



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU**

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL  
II: LENDO AS NARRATIVAS *BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA* E O  
*PRESENTE DE OSSANHA***

**GUARABIRA - PB**

**2019**

**ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU**

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: LENDO  
AS NARRATIVAS *BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA* E *O PRESENTE DE OSSANHA***

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Suely da Costa.

**GUARABIRA - PB**

**2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A162f Abreu, Elinalva Roseno dos Santos Silva de.  
Formação do leitor literário no Ensino Fundamental II [manuscrito] : lendo as narrativas Bruna e a Galinha D'Angola e o Presente de Ossanha / Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu. - 2019.  
143 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.  
"Orientação : Profa. Dra. Maria Suely da Costa, Coordenação do Curso de Letras - CH."  
1. Literatura Afro-Brasileira. 2. Letramento. 3. Ensino de literatura. I. Título  
21. ed. CDD 372.4

ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU

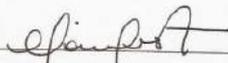
**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: LENDO  
AS NARRATIVAS *BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA* E *O PRESENTE DE OSSANHA***

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS da  
Universidade Estadual da Paraíba – Campus III,  
como exigência para obtenção do título de Mestre  
em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 27/04 2019.

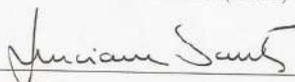
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Suely da Costa (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosilda Alves Bezerra  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Alves Santos  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

## **DEDICATÓRIA**

A todos aqueles que não puderam e não podem ter suas diferenças respeitadas e sua cidadania reconhecida. Por vocês estamos aqui! Ubuntu! A professora Dra. Suely Costa, muito obrigada!

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um reconhecimento pela dádiva que é viver. Grata à Divindade, por tanto amor, que a humanidade um dia o compreenda.

Meus agradecimentos a meus avós maternos Sebastiana e Severino (*in memoriam*) que despertaram em mim o gosto por ouvir e contar histórias. Ao meu pai José Pereira dos Santos (*in memoriam*) e minha mãe Maria das Neves Roseno por me incentivar a estudar. As irmãs e irmãos pela compreensão das tantas ausências. Amo-os! Ao esposo Fernando Abreu pelo companheirismo ao preencher as lacunas deixadas por mim. A Isaac e Isa, filhos amados! Vocês são minha inspiração! Infinito em mim esse amor!

À Profª Drª Maria Suely da Costa pela sua paciência e desvelo nesta orientação. Foram muitos ensinamentos, desde os nossos primeiros diálogos acerca da literatura afro-brasileira e letramento literário até a construção desse trabalho. Obrigada!

A Profª Drª Rosilda Alves Bezerra, e seu estímulo ao ensinar literatura e pelas contribuições em minha qualificação e defesa, que foram pertinentes para a organização e estudo deste trabalho final.

A Profª Drª Luciane Alves Santos pelas precisas e excelentes contribuições em minha defesa para a organização deste trabalho final.

Ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – UEPB – CAMPUS III pela qualidade das disciplinas ofertadas, ao longo destes anos.

Agradeço, com imensa alegria, aos colegas de curso, pelos conhecimentos partilhados e companheirismo. Gratidão por ter conhecido Regilane Lacerda Pontes (*in memoriam*), que virou estrela! Saudades, amiga querida! Parafrazeando a canção, “Qualquer dia, a gente, vai se encontrar...”.

Aos meus alunos, por tanto carinho, empenho e dedicação em participar dessa pesquisa.

Aos caros (as) professores (as) deste Programa de Mestrado Profissional por acreditarem e nos ensinarem a sermos professores pesquisadores, a sermos resistência!!! De mãos dadas continuemos em nossos embates por uma educação, por cidadãos e por um país melhor. Nunca percamos a fé! De todo o meu ser um fraterno e amoroso, muito obrigada!

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1997, p. 52)*

## RESUMO

Esta dissertação trata da inserção da literatura afro-brasileira no processo de formação do leitor literário no Ensino Fundamental na perspectiva do letramento literário. O objetivo está em desenvolver competências leitoras do texto literário pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero e possibilitar um novo olhar das crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros – através do respeito ao mais velho, do poder da palavra, da tradição oral e do conhecimento da religião. Fruto de uma pesquisa-ação, o estudo está fundamentado numa metodologia que estabelece relações entre literatura e sociedade, na linha do ensino da literatura, conforme proposto pela Lei 10.639/03. A partir das narrativas *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, desenvolvemos uma proposta de intervenção de leitura, cuja metodologia teve por base em 05 oficinas, nas quais se destacaram os aspectos referentes à leitura, à compreensão, à interpretação e à produção textual a partir das narrativas afro-brasileiras estudadas com alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede estadual de Alagoa Grande-PB. A seleção destes livros se orientou pela importância dada ao negro e pela valorização de aspectos centrais da cultura africana e afro-brasileira, como a memória e a religiosidade. Compreende-se que, a partir do entendimento de preconceitos e estigmas seculares acerca da história e cultura negra é possível a reeducação das relações etnicorraciais no âmbito escolar. Dentre o referencial teórico de apoio, destacam-se Martins (2006), Solé (1998), Candido (1995), Barthes (1992), Compagnon (2009), Cosson (2014, 2018), Street (2014), Gomes (2010), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Cavalleiro (1998, 2000, 2001 e 2005), Oliveira (2003, 2008, 2014) e Giroto e Souza (2010). As atividades realizadas nas oficinas de leitura veicularam um estímulo maior do aluno para debater sobre a narrativa dos contos, contribuindo, assim, para a formação de leitores mais críticos, dentro de um viés do letramento literário, associando fruição literária e o exercício da cidadania pela percepção da relação literatura e realidade.

**Palavras-Chave:** Ensino de Literatura. Literatura Afro-Brasileira. Letramento.

## **ABSTRACT**

This dissertation deals with the insertion of Afro-Brazilian literature in the process of training the literary reader in Elementary School in the perspective of literary literacy. The objective is to develop reading skills of the literary text by recognizing the peculiarities intrinsic to this genre and enabling a new look of the children and adolescents readers about the history and culture of Africans and Afro-Brazilians - through respect for the elder, the word, oral tradition and knowledge of religion. As a result of an action research, the study is based on a methodology that establishes relationships between literature and society, in line with literature teaching, as proposed by Law 10.639 / 03. From the narratives Bruna and the duck from Angola, from Gercilga de Almeida and The present from Ossanha, from Joel Rufino dos Santos, we developed a proposal for a reading intervention, the methodology of which was based on 5 workshops, in which the aspects referring to reading, comprehension, interpretation and textual production from the Afro-Brazilian narratives studied with 7th grade students, Elementary School II, from a school in the state of Alagoa Grande-PB. The selection of these books was guided by the importance given to blacks and by the valorization of central aspects of African and Afro-Brazilian culture, such as memory and religiosity. It is understood that, based on the understanding of secular prejudices and stigmas about black history and culture, it is possible to re-educate ethno-racial relations in schools. Among the theoretical framework of support, the following stand out: Martins (2006), Solé (1998), Candido (1995), Barthes (1992), Compagnon (2009), Cosson (2014, 2018), Street (2014), Gomes (2010), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Cavalleiro (1998, 2000, 2001 and 2005), Oliveira (2003, 2008, 2014) and Giroto e Souza (2010). student to discuss the narrative of the stories, thus contributing to the formation of more critical readers, within a bias of literary literacy, associating literary enjoyment and the exercise of citizenship by the perception of the relationship literature and reality.

**Keywords:** Teaching Literature. Afro-Brazilian Literature. Literacy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2- A LEITURA: A BUSCA PELOS SENTIDOS DO TEXTO.....</b>	<b>15</b>
2.1 Leitura: trabalho ativo de compreensão.....	17
2.1.1 Estratégias de leitura: da motivação à apreensão .....	233
2.2 Leitura Literária: prática cultural e social .....	27
2.3 A escolarização do letramento: buscando formar leitores .....	28
<b>3. LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA: NA TESSITURA DE NOVAS LEITURAS E NOVOS LEITORES.....</b>	<b>36</b>
3.1 A Literatura Afro-Brasileira e a formação de leitores: tecendo leituras.....	39
3.2 <i>Bruna e a Galinha d'Angola</i> : memória das raízes negras do Brasil .....	44
3.3 <i>O presente de Ossanha</i> : escravidão e religiosidade revisitados .....	48
<b>4 - METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
4.1 Tipo de Pesquisa .....	52
4.2 Situando o local da pesquisa.....	53
4.3 Sujeitos da pesquisa:.....	54
4.3.1 Alunos participantes da pesquisa.....	54
4.4 Da Proposta de Intervenção .....	54
4.5 Proposta de Intervenção: a afrobrasilidade em sala de aula e a formação do leitor literário.....	60
4.5.1 Apresentando a proposta.....	60
4.5.2 Primeira oficina.....	60
4.5.3 Segunda oficina.....	61
4.5.4 Terceira oficina.....	62
4.5.5 Quarta oficina.....	62
4.5.6 Quinta oficina.....	63
4.6 Dados da Pesquisa.....	63
<b>5. DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO APLICADA .....</b>	<b>65</b>
5.1 Resultados obtidos na aplicação do questionário.....	65
5.2 Dados das oficinas: sujeito-leitor e o encontro com os textos.....	72
5.2.1 Primeira oficina.....	74
5.2.2 Segunda oficina .....	84

5.2.3 Terceira oficina.....	88
5.2.4 Quarta oficina.....	97
5.2.5 Quinta oficina.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01.....	65
Tabela 02.....	66
Tabela 03.....	67
Tabela 04.....	68
Tabela 05.....	69
Tabela 06.....	69
Tabela 07.....	70
Tabela 08.....	71

## 1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, um dos temas que está no cerne de discussões e debates, tanto nas universidades quanto nas escolas, é o de “formar leitores”. Porém que tipo de leitor? Leitor que não ou pouco lê literatura é o que mais se identifica. Fato é que, quando lê, na maioria das vezes, é por imposição, realizando leitura de fragmentos com o objetivo de angariar uma nota e que desconhece o ato de ler para fruição ou reflexão.

Em documentos norteadores de orientação curricular aos professores, a exemplo do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, a leitura é tida como um processo, em que o leitor concretiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto, mediante objetivos, conhecimentos sobre assunto, autor, linguagem, dentre outros aspectos. Este documento ressalta ainda que é preciso formar um leitor competente, capacitado para ler entrelinhas, relacionando o texto e seus conhecimentos prévios.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, por sua vez, há a ampliação do contato dos estudantes com gêneros textuais interligados a vários campos de atuação e a diversas disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para o desenvolvimento dessas práticas, rumo a novas experiências, no entanto ressalte-se que nela o ensino de literatura é voltado primordialmente para a fruição estética e, mesmo quando sugere a dimensão social, sempre aponta apenas para a compreensão do outro, em detrimento da literatura compreendida como forma de conhecimento sobre o mundo e, não apenas fruição estética mas também como forma de saber.

O Ensino Fundamental é visto como o momento para se desenvolver o gosto por leitura (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017). Entretanto, muitas das vezes, nesse contexto, a leitura escolar, especialmente a literária, tem sido usada como ferramenta para utilizar o texto como pretexto para aulas de gramática, prática pedagógica que ao invés de motivar os alunos para a formação leitora, promove a indiferença. Outro fator que chama atenção é a forma como é tratada a questão etnicorracial, pois a escola como espaço do reflexo da sociedade traz em si toda a carga de preconceito e discriminação para com o aluno negro (CAVALLEIRO, 2005).

Considerando isso, na perspectiva de usar de uma prática pedagógica visando contribuir para formação de leitores de literatura que reconheçam nesta um instrumento para a reflexão e construção de uma sociedade mais solidária e justa, propomos a pesquisa intitulada

“Formação do leitor literário no Ensino Fundamental II: leituras das narrativas *Bruna e Galinha d’Angola* e *O presente de Ossanha*. O objetivo está em desenvolver competências leitoras do texto literário pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero e possibilitar um novo olhar das crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros – através do respeito ao mais velho, do poder da palavra da tradição oral e conhecimento da religião.

O espaço escolar é um dos lugares no qual os alunos têm muitas possibilidades para construir conhecimentos diversos, nas diferentes áreas, mas pode se tornar também o lugar em que mais surgem preconceitos e desigualdades, em especial na questão etnicorracial. No caso de um trabalho com a Literatura sem uma perspectiva mais crítica, é possível o desenvolvimento de discriminações e preconceitos, uma vez que, “diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura” (OLIVEIRA, 2008, p.2), tal prática no contexto educacional tende a provocar naqueles considerados diferentes um sentimento de inferioridade e autorrejeição devido ao tratamento vivenciado na escola.

Cavalleiro (1998) ressalta que a escola, muitas vezes, torna-se impotente diante das desigualdades sociais e termina por reproduzi-las, transformando desigualdades sociais em desigualdades escolares. Se por um lado o espaço escolar tende a influenciar nessa questão de modo negativo - quando nas práticas de leitura literária, conforme aponta Oliveira (2003, p. 2), predomina “a inexistência ou a escassa presença de livros literários com personagens negros nas escolas” -, por outro, pode auxiliar na desconstrução de práticas discriminatórias e excludentes, através da inserção de textos que positivem a imagem do negro e valorizem sua história e cultura, conforme se encontra na literatura afro-brasileira.

É no espaço escolar que o professor pode reorganizar sua práxis a possibilitar aos alunos, mediante um trabalho com gêneros textuais de temáticas variadas, a exemplo da questão da diversidade, conhecimentos para saber lidar com as diversas habilidades e competências necessárias à sua inserção como sujeito social em um mundo letrado. Assim, o aluno fará daquilo que apreendeu, de modo significativo em leitura e escrita, alicerces para conhecimentos de outros conteúdos curriculares fundamentais na sua formação como cidadão/protagonista de sua história. Nesse processo de letramento, pelas práticas sociais de leitura e de escrita, criam-se as possibilidades para que cada aluno construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente.

Assim, buscando viabilizar uma maior intimidade dos educandos com os usos e funções da leitura e, por conseguinte a escrita (COMPAGNON, 2009), realizamos esta pesquisa por meio do desenvolvimento da proposta de intervenção com as narrativas literárias: *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos. A escolha dos citados textos deveu-se a possibilidade do diálogo acerca dos preconceitos raciais relacionados aos negros e seus descendentes, com vista ao reconhecimento dos valores da história e cultura do negro, utilizando leitura dos contos na perspectiva do letramento.

Compreendendo que a literatura consiste em um direito humano (CANDIDO, 1995), aos alunos é primordial, portanto, que a literatura afro-brasileira esteja inserida no contexto escolar, pois seu viés libertador pode contribuir para que se construa uma nova ótica sobre a história e cultura dos negros, diferente daquela construída há séculos sob uma ideologia eurocêntrica e de poder. Diante da concepção do acesso à literatura ser um direito, não possibilitar a fruição desta, como ato de significação singular que envolve, ao mesmo tempo, complexos aspectos cognitivos de natureza intelectual, psicológica, afetiva, sensorial, cultural, imaginativa, entre outras, é mutilar a nossa humanidade.

Barthes (1992) argumenta que para uma promoção da liberdade no ensino, primordial na relação com o saber, é preciso propor uma discussão sobre a importância da literatura. Ele acredita que esta é a única alternativa para se esquivar do poder da língua, pois na literatura a língua encontra-se despida de poder. Assim, só nos resta trapacear com a língua, porém em uma trapaça salutar a fim de que, através desta, possamos ouvir a língua exterior ao poder, mas esplendorosa em sua revolução infinita como linguagem, o que este denomina de literatura (BARTHES, 1992).

Considerando a concepção de linguagem apresentada por Barthes nas relações de poder, torna-se relevante pensar acerca do trabalho docente que é antes de tudo um trabalho político, pois este como sujeito crítico e ativo no mundo, tem a linguagem como instrumento de trabalho, podendo utilizá-la no cotidiano e motivar os alunos a entenderem a ordem dada, seja na no âmbito escolar como em outros meios pelos quais circulem, para que dessa forma os alunos compreendam a relação de poder e possam agir criticamente. A literatura com seu aspecto histórico e dialógico pode ser um caminho para esse exercício leitor, já que, “em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los” (LAJOLO, 2001, p.26).

A hipótese base desta pesquisa é que a inserção da literatura afro-brasileira em nossa práxis de leitura na sala de aula, através das narrativas selecionadas, *Bruna e Galinha d'Angola* e *O presente de Ossanha*, possibilita construir uma educação pautada no respeito e valorização à diversidade sociocultural. A ideia esteve em proporcionar aos alunos, identificados como negro e não negros, a oportunidade de manter contato com obras, enquanto leitores literários, através das quais além de exercerem esse papel, poderiam reconhecer o papel dos negros como protagonistas na formação histórico cultural do país. Foco este que fortaleceria a autoestima dos alunos negros, já que não se deve corroborar com “uma escola que não considera as especificidades da criança [do adolescente] coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado [...], mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar do seu grupo social” (CAVALLEIRO, 2001, p.46)

Com efeito, estimular o letramento do leitor pela perspectiva antirracista na/pela literatura possibilita o constructo de um ressignificar do ser e ver o negro no âmbito escolar e na sociedade. Nesse contexto, as obras incentivariam conforme Sant'anna (2005, p.7), “[...] a leitura – destacando escritores, temáticas afro-brasileiras e africanas e visibilidade de artistas negros em várias áreas – da interpretação à produção literária”. Utilizar de obras que desconstroem uma visão que traz em si uma carga de preconceito muito forte contra o povo negro permite verificar como pode ser propício o trabalho de formação do leitor na perspectiva do letramento crítico, um leitor capaz de se posicionar diante dos textos que lê.

A proposta de intervenção foi desenvolvida no 7º Ano, de uma Escola Estadual em Alagoa Grande/PB, utilizamos na metodologia um questionário diagnóstico e cinco oficinas, nas quais trabalhamos atividades que encaminhem para a formação do leitor do texto literário.

Os referenciais teóricos de apoio ao estudo tratam da leitura, literatura, letramento, formação de leitores, questões etnicorraciais na escola e a literatura afro-brasileira. Assim utilizamos, dentre outros, Martins (2006), Solé (1998), Candido (1995), Barthes (1992), Compagnon (2009), Cosson (2014, 2018), Street (2014), Gomes (2010), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Cavalleiro (1998, 2000, 2001 e 2005), Oliveira (2003, 2008, 2014) e Giroto e Souza (2010).

Quanto à estrutura, este texto consta de cinco capítulos. A introdução é o primeiro capítulo com informação do assunto sobre qual tratará esta dissertação. Como segundo capítulo se traz uma discussão sobre leitura, leitura literária, escolarização do letramento e letramento literário. No terceiro capítulo, segue uma breve visão sobre a Literatura Afro-Brasileira na formação de leitores e análise das obras literárias selecionadas como objeto de

estudo da pesquisa. No quarto capítulo, têm-se a metodologia, com a caracterização do tipo de pesquisa, do local de pesquisa e dos colaboradores, além da proposta de intervenção. No quinto capítulo, consta a análise da intervenção, com dados do questionário e as oficinas realizadas. Além das considerações finais e as referências utilizadas no texto, constam ainda os anexos e apêndices.

## 2- A LEITURA: A BUSCA PELOS SENTIDOS DO TEXTO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referem-se à leitura como um processo no qual o leitor concretiza um “trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p.69), que possibilitem construir progressivamente uma diversidade de leituras pelo intercâmbio de conhecimentos. Com efeito, “Não se trata de extrair informação, decodificando [...]. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que “o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar” (BRASIL, 2018, p.134). Conforme esse documento, no ensino de Língua Portuguesa, “amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação [...], partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.” (BRASIL, 2018, p.134). Ressalte-se, pois, ser mediante a utilização desses procedimentos que se permitem controlar o lido, possibilitando tomar decisões diante de problemas de compreensão, no sentido de buscar esclarecimentos que tornem viáveis descobrir no texto os sentidos articulados.

A BNCC de Língua Portuguesa aparece estruturada em cinco “eixos organizadores” (PACHECO, 2017): oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e o eixo Educação Literária. Entretanto, importa demarcar o entendimento do estudioso diferente daquele apresentado na BNCC de Língua Portuguesa. A literatura não é só um objeto de contemplação e de prazer estético, mas ainda uma forma de conhecimento humano, da história e do mundo. Ela é também uma maneira de ler o mundo. Logo, o texto literário é também um testemunho de seu tempo. É fundamental, então, pensar a produção literária em sua relação com outras disciplinas ou áreas do saber.

