinas literárias temáticas</i>	agosto (2016), de Luiz Manfredini.
--	---	------------------------------------

Fonte: Elaborado por Wilson Pruzak dos Santos (2022)

Ao visualizarmos o escopo temático e o *corpus* de estudo envolvidos nessas propostas de tese e dissertações, apontadas no Quadro 2, e a previsão de conclusão dessas pesquisas, podemos dimensionar uma modificação substancial nesse cenário a curto prazo. Desse modo, em breve, teremos subsídios teóricos e metodológicos sólidos para apoiar os trabalhos, tanto de pesquisa quanto de leitura, que tratem das narrativas híbridas de história e ficção no Ensino Fundamental, na busca, sempre, da formação de um leitor que compreenda a manipulação da linguagem já nesse nível de formação escolar.

Com relação a essa vertente de obras em nossa literatura, pesquisadores e críticos literários fazem menções à linha híbrida da literatura infantil e juvenil brasileira, tais como Nelly Novaes Coelho, com a obra *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo* ([1991] 2010), e Gabriela Luft, com o artigo “A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências” (2011), que observam e pontuam as mudanças que ocorrem nas tessituras narrativas destinadas ao público infantil e juvenil na contemporaneidade.

Coelho (2010), ao delinear a trajetória histórica da literatura infantil e juvenil, revela-nos muitas das nuances que se efetivaram no percurso da produção literária com relação à intenção de escrita ao público leitor em fase de desenvolvimento, perpassando pelo moralismo, civismo, nacionalismo, nas obras produzidas no século XIX, pela ascensão de uma literatura repleta de possibilidades, imaginação, fantasia, presente nas narrativas de Monteiro Lobato, a partir da década de 1920, até o *boom* da literatura infantil e juvenil brasileira, bastante visível nas edições da série *Vaga-Lume*, na década de 1970. Nessa série, é possível observar o interesse mercantil dos editores e, também, dos seus autores.

A autora pontua, também, que

[...] a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da “aldeia global” em que vivemos. (COELHO, 2010, p. 289).

Diante dos apontamentos da autora, podemos compreender que a literatura infantil e juvenil, de modo geral, não se estagnou nas produções moralizantes, mas se diversificou e se expandiu ao passo da globalização; ou seja, a produção literária se move à medida que surgem as novas demandas sociais e individuais do leitor. Nesse viés, Coelho (2010) ainda comenta que, no Brasil, existem algumas tendências de escrita literária que estão mais consolidadas nas produções para o público infantil/juvenil, sendo elas: a realista, a fantástica e a híbrida.

Sobre a primeira dessas linhas de intenção de tessituras escriturais, Coelho (2010), detalhadamente, explicita que ela é

[...] expressão de realidade cotidiana, tal qual é percebida ou desconhecida pelo senso comum. Linha que atende a diferentes objetivos:

- *Testemunhar* o mundo cotidiano, concreto, familiar e atual, que o jovem leitor parece conhecer prontamente, pois é nele que vive.
- *Informar* sobre costumes, hábitos ou tradições populares das diferentes regiões do Brasil.
- *Apelar para a curiosidade* e a argúcia do leitor, explorando enigmas ou aparentes mistérios de certos acontecimentos que rompem a rotina (como nos romances policiais).
- *Preparar psicologicamente* os pequenos leitores para enfrentarem sem traumas, mais tarde ou mais cedo, as dores e os sofrimentos da vida [...]. (COELHO, 2010, p. 289-290).

Essa vertente literária também presente na expressão brasileira, a partir da metade do século XX e com o advento do século XXI, consolidou-se, visto que o leitor em construção tem, nela, a possibilidade de imergir em um mundo muito próximo ao seu, o que torna essa tessitura narrativa um atrativo para uma leitura literária. Muitas obras dessa linha costumam estar disponíveis nas bibliotecas escolares ou integram os programas de distribuição de material de leitura do governo.

A segunda dessas linhas que se destacam e que fazem parte do imaginário de muitos leitores, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou até mesmo adultos, é a da fantasia. Nesse tipo de tessitura narrativa, o leitor se afasta do real para vislumbrar um mundo de possibilidades, no qual tudo pode acontecer. Já que “[...] a *literatura fantasista* apresenta o mundo maravilhoso, criado pela Imaginação, e que existe fora dos limites do Real e do senso comum. [...] os que optam pela forma fantasista dão prioridade à *ficção* sobre o *real* [...]” (COELHO, 2010, p. 290).

Ao analisarmos essa vertente, podemos observar que ela está corporificada na produção literária destinada, principalmente, às crianças e aos adolescentes, dos quais grande parte está interessada nos enredos dos contos de fadas e das fábulas. Nessa literatura, o leitor, em especial o leitor em formação, é capaz de se abstrair do mundo real e criar um espaço ficcional novo, repleto de possibilidades imagéticas, com enredos e personagens que fujam do convencional, do padronizado pela estética realista.

A terceira dessas linhas que vêm se firmando no campo da literatura infantil e juvenil brasileira é a literatura híbrida, que aproxima o real do ficcional. Coelho (2010, p. 291) pontua que “a literatura híbrida parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia, anulando os limites entre um e o outro. É, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras.” Se partirmos da premissa de que literatura híbrida é o amalgamado entre o real – o cotidiano vivenciado pelo leitor – e a ficção, podemos pontuar algumas obras que seguem essa linha de escrita, como *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado, *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, e *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes, dentre inúmeras outras já produzidas no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira. É a essa produção que a equipe de pesquisadores mencionados no Quadro 2, acima exposto, vem se dedicando.

Dessa maneira, ao observarmos essas três possíveis linhas nas quais a autora sistematiza a produção da literatura infantil e juvenil brasileira do século XXI, é a última delas que nos chamou a atenção na realização da nossa pesquisa, pelo fato de apresentar a possibilidade da hibridez entre fatos históricos do passado consignados no discurso historiográfico e as peculiaridades das narrativas literárias.

No decorrer da sua explicação, Coelho (2010) enfatiza que Monteiro Lobato é o responsável pela iniciação dessa linha de escrita para jovens leitores no Brasil. Isso ocorreu com a publicação de sua obra *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* (1920-1947). A autora, ao tratar da linha híbrida de escrita literária, sinaliza duas vertentes temáticas que começam a se destacar nela: as narrativas indígenas e as narrativas africanas. Coelho (2010, p. 291) menciona que, nessas vertentes,

[...] de maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos,

tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa liberdade.

A autora, na obra que nos dá suporte neste estudo, assinala o surgimento dessa corrente, mas não traz qualquer exemplo de autor que se dedique a essa escrita, ou mesmo referências ou comentários às obras que poderiam nos servir de guia para nos aprofundarmos nessa questão. A autora não discute essa vertente em específico, como faz com as outras duas, conforme fica visível nos fragmentos de sua obra anteriormente destacados.

Quando Coelho (2010) se refere às correntes hodiernas de nossa literatura infantil e juvenil, ela dispensa um tratamento analítico e expansivo dado, em especial à linha Realista de produção literária infantil e juvenil no Brasil. Com relação às outras duas linhas, essa expansão não ocorre, e o leitor ou pesquisador não encontra, nesse aspecto em específico, na obra dessa estudiosa, uma base teórica, reflexiva ou analítica que possa lhe ajudar na compreensão das especificidades de cada uma delas. Não há, em Coelho (2010), comentários sobre os objetivos concretos dessas produções híbridas.

Desse contexto, provém parte da importância de nosso estudo com as narrativas híbridas de história e ficção juvenis, como vias para a implementação de leituras significativas para os alunos das escolas do Ensino Fundamental. Isso parece-nos relevante, em especial, aos alunos das escolas localizadas em quilombos, já que nossa temática propõe ler ressignificações literárias do passado no qual estes espaços sociais, políticos, humanos surgiram em nosso território.

Compreendemos que os estudos específicos sobre as narrativas híbridas de história e ficção para o público leitor infantil e juvenil têm sido, sistematicamente, desenvolvidos tanto no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras/Unioeste-Cascavel/Paraná, como no contexto da Pós-Graduação em Letras – nível de mestrado e doutorado – da citada instituição, orientados pelo professor Gilmei Francisco Fleck. No contexto dessas pesquisas, alguns resultados já nos ajudam a refletir sobre essa produção híbrida destinada aos jovens leitores, a qual aconselhamos a ser introduzida, também, nas escolas em quilombos.

Refletimos sobre as possibilidades de desenvolver um projeto de prática de leitura no Ensino Fundamental – anos finais, por meio de uma Oficina Literária Temática, constituída a partir de narrativas híbridas de história e ficção. Nesse sentido, temos o exemplo da proposta aplicada pela professora Rosmere Adriana

Vivian³ (2015), no contexto do Profletras/Cascavel-PR, que está ancorada na temática geral “Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870)”, cuja aplicação foi implementada em uma turma de 9º ano de uma escola pública da cidade de Medianeira (PR), no ano de 2015. Com base na experiência dessa professora, que levou à sala de aula um projeto interdisciplinar (Língua Portuguesa, Literatura, História e Artes) de leitura, centrado em revisitações, releituras e ressignificações de um passado muito significativo à comunidade na qual a sua escola está inserida – muito próxima da fronteira do Paraguai e da Argentina –, é que nós pensamos na temática central de nosso projeto de leitura: “Resignificações de quilombos e de quilombolas na literatura”, ancorados na experiência que adquirimos, por já termos lecionado, por 10 anos, em uma escola localizada em um quilombo.

Para uma contextualização mais próxima a nossos leitores, na sequência, voltamo-nos a alguns aspectos que dizem respeito a esse espaço histórico, cultural, social e político que é o do quilombo. Cremos que isso apoia o nosso processo de leitura também das obras literárias.

1.4 QUILOMBOS FICCIONALIZADOS: RESSIGNIFICAÇÕES QUE VALORIZAM O CARÁTER IDENTITÁRIO DOS QUILOMBOLAS

Após termos visto, na subseção anterior, alguns aspectos referentes à literatura infantil e juvenil brasileira, em especial as tendências hodiernas dessa produção literária – com destaque à linha das produções híbridas –, nesta subseção, dedicamo-nos a revisitar algumas representações dos quilombos e dos sujeitos quilombolas presentes em estudos de cunho historiográfico ou de natureza artístico-literária. Essa ação pode ser realizada também como meio de busca de informações sobre o passado que constituiu a historicidade e a cultura das comunidades quilombolas, seja no passado ou no presente, por alunos e docentes do Ensino Fundamental.

³ Trata-se da dissertação *Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870)*, defendida em 2015, no âmbito do Profletras/Cascavel-PR, sob a orientação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck. O referido estudo está disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Embora os aspectos aqui apresentados sejam de caráter geral, incentivamos os colegas professores – no momento de implementação deste projeto de leitura em prol da formação do leitor literário – a direcionarem as pesquisas às especificidades do entorno de seus alunos. Quando este for o de uma escola localizada em um quilombo, como é a cotidianidade que vivemos como professores no quilombo Nossa Senhora da Conceição, em Santa Rita (MA), essas informações podem ser confrontadas com a situacionalidade dos estudantes e suas famílias. Quando o projeto for implementado em uma escola inserida em outro contexto, sugerimos aos colegas professores que busquem conhecer a localização do quilombo mais próximo da escola e, a partir desse dado, estabelecer algumas relações com a realidade dos alunos em uma e em outra situacionalidade de estudo.

Na sequência, vejamos, primeiramente, alguns dados sobre os quilombos e os sujeitos quilombolas apresentados nos estudos da historiografia e, em seguida, passamos às representações ficcionais dessa temática, a fim de apoiar os docentes na implementação do projeto da Oficina Literária Temática.

1.4.1 Os quilombos na história e na formação da sociedade brasileira: os estigmas e as mazelas – um olhar sobre o passado dos africanos resilientes no Brasil

Por muitos anos, os colonizadores europeus exploraram alguns sujeitos de diversos povos do continente africano ao escravizá-los e, também, ao transportar grandes grupos desse contingente para a América e aqui comercializá-los para exercerem os serviços forçados, mais especificamente, nas lavouras e nas minas. Uns dos principais objetivos dos europeus era “[...] encontrar terras, de preferência não habitadas, para serem exploradas e, mais tarde, colonizadas, objetivando a produção agrícola de produtos com grande demanda europeia.” (MATTOS, 2012, p. 63). Portanto, “a exploração do negro no Brasil ocorreu desde a sua colonização até os dias de hoje, o povo que descende de escravo enfrenta um processo de marginalização e discriminação enraizada em uma herança colonial capitalista [...]” (ROCHA, 2018, p. 24). Milhares de sujeitos desse povo foram trazidos à força e jogados dentro dos navios tumbeiros⁴, feitos cargas. Nessa viagem forçada, a

⁴ Destacamos que, “nos séculos XVIII e XIX, as embarcações que transportavam escravos da África para o Brasil, os chamados tumbeiros, tinham diferentes tamanhos. Contudo, as mais comuns eram

maioria deles perecia e “os que morriam durante a longa travessia do Atlântico tinham seus corpos jogados no mar.” (MATTOS, 2012, p. 101). Quando os tumbeiros chegavam em terras brasileiras, “[...] os escravos eram levados em pequenas embarcações até a alfândega para ser feita uma listagem com os dados sobre o carregamento. Daí eram levados para os estabelecimentos comerciais, nos quais eram vendidos.” (MATTOS, 2012, p. 101).

De acordo com essa autora,

[...] foi com o objetivo de produzir bens pela exploração do meio natural nas colônias – destinados a serem comercializados nos mercados europeus, gerando lucro para a metrópole – que se organizavam as estruturas do sistema colonial, incluindo o tipo de mão de obra trabalhadora utilizada. (MATTOS, 2012, p. 64).

Na colônia portuguesa, esses sujeitos transplantados de suas terras originais tornaram-se trabalhadores escravizados, submetidos, compulsoriamente, a serviços forçados tanto nas casas grandes, como nas atividades da economia colonial expressa em ciclos econômicos, segundo as potencialidades do território para atividades agrícolas ou extrativistas, isto é, os ciclos das drogas do sertão, do açúcar, do algodão, do gado, da mineração e do café. Tais atividades exigiam força e resistência para o árduo trabalho a ser desempenhado.

Essas pessoas não vieram por vontade própria para trabalhar de forma justa no Brasil, mas foram capturadas, afastadas de seus familiares e amigos de forma desumana. Mesmo sendo mão de obra importante nos ciclos da economia colonial e uma mercadoria valiosa, que requeria um capital mobilizado pelos proprietários, os colonizadores não tinham interesse em saber sobre a identidade e a cultura desses sujeitos. Para eles, os negros eram como “burros de carga”, que deveriam somente obedecer ao que lhes era mandado pelos colonizadores, caso contrário, seriam castigados, esfolados ou até mortos. Muitos desses sujeitos não aguentavam a escravidão: eles trabalhavam muito, sem ter descanso, sem ter contato com os familiares e muito menos lazer; por isso, muitos procuravam formas de resistir a esse sistema. Ou seja, “[...] onde houve escravidão, houve também resistência.” (SOUZA, 2012, p. 16). Esses homens, essas mulheres e essas crianças tinham uma história de vida no seu convívio social, e as memórias de liberdade e autonomia

do tipo bergantim, galeão ou corveta, e conseguiam embarcar em média quinhentos africanos por viagem.” (MATTOS, 2012, p. 100).

foram acionadas como motivadoras de resistência para sobreviver e vencer a opressão.

Os escravizados reagiram por vários motivos inerentes ao sistema escravista, isto é, não somente pela liberdade, mas também pelos

[...] maus-tratos recebidos injustamente, péssimas condições de trabalho e de vida, separação de parentes em caso de venda, proibição de realizar festas e reuniões, não cumprimento de direitos adquiridos (como o cultivo de roças próprias para a própria sobrevivência). (MATTOS, 2012, p. 124).

Os colonizadores eram mais “fortes”, pois tinham o poder – político, bélico e simbólico – e o controle perante os mais “fracos”, o que levou alguns dos escravizados – os que queriam resistir ao sistema colonial escravista – a estudarem as rotinas dos que controlavam o povo escravizado. Portanto, “hoje, sabe-se que os africanos e afro-brasileiros resistiram à ordem escravista, ao mesmo tempo que trabalhavam compulsoriamente nas colônias.” (SOUZA, 2012, p. 16). Verificamos, assim, que a historiografia nos revela que alguns escravizados não aceitavam todo esse sofrimento e que muitos acabavam se suicidando ou planejando uma fuga.

A fuga da escravidão era um sonho para a maioria dos africanos que viviam no Brasil de forma forçada. Essa planejada e almejada fuga era uma das alternativas de resistência à escravidão, de modo que a maioria “[d]os escravos costumavam fugir em grupos, o que resultava na formação de quilombos.” (MATTOS, 2012, p. 128). Portanto, essas pessoas “[...] conquistaram seus espaços de liberdade no seio do próprio escravismo, organizando-se em comunidades alternativas, que, aos poucos, foram sendo chamadas de quilombo.” (SOUZA, 2012, p. 20). As comunidades alternativas localizavam-se em matas muito fechadas, de difícil acesso e com pouca fonte de alimentos, para que os colonizadores não chegassem até eles. Aos poucos, essas comunidades foram se organizando – conhecendo as matas e povoando lugares próximos de fontes de alimentos e de terras férteis, com a ajuda dos indígenas que, também, foram escravizados nesse sistema colonialista.

Com o passar dos tempos, “esses esconderijos de fugas e resistência social e cultural dão origem aos quilombos. Localizados em mata fechada, os quilombos se organizavam pela categoria hoje em voga de sustentabilidade.” (SOUZA, 2012, p. 72). Uma das principais características desses quilombos “[...] era a existência de alianças com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos

agricultores.” (MATTOS, 2012, p. 137). Essas alianças despertaram um sonho de liberdade para a maioria dos escravizados, que era compartilhado entre eles, na maioria das vezes quando iam dormir, para motivá-los a sobreviver e ter um pouco de dignidade humana em uma terra distante. Rocha (2018, p. 54) corrobora essa descrição da origem dos quilombos ao explicar que

[...] o surgimento das comunidades quilombolas originou-se a partir de povos remanescentes de escravos que fugiam das senzalas das fazendas e também de índios que não aceitavam ser escravizados, e buscavam refúgios nas matas e florestas numa nova perspectiva de vida dentro de uma visão de liberdade.

Os dominadores também escravizaram os habitantes originários das terras colonizadas, pois, “de início, o habitante nativo, ou seja, o índio, foi escolhido para tal fim, mas logo foi substituído pelo escravo africano, tornando-se um dos braços dessa empresa colonial.” (MATTOS, 2012, p. 64). Os nativos conheciam muito bem sua terra, sabiam como sobreviver e, por isso, conseguiam fugir dos colonizadores. Alguns negros entenderam que esses nativos eram livres na floresta e tinham uma vida social e cultural. Isso os motivou, de certa forma, a buscar também, nesse espaço, a sua possibilidade de liberdade.

Para os colonizadores, o aparecimento das comunidades quilombolas eram uma ameaça para a produção, o controle e a exploração da mão de obra. Eles queriam eliminar os quilombos, pois estavam perdendo, aos poucos, os escravizados, e muitos deles já não obedeciam e até mesmo os enfrentavam nas emboscadas planejadas por eles, com ajuda dos que estavam mais próximos dos afazeres domésticos. Rocha (2018, p. 24) acredita que

[...] as comunidades quilombolas ou descendentes de escravos, que são consideradas como povos tradicionais, diferem de outros povos, quer através da histórica organização de luta social, ou pautada pela resistência e permanência na terra, tendo o território como condição básica de sobrevivência.

As peculiaridades dessa comunidade ficam, assim, destacadas pelo pesquisador. Foi com muita luta que esse povo explorado conseguiu um pequeno espaço de liberdade, mas a coroa portuguesa não os deixava em paz, pois queria, a todo custo, extinguir os quilombos.

Conforme Rocha (2018, p. 44),

[...] o conceito de quilombo está associado ao fortalecimento da luta do povo negro tanto em relação à raça e a etnia, com a participação responsável de todos no combate ao preconceito, ao racismo e a exclusão social do “negro”, mediante um compromisso coletivo, com intervenções cada vez mais efetivas e significativas.

Esse conceito está atrelado às lutas e às resistências dos africanos que foram explorados para sustentar os burgueses, que almejavam o lucro e uma vida confortável sem terem de pagar os trabalhadores.

Rocha (2018, p. 48) defende a ideia de que

[...] as definições do conceito quilombola assemelham-se na sua essência, no modo de ser e do viver do povo afrodescendente, onde surge com frequência a questão da “resistência” da “liberdade” da “cultura” e da “religiosidade” justamente termos que vem se perpetuando no sentido negro de ser.

Uma das principais características do povo quilombola são as atividades nas lavouras como forma de sobrevivência, as práticas culturais expressadas por meio da dança e da religiosidade. Essas comunidades quilombolas “[...] foram aparecendo em várias localidades brasileiras próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos.” (MATTOS, 2012, p. 137). Essa também é a realidade do quilombo no qual está inserida a escola na qual atuamos e cuja comunidade nos serve de alicerce para o planejamento das atividades de leitura propostas nesta dissertação.

Acreditamos que a vontade de exercer livremente as práticas religiosas, sociais e culturais constitui uma luta constante do povo negro, o que demanda políticas públicas que assegurem a liberdade, a dignidade e o acesso a todos os direitos usufruídos pelos demais grupos sociais. Contudo, na maioria das vezes, a desigualdade social existente no Brasil torna-se um impedimento às conquistas sociais.

Nesse sentido é que ressaltamos a importância do texto literário na escola. A literatura, diferentemente da historiografia, avança de forma mais concreta e considerável em relação às ressignificações do passado dos quilombos e dos quilombolas em suas representações. Por isso, a seguir, dedicamo-nos a explorar algumas das representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e

juvenil brasileira. Essas obras são também as propulsoras das práticas de leitura intertextualizada que, adiante, propomos neste estudo.

1.4.2 Ficcionalizações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: ressignificações de um passado colonial escravagista

Segundo nossos estudos com os colegas da célula de literatura infantil e juvenil do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, muitas das narrativas híbridas de história e ficção da literatura brasileira infantil e juvenil contemporânea apresentam características que se aproximam das escritas híbridas para o público adulto, em especial aquelas que se pode classificar como romances históricos contemporâneos de mediação (FLECK, 2017a). Entre as muitas obras desse conjunto destinado aos leitores ainda bastante jovens, podemos citar as obras que se voltam às ressignificações do quilombo e dos quilombolas. Como esta é a temática que nos move neste estudo, buscamos listar as narrativas infantis e juvenis da literatura brasileira que tratam do quilombo e dos quilombolas. Nesse intento, chegamos à seguinte lista, que apresentamos no Quadro 3, abaixo exposto.

Quadro 3 – Narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira que retratam o quilombo e os quilombolas

OBRA	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Zumbi dos Palmares</i>	Leda Maria de Albuquerque	[1944]1978
<i>HD-Zumbi dos Palmares</i>	Álvaro Moya	1995
<i>O Rei preto de Oro Preto</i>	Silvia Orthof	1997
<i>O amigo do Rei</i>	Ruth Rocha	1998
<i>O tesouro do quilombo</i>	Angelo Machado	2001
<i>Toinzinho apresenta Zumbi e o Dia da Consciência Negra</i>	Celso Zontto	2001
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006
<i>Tumbu</i>	Marconi Leal	2007
<i>Pretinho, meu boneco querido</i>	Maria Cristina Furtado	2008
<i>Palmares: a luta pela liberdade</i>	Eduardo Vetillo	2009
<i>Zumbi – o pequeno guerreiro</i>	Kaiodê	2009
<i>História da Cazumbinha</i>	Meire Cazumbá e Marie Ange Borbas	2010
<i>O Quilombo do Encantado</i>	Marcos Mairton	2010
<i>O marimbondo do Quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	2010
<i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i>	Sonia Rosa	2012

<i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013
<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimária do Patrocínio Luz	2014
<i>Quissama - Território Inimigo</i>	Maicon Tenfen	2018
<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	2019
<i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019
<i>Quissama - O Império dos Capoeiras</i>	Maicon Tenfen	2020
<i>O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)</i>	Ivan Jaf	2020
<i>Um Quilombo no Leblon</i>	Luciana Sandroni	2021
<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Matese	2021
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021

Fonte: Elaborado pelo autor em 2022

Desse contexto de obras infantis e juvenis brasileiras que buscam ficcionalizar o espaço histórico, social, cultural, político e humano que o quilombo representou – e ainda representa – em nossa sociedade, elegemos, para compor o material literário básico de leitura ao longo dos módulos de nossa Oficina Literária Temática, as seguintes obras: *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado; *Tumbu* (2007), de Marconi Leal; *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes. Nesse sentido, à continuação, apresentamos alguns aspectos que integram as diegeses dessas obras para, desse modo, auxiliar os demais colegas, professores do Ensino Fundamental, a procederem à leitura dessas obras – amalgamadas a outras textualidades, como mais adiante sugerimos – em seus espaços escolares.

Ressalvamos que a obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* (2020), de Ivan Jaf, será apresentada no último módulo, com o intuito de dialogar com as obras e outras artes já explorados nos módulos anteriores. Essa obra servirá como sugestão para que o professor faça um exercício de leitura semelhante ao proposto com as obras centrais da nossa Oficina Literária Temática.

1.4.2.1 *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado: uma integração entre o universo mítico autóctone com as vivências do quilombo

O tesouro do quilombo (2001), de Angelo Machado, é uma narrativa juvenil híbrida de história e ficção, na qual se entrecruzam eventos ficcionais e aqueles registrados na historiografia sobre as tribos indígenas de Minas Gerais aniquiladas

pelos bandeirantes em 1746, assim como o foram o ex-escravo Ambrósio e o Quilombo Grande criado por ele. Nessa obra, cria-se uma diegese na qual se conta a história de três jovens amigos, adolescentes, que, motivados pelas histórias de um velho índio, partem para uma viagem em busca do lendário tesouro escondido pelo ex-escravo Ambrósio, pouco antes de seu quilombo ser atacado por tropas do governo de Minas Gerais, em 1746. Esse relato híbrido resgata a figura de Ambrósio, que “[...] foi morto na batalha de 1746, que destruiu o primeiro quilombo que leva seu nome. Esse fato consta também de documento enviado à rainha Maria I de Portugal pela Câmara da Vila de Tamanduá (atual cidade de Itapeçerica) [...]” (MACHADO, 2001, p. 126), um herói praticamente desconhecido da história do Brasil. O relato ficcional descreve, também, o cerrado, com a sua rica fauna e flora, as suas veredas e os seus campos rupestres, em uma trama intimamente articulada com fatos históricos ocorridos em Minas Gerais nos séculos XVII e XVIII.

A obra é composta de 13 capítulos, e a diegese é apresentada pelo narrador extradiegético, cujo tempo se passa na fazenda Vereda Grande. Essa narrativa traz à tona o protagonista, Eduardo, que é filho do doutor Armando – dono da fazenda –, que está de férias e foi visitar a fazenda do seu pai. Sobrevoando a fazenda, seu Armando vai mostrando toda a área da propriedade e explicando sobre o entorno da fazenda ao menino, conforme este lhe faz as indagações. Seu Armando explica a diferença entre cerrado, floresta e mata ciliar, fala sobre o gado nelore e sobre o mínimo de área de cerrado que ele deve deixar intacto, conforme a legislação atual, pois, na fazenda, há plantação de soja e pasto para o gado. Voando mais baixo e passando entre dois morros, onde a mata é mais úmida e as árvores crescem mais, essas personagens estabelecem, então, o seguinte diálogo:

[...] o pessoal da fazenda chama aquela área de capão do índio.
– Índio? Tem índio na fazenda? – perguntou Eduardo, surpreso.
– Tinha – respondeu seu pai. – Mas sumiu. Dizem que já morreu, mas ninguém tem certeza. Quase ninguém conhece aquele capão. O pessoal da fazenda não entra lá com medo do índio. (MACHADO, 2001, p. 11).

Observamos, assim, que Eduardo, menino de espírito aventureiro e questionador, ficou curioso com a história do índio. Chegando à fazenda, o pai apresentou seu filho para todos e disse que ele iria passar um mês de férias, mas o garoto não tinha certeza se ia ficar na fazenda do Triângulo Mineiro ou se ia voltar

com seu pai para São Paulo e ficar com a galera do *shopping*. Eduardo se afastou um pouco dos funcionários e viu um menino negro observando o grupo a distância. Esse menino, chamado Nêuber, mora na fazenda, é filho do encarregado, conhece muito sobre a fazenda e, também, está de férias. O pai de Nêuber pediu para seu filho mostrar toda a fazenda para Eduardo. Assim, Nêuber apresentou a cozinheira, dona Clarice, que apresentou sua filha Maria de Jesus para Eduardo e disse que a menina também está de férias. Nesse relato, percebemos que a maioria das crianças que moram nas fazendas ajudam seus pais nos trabalhos da fazenda, ou seja, é uma forma de educar e, também, de treinar para uma futura profissão. Eduardo foi se deitar e ficou com uma inquietação da história do capão do índio na cabeça, conforme este fragmento da obra: “Que índio moraria lá? Seria perigoso? Será que ainda andava nu?” (MACHADO, 2001, p. 14). Esses questionamentos fizeram Eduardo decidir ficar na fazenda, pois ele nunca havia visto um índio de verdade.

Na sequência das ações, é relatado o percurso até a cachoeira. Eduardo acordou e foi até a copa, onde De Jesus foi servir café. Nesse espaço, ocorreu o seguinte diálogo: “– Que bicho é este que está cantando, menina? – Precisa me chamar de menina não, patrãozinho, que eu já sou grande. – Ok, mas então pare com essa bobagem de me chamar de patrãozinho.” (MACHADO, 2001, p. 15). Percebemos que o protagonista não conhece muito os bichos do cerrado e, também, não gosta de ser chamado de patrãozinho. Depois de tomar café, Eduardo foi até o curral, foi cumprimentado pelo vaqueiro Ambrósio e por Nêuber. Este último, na visão de Eduardo, “era muito diferente do rapazinho que conhecera na véspera. Vestido com um calção meio esfarrapado, descalço e com os pés cheio de barro e bosta de vaca, ele estava agachado, com um balde entre as pernas, tirando leite.” (MACHADO, 2001, p. 16). É notório que Eduardo não conhece como é a vida dos funcionários da fazenda de seu pai, assim como crianças de grande poder aquisitivo e/ou filhos de empresários desconhecem a realidade sociocultural de trabalhadores e das populações pobres. Eduardo perguntou a Nêuber: “– Cadê aquela roupa e aquela bota bacana de ontem? – Aquela é só de ir à missa e esperar a chegada do patrão.” (MACHADO, 2001, p. 16). Ou seja, há uma grande diferença social entre Eduardo e Nêuber, mas isso não afeta a amizade entre eles. Nêuber, aos poucos, ia mostrando os afazeres da fazenda de forma bem divertida e combinou com Eduardo para ir mostrar-lhe a cachoeira. No dia seguinte, Eduardo se arrumou com calção de

banho, roupa de escoteiro, meias brancas, uma bota, um boné, protetor solar, toalha e um binóculo importado. Encontrou-se com o novo amigo, que foi para a cachoeira apenas com seu calção esfarrapado. Percebemos que a maioria das crianças que vivem em contato direto com a natureza não possui acessórios industrializados para explorar a mata, pois, em geral, utilizam os conhecimentos de sua experiência de vida para explorá-la. No caminho, Nêuber explica que vai mostrar toda a fazenda para Eduardo, mas o garoto da cidade disse que queria mesmo era conhecer o capão do índio, pois nunca havia visto um índio em toda a sua vida. Nêuber ficou confuso e disse: “– Logo no capão do índio que você quer ir? É muito perigoso. – Por quê? – O índio tem ódio de branco. [...]” (MACHADO, 2001, p. 18).

Esse diálogo instigou ainda mais a curiosidade de Eduardo em saber o porquê dessa história. Nêuber comentou que dois engenheiros tentaram entrar lá e o índio os pôs para correr a flechadas, e que a Vó Ambrosina é a única pessoa que conhece o índio e já esteve lá. Então, Eduardo disse que iria sozinho, pois não acreditava nessa história, e Nêuber retrucou que sempre teve curiosidade de ver o que existia naquele capão, mas nunca teve coragem, pois, “[...] quando era pequeno, qualquer coisa errada que fizesse, sua mãe ameaçava dá-lo para o índio. [...] – Faz isso de novo que eu deixo você lá no capão para o índio te comer – dizia ela. – Ele gosta de comer menino assado com mel de abelha.” (MACHADO, 2001, p. 19). Esse é um discurso muito comum quando os pais não querem que seus filhos corram algum perigo e, por isso, incutem o medo nas crianças, de forma que Nêuber tinha pavor do índio, tinha pesadelos com ele e acordava aos gritos. No caminho, Eduardo avistou um pouco de barro na árvore e perguntou: “Que monte de barro é aquele lá? [...] não é monte de barro. É uma casa de João-de-barro, um passarinho. [...] – já tinha ouvido falar em João-de-barro, mas nunca tinha visto. É verdade que o macho prende a fêmea dentro de casa? – perguntou Eduardo.” (MACHADO, 2001, p. 20). Nêuber explicou que os dois vivem sempre juntos, fazem o ninho e juntos cuidam dos filhotes. Foi preciso que Eduardo conhecesse de perto a realidade da história do João-de-barro para desconstruir um argumento que foi imposto; ou seja, a maioria das crianças recebeu de seus familiares um ensinamento sem ter conhecimento na prática do fato.