Segundo Pacheco, (2017, p. 22-24):

Interessa-nos [...] o eixo Educação Literária. A BNCC organiza este eixo a partir das seguintes “unidades temáticas”: “Categorias do discurso literário”; “Reconstrução do sentido do texto literário”; “Experiências estéticas”; “O texto literário no contexto sociocultural”; “Interesse pela leitura literária”.

[...] a BNCC pressupõe a formação de um leitor que vá adquirir um repertório literário nacional e internacional mínimo, que entenda a literatura prioritariamente em sua fruição estética, “leitura prazerosa”, que consiga ampliar sua visão de mundo pela experiência completamente alienada [...], o eixo Educação literária não pretende “ensinar literatura” aos alunos-leitores, mas o texto da BNCC não esclarece o que venha ser isso. [...] Outro ponto que desejamos chamar a atenção é que a BNCC direciona o entendimento do texto literário sempre para o conhecimento do “outro”. [...] Duas coisas podem ser pontuadas aqui nas quais divergimos da BNCC. A primeira é que o texto literário também serve para compreensão da própria realidade, ou seja, da própria época, do próprio espaço social, da própria cultura, dos próprios modos de vida... Um outro problema reside no fato de cultura e sociedade brasileiras serem resultados de processos culturais violentos que resultaram em um povo multi-étnico e miscigenado.

A BNCC deveria conforme o pesquisador, levar em conta essas considerações, porque o texto literário deve ser visto como portador de valores sociais, culturais e humanos para a compreensão da diversidade étnica e cultural brasileira.

Nos últimos anos, o Brasil passou por intensa transformação no processo de construção das Políticas Culturais no âmbito do Ministério da Cultura e, em específico, na área do livro e da leitura com a implantação da Lei do Livro, 10.753/2003 e a elaboração do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL em 2005. Neste documento, aqui na versão de 2014, verifica-se a valorização da leitura como um bem cultural, pontua como objetivo geral, desenvolver o Brasil como uma sociedade de leitores, em que a leitura e o livro sejam vistos, não somente em uma dimensão educacional, como também em uma perspectiva cultural em três vias: valor simbólico, direito de cidadania e como economia. (BRASIL, 2014).

Para o processo de formação de leitores, e em específico, leitores literários é preciso realizar um trabalho permanente sobre a leitura na escola, para que tal prática se efetive e se propague, porque “Assumir a tarefa de formar leitores impõe a escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação” (BRASIL, 1998, p.70).

A seguir, veremos uma breve discussão sobre a leitura, com questões e conceitos básicos a respeito, assim como da leitura literária, com foco sobre o processo da formação do leitor, a Literatura Afro-Brasileira infanto-juvenil no processo de ensino e aprendizagem de leitura literária em sala de aula.

## 2.1 Leitura: trabalho ativo de compreensão

O ato de ler é comumente associado, com escrita e leitura de material impresso (MARTINS, 2006), entretanto “fazer leitura” engloba mais que a decifração dos códigos linguísticos. É certo que a leitura se relaciona com o escrito, ler livros, revistas, jornais, folhetos, etc., mas também envolve uma leitura de objetos, situações, de pessoas, da sociedade e do próprio mundo. Conforme registra Martins (2006, p. 7-8):

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. [...] Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto, de uma situação; [...] “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita? [...] às vezes passamos anos vendo objetos comuns, [...]; limitamo-nos à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, por motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo [...] seu conteúdo passa [...] a fazer sentido para nós.

Assim, nos PCN (1998), na sessão intitulada “Leitura de textos escritos”, inicia-se apresentando o processo pelo qual se dá a leitura, que não se origina de mera decodificação e armazenamento pacífico de informações, mas em oposição a isso, a leitura se dá de um “trabalho ativo” em que o leitor realiza a compreensão, interpretação, seleciona estratégias, verifica hipóteses, dentre outros. Portanto:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir dos conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.70).

O processo de leitura pressupõe a construção de sentidos e a realização de inferências, pois é através dos vínculos criados por nós em relação às pessoas, às circunstâncias, aos objetos, ou seja, ao mundo em geral, num dado momento, que descobrimos um novo sentido, diversificado daquele que concebíamos. Sendo assim, a questão da leitura está aquém de padrões exclusivos da escrita e leitura de códigos linguísticos, já que se refere ainda à leitura de gestos, pessoas, ambientes e situações cotidianas que, em determinado instante, nos leva a uma reação e, por conseguinte, à busca de uma compreensão do que se quer ler.

Entretanto, ninguém nasce sabendo. Compete à escola e à sociedade incentivarem a prática de leitura como um instrumento de libertação e de aprimoramento humano. Mas nem sempre esse incentivo e desenvolvimento na leitura acontecem que não seja como uma tarefa burocrática e sem graça, geralmente como prática rápida na busca de assimilar o maior número de informações possível para realizar um exame sem se dedicar a uma reflexão sobre o assunto, levando a uma rotina mecânica de aprendizagem.

É primordial oportunizar o acesso aos alunos de obras literárias nas quais eles poderão entrar em contato com aventuras, personagens, enredos, possibilitando conhecer sobre o autor, buscar por textos semelhantes, estabelecer relações entre o universo literário e o mundo real e, assim, a leitura literária, orientada, consiste em prazer e fruição, além de aprendizado. Solé (1998) enfatiza que ler por prazer é algo intrínseco, visto que nesta situação é a experiência emocional desencadeada pela leitura escolhida que conta. Para autora,

[...] o prazer é algo absolutamente pessoal, e cada um sabe como o obtém. [...] a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma. Neste caso, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas for necessário; [...]; o que importa quando se trata desse objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avalia-los e criticá-los. (SOLÉ, 1998, p. 97)

Estas duas dimensões de fruição e aprendizado pela leitura, tendem a ocorrer de forma mais eficiente, quando dentro de um processo orientado. Neste caso, estamos nos referindo à leitura no espaço escolar, isso porque o mesmo texto, quando lido em diferentes ocasiões e estados e espírito, resulta em aprendizagens e significados diferentes. Neste processo é feita uma combinação entre o texto perceptivo e os conhecimentos prévios que cada sujeito traz à leitura, quando esta é feita por pessoas diferentes, resulta em diferentes interpretações, já que os momentos de leitura são distintos de sujeito para sujeito.

Desse modo, a leitura é um espaço democrático que nos permite, em meio a tantas formas de comunicação pelas quais somos bombardeados atualmente, tentar entender a importância de ler um livro, ou por outro lado de ler o mundo que nos cerca, e reconhecer quão valiosa é a leitura literária inserida nesse espaço tão amplo, confuso e com suas dualidades: justiça/injustiça, beleza/feiura, liberdade/repressão, realidade/ ficção, etc.

Com certeza, a primeira noção sobre leitura com a qual podemos nos fixar é a de que são várias as formas de linguagem que nos cercam e que todas têm a função de seduzir,

devido à sua capacidade de nos levar para determinados lugares da imaginação ou do pensamento nunca visitados. É isso mesmo, uma aventura do espírito, algo que nos faz ir além e além, refletindo, concordando, contestando, esclarecendo dúvidas e até tentando avançar para horizontes inimagináveis. Avanço este que não ocorre de forma passiva, pois somos agentes do processo, ou seja, sujeitos ativos e atuantes imaginariamente no enredo de um livro, de um poema, diante de um quadro, de um espetáculo, de circunstância que nos possibilitam a realização de inferências, o despertar da humanidade em nós.

Em discussão acerca da natureza do ato da leitura, Foucambert (1994, p. 31) faz a seguinte afirmação:

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem deles quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...]"

Considerando isso, é preciso conquistar, seja em que nível de leitura for, a cada momento, nossa capacidade de ler, aprender, contextualizar, criticar cada texto, objeto ou situação apresentados em nossa vida. Como sabemos, desde nossa primeira infância fazemos leitura, pois usando nossos sentidos, instintos e raciocínio, começamos a compreender e a ler as pessoas, os objetos, lemos, enfim, o mundo que nos cerca, já que a leitura é uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade adquirida pelos primeiros contatos com o entorno e estimulada em várias formas durante toda nossa vida (MARTINS, 2006).

Assim, se ler para entender e conhecer, sonhar e viajar no imaginário, aprender e ficar informado, questionar e resolver problemas. Afinal, sendo a mais geral das habilidades, a leitura em seus vários aspectos acaba determinando o sucesso ou fracasso tanto na vida escolar como no exercício pleno da cidadania, já que nem todas as pessoas serão leitores habituais de livros e periódicos para o resto da vida. Mesmo assim, precisarão ser leitores críticos e conscientes de ações e situações sociais, pois, como sujeitos de uma sociedade que nem sempre lhes é justa e acessível, mas permeada de preconceitos e discriminação, tem-se a possibilidade, através das leituras e letramentos, de construir e compreender os sentidos articulados.

Os PCN propõem apresentar ações no sentido da formação de leitores literários. Além desse documento destacamos também no tocante a essa questão a proposta pedagógica de

2009 “Por uma política de Formação de Leitores”, que consiste em um conjunto de documentos, cuja elaboração, pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica, objetivou estimular o debate sobre o papel da escola no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Além da formação dos professores das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil por meio de discussões, buscou implementar ações que garantam o pleno acesso dos alunos, mediante os acervos literários disponibilizados, a leitura proficiente (BEREBLUM; PAIVA, 2009).

Assim, em conformidade com tais documentos, é preciso compreender como é essencial ativarmos cada vez mais a capacidade leitora dos alunos, pois é no desenrolar das experiências de vida, das mais comuns e sociais às mais restritas e individuais, cuja origem advém do intercâmbio pessoal, social e cultural, que temos todo o exarcebamento desta capacidade. Segundo Solé (1998, p.40), “realizamos essa atribuição a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial.”.

Com efeito, organizando nossos conhecimentos adquiridos, estabelecendo ligações entre experiências vivenciadas, tentando resolver problemas que se apresentam e que exigem uma atuação, estamos desenvolvendo leituras que nos possibilitam ler qualquer coisa ou momento. Pode-se supor este como sendo o lado positivo e prazeroso do aprendizado da leitura, no qual se tem a sensação de que o mundo está ali ao alcance, podendo ser modificado através das experiências de leitura literária.

A concepção de texto e leitura que norteia este trabalho é aquela que direciona seu foco para a interação, pois, consoante Koch & Elias (2010), a leitura consiste em uma atividade de produção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor. Entretanto, convém enfatizar que, embora construída na interação, tal produção deve ser feita considerando não apenas os conhecimentos do leitor, como também seus objetivos, expectativas e as estratégias presentes.

Para Kleiman (2002), a compreensão de um texto dá-se através do conhecimento prévio, já que em toda leitura realizada usa-se o conhecimento obtido durante toda a vivência do leitor, que será influenciado pelos diversos níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e o de mundo. Segundo Koch & Elias (2010), a atividade de leitura e produção de sentido são orientadas por nossa bagagem sociocognitiva que engloba: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional ou textual.

Através deles, o leitor conseguirá construir o sentido do texto, realizando a interação entre estes níveis, o que leva a se considerar a leitura como algo interativo. Contudo, se não ocorrer um engajamento do conhecimento prévio do leitor, não acontecerá a compreensão do texto. Conforme podemos ver em Kleiman (2002, p.13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (Grifos da autora)

Os níveis de conhecimento são muito importantes e essenciais na construção da compreensão, pois se o leitor não tiver conhecimento de vocabulário, regras e usos da língua, ou seja, do conhecimento linguístico, se não souber noções e conceitos sobre o texto, o dito conhecimento textual, se não conseguir selecionar ordenadamente situações e ideias que estão na nossa memória, acionando o conhecimento de mundo, será incapaz de realizar o processo interativo de leitura e construir sentido ou sentidos para o texto, mediante o acesso do conhecimento prévio.

A ativação do conhecimento prévio é primordial para se chegar à compreensão, pois é por meio do conhecimento que o leitor possui sobre o assunto que há a possibilidade de fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas de um texto num todo coerente (KOCH & ELIAS, 2010). Essas inferências surgem a partir do conhecimento de mundo e farão parte daquelas lembranças que guardaremos de trechos do texto de acordo com o sentido que teve para nós no instante da leitura. Se apenas decoramos, elas não entram em nossa consciência.

Kleiman (2002, p. 25-26) afirma que:

Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que [...] o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente[...] quando decoramos um texto, palavra por palavra, sem tentar procurar um sentido global, isto é, sem fazer as inferências necessárias, esquecemos o conteúdo quase que imediatamente, evidenciando com isto que não houve compreensão apenas um passar de olhos superficial...

Conforme enfatizado nesta discussão, verifica-se a importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos. É necessário conscientizarmos o aluno da

necessidade de fazer da leitura uma atividade que permita o engajamento e uso do conhecimento, ao invés de fazê-la apenas como mera recepção passiva, visto que o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto.

A individualidade da leitura e, por conseguinte, a do leitor são aspectos bastantes relevantes, pois em grande medida eles são determinados pelos objetivos e propósitos específicos do mesmo. Segundo Solé (1998), a interpretação que fazemos dos textos, depende em maior parte do objetivo da nossa leitura. Se muitas pessoas lerem um texto, uma notícia, por exemplo, a atribuição de sentido por cada um desses leitores será diferente, porque terão um objetivo diverso a buscar no texto. De forma que a leitura é, portanto, um processo de interação entre o leitor e o texto, isso porque

[...] envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade etc. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Sob esta ótica, observamos que na sala de aula, o professor na maioria das vezes, encontra-se em situações nas quais poderia motivar os alunos à leitura de algum modo, entretanto, isso é algo ainda problemático de ocorrer.

Na experiência que vivenciamos em nossa práxis, ao promovermos com os alunos, no ano letivo anterior, outras leituras de textos variados, observamos que tais textos trouxeram mais subsídios para que o aluno pudesse conversar, debater, e assim emitir seu juízo de valor acerca das variadas temáticas expostas e trabalhadas.

A leitura flui quando existe um objetivo em uma atividade proposta, logo para a compreensão é necessário que ocorra “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p.22), pois os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças/jovens a ler e a compreender.

Os alunos (leitores) concebem o sentido dos textos com os quais lidam considerando não só as informações ali expostas, mas as que também são subjacentes. Assim, a leitura é uma atividade na qual se leva em consideração as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, porque nesta se 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, 2010). Quando nos referimos à questão dos conhecimentos prévios nesse trabalho nos alicerçamos nas reflexões de Paulo Freire (2003) que defendem a leitura fundamental como aquela da realidade, e que a escola precisa trazer para a sala de aula palavras carregadas de significação da experiência existencial do educando.

Através da mediação do professor, pela ativação de conhecimentos variados, permite-se a construção de “andaimos” para preencher os vazios da compreensão em sala de aula de leitura, através de um “processo dialógico”, que acreditamos possa estimular e despertar nos alunos as competências e as habilidades para uma leitura proficiente com significativa produção de sentido, na “compreensão dos textos” (BORTONI-RICARDO, 2012.).

A utilização de estratégias variadas de leitura pode ser uma maneira de motivarmos os alunos e, por extensão, contribuir para que o ato de ler seja considerado como um hábito saudável no qual vivenciam, além de momentos prazerosos, diversas situações de reflexão, como leitores com maior desenvoltura, mais consciência, criticidade e que constroem seus próprios conceitos. Do ponto de vista da temática-foco dos textos literários usados nesta pesquisa, o trabalho com as narrativas podem contribuir para uma mudança da visão acerca do povo negro, em contraposição a discursos que circulam pejorativamente e muito contribuíram e tem contribuído para o crescimento do racismo em nosso contexto social atual (CAVALLEIRO, 2000).

### **2.1.1 Estratégias de leitura: da motivação à apreensão**

Solé (1998, pp. 89-94) apresenta as estratégias que podem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura, mostrando que o professor é uma peça essencial à compreensão leitora e elenca vários aspectos que deveriam ser levados em conta no momento do ensino. Ressalta que ler é uma atividade que envolve o prazer e o leitor deve estar voluntariamente nesta prática. É essencial destacar que tanto ele quanto o aluno devem estar motivados para tal procedimento.

Ao ressaltar que no ambiente escolar deve existir o momento em que se lê e se trabalha formalmente a leitura, mostra a importância da leitura como um instrumento de aprendizagem, informação e deleite e apresenta um ponto que considera importante nessa leitura: que seja feito na escola na companhia do professor. Concordamos com a

pesquisadora, pois é muito desestimulante para o aluno ser solicitado a ler algo em silêncio, sem ver o professor fazendo o mesmo. É fundamental que este profissional acompanhe a criança/jovem na leitura encorajando-o também pelo exemplo na leitura.

Solé (1998), parte do princípio de que o professor deve criar condições para que a atividade de leitura venha a ser algo significativo para o aluno, tornando a leitura mais prazerosa, chamando também à atenção de que, por ser uma atividade considerada complexa, o mesmo deve atentar a se programar reconhecendo que alguns textos são mais complexos que outros, por isso trabalhá-los com maior atenção.

O aluno reconhece-se como sujeito que tem um papel ativo no evento de leitura e na interação com o texto e encara o professor como agente facilitador da interpretação, o que assegura sua função “andaime” (BORTONI-RICARDO, 2012). Desta forma, o professor não deve se furtar de ir ao encontro do aluno em momentos de não compreensão do texto, oferecendo-lhes ajuda adequada para que possam superar desafios que por ventura surjam na atividade de leitura.

De acordo com Solé (1998, pp. 115-128), para o leitor ser efetivamente ativo e compreenda a leitura, deve conseguir realizar algumas previsões com relação ao texto como títulos, as ilustrações que às vezes os acompanham e as informações abordadas pelo professor, por outros alunos e pelo próprio leitor, pois constituem o “material”, que geram essas hipóteses ou previsões. Durante a leitura, englobando tarefas de leitura compartilhada, importante considerar o momento e o uso de estratégias para compreensão dos textos.

Solé (1998) apresenta como estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura que podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada: a) formular previsões sobre o texto a ser lido; b) formular perguntas sobre o que foi lido; c) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; d) resumir as ideias do texto. Convém explicar que a ordem do ciclo: (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), pode ser permutada eventualmente, para aumentar o envolvimento dos participantes.

A autora apresenta como ideia principal de um texto os objetivos que guiam o leitor, os seus conhecimentos prévios e a intenção que o autor queria transmitir mediante seus textos. Os conhecimentos de mundo além da vivência que o aluno traz para a sala de aula influem em sua interpretação e o significado de tudo que lhe é proposto como leitura e aprendizagem, (FREIRE, 2003).

De acordo com Pressley (2002), as habilidades ou estratégias no ato de ler são sete: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e

síntese. Claro que, ao ler, todas essas habilidades são acionadas sem uma ordem específica, mas ao ensinar ao aluno tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto (apud, Souza e Cosson, 2011, p. 104).

Designada como a estratégia “guarda-chuva”, o conhecimento prévio é utilizado a todo instante, quando o leitor ativa os conhecimentos que tem no que se relaciona a leitura realizada, visto que antes de ler, as crianças e adolescentes usualmente acionam conhecimentos prévios que podem se fazer presentes às ideias do texto. Ao acionar essas informações o leitor interfere diretamente na compreensão exercida durante a leitura. Uma passagem rápida de olhos pelo texto na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses oriundas do conhecimento prévio do leitor acerca do assunto tratado na história e a forma como ele é direcionado. Essas hipóteses representam o início da compreensão dos significados do texto e são confirmadas durante a leitura da obra (SOUZA; COSSON, 2011).

Outras estratégias ou habilidades também são apresentadas por Souza e Cosson (2011, p. 104-105), vejamos:

*Conexão* - permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. [...]. *Inferência* - é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. [...] ler nas entrelinhas. *Visualização* - Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia [...], pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. [...] Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto - também auxilia na compreensão da história. Essa estratégia ajuda [...], a perceberem as pistas dadas pela narrativa. *Sumarização* - parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, [...] *Síntese* - significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto, parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. (Grifo nosso)

O direcionamento de estratégias adequadas são essenciais para o aprendizado da leitura com competência e que cabe a nós como professores, possibilitar o aprendizado formal dessas estratégias, pois tais aspectos têm sua importância, no entanto, convém enfatizar, que mais do que conhecer estratégias é primordial que o aluno conheça o texto em seu funcionamento como unidade significativa, uma vez que esse aluno-leitor ao descobrir como

o texto funciona, pode ler de forma semelhante ao que o professor lê, e ainda se descobrir pelo processo da leitura como um sujeito que se origina e se reencontra nesta.