Eduardo gostou dos ensinamentos e, no meio do caminho, fez várias perguntas, olhou um pássaro preto pequeno e disse que era um filhote de urubu, mas Nêuber explicou que um filhote de urubu é branco e o pássaro que ele viu era

um anu-preto. Eduardo já não afirmava mais nada sobre o que ele via, mas questionava, conforme o fragmento extraído da obra: “Eduardo viu um monte de gravetos dependurados em uma árvore. Dessa vez, perguntou com cautela o que era aquilo.” (MACHADO, 2001, p. 21). E Nêuber explicou: “– É um ninho de joão-graveto. [...] a cada ano o casal abandona o ninho de baixo e faz um ninho em cima.” (MACHADO, 2001, p. 21). Nesse fragmento, é possível compreender que, aos poucos, Eduardo foi aprendendo, na prática, o conhecimento da fauna e da flora do cerrado brasileiro, especificamente do estado de Minas Gerais.

Ao chegarem à cachoeira, Nêuber tirou seu calção e pulou nu dentro da água. Eduardo foi tirar seus acessórios, passar protetor solar, colocar seu calção de banho, depois observou o lugar e entrou na água, exibindo todos os estilos de nado. Nêuber ficou impressionado e o elogiou, depois brincaram e descasaram na sombra de uma árvore. Eduardo quis saber um pouco da vida de Nêuber, e ele explicou que, no período de aula, ajudava um pouco na fazenda pela manhã, ia à escola à tarde – duas horas para ir e duas para voltar – e, à noite, fazia os deveres da escola. Também disse que “[...] a maioria dos meninos de sua idade, nas fazendas vizinhas, não estudava. Os pais não deixavam, pois os filhos tinham que trabalhar desde cedo. – Isso é um absurdo – disse Eduardo. – Tanto menino analfabeto!” (MACHADO, 2001, p. 22). Os meninos começaram a rir das coisas que o outro não sabia – Nêuber mostrou um inseto de asa transparente e Eduardo disse ser uma libélula e Nêuber disse ser lava-bunda; Nêuber perguntou onde Eduardo tinha comprado o binóculo e ele disse que foi em um *shopping* e Nêuber achava que *shopping* era lugar de comprar chope. Então, Eduardo disse: “– Que engraçado! Cada um de nós não sabe nada das coisas de onde o outro vive. A gente, é claro, deve conhecer bem o lugar onde mora. Mas não custa aprender um pouco das coisas dos outros.” (MACHADO, 2001, p. 24).

O texto relata, assim, as diferenças entre dois universos bem diferentes, rural e urbano. Ainda que possamos encontrar dificuldades e problemas em ambos os espaços, nota-se uma ideia de vida urbana marcada pelo consumo e afastada do contato com a natureza. Já a vida rural é narrada com ênfase no ambiente bucólico e no trabalho infantil vinculado ao analfabetismo, que constitui uma realidade ainda existente em boa parte dos quilombos e das aldeias indígenas. Devemos salientar que o direito dos sujeitos quilombolas à escolaridade é garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que destaca: “as lutas

pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência de sua cultura.” (BRASIL, 2012, p. 18). Ou seja, a narrativa híbrida de história e ficção de Machado (2001) leva-nos a pensar sobre a importância de não submeter um estilo rural aos descaminhos urbanos, mas destacar os pontos altos de cada um, garantindo o direito ao ensino a todos os brasileiros, e, igualmente, a manutenção da história, da identidade e da cultura de cada parte, com respeito entre todos.

No dia seguinte ao banho de cachoeira, De Jesus chamou Nêuber e Eduardo e lhes disse:

– Vó Ambrosina já esteve no capão e é sua única amiga. Ele se chama Meri-Buttu, que na língua dele significa pôr-do-sol. Depois que o pai dele morreu e o irmão sumiu, passou a viver sozinho e tornou-se provavelmente o último índio da tribo Araxá.

Eduardo interrompeu:

— Araxá? Mas esse nome é o de uma cidade do Triângulo Mineiro. Passei ano novo lá com meus pais. Nunca imaginei que fosse nome de tribo de índio. (MACHADO, 2001, p. 31).

A leitura literária híbrida de história e ficção possibilita-nos entender o presente por meio do passado; ou seja, a maioria das cidades, bairros, ruas ou casas têm uma história e essas histórias não devem ser apagadas. A Vó Ambrosina falou também que a tribo Araxá foi destruída numa guerra com os bandeirantes paulistas e que sobraram só a família dele com alguns poucos índios que conseguiram fugir, o que o levou a odiar os brancos. Com esse fato, os meninos ficaram mais entusiasmados para conhecer o capão do índio.

O percurso até o capão do índio não foi nada fácil. A mata era fechada e muito bonita, com as árvores baraúnas, sucupiras, perobas e jequitibá. Na copa das árvores, era possível ver alguns animais, como macacos guigós e um bando de periquitos, mas o perigo maior estava nas trilhas, pois os meninos poderiam pisar em ninhos de cobras, encontrar uma onça suçuarana ou pintada. Ao chegar ao local, eles encontraram uma cabana, que parecia estar abandonada, mas com alguns objetos, tais como uma cama formada com estrato de folhas de palmeira e pele de animais, arcos, flechas, tacapes, maracas, peles de animais, um grande tambor e panelas de barro.

Acreditamos que a descrição desse relato desperta na criança inserida em quilombos a vontade de ler mais a obra, pois o cenário narrado é, na maioria das

vezes, próximo de sua vivência, e isso faz com que alunos de zona rural – quilombolas ou indígenas – compreendam mais a leitura do texto e tenham prazer na leitura.

Em continuação à narrativa, as crianças estavam encantadas com os objetos, mas, de repente, ouviram o grito do índio, que não estava nada satisfeito com aquela visita. Os amigos correram em direção à mata, e o índio lançou algumas flechas em direção às crianças e, também, gritava com muita raiva, ora em português, ora em araxá. Os três amigos correram para a mata, sem saber para onde estavam indo, quando, de repente, Eduardo e Nêuber caíram em um buraco bem fundo, de onde não dava para eles saírem. De Jesus andou no meio da escuridão, à procura de uma solução para tirar os meninos do buraco, mas não conseguiu. Armada de coragem, ela foi até o índio pedir ajuda. Houve, então, o seguinte diálogo entre eles: “- Você! – exclamou ele. – Antigamente menina ficava em casa com mãe. Agora anda no mato com amigos. Por que não foi embora com eles?” (MACHADO, 2001, p. 41). Nesse momento, De Jesus aproveitou aquela deixa e começou a falar sobre as coisas boas que aconteciam. O índio ficou surpreso com toda a história e disse: “Antigamente branco matava índio e escravo fugido. Nunca ouvi falar de branco arriscar a vida para salvar vida de negro.” (MACHADO, 2001, p. 42). Esse fato faz-nos refletir sobre determinado comportamento social que algumas pessoas abstraem por vivenciar atitudes desumanas cometidas por um grupo de pessoas em um país, em determinada cidade, em determinada região ou em determinado povoado. Mas a personagem De Jesus conseguiu desconstruir, por meio do diálogo sobre a sua vivência, o entendimento equivocado que o índio tinha em relação a todos os brancos.

Pela longa conversar com De Jesus, o índio – Meri-Buttu – descobriu que a menina tinha um parentesco com ele e lhe disse, também, que só queria afastar os meninos de sua casa. Meri-Buttu, com uma corda, tirou os meninos do buraco e os levou até os cavalos. Os meninos agradeceram Meri-Buttu, que disse: “meninos bons. Diferentes de bandeirante que matou índios araxás. De soldado que matou escravos fugidos. Vocês podem voltar. Meri-Buttu muito sozinho, vai gostar de contar histórias antigas para meninos.” (MACHADO, 2001, p. 45). Todo o ódio que Meri-Buttu tinha dos brancos foi desconstruído com o relato de uma criança. Ele passou a entender que nem todos os brancos são maus.

Os meninos chegaram em casa às duas horas da manhã e souberam que todo o pessoal da fazenda estava à procura deles. Eles contaram que foram ao capão do índio e conheceram o índio Meri-Buttu. Eduardo disse: “Quero conhecer suas histórias, como vive, o que aconteceu com sua tribo, tudo.” (MACHADO, 2001, p. 48). É importante destacar que, para ter conhecimento de uma nação, de um povo ou de uma tribo, devemos conhecer suas histórias e, principalmente, as contadas pelas pessoas mais antigas do povoado. Sabemos que “somos constituídos de histórias, aprendemos a cultura de um povo por meio de suas memórias e são nelas que nos baseamos para construirmos novas releituras culturais.” (SANTOS; BARROS, 2020, p. 89). Essas releituras são fundamentais para compreender a cultura social do presente por meio do passado.

No dia seguinte, as crianças voltaram até o índio Meri-Buttu. Ele contou a história da extinção de sua tribo. Narrou-lhes que foram os paulistas, chamados bandeirantes, que invadiram a terra dos índios Araxás e mataram todo mundo. Eduardo explicou para Meri-Buttu que os paulistas novos não são como os antigos e que nem todos querem destruir os índios. Foi, então, que Meri-Buttu contou a história do surgimento da tribo Araxá para os meninos. Todos ficaram encantados com as histórias e perceberam a importância que os índios davam para a natureza. Assim pensou Eduardo: “para muitos índios o desaparecimento de espécies de animais e plantas significa o desaparecimento de seus próprios ancestrais.” (MACHADO, 2001, p. 52). Este é um ponto que devemos discutir em sala de aula: sobre a preservação da natureza e a importância dela para todos os seres vivos. Os meninos despediram-se de Meri-Buttu, que os convidou para a festa do Buriti.

A festa da palmeira buriti era na vereda do cerrado, um lugar muito bonito, com várias palmeiras ao redor. Meri-Buttu já estava pronto para a festa; usava vários acessórios e o corpo com desenhos negros de tintura de jenipapo. Os meninos tiveram de se vestir a caráter para a festa, como se fossem buritizeiros. Meri-Buttu colocava os adereços e pintava o corpo de cada um com desenhos de jenipapos. Em seguida, Meri-Buttu disse: “– Nós vamos descer dançando e cantando pela margem do córrego, passando entre uma palmeira e outra.” (MACHADO, 2001, p. 58).

Essa é uma obra híbrida que auxilia os leitores a entenderem a importância da preservação dos rituais para os povos indígenas ou quilombolas. Essas manifestações fortalecem a cultura, a identidade e a memória desse povo. Conforme

expressa os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, os alunos devem ser capazes de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.” (BRASIL, 1998, p. 7).

Por outro lado, os colonizadores tentam apagar essa cultura, pois “a tentativa de descaracterização cultural e simbólica fazia parte da estratégia de dominação. Mesmo assim, as identidades dos povos colonizados eram tão enraizadas que resistiram e ainda resistem até os dias atuais.” (SOUZA, 2012, p. 61). Essa resistência à colonialidade é fortalecida, na atualidade, com a possibilidade de leituras literárias que ressignifiquem o passado para os leitores hodiernos. A vivência nas veredas fez com que a personagem Eduardo entendesse o livro *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, que seu pai lia com ele.

Eduardo é um menino muito curioso e queria saber quem era Ambrósio, o rei do quilombo. Meri-Buttu contou que Ambrósio veio da África com a esposa e os filhos, e eles tiveram os seus nomes mudados. Sua família foi vendida e separada, o que o fez sofrer muito. Ambrósio planejou uma fuga, e nesse dia, invadiram a casa grande, amarraram o fazendeiro e os capitães do mato no tronco e deram chicotadas neles. Ambrósio levou moedas, joias, ouro e armamentos, pois sabia que um dia eles iriam atrás deles. Andaram muito à procura de um lugar seguro, até que encontraram o cerrado onde viviam os índios Araxás e Cataguás. Ambrósio e sua equipe construíram casas, e assim começou o quilombo, que ficou conhecido como Quilombo de Ambrósio. Meri-Buttu contou que seu pai ouviu a história do avô, que a ouviu de Okiwa, índio Araxá que morava no Quilombo do Ambrósio. Ambrósio era o rei chefe-general, dava as ordens no Quilombo para todos lutarem contra os soldados, menos o índio Okiwa, que era o último guerreiro dos Araxás e morava no quilombo. Ambrósio tinha uma missão para o índio Okiwa e sabia que este conhecia as terras melhor do que os negros. Então, ele disse: “[...] achar lugar bom para esconder tesouro. [...] se a gente ganhar a guerra, Okiwa volta; se perder, Okiwa foge para esconder tesouro longe, lugar que branco nunca vai encontrar.” (MACHADO, 2001, p. 65).

Povoamentos como o Quilombo de Ambrósio são formas de resistência à escravidão. Trata-se de área “conhecida como quilombos ou mucambos, [e] essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras próximas aos

engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos.” (MATTOS, 2012, p. 137). Essa era uma das poucas alternativas que esse povo tinha para sobreviver. Com o crescimento do quilombo, os índios ficaram amigos dos negros, porque eles também eram perseguidos pelos bandeirantes. A situação narrada, na qual índios e negros conviveram pacificamente, um ajudando o outro, permite compreender que o quilombo não era somente um ambiente habitado por africanos e afrodescendentes. Tal ressignificação presente na obra de Machado (2001) possibilita ao professor estabelecer a relação entre passado e presente, de forma a levar os alunos a refletirem sobre as sociabilidades interétnicas também existentes nos remanescentes quilombos contemporâneos.

A personagem Meri-Buttu contou às crianças que Ambrósio e seu grupo, às vezes, invadiam as fazendas e os garimpeiros que maltratavam os negros. Eles soltavam os escravos e levavam gado, cavalo, ouro e diamante. Percebemos, nesse relato, uma intertextualidade com a obra *Robin Hood* (1883), de Howard Pyle, conforme comenta Eduardo “– Então eles eram uma espécie de Robin Hood do sertão – comentou Eduardo.” (MACHADO, 2001, p. 72). A intertextualidade é fundamental para a ampliação do sentido no contexto dos relatos e, por isso, merece ser considerada na ampliação de perspectivas em sala de aula. A personagem segue seu relato, mencionando que, passados alguns dias após aquele momento que foi narrado às crianças, todos os fazendeiros e garimpeiros cobraram do governo uma solução para acabar com o quilombo de Ambrósio. Foi então que chegou o momento da guerra, cujos vencedores foram os bandeirantes, pois eram numerosos e estavam fortemente armados. O tesouro foi colocado em uma arca e escondido por Okiwa.

Após as interações com as crianças, a personagem Meri-Buttu começou a visitar a fazenda, visitar a Vó Ambrosina e, pouco a pouco, foi perdendo a raiva que tinha dos brancos. Além disso, as mães não colocavam mais medo nas crianças, dizendo-lhes que o índio iria pegá-las. Por meio do diálogo, na história ficcionalizada, foi possível desconstruir uma ideia equivocada sobre as personagens. Assim, também, na história, “buscamos evidenciar que o discurso posto e oficializado na historiografia não altera o passado, porém, possibilita-nos desmitificar e desconstruir as verdades impostas e começar um processo de descolonização tão necessário à nossa sociedade.” (SOUZA; SILVA, 2021, p. 440). Devemos entender o

passado para compreender o presente, pois muito dos discursos impostos na sociedade contemporânea são frutos do discurso dos colonizadores.

Na sequência do relato, passaram-se alguns dias, quando Nêuber foi visitar Meri-Buttu e o encontrou pálido e deitado na rede, dizendo que havia chegado a hora de ele fazer a grande viagem. Meri-Buttu decidiu contar o segredo do tesouro, mas, com uma condição: a de que o tesouro só poderia ser usado para salvar vidas. Nêuber ficou desesperado com a situação do índio e saiu correndo para a fazenda, procurando por ajuda, mas quando o pessoal da fazenda chegou ao local, encontrou-o já morto. Esse é um discurso literário que atíça o sentido das emoções e prende o leitor ao texto, pois

[...] na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. (MARTINS, 1982, p. 51).

Os sentidos das emoções são despertados, principalmente, quando relacionamos o fato ficcional com o real já vivido por nós. No relato de Machado (2001), no mesmo dia, Eduardo chegou para o velório e pediu que enterrasse seu amigo nas veredas próximo das palmeiras de Buriti. No outro dia, os meninos foram arrumar a casa de Meri-Buttu e encontraram um pedaço de couro com um desenho de tinta de jenipapo ainda fresca: era o mapa do tesouro.

O mapa estava muito apagado, com um pedaço faltando, mas os meninos estavam dispostos a decifrar esse enigma. Houve muitos questionamentos, e as crianças começaram a pesquisar sobre o quilombo de Ambrósio, que, para a literatura híbrida de história e ficção, está relacionado a uma personagem histórica. Eduardo ficou encarregado de fazer as pesquisas documentais, e o narrador menciona: “o problema é que não achava quase nada sobre Ambrósio e seu quilombo. Era como se a história quisesse esquecê-lo.” (MACHADO, 2001, p. 92). Isso contribui para compreendermos que “a historiografia sobre a América se divide em abordagens que privilegiam o descobrimento, a conquista ou a colonização. Longe de serem usadas ingenuamente, as palavras têm conotações políticas e evidenciam opções ideológicas.” (SOUZA, 2012, p. 26). Ou seja, os colonizadores tentam ocultar o passado dos africanos e dos indígenas.

Eduardo colheu muitas informações sobre o quilombo do Ambrósio. Nêuber e De Jesus contaram que a maioria das pessoas da fazenda conhecia a história do tesouro, mas acreditava que isso era lenda. Os meninos partiram da fazenda, dizendo aos pais que iriam acampar. Levaram comida, água e os cavalos. Passados alguns dias, chegaram ao local indicado pelo mapa e, ao virem que os dois pés de jequitibás indicados no mapa ainda estavam vivos, ficaram animados. A poucos metros das árvores, havia uma grande lagoa, onde De Jesus soltou os cavalos para beber água. Os animais beberam a água e saíram correndo, relinchando e com a boca espumando, e ninguém conseguiu pegá-los. Eduardo entrou descalço na parte mais rasa da lagoa e começou a sentir uma forte coceira. Nêuber disse que foi isso que fez os cavalos saírem correndo. Os meninos cavaram vários buracos e não encontraram nada. A comida e a água já estavam acabando. De Jesus pegou uma minhoca, colocou em um anzol, que Nêuber atirou na água, e eles pegaram um bagre bem grande. Quando De Jesus foi tratar o peixe, encontrou uma pequena argola marrom em seu estômago. Ela raspou o objeto e percebeu que era um anel de ouro com diamante, e nele estava escrito “Ambrósio”.

As três crianças ficaram excitadíssimas e começaram a pensar sobre essa situação. Houve, então, a seguinte hipótese: “[...] o tesouro deve estar no fundo dessa lagoa, provavelmente em algum baú ou arca. Com o tempo, a madeira deve ter sido destruída, os objetos se espalharam pelo fundo e o bagre engoliu o anel.” (MACHADO, 2001, p. 106). O leitor, mergulhado na narrativa, compreende a lógica do argumento e, também, pode contribuir, mentalmente, com outros argumentos. Nêuber explicou que Okiwa foi muito esperto, viajou para tão longe e escondeu o tesouro onde ninguém teria coragem de procurar, em uma lagoa que causa muita coceira. Eduardo ligou para o encarregado do seu pai – Gilberto – e pediu para ele trazer comida, água e roupa de mergulho. Nessa parte do relato, percebemos que, nas horas mais difíceis, é para a família que pedimos ajuda. Eduardo vestiu a roupa de mergulho, pegou uma sacola porta-objetos, entrou na lagoa e foi pegando o tesouro aos poucos: moedas, barras de ouro, diamante e até a coroa do rei Ambrósio. Depois de vários mergulhos, o tesouro foi colocado em uma lona e levado para a fazenda.

Chegando à fazenda, o pai de Eduardo mandou avaliar e vender todo o tesouro e depositar em uma conta conjunta nos nomes das três crianças. Os três amigos foram conversar sobre o que fazer com R\$ 3.545.000,00 que estavam no

banco. Essa não é uma tarefa muito fácil para adultos e muito menos para crianças, mas os meninos sabiam que esse dinheiro era para atender à determinação de Meri-Buttu, que disse: “esse tesouro só poderá ser usado para salvar vidas” (MACHADO, 2001, p. 114). Observamos que essa é uma parte em que o leitor se questiona, junto com o narrador e, também, faz surgir as lembranças dos discursos da personagem Meri-Buttu, que não está mais presente no texto. As crianças chegaram à seguinte conclusão: o dinheiro seria destinado à criação de um parque que preservasse a fauna e a flora do cerrado.

Os meninos escolheram o nome para o parque – Parque Nacional do Ambrósio – e para a fundação – Fundação Meri-Buttu. Depois de alguns anos, o parque foi inaugurado, as crianças já estavam adultas e se reencontraram, ficaram à tarde toda conversando sobre as histórias de Meri-Buttu. Observamos que esse relato híbrido possibilita ao leitor, também, avivar as lembranças do seu passado quando criança.

Na sequência, vamos conhecer a história de outra personagem, cujas vivências vão nos levar a melhor entender os processos da colonização, a subjugação de povos e as atrocidades cometidas com os escravizados. Vamos conhecer as experiências do menino Tumbu.

1.4.2.2 *Tumbu* (2007), de Marconi Leal: da liberdade na África à escravidão no Brasil

Marconi Leal (2007), na obra *Tumbu*, cria uma diegese na qual se narra a história de uma criança africana que presenciou a captura de seus pais de forma brutal e não pôde fazer nada naquele momento para ajudá-los. Foi, então, que essa criança tomou a decisão mais importante de sua vida: embarcou, clandestinamente, em um navio negreiro, com destino ao Brasil, para tentar resgatar os seus pais. Diante disso, podemos afirmar que a obra *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, traz, em sua tessitura narrativa, a história da captura e escravização de alguns povos africanos que, além de serem subjugados pelos brancos, tiveram suas vozes silenciadas por muito tempo. A obra é composta de 21 capítulos, e a diegese é narrada pela memória da personagem Tumbu. Essa narrativa híbrida de história e ficção traz à tona os absurdos da captura e do tráfico dos africanos, o sofrimento da escravidão e a vida na colônia portuguesa, vivenciados e comentados a partir do

ponto de vista de um menino negro, de forma a tratar, com originalidade e poesia, um dos momentos mais importantes, e terríveis, de nossa história.

O protagonista, Tumbu, narra esse fato histórico para conscientizar o leitor sobre a história dos povos africanos escravizados. A criança conta como tudo aconteceu: “Primeiro ouvi um som como de uma flecha: *zift...* depois, senti o pé do meu pai nas minhas costas. Fui atirado para dentro da lagoa e demorei um longo tempo debaixo d’água, porque nadar nunca foi o meu forte.” (LEAL, 2007, p. 9). Nesse momento, é importante que o leitor identifique o porquê de a personagem principal não ter sido capturada com os pais e quem foi que o salvou desse destino nesse momento.

Na historiografia, relata-se que os negros eram capturados, presos e vendidos pelos traficantes europeus como escravos, tanto no seu continente quanto no americano (MATTOS, 2012). Esses relatos, contudo, não mostram a dor insuportável de um filho ao ver seus pais sendo presos, injustamente, e sem poder fazer nada para ajudá-los. A personagem Tumbu conta: “quando finalmente consegui colocar a cabeça para fora da água, vi meu pai e minha mãe presos na rede. Ele olhava para mim com os olhos tristes.” (LEAL, 2007, p. 9). É importante que o leitor tome consciência da ideologia do relato que revela a desumanização vivida naquela época, a qual a história não explanou, por sempre ter sido escrita por aqueles que praticavam o colonialismo como via de enriquecimento e poder.

Com muita raiva, a criança procura meios para tentar resgatar seus pais com ajuda dos irmãos Mukondo e Uembu, que são seus melhores amigos. Um leitor sensível dá-se conta de que não se trata apenas do sofrimento de um garoto, ou de uma família, mas de todo um povo. O autor, Marconi Leal, nesse relato ficcional, elege uma perspectiva outra – a de um menino africano que fica sem os pais, que foram capturados pelos portugueses – como via para mostrar outras vivências desse período histórico. Verificamos que, na história tradicional e nas ficções híbridas acrílicas, fatos desse passado são contados, muitas vezes, por autores ou personagens brancos, que não sentiram a dor insuportável que o povo africano sentiu no período da colonização do Brasil. Por isso, a perspectiva sob a qual o relato é apresentado ao leitor adquire, nessa obra, *Tumbu* (2007), uma significação relevante.

Uma das peculiaridades da literatura infantil e juvenil que busca expandir o horizonte dos leitores é, justamente, apresentar o universo diegético – a

representação da cotidianidade pela arte literária – por meio da visão e da voz de uma personagem também criança ou júnior – pela caracterização dela feita na obra, deve ter entre 11 e 13 anos –, com a qual o leitor-alvo dessa produção possa se identificar. Ao serem relatadas, nessa obra de Leal (2007), as artimanhas, os planos e os procedimentos da personagem Tumbu, que busca rever seus pais escravizados pelos portugueses e levados ao outro lado do mundo, os jovens leitores podem, assim, imaginar os sentimentos do garoto e as suas peripécias para atingir os seus objetivos.

A personagem Tumbu explica que, nas idas e vindas à praia, havia feito amizade com um menino branco – Pedu –, que vinha, às vezes, com os navios dos brancos, mas o garoto não falava a língua de Tumbu. Eles se comunicavam por gestos e sinais. Tumbu relata que os navios “[...] deixavam uns barris cheios de um líquido que parecia água e algumas caixas fechadas no chão dos Aimimi [tribo africana]. Em seguida, arrastaram os prisioneiros de nossa aldeia e seguiram com eles por entre as folhagens na direção do litoral.” (LEAL, 2007, p. 20). O leitor se dá conta de que, nesse relato, há uma troca de mercadoria, pois os barris voltavam vazios e os prisioneiros feitos pelos Aimimis são entregues aos traficantes. Com esse fato, os meninos tiveram a ideia de colocar Tumbu dentro de um dos barris para, assim, atravessar o oceano Atlântico e poder rever seus pais.

O protagonista, Tumbu, depois de ter visto seus pais sendo capturados, relata que, ao chegar em sua aldeia, viu todo o seu povo desesperado, conforme podemos ler no fragmento da obra abaixo destacado:

Mulheres e velhos choravam, homens discutiam e esbravejavam, algumas casas haviam sido destruídas. Nós, os Kuolela, tivemos que deixar nossas casas e entrar, cada vez mais, na selva, procurando um abrigo distante dos traficantes europeus. (LEAL, 2007, p. 24-25).

Um leitor atento se dá conta de que esse confronto entre o colonizador e o colonizado, apresentado na obra de Marconi Leal (2007) pelas vivências da personagem Tumbu, ainda existe em muitas realidades pós-coloniais e se mostra em nossa sociedade, principalmente, nos confrontos pela posse das terras quilombolas e indígenas. Essas são possibilidades de relações espaço-temporais que o relato ficcional nos possibilita trazer ao ambiente da sala de aula, motivadas pela leitura de uma obra híbrida de história e ficção.

A diegese avança e revela que, em todas essas idas e vindas dos traficantes de escravos ao litoral africano, surgiu uma oportunidade para que a personagem Tumbu cruzasse o Atlântico. Tumbu relata: “Naquela madrugada, quando a aldeia toda estava mergulhada no sono, me dirigi ao litoral. Ali, Pedu, implorando silêncio, me levou com extremo cuidado para o interior de sua embarcação e me escondeu lá no fundo, dentro de um barril.” (LEAL, 2007, p. 29). É desse modo que o leitor vai acompanhando as peripécias dessa personagem na sua tentativa ousada de rever seus pais.

No capítulo 4 – “Mares nunca dantes navegados”, expressão da obra *Os Lusíadas*, de Luis Vaz de Camões⁵ –, apresenta-se, já no seu título, uma intertextualidade. Essa conduz o leitor, em primeira instância, às empreitadas de expansão portuguesa na época das grandes navegações e à era dos grandes “descobrimientos”. Nessa parte da obra de Leal (2007), são apresentados os relatos da travessia de Tumbu no oceano Atlântico, dentro de um barril, em péssimas condições de higiene e sem nenhum conforto, conforme podemos ler no fragmento da obra abaixo destacado:

Ali, as pessoas se aglomeravam, amarradas, suadas, sangrando e levando chicotadas dos Brancões quando reclamavam de alguma coisa. As necessidades – cocô e xixi – eram feitas por toda parte e empestavam o ar de tal maneira [...]. Banho era uma coisa que não existia e comida só aparecia raramente. Dormir era quase impossível. Os gritos, os gemidos, os lamentos dos prisioneiros, as chicotadas e gritos dos Brancões, o ruído apavorante do mar, tudo isso era um tormento para mim. Muita gente não resistiu à travessia e morreu de dor, saudade, fome, doença e sofrimento. (LEAL, 2007, p. 31-32-34).

Desse modo, a personagem vivenciou e sentiu todos os sofrimentos da travessia que eram obrigados a fazer todos os africanos caçados e escravizados pelos europeus com destino à América. Ao desembarcar no Brasil, o garoto dá-se conta de que não será nada fácil encontrar seus pais, e que sua vida, no novo lugar, será muito mais complicada do que ele podia imaginar. Conforme expressa o protagonista,

⁵ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000162.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

[...] eu estava fraco, adoentado e faminto, mas meu coração saltava de ansiedade. Descemos até um barquinho que nos levou ao litoral. Havia muitas nuvens no céu e chuviscava. O mar ali tinha umas pedras bonitas a poucos metros da costa onde dezenas de barcos imensos estavam ancorados. (LEAL, 2007, p. 35).

O relato ficcional, desse modo, revela ao leitor que a criança doente e faminta ainda conseguiu admirar as paisagens do lugar. Isso o motivou a encontrar seus pais, principalmente quando seu amigo lhe trouxe comida e bebida e pediu que ficasse aguardando-o, pois, mais tarde, ele viria vê-lo novamente. Tumbu descansou e dormiu. Na sequência da diegese, vemos que o protagonista foi acordado

[...] com os gritos, berros e urros de três Brancões, gordos e altos, que carregavam os paus brilhantes que soltavam fogo e me apertavam os braços e o rosto. [...] eles me arrancaram de onde estava e me levaram, aos chutes e pontapés, com as mãos amarradas nas costas, na direção do litoral. Tinha sido capturado. Estava preso. (LEAL, 2007, p. 37).

O leitor, jovem como a personagem, sente, assim, a frustração que o relato transmite nesse momento: todo o esforço do garoto acaba colidindo com as forças dos escravagistas. Observamos, também nesse fragmento, que a desumanização de um negro nesse contexto é igual para todos: não há diferença de sexo ou de idade, pois todos são maltratados pelos europeus, sejam eles colonizadores, donos de engenho, traficantes, marinheiros ou outros.

Essas personagens, presentes na obra de Leal (2007), embora não venham assinaladas com nomes de extração histórica, representam personagens metonímicas que, nesse contexto, relacionam-se ao contingente de europeus que, à época das grandes navegações e da colonização do Brasil praticava o tráfico, o comércio e a exploração dos escravizados oriundos da África. Do mesmo modo, não encontramos registros histórico sobre o garoto Tumbu, mas sabemos que ele é, também, personagem metonímica de todos os garotos e garotas que, à época da “conquista” e colonização da América pelos europeus, tiveram suas famílias desfeitas e não mediram esforços para rever seus pais, que haviam sido escravizados em terras além do Atlântico.

A chegada da personagem Tumbu em um novo lugar, mais precisamente, na cidade de Recife, dá-se conforme podemos ler no fragmento da obra abaixo destacado:

O que primeiro me chamou atenção foi como havia pessoas de cor preta e de cor branca misturadas, andando de um lado a outro e fazendo mil coisas. Coisas tão novas que eu não entendia direito. Por exemplo, vi mais de um Brancão sentado sobre uma moldura de madeira ou deitado sobre panos, sendo carregado por negros. (LEAL, 2007, p. 39).

Na visão do protagonista, a cena das relações entre senhores e escravos, desconhecida para ele, é observada sob o signo do espanto. O garoto ficou assustado de tantas coisas diferentes que ele nunca havia visto. À continuação, a criança é capturada, de forma brutal, pelos encarregados que têm a função de intimidar – acorrentar os pés, mãos e pescoço e, também, chicotear, violentamente, em praça pública – africanos que tentarem fugir ou desobedecerem às ordens dadas pelos dominantes. A personagem Tumbu, mesmo sendo ainda criança, é vista pelos colonizadores como um escravo fugitivo e é levado para ser despido e surrado em praça pública. O protagonista, no entanto, consegue escapar com a ajuda de Pedu e Elia (índio). Embora seja uma leitura que nos mostre cenas bastante cruéis, essa narrativa juvenil híbrida de história e ficção revela-nos que era comum, à época da colonização do Brasil, os negros não serem tratados como humanos, como seres de direitos e de sentimentos.

A fuga do garoto se deu, segundo conta o narrador, com a ajuda de Elia, que, segundo expressa o protagonista, era um homem de pele negra, magro, de cabelo liso, lábios grossos e olhos pretos e puxados, que escondeu o menino, em sua canoa, dos homens que o perseguiam. Essa personagem analisou o menino como se fosse uma mercadoria. Elia, então, levou a criança para sua casa, alimentou-a por alguns dias e explicou o que era a relação do negro com os brancos. Nesse relato, notamos como a ficção evidencia que a comercialização dos negros também era feita por alguns indígenas que, aos poucos, entravam no mundo dos colonizadores.

O protagonista, mesmo configurado como um sujeito plenamente ingênuo, faz uma observação pertinente sobre a relação dos brancos com os negros, como vemos no excerto da obra destacado a seguir:

– Sempre achei que esses Brancões fossem meio tontos da cabeça, mas a pessoa não saber plantar, nem colher, nem caçar, nem pescar e precisar trazer uns povos lá do outro lado do mundo, só para fazer

isso por eles é burrice demais! Por que é que eles não pedem prá gente explicar como se faz? Aí eles aprendem e a gente volta prá nossa terra em paz, pronto. E o que a gente fez prá eles tratarem a gente tão mal? (LEAL, 2007, p. 52).