Diante disso, verificamos o quanto essencial é para os alunos entenderem a necessidade de se utilizar de estratégias, pois se aprenderem, compreendendo de forma significativa pelo envolvimento nos diálogos, darão um grande passo em seu aprendizado, de maneira autônoma e crítica, para sua formação como leitor.

A importância de o texto literário ser objeto central das aulas de leitura, e a partir dele se articulem demais atividades didáticas e produções discursivas, está no fato de ser um rico material para a aquisição de conhecimentos e reflexão. De forma que este tem um papel formador, pedagógico, e assim um papel humanizador, conforme aponta Candido (1995, p.249):

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Esse papel humanizador sobre o qual discute Candido está em sintonia com as novas concepções de ensino da atualidade quando comprometidas com a formação para a cidadania. Assim, é preciso ver nos textos literários mais do que sua camada ideológica ou seu conteúdo, visto que se faz relevante apreender que partilhar com crianças e adolescentes a leitura de um texto literário é ensinar a ler, função essencial das aulas de literatura.

As atividades de leitura no ensino fundamental II devem desenvolver habilidades essenciais para a formação de um leitor crítico e competente, pois “leitura, nessa fase, começará a ganhar razões existenciais que vão além da fruição – o que é importante, mas não basta. Os alunos começarão a desenvolver, – [...] – uma relação mais utilitária e prática com a leitura, sem perder de vista o prazer que ela nos proporciona” afirmam Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, pp. 46-47).

## 2.2 Leitura Literária: prática cultural e social

Vivemos em um mundo letrado o que se tornou imprescindível a utilização da leitura para o desenvolvimento da maior parte das atividades significativas em nossa sociedade. Enquanto lê, o ser humano fortalece suas características de ser social e cultural, entende o mundo que o rodeia, compreende-se enquanto partícipe desse entorno e pode, ainda, questionar, criticar à sua maneira de interagir nesse mundo.

Do ponto de vista da leitura, Cosson (2014, p.27) aponta que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Embora saiba da importância de leitura literária, Cosson (2014) considera impossível aceitar a simples atividade de leitura como uma atividade de leitura literária. É preciso ir além disso, é fundamental preparar e formar o leitor para uma cultura desta, mostrando os caminhos a serem seguidos, construindo um leitor mais centrado à compreensão do texto literário e que consiga levar esse hábito para a sua vida, após a escola, compreendendo o que é a mesma.

Na leitura literária, a ação do leitor estabelece primordialmente uma prática cultural de natureza artística, criando pelo texto lido uma interação prazerosa. O deleite da leitura conduz seu avanço, sem que outros objetivos possam ser experimentados como mais importantes, embora possam coexistir. O ajuste entre leitor e texto abrange, impreterivelmente, a dimensão imaginária, na qual se salienta a linguagem como foco de atenção, porque mediante esta se inventam outros mundos, nos quais nascem seres diversos, que vivenciam ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014).

A riqueza do texto literário possibilita ao leitor entrar em contato com outro universo/imaginário, no qual poderá (re)conhecer aspectos culturais que serão úteis para o seu aprendizado cotidiano e desenvolvimento de sua criatividade e fruição. Isso porque a linguagem literária se apresenta não somente como um meio de comunicação, mas como objeto de admiração, além de espaço da criatividade, possibilitando a ampliação do universo da interação leitor-texto (PAULINO, 2014).

Embora o termo literatura tenha sido empregado com vários sentidos, a arte literária, objeto da leitura literária, possui seu espaço bem delineado em nossa sociedade. A leitura no espaço escolar é ensinada e aprendida de maneira intrínseca a vários discursos e gêneros textuais, por isso as especificidades da leitura literária convivem com as de outros tipos de

leitura: a científica, a filosófica, a informativa. Mesmo assim, essas leituras diversas que demandam estratégias diferentes dos leitores, têm pontos em comum, que podem ser trabalhados por professores e alunos.

Ao realizar a leitura, o sujeito abandona temporariamente sua própria posição e ocupa-se com algo até então não experimentado, mas não renuncia as orientações da realidade. Esta é usada a todo o momento mediante à interpretação de cada ideia que o texto traz, à atribuição de sentido ao escrito, à previsão mental sobre o que virá a seguir e o preenchimento dos vazios. A relação leitor/texto é uma relação dialógica, então, ler está muito além de refletir pensamentos alheios, ou apenas compreendê-los; ler literatura implica deixar-se conduzir a alteridade em si mesmo durante a leitura. Acerca desse fenômeno próprio à leitura literária afirma Rouxel (2013, p. 28): “O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele.”.

Assim, a leitura demonstra valor e autonomia quando, além de gerar aprendizado em si mesmo, implica em um aprendizado mediante a relação texto/leitor dialógica. No ato de ler, o leitor é apresentado como ser pensante que se permite viajar rumo ao desconhecido, proposto pelo autor, durante o qual seu posicionamento é requisitado a todo o momento, de forma que “Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (ROUXEL 2013, p. 32).

### **2.3 A escolarização do letramento: buscando formar leitores**

Dentre as competências culturais existentes, possivelmente, ler é a de maior valor entre nós. Considerada fundamental também em nossa sociedade é a escrita, visto que tudo que fazemos e compartilhamos tende a passar necessariamente por esta prática. “Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente” (SOUZA E COSSON 2011, p.101); assim a escrita atravessa a nossa vida das mais variadas formas. Compreender essa dinâmica do universo letrado implica em uma formação, uma vez que ser letrado significa bem mais que saber ler e escrever, assim observam Souza e Cosson (2011, p.102) ao conceituar o letramento:

[...] designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos

relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

O termo letramento foi usado pela primeira vez por Graça Paulino, em um trabalho elaborado para a ANPEd, na sequência do trabalho de Magda Soares (MACHADO, 2008). Na época, o grupo de pesquisa apresentava o nome “Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil”. Porém, logo em seguida passou-se a adotar o nome “Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL/UFMG”, pelo fato de assim integrar às discussões as questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita. Com a mudança de nome, o grupo de pesquisa intuiu realçar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores (professores e alunos), como também da leitura literária na escola e em bibliotecas, dentre outras questões pertinentes (MACHADO, 2008).

Esse termo tem subsidiado uma série de discussões acerca das práticas de leitura e escrita. No entanto, ao contrário dos outros letramentos e do uso mais abrangente da palavra para designar a construção de sentido, em uma determinada área do conhecimento ou de atividade, o letramento literário se relaciona de maneira diversificada com a escrita e, conseqüentemente, apresenta um caráter singular. É diferente dos outros tipos de letramento, visto que a literatura em relação à linguagem apresenta um aspecto peculiar, uma vez que, é papel da literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p.17).

O letramento exercitado através dos textos literários possibilita uma forma privilegiada de inserção no mundo da escrita, porque leva ao domínio da palavra em desdobramento de si mesma. Desse modo, o letramento literário necessita do espaço escolar para se tornar concreto, ou seja, ele implica em um processo educativo, cuja especificidade requer metodologia focada na prática de leitura de textos literários permitindo-o se concretizar.

As práticas sociais da escrita são diversificadas, possibilitando um construir e reconstruir do mundo que cerca o sujeito mediante a uma diversidade de linguagens e culturas. Logo, tem sido mais adequado se falar em letramentos para exprimir toda a extensão de tal fenômeno, ou mesmo de multiletramentos, que procura englobar a complexidade que apresentam os meios de comunicação de que hoje dispomos.

Na perspectiva de Rojo (2009), são vários os letramentos que se explicitam mediante a necessidade dos usos da leitura e da escrita na sociedade, centrando suas exigências de desenvolvimento nessas práticas. Contudo, aqueles que não dominam o código escrito e não

sejam escolarizados, de alguma forma, não ficarão à margem da vida social, visto que participarão de práticas de letramento embora bem aquém do que estipula a escola. Para Rojo (2009, p.98),

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Grifo da autora)

Diante do exposto, os letramentos se configuram nos atos de leitura e da escrita como práticas escolar e social. Contudo, para que as práticas de letramento se concretizem no cotidiano do espaço escolar, vários são os desafios a serem observados no sentido de uma práxis de letramento que possibilite a formação do leitor.

Street (2014) ressalta que, apesar de os letramentos serem múltiplos e plurais, o escolar é o mais valorizado, já que ocorreria uma “pedagogização” do letramento, o qual não se restringe, porém, à escola, visto que outros setores da sociedade também compartilham dessa visão autônoma como, por exemplo, na família. A respeito disso, afirma:

[...] se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa, no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramentos? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada. (STREET, 2014, p. 121)

Estudos mostram que há uma evidente correlação entre letramento e escolarização, ou seja, a escolarização apresenta-se como fator decisivo na construção dessa prática legítima para sociedade grafocêntrica. Entretanto, cabe ressaltar que é essencial a desconstrução dessa ideia de que a escola seria a única instituição com aptidão para letrar, visto que, como já comprovaram numerosas pesquisas, não podemos negar que também se aprende a ler e a escrever em instâncias não escolares: na comunidade, na família, no trabalho, na igreja. O pesquisador Street (2014, p. 121-122) observa:

Nossa hipótese é a de que o mecanismo por meio do qual os significados e usos do *letramento* assumem esse papel é a *pedagogização* do letramento.

Com isso queremos dizer que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários usos e significados de letramento. (Grifos do autor)

Street (2014) ressalta que a escola é o principal meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, explicita que, embora exista o contato com as práticas de leitura e de escrita fora do espaço escolar, é a escola a instituição que legitima e dá o poder à aprendizagem. Sobre o letramento no contexto escolar, Soares (2003, p.108) afirma:

*Práticas de letramento a se ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-los objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos, práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados, práticas de letramento já adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola. (Grifos nosso)*

O desafio para escola na atualidade é apresentar ao aluno a leitura e a escrita e mediar a relação com o que existe além do espaço escolar, mediante uma prática que possibilite diálogos, questionamentos, discussões, dentre outros. Em concordância com isso, segundo Kleiman (2007, p.4):

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Ressalte-se que se o letramento fosse inserido na escola de modo a possibilitar um trabalho no qual a leitura e a escrita se apresentassem também sob as perspectivas de como se apresentam fora da escola (sem ofuscar sua identidade social, nem perder seu caráter próprio da cultura), surgiria a efetivação de letramentos a permitir uma compreensão dos processos linguísticos e letrados. Assim evitaria tão somente a prevalência do ensino normativo, como ainda se vê na prática escolar vigente.

Daí a importância de se identificar as práticas de letramentos que se constituem como essenciais para a escola. A diversidade de letramentos, ou multiletramentos, permite

discutirmos e esclarecermos acerca do uso de um em específico: o letramento literário. E verificarmos de que maneira este implica no processo de formação do leitor. Dentre os diversos tipos de letramento (digital, visual, informacional, matemático, letramento literário, etc.), o literário, conforme Souza & Cosson (2011, p. 102) “faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”.

Entende-se o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO E COSSON, 2009, p.67). Assim, o letramento literário vai além da habilidade pronta e acabada de ler textos literários, visto que requer uma atualização permanente do leitor no que se relaciona ao universo literário. Não consiste somente em um conhecimento que se apreende “sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA e COSSON, 2011, p.103).

No espaço escolar, a leitura literária possibilita a ler melhor, não somente porque permite a criação do hábito de leitura, por ser prazerosa, mas também, e, sobretudo, fornece os instrumentos fundamentais para conhecer e manejar com proficiência o mundo construído na/pela linguagem. Dessa forma, a leitura literária estabelece os liames entre o sujeito e o texto e, à medida em que se constrói esse intercâmbio, o conhecimento se torna a ponte entre um e outro.

Para Cosson (2014, p. 16) “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, [...], que não tem paralelo em outra atividade humana”. O espaço escolar não consiste necessariamente em lugar privilegiado, no qual se tem contato com textos literários. Contudo, é no âmbito escolar que se legitima o processo de ensinar e aprender, e esse aspecto de legitimidade acresce à escola o caráter de suma importância, uma vez que muitos têm apenas, nesse contexto, a oportunidade de lidar com textos de toda ordem, inclusive os literários, embora se ressalte que fora da escola existem tantos letramentos quanto sejam os conhecimentos presentes na sociedade.

Cosson (2014, p.12) observa que:

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola,

ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

A escola, por sua singularidade, se torna o campo fértil de trabalho e promoção ao letramento literário. Inserido nesta, o docente precisa ficar atento ao seu papel de mediador, diante da premissa que seu papel é realizar o intermédio entre o discente e o texto, mas ciente de seu papel formador para que tais práticas não se tornem meramente técnicas. Cosson (2014, p.23), observa que, “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Para tanto é essencial que em nosso fazer docente possamos empregar os textos literários para a promoção de uma aprendizagem centrada na aquisição do conhecimento, na apreciação estética intrínseca a tais textos, ao invés de nos atermos a simples decodificação de informações.

Vivemos em uma sociedade de consumo, e boa parte de suas práticas sociais são centradas na leitura e na escrita, contudo, não basta somente ler e escrever, é necessário concretizar o uso social dessas práticas, considerando o que apontam Souza e Cosson (2011, p.106): “explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um,” poderemos formar leitores literários, que além de compreenderem o texto, ainda farão uso da literatura em sua vida cotidiana e no constructo de si, como sujeito.

Britto (2012, p. 36) assevera que: “Lê-se para muitas coisas e lê-se de muitas formas.” Lê-se ao trabalhar, nos espaços urbanos, no cuidado de si, para diversão ou participação de atividades sociais, enfim comunicar-se. E são atividades que automaticamente aprimoram a leitura, permitindo a autonomia e viver bem. Contudo o autor destaca que existem outras dimensões de leitura além das supracitadas e sobre estas ele enfatiza que implicam em muitas diferenças:

[...], há outras dimensões do ler que transcendem o pragmatismo do cotidiano e da vida prática. Leituras que se fazem para conhecimento, autoconhecimento, deleite existencial, crítica e compreensão da realidade, e indagação da existência. Leituras que não se impõe de imediato à pessoa e que, portanto, resultam de um gesto deliberativo de querer ler e fazer lendo. Dá para perceber que saber ler, e ler com constância, é importante em duas dimensões: seja para fazer as coisas básicas da vida moderna com independência e desenvoltura, seja para constituir-se como sujeito da cultura. (BRITTO, 2012, pp. 36-37).

Tais práticas necessitam *a priori* se basear no aspecto formativo para que o indivíduo possa se inserir socialmente nas práticas cotidianas da vida contemporânea e se reconhecer como leitor competente, que consegue em sua formação lidar com as construções simbólicas e pôr em ordem o que permeia e influi na cultura e sociedade.

No campo do ensino, Gomes (2010, p. 5) afirma:

As atuais discussões teóricas sobre o ensino de literatura procuram situá-lo, desse modo, na perspectiva da formação do leitor literário. Ressalta-se a sua contribuição para a formação subjetiva, linguística, estética e cultural, sua capacidade de construção simbólica e de organização da experiência humana. Compreende-se que uma educação literária deveria desenvolver a capacidade e a necessidade de conhecer os textos em que gerações passadas e contemporâneas criaram representações das mais variadas dimensões da vida humana através da linguagem.

Desenvolver a leitura na sala de aula necessita buscar um despertar da consciência leitora, para tanto é importante dinamizar a atuação pedagógica, podendo ser moldada por práticas como a leitura compartilhada, os círculos de leitura, por exemplo, que permitam aos leitores em formação um maior convívio com material de leitura na descoberta do gosto e da fruição.

Conforme observa Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 33):

O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o mesmo caminho das descobertas da vida: primeiro o prazer, depois a intuição e, só mais tarde, a racionalização. Por isso, o melhor método conhecido de desenvolvimento do hábito prazeroso de leitura é a exposição constante da criança, desde a mais tenra idade, a bons e variados materiais de leitura para que ela os leia e descubra neles o prazer da leitura, sem outras obrigações, sem racionalizações, sem tarefas adicionais, sem pensar em *nota*. (Grifo do autor)

No ensino de leitura, temos uma necessidade premente de aprimorar as maneiras como são encaminhadas as aulas, modificando a atuação nesse papel de formação (COSSON, 2014). Desse modo, a mediação deve ser uma prática constante, na qual o docente viabiliza um trabalho voltado para a leitura, e, nesse processo, “o professor necessita perceber-se como um agente de mudança e um multiplicador do ato de ler e fazer a opção individual e intransferível de como vê e entende a leitura” (CORRÊA e VINHAL, 2011, p. 148).

Formar leitores autônomos implica formar leitores capazes de aprender a partir da variedade de textos, independente do que preconiza a escola. Logo, o aluno busca a compreensão do que tem que ler e para que ler, mas não se deve deixar este mediante a obra

buscando aleatoriamente a compreensão, pois esta não se dará, se deve apresentar ao leitor a importância da mesma e sua funcionalidade, dentro de seu contexto social. Conforme argumentam Souza, Corrêa e Vinhal (2011, p. 148):

Acreditamos que a escola se caracteriza como um ambiente profícuo à formação de leitores e para tanto é preciso aprofundar as discussões sobre o trabalho com leitura no ambiente escolar, propondo o desenvolvimento de práticas que possibilitem o compartilhamento de diversos gêneros que auxiliem na compreensão do texto e na formação de um leitor autônomo não apenas na sala de aula, mas também fora dela.

Desse modo, todas as ações necessitam ser organizadas para que a leitura literária se revele uma prática significativa, que possua uma sustentação. O sentido da formação leitora está em nos capacitarmos para podermos dizer do mundo e de nós mesmos, ou seja, construirmos pelas vivências o letramento literário (COSSON, 2014).

### 3. LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA: NA TESSITURA DE NOVAS LEITURAS E NOVOS LEITORES

Do ponto de vista contextual, a literatura infantil, na Europa, se constituía às vésperas do século XVIII como um gênero consolidado, enquanto no Brasil, isso só iria acontecer quase no século XX, embora ao longo do século XIX se registre esporadicamente a notícia do aparecimento de alguns livros destinados às crianças. No Brasil, com a Imprensa Régia, em 1808, inicia-se a atividade editorial com a publicação de livros para crianças, a exemplo de:

a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural*. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 21 - Grifos das autoras)

Após a Proclamação da República, com ideais modernizadores, é que a Literatura dirigida ao público infantil começou a ganhar espaço. É neste momento que surgem as grandes campanhas de alfabetização, como parte do projeto de nacionalismo, da modernização, no qual a escola exerce um papel fundamental. Lajolo e Zilberman (2007, p.27) afirmam que “começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno”.

Somente “com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária para crianças e sua proposta inovadora, a criança passa a ter voz, ainda que uma voz vinda da boca de uma boneca de pano, Emília”. (GREGORIN, 2009, p.28). Lobato publica no ano de 1921 *A Menina do Narizinho Arrebitado*, inicialmente com o intuito à leitura nas escolas. O sucesso da obra, entretanto, o faz reeditá-la para um público mais amplo sob o nome de *Reinações de Narizinho* (1931). Sua última publicação inédita se deu em 1944, com a obra *Os Doze Trabalhos de Hércules* e durante esse período foi intensa sua produção literária destinada ao público infantil.

O sucesso editorial de Lobato abriu um filão no mercado que possibilitou a difusão de outros autores, como Viriato Correia, cujo livro *Cazuza* (1938), ainda hoje é conhecido. Grandes nomes de nossa literatura como Graciliano Ramos e Érico Veríssimo destinaram parte de sua obra ao público infantil (ZILBERMAN, 2005). Graciliano, já renomado, publica

*A Terra dos Meninos Pelados* (1939) e escreveu também *Histórias de Alexandre* (1944). Érico Veríssimo, por sua vez, ainda era um escritor pouco conhecido quando escreveu textos para o público infantil, entre eles, destacam-se: *Aventuras do Avião Vermelho* (1936), *O Urso com Música na Barriga* (1938) e *A Vida do Elefante Basílio* (1939).

Nas décadas que se seguiram pouco ou nada de original aparece no âmbito da literatura infantil, o que se teve foram alguns “copiadores” da obra de Lobato (ZILBERMAN, 2005). Somente em meados da década de 70 é que aparece uma literatura brasileira original destinada ao público infantil, período do *boom* editorial do gênero. Sem a pretensão de discorrer a fundo sobre a produção literária deste período, gostaríamos somente de citar alguns nomes de autores importantes que surgem na época, cuja influência chega aos nossos dias, como Ruth Rocha, Maria Clara Machado, Ziraldo, dentre outros. De fato, desde este período, a produção literária infantil tendeu a aumentar, sobretudo por conta do investimento do Governo Federal que destina um grande número dessas obras às escolas, através de programas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

A historiografia mostra que a Literatura Infantil Brasileira passou por várias transformações após Lobato e, em consonância com a sociedade, vivencia constantes mudanças que perduram até a contemporaneidade. Segundo Gregorin (2009), na atualidade, existe uma produção literária/artística para crianças que não nasce só da necessidade de ser um mero recurso pedagógico, mas de propiciar através de suas principais funções o encontro com o lúdico, o catártico e o libertador, que possibilitem a formação leitora crítica.