Fica claro, nesse fragmento, que o olhar da personagem (criança) é de inocência e ingenuidade, mas, também, de um apurado senso crítico, verossímil à sua configuração. Ela não compreende o porquê de os brancos necessitarem subjugar os negros para o plantio e a colheita, pois, para ela, não há lógica nisso. Tumbu comentou para Elia que queria encontrar os seus pais. Elia disse-lhe que seus pais iriam chegar na manhã seguinte. No dia seguinte, chegou um homem branco, conforme podemos ler no fragmento da obra abaixo, para buscar o protagonista, Tumbu:

Numa bela manhã, de repente, apareceu na casa um homem branco com alguns negros. Tinha sido mandado por meus pais. O sujeito olhou meus dentes, arregalou meus olhos, apalpou minha barriga, vasculhou meu cabelo, me virou em todas as posições e, por fim, fez um aceno com a cabeça para Elia. Depois, entregou a ele um saco com aquelas bolachinhas brilhantes, que eu já tinha visto antes. Elia ficou satisfeito. (LEAL, 2007, p. 54).

Tumbu ficou muito feliz, mas não sabia o que estava acontecendo. A ficção de Leal (2007) ressalta a inocência do protagonista que, inserido em um novo contexto – o da colonização brasileira –, não se dá conta das intenções e das ações que os homens com quem ele convive planejam e efetuam.

Durante a caminhada, a personagem Tumbu descreve a paisagem e os bichos que eram vistos no percurso que ele fez para chegar ao local onde ele acreditava que encontraria seus pais. De acordo com o que enuncia a personagem,

[...] a viagem por terra durou alguns dias. O Brancão, que parecia ser o chefe do grupo, ia montado no bicho de pele lisa lá dele, acompanhado por dois negros, também montados em animais parecidos. O resto dos negros ia comigo atrás, presos por cordas – novamente uma preocupação para que não nos perdêssemos. (LEAL, 2007, p. 57).

O leitor se dá conta de que o menino é ingênuo a partir de expressões como “uma preocupação” e “para que não nos perdêssemos”, empregadas para se referir à forma como os negros eram tratados pelos brancos que os conduziam, mas

percebe também que ele era muito observador. Nas descrições, o leitor nota como ele ficava admirado frente ao desconhecido, como as construções e plantações daquele lugar: casa grande, casa com uma cruz em cima, uma reta infinita de casinhas, plantinhas verdes, altas e fininhas nos montes, um cercado com bichos de quatro patas, gordos e grandes (LEAL, 2007).

No relato que faz o protagonista, podemos entender que o negro era quem realizava as principais tarefas da fazenda e que o branco apenas dava ordens. Ao chegar ao destino, o garoto foi analisado pelo proprietário, conforme é relatado no fragmento destacado da obra: “[...] meteu o dedo na minha boca, deu um peteleco na minha garganta, beliscou meu peito e fez uma série de outras coisas estranhas, que era a forma dos Brancões cumprimentar as pessoas que acabavam de chegar.” (LEAL, 2007, p. 60).

A obra, nesse sentido, busca ser verossímil na descrição das ações com as quais o protagonista, inserido em um contexto absolutamente novo para ele e sem entender a língua que era falada, acaba se defrontando. Como já havia sido “examinado” dessa forma várias vezes, a personagem atribuiu a esses gestos e ações um significado que, na sua cultura, poderia ser interpretado como “maneiras de saudação”. Nesse sentido, embora as cenas pareçam de uma absoluta ingenuidade da personagem, elas revelam, também, os choques culturais vivenciados pelos africanos transportados a essa realidade desconhecida para eles.

Na sequência das ações, vemos, assim, que a personagem Tumbu, na realidade da escravidão que o aguardava, ganhou um novo nome: “Bento”. Essa é outra representação de aculturação dos brancos em relação aos africanos e aos autóctones escravizados inserida nessa obra: rebatizá-los, dar-lhes outro nome, anulando sua existência anterior, sua identidade e suas memórias. É nesse contexto que o protagonista se dá conta de que fora enganado por Elia e, também, que seus pais não estariam ali.

Observamos que o menino Tumbu, por ser negro, não tem nenhum direito à infância. Ele terá de suportar os maus-tratos das personagens Rodriguinho e Carolina, os filhos mimados dos senhores do engenho. Como nos conta Tumbu, o Rodriguinho “[...] passava o dia inteiro dando pinotes sobre minha cabeça, me fazendo de montaria, me batendo com uma vara e, quando estava meio chateado da vida, me queimava com brasa quente para se divertir um pouco.” (LEAL, 2007, p. 69). Essas personagens, também, faziam questão de levá-lo para todos os lados,

com o intuito de fazer estripulias e colocar toda a culpa nele, como podemos constatar no trecho destacado a seguir:

la dar um passeio no campo? Tinha que ser com Bento. Ia catar flores no mato? Chama o Bento. Estava cansada e precisava de alguém para levá-la nos braços até a casa? Bento, Bento, Bento. Eu já esperava o dia em que a senhorinha estivesse com dificuldade para urinar e chamasse o Bento para fazer xixi no lugar dela. (LEAL, 2007, p. 70).

O contato que o protagonista tem com essas crianças, Rodriguinho e Carolina, não é para brincar com elas; ao contrário, ele serve de brinquedo para elas, pois fica evidente, no discurso dessa narrativa híbrida de história e ficção, a função de Tumbu na casa grande: “[...] era preciso fazer o que mandavam, na hora em que mandavam, sem reclamar e benfeito” (LEAL, 2007, p. 71). Ou seja, Tumbu não era visto como uma criança que precisava brincar, socializar-se de modo que não fosse apenas para receber e cumprir ordem. Sua infância, sua cultura e sua identidade foram silenciadas e apagadas com a escravidão, visto que era usado como brinquedo e/ou “saco de pancadas” tanto para as crianças quanto para a personagem Donana – mãe de Rodriguinho e Carolina.

Mesmo com todos esses sofrimentos, Tumbu tinha um pouco de humor. Assim, notamos um tom de ironia por parte da personagem principal ao relatar as atividades dos brancos, como podemos observar no seguinte trecho selecionado da obra:

[...] os brancos tinham o difícil trabalho de comer a melhor comida, usar as melhores roupas, juntar uma fortuna de bolachinhas brilhantes, mandar numa centena de negros, ser abanado, ter piolhos catados e desempenhar uma série de outras atividades estafantes. (LEAL, 2007, p. 71-72).

Nesse relato, é possível que o leitor note a ironia presente no discurso da personagem, visto que os trabalhos realmente difíceis eram feitos pelos escravos. É esse processo de leitura que compreende o poder das palavras e sua manipulação que buscamos desenvolver a partir da inserção dessas obras híbridas de história e ficção no espaço da sala de aula.

De volta à narrativa, Carolina obriga a criança escravizada a segui-la pela mata fechada. O garoto a seguia com muito medo, pois temia que algo de ruim

acontecesse. Chegando a certo local, a personagem Carolina mandou que o protagonista, Tumbu, fechasse os olhos e, então, ela o beijou. Nesse exato momento, apareceu o Jerono – encarregado de Donana –, que gritou com Tumbu, mandando soltar a menina. Tumbu é levado para sua dona, que mandou Jerono “dar um fim” no menino. Diante dessa cena, o leitor nota que a criança negra não passava de um objeto sem valor; ou seja, não há sentimento algum em relação ao menino, e seus direitos de ser humano são violados, silenciados pelos colonizadores.

A personagem Jerono acaba tendo compaixão de Tumbu e manda que ele suma dali e não volte nunca mais. O garoto, assim, ficou sozinho no meio da mata, sem ter o que comer e beber e onde dormir. O relato híbrido de história e ficção de Leal (2007) revela-nos, pois, a realidade de uma criança totalmente marginalizada. Nessa narrativa híbrida de história e ficção juvenil, a personagem Tumbu está relatando as ações no nível intradieético, ou seja, quando o narrador é, também, uma personagem da história narrada (GENETTE, 1979). Além disso, esse narrador se constitui, também, como autodieético, isto é, quando relata suas próprias experiências dentro da diegese como personagem protagonista da história. (GENETTE, 1979). Isso permite que o leitor observe uma nova versão do passado, contada a partir do olhar de uma criança negra, ou seja, de uma personagem periférica em relação ao discurso histórico hegemônico que, nesse contexto de representação artística, ganha espaço para se manifestar e revelar as suas vivências da escravização. Essa perspectiva, segundo Genette (1979), é a mais “confiável”, pois, por meio dela, a mais próxima relação de confiança entre personagem e leitor pode se estabelecer.

Imaginamos o sofrimento de uma criança perdida em um lugar onde ela não conhece nada e tem de ser esperta para sobreviver, como podemos observar no seguinte trecho selecionado da obra: “[...] passei dois dias perdido no meio daquela selva, bebendo água de chuva, comendo todo tipo de folha, fruto e raiz que aparecia na frente e morrendo de medo dos sons dos bichos que ouvia à noite.” (LEAL, 2007, p. 85). Todo esse sofrimento tinha um propósito maior – o de encontrar os seus pais. Tumbu também se preocupava com seus amigos, aqueles que ele deixou na aldeia africana, pois sabia que eles, da mesma forma, poderiam ser capturados pelos Aimimis.

A diegese mostra-nos, assim, que o menino, aos poucos, vai compreendendo a situação do branco com o negro. Conforme seu relato, “[...] a saudade apertava meu peito e eu chorava, como vi chorarem todos aqueles que tinham sido trazidos pelos brancos para viverem presos naquela terra, para trabalharem por eles, e com quem tinha convivido nos últimos meses.” (LEAL, 2007, p. 85). É compreensível que a criança expresse que sente muita saudade dos amigos e, principalmente dos seus pais, pois, nessa altura do relato, ela já consegue compreender que se deve ter muito cuidado com as pessoas desse lugar. Conforme é relatado pelo protagonista, “[...] a gentileza não era uma das marcas do povo daquela região. Preto, branco, vermelho [...], não se podia confiar abertamente em ninguém.” (LEAL, 2007, p. 87). Com todos esses cuidados, a personagem Tumbu, em certo momento do relato, avistou um barco com dois barqueiros – Joeisé e Wanderley –, que ficaram desconfiados quando o garoto pediu carona. Logo em seguida, após acolherem o menino, entregaram-lhe uma arma e lhe perguntaram se ele sabia usá-la, pois ele iria precisar dela quando os índios atacassem a embarcação para roubarem as mercadorias que iriam vender em uma aldeia. Para a surpresa de Tumbu, ele descobriu que era o mesmo rio que já havia navegado antes; ou seja, estava indo de volta à aldeia da personagem Donana.

Observamos o desespero de uma criança quando ela já sofreu bastante castigo em sua vida, como mostra-se no relato de Tumbu: “[...] – por favor, meus senhores, pelo amor de Genésio [Jesus], que morreu na cruz por todos nós, não me deixem aqui, não me larguem nessa aldeia horrível, não façam isso comigo, eu lhes peço de todo o coração.” (LEAL, 2007, p. 93). Os dois barqueiros não deram a mínima atenção ao garoto, e só restou a ele se esconder dentro de uma caixa de pó de pimenta e ervas que havia no barco. A personagem Donana entrou no barco, fazendo questão de olhar tudo para poder negociar as mercadorias, e, finalmente, pediu para que abrissem a caixa em que Tumbu havia se escondido. O barqueiro, que se chamava Joeisé, disse-lhe que não era necessário, pois o que estava na caixa era o próprio fumo deles. Ou seja, a personagem sentiu dó do menino, pois sabia que a criança estava escondida naquela caixa por algum motivo especial. A personagem Joeisé finalizou a venda pela metade do preço proposto por Donana, mas em desacordo com Wanderley.

A viagem durou longos dias, conforme a diegese expõe ao longo do capítulo 12 – “Navegar é preciso” –, que traz uma expressão do poema “Navegar é preciso,

viver não é preciso”, de Fernando Pessoa⁶. Desse modo, novamente, apresenta-se uma intertextualidade já no seu título, que conduz, em um primeiro momento, à exaltação da coragem dos navegantes portugueses na época das grandes navegações. No início desse capítulo, Tumbu apresenta-se um pouco apreensivo com a situação ocorrida. Ele tentava puxar conversa com Joeisé durante a viagem, mas o barqueiro dava-lhe pouca atenção; já Wanderley falava muito, mas não era confiável.

Segundo expressa a diegese, passou-se mais de um mês e Tumbu já havia aprendido algumas coisas em sua nova situação, conforme relata-se no trecho extraído da obra: “[...] aprendi a montar em zebra sem listra, que eles chamavam de ‘cavalo’, e a conduzir os hipopótamos de chifre que, afinal descobri, tinham os esquisitíssimos nomes de ‘boi’ e ‘vacas’ e estavam sendo levados pelos dois [...]” (LEAL, 2007, p. 104). Através desse relato, observamos que o garotinho já estava se familiarizando com o ambiente e, também, já fazia Joeisé rir quando ele galopava um cavalo e comandava os bois.

A personagem Joeisé é descrita na obra como um homem calmo e muito observador. Ele logo percebeu que a personagem Wanderley tinha feito-lhe uma emboscada para roubar o ouro que eles haviam adquirido com as vendas das mercadorias. Joeisé, assim, foi atingido por um tiro e Wanderley fugiu com um grupo de homens, levando os cavalos e os bois. Depois dessa emboscada feita por Wanderley, Tumbu caminhou até Joeisé e viu que ele tinha um buraco no braço, do qual jorrava muito sangue. O garoto rasgou um pedaço de sua camisa e amarrou-o no braço do ferido. Foi então que ele ouviu o relincho do cavalo de Joeisé e teve uma ideia: “[...] jogar Joeisé para cima do animal, depois subir também nele e galopar na direção da serra [...]” (LEAL, 2007, p. 110). Um leitor afinado com certas leituras que retratam a vida rural observa, nesse relato, que essa é uma prática muito comum das pessoas que vivem no campo e que utilizam alguns animais como meio de transporte ou para carregar mercadorias. Vê-se, também, nessa descrição, que o animal bem cuidado pelo seu dono, quando perdido, sempre o procura novamente.

A diegese de Leal (2007) mostra, também, que a personagem Tumbu, nos momentos de aflição, sempre busca apoio na religião que foi passada pelos mais

⁶ Disponível em: <https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro-do-Desassossego-.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

antigos de sua tribo, conforme vemos no seguinte trecho extraído da obra: “[...] meu avô Buta costumava me dizer que existia um deus protetor dos azarados. Não sei exatamente qual. Mas o fato é que naquele dia confirmei o dito” (LEAL, 2007, p. 111). Ou seja, ele teve uma ideia de colocar seu amigo em cima do cavalo e seguiu em direção da serra o mais rápido possível, disparando pela estrada seca de pó, cercada de matos espinhentos.

A diegese deixa claro que a personagem Tumbu estava perdida, desorientada, sem saber para onde ia, sem ter o que comer ou beber, e com um amigo perdendo sangue. A criança era muito esperta e, também, tinha uma boa imaginação e já sabia que, primeiro, deve-se observar o lugar para, depois, aproximar-se, conforme observamos no trecho extraído da obra: “[...] cheguei diante da casa e, ali, vi um senhor branco, de roupa branca, de cabelo branco, encostado na parede da casa, que também era branca.” (LEAL, 2007, p. 113). Até esse momento, o menino não sabia se, de fato, o que ele havia visto era real ou fruto de sua imaginação, pois estava muito cansado e com muita fome. Foi então que o sujeito se aproximou e reconheceu que o garoto havia trazido Joeisé. As pessoas levaram o ferido para dentro do casarão. O senhor fez várias perguntas ao menino e, depois, pediu para que ele entrasse na casa. Foi então que uma mulher agarrou Tumbu e disse-lhe que ele era um herói e muito lindo, mas seu esposo disse que a criança era preta. Sua esposa respondeu-lhe que o menino era um preto lindo. Nesse momento, o leitor compreende que essa é uma situação que ainda é muito comum nos dias atuais. Essa é uma possibilidade de questionarmos os alunos sobre o conceito de família, de pais e de amigos que eles cultivam.

Tumbu ficou por um bom tempo na casa de Joeisé, esperando que ele se recuperasse do ferimento para levá-lo de volta ao rio e com ele subir em direção a Ulinda [Olinda]. A diegese aponta que os dias foram passando e Tumbu comenta como era o seu novo lar: “a senhora se chamava Meiria [Maria], era tia de Joeisé e mulher do homem de cabelo de nuvem. Todas aquelas aldeias ali por perto eram deles. No casarão, morava uma infinidade de parentes e amigos dos donos.” (LEAL, 2007, p. 119). Observamos que a convivência do protagonista nesse lugar é diferente da experimentada no espaço do anterior. Nesse espaço, a criança recebeu os princípios básicos do direito de família, ou seja, direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar.

Nesse ambiente, havia poucos negros e índios, raramente havia castigos com negros ou índios, e a principal ocupação era cuidar dos bois, dos cavalos e das plantações de milho e algodão. Tumbu fez amizades com os moradores, ajudava na lavoura, conduzia os bois e outros animais e comia com o pessoal do casarão. Dona Meiria tinha Tumbu como filho, mas o menino não era aceito pelos seus familiares, e ela ouvia muitos insultos preconceituosos e racistas, conforme este fragmento extraído da obra: “[...] – Ó milagre do Grandioso pai! Uma branca que pare preto! – Nunca viu vaca preta parir brancas, homem?” (LEAL, 2007, p. 122). Compreendemos que essa é uma situação que ainda é muito presente na sociedade atual e que há possibilidades de o Estado, a escola e a família buscarem meios de combater esse crime.

A personagem Dona Meiria, aos poucos, foi alfabetizando Tumbu com brincadeiras de letras e números. Tumbu aprendeu a ler e a escrever e, principalmente, gostar das leituras, conforme revela-se no trecho extraído da obra: “o que mais me entusiasmava eram as histórias que as palavras mudas contavam: relatos de aventuras, caçadas, viagens, amor e medo, que brotavam como semente de um negócio chamado livro.” (LEAL, 2007, p. 123). Verificamos, assim, que o prazer da leitura abriu mais o conhecimento da criança e, também, expandiu a compreensão de sua religiosidade frente à nova religiosidade das personagens com quem vivia. Segundo Tumbu, “na aldeia de Donana já havia conhecido a maioria deles [os deuses]. Eram, simplesmente, os mesmos deuses da minha aldeia natal, só que ali, [...] os brancos trocavam seus nomes e até pintavam sua pele de branco.” (LEAL, 2007, p. 124). Aos poucos, Tumbu estava sendo colonizado. Assim, passaram-se muitos meses, e seu Tião já aceitava Tumbu – até brincava com ele – e Joeisé já estava pronto para as viagens. Isso reacendeu no garoto a vontade de reencontrar seus pais, mas dona Meiria não ficou satisfeita e disse a Tumbu:

– Não quero mais que me chame de dona. Por favor, te peço. Andei falando com Tião e... Bom, Tiquinho [Tumbu], de agora em diante quero apenas que me chames de mãe. Considera a mim a tua mãe, pois tu és, a partir de hoje, o meu único filho. Já estamos providenciando os papéis. Serás nosso... serás nosso herdeiro. Eu, tu e Tião somos, desde já, uma família. Sabe: eu te amo mais do que a qualquer outro. Hoje é o dia mais feliz da minha vida. (LEAL, 2007, p. 126).

Vemos que o relato de Leal (2007) mostra ao leitor juvenil uma situação muito delicada, principalmente, para uma criança que já sofreu muito para encontrar seus pais. A diegese evidencia que a personagem Tumbu, nesse contexto, sentiu a maior tristeza, chorou e ficou sem vontade de viver, pois não sabia como explicar essa situação para a pessoa que mais lhe deu amor e carinho nesse lugar de dor e sofrimento. Tumbu, por não saber se explicar para dona Meiria, teve a ajuda de Joeisé, que disse a ela “[...] que precisaria de mim para guiar uma tropa de bois e que, dali a uns dias, estaríamos de volta, sãos e salvos.” (LEAL, 2007, p. 129). Verificamos, desse modo, que Tumbu não tinha a intenção de machucá-la, mas que seu propósito nessa terra era o de encontrar seus pais. A personagem Dona Meiria entregou uma sacola cheia de comidas, roupas e alguns moedas para ele levar na viagem. A despedida foi bem dolorosa para os dois.

No dia seguinte, Tumbu iria partir para Olinda e procurar por um endereço que Joeisé havia anotado para ele em um papel. A diegese, então, relata que eles desceram o rio Capiberibe e chegaram a Recife. Os homens do grupo com quem viajava Tumbu seguiram com ele até Olinda. Atravessaram uma estreita faixa de terra entre o mar e o rio Beberibe e, finalmente, chegaram ao destino. A parti dali, o garoto seguiu sozinho. O menino andava com muita cautela, conforme vemos no trecho extraído da obra: “sempre havia o perigo de cruzar com um branco que quisesse me pôr nas correntes, mas andava com cautela e, a todo momento, buscava o abrigo de moitas e árvores.” (LEAL, 2007, p. 135). É notório que castigos nos causem medo e nos deixem traumas para a vida toda, principalmente, para uma criança que perdeu seus protetores, como revela a obra de Leal (2007).

Tumbu chega ao local de destino e descreve o ambiente e algumas pessoas, conforme podemos notar no trecho a seguir, destacado da obra:

A casa que Joeisé tinha me mandado não era grande como a de Donana ou a dele. Era mais alta e funda que larga. [...] vi uma senhora gorda, de cabelos claros, olhos marrons, jeito de quem não gostava muito da vida e que, além disso, tinha uns pelos negros sobre a boca. [...] vi um senhor careca, gordo como um rinoceronte e que, tal qual o bicho, tinha o pescoço projetado para frente, passando a linha dos ombros. Seu nariz, de tão longo, se assemelhava a um chifre. (LEAL, 2007, p. 140; 142).

Como relatado em outros capítulos da obra, Tumbu é configurado como uma criança muito esperta, desconfiada, determinada, crítica e, ainda, com um humor de

criança, ao descrever as pessoas e os objetos. Ele faz isso sempre em sua memória, pois aprendeu que ficar calado é bem melhor. Tumbu entrega o bilhete ao dono da casa – senhor Manel – e lhe diz que havia sido Joeisé quem o mandou. O homem ficou admirado com o garoto, pois sabia ler, escrever, somar e falar adequadamente. Ele o apresentou à sua esposa – dona Virgília – e a um funcionário – Leovigildo –, que iria ensinar-lhe os afazeres da casa e o alojar em um quartinho no fundo da casa com mais dois trabalhadores – um negro e uma menina de pele meio preta, que fazia a limpeza da casa.

Segundo a diegese, havia quatro anos que o jovem Tumbu estava nesse território novo à procura de seus pais. Ele tinha crescido, seu corpo tinha se modificado e o seu dia a dia era de muito trabalho na casa de seu Manel. Com o tempo, ele foi mudando de função, porque tinha habilidades com as palavras e os números. Passou, então, a controlar a entrada e a saída dos produtos e a efetuar as vendas; ou seja, ele lidava, diretamente, com as pessoas.

Tumbu recebia muitos elogios dos clientes e fazia tudo na loja, mas, mesmo assim, não era bem tratado, conforme se pode observar no seguinte excerto: “[...] vez por outra, chegava até mesmo a comer um bom pedaço de carne, quando Chuvisco [cachorro] por algum motivo, estava sem fome.” (LEAL, 2007, p. 146). Nesse fragmento, observamos que não basta só ser um bom funcionário para ser bem tratado; é preciso ser branco ou bem-sucedido. Tumbu nunca desistiu de encontrar seus pais e amigos e, também, a adorável Uembu, que mexia com o coração dele. Por isso, ficava muito arrependido quando trocava alguns beijos com a personagem Lindalva, que trabalhava na casa, conforme podemos ver no fragmento abaixo, extraído da obra:

[...] por ter aprendido aquela coisa de “culpa” e “pecado”, nunca conseguia ficar inteiramente à vontade com ele e sempre, antes de dormir, conversava direitinho com Jesus – o qual, segundo sabia, estava em toda parte e via tudo – e pedia pelo amor dele mesmo que não contasse nada a Uembu. (LEAL, 2007, p. 148).

Observamos, nessa nova descrição, que o jovem Tumbu já havia esquecido um pouco da sua religiosidade de origem. A presença das religiões dos colonizadores era predominante, principalmente a católica, no ambiente em que estava crescendo. Aos poucos, as religiões africanas iam sendo apagadas e outras iam surgindo na consciência dos escravizados. Passado algum tempo, Tumbu

começou a vender, nas ruas, quitutes e doces que Lindalva fazia. Para ele, era a melhor parte, pois aproveitava para fazer novas amizades, ler os anúncios de compra e venda de escravos e entender como funcionava as vendas. Tumbu começou a ganhar dinheiro com parte das vendas que ele fazia, depois o guardava com o intuito de encontrar seus pais, para comprar suas liberdades e voltar para sua aldeia natal.

O tempo foi passando e Tumbu, certo dia, leu um anúncio que descrevia uma escrava à venda que tinha as características de sua mãe, falava sua língua e era da sua região, porém estava em outra cidade – Intapessuma. Ele trabalhou dobrado para conseguir o dinheiro e comprá-la. Ele conseguiu fazer isso, mas, quando passou diante do mercado de escravos, viu seu amigo Mukondo acorrentado.

Tumbu quase não reconheceu seu melhor amigo, Mukondo. Tentou abraçá-lo, mas levou uma chicotada, e o homem do chicote disse-lhe: “– Saia daqui! Não é lugar de criança. Vais atrapalhar o freguês.” (LEAL, 2007, p. 155). Observamos, nessa cena, mais uma vez, a desumanização total do sujeito negro, pois as pessoas eram vendidas como se fossem uma mercadoria. Tumbu, então, ouve o vendedor dizer ao freguês: “– Ótima escolha, senhor. Negro como este o senhor não verá por aí. Forte, jovem, na flor da idade, na exuberância da força! [...] – Em um ano de trabalho recuperará o dinheiro investido [...].” (LEAL, 2007, p. 156-157). Para Tumbu, essa cena é mais dolorida, pois é uma criança que não vê seu melhor amigo há anos e não pode nem o abraçar, pois está sendo analisado para ser vendido.

Tumbu não se conteve com a cena e ofereceu o dobro do valor que o senhor iria pagar por Mukondo. A proposta foi aceita. Chegando em casa, a personagem fez um acordo com seu Manel: deu seu dinheiro para ele e pediu-lhe que comprasse seu amigo e o alforriasse – era como chamavam quando um senhor dava a liberdade a um negro. Seu amigo Mukondo iria permanecer na casa, ajudando nos trabalhos, sem receber salário. Feito o acordo, seu Manel o comprou. Esse relato faz-nos refletir, assim como o faz com o jovem leitor, sobre o que faríamos em uma situação como essa.

Passaram-se três semanas e Tumbu soube que “negros rebelados” chegariam na cidade para serem enforcados à vista de todos. Tratava-se de uma forma de amedrontar os escravos que pensassem em fugir da escravidão para morar em acampamentos escondidos na mata: os “quilombos”. Esse acontecimento é relatado da seguinte maneira:

[...] [chegando] o cair da tarde, com centenas de pessoas bisbilhotando de suas janelas, vimos o cortejo de soldados brancos arrastando em correntes negros sujos, ensanguentados e esfarrapados, que levavam ao enforcamento. O povo aplaudia, assobiava, xingava os prisioneiros, alegre com o espetáculo. (LEAL, 2007, p. 161).

Essa é uma cena que nos faz refletir sobre a tamanha crueldade que essas pessoas sofreram pelos colonizadores e, principalmente, os escravizados, que tinham de olhar seu povo, seus familiares e seus amigos que poderiam estar ou estavam naquela situação. Para Tumbu, foi ainda mais dolorido, pois seu pai estava naquela situação – todo machucado, nariz e lábios dilacerados e muito magro –; ele gritava pelo seu pai desesperadamente, mas foi contido pelos caçadores, que o espancaram. À noite, Tumbu viu seu pai perdendo as forças, esperneando e perdendo a vida.

A diegese mostra que a personagem Tumbu não pôde nem chegar perto do corpo do seu pai. Ele estava arrasado, mas adquiriu forças para acumular mais dinheiro e tentar achar a sua mãe. Trabalhou sem descansar, fez crescer a loja de seu Manel, que abriu outra e mandou construir um armazém na cidade de Recife. Agora, os donos da casa eram ricos e Tumbu e seu amigo já eram adultos e vestiam-se como os brancos – mais como estratégia do que por vaidade. Mukondo namorava Lindalva e morava em uma das lojas. Ele comprou a liberdade de Tumbu, que foi morar com eles.

Em uma noite solitária no porto, Tumbu viu uma velha negra, desdentada, vestindo andrajos, envergada sobre um cajado, com os lábios trêmulos e dizendo: “– Uma ajuda, ioiozinho... Uma ajuda peilamô de Deuse... Passo fome... Adoentada... Uma ajuda, ioiô... Um auxílio...” (LEAL, 2007, p. 175). O protagonista, Tumbu, ficou trêmulo e reconheceu que aquela era a sua mãe. Essa é uma cena do relato de Leal (2007) que possibilita vários questionamentos com o narratário.

Tumbu não pôde conter sua alegria: ria, abraçava e beijava a sua mãe. Ele a levou para a sua casa, aos gritos pela rua, acordando toda a vizinhança. Chegando em casa, Tumbu acordou Mukondo e Lindalva aos berros. Eles olharam sua mãe e começaram a chorar e a sorrir ao mesmo tempo. Depois disso, eles cuidaram dela e ouviram suas histórias – que não tinham sido muito diferentes das dos outros negros. Sua mãe dizia que,

[...] após passar por infinitas misérias, devido aos muitos maus-tratos, adoeceu gravemente e já não serviu mais para o trabalho na lavoura, seus senhores tentaram vendê-la. Como não encontraram compradores, simplesmente a puseram no olho da rua, sem mais nem menos. (LEAL, 2007, p. 179).

Verificamos, nesse relato, mais uma das crueldades da escravidão: as pessoas eram tratadas pior do que um objeto que, depois de não ter mais serventia, era descartado. Essa é mais uma cena que nos possibilita promover uma reflexão na sala de aula sobre os trabalhadores submetidos à condição de trabalho análogo à escravidão, situação ainda persistente nos dias atuais. Tumbu contratou o melhor curandeiro e o melhor ajudante para cuidar de sua mãe e ofereceu tudo mais o que ela quisesse. Ele estava muito feliz e planejava viajar para sua terra natal. Comprou a passagem e foi até o cais de Olinda.

Tumbu embarcou em um barco semelhante ao que o trouxe quando veio da África para o Brasil. O protagonista, nos momentos difíceis, sempre se apegava às palavras do seu avô, Buta, para não perder a esperança nas pessoas que ele amava. Ao chegar à sua aldeia natal, contratou os serviços de um mateiro. Alugou montarias e se enfiou no interior da floresta, que estava toda mudada, com casas pobres e semelhantes às dos brancos.

Com a ajuda do mateiro, o protagonista conseguiu encontrar o lugar em que ele se despediu de Mukondo e Uembu quando havia partido em busca de seus pais. No final daquela tarde, Tumbu pediu para acender uma fogueira e ficou ali, observando a noite chegar, mas o mateiro não quis ficar, pois sabia que ali era perigoso, e saiu correndo quando ouviu o som de passos sobre as folhas secas. Tumbu, quando viu a criatura, apertou seus olhos e foi ao seu encontro. Quando chegou perto, ele ficou estarecido e deixou a arma cair no chão. Então ela chegou mais perto dele, sorriu e disse: “– Por que choras e te espantas? Vim aqui todas as noites – disse Uembu.” (LEAL, 2007, p. 189). Observamos, nesse momento do relato, uma das mensagens que a obra procura mostrar ao jovem leitor: o quanto é importante não perder a esperança de encontrar alguém que se ama ou de conquistar algo que se deseja. Assim, a obra termina com o retorno do protagonista à sua terra e o desejado encontro com a sua amada, que o havia esperado por todos esses anos.

Por fim, notamos que, ao ler obra de Leal (2007), é possível estabelecer uma aproximação de sua diegese com a teoria do romance histórico contemporâneo de mediação, visto que podemos verificar, ao longo da tessitura narrativa, elementos que identificam e fundamentam tal teoria. Como exemplos dessa relação, destacamos algumas das características apontadas por Fleck (2017a) como inerentes a essas produções híbridas também contempladas na obra *Tumbu* (2007):

a) Uma releitura crítica e verossímil do passado: isso é perceptível pelas indagações e narrações de Tumbu sobre a captura, o tráfico e a escravização dos negros;

b) Uma narrativa linear do evento histórico: essa narrativa começa com a captura dos negros no continente africano, após retomada as agruras nas embarcações do tráfico negreiro e, por fim, o processo da escravidão no país e o retorno do protagonista à sua terra natal;

c) Foco narrativo centralizado e excêntrico: a narrativa está centrada na personagem Tumbu, menino, negro e escravizado, e não na figura de um colonizador;

d) Emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial: essa característica é notada do começo ao fim da obra. O leitor, em especial aquele em formação, dificilmente terá alguma dificuldade para lê-lo;

e) Presença de recursos metaficcionais: observamos um emprego muito sutil desse tipo de recurso quando a personagem tenta estabelecer diálogos com o narratário, como no seguinte trecho: “[...] mas qual não foi minha surpresa e que terror não se apossou de mim, *meus amigos*, quando descobri que não estávamos indo a Ulinda coisíssima nenhuma [...]” (LEAL, 2007, p. 92, grifos nossos). De certa forma, o leitor, com a mediação do docente, pode inferir aí um processo de organização do discurso que seleciona episódios, lembranças e sua ordenação no relato para o narratário.

Na sequência, vejamos como essa temática também se insere na produção literária para leitores ainda mais jovens, ao lermos, agora, uma obra híbrida de história e ficção da literatura infantil brasileira.

1.4.2.3 *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes: entre os sonhos e os desafios de um quilombo

Davi Nunes, na obra, *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), cria uma diegese na qual é narrada a história de Bucala, uma linda princesa quilombola, de cabelo crespo em formato de coroa de rainha, que vive no quilombo de Cabula, protegida e cuidada pela sua mãe, pelo seu pai e pelos deuses de sua religião. A voz enunciativa do discurso é extradiegética, ou seja, não pertence a nenhuma das personagens do relato, podendo, assim, ser narrada desde a onisciência.

O autor, ao longo de diegese, não informa aos leitores sobre a origem e a importância desse quilombo, mas, desde o começo, brinca com as palavras. Isso fica evidente já no nome da protagonista Bucala, por ser este um anagrama de Cabula – o nome do quilombo no qual ela vive. Esse efeito de duplicação do nome do quilombo com o da protagonista pode ser um elemento lúdico explorado pelo processo de leitura, além de evidenciar o entranhamento entre o espaço e as personagens que o habitam, já que o nome do quilombo, “Cabula”, é a base para a construção dos demais nomes das personagens.

Esse recurso lúdico de explorar a potencialidade das letras que formam as sílabas, e estas, as palavras, é utilizado pelo autor, também, na nomeação das outras personagens da obra: Lacabu e Calabu, a mãe e o pai de Bucala, respectivamente. Essas personagens são apresentadas ao leitor da seguinte maneira: “sua mãe se chamava Lacabu [...] – ela trançava o seu cabelo, com carinho [...]” (NUNES, 2019, p. 6). Já o pai é descrito assim: “seu pai se chamava Calabu e quase todas as noites [...] levava a pequena ao céu para brincar com as constelações [...]” (NUNES, 2019, p. 7). A obra, ao despertar na criança leitora essa curiosidade e essa possibilidade de manipular a ordem das sílabas em uma palavra, tomada como base para a “brincadeira”, já principia a formação de um leitor que, ao longo de seu processo de formação leitora, irá deparar-se com as possíveis manipulações não só de letras e sílabas, mas de palavras, frases e discursos. É nesse sentido que o potencial lúdico das narrativas infantis pode contribuir, de forma significativa, para formação leitora mais ampla, pois

[...] o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera

de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Pela inserção, na tessitura narrativa da obra de Nunes (2019), da manipulação das palavras por meio da criação de anagramas, vemos o potencial dessa obra na formação do leitor já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa fase, é, pois, relevante considerar a importância da ludicidade em todo o processo de escolarização, como um fator motivador à formação leitora.

Nessa escrita híbrida de história e ficção infantil, a protagonista Bucala é uma criança que possui poderes especiais para proteger o quilombo do Cabula dos escravocratas e, também, dos capitães do mato. Essas personagens – escravocratas e capitães do mato – são metonímicas na obra, ou seja, não se referem a um sujeito específico – personagem de extração histórica – que tenha desempenhado essa função no passado histórico, mas, ao não serem determinadas nominalmente, assumem a função representativa de todo esse contingente. Em relação aos primeiros, o narrador os descreve da seguinte maneira: “[...] homens que tinham em toda a sua pele tatuado um nome feio: escravocratas.” (NUNES, 2019, p. 9). Eles são, imgeticamente, apresentados como sujeitos brancos, de mais idade, de bigodes amplos, vestidos de paletó e gravata e portando cartola e bengala.

Entre as características mais destacadas na construção da personagem da princesa, são apresentadas ações que visam a demonstrar a coragem da heroína e o tópico de aventura na diegese. Bucala, por exemplo, cavalga na “onça suçuarana” (p. 12-13), voa no “pássaro-preto” (p. 18-19; 23-23), mergulha no reino da “rainha das águas doces” (p. 24-25) e aprende toda a sabedoria dos reinos africanos com o sábio ancião “Bem-preto-de-barbicha-bem-branca” (p. 14-15; 16-17). Tal caracterização da protagonista revela a opção por um discurso ficcional imaginativo, lúdico e fantasioso, que permeia a tessitura da diegese.

Pensada para leitores bem jovens, crianças em início de alfabetização – alunos da séries iniciais do Ensino Fundamental I –, a obra está constituída de um texto em linguagem bastante acessível, cuja informatividade é complementada com as ilustrações que expandem, complementam, ampliam e auxiliam a construção dos sentidos, seja pela expressão das representações humanas ou pela utilização de cores predominantes: o verde, simbolizando as matas, florestas, plantas que criam o

entorno protegido no qual se move a protagonista; o azul, representando o espaço do céu e das águas; o preto, referindo-se – nas poucas ocorrências de estampar uma página completa – à noite, quando Bucala brinca com o pai, momento em que ele “segurava a cintura de Bucala, levava a pequena ao céu [...] para beijar a formosa deusa celeste – a lua prateada” (NUNES, 2019, p. 7), ou quando os capitães do mato saem em perseguição aos escravos (NUNES, 2019, p. 20-21). Essa cor também representa a ave que eleva Bucala do chão e a transporta em suas asas, quase fundindo a personagem com o animal alado, como materializa este excerto destacado: “Depois saía voando, segurando-se nas asas do pássaro-preto. Fazia o quilombo ficar invisível aos olhos dos homens perigosos.” (NUNES, 2019, p. 18)

A obra apresenta uma narrativa linear, de curta extensão, cujo relato está disposto em 25 páginas (da página 5 até a página 30), mesclando texto escrito, em uma linguagem adaptada ao público infantil, com ilustrações. Cada parte da história em questão é acompanhada por ilustrações amplas, que ocupam a totalidade das páginas, referentes àquilo que vai sendo narrado no decorrer da diegese; em especial, ocorre, por esse meio, a caracterização das personagens e do espaço.

Dessa maneira, o leitor infantil pode recriar as cenas da história com a ajuda do material visual disposto no livro. A obra inicia com a apresentação da personagem principal – Bucala –, delimitando tempo, espaço e características físicas e sociais dela, conforme podemos ler no seguinte fragmento da obra: “Bucala, a pequena princesa, nasceu há um bom tempo, no centro do quilombo do Cabula. Ela era a menina mais bonita de todo o quilombo e tinha um cabelo crespo, com formato de coroa de rainha.” (NUNES, 2019, p. 5).

Nesse sentido, e como podemos inferir, o autor nos revela que não se trata de qualquer personagem, mas de uma protagonista criança, negra, quilombola, de cabelo crespo e muito bonita, cuja hierarquia social é elevada e que pertence a um espaço em concreto e, certamente, muito significativo: o quilombo. Esse espaço no qual a diegese se ambienta é apresentado ao leitor do seguinte modo: “A floresta do quilombo do Cabula era como uma muralha circular de matas, escondia os mocambos, nome dado às casas dos quilombolas [...]” (NUNES, 2019, p. 9). Esse espaço – o quilombo –, assim como a personagem protagonista, era especial, pois “a natureza coroava todo o povo do quilombo do Cabula com a energia mais pura do universo, o axé, [...]” (NUNES, 2019, p. 9). Sem apresentar muitos detalhes, o relato evidencia que essas comunidades precisavam de proteção para existir e que a

floresta era a responsável por esse determinante papel. Ali, os quilombolas podiam viver “escondidos” dos escravocratas.

Dessa maneira, observamos a importância que o autor coloca, desde o início da narração, em um tipo de personagem que, em outros momentos da nossa história e de nossa literatura, não ganharia relevância. Como sabemos, por muito tempo, as vozes das personagens negras – sejam elas crianças, homens ou mulheres – foram ocultadas, por meio do silenciamento, da omissão, do apagamento, seja nos registros da historiografia ou mesmo nas obras literárias. Dessa maneira, é importante destacar que as narrativas híbridas de história e ficção,

[...] ao trazer essas outras vozes, das personagens periféricas e silenciadas no discurso historiográfico tradicional, os autores invertem a perspectiva da visão oficial da história e valorizam outra perspectiva – a visão de baixo –, que nos apresenta novas possibilidades de compreensão do passado. (PEDRO; SANTOS, 2021, p. 404).

Nesse sentido, consideramos relevante esse tipo de leitura, que incentiva os estudantes à reflexão sobre o passado. Compreendemos, assim, a importância da leitura literária no ambiente escolar, principalmente nas escolas inseridas em quilombos, as quais têm uma grande possibilidade de ressignificar o seu passado, ocultado pela historiografia, na perspectiva de valorizá-lo e humanizá-lo a partir de novas propostas de obras literárias, que enriquecem e fazem emergir o que foi excluído: a representação de quilombos e de quilombolas por outro viés que não a do colonizador. Desse modo, consideramos que, com a leitura de obras literárias com essas características, revela-se

[...] a importância da literatura infantil e infantojuvenil aos estudos literários voltados à ressignificação histórica, com a finalidade de proporcionar aos alunos a leitura do passado histórico pela ficção e contribuir, dessa forma, com a descolonização e reflexão sobre o discurso do sujeito colonizador. (SOUZA; SILVA, 2021, p. 454).

É importante ressaltar que o incentivo à reflexão sobre o processo necessário para uma descolonização não cabe somente à instituição escolar, mas que é a família, como primeiro núcleo social do sujeito, o espaço no qual se pode, também, contribuir de forma significativa para essa necessária mudança em nossa sociedade. Para isso, tal cooperação é possível de ser realizada quando a família repassa para

os filhos os valores da sua história e cultura e, principalmente, a aceitação das suas características étnicas. Com esse respaldo, o estudante, em processo de desenvolvimento social e cultural, passa a reconhecer que todos temos uma história e que esse passado pode ser ressignificado com um novo olhar.

Após a caracterização da princesa Bucala, o autor nos apresenta os pais da menina, que são construídos como peças fundamentais no processo de valorização de sua história, pois expõem um elo de afetividade com a pequena heroína, conforme podemos ler no seguinte trecho da obra:

Sua mãe se chamava Lacabu, e [...] ela trançava o seu cabelo, com carinho, para formar a majestade de um reinado em sua cabeça. Seu pai se chamava Calabu, e [...] levava a pequena ao céu para brincar com as constelações e para beijar a formosa deusa celeste – a lua prateada. (NUNES, 2019, p. 6-7).

Essas singelas descrições expõem situações afetivas no núcleo familiar e mostram o vínculo pai/mãe/filha, que está intimamente relacionado, do mesmo modo, ao entorno no qual eles existem: o quilombo, cuja existência depende dos poderes da pequena princesa e da união entre todos os elementos que servem de proteção aos que nele habitam. Nesse sentido, podemos inferir que as personagens expressam união – assim como a protagonista o faz com a natureza –, fato que nos leva a pensar que o intuito do narrador poderia estar na tentativa de afirmar que os ensinamentos passados dos pais para os filhos são fundamentais para construir valores e, ao mesmo tempo, fortalecer sua história e identidade. Isso se torna relevante especificamente nessa obra, enquanto ouvimos os relatos de moradores de um quilombo. Essa questão nos parece pertinente, já que “a história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano produzido pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX.” (MATTOS, 2012, p. 11).

A abordagem que a obra faz aos quilombolas e ao quilombo constrói uma relação de afeto, proteção e estima entre as personagens e o meio em que vivem. Por ser destinado a leitores ainda muito jovens, o relato ficcional não incorre na narração de conflitos e ações bélicas que ocorreram entre essas comunidades de resistência à escravidão e as bases políticas escravagistas da época da colonização de nosso território pelos portugueses, como todos sabemos que houve. Notamos que o interesse do relato consiste em criar uma relação afetiva, prazerosa,

imaginativa, fantasiosa e criativa da protagonista com sua família, com seu meio. Consequentemente, revela-se ao leitor uma imagem de quilombolas e de quilombos fortemente vinculada aos valores da união e da relação harmoniosa com a natureza.

Na atualidade, os espaços ocupados pelos quilombos são decorrentes dos conflitos que fazem parte do processo histórico da conquista do nosso território pelos colonizadores europeus. Os quilombolas vivem, na maioria das vezes, em lugares bem afastados da sociedade burguesa, mas não por vontade própria, e, sim, por ter sido essa uma das poucas opções de liberdade, ou seja, a fuga da escravidão. Para ilustrar essa questão histórica, na obra, é-nos revelado que os quilombolas viviam protegidos pela densidade da mata, que ocultava as suas casas da vista e do conhecimento “dos homens que tinham em toda a sua pele tatuado um nome feio: escravocratas.” (NUNES, 2019, p. 9).

O termo “quilombo” não foi dado pelos africanos: “o geógrafo Andreilino Campos chama a atenção para o fato de que o termo quilombo foi usado originalmente pelo dominador e não pelos próprios escravos que o chamavam de *Mocambo* ou *Cerca*.” (SOUZA, 2012, p. 19). Assim, compreendemos um pouco da origem do termo “quilombo” e, também, notamos que, tanto no passado como no presente, os quilombolas ainda são perseguidos pelos colonizadores e, além disso, esquecidos pelo poder público. Com tudo isso, as pessoas – descendentes do povo escravizado – ainda lutam por melhores condições de vida e por uma democracia igualitária.

Cabe destacar que, no trecho referente ao espaço do quilombo, podemos encontrar uma inversão do discurso histórico quando o narrador expõe que o homem branco está “marcado” com um sinal na pele: “um nome feio: escravocratas” (NUNES, 2019, p. 9). Esse fato nos parece relevante, pois a figura do sujeito histórico – escravo tatuado com a letra “F” (de fujão) nas costas –, marcado como uma propriedade do escravocrata, desaparece, nessa narrativa, para apresentar outra visão: a do sujeito escravagista, que carrega na pele branca dos europeus colonizadores a tatuagem de sua origem colonizadora.

Desde essa nova perspectiva, a marca ou o traço que diferenciava os habitantes do quilombo daqueles homens que queriam violentar/atacar o quilombo – os escravocratas – era um sinal tatuado na pele alva destes últimos. O leitor pode realizar a leitura direcionada a um homem de etnia branca graças ao apoio visual da

ilustração, que mostra um sujeito de pele branca e vestido, como já apontamos, com roupas típicas do estereótipo ocidental – terno, camisa, gravata e chapéu.

É mencionada, na diegese, a presença da natureza, bem como a intrínseca conexão do povo do quilombo com ela. Essa relação é posta na obra por meio da cultura típica do povo africano, ao lermos que “[...] a natureza coroava todo o povo do quilombo do Cabula com a energia mais pura do universo, o axé [...]” (NUNES, 2019, p. 11). De acordo com o exposto no relato, a protagonista, princesa Bucala, ganhava o seu poder dessa natureza e se enchia de energia, andando pelas matas ao redor do quilombo, para conversar com o ancião Bem-preto-de-barbicha-branca.

Essa personagem – o ancião Bem-preto-de barbicha-bem branca – também é metonímica, pois representa todos os anciãos africanos, guardadores da sabedoria popular e ancestral dos escravizados no Brasil, e representa o universo oral da cultura africana, preservada ao longo dos séculos pelos rituais das conversas, das contações de história, das relações entre gerações. Essa personagem é, pois, apoio e fonte de conhecimentos para a personagem criança, princesa Bucala, pois é na presença do ancião e por meio das conversas com ele que a protagonista amplia seu universo de conhecimentos e conhece a sua origem, uma vez que “ele lhe contava casos dos grandes reinos africanos, histórias de rainhas e reis poderosos, que foram passadas de ancestral para ancestral e agora chegara aos ouvidos de Bucala.” (NUNES, 2019, p. 14).

Como já mencionamos, aparece reforçada, no relato, a conexão entre a natureza – fonte de toda a magia – e a menina – receptora das boas energias. A protagonista cavalgava em uma onça suçuarana e era acolhida pela deusa das águas doces, que “levava Bucala ao fundo do rio. Mostrava para a menina toda a beleza aquática do seu reinado [...]” (NUNES, 2019, p. 24), imprimindo um toque de aventura, fantasia e magia à diegese e de coragem à criança-protagonista do relato.

Além da importância que ganha a relação entre a natureza e o povo, há, no relato, o destaque às crenças africanas. A personagem metonímica do ancião aborda a relação entre as gerações mais velhas com as mais novas, ao contar à princesa do Cabula sobre o quilombo, a sua história e os seus ancestrais, de forma a possibilitar à protagonista – mesmo distante de sua origem africana – constituir raízes identitárias que a vinculassem ao seu povo e às suas crenças e valores. Conforme o fragmento extraído da obra, “ela ficava encantada com o que o velho

sábio lhe ensinava.” (NUNES, 2019, p. 17), isto é, ficava enaltecida com o aprendizado que ela havia recebido do seu amigo mais antigo do quilombo.

Assim, verificamos que o relato procura inserir, em sua tessitura, a questão de que, nas comunidades onde impera a cultura oral, *“los viejos son los que recuerdan las historias, los que poseen el don de la memoria. Se puede decir que cada vez que se muere un hombre o una mujer viejos en el mundo hispánico, toda una biblioteca muere con ellos⁷.”* (FUENTES, 1992, p. 378). Com esse entendimento, compreendemos que não devemos nos esquecer da história do nosso povo, mas buscar cultivar a sabedoria dos mais velhos, dos portadores das versões outras do passado de colonização que vivenciamos.

A literatura infantil híbrida de história e ficção é carregada de encantos e magias, viabilizada por uma narrativa literária que possibilita o crescimento do senso estético para a fruição. Podemos observar esse direcionamento aos encantos e às magias nestes fragmentos da obra:

Depois saía voando, segurando-se nas asas do Pássaro-preto, fazia o quilombo ficar invisível aos olhos dos homens perigosos. [...] Bucala voava – fazia manobras rasantes – cortava árvores, nuvens e depois ia se refrescar, mergulhando no reino da deusa das águas doces. [...] A deusa segurava a sua mão, levava Bucala ao fundo do rio. (NUNES, 2019, p. 18; 22; 24).

Entendemos que as ações de encanto e magia da pequena princesa do quilombo do Cabula eram direcionadas para proteger o quilombo dos seus inimigos, ou seja, para ajudar o seu povo – os quilombolas. Com isso, a protagonista buscava a religiosidade, em específico com as deusas: “formosa deusa celeste – a lua prateada” (NUNES, 2019, p. 7), e a “deusa das águas doces” (NUNES, 2019, p. 22) – Exum.

Assim, vemos, também, que a narrativa faz demarcações necessárias entre os quilombolas e os seus opressores daquele período. Essa situação histórico-social tem-se perpetuado, sob diferentes configurações, até hoje, quando os nomes – os escravocratas e capitães do mato – assumem outras conotações. O relato das aventuras da princesa do quilombo do Cabula termina quando ela “escutou a palavra

⁷ Nossa tradução: Os idosos são os que lembram das histórias, os que possuem o dom da memória. Pode-se dizer que cada vez que morre um homem ou uma mulher idosa, toda uma biblioteca morre com eles.

amor e acordou, sentindo os dedos macios da sua mãe Lacabu, colocando as mais belas missangas em sua coroa crespa de princesa.” (NUNES, 2019, p. 28).

Essa relação que a protagonista desenvolve com os seus pais, com os animais, com a natureza e com os mais velhos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, sobre o respeito com o próximo e, também, para conhecer a história do lugar onde moramos. Isso é reforçado na diegese de Nunes (2019), ao apresentar a valorização dos mais velhos, a importância da história oral e de como, com esse instrumento, podemos fazer reviver memórias que nos ajudam a retornar aos nossos ancestrais, às nossas raízes identitárias, tantas vezes solapadas, apagadas e negligenciadas nos relatos oficializados pela historiografia tradicional. Isso demonstra que nossa história consegue sobreviver, em parte, por causa do poder da palavra contada pelos mais velhos aos mais jovens, uma tradição que necessita ser preservada, especialmente em escolas inseridas em quilombos.

Como professores de Língua Portuguesa, em tais contextos, ou mesmo em outros, sempre que a formação leitora encontra acolhida no Ensino Fundamental I, é essencial entendermos que

[...] a educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 1994, p. 41).

A prática da leitura – particularmente quando organizada em módulos que compõem uma Oficina Literária Temática, por exemplo – pode incluir, em muitas de suas ações, os elementos lúdicos que são incentivadores e motivadores da aprendizagem. Assim, a criança leitora adquire, com maior probabilidade, o gosto pela leitura e aprende, desde os primeiros anos escolares, a usufruir da fruição possível decorrente do ato de leitura. O professor, nesse universo, será sempre o “velho sábio” que ensina com o encantamento das palavras aquilo que é prazeroso para as crianças.

À continuação, elucidamos, em nosso texto, alguns dos meandros que constituíram nossa ação de pesquisa, reportada nesta dissertação, na qual propomos o ensino e a prática de leitura no contexto dos primeiros anos de

escolarização. Os passos da pesquisa estão, pois, descritos na segunda seção deste texto, que a seguir expomos.

2 METODOLOGIA: O CAMINHO A SER PERCORRIDO

Nesta segunda seção do texto, apresentamos alguns apontamentos de como conduzir os procedimentos metodológicos para a realização do projeto de leitura que aqui propomos. Ressaltamos que, neste momento, são apenas indicativos de como conduzir o processo, já que consideramos a parte de pesquisa essencial à efetivação da proposta de leitura. Na realidade, as práticas devem ser decorrentes da revisão bibliográfica e da apreensão dos conceitos fundamentais ao exercício da docência, em busca de unir as concepções teóricas às atividades práticas em sala de aula. Também é importante a compreensão que tem o docente da realidade circundante, de forma a permitir a identificação da problemática a ser estudada e, ao menos em parte, resolvida. Dessa forma, apresentamos, a seguir, duas subseções, que ordenam nossa atividade e as quais acreditamos serem fundamentais às ações pretendidas.

2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Nesta subseção, são contempladas as possibilidades metodológicas para a implementação da Oficina Literária Temática que adiante propomos, bem como os passos para a sua fundamentação teórica. Neste espaço, discutimos alguns conceitos fundamentais e as possibilidades em termos de aplicação da proposta de formação de um leitor literário, instruído sobre o poder das palavras, no decorrer dos anos do Ensino Fundamental.

A pesquisa que desenvolvemos, e que relatamos nesta dissertação, iniciou-se com uma consulta de cunho bibliográfico sobre os conceitos e as temáticas que envolvem a construção da nossa proposição: o processo de leitura, a formação do leitor, o texto literário e suas especificidades, a construção de uma Oficina Literária Temática, a formação do leitor literário, o quilombo na história do Brasil, entre outros tópicos sobre os quais houve necessidade de buscar informações. Ressaltamos que algumas dessas temáticas requerem consulta bibliográfica, envolvendo uma diversidade de leituras, e, para o bom andamento da escrita do texto, resultante desse exercício, é procedimento necessário o devido fichamento dos artigos, dos capítulos de livro, dos livros e dos conteúdos de *sítes* consultados. Destacamos que tópicos como leitura, formação do leitor literário, literatura, ensino da literatura,

origem e formação dos quilombos, entre outros, têm grande abrangência, de modo que o material disponível necessita de uma triagem em relação aos interesses e especificidades da consulta.

Sobre a questão metodológica, mais especificamente, dedicamo-nos aos estudos de didática e ensino de leitura literária, procurando por modelos e procedimentos inovadores, que priorizem a motivação do sujeito leitor e o despertem para a consciência crítica descolonizada. Salientamos a importância de leituras e obras voltadas para um sujeito leitor bem específico: o estudante de Ensino Fundamental – anos finais de comunidades quilombolas. Entretanto, os procedimentos apontados aqui podem ser seguidos, também, em outros contextos, com outras especificidades de ensino.

As possibilidades metodológicas indicadas nesta dissertação demonstram as escolhas próprias da especificidade com a qual trabalhamos e, igualmente, o aprendizado obtido nas atividades já desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Ressignificação na América: processo de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, abrigado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Nesse contexto, a leitura das dissertações já defendidas pelos colegas professores do Ensino Fundamental que integram a célula do Grupo de Pesquisa dedicada aos estudos da literatura infantil e juvenil – mestres pelo Profletras e, agora, em grande parte, já doutorandos pelo PPGL/Unioeste-Cascavel-PR – e que realizaram as suas intervenções para formação de leitores literários em escolas públicas, por meio de Oficinas Literárias Temáticas, em diferentes anos e distintos contextos, foi uma das ações mais relevantes da etapa de revisão bibliográfica para a efetivação de nossa pesquisa e, conseqüentemente, proposição didática para a formação do leitor literário.

No Apêndice A deste estudo, apresentamos o Quadro 7, no qual estão organizadas as dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste/Cascavel-PR, com possibilidade de consulta *on-line* à integridade dos estudos, e, no Apêndice B, também, expomos o Quadro 8, com uma síntese das Oficinas Literárias Temáticas desenvolvidas pelos, hoje, mestres e muitos já doutorandos, na sua caminhada de formação continuada.

Desse contexto amplo, no qual nós agora também estamos inseridos, destacamos os estudos de Zucki (2015), por estabelecer as bases teórico-

metodológicas para a elaboração das Oficinas Literárias Temáticas, e de Fant (2021), por se tratar de uma dissertação que oferece a modalidade propositiva das Oficinas Literária Temáticas, enquanto todas as demais foram implementações práticas com análise de resultados. A modalidade propositiva é decorrência do impacto da pandemia da Covid-19 nas rotinas das escolas e universidades.

O trabalho realizado permite-nos destacar algumas orientações metodológicas já acionadas nas Oficinas Literárias Temáticas – as quais estão explicitadas na terceira parte deste estudo –, assim como, também, a relevância da lei n.º 10.639, promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. A Lei n.º 10.639/2003, ao estabelecer, no Art. 26-A, que, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003), serve de base para que seja abordada e valorizada a cultura e a identidade de um povo, as quais, na maioria das vezes, foram desqualificadas e invisibilizadas pelos colonizadores, o que resultou na ocultação do seu passado e da sua história nos registros historiográficos.

Tais registros são, hoje, documentos históricos, fontes autênticas, sendo reconhecidos pela historiografia tradicional como material legítimo para enunciar sobre o passado. Essa enunciação, claro, toma como perspectiva a visão daqueles que produziram esses materiais: os colonizadores. Nossas leituras, contudo, ensinaram que, da perspectiva hodierna da nova história,

[...] há que desmontar o documento para descobrir quais as condições de produção. Quem, numa sociedade do passado, era detentor da produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, se tornaram nos documentos da história? [...]. Ao mesmo tempo, há que descobrir, explicar as lacunas e os silêncios da história e baseá-la tanto sobre vazios como sobre os espaços cheios que sobreviveram. (LE GOFF; CHARTIER; REVEL, 1978, p. 282-283).

Nessa nova perspectiva de revisar o passado pelas correntes inovadoras da nova história, a própria literatura torna-se fonte valorizada para conhecermos aspectos silenciados nos documentos oficializados, produzidos, na grande maioria das vezes, pela parcela que estava de posse do poder e em condições de subjugar

muitas outras. Nessa mesma linha de raciocínio sobre os materiais já produzidos, alguns pesquisadores confirmam que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008, p. 50), e que, também, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (GIL, 2008, p. 50). Desse modo, podemos afirmar que a revisão bibliográfica – um dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa – é de uma importância inestimável, pois ler expande os horizontes, amplia visões e agrega conhecimentos. Portanto, o aporte bibliográfico serve igualmente como suporte à abordagem analítica, ao permitir uma compreensão mais acurada das fontes documentais, compostas, nesta pesquisa, por obras literárias, pinturas, charges e músicas.

Outro dos encaminhamentos metodológicos sugeridos e, também, por nós efetuado, é o “olhar investigador” sobre o espaço no qual uma possível implementação da proposta de Oficina Literária Temática pode ser realizada. A esse tópico, dedicamo-nos à continuação.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES

Nesta subseção, apresentamos um exemplo de como efetuar um diagnóstico da área de atuação, de forma a demonstrar a espacialidade e as características da comunidade envolvida na projeção da proposição. No nosso caso, isso se efetiva com exemplificações advindas de uma escola de alunos quilombolas, em um contexto de comunidade quilombola. Mesmo sendo uma pesquisa de caráter propositivo – ou seja, trata-se de atividades didáticas como sugestão de possibilidades para professores –, nossa visão ocupa-se de um público específico e as sugestões apresentadas surgiram da ação concreta do pesquisador, que atua como professor da disciplina Língua Portuguesa na Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet, inserida no quilombo certificado de Nossa Senhora da Conceição, popularmente conhecido como Recurso, localizado no município de Santa Rita (MA).

Assim, mesmo sendo um estudo pautado na consulta de autores que analisam a educação em comunidades quilombolas, este trabalho partiu também de preocupações e problemáticas surgidas da atividade concreta do autor em um campo de ação específico. Desse modo, embasada na relação entre teoria e prática,

nossa proposta constitui-se como uma possibilidade aos demais professores, que podem tanto implementá-la para a formação leitora dos seus alunos quanto nela se inspirar ao buscar a sua formação continuada no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Quanto ao perfil do professor pesquisador, “quando se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, 41). Portanto, atuamos desse modo para demonstrar o quanto é importante desenvolver um “olhar de pesquisador” para o seu próprio campo de atuação.

O quilombo Nossa Senhora da Conceição, como já informamos, está localizado no município de Santa Rita, no interior do estado do Maranhão, aproximadamente a 80 quilômetros da capital, São Luís. Ele surgiu com sujeitos escravizados que eram trazidos da África para o Brasil Colônia e desembarcavam na cidade de Alcântara (MA), sendo depois levados para as fazendas de outros municípios.

Com as constantes fugas, os escravos iam formando quilombos em grande número. Esses espaços de acolhimento abrigavam os escravos fugidos das fazendas e, aos poucos, tornavam-se locais de convívio, de produção e de resistência ao processo colonizador. O povoado do Recurso tem esse nome, segundo contam os moradores mais antigos do local, devido a ser esse o último “recurso” que os escravos fugitivos tinham, o último lugar para ficar. Com o passar do tempo, esse povoado conquistou a certificação de quilombo “Nossa Senhora da Conceição”, em homenagem à devoção à figura religiosa de Nossa Senhora da Conceição, que era muito prestigiada pelos fazendeiros próximos daquela região.

O quilombo Nossa Senhora da Conceição possui uma estação de trem, que está desativada, mas, no seu espaço físico, abriga um museu, com acervo histórico e cultural sobre a cultura negra e a cultura local. Esse espaço, contudo, é pouco visitado pelos quilombolas. Nele, há muita representatividade dos costumes e tradições locais.

Nesse quilombo, boa parte das ruas ainda estão sem asfalto, mas com muitas árvores em frente às casas. Algumas casas ainda são de “pau a pique”, com cercas de madeira e muitas plantas ornamentais e frutíferas ao seu redor. Existe uma área de lazer com duas praças bem pequenas, mas muito frequentadas pelos jovens da comunidade. Nelas, há uma torre de acesso gratuito à internet, uma quadra

poliesportiva e um campo de futebol, que constituem o grande lazer nos finais de semana e feriados.

Há, no quilombo, um pequeno posto de saúde com um médico (clínico geral), um dentista, uma assistente social e dois técnicos de enfermagem. Esses profissionais vêm de outra localidade, uma vez por semana, para realizar os atendimentos no posto, conforme as demandas da comunidade.

A religiosidade dos moradores está dividida entre as tradições afro-brasileiras, com duas casas de Tambor de Mina, muito frequentadas pelos moradores mais antigos, e as igrejas Batista Rosa de Saron e Adventista, que são muito frequentadas pelos moradores mais novos. Também há a igreja católica de Nossa Senhora da Conceição, que fica dentro do engenho, para celebrar missas e alguns festejos da comunidade. Há um engenho de cana-de-açúcar, pertencente à família Calvet, que possui um espaço bem amplo, mas com pouca conservação, como a casa de moer cana, o alambique, o galpão, plantação de cana-de-açúcar, casa de farinha, um casarão, algumas casas dos trabalhadores, muita área verde e um pequeno riacho.

Próximo à estação de trem, localiza-se a Escola Municipal Heráclito Nina, que foi a primeira escola do Quilombo, cujo nome foi dado em homenagem a um antigo fazendeiro que prestava muitos serviços sociais para os quilombolas. Em 2022, essa escola foi desativada, mas funcionava, no turno matutino, com os alunos do 6º ao 9º ano e, no turno vespertino, com os alunos do 1º ao 5º ano. Essa escola possui sete salas de aula, um pequeno refeitório, uma cantina, três banheiros, um pequeno pátio e uma secretaria, que serve à parte administrativa, e também sala dos professores, sala de recursos e despensa.

Figura 1: Fotografia da Escola Municipal Heráclito Nina



Fonte: Acervo do autor

Em 2022, foi entregue uma escola nova no Quilombo: a Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet, localizada na rua principal do Quilombo, em um terreno doado pela família Calvet, em memória ao pai, que era dono do engenho. Essa escola funciona, no turno matutino, com os alunos do 6º ao 9º ano, e, no turno vespertino, com os alunos do 1º ao 5º ano. Ela possui oito salas de aula com ar condicionado; uma cantina bem ampla, com um banheiro, uma despensa, uma área de preparo das refeições – com geladeira, fogão, pias, filtro de água, mesa e um balcão para servir os alunos –; um pátio amplo; uma sala de professores, com mesas, cadeiras, armários e um filtro de água; uma secretaria, com uma sala de recursos e circuito de câmera; dois banheiros para alunos e dois banheiros para os professores; uma pequena sala de leitura, com duas estantes de livros paradidáticos; um laboratório de informática, com acesso à internet.

Figura 2: Fotografia da Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet



Fonte: Acervo do autor

Uma parte dos estudantes dessa escola mora na comunidade quilombola, e a outra parte habita em outros povoados. Boa parte desses alunos desconhece a cultura afro-brasileira e, também, não conhece a história dos africanos que vieram forçados para o Brasil. A maioria da população desse quilombo é quilombola, natural do local e de remanescentes de outros quilombos.