Em relação à representação do negro na literatura infantil e juvenil e à presença da temática etnicorracial a produção vem, aos poucos, se expandindo no Brasil. Até 1920, podia-se observar uma ausência de personagens negras em livros literários infantis brasileiros e, quando apareciam em alguma obra, geralmente remetiam a um passado escravocrata ou figuravam em cenas domésticas. Depois, assistiu-se a um deslocamento em que as personagens negras começaram a aparecer na produção literária voltada à criança, porém apresentadas de forma estereotipada e descritas a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas (GOUVÊIA, 2005).

Com efeito, a literatura infantil e juvenil brasileira, ao não retratar a vida e os modos de ser e de se comportar dos negros, ou a fazê-lo de modo estereotipado, contribuiu para reforçar discursos que promoveram sua exclusão social. É somente a partir de 1975 que se pode encontrar livros de literatura infantil e juvenil mais comprometidos com outra representação da vida social brasileira (JOVINO, 2006). Nos últimos anos, observa-se uma

crescente sensibilização para as temáticas que tratam das diferenças culturais, ganhando destaque no campo da produção literária infanto-juvenil, de forma que a cultura e as personagens negras passam a figurar com mais frequência. A articulação dos movimentos sociais, as políticas de igualdade e a instauração de uma nova percepção da diversidade cultural, consolidados nos últimos vinte anos, contribuíram significativamente para que essa literatura, considerada pelos cânones como gênero inferior, saísse da condição de marginalidade e se tornasse relevante para a construção de identidades culturais positivas.

Assim, no contexto da produção literária, verifica-se que:

a literatura negra brasileira não pode ser compreendida como um projeto que se constitua fora do contexto da literatura canônica nacional, que, por sua vez, requer, evidentemente, outra forma de problematização, devendo ser enfocada como um sistema plural e heterogêneo engendrado dialeticamente a partir de fragmentos que o compõem em movimentos de afirmações, rupturas e ressignificações. (SARTESCHI, 2011, p. 03)

Nessa perspectiva, as obras de Literatura Infantil/Juvenil, de modo geral, contribuem para a formação leitora voltada para as questões etnicorraciais, podendo fomentar reflexões e discussões em sala de aula sobre o preconceito e a discriminação racial, como prevê a Lei nº 10.639/03. Nesta produção literária, tem-se o discurso da identidade, o discurso que almeja primordialmente a desconstrução e reconstrução identitários dentro desse sistema de significações. Em consonância com esse pensamento, Pereira (2016, p. 436-437) aponta que:

Nosso entendimento é que a literatura infanto-juvenil voltada para a temática afro-brasileira e africana consiste num espaço privilegiado para a elaboração de um discurso positivador da diferença, da multiculturalidade e de reescrita da ideia de nação que se choca frontalmente com o ideário anterior de exaltação da miscigenação e de nação homogeneizada.

Uma das mudanças fundamentais ocorridas na escola, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, foi essa questão da distribuição de livros, sobretudo de Literatura Infantil e Juvenil, visto que o mercado respondeu prontamente a essa nova demanda editorial. Até o ano de 2004, por exemplo, havia poucos livros de literatura infanto-juvenil afro-brasileira ou africana, em que o/a protagonista fosse negro/a, nas escolas. Em contrapartida, nos anos seguintes, foram disponibilizados dezenas de livros de gêneros diversos voltados para a temática etnicorracial.

Por conta disso, é relevante na seleção de obras afro-brasileiras ou africanas, evitar aquelas que silenciam ou reforçam estereótipos raciais. Segundo Debus (2013, p.06),

a representação de uma personagem negra em um livro para crianças não garante que este discurso trará noções de pertencimento (afirmação de uma identidade), principalmente porque ronda, ainda, na produção literária de recepção infantil, um discurso de caráter utilitário, vinculado aos padrões moralizantes e pedagógicos, sem comprometimento com o estético, incapaz de despertar o leitor para o prazer do texto.

Logo, caso não se observe a seleção de obras, corre-se o risco de se privilegiar a escolha de obras que desconstruem toda a questão afirmativa acerca da cultura e do povo afrodescendente, considerando que a utilização da literatura afro-brasileira nas aulas de leitura, a depender de seu uso e da obra selecionada, pode trazer uma representação do negro cheia de estereótipos, que reforçam os preconceitos presentes na sociedade. Mesmo com os avanços nessa questão a partir de 2004 é imprescindível que o educador seja bastante criterioso e compreenda que “Uma das formas de afirmação cultural por parte dos afro-brasileiros é exercida justamente através da literatura” (AUGEL, 2018, p.01), a qual possibilita a formação do leitor literário e permite trazer ainda uma grande contribuição para o processo de valorização da história e cultura afro-brasileira no ensino.

### 3.1 A Literatura Afro-Brasileira e a formação de leitores: tecendo leituras

No Brasil, os brancos sempre mereceram ter a sua história contada e prestigiada nos livros de História, Literatura, dentre outros, ao passo que a cultura e memórias dos indígenas e dos negros sempre foram olvidadas ou reduzidas à questão do exotismo e da escravidão. Contudo, nas últimas décadas, os movimentos, como o Movimento Negro, por exemplo, que lutam pela retirada desses povos da condição de objetos da história e da cultura brasileira, contribuíram para impulsionar modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Primeiro, veio a publicação da Lei 10.639/03, que observa:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

Em decorrência de muitas reivindicações, acontece mais uma alteração com publicação da Lei 11.645/08, que também tornou obrigatória a temática indígena, no seu Artigo 26-A. Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 que já havia a preocupação com questões que perpassavam com a pluralidade cultural e étnica do povo brasileiro.

Diante de uma história extremamente marcada pela desigualdade social e a estigmas acerca dos povos indígenas e africanos, tornou-se necessário um documento que deixasse claro a importância de que essas narrativas fossem contadas sob uma ótica que não apenas a eurocêntrica. Dessa forma, percebe-se a relevância da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para uma mudança nas práticas sociais no que se refere à questão etnicorracial.

Conforme já dito, o foco deste estudo tem por base a Lei 10.639/03, visto considerar ações educacionais que busquem a superação do racismo e a valorização da população afrodescendente. Acredita-se que, uma vez alcançados os objetivos previstos nesta legislação, seus efeitos poderão repercutir em toda a sociedade, podendo transformá-la em uma sociedade mais igualitária e menos injusta.

Por sua vez, com a obrigatoriedade da lei, a literatura afro-brasileira<sup>1</sup> ganha mais visibilidade no cerne das discussões sociais e acadêmicas que enfocam o negro como protagonista, como um “eu” em seu discurso, em detrimento da maneira como era apresentado, como um “outro”, como “objeto”. Nessa literatura, as imagens que circulam do povo negro apresentam a marca da autoconscientização e ampliação do seu espaço de

---

<sup>1</sup> O conceito que utilizamos aqui é o de Duarte (2008) que destaca a *temática*, a *autoria*, o *ponto de vista*, a *linguagem* e o *público leitor* como critérios de configuração dessa literatura, porém não basta apenas a ocorrência de um desses critérios e, sim, sua combinação, pois a literatura é um projeto de transitividade discursiva, com vistas ao universo recepcional: um *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, com fim e começo. Por sua vez para Cuti (2010) o foco é a literatura negro-brasileira, estudada como categoria pelo autor, ao explicar que muitos estudiosos da literatura brasileira utilizem a expressão afro-brasileiro para designar as obras cujas temáticas trazem questões pertinentes ao negro e sua resistência histórica; cujo termo afro remete-nos a uma África que, mesmo estando no cerne do povo brasileiro, porém, não condiz com a sua realidade, se não há um comprometimento, em específico, de combater ao racismo que permeia a nossa sociedade.

visibilidade e de seus descendentes independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo ou corpo, na busca pelo esvaziamento dos significados negativos associados ao negro.

Assim, na escola, como espaço social, torna-se possível buscar uma modificação nas práticas educacionais excludentes. Através do trabalho com a linguagem, permite-se a inserção de leituras literárias que tratem da cultura negra de forma positiva, comiserando que, conforme Lima (2005, p. 101), “A Literatura infanto-juvenil apresenta-se como filão de uma linguagem a ser conhecida, pois nela reconhecemos um lugar favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à construção de conceitos.”

Para o desenvolvimento de um trabalho com leitura de textos da a Literatura Infanto-juvenil acerca do negro, no Ensino Fundamental, em específico no Fundamental II, partimos do pressuposto de que uma formação leitora proficiente possibilita ampliar conhecimentos no concernente à superação dos estigmas, cabendo à escola, pois, não olvidar das questões sociais que englobam o cotidiano dos alunos, dentre as quais a da discriminação racial na escola (CAVALLEIRO, 2005).

Os estereótipos e preconceitos contra o negro, seja de forma sutil ou de forma velada, implícita ou explicitamente, encontram-se vívidos na sociedade, na história e também na literatura. Verificam-se tais perspectivas em obras literárias como *O menino marrom* (1986) de Ziraldo, cujo protagonista é marrom e não negro, que apresenta atitudes perversas, como sua expectativa de que uma velhinha morra atropelada, ao atravessar a rua. É primordial um estudo planejado da literatura infanto-juvenil que circula tanto na sociedade quanto nas escolas e cuidado na escolha de obras, as quais constituem material que passa pelas mãos das crianças desde anos/séries iniciais, e dos jovens, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.

Observa-se, através de uma leitura mais atenta de determinadas obras literárias, ser possível verificar a presença de um preconceito arraigado, de modo sutil ou explícito, contra o povo negro, o qual poderá influenciar, de certa maneira, os leitores em formação, especialmente, se esses forem crianças ou jovens negros, que sentirão quão cruel é essa segregação étnica através da literatura. Cavalleiro (2005, p.83) afirma que:

[...] a disparidade nas representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de auto estima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte das crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de construção de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo simples fato de terem a pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui a maioria em ilustrações e

referências culturais e históricas nesse tipo de material – o que sinaliza a referência de poder, beleza e inteligência.

Conforme afirmado, a situação dada ao negro na produção literária infanto-juvenil brasileira canônica, na maior parte das vezes, é apresentada como inferior à do branco. Essa representação de maneira inferiorizada, pejorativa, traz consigo toda uma carga do preconceito racial, que inserido na estrutura tradicional manifesta-se na luta do bem contra o mal: a personagem negra tende a representar o mal, e os elementos que justificam esse tratamento enaltecem, em contrapartida, as qualidades do branco bondoso. A escola é um reflexo da sociedade e, por isso conforme Santos (2005, p.9) exprime “o racismo – [...] que basicamente é uma agressão contra os outros – [...]. O racismo, entretanto, não é só uma atitude – [...]. O racismo é, também, uma teoria, defendida em livros e salas de aulas...”, por isso, urge tentar desconstruí-lo.

Dentre o universo editorial atual, já se tem algumas produções destinadas ao público infanto-juvenil que procuram denunciar as injustiças sociais e resgatar os valores humanos, na contramão daquelas obras que (conscientemente ou não), reforçam os preconceitos etnicorraciais e também os estereótipos. Assim, possibilitar o acesso do discente às obras de literatura que permitam uma formação leitora crítica e antirracista torna-se imprescindível. Para Oliveira (2008, p. 1):

A literatura infanto-juvenil brasileira tem se configurado, historicamente, sob o viés eurocêntrico, inclusive no período de seu apogeu: anos 80, quando da inserção quantitativa de protagonistas negros. No entanto, após a implementação da Lei 10.639/031, através da qual se alterou a LDB 9.394/96, urge a necessidade de selecionar produções que rompam com a tendência à estereotipia dos referidos personagens.

Assim, quando se pensa sobre a literatura infanto-juvenil e sua ligação à questão etnicorracial, e seu papel mediante a formação de leitores, se pressupõe diversas questões tão presentes na maioria dos contextos educacionais brasileiros, e os textos subjazem uma série de elementos em que a sociedade, a cultura e a ideologia se manifestam. Portanto, a formação em leitura pode ajudar nesse propósito, permitindo que muitos desconstruam ideias advindas do senso comum, geradoras de muitos preconceitos. Oliveira (2008, p. 7) argumenta:

A literatura, não esqueçamos, pela sua capacidade de projeção a universos distantes, tem um papel significativo na empreitada de contribuir para redimensionar nosso olhar em face de nós mesmos e do universo

circundante. Então, que saibamos fazer uso dela, com vistas à conscientização e sensibilização dos/as educadores/as que, dependendo de seu ponto de vista, podem ajudar a (de)formar ou (des)construir a identidade negra tão bela, rica e diversa, como as demais.

Nesta pesquisa, o conceito de identidade, em específico de identidade negra, não pode ser compreendido como algo estanque e único, já que sua construção se relaciona com o meio no qual se insere o indivíduo, podendo ter como base fatores culturais, econômicos, étnicos, políticos e geográficos.

Munanga (1994, p.177-178) afirma sobre a questão da identidade:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Assim, a identidade depende do fato dos sujeitos agruparem-se a partir de elementos comuns, que possibilitem uma identificação com seus grupos, porque nenhuma identidade se construirá no isolamento e sim através das relações, da cultura que carregam, da história que vivenciam e dos lugares políticos e sociais em questão, por isso ela vai sendo construída ao longo do tempo. Logo, entendemos que a identidade tem sua origem da dialética entre o indivíduo e a sociedade, ao se pressupor uma interação, visto que mesmo que o sujeito se reconheça como parte de determinado grupo, é essencial uma resposta social a essa inserção.

Mas, para compreender o processo de construção da identidade negra no Brasil, em especial no espaço escolar, é importante considerar não apenas sua dimensão subjetiva, mas, sobretudo o seu sentido político ao tomar para si a história e a cultura do povo negro, suas raízes, suas lutas. Nesta pesquisa, o foco esteve em analisar como esse reconhecimento identitário por parte dos alunos pode ocorrer na escola através das leituras de duas narrativas afro-brasileiras, que poderão permitir uma nova forma de olhar a história e cultura negra em sua formação leitora.

A atividade de leitura literária através de obras da literatura infanto-juvenil tende a contribuir para uma formação leitora na perspectiva do letramento. As obras cujos temas estejam voltados para as questões etnicorraciais podem propiciar reflexões e discussões em sala de aula acerca da discriminação racial, como consequência da Lei nº 10.369/03, objetivando recuperar a história olvidada. Contudo, importante ter o entendimento de que

“Não basta, portanto, a mera inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentam protagonistas negros(as), ou que delineiam as religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins” conforme aponta Oliveira (2014, pp. 281-282). É preciso ser criterioso e motivador ao lidar com a temática e com a formação leitora dos alunos.

Diante do exposto, por verificar que na etapa do Ensino Fundamental havia a possibilidade de realizarmos esta proposta, no 7º ano, é que trabalhamos com as narrativas literárias *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, cuja escolha deveu-se à possibilidade do diálogo acerca dos preconceitos raciais relacionados aos negros e seus descendentes, com vista ao reconhecimento dos valores da história e cultura do negro, utilizando para este recorte cultural, do letramento literário na formação do leitor literário.

Vemos em Oliveira (2014, pp. 281-282) quão importante e desafiador é buscar novos caminhos no letramento literário pela literatura afro-brasileira, pois:

Há uma demanda maior a nos desafiar, a saber: selecionar e indicar obras literárias infanto-juvenis que primem pela valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, sem incorrer na veiculação do preconceito étnico-racial, por meio do qual se reforçou, durante muito tempo, papéis de inferioridade negra e superioridade branca. (*sic*).

Daí a relevância a atenção na seleção dos textos. Importante que esta literatura, por apresentar um caráter simbólico, possa contribuir para reflexões que quebrem com uma ótica construída sob o fundamento da desigualdade etnicorracial e que se permita um novo olhar, cuja base seja a valorização da diversidade.

### **3.2 *Bruna e a Galinha d'Angola*: memória das raízes negras do Brasil**

A edição utilizada do livro *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, com ilustrações de Valéria Saraiva, tem 24 páginas, já está na 3ª edição, pelas editoras EDC- Pallas de 2011. É considerado o primeiro livro infantil a representar o universo mítico africano retratado pela galinha d'Angola e sua relação com a criação do mundo de uma maneira didática, lúdica e prazerosa, trazendo uma homenagem às raízes negras do Brasil.

Essa obra infanto-juvenil é um livro que possibilita inserir questões acerca das raízes africanas do Brasil ao universo da leitura das crianças/jovens. Por meio desse livro, os leitores

têm a oportunidade de conhecer algumas lendas africanas e ainda aprender várias palavras de origem africana, além de outros conhecimentos.

O livro conta a história de Bruna, uma menina que se sentia sozinha e ia à casa de sua avó, Nanã, para esta lhe contar histórias. A que a menina mais gostava era a do panô da galinha d'Angola, a Conquém. Bruna sonhou com a Conquém e pediu ao tio, que era oleiro, para lhe ensinar a modelar. Então ela fez uma galinha para fazer-lhe companhia. Um tempo depois em seu aniversário, ela ganhou da avó uma Conquém de verdade e as outras meninas da sua aldeia vieram brincar com ela e sua galinha. Certo dia, a Conquém estava ciscando e encontrou alguma coisa. Quando as meninas desenterraram, a avó de Bruna compreendeu que era seu baú perdido. Dentro deste havia outro panô da Conquém, no qual se contava a história da criação do mundo. Todos da aldeia se juntavam para ouvir as histórias de Nanã, que ficou bastante contente e ensinou as meninas a pintarem panôs como os da África. Isso fez com que a aldeia se tornasse muito conhecida. Um dia, a galinha desapareceu, e quando as meninas a encontraram, ela estava chocando um ovo. Em pouco tempo cada menina tinha sua própria galinha d'Angola.

A protagonista da história é Bruna. Aparecem como personagens secundários a avó, o tio, as meninas da aldeia, e a galinha d'Angola. O tempo é cronológico: “Certa noite, Bruna sonhou...” (ALMEIDA, 2011, p. 3) e “Certo dia a Conquém ciscou muito...” (ALMEIDA, 2011, p. 11). Pelas informações dadas na narrativa, de que a avó veio de um país da África, não fica determinado o espaço onde ocorre: “uma de que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África” (ALMEIDA, 2011, p. 1). O ambiente do conto é uma aldeia: “Para sua grande surpresa, as outras meninas da aldeia, que não brincavam com Bruna, foram se aproximando...” (ALMEIDA, 2011, p. 13). Traz narrador em terceira pessoa: “Com grande esforço elas o desenterraram e resolveram levá-lo para a casa dela...” (ALMEIDA, 2011, p. 16).

A avó veio de um país distante, situado no continente africano, porém não nomeado, onde apresenta influências Iorubás, por mencionar um mito iorubano de criação do mundo, além do próprio nome da avó, em homenagem a uma orixá do panteão desse grupo étnico: Nanã. Esta senhora mantém a tradição de contar histórias como uma forma de transmitir seus conhecimentos a neta.

De acordo com Machado (2006, p. 80):

A memória das antigas sociedades africanas se apoiava na transmissão continuada de histórias, contendo conhecimentos, princípios e valores que

preservavam, entre outros, o sentido agregador enquanto família e vinculação a terra. Portanto, o ato de lembrar está na essência das tradições que sustentam a organização comunitária e formas de governar nessas sociedades.

A narrativa inicia dizendo que a menina era muito sozinha e se sentia triste, pois não tinha amigos com quem brincar. As figuras da mãe e do pai não aparecem na história, embora tenhamos elementos na narrativa que deixam subentendido que ela deva morar com pelo menos um deles, pois não morava com a avó: “quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã” (ALMEIDA, 2011, p.2); “foi à casa de sua avó” (ALMEIDA, 2011, p.8).

A relação da menina com sua avó, contadora de histórias, permite ao leitor conhecer um pouco a respeito dos mitos do povo antecedente, de suas memórias de idosa, de um país muito distante, sua terra natal, na África, porém sem incorrer em uma narrativa meramente instrutiva. Bruna gosta de ouvir as histórias contadas, em uma demonstração de respeito pelo conhecimento dos mais velhos e da sabedoria que estes podem transmitir.