Muitas das famílias que integram essa comunidade estão perdendo suas crenças e tradições e adotando outras religiões e hábitos culturais. As festas de São João são bastante prestigiadas pela população e, nessa ocasião, a escola sempre faz um arraial para prestigiar as danças típicas. No evento, também se realiza um concurso de “rainha caipira”, e toda a comunidade participa dos festejos e, principalmente, das vendas de pontos das rainhas caipiras. A disputa pelo título é bem acirrada, e os pais compram o vestido e os adereços mais bonitos possíveis para essa apresentação e para a comemoração da classificação. Nessa época, são manifestadas as danças e comidas típicas locais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet, referendado em 2022, tem como missão: “Educar crianças e adolescentes no ambiente escolar quilombola rural, por meio de um processo coletivo que valorize o conhecimento prévio do educando, formando, assim, cidadãos com consciência crítica e reflexiva sobre sua cultura e identidade” (CORRÊA *et al.*, 2022, p. 4). Como objetivo geral, temos: “Garantir a aprendizagem para a formação de cidadãos autônomos, crítico-reflexivos e participativos, preparando-os para atuar na

sociedade, valorizando sua cultura, identidade e memória.” (CORRÊA *et al.*, 2022, p. 4). Nessa perspectiva, dimensiona-se a relevância da leitura para a concretização da nossa proposta.

Em 2017, no Ensino Fundamental – anos finais, o corpo docente verificou um baixo rendimento nas notas de alguns alunos. Esse resultado foi atribuído à dificuldade dos discentes na leitura e na escrita, notada pelo grupo de docentes da escola. Devido a esse fato, foi pensado sobre a importância de uma intervenção pedagógica direcionada à prática da leitura e da escrita em todas as disciplinas do 6º ao 9º ano dessa escola. Assim, desse debate da comunidade escolar, surgiu o projeto piloto “Eu conquisto o mundo lendo e escrevendo: uso da leitura e escrita da língua portuguesa na escola”, implementado em 2018, e, infelizmente, interrompido durante a pandemia.

Esse projeto foi desenvolvido e coordenado pelo professor de Língua Portuguesa da escola e autor desta pesquisa. Concorreu com mais de 1000 inscritos em todo o Brasil para 102 vagas, no qual o professor obteve o terceiro lugar na região Nordeste, sendo o único maranhense a ter o projeto aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em atendimento ao Edital n.º 31/2019-Capes, referente ao Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Exterior, para ser aprimorado em 2023 nos *Colleges (Niagara e Fanshawe)* pelo *CiCan*, com curso de extensão e intercâmbio cultural no Canadá.

Esse projeto é um grande desafio para a escola e para os professores, pois uma boa parte dos alunos, quando chega ao Ensino Médio, não consegue acompanhar a competência em leitura e escrita requerida nas disciplinas, que abordam diferentes assuntos em determinados contextos e variados gêneros textuais. Com isso, esses estudantes acabam evadindo do sistema educacional por não saberem ler, compreender, interpretar e produzir textos variados.

A proposta de leituras planejadas no formato de Oficina Literária Temática, nesse contexto, mostra-se como uma ação enriquecedora, ampliadora e fortalecedora das iniciativas para a melhoria da leitura e escrita na Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet, na cidade de Santa Rita (MA). Dessa mesma forma, esperamos que esta pesquisa encontre acolhida e seja frutífera em outras escolas, outras cidades e outros estados do nosso país.

3 PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

Nesta seção, explanamos/refletimos sobre a formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais –, no contexto de uma escola inserida em um quilombo. Consideramos que tal formação deveria despertar no aluno o interesse e o prazer pela leitura literária amalgamada com outras artes, com vistas à ressignificação desse espaço e do sujeito quilombola. Para isso, apoiamos-nos em trabalhos realizados por pesquisadores que contribuíram para o processo de desenvolvimento de leitura literária e, também, para a formação de um leitor ativo. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, faz-se necessária uma escola com papel destacado no que diz respeito a uma formação que seja significativa para os discentes inseridos em comunidades de afrodescendentes, espaços em que, muitas vezes, não são abordados temas relevantes para sua formação histórica e pessoal.

Nessa perspectiva de propor experiências de leituras literárias na escola, alguns estudiosos acreditam que, no Ensino Fundamental, “[...] a formação do leitor, inclusive do leitor literário, deve passar pela experiência de leitura de diferentes gêneros, em diferentes plataformas, pois isso fará com que ele consiga visualizar a presença real da necessidade de leitura [...]” (SANTOS, 2019, p. 67). Assim, também, “[...] a leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor sensível, sensível, subjetivo e consciente, pois, o desenvolvimento de práticas de leitura vai muito além da compreensão literal [...]” (SANT’ANA, 2019, p. 148). Essa compreensão sobre o ato da leitura, defendida pelos autores mencionados anteriormente, possibilita ao estudante, além de adquirir formação técnica, conhecer seu passado, de modo a ressignificar os discursos que vêm fazendo parte da sua constituição como sujeito social, para entender o seu presente e, talvez, mudar o seu futuro.

Consideramos que as escolas inseridas em quilombos, desde nossa perspectiva e experiência docente, não têm um Projeto Político Pedagógico apropriado para seu público-alvo. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, define-se que “[...] o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela.” (BRASIL, 2012, p. 47). Ao

partirmos dessa base, concebemos, como Souza, Spiess e Santos (2021, p. 136), “[...] o trabalho com as leituras de narrativas híbridas de história e ficção como uma alternativa possível para consolidar a formação do leitor literário na escola, tarefa árdua, mas que pode trazer frutos preciosos [...]”. Portanto, esse aprendizado deveria privilegiar o entendimento do aluno quilombola de forma significativa para a compreensão do espaço socio-histórico-cultural em que ele convive. Desse modo, seria conveniente que a escola propiciasse ao estudante não apenas aquelas leituras assistemáticas para apreensão de conteúdo, mas também aquelas voltadas à formação do gosto e do prazer pela prática da leitura, fazendo dela uma ressignificação do passado no seu espaço social e cultural.

Para a realização desta pesquisa, no contexto da pandemia – Covid 19 –, quando muitos pesquisadores, em virtude da crise sanitária, não puderam aplicar de maneira presencial as ações planejadas para a sala de aula, elaboramos uma Oficina Literária Temática de caráter propositivo. Essa Oficina foi pensada no sentido de envolver diferentes obras literárias e outras textualidades que explorassem a mesma temática, direcionadas a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais, para escolas inseridas em quilombos. Assim, foi organizada uma Oficina Literária Temática propositiva como sugestão e exemplo prático de leitura literária, para sua utilização por professores, em especial aqueles que atuam em escolas inseridas em quilombos, com a possibilidade de ser implementada como proposta alternativa ao processo educacional tradicional de formação do leitor no sistema escolar brasileiro.

À continuação, daremos algumas informações relevantes sobre essa metodologia ancorada na leitura intertextualizada de múltiplas textualidades, conectadas por uma temática singular.

3.1 OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

As Oficinas Literárias Temáticas são um conjunto de atividades metodológicas para despertar no aluno o prazer pela leitura literária por meio da imaginação, da fantasia, valendo-nos, para isso, de brincadeiras, jogos, teatro, música, poesia, entre outros variados recursos e textualidades. Essas atividades servem de base para que o estudante perceba, compreenda e interprete, na

tessitura dos textos literários, os possíveis usos e abusos presentes nas linguagens e seus discursos. Essa metodologia nasceu no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na unidade da Unioeste/Cascavel (PR), no ano de 2015, quando as professoras Renata Zucki, Rosmere Adriana Vivian Ottonelli e Viviane Bordin-Luiz, sob a orientação do professor Gilmei Francisco Fleck, desenvolveram a primeira série dessas Oficinas.

Assim, entendemos que, em uma Oficina Literária Temática, o objeto “[...] deve ser discutido, adaptado a outras obras, a outros anos escolares, para que modifique substancialmente a recepção textual do texto literário na escola.” (OTTONELLI, 2015, p. 52). As adaptações das Oficinas são fundamentais para o objetivo pretendido. O professor deve conhecer primeiramente seus alunos e o meio que os rodeia para, então, fazer as adaptações necessárias e selecionar os materiais adequados para a implementação das Oficinas.

Em nossa pesquisa, a Oficina Literária Temática propositiva foi planejada e estruturada depois de várias observações realizadas em sala de aula, durante todo o período de orientações da Turma 7 (2021/2023) do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Unioeste, *campus* de Cascavel (PR), e, também, das reuniões do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gênero híbrido de história e ficção – vias para a descolonização”, em conjunto com os colegas que já desenvolveram, em pesquisas anteriores, Oficinas Literárias Temáticas. Para esses pesquisadores,

[...] essas oficinais possibilitam desenvolver um trabalho mais coeso e relevante para o aluno, visto que o professor seleciona um tema e, a partir dele, desenvolve as oficinas a fim de explorá-lo por meio da multimodalidade textual que o permeia e das práticas comparatistas instigadas por ele junto aos alunos. (FLECK; SOUZA; OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 197).

Entendemos que o professor pesquisador deve estar atento às dificuldades de aprendizagem dos discentes. Portanto, ele procura alternativas – por meio de leitura literária – que sejam significativas para combater os obstáculos de aprendizagem na leitura e, igualmente, para compreender o contexto histórico-sociocultural do quilombo e do quilombola. Nesse sentido, a nossa revisão e leitura das Oficinas já realizadas – expostas no Quadro 8, do Apêndice B desta dissertação – foi fundamental.

Para o aprofundamento dos conhecimentos sobre as Oficinas Literárias Temáticas, foi criado um grupo de estudo específico, como parte das atividades do Grupo de Pesquisa anteriormente citado. Nesse grupo, socializamos os pontos positivos e negativos das Oficinas já desenvolvidas em outros momentos e efetuamos a prática coletiva de organização de módulos para diferentes Oficinas em estágio de implementação. Nesse grupo, foram sugeridos, compartilhados e incentivado debates sobre as possíveis obras, outras textualidades, temas geradores, módulos, etapas e o entendimento estrutural e aplicável das Oficinas Literárias Temáticas. Essas Oficinas tiveram como ponto de partida o seguimento do percurso elaborado pela professora Renata Zucki (2015), exibido em sua dissertação *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental* (2015), desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Unioeste/Cascavel-PR, sob a orientação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck.

A origem dessa metodologia foram os caminhos de abordagem ao material escolhido que constitui uma “Proposta de aplicação pedagógico-literária” em quatro etapas, a qual foi sistematizada por Zucki (2015), seguindo os passos destacados no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Planejamento estrutural dos módulos das Oficinas Literárias Temáticas: leituras literárias híbridas de história e ficção e outras artes

PLANEJAMENTO ESTRUTURAL DOS MÓDULOS DAS OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS
1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: Inicialmente, são apresentadas as obras literárias, bem como as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre as obras, os autores e os temas que serão explorados. Na sequência, estabelecem-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, entre outros), para que sejam apreciados e observados os traços de intertextualidade, de relação com o tema, de aproximação com a realidade.
2- Recepção e análise das obras: Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelece-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados nas diversas obras; tanto no nível formal e estrutural, quanto nas questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, das intenções do autor, das inferências, entre outras.
3- Integração de conhecimentos culturais: A partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares que envolve a escola, família e comunidade.
4- Conclusões: Depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e

avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa da pesquisadora ou do pesquisador quanto ao envolvimento, recepção, interação, observação e comentários que os alunos efetivaram com os textos lidos, ouvidos e visualizados no decorrer do módulo abordada.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do modelo criado por Zucki (2015)

Uma das principais finalidades dessas Oficinas é formar leitores literários no Ensino Fundamental – anos finais. A pesquisa desta dissertação centrou-se, especificamente, na possibilidade de ressignificar quilombos e quilombolas por meio das obras híbridas de história e ficção, em conjunto com outras artes. Além disso, com nossa pesquisa, procuramos alternativas para possibilitar ao professor o acesso a um material já planejado e estruturado para desenvolver as Oficinas conforme sua necessidade. Portanto, para a efetivação da Oficina propositiva, foi fundamental fazer as observações em sala de aula, que se efetivaram, principalmente, com os alunos do 8º ano da Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet, situada no quilombo Nossa Senhora da Conceição. Durante as observações em sala de aula, além de conversas, questionamentos e debates, foi possível verificar que os estudantes demonstraram pouco conhecimento sobre leitura literária e, também, sobre a história dos seus ascendentes afro-brasileiros.

Partindo desse princípio, pesquisamos e selecionamos obras e textos literários híbridos de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira para compor a Oficina Literária Temática propositiva, seguindo, conforme já mencionamos, os passos de outros pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, como Carla Cristiane Saldanha Fant, que deu início aos estudos propositivos, reunindo diversas obras literárias e outras artes sobre a mesma temática. Segundo esta pesquisadora, “[...] as ‘oficinas literárias temáticas’ foram elaboradas a partir de obras literárias e outras formas de expressão artísticas que estão relacionadas por um tema gerador.” (FANT, 2021, p. 79). Em nosso caso, o tema gerador serve de base para a organização do passo a passo das etapas dos módulos e, também, para a compreensão das ressignificações dos quilombos e dos quilombolas nos discursos empregados nas narrativas literárias.

Desse modo, a Oficina Literária Temática tem como principal objetivo proporcionar práticas de leitura de narrativas híbridas de história e ficção e outras artes a alunos inseridos em escolas de quilombos. Entendemos que, para formar

bons leitores, devemos propiciar, nas aulas de Língua Portuguesa, leituras que abordem temas relevantes para o convívio social dos discentes e instiguem a curiosidade deles. Portanto, o docente de Língua Portuguesa, ao ler nossa proposta, compreenderá que, assim como ocorreu com propostas similares,

[...] a organização das aulas por meio de oficinas literárias contribuiu de forma mais efetiva e significativa para a formação do leitor, visto que esta requer do formador planejamento e continuidade do conteúdo proposto para que o conhecimento sobre determinado assunto seja realmente apreendido pelo leitor. (SANTOS, 2019, p. 137).

O planejamento dos conteúdos requer tempo, disposição e busca de materiais apropriados para o educador selecionar e montar uma Oficina. Por isso, pretendemos possibilitar, aos professores do Ensino Fundamental – anos finais, o acesso a um conjunto de procedimentos metodológicos, didáticos e analíticos direcionados ao âmbito das escritas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileira, com o intuito de mostrar possíveis ressignificações de quilombos e de quilombolas na arte, para a valorização identitária dos estudantes. Com esses materiais propositivos já desenvolvidos para a Oficina Literária Temática, que abordam o tema da ressignificação de quilombos e quilombolas na arte literária, oferecemos aos professores um direcionamento do objetivo pretendido e, também, propiciamos

[...] questionamentos que estabeleçam possíveis relações entre as obras trabalhadas no decorrer das oficinas, possibilitando também o conhecimento sobre o contexto sócio-histórico dos autores, das obras e sobre o veículo em que foram apresentadas, no caso das obras que estão disponíveis em meios digitais, destacando o tema essencial do módulo [...]. (FLECK, 2020, p. 166).

Esses materiais propositivos servem para facilitar o acesso às análises das obras e, também, às possíveis adaptações dessas à realidade escolar. O docente, com o material já elaborado para determinado tema, poderá fazer os ajustes necessários, adequando-o à sua realidade escolar. Fleck (2020) ressalta a importância do planejamento bem elaborado para uma boa abordagem da temática:

[...] é importante destacar que o planejamento das oficinas deve ocorrer de forma sistemática e com o uso constante da

multimodalidade textual que permeia a temática, pois afinal, não objetivamos instruir o aluno em um gênero discursivo, mas, sim, formar um leitor literário capaz de transformar o seu mundo, ressignificando o espaço em que se insere e lhe possibilitar romper com a lógica pragmática textual imposta ao longo de anos. (FLECK, 2020, p. 174).

Nesse sentido, consideramos que a formação do leitor literário está muito além do discurso, empregado por muitas escolas, de que o aluno, ao terminar a primeira etapa da Educação Básica, já sabe ler. Sabemos que não basta somente saber ler, como mecanismo de decodificação dos signos linguísticos: é preciso que o educador possibilite uma continuidade nesse processo de leitura literária.

No entanto, compreendemos que “o primeiro passo para a formação de leitores infantis e juvenis deve ser dado pelo professor, que necessita conhecer (ler) os livros ofertados pelas bibliotecas das escolas públicas e os disponíveis no mercado editorial [...]”. (ROZA, 2017, p. 192). O professor deve ter acesso aos livros que são escolhidos para sua escola e fazer desse acesso uma busca de temas relevantes e significativos para o público escolar pretendido. Contudo, compreendemos que não basta apenas escolher livros com temas significativos para os estudantes-alvo; ao contrário, “a formação de leitores na escola deve começar pelo professor, para estender-se aos jovens aprendizes das classes populares, que têm nessa instituição uma das únicas vias para a libertação.” (ROZA, 2017, p. 193). Um bom formador de leitores, primeiramente, deve gostar de ler para que possa, no momento de sua partilha, apresentar as obras com entusiasmo, alegria e suspense. Todos os sentimentos propiciados pela leitura são, igualmente, importantes para despertar o interesse dos educandos, de forma que se torna muito produtivo narrar como se estivesse relatando uma cena de um filme, uma brincadeira ou uma viagem, como uma experiência de vida tocante ou divertida, constituindo-se como enriquecedora.

Nas competências referentes à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, compreende-se que é importante que o professor possa

[...] envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento,

reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Todo professor tem a possibilidade de fazer seus aprendizes envolverem-se em práticas de leitura para que possam sentir o prazer pela leitura. Mas, para isso, ele deve gostar de ler e buscar meios em diferentes gêneros textuais e artísticos para explicar um tema proposto. Portanto, elencamos, aqui, a experiência de uma docente que vivenciou a aplicação das Oficinas Literárias Temáticas entre seus alunos. Ela relata que

[...] a leitura dos textos literários, associada à leitura de diferentes signos artísticos, serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas, principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e interessarem-se em descobrir se essas hipóteses seriam confirmadas ou não, ao longo do trabalho com os textos e na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorreram nas oficinas. (SANT'ANA, 2019, p. 141).

Em suma, objetivamos, com essa proposta, despertar no professor do Ensino Fundamental – anos finais o interesse em desenvolver uma Oficina Literária Temática para formar leitores que sejam capazes de compreender as armadilhas dos discursos colonizadores nas narrativas literárias e em outras artes, bem como de ressignificar o passado do quilombo e do quilombola. Assim, na sequência, elucidamos alguns dos passos de preparação dessa atividade.

3.1.1. Diagnose: o horizonte de conhecimento dos alunos

Para averiguar quais são os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática geral de nossa Oficina propositiva, “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações”, é indispensável que o docente parta de uma avaliação diagnóstica. Essa atividade tem por objetivo dar os primeiros passos do projeto ao estabelecer qual é o nosso ponto de partida com os discentes.

Para isso, em nossa proposta, o docente começará recepcionando os alunos com a sala de aula organizada em um grande semicírculo, enfeitada com as cores das bandeiras dos países africanos e cartazes com algumas frases e imagens relacionadas à cultura do continente. Mais adiante, o professor mediador explicará,

de forma sucinta, cada etapa da Oficina, para que os alunos possam compreender o tema geral.

Para essa apresentação, sugerimos que o professor escreva no quadro alguns questionamentos para que os discentes reflitam e se posicionem sobre as seguintes perguntas: “Vocês conhecem ou já ouviram falar de alguma cultura do continente africano? Quais são os países do continente africano que vocês conhecem ou sobre os quais já ouviram falar? O que vocês entendem por quilombo e quilombola? Vocês conhecem alguma obra literária, música, filme, poema, pintura, reportagem que fale sobre quilombos ou quilombolas?”.

Para que os estudantes argumentem sobre os questionamentos iniciais, o estímulo visual da sala de aula é fundamental: eles devem observar a ornamentação da sala, as frases, os livros, as cores, as imagens e as bandeiras. Em seguida, o mediador explicará que os alunos farão algumas tarefas de introdução à temática que norteia todas as atividades planejadas. Consideramos que essas tarefas, quando bem encaminhadas, possibilitarão momentos prazerosos de leitura e, igualmente, poderão despertar a curiosidade de compreender o presente por meio do passado, mas na perspectiva de sua ressignificação.

O docente poderá adaptar ou acrescentar os modelos de atividades aqui expostos para o objetivo pretendido. Na sequência, os estudantes farão as seguintes atividades diagnósticas, que devem ser assinaladas com um “X”, conforme segue o modelo abaixo:

Quadro 5 – Atividades de diagnose

A) Qual dessas imagens representa uma cultura do continente africano?



8



9



10

⁸ Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/cultura-africana/>

⁹ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/leste-europeu.htm>

¹⁰ Disponível em: <https://conhecimentocientifico.com/asia-continente/>

* Para responder a essa questão, os alunos terão três imagens de algum tipo de manifestação cultural escolhida aleatoriamente e, entre elas, uma será da cultura africana. Desse modo, poderemos observar quais alunos já conhecem algum traço da cultura do continente africano e, também, estimular que eles se posicionem sobre o tipo de manifestação exibida na imagem.

B) Em qual dessas sequências de nomes de países, todos pertencem ao continente africano?

Angola

Moçambique

Ilhas São Tomé e Príncipe

Ilhas de Cabo Verde

Guiné-Bissau

Guiné Equatorial

Quênia

Senegal

Serra Leoa

África do Sul

Camarões

Brasil

Marrocos

Mali

Nigéria

Ilhas de Madagascar

Egito

Estados Unidos

* As sequências com nomes de países serão colocadas em três quadros, dentre esses quadros há um que contém somente nomes de países do continente africano. Essa atividade possibilitará ao estudante conhecer alguns nomes de países do continente africano e, também, permite-nos explicar que boa parte dos países do continente africano tem como língua oficial o português.

C) A partir de seu conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, indique qual dessas imagens representa um quilombo?



11



12



13

* Para essa tarefa, foram selecionadas imagens de três tipos de moradia, que possibilitam ao aluno refletir sobre como é uma moradia de um quilombo e, também, para que ele possa se posicionar sobre o porquê de ainda existir esse tipo de moradia na maioria dos quilombos.

Fonte: Elaborado pelo autor

As atividades de diagnose são necessárias para os encaminhamentos das leituras literárias temáticas e nos auxiliam nos encaminhamentos metodológicos que estruturam os módulos da Oficina. Portanto, o professor que irá aplicar a Oficina Literária Temática encontrará os passos no texto a seguir, com a sequência dos procedimentos e acompanhados de trechos entre parênteses, de caráter auxiliar e

¹¹ Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/o-que-e-um-quilombo/>

¹² Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo

¹³ Disponível em: <https://top10mais.org/top-10-melhores-condominios-fechados-do-mundo/>. Acesso em: 12 maio 2022.

explicativo, com sugestões adicionais e, também, com a indicação de horas aulas a serem usadas.

3.1.2 Módulo I: “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”

Para este primeiro módulo, realizamos uma seleção das obras e dos textos literários que apresentam diferentes representações do tráfico dos negros, da escravidão no Brasil e de quilombos. Essas exposições dos textos audiovisuais e literários possibilitam ao estudante o momento de reflexão sobre alguns sentimentos vividos por essas personagens escravizadas, cuja voz, vida e história passaram “despercebidas” pela historiografia.

Para dar início às atividades de envolvimento dos alunos com os materiais de leitura deste módulo I da nossa Oficina Literária Temática, sugerimos que o professor entregue aos alunos uma caderneta de anotações e explique que ela será usada para apontamentos de algumas ideias, pensamentos, reflexões e sentimentos que possam surgir ao longo da execução dos módulos da Oficina.

Temática geral: Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações.

Subtemática do módulo I: Representações do tráfico dos negros, da escravidão no Brasil e de quilombo na obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes.

Textualidades utilizadas:

- Obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes¹⁴;
- Poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves¹⁵;
- Música: “Navio Negreiro” (1997), de Caetano Veloso e Maria Bethânia¹⁶;
- Imagem: Capa do livro *Tumbu* (2007), de Marconi Leal¹⁷;
- Imagem: Compartimentos de um navio negreiro. Biblioteca Nacional – RJ¹⁸;

¹⁴ NUNES, Davi. *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

¹⁵ SILVA, Elisiane da; NEVES, Gervásio Rodrigues; MARTINS, Liana Bach. (Org.) *Castro Alves: a política em poesia*. 2. ed. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2012. p. 118-128.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4GMfHx7XeUY>. Acesso em: 02 maio 2022.

¹⁷ LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Editora 34, 2007.

- Reportagem da revista Super Interessante (2019) – “Por dentro de um navio negreiro”¹⁹;
- Imagem: Mapa do tráfico negreiro²⁰;
- Vídeo – “Como era a viagem dos escravos da África em um navio Negreiro”²¹”

Tempo de execução estimado: 10 aulas

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas²²

- Organizar a sala de aula em um grande semicírculo;
- Ornamentar a sala com as cores dos países de origem dessas pessoas que vieram forçadas para o Brasil (Camarões, Gana e Nigéria) e cartazes com algumas frases e imagens relacionadas à cultura do continente africano;
- Disponibilizar os seguintes recursos didáticos na sala: multimídia, quadro, pincel, apagador;
- Entregar um caderno de anotações²³ aos estudantes, para que façam nele os seus apontamentos sobre as impressões do projeto de leitura. (Posteriormente, as anotações podem servir de fonte de análise para verificação do horizonte inicial sobre a temática, do desenvolvimento desse horizonte e de sua expansão ao término da Oficina);
- Explicar aos alunos sobre a temática geral da Oficina Literária Temática: “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações”;
- Centrar, neste momento, a atenção no módulo I e sua subtemática: “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”;
- Pedir aos alunos que anotem aquilo que eles sabem sobre essa época histórica (colonização) de nosso país. (As anotações podem ser, mais adiante, passadas para

¹⁸Disponível em: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_phocagallery&view=detail&catid=1:galeria-de-imagens&id=39:compartimentos-de-um-navio-negreiro&tmpl=component&Itemid=0. Acesso em: 16 out. 2021.

¹⁹ DUCCI, André. África: toda a histórias do continente que deu à luz da humanidade. *Super Interessante*, São Paulo, edição 398-A, p. 42-51, jan. 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/a-era-da-escravidao/>. Acesso em: 02 maio 2022.

²⁰ Disponível em: <https://geografia.hi7.co/mapas-de-trafico-negreiro-no-brasil-56c3cfd92d11d.html>. Acesso em: 04 maio 2022.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zf4xHntCMfw>. Acesso em: 09 maio 2022.

²² Por “horizonte de expectativas”, entendemos os objetivos a serem alcançados com a realização da oficina literária, isto é, o alvo ao qual o professor pretende chegar com a essa metodologia de ensino.

²³ Essa caderneta pode ser confeccionada pelos próprios alunos, com papel reciclado.

a sua caderneta. Essas notas primeiras darão o índice do horizonte de conhecimento inicial dos alunos sobre a temática a ser discutida ao longo da “Oficina”; portanto, o professor deve dar-lhes tempo para executar essa tarefa e os incentivar a listar tudo o que lembram sobre ela. As informações devem ser coletadas pelo professor para poder, adiante, fazer o diagnóstico sobre a ampliação dos conhecimentos de seus alunos sobre a temática em pauta.);

- Questionar os alunos sobre o que eles entendem por “tráfico de negros” no Brasil e no mundo. (As respostas dos alunos podem ser anotadas na lousa e, mais adiante, os resultados da conversa podem ser sintetizados no caderno de anotações dos alunos. Coletar as informações nesse momento inicial é fundamental para que o docente possa, na sequência das atividades, verificar as possíveis mudanças no horizonte de conhecimento dos alunos.);

- Indagar os alunos se eles conhecem algo da história do escritor, Davi Nunes. (Nesse momento, o professor deve conversar com os alunos a respeito da literatura como meio de representação. Assim, deve-se chamar a atenção dos alunos, nesse momento, para o fato de que, na literatura infantil e juvenil brasileira, há várias representações de quilombolas e de quilombos e que, ao longo do projeto da Oficina Literária Temática, algumas delas serão lidas, outras comentadas e mais algumas ainda recomendadas para leitura futura.);

- Verificar o que os alunos sabem sobre Castro Alves e se já leram alguma obra dele. Perguntar-lhes, também, se conhecem a importância desse literato no cenário da literatura brasileira. (Para auxiliar na expansão do horizonte de conhecimentos dos alunos, o docente deve comentar com eles, nesse momento da Oficina, sobre a vida de Castro Alves e sua relevância na história da literatura brasileira.);

- Perguntar para os alunos se eles já ouviram falar do poema “Navio Negreiro”, de autoria de Castro Alves (SILVA; NEVES; MARTINS, 2012, p. 118-128), e verificar se eles têm alguma noção sobre o gênero lírico²⁴. (Caso esse tópico esteja previsto para a turma, essa será uma boa ocasião para tratar, também, de alguns aspectos

²⁴ Antes de começar as leituras da Oficina Literária Temática, é importante comentar com os alunos sobre os aspectos básicos inerentes ao gênero com o qual se vai trabalhar. Nesse momento de nossa “Oficina”, podemos, por exemplo, tocar em assuntos como a declamação de poesias e explicar-lhes, caso seja necessário, sobre os diferentes componentes das textualidades: **poema**: autor, título, tema, verso, estrofe, métrica, rima e tipos de poema, etc. e, também, sobre **poesia**: sentimento, beleza, harmonia, figura de linguagem, etc. Para isso, sugerimos a leitura da obra *O estudo analítico do poema*, de Antonio Candido (2006).

formais do gênero, ou mesmo retomá-los, caso os alunos já tenham tido a oportunidade de conhecer as características básicas da lírica.);

- Questionar os estudantes se eles conhecem alguma música de Caetano Veloso e Maria Bethânia ou se já ouviram falar sobre esses artistas. (Depois desse questionamento, é importante que o docente apresente os artistas a seus alunos em suas múltiplas facetas: cantor, compositor, escritor, intérprete. Tal apresentação será importante em atividades posteriores nas quais se utilizará uma canção ligada a estes artistas.);

- Interrogar os aprendizes se eles sabem quais são os tipos de navio de carga que existem, se já olharam algum navio de carga por fora e por dentro ou se têm alguma ideia de como é um navio de carga viva por dentro e quais cargas são transportadas. (É importante que o mediador da Oficina mostre algumas imagens de “navios de cargas vivas”. Depois, pode-se mostrar as imagens de um navio negreiro, para que os aprendizes façam uma comparação do navio negreiro com um navio de carga viva nos dias atuais e, também, entendam quais cuidados se deve ter nesse tipo de transporte.);

- Indagar os discentes se já leram ou assistiram a alguma reportagem sobre o tráfico de negros e como eram os compartimentos desse navio que traziam essas pessoas, forçadamente, a trabalhar em nosso continente. (É importante que o professor mostre a capa da revista e a reportagem, informadas no próximo passo, que abordam essa temática.);

- Instruir os alunos a lerem a reportagem da Revista Super Interessante (2019) – “Por dentro de um navio negreiro”, orientando-o sobre como proceder em uma leitura de infográfico. Depois, assistir como eles ao vídeo “Como era a viagem dos escravos da África em um navio Nегreiro”. Concluir essa atividade debatendo com os alunos os conhecimentos adquiridos nas duas linguagens e finalizar com o seguinte questionamento: como era feito o tráfico dos africanos que eram trazidos à força para o Brasil e por que isso acontecia? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Projetar, em sala de aula, a imagem do “mapa do tráfico de negros” e indagar os aprendizes se eles haviam olhado algum mapa-múndi e, também, se eles conseguem localizar seu país, seu estado e sua cidade nesse mapa. (Esta atividade permite pensar não apenas a viagem do tráfico, seu percurso, distância e duração, mas, igualmente, o desterramento sofrido pelos escravizados.);

- Projetar a imagem da capa do livro *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes, em projetor multimídia (Anexo 1), e perguntar-lhes se eles já leram essa obra, se têm ideia do que essa obra vai tratar, que imagem, objeto ou palavra eles conhecem. (É importante que o professor deixe que os alunos se expressem sobre o que a imagem da capa significa ou se ela faz lembrar de algo na vida deles. O professor deve estimular a reflexão dos alunos, falando das características imagéticas da capa do livro – frase, palavras, cor, características físicas, objetos – para possibilitar a compreensão do título da obra.).

Etapa 2: Recepção e análise das obras

Nesta etapa, as anotações feitas anteriormente podem ser copiladas na caderneta que receberam no início da Oficina. Em seguida, o professor pode propor aos estudantes que, na primeira página dessa caderneta, eles escrevam, com letras destacadas, as palavras “QUILOMBOLAS”, “QUILOMBOS” e “TUMBU”, e que, na página seguinte, expressem o que eles pensam que pode significar cada uma dessas palavras. Feitas essas anotações, o professor pode informar aos alunos que, ao término da Oficina, eles poderão voltar a anotar os novos significados agregados às palavras, após feitas as leituras que compõem essa prática. Para isso, as páginas seguintes devem ficar em branco nesse momento das atividades.