O que se pode verificar, conforme pontua Machado (2006, p.84) é que,

[...] as histórias míticas podem trazer muitos exemplos para a vida cotidiana, incluindo lições sobre o mistério da natureza humana. São histórias que, aprendidas, serviam e ainda servem para dar continuidade à tradição, à cultura e aos sonhos de um determinado grupo de indivíduos ou de uma sociedade (MACHADO, 2006, p. 84).

Na narrativa em questão, a figura da avó representa também a relação da menina com seu passado, com a história de seu povo, porque sua ancestralidade é exposta de forma positiva. A menina gosta de ouvir a história de Òsún, que, como ela, também se sentia sozinha e por isso criou a galinha d'Angola: “Conta a lenda de minha aldeia africana que Òsún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’” (ALMEIDA, 2011, p.2). Vê-se a identificação da menina com o orixá, fato que pode ser analisado no sentido de auxiliar na superação do preconceito em relação às religiões de matriz africana na sala de aula.

A protagonista se identifica tanto com Òsún que chega a sonhar com a galinha d'Angola criada por aquela. O pedido de Bruna ao seu tio para que ele fizesse uma galinha para ela com o barro, (artefato e maior representação da orixá Nanã) expressam, mais uma vez, as relações familiares positivas e tradições transmitidas às novas gerações.

– Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram ajudar a Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar naquele lugar. Esta é a história da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panôs como este (ALMEIDA, 2011, p. 15).

A maneira como o livro trata questões como família, ancestralidades, mitologia, contribuem para a valorização de elementos culturais de povos africanos e, simultaneamente, atua no fortalecimento positivo da identidade de crianças/jovens afrodescendentes.

Ressalte-se que aqui trata-se da identidade como uma criação histórica e cultural, conforme afirma Hall (1997, p. 13), “É definida historicamente, e não biologicamente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.”. Assim, cada vez que tentamos uma identificação completa e sem as variações sofridas pelo tempo e contato com o outro, construímos uma identidade problemática, devido às diferenças existentes. Por ser formada, ao longo do tempo e através dos processos inconscientes, esta não é inata, mas construída uma pelo imaginário ou fantasia. Passa-se, assim, a compreensão de que a unicidade identitária é algo instável, pois acaba sendo composta de várias identidades que são reflexo de um sujeito “fragmentado”, uma vez que a identidade será formada e transformada em relação às maneiras como somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos cercam (HALL, 1997).

Em apoio à narrativa, destaca-se a forma como as ilustrações são postas (Anexos I, III e IV). Estas demonstram um cuidado com a estética negra, já que as personagens são retratadas fora de traços estereotipados, conforme Jovino (2006, p.216) “A obra *Bruna e a galinha d’Angola*, de Gercilga de Almeida, apresenta uma proposta diferente e criativa para a ilustração da personagem negra”. Acerca da representação de obras consideradas inovadoras como a supracitada, Jovino (2006, p.217) afirma: “Outro traço relevante, embora pouco representado, é a ilustração de personagens ora com tranças ou penteados africanos, ora valorizando o cabelo crespo e volumoso”.

Verifica-se que a narrativa de Gercilga de Almeida possibilita a ampliação do vocabulário e a leitura de forma lúdica, mediante uma história que foge aos tradicionais contos de fadas. Pela leitura da obra *Bruna e a Galinha d’Angola*, o leitor tem a oportunidade de conhecer outras histórias que talvez não tivesse a chance de conhecer fora do âmbito escolar. Passa a conhecer uma narrativa sobre uma personagem negra que adora ouvir as histórias do seu povo, da sua aldeia e que gosta de preservar a sua cultura, quando esta, como

uma pequena *griot*, faz questão de contar as histórias que aprendeu para as outras crianças. O livro traz uma riqueza vocabular e estética capaz de empoderar, mediante a valorização da cultura africana. Assim afirma, Marinho et al (2014, p.7):

A linguagem utilizada nessa obra é bastante atrativa para as crianças – há uma quadra que acompanha a contação das histórias em que há uma brincadeira com as palavras “Conquém” – galinha d’Angola – e “com quem”. As ilustrações retratam as personagens com seus penteados afros, roupas coloridas e colaboram para uma identificação positiva do leitor afrodescendente.

A personagem Bruna representa uma menina bastante solitária que gosta de ouvir as histórias da sua avó negra, assim que ela conheceu a história do panô da galinha d’angola. A menina ficou tão encantada com a história que fez a sua própria galinha de barro, pois o seu tio era oleiro e ensinou-lhe a fazer, porém sua vó resolveu lhe presentear com uma galinha d’angola de verdade, para a alegria de Bruna, vindo daí a origem do título do livro.

A partir dessa atitude de sua avó, foi que a Bruna nunca mais se sentiu só, já que passou a ter a galinha como sua companheira, além disso, todas as outras crianças vinham até a menina para ver a galinha e ouvir as histórias de Nanã sobre a África.

É possível afirmar, no que se refere ao desenvolvimento da formação do leitor, que as possibilidades de leitura e interpretações dos sentidos acabam por serem potencializados neste texto tanto pela trama narrativa quanto pelas ilustrações. Estes elementos cativam a percepção do leitor proporcionando sentido ao texto e a construção de uma criticidade sobre o ser humano e sua relação com o cotidiano, promovendo a construção de um leitor consciente do contexto em sua volta.

### **3.3 O presente de Ossanha: escravidão e religiosidade revisitados**

O livro *O presente de Ossanha* de Joel Rufino dos Santos, com ilustrações de Maurício Veneza, tem 16 páginas, já está na 2ª edição, de 2006 pela editora Global. Ele retrata o período colonial da escravidão no Brasil e traz como protagonista uma criança negra que foi comprada para brincar com o menino Ricardo, filho do dono de um engenho de açúcar. Enquanto Ricardo recebe nome na narrativa, a personagem protagonista é chamada de “moleque” apenas “porque tinham esquecido o seu nome” (SANTOS, 2006, p.3).

A narrativa lembra o fato de que as crianças negras no Brasil, durante a escravidão, além de serem compradas para realizar pequenos trabalhos, também eram compradas para

servirem de diversão aos filhos e à esposa dos senhores. Segundo Scarano (2006, p.116), “Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras (...)”. O que pode ser observado nesta narrativa de Joel Rufino: “Seu trabalho ia ser brincar com o filho do dono, brincar de todo jeito: jogar dama, soltar pipa, rodar arco que era uma brincadeira naquele tempo e de cavalinho...” (SANTOS, 2006, p. 21).

Percebe-se, que há personagens brancas na narrativa, mas é “moleque”, a personagem negra, o protagonista e é em torno dele que ocorre toda a trama. Acerca disso afirma Barreto (2017, p. 26): “O ponto de vista rufiniano subverte a ordem das narrativas clássicas que secundarizam o negro, o escravo. Opostamente, Rufino o particulariza, mesmo apresentando os fatos tais quais surgiram no período histórico que se propôs descrever”.

Em *O presente de Ossanha*, o autor apresenta a historiografia do Brasil no período do Império e nos dá a conhecer como eram as relações de trabalho nos Engenhos. Ricardo, filho do senhor, nutre uma afeição ao moleque e, à revelia das relações impostas pelo sistema escravagista, vivenciam uma verdadeira relação de amizade (BARRETO, 2017). A história é narrada em terceira pessoa, tendo como espaço um uma fazenda com engenho, no período do Brasil colônia.

Junto à contextualização de um momento histórico de Brasil, a narrativa traz a inserção de elementos da religiosidade através dos orixás, em especial, Ossanha, e da mitologia quando conta sobre a divisão de cada parte do mundo por Olorum, o criador:

No começo de tudo, o criador que se chama Olorum, tinha dado a cada filho uma parte do mundo. Para Ossanha deu a floresta: - Você cuida das plantas. Umam servem para comer, outras para fazer remédio e outras para enfeitar a casa. Quando alguém precisar, atenda. O que fez Ossanha? Guardou as plantas só para si. - Está em falta, mentia quando alguém procurava. Seu irmão Xangô quando soube, chamou Iansã que cuidava dos ventos. (SANTOS, 2006, p. 21).

Em um domingo, de folga, o menino foi ao mato pegar passarinho e encontrou Ossanha: “Usava um cocar e um saiote de penas, mas não era índio. Sua pele era negra, quase azul. Não tinha uma perna e não tinha um olho, perdidos numa briga com Xangô.” (SANTOS, 2006, p. 7). Além das presenças de Olorum, Ossanha e Xangô, há a orixá Iansã, que castiga Ossanha a pedido de Xangô: “Iansã se aproximou como quem não quer nada. Ossanha se distraiu, e ela abanou com a saia o horto particular do orixá egoísta. Uma ventania. Quando acabou, as plantas tinham se espalhado...” (SANTOS, 2006, p.7). Com a inserção desses

elementos na narrativa, o autor possibilita a ampliação do repertório cultural do leitor e o conhecimento sobre os Orixás. Prandi assim os define (2001, p. 24): “Os orixás alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem”.

A divindade Ossanha é um importante símbolo da cultura africana, considerado o deus das matas, conhecedor dos chás e da cura de doenças. Esse conto, portanto, recupera os costumes ligados à crença e religiosidade africana, que sobreviveu, mediante as histórias contadas de pais para filhos.

No trecho da narrativa em que Ossanha aparece, o moleque demonstra todo seu conhecimento acerca dos orixás ao lembrar o que lhe contaram e mostra como é essencial para ele ter essa ligação com a religiosidade, que não o faz temer ao orixá, mesmo diante dos castigos impostos pelo senhor, não vender um presente de uma divindade. Assim, como ocorria aos outros cativos, o narrador deixa implícito que para o moleque a religião era uma das formas de resistência à escravidão, pois ao se recusar a vender o Cora, presente do deus Ossanha, ele se mostra decidido. Conforme Reis e Gomes (1996, p.9): “Onde houve escravidão, houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores.”

O título do livro faz referência ao instante que Orixá Ossanha ajuda o moleque na captura de um pássaro Cora, de canto muito raro. O “presente de Ossanha” é esse pássaro encantado, que atraiu a atenção de todos. O moleque poderia ter comprado sua liberdade, bastaria vendê-lo, contudo não queria se desfazer de seu presente. Porém, sua condição de escravo fez com que seu “Dono” o ameaçasse: “Se não me vender essa porcaria, te aplico os anjinhos. Anjinhos eram uns anezinhos de ferro para apertar os dedos. Doía como o diabo.” (SANTOS, 2006, p. 12).

As imagens do livro representam bem o período da escravidão vivida pelo moleque ao brincar com Ricardo e em sua vida na fazenda. As ilustrações, por Maurício Veneza, do moleque e dos orixás não são caricaturais e mostram o protagonista com outros elementos de destaque na obra, como o pássaro cora (Anexos V, VII e VIII).

A narrativa de Santos finda com uma significativa lição humanista sobre quão essencial é a amizade: “No outro dia de manhã, quando se levantou e abriu a janela, o menino Ricardo teve uma surpresa. Do lado de fora tinha uma gaiola pendurada. Assim que viu o menino, o cora começou a cantar.” (SANTOS, 2006, p. 14). Conforme Barreto (2017, p.27), “Este momento epifânico revela a reciprocidade da amizade. Apesar de não ter voz ao final da

narrativa, é por meio do gesto, da doação, do ‘presente de Ossanha’, que o menino negro tem seus sentimentos revelados.” A obra, acaba ressaltando para o leitor, que o mais importante valor que o moleque trazia consigo, até mesmo mais valioso que sua liberdade, era o sentimento de amizade.

Nas duas obras selecionadas para o exercício de leitura nesta pesquisa, observamos propriedades e referências próprias da cultura e da tradição africanas e afro-brasileiras resgatadas pela memória. Os livros citados trazem protagonistas negros/as e contribuem para a valorização de imagem positiva destes. As ilustrações também desenvolvem um papel fundamental na percepção do leitor, pois estão carregadas de informações, significações e detalhes essenciais para a compreensão do texto, já que “As imagens assim como as histórias nos informam” (MANGUEL, 2005, p.21).

Na narrativa *Bruna e a galinha d'Angola*, por exemplo, na questão da ilustração, valoriza-se a beleza negra, seja pelos penteados africanos, pelas vestimentas coloridas ou pela beleza dos seres ali representados. Nesta obra, verifica-se uma intensa aproximação com a realidade brasileira, pois, embora não seja dito diretamente que a história ocorreu no Brasil, neste há uma dedicatória: “Este livro é uma homenagem às raízes negras do Brasil” (ALMEIDA, 2011, p. 1). Em sua narrativa, temos um resgate da tradição oral africana, visto que se atribui intenso valor à prática de contar histórias, pelas quais os mais velhos, no caso a avó Nanã, passa aos mais jovens, no caso Bruna, os mitos e lendas que alicerçam a memória de seu povo.

No livro *O presente de Ossanha*, por sua vez, o autor mostra como é intensa a questão da religiosidade ao apresentar a interferência do Orixá Ossanha modificando a vida do moleque; além disso, busca humanizar as relações de amizade entre a criança negra e a criança branca, em época de escravidão, ao mesmo tempo em que denuncia quão execrável foi esta condição que perdurou por tantos séculos, oficializada no Brasil.

As narrativas selecionadas e analisadas contribuíram positivamente para a formação do leitor literário, seja pela riqueza propiciada pela estrutura narrativa ou pela temática voltada para a valorização da imagem do negro. Os aspectos da memória e da religiosidade, focadas nesta pesquisa, representadas no contexto das obras, possibilitam o reconhecimento da importância de uma cultura, de um povo e de uma literatura marcadamente afro-brasileira.

## 4- METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa-ação pelo desenvolvimento de uma intervenção em sala de aula e análise qualitativa dos dados. Para a concretização desta, que versa sobre a formação do leitor literário, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa (MOITA-LOPES, 1996). Os dados qualitativos da pesquisa foram gerados através de questionário respondido pelos alunos e dos registros escritos realizados durante o desenvolvimento da intervenção.

Conforme essa perspectiva, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. Compreendemos a pesquisa como “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” Minayo, (2001, p.17). Desse modo, como optamos por realizar um trabalho de caráter qualitativo, priorizamos a metodologia da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação advém como uma necessidade de superar possíveis distanciamentos entre a teoria e a prática. Uma das características marcantes deste tipo de pesquisa é que através dela procura-se intervir em uma realidade, mediante uma prática no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não somente como possível consequência de uma recomendação, na etapa final do trabalho, considerando que:

*A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)*

Sendo assim, os fatos sociais são vistos como indissociáveis ao trabalho do pesquisador, que é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Mesmo que sua visão seja parcial, ela não pode ser excluída do processo. À ótica do pesquisador, permeada pelos fatos sociais, trará em si a voz de alunos da educação básica, sujeitos que estarão envolvidos de maneira colaborativa na construção das nossas ações.

A abordagem metodológica observa ainda a relação entre os pesquisadores, as pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade. Portanto, neste tipo de pesquisa, se faz primordial um processo interativo entre o pesquisador e os colaboradores, isso porque a

pesquisa ação apresenta um caráter intervencionista e não pode se limitar somente a uma forma de ação, mas sim ampliar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, contribuindo por meio das discussões abordadas para o avanço. (THIOLLENT, 1986).

Essa reflexão nos conduz ao entendimento que através da pesquisa-ação, com seu caráter intervencionista, o trabalho ocorrerá analisando-se a importância da construção de um processo interativo entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores da pesquisa. Neste caso, o que se busca é a possibilidade de crescimento de todos os envolvidos, tanto pelo viés da melhoria do ensino e aprendizagem, a partir das práticas de leitura pela formação literária como pela aquisição de novos conhecimentos, reflexões e posições discursivas acerca da temática da diversidade etnicorracial presente nas obras selecionadas para o mesmo.

#### **4.2 Situando o local da pesquisa**

A escola escolhida para a realização da pesquisa é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, local onde atuo como professora efetiva, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Esta escola situa-se em uma das principais ruas da cidade. As crianças e os adolescentes matriculados, são em sua maioria de família de baixa renda. A escola recebe uma quantidade significativa de alunos cujas famílias participam de projetos sociais, como o Bolsa Escola e o Bolsa Família. Os pais quando trabalham, sem ser na agricultura, o fazem em João Pessoa ou cidades vizinhas, pois a cidade não possui um mercado de trabalho que lhes possibilitem uma subsistência. Há pouca presença dos pais na escola, apesar das ocasiões de interação oferecidas. Isso tem sido indicado como algo que interfere no desempenho das crianças, uma vez que a participação da família é essencial no desenvolvimento das aprendizagens.

A escola conta com 26 salas de aula, biblioteca, banheiros para os alunos nos dois andares, secretaria, cozinha, quadra poliesportiva, almoxarifado, sala de multimídia, laboratório de informática, laboratório de robótica, auditório, direção escolar e sala dos professores. Hoje funciona nos três turnos, contando com 1.557 alunos e mais de 100 funcionários entre professores, merendeiras, vigilantes, inspetor escolar, entre outros.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa:**

#### **4.3.1 Alunos participantes da pesquisa**

A turma do 7º Ano, escolhida para a realização de nossa pesquisa possui 28 alunos, 13 oriundos da zona rural e 15 da zona urbana. A maioria deles mora com os pais e apenas 2 são criados pelos avós. Dentre os 28 alunos, apenas 2 informaram que ajudam os pais na roça e no cuidado de animais. Boa parte dos alunos encontra-se dentro da faixa etária para a fase de aprendizagem em questão, entre 11 e 14 anos e na turma não há repetentes. Dos 28 alunos, 18 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Temos 2 alunas Testemunhas de Jeová, 2 evangélicos, sendo 1 da Assembleia de Deus e 1 da Igreja Universal e 24 se declararam católicos. Dos 28 alunos, 5 se consideram brancos, 17 se consideram pardos ou morenos e 6 se afirmaram como negros.

#### **4.4 Da Proposta de Intervenção**

A Proposta de Intervenção intitulada “A afrobrasilidade em sala de aula e a formação do leitor literário” trouxe à tona a necessidade de se fazer uma nova abordagem na prática do ensino da literatura no Ensino Fundamental II, numa tentativa de viabilizar a formação do leitor por meio da leitura de textos literários que pertencem à Literatura Afro-Brasileira.

A leitura literária apresenta em si as peculiaridades de ser uma fonte de aquisição de conhecimentos e ainda de propiciar o prazer de ler pela fruição. Acerca dessa relação do homem com a literatura Candido afirmou:

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...] Em todos esses casos ocorrem humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão. (CANDIDO, 1995, p.249)

Nesta proposta de intervenção, orientada pelo que preconiza a Lei 10.639/03, o foco está em uma leitura de textos que valoriza a diversidade cultural e histórica do povo negro. Assim, o processo de descoberta através dos contos afro-brasileiros a serem trabalhados poderá levar o/a aluno/a leitor/a um mundo novo, haja vista que a literatura é imaginação, pois a literatura é o próprio homem (CANDIDO, 1995), na busca e no encontro de si.

A formação do leitor, na escola, está relacionada ao conceito de competência, definida por Colomer (2003) como algo que pode ser aprendido socialmente, já que os textos escritos inserem-se em um contexto histórico-social e se faz necessário apreender essas relações para compreendê-los. Trazer textos da literatura afro-brasileira é possibilitar ao aluno o contato com um universo de conhecimento do outro e ao mesmo tempo seu.

Bakhtin (2000, p.362) aponta a literatura como elemento cultural de um povo:

A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando a relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente (BAKHTIN, 2000. p.362).

Assim, a arte é um fenômeno social cuja fatura - elementos internos- está diretamente relacionada com a situação de produção –elementos externos (BAKHTIN, 2000). Portanto, é fundamental considerar que a sociedade está em constante transformação e mudança, que afeta também as formas de ler e interpretar, de ensinar e de aprender, de estudar e escrever, porque é imperioso letrar para formar a competência literária em nossos alunos.

A escolha do gênero narrativo para esta proposta de intervenção considerou o fato de o narrar ser uma prática muito natural do ser humano (GANCHO, 1995). E, dentre os vários gêneros narrativos, a opção pelo conto deveu-se por sua característica de ser uma narrativa mais curta, o que não quer dizer necessariamente que seja mais simples que os outros gêneros. Os aspectos como a apresentação de um clima de encantamento ou envolvimento, a condensação de conflito, a definição do tempo, espaço e a redução do número de personagens, demonstravam propiciar um maior estímulo para leitores em formação ao enveredar pelos caminhos da leitura literária.

Acerca do gênero conto, Gancho (1995, p.8) nos apresenta o seguinte conceito:

É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo.