- Entregar aos discentes, em cópia xerografada, o poema “Navio Negreiro”²⁵ (1880), de Castro Alves, para que o leiam sozinhos e em silêncio. Pedir-lhes, também, para prestarem atenção aos sentimentos despertados pela leitura de cada estrofe do poema;

- Questionar os alunos, depois da leitura silenciosa, sobre quais foram os sentimentos despertados com a leitura do poema. Iniciar, então, com eles uma conversa guiada pelas seguintes questões, tais como: de onde eram essas pessoas? Como elas eram levadas a fazer essa travessia? Como essas pessoas eram transportadas? Como era o ambiente do alojamento? Em média, quantos dias durava uma viagem? Qual era a faixa etária desse povo? Em média, quantos seres humanos havia em um navio? Por que o navio negreiro era chamado de tumba? O que é um navio negreiro? De onde vinham esses homens, mulheres e crianças para serem escravizados? Quem eram os “brancos” que os capturavam e os

²⁵ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

escravizavam? Para que eles faziam isso? Em que época isso aconteceu? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Solicitar uma nova leitura do texto, depois de responderem oralmente aos questionamentos feitos sobre as sensações e sentimentos despertados pela leitura do poema “Navio Negreiro”, que deve ser explorada primeiramente por meio da audição;

- Pedir aos estudantes que fechem os olhos e prestem bastante atenção na música “Navio Negreiro” (1997), de Caetano Veloso e Maria Bethânia;

- Explorar mais detalhadamente cada parte do poema, após feita a leitura e ouvida a música que trata da mesma temática, mas com gênero textual diferente, com as seguintes indagações, entre as quais: como o autor descreveu o mar, o vento e o céu? Qual é o sentimento que essa linguagem emite? (O professor pode explicar a importância de diferentes textualidades sobre a mesma temática e, também, poderá questionar os estudantes sobre que sentimentos foram despertados neles pela leitura e audição de cada estrofe do poema. Também pode-se indagá-los sobre qual das textualidades despertou-lhes mais emoção e por quê. Como sugestão, o docente pode explorar outras textualidades²⁶ sobre a mesma temática.);

- Dialogar com os estudantes, por meio do poema, sobre a situação vivenciada dentro das embarcações (higiene, alimentação, maus tratos, violências sofridas por mulheres e crianças entre outras). (O docente deve considerar, para essa conversa, o grau de entendimento e maturidade de seus estudantes, já que a temática é bastante dolorosa e pode, talvez, afetar, de forma não saudável, a sensibilidade dos estudantes. Contudo, ela não deve ser simplesmente evitada, pois sabemos que a realidade vivenciada por essas pessoas foi muito mais dolorosa do que possa ser a menção aos fatos desse passado.);

- Questionar aos alunos para uma reflexão, tais como: o que seria um “navio negreiro”, atualmente? (Como sugestões, o docente pode incentivá-los a falarem sobre o que eles imaginam que seja estar dentro de um camburão de polícia, de uma cela de presídio, de um transporte de trabalhadores rurais, em um local de trabalho semelhante ao do contexto escravista. Nesse momento, é importante que o docente leve os estudantes a refletir sobre os motivos que levam esses atuais “navios negreiros” a ainda existirem em nossa sociedade.);

²⁶ Poema “O Navio Negreiro (1847-1871)”, declamado na voz de Paulo Autran (1922-2007). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3j8XoDSoA-E>. Acesso em: 13 maio 2022.

- Encaminhar uma atividade de escrita, após essas reflexões discutidas oralmente com a turma, solicitando a cada aluno que produza uma frase sobre o tema: “Os navios negreiros da atualidade”. (No encontro seguinte, após lidas oralmente as frases, elas podem compor um cartaz a ser afixado no mural da escola ou na sala de aula.);
- Proceder à apresentação de um conjunto de obras literárias aos alunos. (Sugerimos que se escolham algumas das apontadas em nosso Quadro 3, que contempla as produções infantis e juvenis dessa temática na literatura brasileira. Nessa apresentação primeira das obras, não será apresentada a narrativa *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, com ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. Essa obra deve ser apresentada apenas após a primeira leitura efetuada e com a devida explicação de que ela será a narrativa híbrida de história e ficção “guia” para os demais módulos da Oficina Literária Temática.);
- Projetar, novamente, a imagem da capa do livro *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes (Anexo 1), em projetor multimídia e, após retomar as leituras já feitas dessa imagem, projetar a sequência das páginas em projetor multimídia, para que se faça uma leitura colaborativa, mediada por ele. Após cada página lida, questionar sobre o que sabem e o que não sabem sobre determinado assunto exposto na obra;
- Fazer questionamentos aos alunos – depois de terem feito a leitura compartilhada da obra de Nunes (2019) –, tais como: como era o quilombo do Cabula? Como Bucala conseguia informações sobre o quilombo em que ela vivia? Onde ele se localizava? Como eram chamadas as casas dos quilombolas? A maioria das pessoas que moravam no quilombo vieram de qual continente? Como eram chamados os homens que queriam destruir os quilombos? Na religiosidade africana, quem é a deusa das águas doces? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);
- Sugerir aos alunos que busquem informações sobre o “Quilombo de Cabula”: onde se localizava? O que é essa região do Brasil hoje?²⁷, entre outras;

²⁷ As pesquisas, seguramente, levarão os alunos e professores a descobrirem que o “Quilombo do Cabula” existiu nas proximidades da cidade de Salvador, na Bahia, e que hoje essa área constitui um dos bairros da capital do estado da Bahia. “Antigo quilombo do Cabula. O bairro Beiru, tradicionalmente chamado de ‘Tancredo Neves’, pertence a Prefeitura-Bairro VIII, Cabula/Tancredo Neves.” Fonte: <https://prefeiturabairro.salvador.ba.gov.br/prefeitura-bairro-cabula-tancredo-neves/> e [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Cabula_\(Salvador\)](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Cabula_(Salvador)). Acesso em: 09 out. 2022.

- Mostrar a capa da obra *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, aos estudantes (Anexo 2), e perguntar-lhes se eles haviam imaginado que esse seria o título de um livro, ou o nome de uma personagem literária. Deixar que os alunos se expressem sobre o que a imagem da capa significa para eles, ou projeta na mente deles. Incentivá-los a fazer as suas previsões sobre o tema da obra e sobre a personagem Tumbu. Explicar-lhes que essa obra irá perpassar todos os módulos da Oficina, pois ela servirá de contextualização para que eles entendam melhor por quais motivos surgiram as comunidades quilombolas no Brasil Colonial;
- Pedir aos estudantes que anotem, na sequência, o título da obra e o nome do autor nas suas cadernetas e que registrem, em seguida, o que pensam ser a temática da obra e o que a personagem Tumbu fará nesse relato. Questionar, também, se eles conhecem alguma informação sobre o autor e sobre outras obras dele;
- Entregar uma cópia do primeiro capítulo da obra para cada aluno. Em seguida, pedir que os alunos façam uma leitura silenciosa desse capítulo, que é intitulado “O começo de tudo”;
- Propor a dinâmica grupal de leitura “Leitores em ação”, após a leitura do primeiro capítulo. Para isso, formar grupos de sete integrantes e dar as instruções para a realização da atividade: cada grupo escolherá um capítulo do livro de Marconi Leal (2007) – do segundo ao quarto capítulo – e, também, o tipo de leitor que ele deseja ser para essa atividade. Explicar sobre a natureza e ação de cada um dos diferentes tipos de leitores que devem fazer parte dessa atividade grupal, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Dinâmica de leitura interativa que contemplam a produção de Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino Fundamental

LEITORES EM AÇÃO	
Tipo de leitor	Ação
Leitor	Ler o texto em voz alta para a turma.
Detetive	Interromper para perguntar o significado das palavras do texto que não conhece.
Questionador	Levantar dúvidas ligadas a elementos que <i>não estão</i> no texto.
Sábio	Relacionar o que se está lendo com outra informação que lhe pareça importante, necessária para entender o texto.
Caçador de	Buscar expressões bonitas, raras ou difíceis.

tesouro	
Adivinho	Prever como terminará o capítulo que se está lendo e justifica sua previsão.
Jornalista	Resumir todo o texto após a leitura.
Essa dinâmica de leitura interativa permite ao professor explorar diferentes estratégias de leitura – criando uma personagem leitora e suas ações pelo “tipo de leitor” que integra cada equipe. Essas “categorias” de leitores podem ser alteradas, mudadas, criadas, de acordo com o interesse e a realidade da turma com a qual a dinâmica de leitura interativa será feita.	

Fonte: Elaborado pelo autor

- Repassar aos grupos, após a explicação sobre a dinâmica grupal de leitura, composta de tipos diferentes de leitores, as seguintes orientações para a leitura de cada capítulo da obra: a) qualquer um pode interromper a leitura sempre que quiser comentar algo; a) deve-se interromper a leitura obrigatoriamente nos pontos indicados, quando alguém desejar fazer um comentário de acordo com seu papel/função; b) o adivinho pode fazer seu comentário apenas no penúltimo parágrafo; c) a cada comentário, o grupo todo comenta, discute, complementa, responde às questões; d) cada um deve desempenhar apenas o seu papel; e) cada leitor deve manifestar-se, ao menos, uma vez ao longo da leitura do capítulo. (Com as explicações dada pelo docente sobre as leituras dos capítulos, os alunos, com suas devidas funções, levarão para casa o capítulo que será lido/analísado. Em outro momento, em sala de aula, as equipes farão a leitura/análise do capítulo escolhido com as orientações preestabelecidas pelo docente. Todas as equipes devem contribuir nas apresentações dos colegas. Após cada apresentação, o docente instigará os alunos a falarem sobre o que mais lhes chamou a atenção no capítulo lido.);
- Pedir que os alunos imaginem como são os pais da personagem Tumbu, após a leitura dos capítulos 1 a 4 da obra de Marconi Leal (2007). Após fazerem algumas descrições orais, incentivados pelo professor, pedir aos discentes que desenhem essas personagens que ainda não apareceram na obra em seu caderno de anotações. Pedir-lhes, também, que anotem como eles se sentiriam se vissem seus pais sendo capturados da forma que foram capturados os pais de Tumbu;
- Mostrar aos alunos, depois de realizada a tarefa da “projeção imagética” das personagens – mãe e pai da protagonista Tumbu –, por meio de multimídia, a imagem “Compartimentos de um navio negreiro” (Anexo 3), e, logo em seguida, pedir que analisem essa imagem e comentem o que lhes vem à mente;

- Questionar, oralmente, os alunos, depois de eles já terem analisado a imagem e terem expressado as suas opiniões sobre ela, a respeito dos seguintes tópicos: o que pode acontecer com o corpo das pessoas quando elas são transportadas nessas condições? Como você se sentiria sendo transportado com sua família nas condições desse navio? Como você se sentiria sendo transportado sem os seus amigos e familiares nessas condições? Como era a divisão desse navio? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);
- Exibir, em projetor multimídia, na sequência das atividades, uma reportagem da revista Super Interessante (Anexo 4) que trata dos compartimentos do navio negreiro em forma de infográfico. (A reportagem pode ser lida pelo professor, em conjunto com os alunos, e, em seguida, pode-se colocar questões e comentários sobre as informações contidas no texto, e sintetizar as discussões na lousa;
- Propor uma atividade de escrita com base na seguinte questão, entre as quais: atualmente, vocês conhecem algum veículo que transporte pessoas ou animais nas condições parecidas com a do “navio negreiro”? Se possível, faça o desenho desse veículo, com as pessoas ou os animais dentro dele;
- Apresentar aos alunos, por meio de multimídia, a imagem do “Mapa do tráfico negreiro” (Anexo 5), para que eles visualizem a distância da trajetória feita em embarcações europeias no estabelecimento da escravidão africana até chegar ao Brasil, naquela época, considerando-se a escassez da tecnologia;
- Exibir aos alunos, após a exploração da imagem do Mapa do tráfico negreiro, um vídeo curto sobre a temática. (Sugerimos, aqui, o vídeo “Como era a viagem dos escravos da África em um navio negreiro”, cujo *link* de acesso está na descrição das textualidades a serem utilizadas neste módulo, disponível no *Youtube*, no canal “Segredos da Humanidade”, para que os estudantes percebam, de forma descolonizada, toda a trajetória desumana do tráfico dos povos africanos que vieram forçados para o Brasil no período histórico em que fomos colônia de Portugal.);
- Encaminhar, depois da exibição do vídeo, a produção de um pequeno texto sobre o que os alunos não conheciam a respeito do tráfico dos povos africanos para o Brasil e que, agora, já conhecem por meio da Oficina Literária Temática. (Essa atividade, feita na caderneta dos alunos, será, também, recurso utilizado pelo docente, no final da atividade, para analisar se está ocorrendo, ou não, a ampliação no horizonte de conhecimento dos alunos.).

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

- Pesquisar, junto com os alunos, sobre os seguintes tópicos, tais como: o que eram os quilombos? Como surgiram os quilombos? Qual era a finalidade dos quilombos? Quais são as principais características de um quilombo? Quais eram as religiões predominantes nos quilombos? Quais manifestações culturais existiam nos quilombos? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);
- Retomar as informações sobre o “Quilombo do Cabula” e pesquisar, no recurso *Google Earth*, a localização atual desse espaço geográfico, que se tornou um bairro da cidade de Salvador, na Bahia²⁸;
- Instruir os alunos para entrevistarem os moradores mais antigos ou que tenham mais conhecimento da história da sua comunidade, utilizando perguntas pertinentes ao quilombo onde vivem, tais como: qual é a origem do nome do Povoado Recurso, em Santa Rita (MA)? O Povoado Recurso é um quilombo que, oficialmente, foi certificado com qual nome, e por quê? Quais características físicas do Povoado Recurso mudaram com o tempo? Qual era a religião predominante no Povoado Recurso? Quais são as religiões que existem hoje? Atualmente, quais manifestações culturais existem no Povoado Recurso?
- Pedir para que os estudantes conversem com seus familiares, em especial com os mais idosos (sugerindo que se anote a idade deles), para saber se eles conhecem como era a forma de trabalho dos escravizados no Brasil até a abolição da escravatura. Pedir a eles que registrem o teor dessas conversas no caderno de anotações;
- No retorno às atividades da Oficina Literária Temática, solicitar que cada aluno exponha os resultados de suas entrevistas, e as informações coletadas podem ser discutidas no grande grupo. Com base nessas informações – em especial da idade dos informantes –, fazer uma espécie de linha do tempo para calcular há quantas gerações passadas, mais ou menos, os antecedentes da atual geração viveram essa situação desumana;
- Convidar, para uma roda de conversa com os alunos, um integrante da comunidade que tenha memórias guardadas desse tempo, transmitidas a ele pelos seus antecedentes, como forma de preservar a memória coletiva da comunidade. (Nesse caso, aconselhamos, também, que, em seguida, seja feito o registro escrito

²⁸ Pesquisar basicamente em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Cabula_\(Salvador\)](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Cabula_(Salvador)). Acesso em: 09 out. 2022.

desses relatos e, se autorizada, a conversa poderia, também, ser gravada e mantida como acervo da memória do local.).

Etapa 4: Conclusões

Nessa etapa, que possibilita uma reflexão sobre os resultados possíveis das atividades práticas efetuadas ao longo dos primeiros encontros, nossas sugestões incluem:

- Verificar, por meio dos debates, se os estudantes compreenderam e tiveram uma nova visão sobre o tráfico da escravidão no Brasil e sobre a formação dos quilombos;
- Averiguar os comentários dos alunos sobre os aspectos desse período histórico e do fato da escravização, trazido à discussão, que eles não conheciam e que, agora, já conhecem;
- Avaliar, oral e coletivamente, os trabalhos realizados durante das práticas do módulo I, comentando sua importância e destacando a sua relação com o tema;
- Avaliar, também, as anotações realizadas na caderneta dos alunos e incentivá-los a seguir com esses registros.

3.1.3 Módulo II: “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras” – a busca de liberdade nos quilombos

Tema geral: “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações”

Subtemática do módulo II: “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras” – a busca de liberdade nos quilombos representada na obra *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado

Textualidades utilizadas:

- Cordel: “A escravidão e a resistência”, de Antonio Héilton de Santana²⁹;
- Imagens: “Pinturas que retratam a escravidão no Brasil”, de Jean-Baptiste Debret³⁰;
- Charge: “A escravidão”³¹;

²⁹ Cordel: *A escravidão e a resistência* – Antonio Héilton de Santana – Santa Rita, PB. Disponível em: <http://ospiti.peacelink.it/zumbi/afro/cordel/aheliton/home.html>. Acesso em: 11 maio 2022.

³⁰ Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/2019/jean-baptiste-debret-40-imagens-para-ver-e-baixar/>. Acesso em: 13 maio 2022.

- Vídeo: “Quilombo” – Quiz TV Escola³²;
- Obra: *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado³³;
- Obra: *Tumbu* (2007), de Marconi Leal³⁴ (Escravidão: do capítulo 5 ao 9, p. 39-83);
- Vídeo: Documentários – “Quilombo do século XXI”³⁵.

Tempo de execução estimado: 10 aulas

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparar o ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com cartazes contendo alguns símbolos – pelourinho, chibata, correntes entre outros – que remetem à escravização no Brasil;
- Dispor os alunos em semicírculo;
- Relembrar da temática geral da Oficina Literária Temática aos alunos: “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira e em outras artes, múltiplas textualidades: possíveis ressignificações”, centrando a atenção no subtema do módulo II: “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras – a busca de liberdade nos quilombos”;
- Instigar os alunos a dialogarem sobre a escravidão dos negros que eram trazidos à força da África para o Brasil, por meio de questões como as seguintes: como você imagina que eram essas pessoas? Como elas viviam em sua terra natal? Por que a escravização acontecia com elas? Quem foram os responsáveis por esse fato histórico? O que justificava essa ação? Como você imagina que se comunicavam esses sujeitos entre eles e com os seus algozes? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);
- Perguntar aos alunos se eles já viram alguma imagem, pintura ou fotografia que retrate cenas da escravidão no Brasil ou se conhecem algum gênero textual (charge, cordel, lenda, música, filme, novela, entre outros) que trate dessa temática. Deixar que eles se expressem sobre os elementos/textualidades que eles apresentem e

³¹ Charge da escravidão, 2017. Disponível em: <http://aescravidblog.blogspot.com/2017/09/chages-da-escravidao.html>. Acesso em: 13 maio 2022.

³² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N92tZ_KxXyE. Acesso em: 08 out. 2022.

³³ MACHADO, Angelo de. *O tesouro do quilombo*. Ilustrações de Aragão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

³⁴ LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CNhqvWJjGII>. Acesso em: 9 set. 2022.

indagá-los sobre como foi a sua recepção desse material no primeiro contato com ele;

- Sondar os alunos quanto aos seus conhecimentos sobre o gênero textual cordel. Perguntar se conhecem alguma característica desse gênero ou se já viram algum cordel e, também, em que meio de comunicação esse gênero costuma circular. (Depois dos questionamentos, o professor pode explicar, de forma sucinta, as principais características do cordel, sua função social e os veículos em que ele circula.);

- Perguntar aos alunos se eles têm algum conhecimento sobre pintura em tela, se conhecem alguma informação sobre um pintor famoso e, também, se conhecem algum pintor que retratou algum acontecimento histórico do Brasil. (Essa é outra situação que requer que o docente esteja preparado para complementar ou preencher lacunas no conhecimento dos alunos. O professor pode dialogar sobre os principais tipos de pintura que existe e sua função na sociedade.);

- Incentivar os discentes a dialogarem sobre os quilombos e questionar se já assistiram alguma reportagem, vídeo ou documentário nas redes sociais que trate dessa temática. Essa conversa pode ser dirigida com perguntas, entre elas: como surgiu o quilombo? Por que existiu e existe o quilombo? Onde se encontravam os quilombos na colonização e onde se encontram hoje? Como foi e como é um quilombo? Quais quilombos vocês conhecem? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.).

Etapa 2: Recepção e análise das obras

- Entregar aos alunos, em cópia xerografada, o cordel “A escravidão e a resistência”, de Antonio Héilton de Santana (Anexo 6), para que o leiam, primeiramente, sozinhos e em silêncio;

- Realizar atividade de leitura dirigida depois da leitura silenciosa. (Nesse trabalho, os alunos devem formar duplas para ler, em voz alta, uma estrofe do cordel e, em seguida, comentar sobre os aspectos do conteúdo da estrofe lida que lhes pareçam relevantes);

- Motivar a instauração de um debate entre os discentes, após as leituras em duplas, por meio das seguintes questões, entre as quais: como é descrita, no cordel, a escravidão? Como é descrita a venda dos negros no cordel? O que esse povo fazia para a sua liberdade? O que representava o quilombo para essas pessoas? Quem

vivia nos quilombos? O que eles plantavam e criavam para sobreviver? (Depois de responderem, oralmente, a essas indagações, os alunos devem descrever, em sua caderneta de anotações, os sentimentos despertados neles com a leitura do cordel.);

- Projetar algumas imagens das pinturas de Jean-Baptiste Debret (Anexo 7) que retratam cenas da escravidão no Brasil. (O docente deve explicar um pouco sobre a vida do autor, como, também, sobre o motivo das imagens pintada por ele.) O professor pedirá que os alunos pesquisem sobre esse autor, para, depois, em sala de aula, responderem, oralmente, aos seguintes questionamentos, tais como: o que está sendo representado nas pinturas? Para que aspecto o autor quis chamar a atenção nessas pinturas? Em que época e local você pensa que foram feitas essas pinturas? Como estão retratados o negro e o branco na pintura? Como estão representadas as mulheres e as crianças na pintura? Qual era o serviço que os negros e os brancos faziam, segundo está expresso na pintura? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Solicitar que os alunos formem pequenos grupos para analisarem algumas pinturas de Jean-Baptiste Debret selecionadas pelo professor. (Nessa análise, os alunos devem responder, oralmente, os seguintes questionamentos por tela, entre as quais: Imagem 1 – “Execução de punição por flagelo” – O que mais chamou a atenção na pintura? Como estão representados o branco e o negro? Por que os negros tinham de olhar essa cena? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.); Imagem 2 – “Retorno de um proprietário” – Que sentimento foi despertado em você ao ver essa imagem? Como estão retratadas as crianças nessa cena? Por que será que essas pessoas aceitam essas condições desumanas? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.); Imagem 3 – “Família brasileira no Rio de Janeiro” – Quais sentimentos são retratados pelos escravizados? O que nos faz lembrar quando você dá uma migalha do seu resto de comida? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.); Imagem 4 – “Pequeno moinho de açúcar” – Quantas horas diárias você aguentaria ficar nessas condições? Quais riscos físicos e psicológicos esses escravizados corriam? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Questionar os alunos sobre a visão que eles têm da escravidão que aconteceu no Brasil. Indagar se conhecem alguma história que mostre que ainda hoje existem trabalhos semelhantes a essa condição da escravidão no nosso país, e quais justificativas haveria para essas situações na atualidade. (Para isso, o professor

precisa inteirar-se de casos de trabalho análogo à escravidão, para, se for o caso, complementar essa linha de conhecimento dos alunos por meio de charge, nos Anexos 08 e 09.);

- Exibir o vídeo curto indicado neste módulo (com recurso do projetor multimídia) que trata sobre o quilombo. (Esse vídeo serve para explicar o que eram os quilombos.);

- Solicitar aos alunos que, depois de terem assistido ao vídeo, representem, por meio de uma produção visual, um quilombo na época da escravidão e nos dias atuais;

- Entregar, na sequência das atividades, uma cópia do primeiro ao terceiro capítulo da obra *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado, para cada grupo de cinco alunos, já anteriormente constituído, para fazerem uma leitura atenta dessa parte da narrativa híbrida de história e ficção. Para o desenvolvimento dessa atividade, projetar, em projetor multimídia, a capa do livro (Anexo 11) e pedir para que os alunos a analisem e, depois, comentem sobre o título e as imagens. Após cada aluno ler uma parte do capítulo, até o término da leitura, fazer, oralmente, os seguintes questionamentos, tais como: no capítulo 1, “A chegada”, em que estado e lugar se passa esse acontecimento? Quem é o protagonista da narrativa? Conforme o pai de Eduardo, o que é cerrado, floresta e mata ciliar? Qual é a cidade de Eduardo e para onde ele foi com seu pai? Quais são as produções cultivada na fazenda? Qual foi a história que o pai de Eduardo contou que deixou o menino intrigado? Qual era a dúvida que Eduardo tinha com relação às férias dele? O que a maioria das crianças faz na fazenda, no período de férias? Por que Eduardo quis ficar na fazenda? Quais personagens participam desse capítulo? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Questionar os alunos sobre aspectos de compreensão/interpretação textuais referentes à sequência das ações dessa diegese expostas no capítulo 2, “Passeio na cachoeira”, tais como: você acha que Eduardo conhece bem a fauna e flora do cerrado? Justifique sua resposta. Você acha que o protagonista é observador e questionador? Justifique sua resposta. Por que a personagem Nêuber estava bem-vestida na chegada do proprietário da fazenda e como esse menino se veste no dia a dia? Por que Eduardo não conhece os afazeres da fazenda? Como Eduardo e Nêuber se vestiram para ir à cachoeira? Qual é o lugar na fazenda que, realmente, Eduardo quer conhecer e por quê? Qual foi a história que Nêuber contou sobre o índio? Sobre quais pássaros Eduardo tinha um conhecimento equivocado, e depois

foi aprendendo com Nêuber e observando? Conforme Nêuber, como é a vida das crianças na fazenda? Explique uma situação em que Nêuber não conhece algum aspecto da vida na cidade? Quais personagens participam desse capítulo? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Debater com os alunos sobre as ações da diegese que continuam no capítulo 3, “O rei do cerrado”, no qual, depois de um banho de cachoeira, Nêuber e Eduardo voltaram por um caminho mais estreito, que entrava bem no meio do cerrado. Possibilitar questionamentos de compreensão/interpretação com as seguintes perguntas, entre as quais: para Eduardo, como são as árvores do cerrado? Conforme Nêuber, o que se aproveita do pequi? Conforme Nêuber, qual fruta é conhecida como “o rei do cerrado”? Cite algumas frutas que eles colheram no cerrado e outras que você conhece? Conforme dona Clarice, qual é o principal alimento dos pobres que vivem no cerrado? O índio Meri-Buttu fez parte de qual tribo? Como foi que a tribo Araxá foi destruída? (Essas questões podem ser ajustadas à realidade da turma, ou seja, podem ser direcionadas mais à verificação da informatividade presente no texto – como sugerido por nós –, mas, também, podem adquirir um sentido mais interpretativo, relacionando-se esses aspectos do texto com a realidade do leitor.);

- Entregar uma cópia do quinto ao nono capítulo da obra *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, para cada grupo de cinco alunos, já anteriormente constituído, para fazerem uma leitura atenta dessa parte da narrativa híbrida de história e ficção. Para essa atividade, o professor pode projetar, em projetor multimídia, o capítulo do livro que será lido pelo grupo. Cada aluno irá ler uma parte do capítulo e, ao término da leitura, todos irão responder, oralmente, os questionamentos dados pelo professor;

- Questionar os alunos sobre a sequência das ações dessa diegese, no capítulo 5, “Em terra firme”, no qual se relata a chegada da personagem Tumbu em um novo lugar. Depois de os alunos terem lido o capítulo, fazer os seguintes questionamentos, tais como: em que sentido o título do capítulo lido remete ao texto? Quais personagens participam desse capítulo? Como o protagonista – Tumbu – descreve o lugar – Recife – onde se encontram e as demais personagens que estavam nesse espaço? Como a personagem Tumbu descreve os negros e os brancos? O que Tumbu estava procurando, além dos seus pais? Qual foi o momento em que Tumbu despertou para o que realmente estava acontecendo? Quais eram as formas de os colonizadores intimidarem os africanos capturados e os não

capturados? Os castigos eram diferentes para uma criança, um adulto ou uma mulher? Como Tumbu conseguiu escapar do açoite (surra) em praça pública? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Argumentar e dialogar sobre outras situações que lhe chamaram a atenção, além dos questionamentos básicos anteriores – de teor replicativo do explicitado no texto. (Também os outros grupos poderão contribuir com seus argumentos à discussão. Tópicos relevantes à conversa podem ser acionados pelo professor, tais como: aspectos da amizade na infância; o relato do negro sendo chicoteado por outro negro; a forma como Tumbu descrevia os trabalhos dos brancos e dos negros escravizados, entre outros.);

- Ressaltar aspectos do relato feito no capítulo 6, “Salvo”, onde é relatada a ação da fuga do garoto, possibilitada, segundo o narrador, pela ajuda de Elia. Lançar as seguintes perguntas, tais como: quais são as personagens presentes nesse capítulo? Como Tumbu descrevia Elia (índio)? O que Elia fez com Tumbu em sua casa? Qual era a intenção de Elia com Tumbu? Qual era a “burrice” que Tumbu relatava que os brancos faziam com os africanos? Quando os colonizadores chegaram na casa de Elia, o que eles fizeram com Tumbu e o que eles deram para Elia? De onde vinham as pessoas que iriam ser escravizadas? Por que a maioria dos escravizados não falava as mesmas línguas? Quando os negros chegavam no Brasil, como era feita a divisão deles? Quais eram os castigos que os negros recebiam dos brancos? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Reforçar o entendimento do exposto no início do capítulo 7, “O encontro com os pais”, no qual a personagem Tumbu descreve a paisagem e os bichos que eram vistos no percurso que ele fez para chegar ao local onde ele acreditava que encontraria seus pais. Propor questionamentos como os seguintes: como os brancos transportavam os escravizados? O que os brancos faziam quando capturavam os escravos fugitivos? Conforme a personagem Tumbu, quais eram os afazeres dos negros e dos brancos? Na sua visão, por que os negros tinham de fazer esses trabalhos, e não o branco? Como os brancos examinavam os negros na hora de comprá-los? Você acha que a personagem Tumbu é ingênua? Justifique sua resposta. Como Tumbu descreve a paisagem natural e as construídas? Na sua visão, por que os vendedores e compradores de escravos não perguntavam nada sobre Tumbu – nome, idade, sonhos? Justifique sua resposta? Quando realmente Tumbu percebeu que foi enganado por Elia? (Ressaltamos, novamente, que

apontamos questões de ordem de verificação da informatividade no texto, para o compartilhamento com o grupo. O professor pode aprofundar esse debate com questões de compreensão/interpretação e, pelas indagações, estabelecer relação com a realidade presente, de acordo com a turma na qual o projeto será implementado.);

- Propor aos alunos uma discussão sobre aspectos expostos no capítulo 8, “Escravo”, no qual observamos que o menino Tumbu, por ser negro, não tinha nenhum direito à infância. Fazer os seguintes questionamentos, por exemplo: quem são as personagens desse capítulo? Qual era a função de Tumbu na casa de Donana? Como Donana e seus filhos tratavam Tumbu? Qual era a diversão das crianças com Tumbu? Por que Tumbu não revidava às atitudes das crianças que o maltratavam? Na sua percepção, qual foi o maior absurdo que fizeram com Tumbu? Nesse capítulo, vocês conseguem relatar alguma ironia da personagem Tumbu quando comenta sobre os trabalhos dos brancos? Justifique. Como Tumbu descrevia o principal encarregado de castigar os negros na aldeia de Donana? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Refletir sobre as relações sociais expostas na diegese, em especial no capítulo 9, “A cilada”, no qual se evidencia que as maldades feitas a Tumbu persistiam. Propor questionamentos, tais como: quem são as personagens desse capítulo? Quais eram os sentimentos de Tumbu quando estava com Carolina? O que ia acontecer se Tumbu (Bento) não obedecesse à Carolina? No momento de raiva, Carolina compara Tumbu a quais animais? O que aconteceu com Tumbu quando Jerono o encontrou com Carolina na mata? O que Donana mandou Jerono fazer com Tumbu? Na sua visão, por que Jerono não teve coragem de matar Tumbu? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Formar grupos de cinco integrantes e pedir que esses alunos, primeiramente, observem a charge da “A escravidão” (Anexo 8) projetada pelo professor em projetor multimídia. Em seguida, distribuir uma cópia dessa charge a cada aluno e explicar a diferença da pintura para a charge e os meios em que esses diferentes gêneros circulam. Após os esclarecimentos, solicitar aos alunos que façam uma análise dos seguintes questionamentos: em quais veículos de comunicação as charges circulam? Qual é a crítica expressa pela charge? Em que contexto a charge foi utilizada? Qual é a intencionalidade expressa pelo autor na charge? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);

- Indicar aos alunos a realização de uma tarefa de escrita em sua caderneta de anotações. Solicitar que cada aluno anote o que mais lhe chamou a atenção nessas charges. Também, pode-se pedir a eles que tentem produzir sua própria charge em relação ao tema que está em discussão.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

Na etapa anterior, os estudantes ouviram a explicação do mediador sobre os autores das textualidades que compõem o conjunto de leituras deste módulo, pesquisaram sobre eles e, também, responderam aos questionamentos feitos pelo professor. Ou seja, os estudantes já estão um pouco mais familiarizados com os produtores dos textos que são abordados aqui. Sugere-se que, neste momento, faça-se um diálogo sobre as diferentes maneiras de os distintos autores abordarem a mesma temática e sobre como a recepção desse material pode mudar de leitor para leitor.

- Dialogar com os alunos sobre a seguinte questão, tais com: ainda existe, em nossos dias, algum tipo de serviço que é parecido com os que foram retratados nas pinturas de Jean-Baptiste Debret? (Outros questionamentos podem ser acrescentados.);
- Incentivar os alunos para que expressem essa realidade hodierna de trabalho análogo à escravidão por meio de um desenho ou uma releitura das pinturas do artista, cujos resultados comporão uma exposição na sala de aula;
- Pedir aos alunos para que escrevam, em sua caderneta de anotações, o que mais lhes chamou a atenção nas pinturas de Jean-Baptiste Debret;
- Solicitar aos alunos que comparem as representações das personagens protagônicas das obras lidas até o momento: Bucala, Tumbu e Nêuber (junto aos dois outros garotos protagonistas na diegese de Machado (2014), Eduardo e Maria de Jesus);
- Pesquisar, entre os habitantes do quilombo e, também, na internet, se havia comunidades de autóctones na localidade do quilombo (ou próximo da localidade onde o projeto for implementado) e se, no passado, esses diferentes povos tiveram algum tipo de contato. O resultado das pesquisas deve ser discutido no início do próximo módulo e relacionado com a continuação da leitura da obra de Angelo Machado. *O tesouro do quilombo* (2001).

Etapa 4: Conclusões

Para o momento de avaliação e reflexão sobre as atividades relacionadas aos questionamentos, às observações e aos comentários que os estudantes efetivaram com relação aos textos lidos, ouvidos e visualizados no decorrer dos encaminhamentos metodológicos, propomos:

- Avaliar, oral e coletivamente, o trabalho realizado durante esse módulo da Oficina, expressando se houve ou não compreensão das relações entre os textos lidos desse momento com aqueles do módulo I;
- Verificar a produção dos alunos nos cartazes que tratam sobre a escravidão no Brasil, com a utilização da linguagem verbal e não verbal;
- Verificar se as anotações realizadas no caderno despertaram, no aluno, algum sentimento sobre a subtemática trabalhada em sala de aula;
- Apontar, nas realizações dos debates, a visão que os alunos tinham sobre quilombo e como eles pensam sobre essas comunidades agora, depois das atividades da Oficina;
- Retomar as diferenças entre as configurações das protagonistas das obras já abordadas e verificar se a turma está conseguindo associar semelhanças e diferenças entre as representações dessas personagens.

3.1.4 Módulo III: “Quilombo brasileiro: uma luta constante pelos direitos negados”

Temática geral: “Representações do quilombo e do quilombola na literatura infantil, juvenil e outras artes: possíveis ressignificações”

Subtemática do módulo III: “Quilombo: a resistência dos negros africanos à escravidão”

Textualidades utilizadas:

- Filme: *Quilombo* (1984), de Carlos Diegues – com João Nogueira e Toni Tornado³⁶;
- Letra da Música: “A felicidade guerreira”, de Gilberto Gil³⁷;
- Obra: *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* (2020), de Ivan Jaf³⁸;
- Obra: *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes³⁹;

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-z0M-vcCB4>. Acesso em: 16 maio 2022.

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1mtW56WbCFY>. Acesso em: 18 maio 2022.

³⁸ JAF, Ivan. *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)*. Ilustrações de Alex Senna. 2. ed. São Paulo: Ática, 2020.

Obra: *O tesouro do Quilombo* (2001), de Angelo Machado⁴⁰;

Obra: *Tumbu* (2007), de Marconi Leal⁴¹;

Cartilha: *Direitos Quilombolas* (2021), de Denize Souza, Gilmar Bittencourt, Jihny Giffoni e Karla Andrade. Defensoria Pública do Estado do Piauí⁴²;

Charge: “Charge Abolição da Escravidão⁴³”;

Tempo de execução estimado: 12 aulas

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

Nossas sugestões de apresentação para o início desse módulo III são:

- Preparar o ambiente: sala com multimídia (projektor multimídia, televisão, caixa de som, microfone), almofadas, cartazes com frases e imagens das obras, mural em branco. Materiais para desenho em tela: lápis, borracha, pincel, tinta de tecido e tela em branco;
- Organizar o ambiente para assistir aos vídeos e ouvir músicas, com os alunos dispostos livremente para as atividades de registro, sentados ou deitados, continuando os encaminhamentos em nível de leitura sensorial, emocional e compreensiva;
- Motivar uma conversa sobre as obras, os autores e os gêneros textuais selecionados para o módulo III, como também sobre o ambiente, o período em que foram produzidas as obras, a leitura dos títulos, a observação das capas das obras e as imagens;
- Formar cinco grupos aleatórios: os alunos devem tirar um pedaço de papel amassado dentro de uma caixa, o qual contém um número entre 1 e 5, e abri-lo para descobrir qual grupo integrarão, de acordo com os números sorteados. Formar os grupos por números iguais;

³⁹ NUNES, Davi. *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

⁴⁰ MACHADO, Angelo. *O tesouro do quilombo*. Ilustrações de Aragão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

⁴¹ LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

⁴² CARTILHA: *Direitos quilombolas*. Disponível em: http://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2021/06/Direitos-Quilombolas_Vozes-do-Quilombo_Defensoria-Publica-do-Piaui.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

⁴³ Disponível em: <https://nastramasdeclicio.com.br/historia/abolicao-da-escravidao-charges-na-aula-de-historia/>. Acesso em: 18 maio 2022.

- Depois dos grupos formados, entregar a cada grupo uma cópia do primeiro ao quarto capítulo da obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* (2020), de Ivan Jaf, e da cartilha informativa dos *Direitos quilombolas*, relacionada na lista de textualidades para este módulo. Instruí-los para que eles o leiam também em casa, com a família.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

Nessa etapa, a abordagem aos textos literários compõe um conjunto de obras literárias já lidas pelos alunos no módulo anterior, e, para esse módulo, sugerimos:

- Iniciar o encontro retomando a pesquisa proposta no módulo anterior, na qual os estudantes deveriam pesquisar com os habitantes do quilombo e, igualmente, na internet, se havia comunidades de autóctones na localidade do quilombo e se, no passado, esses diferentes povos tiveram algum tipo de contato. (Essa retomada permite que os estudantes se envolvam na pesquisa e, também, relatem o que descobriram, lembrando as histórias contadas pelos seus antecedentes.);
- Lembrar alguns aspectos ou partes das obras já lidas, por meio de conversação e dos cartazes expostos em sala de aula, que contém frases sobre as personagens e, também, a capa da obra. (Nesse momento, o professor pode pedir que os alunos observem os cartazes e estimular uma conversa interativa sobre os nomes das personagens, suas características físicas e personalidades abordadas nas obras, de forma que eles possam contribuir com outras frases que remetam às personagens.);
- Dispor os estudantes sentados ou deitados nas almofadas para assistirem ao filme *Quilombo* (1984), de Carlos Diegues. Antes da exibição do filme, comentar brevemente o subtema “Quilombo: a resistência dos negros africanos à escravidão.” Explicar aos estudantes que, durante o filme, serão feitas pausas em algumas cenas, para que eles possam fazer anotações e comentários e estabelecer conexão com o subtema e com as obras e os textos já lidos por eles;
- Pedir que os alunos expliquem, oralmente, como o filme *Quilombo* (1984) relaciona-se com os textos literários já lidos e explorados na Oficina e o que há em comum entre eles. (Nesse momento, antes do debate, o professor inicia comparando algumas cenas do filme com o poema “Navio negreiro”, de Castro Alves, com as personagens das obras lidas, com as pinturas, com as charges e com

outros textos explorados nos módulos anteriores dessa Oficina. Essa é uma forma que possibilita ao aluno entender como poderiam ser essas leituras.);

- Acomodar os alunos sentados e distribuir cópia da letra da música “A felicidade guerreira”, de Gilberto Gil, para que eles possam ler silenciosamente. Em seguida, ler a letra da música em voz alta e colocar a música para que eles possam ouvi-la, acompanhando a música com a letra e prestando muita atenção nela, para, depois, fazerem a análise comparativa com outros textos já estudados por eles. Deixar que os discentes se expressem, oralmente, sobre aquilo que compreenderam a respeito da letra da música e, igualmente, fazer questionamentos sobre ela, tais como: vocês já ouviram essa música em outro momento? Ela faz parte de algum filme? O que chamou mais a atenção na letra dessa música? Que parte dessa música remete ao filme *Quilombo* (1984)? Que parte dessa música remete a outro texto literário já estudado anteriormente? Quais foram os sentimentos despertados em você? (Outros questionamentos podem ser sugeridos.);

- Entregar uma cópia do primeiro ao quarto capítulo da obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* (2020), de Ivan Jaf, para cada grupo já anteriormente constituído proceder à leitura. Com esses capítulos em mãos, os alunos farão, dessa vez, uma leitura mais atenta, para que eles possam relacionar a leitura dessa obra com os outros textos literários já estudados nos módulos dessa Oficina. (Antes de iniciar as leituras dos capítulos, o mediador da Oficina deve ler em voz alta um pequeno trecho da obra que será estudada e, em seguida, fazer uma comparação com outros textos já estudados nos módulos da Oficina);

- Projetar, para os alunos, a imagem da capa do livro *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* (2020) (Anexo 12), em projetor multimídia, e perguntar-lhes se eles já leram essa obra, se têm ideia do que essa obra vai tratar, que imagem, objeto ou palavra eles conhecem. (É importante que o professor deixe que os alunos se expressem sobre o que a imagem da capa significa ou se ela lembra algo relacionado à vida deles. O professor deve estimular o raciocínio dos alunos, falando das características do imagético da capa do livro – frase, palavras, cor, características físicas, objetos – para possibilitar a compreensão do título da obra);

- Projetar, em projetor multimídia, o capítulo do livro que será lido pelo grupo. Cada aluno irá ler uma parte do capítulo e, ao término da leitura, haverá um debate que possibilitará a comparação dessa obra com os demais textos literários já estudados anteriormente. (É importante que o docente estimule o aluno a fazer mais

comparações também sobre pontos significativos para ele, tomando como base a realidade da turma.);

- Estimular o aluno a comparar a obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* (2020), – diegese, personagem, fato histórico, linguagem – com as obras *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), *O tesouro do quilombo* (2001) e *Tumbu* (2007);

- Explicar aos estudantes que foi extraído um fragmento do texto para que eles possam contribuir, fazendo suas comparações desse fragmento com outros textos literários. O professor deve escolher uma frase significativa de um dos capítulos da obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* para trabalhar com os alunos um exercício de interpretação, conforme expomos no exemplo abaixo:

Meus pais biológicos foram assados e comidos pelos meus pais adotivos. Quando cresci o suficiente para perguntar por que me adotara, Kikulakaji, o Velho, explicou:

- No meio de uma batalha, se você vê seu filho ser morto, sofre menos se ele for filho do inimigo. (JAF, 2020, p. 9).

Questão: Ao ler o excerto acima, relacionando-o com a temática da Oficina, apresentada em várias outras linguagens e narrativas, incentive os alunos a interpretar o sentido expresso no fragmento. Para isso, eles devem considerar como elementos interpretativos suas próprias emoções e sentimentos, advindos dos seus sentidos (ver e ouvir), e que tipo de emoções/sensações foram despertadas.

- Promover um debate, motivando os alunos a explanar suas compreensões sobre a escravidão moderna, mercantil, em relação com a escravidão antiga apresentada pela personagem Gaspar, no capítulo 1, e também com a comercialização dos escravos para os portugueses. (Essa é outra situação que requer do professor uma preparação adequada para complementar ou preencher lacunas no conhecimento dos alunos. Para isso, o professor pode dialogar com os discentes sobre os principais tipos de escravidão e o porquê de sua existência na sociedade.);

- Estabelecer que, após a leitura do capítulo 2, que relata sobre o tratamento dado aos africanos antes de eles serem vendidos, os estudantes serão instados a compararem esse tratamento com o tratamento que o índio Elias dava a Tumbu, na obra *Tumbu* (2007). (O professor pode estimular que os alunos desenvolvam um exercício lógico comparativo no sentido de compreender elementos literários, tais como personagens, contexto, relato e fator histórico.);

- Solicitar que os estudantes leiam o seguinte fragmento do capítulo 2:

Quinhentos negros. Setenta metros quadrados, sem janelas. Quinhentas pessoas ali, durante quarentas dias, no escuro, defecando e urinando por todo lado sem que ninguém limpasse, muitos com disenteria, falando dialetos diferentes, membros de tribos inimigas. Um calor infernal, piorando à medida que os dias avançavam, água racionada a dois copos por dia, o ar entrando apenas pelo alçapão, um bueiro de madeira no teto... (JAF, 2020, p. 16).

Questão: Ao ler o excerto acima, relacionando-o com a temática da Oficina, apresentada em várias outras linguagens e narrativas, conduzir os alunos a expressar a sua interpretação e como eles a relacionam com outras textualidades já estudadas no decorrer da Oficina – pintura, imagem, poema, reportagem, charge, entre outras. (O professor deve possibilitar que os alunos mostrem essas comparações nos textos que foram entregues a eles ou que estão expostos em sala de aula. Essa argumentação oral de cada um possibilita que os demais alunos percebam e compreendam esses elementos comparativos nas obras e textos lidos por eles.);

- Solicitar que os estudantes leiam este fragmento da obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)*: “[...] o escravo trabalhava 18 horas por dia, sete dias por semana, dormia em pé. Não descansava nem aos domingos” (JAF, 2020, p. 16), e comparem esse fragmento com as charges, pinturas, cenas do filme *Quilombo* e da obra *Tumbu*. (É importante que o professor estimule os alunos a comentar, também, situações de trabalho análoga à escravidão já percebidas por eles na sociedade atual.);

- Solicitar que o estudante leia este fragmento, relacionado à personagem Gaspar: “E ia conhecendo a mata brasileira, plantas, bichos terras, pedras, observando, anotando na cabeça espécies, venenos, tipos de cobras, aranhas, sapos... pro momento de fuga” (JAF, 2020, p. 23). Pedir-lhes que comparem esse fragmento da obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)* com a descrição dos protagonistas das obras *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*, *Tumbu* e *O tesouro do quilombo*. (É importante que o professor estimule o aluno a comentar, também, situações de lugares que ele não conhecia e como fez para conhecer e o que aprendeu com esse lugar.);

- Solicitar que um dos grupos comente este fragmento relacionado à personagem Gaspar: “O capitão do mato vinha devolvê-los [pessoas que queriam liberdade] e

receber seu pagamento. Além dos três, dentro de um saco escuro, engomado pelo sangue coagulado, trazia dez narizes e vinte orelhas” (JAF, 2020, p. 23), e que façam comparações desse fragmento com situações vividas com os protagonistas das obras *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* e *Tumbu*. (É importante que o professor instigue o estudante a comentar, também, outras situações nas quais apareça o ato de aterrorizar pessoas ou animais para que eles tenham medo de serem mortos.);

- Solicitar que outro grupo explique sobre este fragmento relacionado à personagem Gaspar: “Os três fugitivos capturados passaram a noite na senzala, com os pés presos ao tronco. Eu me deitei junto a um deles, o mais velho. Foi a primeira vez que eu ouvi falar do quilombo dos Palmares” (JAF, 2020, p. 23), e que façam comparações desse fragmento com as descrições da personagem Bem-preto-de-barbicha-bem-branca, da obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*, e da personagem Meri-Buttu, da obra *O tesouro do quilombo*. (O professor deve possibilitar que o estudante reconheça a importância dos conhecimentos adquiridos pelas pessoas mais velhas na obra e, por extensão, em sua comunidade.);

- Viabilizar que outro grupo comente este fragmento relacionado à personagem Gaspar: “Trinta anos antes, quarenta escravos de um engenho da vila de Porto Calvo haviam se rebelado, ateando fogo na casa-grande e no canavial, matando todos os brancos e feitores e fugidos, para escapar dos capitães do mato.” (JAF, 2020, p. 24). Após isso, solicitar que façam comparações desse fragmento com o filme *Quilombo*. (O professor deve possibilitar que o estudante compreenda por que razão os africanos tomaram essa atitude.);

- Solicitar que os estudantes comentem sobre este fragmento relacionado à personagem Gaspar, do quilombo dos Palmares:

[...] no topo de uma serra, a mais alta de todas, na beira de um precipício, pararam, abriram clareiras, construíram palhoças, e ali ficaram vivendo de caça, pesca, plantando milho, mandioca e batata-doce. Podiam ver o inimigo do alto. Nenhum branco conseguia chegar ali. Nem capitães do mato, nem forças do governo. Não podiam subir com montarias, muito menos com carroças de armas ou mantimentos prás tropas. (JAF, 2020, p. 24).

(O docente pode solicitar que os alunos façam comparações desse fragmento com os lugares onde vivem as personagens Bucala, da obra *Bucala: a pequena princesa*

do quilombo do Cabula, Meri-Buttu, da obra *O tesouro do quilombo*, e que desenhem, em seu caderno de anotações, como imaginam ser esse lugar. (O professor deve estimular que o aluno escolha o lugar de uma das personagens e que comente sobre a importância desse lugar para os moradores e, também, que descreva o quilombo ao qual eles “pertencem”.);

- Organizar os estudantes em um grande semicírculo para uma roda de conversa sobre a obra *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)*. Explorar a compreensão dos alunos sobre alguns pontos relatados pela personagem Gaspar e, também, alguns costumes e tradições que existem em sua comunidade, tais como: você conhece a brincadeira pau de sebo? De acordo com Gaspar, como surgiu a brincadeira pau de sebo? O que você não sabia e agora conhece depois de ler essa obra? Quais os sentimentos que foram despertados em você depois de ter lido essa obra? De acordo com Gaspar, o que significa calunga? O que a personagem Gaspar fazia para não ser seguido durante sua fuga? Qual era a palmeira que predominava no quilombo dos Palmares e qual era a importância dessa palmeira para o quilombo? De acordo com Gaspar, o que existia para os quilombolas sobreviverem nas matas, nos rios e nas árvores do quilombo dos Palmares? (Outros questionamentos podem ser sugeridos.);

- Distribuir uma cartilha para cada grupo já formado anteriormente, com a qual os aprendizes farão as leituras do primeiro ao quarto capítulo. (O professor deve possibilitar que os alunos compreendam qual é a função social do gênero cartilha e, igualmente, qual é a sua funcionalidade para essa Oficina.);

- Apresentar a cartilha *Direitos quilombolas*, de Denize Souza, Gilmar Bittencourt, Jihny Giffoni e Karla Andrade, a qual aborda os direitos legais dos quilombolas. Antes de entregar a cartilha, propor alguns questionamentos aos alunos, tais como: o que você entende por quilombo? O que você entende por quilombola? Você conhece algum direito dos quilombolas? Você conhece algum quilombo com certificação? (Outros questionamentos podem ser sugeridos.);

- Explicar brevemente aos estudantes sobre a abolição da escravidão no Brasil. Por meio da charge (Anexo 10), conduzir o aluno a uma reflexão sobre a condição do escravizado antes, durante e após a abolição.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais

Na etapa anterior, os alunos contribuíram com os argumentos do professor e dos colegas de classe nas análises comparativas que compõem o conjunto de leituras deste módulo. Pesquisaram, responderam aos questionamentos e ficaram mais familiarizados com a temática. Sugerimos que, neste momento, o professor inicie um diálogo sobre as diferentes maneiras de abordar textos com a mesma temática.

- Propor aos alunos entrevistar as pessoas mais velhas da comunidade ou que tenham lembranças do quilombo de outrora. Tais informações devem ser registradas em seu caderno de anotações e depois publicadas no *padlet*, criado pelo professor, para que todos os alunos contribuam e socializem entre eles e com a comunidade escolar esse relato de memória;
- Encaminhar uma atividade de criação visual – cartazes, pinturas, desenhos, colagem, entre outras – sobre o olhar dos alunos sobre os direitos dos quilombolas, dialogando com as informações contidas na cartilha que leram e nas charges. Essa criação pode ser feita no ambiente familiar, para que seus familiares tomem conhecimento da cartilha e das críticas exploradas nas charges e que possam refletir em conjunto sobre essa crítica;
- Solicitar que o aluno explique sobre aspectos intertextuais nas obras que tratam de quilombos e quilombolas, lidas durante a Oficina. Essa explanação cultural e social pode, também, ser expressa por meio da criação de uma paródia musical – rap, samba, funk, entre outros gêneros musicais – que explore a ressignificação de quilombos e de quilombolas na atualidade.

Etapa 4: Conclusões

As avaliações das atividades serão realizadas com base nas reflexões, nos questionamentos, nas observações e nos comentários que os alunos estabeleceram na relação entre os textos lidos, ouvidos e visualizados no decorrer dos encaminhamentos metodológicos. Assim, sugerimos:

- Avaliar a participação e a oralidade do aluno nos trabalhos coletivos realizados durante o módulo III da Oficina;
- Verificar se os alunos conseguiram fazer comparações entre as temáticas presentes nos diferentes textos já estudados nos módulos anteriores com aqueles sugeridos no módulo III;

- Observar se as anotações realizadas no caderno despertaram, no aluno, algum sentimento sobre a subtemática trabalhada em sala de aula;
- Apontar aos alunos os conhecimentos aprendidos nas realizações dos debates, levando-os a entender a visão que tinham sobre quilombos e quilombolas em relação com o novo olhar que eles adquiriram com as atividades da Oficina.

De posse desse exemplo de como constituir, por meio de módulos subtemáticos, uma Oficina Literária Temática, os docentes do Ensino Fundamental podem, baseados nos procedimentos acima demonstrados, planejar novas atividades, tanto para dar continuidade a esta nossa Oficina quanto para principiar uma nova, com outra temática de interesse local. É importante que ressaltemos que uma Oficina Literária Temática deve ser constituída de, no mínimo, três módulos subtemáticos. Isso é importante para que os alunos possam, de fato, permanecer ativos na temática por um tempo que lhes possibilite formar uma ideia própria e apropriada sobre diferentes aspectos que tornam a temática relevante.

Promover atividades de leitura com base em obras híbridas de história e ficção, como aqui sugerimos, pode ser uma forma eficaz de promovermos, no espaço escolar, os passos essenciais para a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de nossos jovens leitores. Isso, seguramente, promove a decolonialidade, embora seja a longo prazo, já que a formação leitora não ocorre de um módulo a outro ou de uma Oficina para outra, pois é um projeto social e de vida. Contudo, como docentes do Ensino Fundamental, sabemos que, ao promovermos esse tipo de práticas de leitura, estaremos fazendo a nossa parte nessa caminhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir é dar adeus, um momento de abandono, mas partir, tal como o sentido da leitura, sobretudo da literária, pode ter muitos significados. Aqui, deixamos uma pesquisa realizada em um contexto difícil: o da pandemia da Covid-19. “Partimos”, também, para o início de um novo caminho. As leituras, análises, abordagens, metodologias, orientações e diálogos com os pares possibilitaram-nos um processo de expansão do conhecimento que nos habilita a caminhar, desde esta pesquisa, para novos horizontes analíticos, com a bagagem acumulada aqui. Desse modo, começamos uma nova viagem, carregados da experiência que este trabalho nos proporcionou.

Ao desenvolvermos esta pesquisa, procuramos enfatizar a necessidade e a importância da leitura literária em sala de aula, de modo que ela seja concebida como um recurso valioso à formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais em escolas inseridas em quilombos. Também, buscamos apresentar estratégias de leitura literária que fossem significativas à problematização exposta desde o início deste estudo.

Um das reflexões decorrentes desta dissertação foi que boa parte das escolas públicas utilizam leituras que não são significativas para os alunos. Tais leituras, embora possam auxiliar na formação do leitor, não estabelecem grandes vínculos com a realidade histórico-sociocultural de nossos estudantes. Portanto, os professores de Língua Portuguesa de escolas inseridas em quilombos podem, de posse do nosso estudo, possibilitar, por meio de leituras literárias híbridas de história e ficção, um novo olhar, com as ressignificações de quilombos e de quilombolas na literatura, em práticas de leituras voltadas à formação do leitor literário.

O interesse por essa temática surgiu de minha atividade docente no ensino de Língua Portuguesa em uma escola inserida em um quilombo. Nos últimos 11 anos, temos atuado como professor do Ensino Fundamental na Escola Municipal Lyssuel Sousa Calvet, localizada no quilombo Nossa Senhora da Conceição, no município de Santa Rita (MA). Do encontro entre prática escolar e investigação acadêmica, gestamos este estudo sobre implicações do uso da literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção no espaço de sala de aula. Nesse sentido, consideramos que, mesmo sendo uma pesquisa pautada em uma abordagem

propositiva – sem estudo de campo e aplicação –, esta análise foi amparada na relação entre teoria e prática.

Assim, buscamos construir uma Oficina Literária Temática focada na problemática que nos moveu. Realizamos o planejamento dessa Oficina Literária Temática com três módulos, cada módulo agrupando quatro etapas. Cada um desses módulos desenvolve uma subtemática que se ocupa de narrativas e linguagens capazes de conduzir o leitor a ressignificar o sentido de quilombos e de quilombolas.

A definição das temáticas e das obras revelam as escolhas do pesquisador, do Grupo de Pesquisa do qual faz parte e da orientação recebida. Procuramos textos literários, pinturas, músicas, charges, filmes, poemas, cordéis, entre outras produções de variadas linguagens, que dessem sustentação aos objetivos da pesquisa. Este conjunto múltiplo de narrativas e linguagens possibilitam, queremos crer, uma alternativa de renovação no ensino e uma busca pela valorização cultural e identitária da população de origem africana.

Esta pesquisa é justificada pelo conjunto de mazelas, bem conhecidas e estudadas, da educação básica brasileira, mas, aqui, temos um problema a mais: falamos das sequelas da escravidão e do racismo estrutural no Brasil. No momento em que escrevemos estas considerações finais, somos bombardeados pelas notícias de trabalho análogo à escravidão em vinícolas no Sul do país. Tais fatos, em nossa sociedade atual, demonstram que estamos aquém da democracia racial, ou do tão aclamado “cadinho das raças”.

Esta pesquisa buscou, também, possibilitar ao profissional de Língua Portuguesa ter em mãos um caminho metodológico, traduzido por um conjunto de atividades didáticas sequenciais, de análise de obras literárias significativas, para refletir sobre o problema da identidade, da memória e da cultura afro-brasileira, abordando temas como o tráfico negreiro, a escravidão e a formação dos quilombos no Brasil. Estes três temas principais reverberam para muitos outros do imenso conjunto de dificuldades geradas pela ocupação lusitana do nosso território, hoje país independente, mas que ainda sofre com as reminiscências da colonialidade.

Para além da questão temática, orientamo-nos pelas implicações do Ensino Fundamental, apresentando um aparato didático para o processo de ensino e aprendizagem. Nossa expectativa é a de que esta pesquisa seja um instrumento de inovação da disciplina Língua Portuguesa em sala de aula. Este instrumento que

propomos poderá, a critério do educador, ser adaptado a outras disciplinas e, sobretudo, a diferentes realidades que cada escola comporta.

Esse conjunto de procedimentos didático-metodológicos, aplicados na Oficina, possibilita que o aluno conheça melhor o seu passado e ressignifique o presente no qual se insere, por meio de textos literários híbridos. Isso, também, contribui para a sua formação leitora. Tal procedimento implica em outra lógica que nos motivou: trata-se das dificuldades dos educandos em aprender, seja por uma temática que toque seus sentimentos e realidades, seja por uma prática didática mais motivadora. Sabe-se que aprender requer uma motivação, isto é, um motivo para a ação. Uma temática que envolva seus interesses, mesmo que suplantados pela dominação cultural, e uma metodologia que envolva múltiplas linguagens podem ser um estopim para uma melhoria no ensino.

Um texto de conclusão é uma memória das realizações, daquilo que fizemos, dos objetivos que moveram a pesquisa, dos procedimentos adotados na análise e dos resultados. Mas é, também, importante lembrar-nos das dificuldades e das vontades não avançadas e, principalmente, ao se tratar de uma pesquisa na qual o trabalho de campo ficou inviabilizado por uma pandemia, isso torna-se mais candente. Por isso, vamos finalizar, assinalando desejos não realizados. Era um entusiasmo deste pesquisador realizar esta prática de leitura com uma aplicação aos seus alunos, assim como uma forma de despertar, na comunidade escolar, um novo olhar do que são os quilombos e os quilombolas. Essa intenção não se expressa apenas por uma revisão histórica da colonialidade, mas por uma vontade de repensar o presente e o futuro, motivando os alunos quilombolas a pensar sobre o que foi, o que é e o que pode ser um quilombo. E, acima de tudo, levá-los a refletir sobre sua ancestralidade e a importância deles como cidadãos brasileiros.

Podemos, ainda, salientar um propósito que nos motivou: a aspiração de fazer com que esta pesquisa fosse um mecanismo no qual o uso da literatura no ensino de Língua Portuguesa não se circunscrevesse ao aprendizado das regras da gramática, mas, sim, que nesse contexto escolar se use o texto literário como instrumento de reflexão e humanização. Acreditamos que o leitor desta dissertação encontrará este objetivo ao longo das páginas, mas, para alcançar os educandos, será necessário que este texto chegue aos professores. Esperamos que as impossibilidades aqui narradas sirvam de inspiração e desafio para futuras pesquisas e para novos mestrandos que se aventurem na fabulação de educar.

REFERÊNCIAS

1. OBRAS UTILIZADAS NAS PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS:

LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Editora 34, 2007.

JAF, Ivan. *O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)*. Ilustrações de Alex Senna. 2. ed. São Paulo: Ática, 2020.

NUNES, Davi. *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MACHADO, Angelo. *O tesouro do quilombo*. Ilustrações de Aragão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola, 1994.

ALMEIDA, Carlos Henrique Lopes de; SANT'ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiana Cristina. Ressignificações de Anacaona na literatura infantojuvenil haitiana: Anacaona, Ayit's Taino Queen/Anacaona, La Reine Taino D'Ayitti (2012), de Maryse Noel Roumain – enfrentamentos com os escritos oficiais. *Entreletras*, Araguaína, v. 12, n. 13, p. 288-300, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Relatora: Nilma Lino Gomes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&categoryslug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394*. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.). *Direitos humanos e... medo, AIDS, anistia internacional, Estado, literatura*. São Paulo: CJP; Brasiliense, 1989.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil: das origens indo-europeu ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2010.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte *et al.* *Projeto político pedagógico da Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet*. Santa Rita, 2022. [digitado].

FANT, Carla Cristiane Saldanha. *Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017a.

FLECK, Gilmei Francisco. Formação do leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, Gilmei Francisco (Org.). *Literatura infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisa e experiência no âmbito escolar*. Curitiba: CRV, 2017b.

FLECK, Gilmei Francisco. Prática de leitura literária no ensino fundamental: universos textuais amalgamados em “oficinas literárias temáticas”. In: FLECK, Gilmei Francisco *et al.* (Orgs). *Searas literárias: dimensões literárias e práticas de leitura de literatura no Profletras*. Rio Branco: Nepan, 2020. p. 67-85.

FLECK, Gilmei Francisco. O ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-coloniais – o caminho da descolonização. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; AIRES, Diógenes Buenos (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2021a. p. 219-236.

FLECK, Gilmei Francisco. *Imagens escriturais de Cristóvão Colombo: um oceano entre nós – vozes das diferentes margens*. Uberlândia, Navegando, 2021b.

FLECK, Gilmei Francisco; LOPES, Cristian Javier; SANT'ANA, Michele de Fátima. Desafios do ensino da literatura por meio de métodos multimodais. *Interdisciplinar*. Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão, UFS, v. 33, n. 1, p. 101-117, jul. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/14180>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FLECK, Gilmei Francisco; SOUZA, Matilde da Costa Fernandes de; OLIVEIRA, Marcio da Silva; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do ensino fundamental I. In: TAUFER, Aduino Locatelli; CUSTÓDIO, Pedro Balau; RAMOS, Wellington Furtado (Orgs.) *Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020. p. 191-212.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GENETTE, Gerard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins: Lisboa: Vega Universidade, 1979.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 17-22.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed., 12. reimp. São Paulo: Contexto, 2017

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Dir.). *A nova história*. Tradução de Maria Helena Arinto e Rosa Esteves. Coimbra: Almedina, 1978.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed., 1. Reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OTTONELLI, Rosmere Adriana Vivian. *Leitura entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da guerra do Paraguai (1864-1870)*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI. *Fermentum*, v. 31, n. 91, p. 399-415, 2021.

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

ROCHA, Niel. *A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente*. Maringá: Viseu, 2018.

ROZA, Maria Bernadete da. A formação do leitor no ensino fundamental: a literatura infantojuvenil numa “série de leituras programadas”. In: FLECK, Gilmei Francisco (Org.). *Literatura infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisa e experiência no âmbito escolar*. Curitiba: CRV, 2017.

SANT’ANA, Michele de Fatima. *Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SANT’ANA, Michele de Fátima; FANT, Carla Cristiane Saldanha; FLECK, Gilmei Francisco. Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino fundamental. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; OLIVEIRA, Daniele de; PEREIRA, Julio Neves (Orgs.). *Cotidiano escolar: teoria e prática no ProfLetras*. EDUFBA. Salvador: 2020. p. 367-384.