No conto se produzem imagens, representações, em uma verdadeira mescla de fantasia e realidade, fascinante para leitores de todas as faixas etárias. Quanto à temática dos contos selecionados, ressaltamos a importância desta, na atualidade, pela valorização de aspectos históricos e culturais para leitores, conforme vemos em Jovino (2006, p.188):

Contemporaneamente, alguns dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana.

No trabalho com os contos *Bruna e a galinha D'Angola* e *O presente de Ossanha* objeto de estudo é possível realizarmos essa ruptura e buscarmos esse novo olhar para aspectos da cultura e história afro-brasileira conforme preconiza a Lei 10.639. Neste caso enfocaremos mais especificamente sobre aspectos da memória e da religiosidade. Jovino (2006, p.189) observa que, “Nas obras infanto-juvenis contemporâneas, podemos encontrar textos oriundos da tradição oral africana, por exemplo, adaptações feitas a partir dos mitos, das lendas e de contos”. De forma que, através destas, é viável possibilitar o conhecimento de histórias que permitem uma ressignificação da personagem negra, podendo, assim, auxiliar na construção do respeito pelo outro, uma vez que a literatura poderá agir como elemento de ampliação da consciência de mundo dos seus leitores.

Na obra *Bruna e a galinha d'Angola* de Gercilga de Almeida, tem-se a valorização dada à memória, pelas histórias contadas pela avó à protagonista. Destaca quão importante é a memória de uma idosa para a preservação da história e cultura da África: “Quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante e pedia-lhe para contar histórias de sua terra natal” (ALMEIDA, 2012, p.2).

A questão da memória, representada no livro através da figura de uma idosa na preservação do imaginário de seu entorno social, é essencial para se verificar que a memória por si mesma não tem somente a valor de armazenamento de informações, pois, quando há sua aplicação na vida social como produto de uma reflexão, esta se direciona ao presente, interfere, com possibilidades de influir em possíveis modificações do futuro, para melhorar as relações com o outro. Logo, as histórias de vida narradas por pais, avós, dentre outros, são tão importantes quanto as histórias livrescas (BENJAMIN,1986).

Considerando a que memória não apresenta um caráter estático, pois sofre constantemente transformações oriundas do caráter dinâmico da linguagem, as experiências humanas são transmitidas de geração a geração, sempre trazendo consigo novas maneiras de comunicar e de narrar, pelo exercício de sua função como produto da sociedade (LE GOFF, 2003). Le Goff enfatiza que, neste instante da função narrativa, os desejos e anseios do indivíduo podem ser os desejos e anseios dos outros, já que a memória individual pode iniciar sua trajetória para memória coletiva. Para ele (LE GOFF, 2003, p.424), “O primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento – aparentemente histórico – a existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem.”

O referido conto selecionado poderá demonstrar que contar e ouvir histórias são maneiras de manter a socialização entre os indivíduos, compartilhando experiências, pelo poder de usar a palavra oral, contando novas histórias, ouvindo a voz do outro, aprendendo e repassando saberes pela memória, reconstruindo novos enredos.

Já para a segunda narrativa, *O presente de Ossanha*, o foco está na religião. O texto traz evidências desse mundo mágico e religioso africano ao focar na questão dos orixás, “a cultura africana é inserida na narrativa por meio de elementos da religiosidade e da mitologia” (BARRETO 2017, p. 2). Apresenta em seu enredo além de um breve relato da criação e divisão do mundo por Olorún, a luta entre os orixás Ossanha e Xangô, a intervenção de Iansã através de pedido de Xangô, o castigo de Ossanha e o presente dado ao moleque por Ossanha como um tipo de dádiva divina, o pássaro encantado. A partir da história de dois meninos, que vivem em mundos diferentes, mas ainda assim partilham o sentimento de amizade, temos a presença de entidades das religiões africanas, como Ossanha, Xangô, Olorún e Iansã, pontuando a diversidade de elementos representativos da cultura afro-brasileira.

Félix (2013, pp.334-335) afirma que:

Durante todo o percurso ficcional, o narrador passa ao leitor informações importantes relacionadas à cultura de matriz africana, sobre a sobrevivência dos escravos no Brasil, sobre o reconhecimento da própria identidade; a resistência por uma causa justa, a superação humana. Joel, como se vê, aproxima questões do cotidiano dos negros às dos mitos ancestrais. Ossanha havia, em um ato egoísta, guardado para si todas as plantas do universo. As atitudes do Orixá são reprovadas. O orixá Xangô, irmão do egoísta, passa a Iansã, a tarefa de doar as plantas aos seres humanos. Iansã não foge de suas atribuições. A liberação dos vegetais se dá. Juntamente com a história ficcional, uma outra história, a das tradições religiosas africanas, é revelada. O presente é ofertado por um representante das tradições africanas.

Das heranças culturais africanas, a religiosidade é um elemento de intensa significação, especialmente por ter em sua constituição símbolos que apresentam visibilidade material e imaterial. Na sociedade brasileira contemporânea acontece de maneira recorrente o fenômeno da intolerância religiosa, em práticas de determinados espaços públicos, que, por excelência, se utilizam de outra ideologia religiosa, com o intuito de depreciar as religiões afro-brasileiras.

Diante disso, evidencia-se a importância de abordar valores culturais afro-brasileiros, visto que, dentre esses existem a religiosidade, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a cooperatividade e a ludicidade (BRANDÃO, 2006). Possibilitar maior conhecimento para assim buscar desconstruir o preconceito contra a religião afro-brasileira, mediante a leitura literária em sala de aula, é algo desafiador, mas também essencial no sentido da compreensão e respeito pelo outro.

Brandão (2006, p. 97), destaca que:

Trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira, convida-nos a criar, a imaginar, a sair de um lugar e a nos aventurarmos na trilha das descobertas, da criatividade. Podemos, inicialmente, destacar e fazer uma sinopse breve de alguns saberes e de referenciais afro que consideramos necessários, visando à sua implementação nos currículos escolares, de forma positiva.

A proposta “A afrobrasilidade em sala de aula e a formação do leitor literário” teve por objetivo geral: “Desenvolver competências leitoras do texto literário pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero e possibilitar um novo olhar das crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros – através do respeito ao mais velho, ao poder da palavra, à tradição oral e conhecimento da religião.” E por objetivos específicos: “Ressaltar a leitura literária para envolver o aluno no processo de construção dos sentidos. Ampliar a capacidade de senso crítico pelo letramento. Reconhecer o gênero conto e suas características. Positivar a presença negra na formação do povo brasileiro evidenciando a afrodescendência através das narrativas trabalhadas; Respeitar a etnia negra e a diversidade cultural; Compreender o valor da memória dos idosos na cultura africana e afro-brasileira; Conhecer os orixás presente na religiosidade afro-brasileira; Apropriar-se de alguns aspectos do universo cultural, estético e simbólico das culturas afro-brasileira e africana; Estimular nos/nas alunos/as a construção de uma prática de tolerância à diversidade.

A proposta de intervenção fora composta por 05 oficinas de leitura com base no que diz Girotto e Souza (2010) acerca da **Oficina de leitura**, que são momentos específicos em sala de aula, no qual o professor planeja o ensino das estratégias de leitura. Utilizamos também como referencial Cosson (2018, p.139) com o círculo de leitura que é “uma prática privilegiada” na qual “grupos de leitores” interagem, se reconhecendo como parte de uma comunidade em específico.

Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições... (COSSON, 2018, p. 139)

As oficinas de leitura tiveram a duração de dezesseis aulas com 50 minutos cada. O público alvo da mesma foram estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, a orientação estava em, como afirma Bagno (2003, pp.14-15):

Ensinar a aprender é criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade [...] Ensinar a aprender, então, é não mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita [...] reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento.

Com base em Souza e Girrotto (2010) no início da oficina de leitura, a primeira atividade foi a *Aula introdutória*, na qual o professor modelou uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para no instante seguinte mediar a *Prática guiada*, pois conforme Girotto e Souza (2010), nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos, depois em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. Tanto o aluno quanto o professor leem. Os alunos buscam aplicar sozinhos as habilidades de leitura, no instante em que leem individual oralmente ou silenciosamente, quando foi necessário. Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto, em uma folha avulsa, ou o professor pode anotar algumas falas destes, para depois ser colada ao “Diário de Leitura” por eles mesmos ou pelo professor que tenta pela conversa com os estudantes sobre seus achados, suas questões ao texto, estimular o uso de mais alguma estratégia.

A última etapa das oficinas de leitura foi a *Partilha em grupo e avaliação* uma conversa em grupo sobre o texto lido e a atividade solicitada, escrita ou oral feita pelos

alunos-leitores. Esse é o instante que propicia ao docente avaliar se os objetivos foram alcançados, como se deu a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza “[...] o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”. (2010, p. 63). Necessário se fez após cada oficina, delimitarmos um tempo para uma reflexão acerca do que foi aprendido e das estratégias percebidas nessa práxis.

Essas oficinas são propostas auxiliares para que se possibilite ao alunado, além das leituras literárias, verem representados de uma forma positiva a população negra e conheçam a ancestralidade, compreendendo histórias passadas e refletindo sobre o presente, a fim de respeitar em nossa sociedade as alteridades pela diversidade que faz parte de nosso país. A descrição sintetizada das mesmas

Cada atividade planejada e desenvolvida teve seu objetivo alcançado, mas temos em mente, que ao planejarmos nossas atividades a ideia foi uma, porém no instante de a executarmos, nos deparamos com um empecilho, o tempo de duração das oficinas, pois a prática depende de muitos fatores, contudo, não perdemos o foco e tentamos através das oficinas desta proposta de intervenção, viabilizarmos a formação leitora dos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental em Alagoa Grande/PB e ainda possibilitar aos mesmos um novo olhar para as questões culturais e históricas do povo negro.

#### **4.5 Proposta de Intervenção: a afrobrasilidade em sala de aula e a formação do leitor literário**

##### **4.5.1 Apresentando a proposta**

No tempo de 02 aulas (de 50 minutos), fora realizada uma breve apresentação à turma da Proposta de Intervenção, com objetivo de explicar sobre a leituras dos contos, gênero já estudado em bimestres anteriores, porém revisado. Além da leitura, os alunos ficaram sabendo da realização de uma pintura, atividade nova para a turma. Após essa apresentação, foi aplicado o jogo das letras embaralhadas, dividindo a turma em dois grupos para descobrir qual seria a próxima etapa, do projeto. No caso, o questionário, que tinha como foco saber sobre a prática de leitura e personagens negros em obras/materiais que já leram.

Na sequência, as ações pedagógicas se concentraram nas oficinas.

##### **4.5.2 Primeira oficina**

Nesta oficina, a *Aula introdutória* (10-25 minutos) realizou-se uma discussão acerca do gênero conto, visto que já foi estudado anteriormente e uma explicação sobre o gênero, através de um <sup>2</sup>*brainstorming* e depois apresentamos o livro *Bruna e a galinha d' Angola*, realizando uma exposição sobre livro, sobre autora, dentre outros aspectos.

Na *Prática guiada* (20 a 25 minutos) utilizamos um mapa, para localizar a África e o Brasil. Na *leitura partilhada* (25 a 30 minutos) realizamos após perguntas iniciais, a leitura da obra, seguida de mediação sobre a forma como podemos perceber a valorização da memória da avó, e intervimos para os processos de inferências e, por fim, na *Partilha em grupo e avaliação* (10 a 20 minutos) houve a ilustração da parte que mais gostou, com uso das estratégias de visualização e síntese. Essa oficina foi realizada em duas aulas.

#### 4.5.3 Segunda oficina

Essa oficina demandou quatro aulas. Foi dividida em dois momentos: Primeiro momento na *Aula introdutória* (10-20 minutos) se deu por questionamentos acerca de símbolos presentes em nosso cotidiano depois a observação dos símbolos *Adrinka* (Anexo XII), sem seus significados. Na *Prática guiada* (20 a 25 minutos) uma explicação, agora com os significados dos símbolos *Adrinka*, seguida da leitura silenciosa do texto com os símbolos e significados. Na *leitura partilhada* (20 a 25 minutos) leitura oral intercalada, por professora e alunos. Rememorar, fazendo conexão, com as pinturas feitas na aldeia em que morava a avó da protagonista, no conto lido anteriormente. *Partilha em grupo e avaliação* (10 a 25 minutos) com os quais se complementou o entendimento sobre a importância de pintura em tecido que ocorre na vila em que morava a menina Bruna, observação dos símbolos e discussão oral.

No segundo momento, a *Aula introdutória* (10-20 minutos) se dá por uma discussão oral para que resumam verbalmente o que aprenderam na oficina anterior. Na *leitura partilhada* (20 a 25 minutos) retomada do livro *Bruna e a galinha d' Angola* para apreciarmos os tecidos que aparecem pintados nas ilustrações e, após a apreciação, na *Prática guiada* (30 a 35 minutos) pintamos em tecido (*panô*) utilizando alguns dos símbolos vistos e escolhidos

---

<sup>2</sup> Coutinho e Bonttentuit Jr (2007, p.6):O brainstorming é uma técnica de recolha de informação muito utilizada na investigação em Ciências Sociais e Humanas com o objectivo de explorar novas ideias sobre um tema ou alternativas de solução para problemas da mais diversa índole [...]. Pode ser feito individualmente ou em grupo, mas é neste último caso que a técnica revela mais potencial na medida em que as interações no grupo fazem despoletar mais ideias do que as obtidas individualmente. (sic)

pelos alunos, para extrapolar, ir além do livro ao relacionar as informações presentes no texto sobre o tecido com símbolo *Adinkra* a um conhecimento cotidiano da cultura africana e afro-brasileira. E na *Partilha em grupo e avaliação* (10 a 20 minutos) conversamos sobre as pinturas realizadas e pequenos relatos escritos com impressões sobre algum aspecto da oficina.

#### **4.5.4 Terceira oficina**

Essa terceira oficina implicou em dois dias letivos, de duas aulas, ou seja, foram quatro aulas.

No primeiro momento, *Aula introdutória* (10-20 minutos) um diálogo acerca do período da escravidão com o intuito de descobrirmos seus conhecimentos prévios sobre tal momento histórico. Na *leitura partilhada* (25 a 30 minutos) realizamos a leitura intercalada de *O presente de Ossanha*, mediada pelo professor acerca dos elementos culturais presentes e ressaltamos a questão religiosa. Os alunos já estarão com seus textos. Demos um espaço na *Prática guiada* (20 a 25 minutos) para responderem oralmente questões suscitadas durante a leitura e observar em dois grupos indicadores como: o título, ilustrações, a disposição espacial do texto, dentre outros elementos para a atribuição de sentido. Como *Partilha em grupo e avaliação* (10 a 20 minutos) suas impressões por escrito sobre o livro lido.

No segundo momento na *Aula introdutória* (20-30 minutos) ocorre a pesquisa em grupos sobre os orixás (Nome, Símbolos, etc.) com o intuito de estimular nesses leitores em formação, a leitura de outros livros ou sites para a pesquisa sobre os deuses, introduzir as palavras “visualização” e “síntese”, explicando que são estratégias. Os alunos anotarão as partes que acharem mais importantes. *Prática guiada* (20 a 50 minutos) se tem leitura e anotações. Construção dos cartazes com as informações pesquisadas e colagem das imagens dos orixás pesquisados, com síntese dos fatos acerca destes. Na *Partilha em grupo e avaliação* (10 a 20 minutos), a apresentação dos trabalhos e conexão ao citar os orixás, que apareceram no conto *O presente de Ossanha*. Escrita de relatos.

#### **4.5.5 Quarta oficina**

Ocorreu em duas aulas. Na *Aula introdutória* (10 a 20 min.) após ter solicitado previamente que pesquisassem sobre lendas e mitos afro-brasileiros, expliquei que iríamos

organizar o material que eles trouxeram copiados ou salvos no celular, em um portfólio coletivo, depois da leitura partilhada. Por sua vez na *Prática guiada* (25 a 40 min.) entregarei os papéis ofício (aos que quiserem) ou pautado e levarei material de apoio para a realização da atividade. Os alunos poderão sentar-se em duplas ou trios de modo a copiar e depois partilhar suas leituras das lendas e mitos. Em seguida se tem a *Partilha de grupo e avaliação* (10 a 40 min.), que ocorreu junto da prática guiada, logo utiliza-se este tempo para ampliar a atividade de montagem e organização do portfólio coletivo, além da escrita em pedaços de papel sobre sua aprendizagem na oficina.

#### **4.5.6 Quinta oficina**

A quinta oficina ocorreu em duas aulas. Na *Aula introdutória* (10 a 20 min.) explica-se que faremos em grupo a releitura das obras *Bruna e a galinha D'Angola* e *O presente de Ossanha*, para produzirmos um texto teatral com o mesmo pelos grupos, já previamente formados. Um começa e o outro continua, acompanhando a leitura nos textos recebidos anteriormente. Conversarei com eles, para que fiquem atentos, ao perceberem a presença de conexões entre as histórias. Começa-se a *Prática guiada* (25 a 30 min.) com o intuito de democratizar e encorajar os alunos para a leitura e escrita no seu grupo de trabalho, auxiliamos na elaboração do texto dramático. Isso é importante neste processo de leitura e necessário para que os alunos se sintam valorizados. As inferências já são estratégias necessárias e utilizaremos ainda a sumarização e a síntese para recontar a narrativa em forma teatral. Inicia-se a *Partilha de grupo e avaliação* (10 a 20 min.) e aqui ensinamos os alunos a sumarizarem e a sintetizarem, a partir de suas anotações sobre as obras lidas. Além disso, discutiremos as conexões e as diferenças que ocorreram. É importante que, em minha prática de professora, comece a utilizar as nomenclaturas das estratégias de leitura, para que se familiarizem com tais palavras.

#### **4.6 Dados da Pesquisa**

A construção de dados ocorreu através do Questionário Diagnóstico e das atividades escritas realizadas nas produções solicitadas aos alunos, além de um “Diário de Leitura”, nos quais através de solicitação e orientação, escreveram em papéis avulsos, posteriormente

colados no Diário de Leitura, pequenos relatos sobre suas aprendizagens, descobertas através das leituras dos contos ou suscitado pelas atividades nas oficinas.

## 5. DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO APLICADA

### 5.1 Resultados obtidos na aplicação do questionário

O questionário com fins diagnóstico (Apêndice B) aplicado com os alunos no 7º Ano, da escola estadual na qual desenvolvemos essa pesquisa em Alagoa Grande/PB, constava, além de dados pessoais, 08 questões abertas e fechadas sobre a prática de leitura e o conhecimento sobre a temática do negro - obras já lidas com personagens negras, percepções sobre o negro, a cultura deste na formação de nosso país e o conhecimento sobre África.

Do total de 28 alunos matriculados, somente 24 alunos responderam às perguntas, pois 04, por questões religiosas (um neopentecostal, um assembleiano e duas testemunhas de Jeová) optaram por não participar da pesquisa, após terem conhecido a Proposta de Intervenção, os títulos das obras selecionadas e de como se daria o desenvolvimento das atividades, sob o argumento de que não leem textos com temática sobre magia, deuses, bruxas, divindades africanas, por exemplo. Para estes alunos, atividades outras eram aplicadas para realizarem paralelo às aulas destinadas às atividades da intervenção.

As questões qualitativas e quantitativas do questionário possibilitaram conhecer melhor a comunidade de leitores colaboradores da pesquisa. Os resultados obtidos revelaram aspectos que possibilitaram compreender o comportamento destes em sala de aula, assim como auxiliaram quando da ação prática em sala de aula. No registro do dados coletados, os alunos foram identificados com a letra A maiúscula e um número, preservando assim o anonimato.

Na primeira pergunta buscava saber o que entendiam sobre leitura. 05 registraram que a leitura é algo de que gostam; 04 a consideraram como uma distração/viagem; 13 se referiram ser uma fonte de aprendizagem/desenvolvimento/importante e 02 responderam que não gostavam/perda de tempo o ato de ler. Conforme a tabela a seguir:

**TABELA 01**

O que é leitura para você?	Quantidade
Algo que gosto.	05
Distração/viagem.	04
Aprendizagem/desenvolvimento /importante.	13
Não gosto/perda de tempo.	02
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

Conforme dados “gostar, distração e aprendizagem” aparecem como prioridade na forma como os alunos indicam o conceito de leitura. Praticamente a metade dos alunos vê a leitura como algo prazeroso, portanto, aceitável. Já a outra parte atribuem a um meio de aprendizagem, daí associar a algo importante, o que 02 alunos, portanto a minoria não vê, a não ser perda de tempo. Esses dados revelam que a experiência de leitura até então vivida pela maioria desses alunos (22) possibilitou uma conceituação desta como algo útil, seja como fonte de conhecimento ou distração.