SANTOS, Delzuita Alves Sousa dos Santos; BARROS, Liliane Batista. A importância da literatura afro-brasileira para a formação identitária da criança nos anos inicial do ensino fundamental. In: FLECK, Gilmei Francisco; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo Romano; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; NASCIMENTO, Maria de Fátima do; MENDONÇA, Simone Cristina (Orgs.). *Searas literárias: dimensões literárias e práticas de leitura de literatura no Profletras*. Rio Branco: Nepan, 2020.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. O “descobrimento” do Brasil retratado pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: Luana, a menina que viu o Brasil neném (2000) e Tandy e Jã e os dois mundos na época do descobrimento (2003). *Fermentum*, v. 31, n. 91, p. 440-456, 2021.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SANTOS, Vilson Pruzak dos; FLECK, Gilmei Francisco. Leitura no ensino fundamental: uma experiência com “oficinas literárias temáticas”: um por todos e todos por um. In: MACIEL, João Wandemberg Gonçalves; SALES, Laurênia Souto; CAVALCANTE, Marineuma de Oliveira Costa;

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa (Orgs.). *Formação de professores em língua e literatura: compartilhando experiências*. João Pessoa: UFPB, 2020. p. 113-123.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SPIESS, Simone; SANTOS, Luciene Souza. A literatura na escola: Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção. *Entreletras*, Araguaína, v. 12, n. 3, p. 132-152, set./dez. 2021.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. *Quilombo: identidade e história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

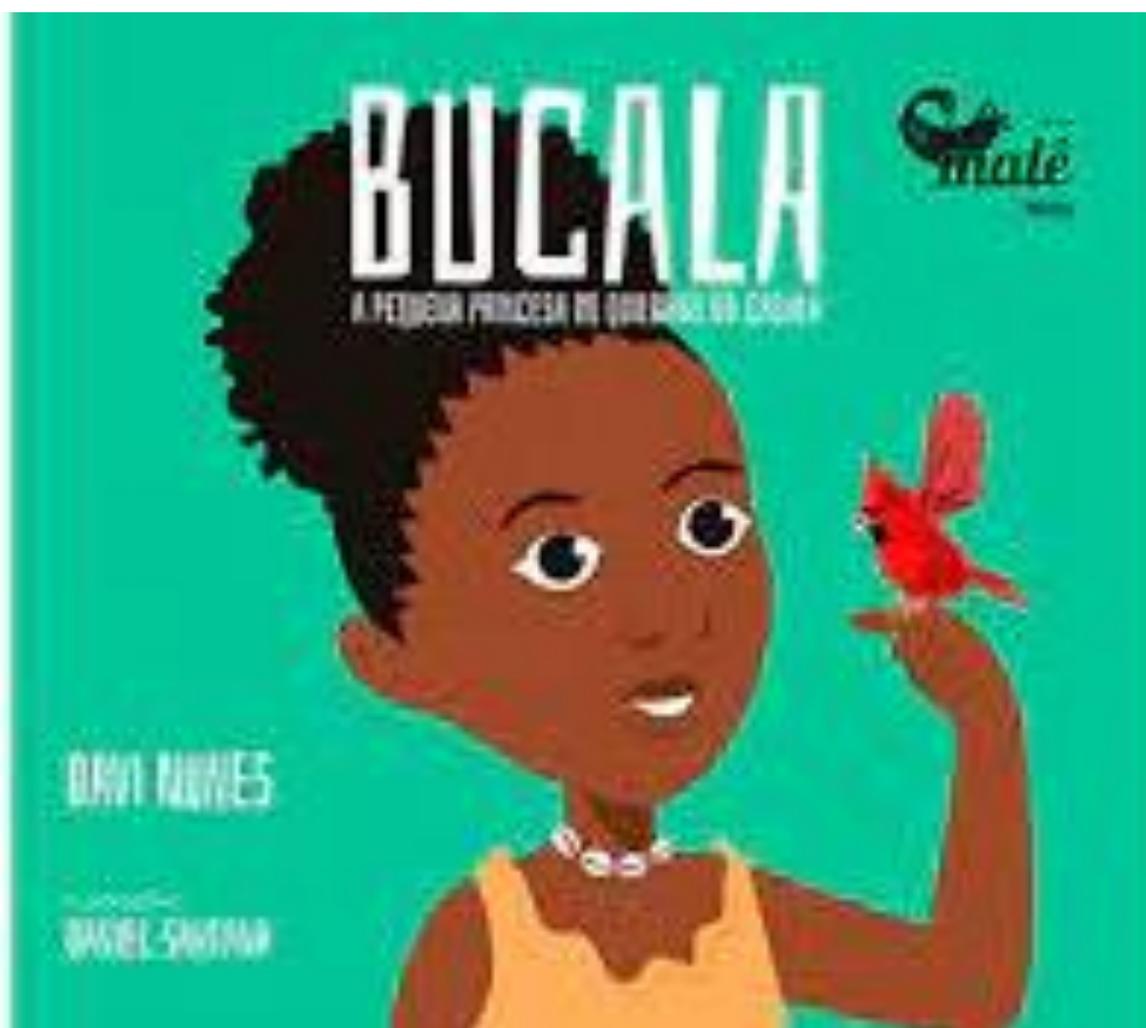
SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. O ato de ler. *Revista de Educação*, Salvador, ano 11, n. 41, jun. 2003.

TEIXEIRA, Carlos E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

ZUCKI, Renata. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

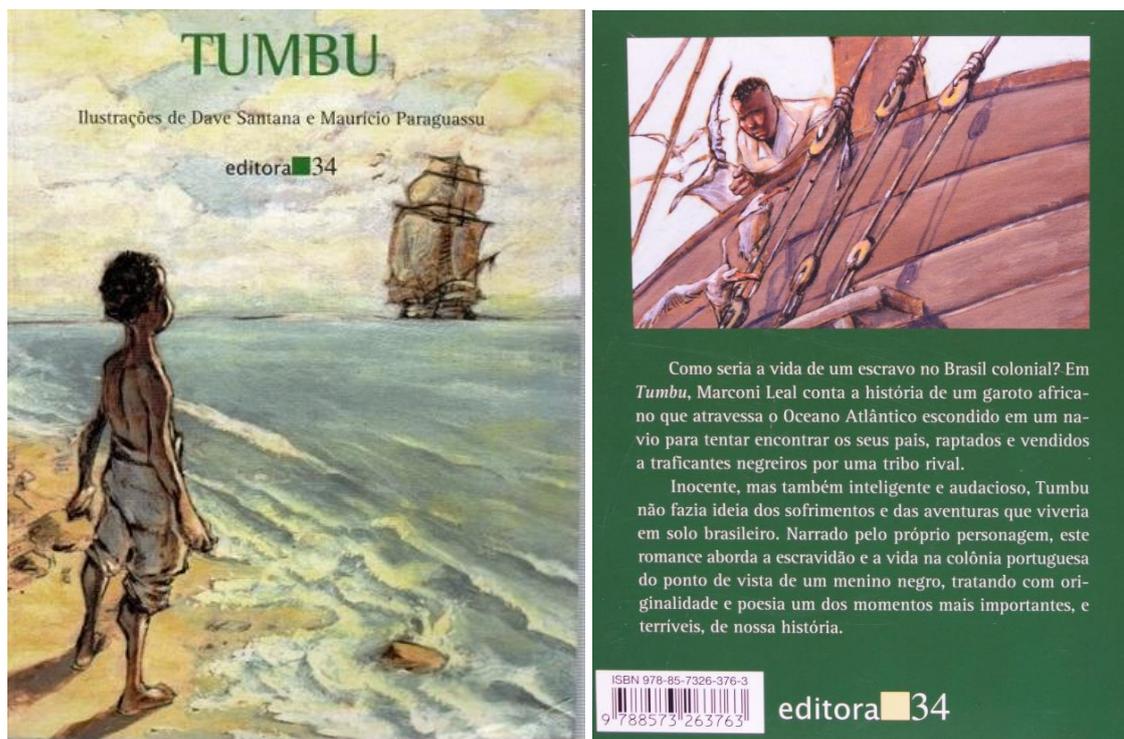
ANEXOS

Anexo 1 – Imagem da capa do livro *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes



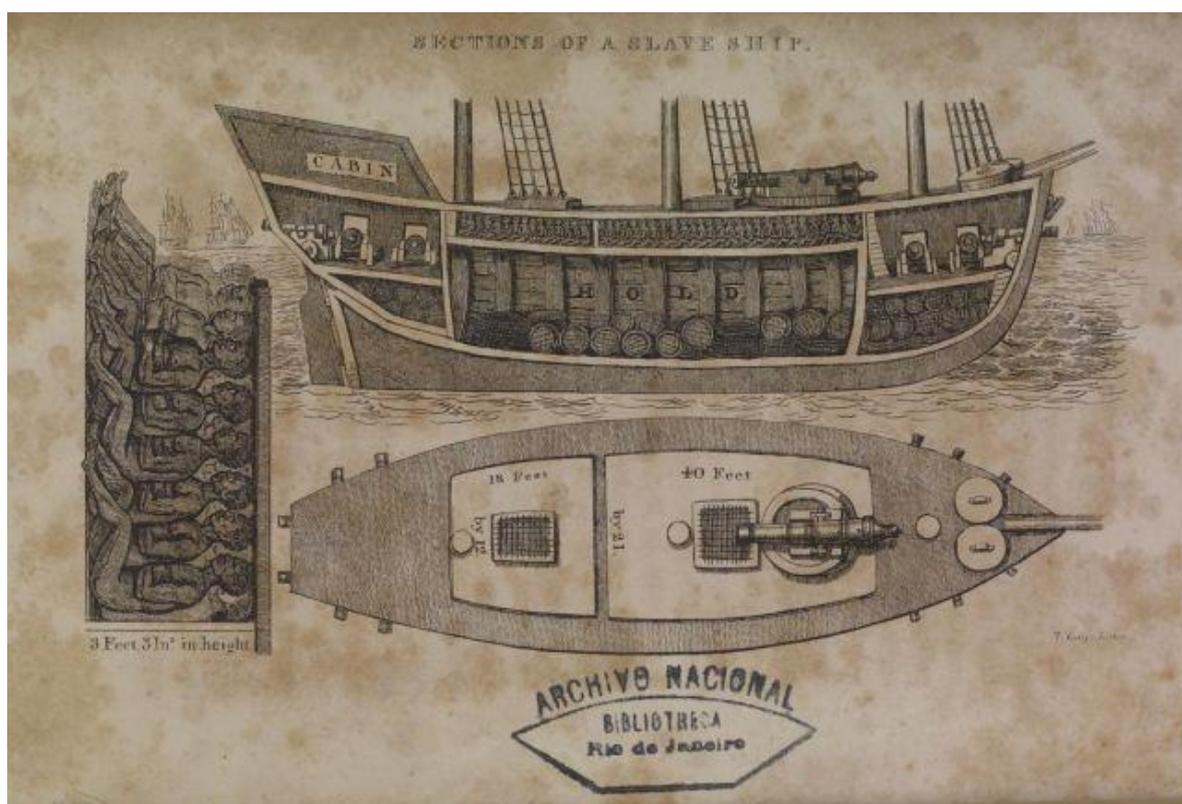
Livro: NUNES, Davi. *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

Anexo 2 – Imagem da capa do livro *Tumbu*, com ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu



Livro: LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Editora 34, 2007.

Anexo 3 – Imagem “*Compartimentos de um navio negreiro*” – Biblioteca Nacional – RJ.

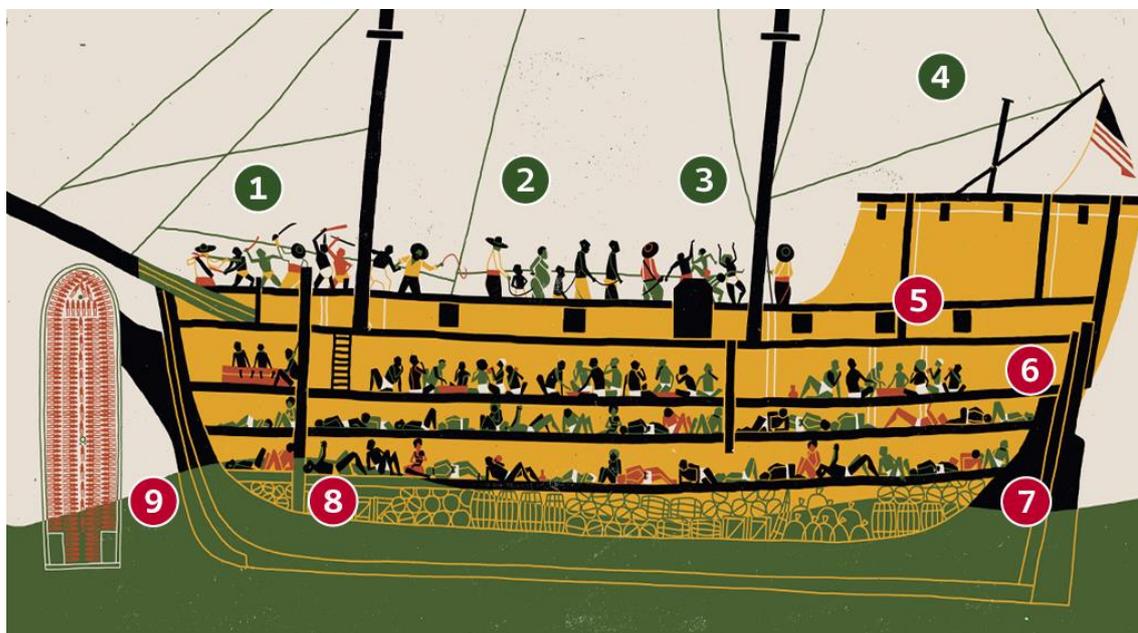


Disponível em:

http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_phocagallery&view=detail&catid=1:galeria-de-imagens&id=39:compartimentos-de-um-navio-negreiro&tmpl=component&Itemid=0. Acesso em: 16 out. 2021.

Anexo 4 – Reportagem “Por dentro de um navio negreiro”, da revista *Super Interessante* (2019)

Em porões de navios escuros, sujos e quentes, cerca de 12,5 milhões de africanos escravizados foram trazidos para a América.



1. Revoltas: Muitos achavam que virariam comida ou seriam mortos de qualquer forma. Então se recusavam a comer ou se jogavam ao mar nas poucas horas em que podiam subir ao convés para se “exercitar”. Poucas rebeliões davam certo. Geralmente, os rebeldes eram lançados ao Atlântico.

2. Quem vinha: Os traficados eram, na maioria, meninos e jovens de 8 a 25 anos, mas isso mudou nos últimos anos do tráfico. “Tudo quanto se podia trazer foi trazido: o manco, o cego, o surdo, tudo; príncipes, chefes religiosos, mulheres com bebês e mulheres grávidas”, disse o ex-traficante Joseph Cliffer, em depoimento ao Parlamento Britânico, em 1840.

3. Tratamento: Um cativo morto era prejuízo na certa. Para prevenir isso, os membros da tripulação obrigavam os negros a dançar no convés para se exercitar, além de levarem cirurgiões a bordo a partir de 1750 – a preocupação, claro, era com o lucro e não com os escravos.

4. Bandeira: Autorizada por acordos com outras nações, na luta contra o tráfico, a Inglaterra seguia e vistoriava navios suspeitos em alto-mar. Como os Estados Unidos não permitiam essa vistoria, barcos negreiros de várias nações hasteavam a bandeira americana para passar por baixo do nariz dos ingleses.

5. Alimentação: Era composta principalmente de arroz, milho, feijão, carne seca e farinha de mandioca. Era servida em baldes onde dez homens tinham de comer juntos, o que provocava inúmeras brigas e infecções alimentares.

6. As condições: O chão em que ficavam era grotesco: coberto de sangue, suor e outros fluidos corporais. As necessidades eram feitas em baldes ou em cabines no convés. Mas nem sempre essas estratégias funcionavam. O cheiro de urina e fezes era sentido de longe por quem esperava no porto.

7. Higiene: Para a higiene bucal, os escravos faziam bochechos com vinagre. Para limpar o corpo, só podiam se enxaguar duas vezes durante toda a viagem. Muitos

padeciam de graves infecções oculares e intestinais, e os que não morriam chegavam moribundos ou cegos.

8. Calor: “Houve um companheiro tão desesperado pela sede que tentou apanhar a faca do homem que nos trazia água. Suponho que foi jogado ao mar”, disse o escravo Mahommah Baquaqua. A água era parte das rações diárias, mas nunca supriam o mínimo para matar a sede no calor de 50 graus do porão.

9. Tamanho: Os maiores navios transportavam até 700 escravos, mas ficaram gradativamente menores para poder escapar da fiscalização após a abolição do tráfico pela Inglaterra. As embarcações dividiam homens de mulheres e os carregavam acorrentados e deitados lado a lado nos porões.

Referência:

DUCCI, André. África: toda a histórias do continente que deu à luz da humanidade. *Super Interessante*, São Paulo, edição 398-A, p. 42-51, jan. 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/a-era-da-escravidao/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Anexo 5 – Imagem – “Mapa do tráfico negroiro”



Disponível em: <https://geografia.hi7.co/mapas-de-traffic-negroiro-no-brasil-56c3cfd92d11d.html>.

Anexo 6 – Cordel: “A escravidão e a resistência”, de Antonio Héilton de Santana, PB.

CORDEL: A ESCRAVIDÃO E A RESISTÊNCIA

Escravidão é a perda
Integral da liberdade
A pessoa passa a ser
De outro propriedade
Um senhor, o outro, escravo
em total desigualdade

O negro era vendido
Separada a família
Os parentes espalhados
Sem ninguém saber a trilha
Negavam o seu saber
Faziam do homem ilha

Negavam a sua fé
O seu jeito de viver
Obrigavam a ser cristão
Sem o negro entender
Com a cruz e o chicote
Pra sua força conter

Com o trabalho forçado
A fome de cada dia
as mais diversas torturas
Com toda essa agonia
Vivendo no sofrimento
A negrada resistia

Fugiam, até matavam
O feitor e o patrão
Organizavam a luta
Faziam rebelião
Até se suicidavam
Em prol da libertação

Um meio de resistir
Era o chamado Quilombo
Grupos de negros fugidos
Pra não ter peia no lombo
Se quiser, pode chamar
Esse grupo de mocambo

Havia grandes quilombos
Tantos de não se contar
Eram verdadeiros reinos
Assim se pode chamar

Trinta mil negros havia
Em Palmares, exemplar

O quilombo era a casa
De sofredor explorado
E por lá também viviam
Índios e brancos coitados
A casa de redenção
O paraíso falado

Plantavam milho, banana
Batata doce e feijão
Mandioca e muito mais
Tinham com fartura o pão
Ao contrário da fazenda
Quilombo mundo de irmão

O que sobrava guardavam
Trocavam se necessário
Folgavam após colheita
Duas semanas, é claro
Trabalho em mutirão
Trabalho comunitário

Pescavam, também caçavam
Criavam porco galinha
As tarefas divididas
Cada um a sua tinha
Ninguém explorava ninguém
Todos andavam na linha

Por lá tudo era de todos
Não havia nem meu nem teu
Todos viviam muito bem
Na terra que Deus lhes deu
Bendito, louvado seja
O povo que assim viveu

A resistência existe
De forma bem variada
Cada um deve fazer
Aquilo que lhe agrada
Toda trilha da na venda
Só não vale fazer nada

Tem a luta pela terra
Tem o mundo do trabalho
Tem o dom de escrever
Tem arte. Sem atropalho
Você escolhe o caminho

Já da pra quebrar um galho

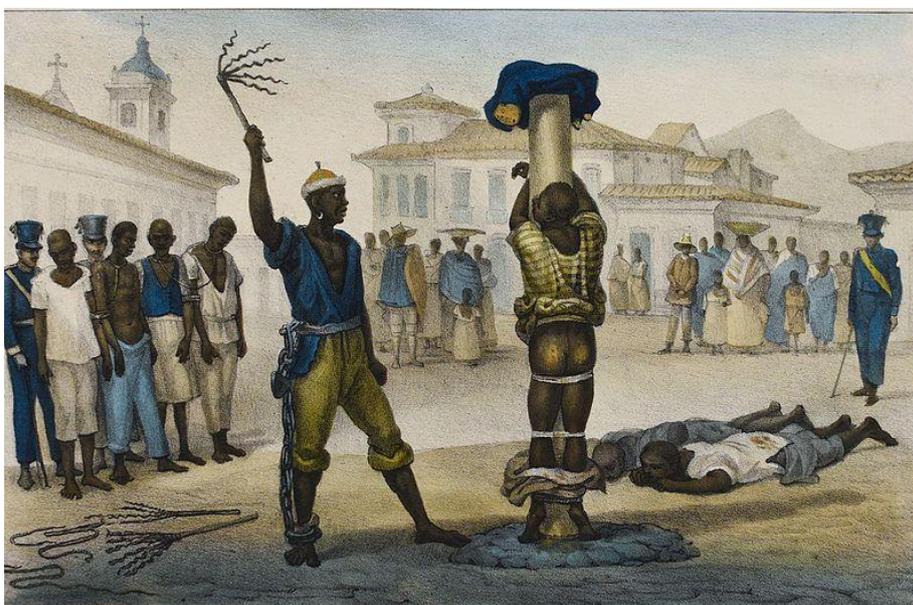
Bata um papo com alguém
Como se organizar
Não precisa muita gente
No primeiro passo a dar
O importante é agir
Agir sem desanimar

Junte-se a outros grupos
Para fazer formação
Junte-se também na luta
Em qualquer celebração
Cuide de sua cabeça
Não esqueça o coração

Disponível em: <http://ospiti.peacelink.it/zumbi/afro/cordel/aheliton/home.html>

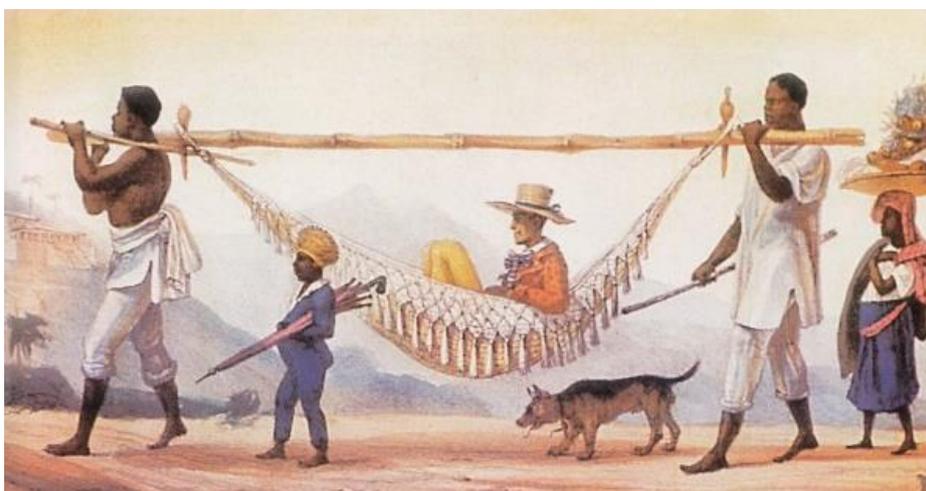
Anexo 7 – Imagens de Jean-Baptiste Debret que retratam a escravidão no Brasil, do acervo do Museu Castro Maya – Rio de Janeiro (RJ)

Imagem 01:



Título: Execução de punição por flagelo

Imagem 02:



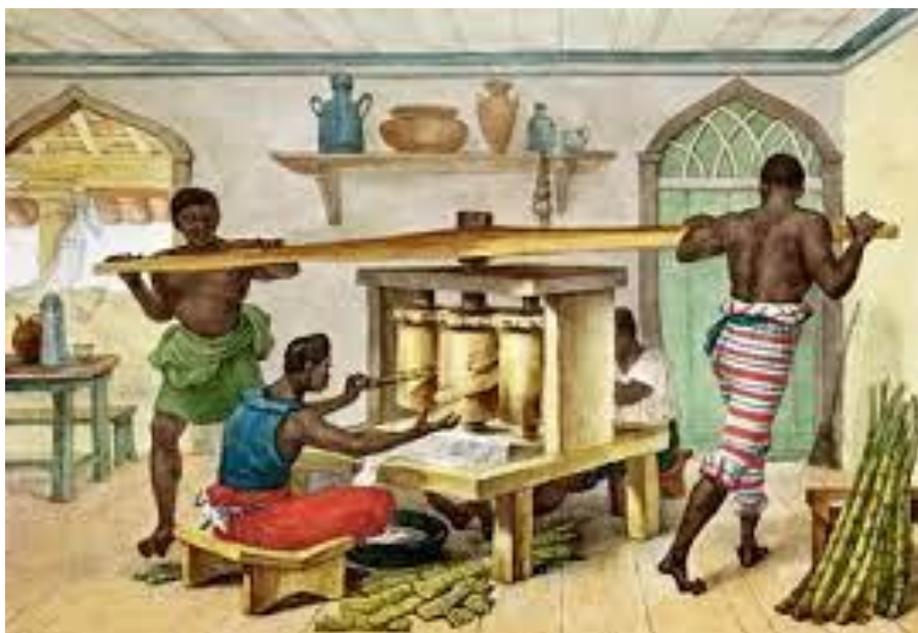
Título: Regresso de um proprietário

Imagem 03:



Título: Família Brasileira no Rio de Janeiro

Imagem 04:



Título: Pequeno moinho de açúcar

Imagens disponíveis em: <https://www.netmundi.org/home/2019/jean-baptiste-debret-40-imagens-para-ver-e-baixar/>

Anexo 9 – Charges sobre a escravidão moderna

Disponível em: <https://www.tudocelular.com/curiosidade/noticias/n159020/entregadores-exigem-direitos-trabalhistas-em-greve.html>

Anexo 10 – Charges sobre a abolição da escravidão

ANTES DA ABOLIÇÃO



(NOVAES, Carlos Eduardo & LOBO, César. História do Brasil para principiantes – de Cabral a Cardoso, 500 anos de novela. São Paulo: Ática, p.187).

LEI DO VENTRE LIVRE - (In: NOVAES, Carlos Eduardo e LOBO, César. História do Brasil para principiantes: de Cabral a Cardoso, 500 anos de novela. São Paulo: Ática, 187). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/comunidade/coletanea_provas/integrado/prova-tecnico-integrado-2015-1.pdf



LEI DOS SEXAGENÁRIOS. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/70778446/atividade-avaliativa-de-historia-8-ano>



(Charge de Angelo Agostini publicada na Revista Ilustrada em Setembro de 1887)

FUGAS E RESISTÊNCIA - AGOSTINI, Ângelo. Revista Ilustrada. 1887. Disponível em: <http://blogconversadebar.blogspot.com/2010/05/13-de-maio.html>

ABOLIÇÃO



ABOLIÇÃO - AGOSTINI, Ângelo. Revista Ilustrada. maio de 1888. Disponível em: <https://www.mgquilombo.com.br/artigos/pesquisas-escolares/aboliacao-como-foi-a-libertacao-dos-escravos-em-minha-cidade/>

PÓS-ABOLIÇÃO



Disponível em: <https://enem.estuda.com/questoes/?id=158633>



MACHADO, Dalcio. o Ciclo do Trabalho Escravo. Disponível em: <https://entrenoticias.com.br/charge-trabalho-escravo-no-brasil/>



ZIRALDO. 20 anos de prontidão, 1984. In: LEMOS, R. (Org.) Uma História do Brasil através da caricatura 1840-2001. Rio de Janeiro: Letras e Expressões, 2001.

(Fonte: LEMOS, Renato (org.). **Uma história do Brasil através da caricatura**. Bom Texto, Rio de Janeiro, 2001.) Disponível em: <https://enem.estuda.com/questoes/?id=631516>

Ver também: <https://nastramasdeclio.com.br/historia/abolicao-da-escravidao-charges-na-aula-de-historia/>

Anexo 11 – Imagem da capa do livro *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado



Anexo 12 – Imagem da capa do livro *Quilombo e o Zumbi (dos Palmares)* (2020), de Ivan Jaf



APÊNDICES

APÊNDICE A:

Quadro 7 – Dissertações defendidas no Profletras (Unioeste-Cascavel/PR) que contemplam a produção de Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino Fundamental

DISSERTAÇÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE LEITORES DEFENDIDAS NO PROFELETAS/CASCADEL-PR: CONCRETIZAÇÕES ORIUNDAS DAS PESQUISAS NA LINHA DE AÇÃO DOS “ESTUDOS LITERÁRIOS” – 2015-2022			
Acadêmico(a)/ Professor(a) Orientador(a)	Produção escritural	Título do estudo realizado	Referência/ Link para consulta e leitura
Renata Zucki/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015)/ Oficina Literária Temática	<i>Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental</i>	ZUCKI, Renata. <i>Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental</i> . 2015. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf
Rosmere Adriana Vivian Ottonelli/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015)/ Oficina Literária Temática”	<i>Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da guerra do Paraguai (1864-1870)</i>	OTTONELLI, Rosmere A. Vivian. <i>Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870)</i> . 2015. (150 páginas). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf
Viviane Bordin- Luiz/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015)/ Oficina Literária Temática	<i>A leitura da literatura no ensino fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis</i>	BORDIN-LUIZ, Viviane. <i>A leitura da literatura no ensino fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis</i> . 2015. (113 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf
Simone Spiess Bernardi/ Gilmei	Dissertação (2017)/ Oficina	<i>A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos</i>	SPIESS BERNARDI, Simone. <i>A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura</i>

Francisco Fleck	Literária Temática	<i>da literatura comparada na formação inicial do leitor</i>	<i>comparada na formação inicial do leitor.</i> 2018. (174 fs.) Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel– Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf
*Vilson Pruzak dos Santos/ Valdeci Batista de Melo Oliveira com a coorientação de Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019)/ Oficina Literária Temática	<i>A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental</i>	SANTOS, Vilson Pruzak dos. <i>A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental.</i> 2019. (147 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf
Matilde Costa Fernandes de Souza/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019)/ Oficina Literária Temática	<i>Leituras de narrativas no ensino fundamental – anos iniciais: passos à formação do leitor literário</i>	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. <i>Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário.</i> 2019. (173 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf
Michele de Fátima Sant'Ana/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019)/ Oficina Literária Temática	<i>Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do ensino fundamental</i>	SANT'ANA, Michele de Fátima. <i>Passos Iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental.</i> 2019. (161 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel– Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%C3%A1tima%20Sant%27Ana.pdf
Carla Cristiane Saldanha Fant/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2021)/ Oficina Literária Temática	<i>Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino</i>	FANT, Carla Cristiane Saldanha. <i>Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I.</i> 2021. (200f.) Dissertação (Mestrado Profissional em

		<i>Fundamental I</i>	Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418
Raimundo Nonato Duarte Corrêa/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2023)/ Oficina Literária Temática	<i>Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais</i>	
Robson Rosa Schmidt/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (20xx)/ Oficina Literária Temática	<i>Dissertação: A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas</i>	

Fonte: Elaborado por Fleck (2021)

APÊNDICE B:**Quadro 8:** Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental I e II, produzidas no âmbito do Profletras-Unioeste/Cascavel-PR

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO
1º ano			
2º ano	O Mundo Encantado das Fadas	1- “Meu mundo encantado”; 2- “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”; 3- “O Reino Encantado da Natureza”; 4- “O Encantamento do Amor e da Amizade”	Carla Cristiane Saldanha Fant (2021)
3º ano	Eu e a natureza: muitas relações	1- “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”; 2- “Relações do ser humano com as flores”; 3- “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”; 4- “A água: fonte de vida na terra”; 5- “Os animais precisam de carinho e de respeito”; 6- “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”.	Michele de Fátima Sant’Ana (2019)
4º ano	Um por todos e todos por um - (Dumas, 1844)	1-: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos; 2- “Um + um + um + todos” (GÖBEI, 2013); 3- “Unidos venceremos. Divididos, cairemos” (Esopo); 4- “Um galo sozinho não tece uma manhã” - Fragmento do poema Tecendo Manhã (1973); 5- “Todos por Todos: a união como o processo de humanização”.	Matilde Costa Fernandes de Souza (2019)
5º ano	A relação do ser humano com os animais de estimação	1- “Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto “A vendedora de fósforos” (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira)”; 2- “Literatura e Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”; 3- “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”; 4- “Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto “A Princesa que escolhia” (Ana Maria Machado) e telas de Ernst Ferdinand Oehme; Paul Signac; Jacob Isaakszon Van Ruisdael; Constantine Maleas e Georges Braque”.	Renata Zucki (2015)
OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – ENSINO FUNDAMENTAL II			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO
		1- “Relações do conto “Biruta” (2004), de Lygia Fagundes Telles e o desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”; 2- “Relações possíveis entre o conto “A menina e o sapo”, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto “O	

6º ano	O cuidado e o respeito com os animais	conto de fadas da princesa moderna!” de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney “A princesa e o sapo” e a fábula “A princesa e o sapo” dos irmãos Grimm;” 3- “Relações possíveis entre o conto “O patinho feio” de Hans Christian Andersen e o poema “O bonito e o feio” de Pedro Bandeira”; 4- “Relações possíveis entre o conto “Cabra Cabrês”, de Ana Maria Machado e um trecho do filme da Pixar “Vida de Inseto””	Viviane Bordin-Luiz (2015)
7º série	Tecendo a amizade	1- “Literatura, ilustrações e cultura do artesanato (rendas de bilro): Relações possíveis no texto “Amigas para Sempre”, da obra <i>Território de Sonhos</i> , de Roseana Murray (2006, p. 9-13);” 2- “Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto “Tentação” (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector e as telas de George Clausen, de Emile Munier e de Renoir;” 3- “Leitura de textos da obra <i>Cartas do Pequeno Príncipe</i> (1974), de Antoine de Saint-Exupéry (tradução de Magda Soares) e suas tessituras com outros textos (audiovisual) e as músicas “Silencio”, de Beethoven e “Air”, de Johann Sebastian Bach”; 4- “Leituras possíveis do poema “Recado aos amigos distantes” (1951), de Cecília Meireles e textos das mídias sociais com pequenos poemas e frases sobre a amizade”; 5- “Aproximações possíveis entre a obra <i>Os meninos da rua da praia</i> (2001), de Sérgio Caparelli, e tirinhas e charges sobre a proteção aos animais”.	Simone Spiess (2017)
*8º série	O mundo nonsense	1- “Do “Fantástico mundo de Bob” ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula;” 2- “ <i>Alice no País das Maravilhas</i> e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades;” 3- “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo;” 4- “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”; 5- “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”; 6- “O mundo nonsense: da leitura à produção.”	Vilson Pruzak dos Santos (2019)
9º ano	Confluências da história e ficção – A Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma abordagem transdisciplinar	1- “Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico”; 2- “Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico”; 3- “Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870);” 4- “Objetivos da Literatura e objetivos da História;” 5- “O herói ficcionalizado e humanizado”; 6- “As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)”.	Rosmere A. Vivian Ottonelli (2015)
8º ano	Representações do quilombo e do quilombola na literatura infantil e juvenil	1- “Representações do tráfico dos negros, da escravidão no Brasil e de quilombo na obra <i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i> (2019), de Davi Nunes”; 2- “A escravidão no Brasil: a força propulsora da	Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023)

	brasileira e em outras textualidades: possíveis ressignificações	colonização portuguesa em nossas terras – a busca de liberdade nos quilombos representada na obra O tesouro do Quilombo (2001), de Angelo Machado”; 3– “Quilombo: a resistência dos negros africanos à escravidão”.	
			Robson Rosa Schmidt (2024- em andamento)

Fonte: Elaborado por Fleck (2021)