Na segunda pergunta, o foco estava em saber o nível de interesse/gostar de leitura. 15 alunos responderam que sim; 04 disseram que não; 04 informaram que gostavam mais ou menos e 01 se absteve de responder. Conforme tabela:

**TABELA 02**

<b>Você gosta de ler? Justifique sua resposta.</b>	<b>Quantidade</b>
Sim	15
Não.	4
Mais ou menos.	4
Abstenção	1
TOTAL	24

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

Conforme dados, a maioria dos alunos aponta gostar, ou mais ou menos, de leitura, ao passo que minoria revela não ter gosto algum. O aluno, ao apresentar sua concepção de leitura ou demonstrar um gostar ou desgostar de ler, exprime parte de sua vivência leitora e a maneira como encara o hábito de ler e o (des)prazer de sua prática como leitor, na escola ou fora dela.

A dimensão estética do ser humano é essencial, em especial, para sua existência e a evolução de cada um, pois funciona como uma resposta a uma necessidade humana, que possibilita um desenvolvimento mais harmonioso do intelecto, porque amplia os horizontes de inteligência e permite um reconstructo de valores (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2018).

A nossa visão estética do mundo define muito do que somos e fazemos em nossas vivências humanas. E o despertar, o tomar gosto pela leitura literária é uma das formas possíveis de uma nova maneira de encarar a vida. Assim como verificamos na afirmação do aluno A13, sobre a leitura: “É um ter sentido que dá mais sabedoria, é para você ficar mais experiente”.

Conforme, Ferrarezi e Carvalho (2018, p.28):

Nossa relação estética com o mundo (e, inclusive, com o que se faz na escola, por exemplo) deve ser encarada como experiência na vida, de vida. [...] Muito mais do que isso, porém, aceitar essa posição permite enxergar que uma experiência estética com o mundo só existe quando aquele que tem contato com esse mundo o enxerga, o reconhece como prisma estético – algo plenamente natural, diga-se de passagem – e o experimenta como algo que lhe traz prazer ou desprazer, que evoca beleza ou a falta dela e, disso esse experienciador se torna *sujeito* de sua relação com o mundo. (Grifo dos autores)

Diante disso, gostaríamos de destacar a importância de se conseguir enxergar para além das respostas propriamente dadas, levando em conta as construções culturais, as representações presentes em relação ao ato de ler, do que pode ou deve ler e da forma como ler. Por conseguinte, acreditamos que tais construções influenciam nas opções e declarações dadas pelos pesquisados. Observar as respostas dos questionários desta pesquisa exige se considerar o que é apresentado como legítimo no que se refere à leitura, e assim, também à literatura e leitura literária. Segundo Fiorin (2004, pg. 35):

O discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

Considerando isso, achamos necessário verificar a respeito da vivência do aluno com os textos, os gêneros mais especificamente. Em função disso, responderam a terceira pergunta do questionário com possibilidade de marcar mais de uma opção.

**TABELA 03**

Que tipo/gênero de texto você já leu?	Quantidade
Poesia	17
Contos	15
Fábulas	6
Romance	13
Livro didático	8
Jornal	9
Revista	8
Gibis/ história em quadrinhos	19

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

Conforme dados, o gênero mais lido pelos alunos foi gibi/história em quadrinhos, e o menos, as fábulas. Abaixo das opções que seriam assinaladas, havia um espaço para que

indicassem outros tipos ou gêneros. Então, o aluno A5 complementou que havia lido também cordel, crônica e carta ao leitor; por sua vez, o aluno A7 escreveu que lera livros e histórias, o aluno A10 citou a aventura e terror e, por fim os A15 e A18 responderem que leram fantasia. Os alunos citam essas opções provavelmente em referência a narrativas que trazem essa característica e que foram trabalhados nos anos/séries anteriores e no corrente ano letivo, que talvez seja um aspecto positivo para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Os textos em quadrinhos e poesias foram apontados com maior incidência talvez pela brevidade. Questionados, na quarta questão, sobre o gosto ou preferência, os alunos indicaram mais de uma opção, coincidindo os Gibis/ história em quadrinhos e a poesia ficarem com a maior preferência. Vejamos a tabela:

**TABELA 04**

<b>Que tipo/gênero de texto você mais gosta de ler?</b>	<b>Quantidade</b>
Poesia	8
Contos	3
Fábulas	3
Romance	7
Drama	1
Jornal	2
Gibis/ história em quadrinhos	12

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

Interessante o destaque dado ao gênero narrativo, possivelmente devido à prática de leituras de textos literários infantis na séries iniciais. Para uma formação discente, mediante o letramento literário, Barbosa (2011, p. 146) assim afirma:

...o reconhecimento do avanço que o Ensino de Língua Portuguesa alcançou nas últimas décadas, no Brasil, com práticas centradas no uso da linguagem e na formação de leitores dos mais variados gêneros de texto, parece necessário pensar mais detidamente o lugar da Literatura, dentro do projeto maior de formação para a leitura e mesmo de formação humana e cidadã.

O trecho citado pressupõe o entendimento da necessidade da leitura de gêneros diversos, em toda sua diversidade artística e, portanto, da Literatura dentro do projeto de formação para a leitura, voltado à formação humana e cidadã.

Considerando a temática abordada nos textos literários selecionados como objeto de leitura, a questão 05 buscava acerca da presença de personagens negras nos livros lidos pelo aluno na escola. Vejamos os dados:

TABELA 05

<b>Em algum livro que você leu na escola havia personagens negras?</b>	<b>Quantidade</b>
Sim	20
Não.	4
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

20 responderam que sim e 04 não conhecem sobre personagens negras. O que deixou claro que a maior parte dos alunos já havia tido contato com obras que traziam personagens negras. A questão 06 já se direcionava a verificar qual a compreensão dos alunos quanto à importância dos negros na formação do Brasil.

TABELA 06

<b>Para você qual a importância dos negros na formação de nosso país? Justifique.</b>	<b>Quantidade</b>
Não sei	3
Diversidade cultural	5
Que são ladrões	1
Iguais a todo mundo	3
Trabalharam/ Construíram o nosso país	8
Racismo/ Para não ficar com racismo	4
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

Nesta questão, os alunos poderiam responder com espaço para justificativa, o que possibilitou observarmos como as imagens negativas ou o desconhecimento sobre o negro ainda persistem. Dentre as respostas dadas, registraram, por exemplo, “Que eles são ladrões” (A3). “Sei lá, se não o colocar é racismo.” (A8), “Não sei.” e A1, A11 e A18, que desconhecem acerca da importância do negro na formação do país ao responderem. A resposta dada pelo aluno A3, utilizando o verbo no presente “são”, talvez seja reflexo dos discursos nos processos de representação do outro, do diferente, do marginalizado na cultura popular, cuja orientação é, muitas vezes, dada pelo senso comum. Conforme vemos em Pereira e Gomes (2001, pp.71-72):

As ideologias discriminatórias se apóiam em afirmações absolutas que são impostas ao grupo às custas da fragilização da auto-estima dos discriminados. Essa imposição, às vezes, é sustentada pelo lado conservador do senso comum e se exprime nas relações sociais como uma verdade que *assim é* ou *assim parece ser*. [...] *faz parecer natural* a inferioridade e a marginalização do negro. (Grifos dos autores) (*sic*)

O lugar social dos negros brasileiros foi imposto pelos brancos ao longo da história, consolidando uma hegemonia ideológica que deforma o ego e a identidade negra, por meio dos arquétipos, logo, “O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro.” (FANON, 2008, p. 160), e a utilização destes ocorreu no passado e perdura até a contemporaneidade.

Na questão 7 do questionário, o foco estava em saber o que os alunos conheciam acerca da África. Seguem as respostas:

**TABELA 07**

<b>O que você conhece sobre a África? Justifique.</b>	<b>Quantidade</b>
Nada/ Não sei	7
Conheço pouco	2
Cultura africana	4
Escravidão	2
Negros	2
Savanas/fauna	2
Tristeza, crianças com fome, magrinhas/ pobreza	5
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

Pelo que podemos constatar das respostas dadas predomina um desconhecimento e algumas vezes um imaginário estereotipado sobre a África, uma vez que, dos 24 alunos, 09 afirmam não saber nada ou pouco conhecer, 07 associam a aspectos da tristeza, crianças com fome, pobreza, escravidão, como vemos nas justificativas de A10 “Da África eu relembro sobre a escravidão.” e de A22 “Eu conheço sobre a África que lá existe muita crise, fome, doenças, guerras, crianças passando por necessidade.”, pois estas ressaltam as ideias da escravidão e da miséria, demonstrando superioridade de um imaginário negativo sobre um positivo. Por sua vez, 10 apontam para outro conhecimento, não ligado ao imaginário de miséria conforme a justificativa de A5 que afirma “Que é um país com as savanas que abrigam vários tipos e espécies de animais como, por exemplo, o leão. Além de ter a sua cultura africana e também as linguagens faladas por lá, além de escolas, casas, hospitais que

eu vejo pela televisão.”, e para a riqueza cultural com diz A20 “Que lá tem pessoas negras e pessoas que fazem rica cultura.”

Diante disso, ressaltamos o que salienta a lei 10.639/03 da necessidade de se estudar a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil para construção de novos conhecimentos. Somente assim, a escola pode contribuir para se combater o preconceito e valorizar a cultura africana e a afro-brasileira; e a leitura literária pode ser um dos caminhos dessa aprendizagem.

Na tabela que segue, temos o resultado da questão referente ao conhecimento acerca da religiosidade de matriz africana:

**TABELA 08**

<b>Quais as religiões de matrizes africanas que você conhece?</b>	<b>Quantidade</b>
Nenhuma/ Não conheço nenhuma/ Não sei	20
Catimbó	2
Macumba	2
TOTAL	24

Fonte: Questionário aplicado na turma do 7º ano. 09/2018.

O desconhecimento é registrado por maioria (“Nenhuma/ Não conheço nenhuma/ Não sei”). 20 alunos informam não conhecer sobre religiões africanas. 02 alunos indicaram a denominação de “Catimbó<sup>3</sup>” e 02 “macumba<sup>4</sup>”, uma reprodução das denominações serem usadas pela comunidade, nos quais estes vivem. Apesar de existirem, a invisibilização das religiões de matrizes africanas se torna explícita, um reflexo da histórica tentativa de apagamento e “demonização”, conforme Bezerra e Rodrigues (2016, p. 73):

É importante lembrar, que as religiões de matriz africana detêm um histórico bastante intenso de estigmatização, desde a perseguição nas senzalas, passando pelas agressões policiais, intensificadas na década de trinta, até os ataques de outras matrizes religiosas a respeito de suas práticas e costumes.

<sup>3</sup> ASSUNÇÃO (2006, p.6) A jurema, também conhecida pelo nome de catimbó, hoje menos usado, é o conjunto de crenças e ritos que conforma o universo religioso dos mestres.

<sup>4</sup> RAMOS (1988, p. 49: *Macumba*, primitivo instrumento musical e *macumba*, centro de feitiçaria. (sic)

Assim, a invisibilidade implica não ter o espaço e reconhecimento na sociedade para apresentar conhecimentos sobre as religiões de matriz afro-brasileira. Quando ocorre tal visibilidade, há uma tendência para o desrespeito, associando estas religiões ao demônio, ao mal, o que incorre, entre outras coisas, à naturalização da intolerância que se reflete nos diversos ambientes sociais, dentre os quais se incluem a escola. Logo, urge a necessidade de criar mecanismos que possam eliminar essas concepções, mediante a formação cidadã, em respeito a identidade negra, em consonância com a Constituição Federal de 1988, no Art. 5º, inciso VI no que tange à liberdade religiosa, visto que “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Segundo Gomes,

Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento. Ao caminharmos nessa direção, inevitavelmente o negro será colocado no lugar do sujeito que ele realmente é; e poderemos considerar a árdua luta das famílias negras na reprodução da sua existência, na luta contra o racismo, na recriação da cultura, na construção da religiosidade. (GOMES, 2002, p. 43)

À luz dessas e de tantas outras reflexões, a proposta de leitura foi concebida, buscando apresentar para os alunos obras afro-brasileiras que dialogam entre si e com tantas outras. Cosson (2014) afirma que a literatura como instrumento pedagógico de fruição, também apresenta seu lado ideológico, pois a escolha do livro não é ingênua e sim, como tudo na sociedade e especialmente na escola, é política, considerando a inserção de uma temática que de certo modo modifica a ordem etnocêntrica instaurada há séculos nos currículos.

## **5.2 Dados das oficinas: sujeito-leitor e o encontro com os textos**

A estratégia metodológica da pesquisa social intitulada como pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986), “pretende-se ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”. Neste caso, agregamos ainda a proposta de Giroto e Souza (2010), ao utilizar de oficinas para as aulas, e proposta

metodológica de Cosson (2018), ao estabelecer as conversas com a turma a partir do círculo de leitura semiestruturado.

A referida união entre essas duas estratégias tornou mais dinâmica as aulas de literatura. Após a análise diagnóstica, o passo seguinte foi a aplicação das oficinas com os círculos de leitura. Estas oficinas estão embasadas no que preconiza Girotto e Souza (2010) e possuem uma estrutura possível de ser aplicada à realidade da escola. Na estrutura modular apresentada pelas autoras, as etapas são: *Aula introdutória* (05-10 minutos), *Prática guiada e Leitura partilhada/independente* (35-50 minutos) e *Partilha em grupo e avaliação* (05-10 minutos). Essas etapas já foram apresentadas e discutidas no capítulo da Metodologia, especificamente, no trecho Da Proposta de Intervenção, onde vimos como se dá cada uma. Adaptamos a supracitada estrutura modular, no desenvolvimento das oficinas, para aulas de 50 minutos mediante nossa realidade, pois as adaptações ocorreram de acordo com o tempo de cada atividade realizada.

Quanto às estratégias de leitura da estrutura modular citada, existiu o cuidado em ampliar o conhecimento prévio dos alunos para que houvesse uma melhor compreensão e, assim, aumentassem o repertório, mas principalmente a apropriação da estratégia em questão. Durante o desenvolvimento das atividades propostas, foram exploradas as estratégias de conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Tais estratégias exercitam o letramento ao valorizar o ato de pensar dos alunos, em situações de inferência, visualização, conexão texto à texto, textos ao mundo do sujeito, possibilitando a sintetização de ideias. Nesse processo, integra-se o sujeito ao grupo, além de o inserir no mundo da escrita e da leitura, sendo o professor o mediador que fortalece essa integração.

Na *Aula introdutória*, explicamos os objetivos da aula com base na situação eleita para aquele momento e realizamos uma atividade motivadora. Na *Prática guiada*, formamos pequenos grupos temporários, na maioria das vezes. Para algumas oficinas, usamos a *leitura partilhada*. Durante a atividade de leitura, denominada de independente, os alunos praticavam sozinhos as estratégias GIROTTO e SOUZA, (2010).

O processo em sala de aula teve o apoio do Diário de Leitura coletivo, utilizado para registro de impressões acerca das leituras realizadas. Conforme o próprio nome já diz, é um diário no qual os alunos registravam, durante as aulas de leitura, pequenos relatos. Houve também a produção de texto escrito, de acordo com uma solicitação, e de desenhos por parte dos alunos além de anotações da professora/pesquisadora referentes a respostas dadas oralmente pelos alunos em determinados instantes. Outro momento importante se dava com a

*Partilha em grupo e avaliação*, em que ocorre uma retomada do que foi produzido e exposto na aula. Isso foi bastante importante, já que os alunos debateram ideias, questionaram durante as oficinas e as atividades propostas.

A internet e os celulares foram recursos úteis na execução de trechos das oficinas, especificamente, nas pesquisas realizadas na escola. Como o laboratório de informática da escola não estava em funcionamento, as pesquisas foram realizadas pelo uso dos celulares.

### 5.2.1 Primeira oficina

No dia seguinte à apresentação da proposta de leitura com os textos literários aos alunos, no tempo de 02 aulas (50 minutos cada), ocorreu a primeira oficina com as seguintes etapas: A *Aula introdutória* (10-25 minutos) teve início com um *brainstorming*, para lembrar alguns tópicos sobre o gênero conto, uma vez que essa turma do 7º Ano é composta pela turma do 6º ano, que foram meus alunos quando trabalhamos com o conto popular e conto de aventura e, além disso, nos 1º e 3º bimestres de 2018, nós trabalhamos novamente com o gênero, realizando, além das leituras a consolidação das características do mesmo.

Lemos e dialogamos no 1º Bimestre sobre os contos *Não chore, papai*, de Sérgio Faraco e *Um peixe*, de Luiz Vilela, ambos presentes no livro didático do 7º Ano, *Para viver juntos – Português* de Costa et al (2015), que após uma detalhada análise resolvi trabalhar, porque trazia as narrativas na íntegra e, além disso me possibilitaria tentar lembrar com os alunos o aprendido anteriormente das peculiaridades do gênero supracitado. No 2º Bimestre, estávamos desenvolvendo as sequências do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) em parceria com o estado da Paraíba, trabalhando cartas de reclamação, carta de solicitação, histórias em quadrinhos, poesia, dentre outros, para prova externa. Em meados e final do 3º Bimestre conseguimos retomar o gênero conto, no período do folclore ao trabalharmos o conto *Macacos me mordam* de Fernando Sabino, com o qual reforçamos as peculiaridades intrínsecas ao gênero e por fim um conto intitulado *A onça e o lobo*, de autoria desconhecida, realizando sobre este além do Estudo do Texto a consolidação de algumas características do conto. Como conto de humor esse texto chamou bastante atenção dos alunos, pelo fato de encaminhar ao riso, embora saibamos que ao verificarmos a respeito da vivência do aluno com os textos, os gêneros mais especificamente, na Tabela 03 do Questionário Diagnóstico, percebemos que foram as narrativas as mais lidas, e dentro destas, o conto em primeiro lugar,

numa clara demonstração de que nos anos/séries iniciais há uma possível predileção por parte de professores e de alunos por práticas de leitura com o gênero.

Na *Aula introdutória*, tendo por base o que foi revisado através do texto *A onça e o lobo*, iniciei com questionamentos em torno do termo “conto”, e, à medida que eles foram respondendo oralmente, escrevi no quadro branco, em um balão e continuamos com as perguntas verbalizadas para construirmos o *brainstorming*. As respostas dadas pelos alunos também foram copiadas em balões no quadro branco e anotadas pela pesquisadora no Diário de Leitura. Os dados abaixo trazem uma amostra dessa atividade, em que a letra P corresponde à professora/pesquisadora; a letra A seguido de número corresponde a cada aluno participante; e a letra T refere-se a todos os alunos (essa estrutura de identificação será usada nas demais citações de dados). Quanto à primeira atividade de pergunta e respostas, segue o recorte abaixo:

P.: Na aula passada nós lemos um texto...Quem lembra o título do texto? E o nome do autor dele?

A4, A12, A15, A20: A onça e o lobo!!!

A5: É de autoria desconhecida... A8:Ninguém sabe quem escreveu.

P.: Nós também já estudamos vários tipos/gêneros de texto...Até respondemos uma pergunta sobre isso em um questionário, lembram? Quem sabe qual o gênero do texto lido?

A maior parte da turma respondeu: “Conto!!!” Logo, dei prosseguimento verbalizando as perguntas:

P - O que é um conto?

A1 - É uma história curta.

A7 – O que eu entendi sobre o conto é que ele tem pouca fala, é que ele não é longo, é pequeno.

A24 – O conto tem poucas personagens.

P- Como ele se organiza? Apresenta conflito? E o narrador? Pode ser em que pessoa?

A8- Um só conflito.

A15- Narrador pode ser em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa.

P- E como se apresentam o tempo e o espaço nele?

A5- Tempo e espaço reduzidos.

P- No conto como são descritas as personagens?

A20- A descrição das personagens pouca.

P- Como é a linguagem do conto?

A23- Fácil e clara.

P- (complementei) Direta ou objetiva

P- Em que tipo de suporte pode ser publicado o gênero conto?

A4, A5, A12 e A15- Internet em sites e blogs, revistas, livros e jornais.

Pudemos observar que os alunos conceituaram e reconheceram adequadamente algumas características do gênero conto, demonstrando possuir conhecimento prévio sobre o mesmo. Contudo, sentimos a necessidade de reforçarmos muitas questões, como, por exemplo, identificar o conflito, ou o clímax, pois alguns sentiram muita dificuldade quando do estudo do texto *A onça e lobo*. Além de que nem todos conseguem reconhecer de forma imediata todos os aspectos que caracterizam o gênero, como, por exemplo, a questão do foco narrativo, linguagem, dentre outros aspectos.

À medida que os alunos respondiam todas as repostas eram registradas no quadro branco e depois transcritas para o Diário de Leitura. Com o *brainstorming* aproveitei para fazer uma exposição mais detalhada a respeito do conto, mostrando aspectos de sua estrutura, elementos de sua composição, utilizando para isso trechos da leitura realizada *A onça e o lobo*, que usei para mais algumas exemplificações sobre o gênero em estudo.

Nos PCN (1998), evidencia-se a preocupação com o ensino de uma literatura que seja resultado do contato com o texto, em um conhecimento decorrente de vivência e não apenas de informação e, ainda da descoberta de que a linguagem é também portadora de inventividade a serviço do mito, uma visão de mundo, um conjunto de valores, pela partilha de emoções, suscetíveis de acarretar efeitos interessantes e poderosos, de construir universos imaginários. Baseados nessa perspectiva realizamos o passo seguinte.

Apresentamos o livro *Bruna e a galinha D'Angola*, explicando que esse seria um dos livros que leríamos em sala de aula, pedi que eles o observassem bem a capa e fizessem suposições sobre o que será que aconteceria nesse conto, qual seria a importância que a galinha D'Angola teria na narrativa, pois baseada em Solé (1998) vemos que se constituem estratégias de compreensão leitora para antes da leitura, a antecipação do tema ou ideia principal mediante os elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, entre outros. Como também o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, as expectativas em função do suporte, ou em função da formatação do gênero e talvez em função do autor ou instituição responsável pela publicação, se conhecido. Em seguida foi apresentado os dados biográficos de sua autora, Gercilga de Almeida.

O momento seguinte da oficina se deu com a *Prática guiada* (20-25 minutos). Com o apoio de um mapa para localizar a África e o Brasil, alguns alunos foram convidados para realizar a leitura do mapa e mostrar para os demais, sentados em semicírculo, a distância percorrida do Brasil a África. Esta atividade possibilitou verificar que o Brasil é um país,

Angola é um país e a África um continente, informação esta que gerou espanto nos alunos. Dos 24 alunos presentes, 10 registraram, em escritos no Diário de Leitura, que aprenderam ou descobriram que a África é um continente e não um país, de acordo com algumas das respostas coletadas:

A6 Eu entendi que a África é um continente.

A10 A África é um continente foi o que eu entendi sobre. (sic)

A23 A África é um continente, não um país.

A15 Aprendi que a África é um continente.

A16 Eu não sabia que a África era um continente, agora sei.

A18 Eu entendi que a África é um continente, mas todo mundo se confunde com um país.

A4Eu achei interessante, porque a África é um continente, e tem muita diversidade cultural. (sic)

Pelos registros, observamos que boa parte dos alunos do 7º Ano desconheciam a África como um continente, pois o confundiam com um país. Na ocasião, aproveitamos para identificar no mapa a África do Sul, função de uma melhor compreensão quanto a esse aspecto. Na fala de A4, apesar de mostrar desconhecer a África como um continente, ressalta a questão da diversidade cultural. O conhecimento a respeito da diversidade cultural existe pelo fato da existência de práticas de *bullying* em excesso na escola, os professores terem sido orientados a desenvolver projeto voltado para o tema da diversidade de pessoas e culturas presentes no Brasil, momento em que os alunos participaram de palestra, assistiram a vídeos e a exposição de cartazes sobre como combater o *bullying*, ao racismo e respeitar às diferenças.

Antes do momento da *Leitura partilhada* (25-30 minutos) da oficina, iniciamos interrogando oralmente a turma. As perguntas realizadas neste início da atividade tinham o objetivo de verificar o conhecimento ou contato sobre personagens negros em narrativas já conhecidos pelos alunos, assim como o contato destes com os idosos familiares no que diz respeito ao ato de ouvir e contar histórias. Ficou identificado durante a pesquisa que todos os alunos possuíam avós, embora alguns já tivessem perdido um destes, seja do lado paterno ou materno. Além disso, dois alunos moravam com os avós. Ressalte-se que tanto as perguntas

quanto as respostas abaixo foram verbalizadas, anotadas pela professora- pesquisadora e constam do Diário de Leitura. Segue uma amostra:

- P- Que histórias com personagens negros vocês conhecem?  
 A1- *Sítio do Pica pau amarelo* de Monteiro Lobato, com a tia “Anastácia”, tio “Barnabé”  
 P- E além desses personagens negros, conhecem mais algum?  
 A12- A Menina Bonita do laço de fita.  
 P- Quem tem avô ou avó que lhe conte histórias?  
 A9- Sim. Minha vó.  
 P- Ouvir histórias dos mais velhos é interessante? Por quê?

Quanto às indagações acerca dos personagens negros, fizemos uma pequena comparação, em exposição de forma oral, a partir do que eles apontaram sobre como são apresentados os personagens negros no texto de Monteiro Lobato citado e o texto *Menina Bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, levando-os a perceber sobre os estereótipos dos personagens, instigando a uma reflexão.

No ponto referente à representação e contato com a pessoa mais velha da família, ao contar e ouvir histórias, conforme perguntado, a maior parte afirmou que não tinham essa prática, e 03 alunos disseram que sim. Fato este que estimulou ainda mais para a realização de um trabalho com o texto literário no sentido de levar os alunos a problematizar sobre a representação do idoso na narrativa, estabelecendo relações com a realidade deles, possibilitando, assim, desconstruir a ideia sobre os mais velhos de que estes não tem nada de importante a nos dizer. Segundo Bosi (1994, p.90) “A memória é a faculdade épica por excelência”.

As respostas dos alunos, a exemplo do recorte citado, demonstraram ainda o pouco conhecimento sobre narrativas da literatura afro-brasileira, fazendo referência apenas a algumas obras que tinham sido lidas na escola. Dessa forma, tomando por base as ideias de Iser acerca da constituição de sentidos, o foco foi atizar este leitor real:

Para que o ponto de vista do leitor entre em cena, o texto precisa exercer sua influência sobre a posição que aquele ocupa. Pois a constituição de um sentido não representa uma exigência unilateral por parte do texto ao leitor; ao contrário, o sentido só vem à tona se algo sucede ao leitor. (ISER, 1999, p. 83).

A apresentação do livro *Bruna e a Galinha D'Angola* fora demonstrada com bastante entusiasmo, para fins de estimular o interesse da turma pela sua leitura. Com os alunos em

semicírculo, apresentamos o título, a capa, a autora, sobre o fato de que a personagem principal da história tinha vindo da África. Buscamos saber se já viram/conheciam a galinha de Angola, como ela era, qual sua cor, de que se alimentava, qual a cor dos seus ovos. Os alunos demonstraram conhecer, porém como o nome de “guiné” e “tô fraco”; sabiam que ela era pintada e os ovos também apresentam umas pintinhas.

Em *Bruna e a galinha d'Angola* a memória da avó Nanã evoca o passado através da própria cultura, pois ela se encontra ligada as suas tradições, quando conta o mito da criação do mundo e de seu povo, ao narrar histórias para Bruna e as demais pessoas, (narrativas que já haviam sido contadas pela avó de Nanã em África), nas palavras de origem africana e na transmissão pelo ensino às meninas da pintura de panôs. Pela pintura dos panôs, usando suas técnicas e práticas de ofício, herdadas do passado por muitas gerações, a avó de Bruna, Nanã, transmite muito mais que uma técnica, pois esse ofício deve expressar algo acerca de seu povo, sobre a sua etnia e ancestralidade. Le Goff (2003, p. 425) afirma que “A aprendizagem e a conservação dos segredos dos ofícios joga-se em cada uma das células sociais da etnia”.

Para Siqueira (2004, p. 161):

A mitologia africana tradicional antes do contato com os efeitos da colonização, já falava de todos os fenômenos, valores, princípios, conhecimentos desde o Egito a África Subsaariana com [...], sua mitologia, oferecendo lições de sabedoria e experiência de vida a todas as dimensões pessoal, social, cultural, religiosa e do conhecimento; Estes mitos constituem contribuições da maior importância ao reordenamento do mundo contemporâneo.

Logo, a avó Nanã (Nome de um orixá, que se relaciona à família) lhe foi dada, pela tradição, a missão de transmitir seus ofícios, (de contar histórias e pintar panôs) para outras gerações da sua “célula social”. Importante destacar que, essa memória, só pode ter sua existência enquanto prática social, inserida no cotidiano de um determinado povo, com o intuito de que a mesma não seja esquecida ou perdida no futuro. A idosa tem o dom de com suas histórias e pinturas encantar as pessoas: “...todos da aldeia se juntavam na casa de sua avó para verem e ouvirem a história do panô que as meninas encontraram.” (ALMEIDA, 2012, p. 19).

Ecléa Bosi (2003), afirma que os velhos são os guardiões do passado, uma vez que a partir de suas experiências, são eles que retomam as tradições e lembranças de um tempo longínquo e as insinuam como algo que vive nos meandros do presente. Através da memória

de idosos, se compreende as transformações ocorridas no espaço, na história, nas instituições, nos papéis sociais e no imaginário social ao longo das gerações.

Na obra *Bruna e a galinha d'Angola* a história oral aparece como uma alternativa de valorização das memórias que continuam à margem da história oficial. Logo, quando às relações do passado se fazem presentes por meio das recordações, temos no idoso a peça primordial na transmissão das crenças e dos valores de uma geração (BOSI, 2003) à outra.

O passo seguinte foi conhecer o texto. A leitura fora iniciada pela professora/pesquisadora, usando de pantomimas e entonação de voz para cada personagem, depois, a leitura fora partilhada com os alunos que se voluntariavam a dar continuidade na leitura, cada um assumindo um personagem.

Aqui as atividades de leitura literária se efetivaram por meio da abordagem de estratégias de leitura segundo Girotto e Souza (2010): inferência, conexão, antecipação e visualização. Nessa perspectiva, a professora- pesquisadora realizou sua leitura, num primeiro momento, iniciando em voz alta e fez interrupções, para o instante “pensar alto”, para “tornar o processo transparente”, visto que para as autoras isso “pressupõe” expressar o que acontece na mente de um leitor, no instante em que ler. Logo, pode-se modelar” uma ou outra estratégia de leitura como estímulo de uso desta, pelos alunos. Segue um recorte ilustrativo:

P.: Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha...Quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã,

P.: (Pausa)...que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar histórias de sua terra natal. Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África. Ela sempre começava assim: “Conta a lenda de minha aldeia africana que Ósún era uma menina que se sentia só.

P.: (Pensando alto) *Estou percebendo que nesse conto, a Ósún, assim como a Bruna se sente só. Será que elas mudarão isso? Vamos descobrir?*

(Algumas respostas em anuência)

P.: Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’. P.: (Pensando alto novamente) *Ela criou algo especial...Mas qual seria a relação entre a criação de Ósún e o panô da avó da Bruna no começo da história? Hum...Já sei!!! Os dois são mágicos. Deixa eu reler no texto. Ih, errei! Acho que não prestei atenção em todas as dicas do texto... Vamos continuar*

A1, A4, A5, A7, A8, A15: A galinha d'Angola.

P.: *Ah, muito bem... a galinha d'Angola. Realmente é essa a conexão entre a criação de Ósún e o panô da Nanã !!! Isso mesmo! E será que deram a essa galinha um nome? Quem será que consegue fazer uma antecipação de como a galinha recém criada se chamará? Vamos confirmar?*

A9, A3: Tô fraco!

E os demais: Guiné!!!

A2: Eu botava o nome de Pintadinha.

P.: *Pois vamos descobrir?* Foi assim que surgiu a Conquém, ou melhor, a galinha d'Angola deste panô.

*P.: Essa foi difícil, para acertar, hein? ...Mas vamos vencer os desafios deste texto e desvendar mais e mais. Agora vamos visualizar como a Conquém, aparece na ilustração da página 6.*

Os alunos já haviam recebido o texto, mas por solicitação da professora-pesquisadora estavam guardados embaixo, na mesinha. A partir desse momento introdutório descrito, solicita que eles peguem seus textos e se organizem para que cada um lesse um trechinho em voz alta até conclusão do conto, sempre que possível modelando estratégias e levando-os a refletirem sobre o que leram. Foi sugerido que mudassem o tom das falas das personagens, algumas conseguiram, outros, por timidez, não o fizeram sem que fossem auxiliados pela professora. Durante a leitura em voz alta, os alunos poderiam interromper para fazer suas próprias conexões, inferências e visualizações. Essa atividade tornou-se interessante pela dinamicidade, os alunos dialogavam entre si e o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo, achando “legal”, “interessante” “divertido”, chegando às suas conclusões sobre a leitura da obra. Sobre pontos de compreensão da obra, registraram no Diário de Leitura:

A4 afirma: Eu aprendi que a África tem muita diversidade cultural e que a avó fazia os panôs com lembranças da sua terra.

A20 Vimos símbolos em Bruna e galinha d’ Angola, pois a avó dela contava isso a Bruna. O que a gente aprendeu foi símbolos que também são africanos. (sic).

A5 Eu achei muito interessante e legal a pesquisa que a professora está trabalhando com a sala. Com essa pesquisa pude me aprofundar e conhecer cada vez mais um pouco da África e também com isso conheci e aprendi sobre a narrativa “Bruna e a galinha d’ Angola...”

O aluno A4 mediante o que vivenciou na leitura da obra, o panô que representava um traço de cultura também era o registro vivo das lembranças que a avó fazia da sua terra natal, destacou a diversidade cultural da África. Por sua vez, A20 destaca os símbolos africanos que a avó de Bruna utilizava para contar suas histórias, e A5 expressa sua opinião positiva sobre a pesquisa, e destaca como vem aprofundando seus conhecimentos sobre a África, em função da narrativa lida. Percebe-se que, embora os alunos tenham participado, apontem ter gostado e até aprendido com a leitura, o conhecimento relatado ainda se ateve a descrição/decodificação do texto.

Os alunos 08 e 24, a partir da interação com a dinâmica da leitura partilhada, verificam a importância do exercício da leitura e de se valorizar a memória dos idosos: “No conto Bruna

e a galinha D'Angola aprendi a melhorar minha leitura e que é muito importante respeitar as histórias e a memória dos idosos. A leitura foi divertida” e “No conto aprendi que é importante valorizar os idosos e suas lembranças.” (sic). Verifica-se a compreensão de que a memória dos mais velhos, no instante de sua transmissão, deva ser entendida pelo mais jovem como ensinamento, conselho (BOSI, 1994). A questão de valorizar a cultura africana e a memória é verificada mediante às inferências feitas pelos alunos sobre a narrativa, conforme registros no Diário de Leitura.

Segundo Cosson (2014), a interpretação ocorre em duas etapas: na primeira, existe a decodificação do texto e, na segunda, ela acontece através de atribuições de sentidos, por parte do leitor, que devem ser compartilhados com o grupo. Após o momento de leitura, realizou-se a *Partilha em grupo e avaliação* (10-20 minutos). Cada aluno explicou oralmente sobre o que mais gostou na história, utilizando a sumarização e fez uma ilustração do trecho usando a estratégia de visualização. A estratégia de visualização “é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência” (GIROTTI E SOUZA, 2010, p.85). A partir das sumarizações, os alunos pensariam e desenhariam uma imagem que representasse a parte mais significativa para eles, da história, que seria revelada através da sumarização, sintetizada no desenho. A orientação, portanto, era sumarizar e sintetizar a história. Desse processo, produziram desenhos da Bruna com a galinha, dois com panôs e muitos desenhos do misterioso baú de Nanã encontrado pela Conquém.

Quanto à relação leitor e texto, Colomer (2003, p.133) afirma:

O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário, das relações entre o texto...

Sendo assim, o leitor ao lidar com a leitura literária em sua formação estabelecerá um significado subjetivo, refletindo a relação entre a experiência expressa na obra e a sua própria. No caso específico desta atividade de leitura com o texto literário, vejamos algumas ilustrações dos alunos:



Desenho A21



Desenho A8



Desenho A18



Desenho A7

Observamos que a dinâmica de criar as imagens, relacionadas ao texto lido, estimulou os alunos a se envolverem bastante com a atividade, ampliando o grau de interesse e compreensão a respeito da narrativa objeto de leitura. Como é uma atividade pessoal, cada um teve a sua forma de representar os personagens ou instantes da narrativa. No Diário de leitura há uma sequência de imagens selecionadas para representar essa atividade decorrente da visualização, sumarização/síntese produzidos pelos alunos. (Anexo IX).

Ao rever as impressões do Diário de Leitura, foi possível reafirmar a reflexão apontada por Iser (1999, p. 85) a respeito do que se escreve: “o texto não propõe a reproduzir as disposições do leitor, mas a agir sobre elas e modificá-las”. Assim, cada um tem a oportunidade de participar de uma mudança frente a um mundo desconhecido, pois o texto transforma os pensamentos deste sujeito, ampliando o seu horizonte de experiências.

A exemplo disso, destacamos o caso da A8 que, em sua criação, escolheu desenhar o momento no qual a galinha d’Angola desce para espalhar terra com suas patinhas na criação do mundo. Esta aluna relatou ter lido uma lenda indígena que falava da criação do mundo a partir de uma bola de água sem ninguém nela, contada por um ancião. A partir dessa narrativa, foi feita a conexão com Nanã, a avó de Bruna, que usando de suas lembranças da aldeia transmite à menina e suas amigas as suas memórias, depois transmitidas a outros visitantes da aldeia, espalhando e preservando a memória ancestral africana. Com efeito, o processo intertextual possibilitou uma compreensão leitora mais significativa à aluna, ampliando, a partir da narrativa lida, seu horizonte de experiências.

Ressalte-se, porém, que a leitura literária ainda é compreendida por alguns alunos, como fonte de aprendizagem, pois poucos a reconhecem ainda, enquanto fruição/prazer e verificamos isso, pelo uso repetitivo dos mesmos, em seus relatos, de expressões como “Eu aprendi”, por exemplo, no decorrer da proposta, conforme vimos nesta oficina e veremos em outras. No entanto, isso não impediu os demais de compreenderem e utilizarem as estratégias conforme solicitadas e alguns até modificaram essa ótica de leitura apenas como aprendizagem.

### **5.2.2 Segunda oficina**

Essa oficina se deu em dois dias diferentes e foi subdividida em dois momentos, totalizando 04 aulas de 50 minutos.

### 1º Momento

Neste primeiro momento, a *Aula introdutória* (10-20 minutos) teve início com as seguintes indagações: “Vocês já perceberam que somos rodeados por símbolos? Mediante as respostas, pergunto novamente: “Será que existem símbolos, que permitem o seu entendimento, em quase todos os lugares do mundo? Citaram placas de trânsito e placas da escola, por exemplo. Daí explicamos que os símbolos possuem uma forma de comunicação tão intensa, que podem despertar em nossa mente situações como amor, ódio, raiva, alegria e outros sentimentos. Pedi que prestassem atenção. Em seguida, foi exposto um *slide* com os símbolos *Adrinka* (símbolos africanos representados em formas geométricas estilizadas). Está primeira exposição, porém, estava sem as respectivas explicações e nem o nome dos símbolos. Embora desconhecemos, acharam os símbolos semelhantes a algumas formas do nosso cotidiano, passando a associar à imagem de um pato, um tipo de coração usado pelos ferreiros na confecção de portões e grades. Depois apresentamos um outro *slide* com os símbolos e suas respectivas explicações.

O passo seguinte se deu com a *Prática guiada* (20-25 minutos), momento em que os alunos, em duplas, fizeram a leitura silenciosa do texto “Símbolos *Adrinka*”, (Anexo V). O uso desse tipo de leitura contempla o que Girotto e Souza (2010) observam quando ao ler individual e silenciosamente, os “alunos tentam aplicar sozinhos as habilidades de leitura”. Além disso, esta leitura pode ser um momento muito particular, muito especial. Nesse momento, ocorre de maneira mais intensa a primeira interação com o mundo contido no texto, visto que se permite uma relação mais direta do aluno-leitor com o texto no qual tentou uma captação mais efetiva do significado, possibilitando ao aluno uma possível escolha do símbolo, com o qual mais se identifica ou cuja explicação mais lhe chamou atenção.

Na sequência, realizamos a *Leitura partilhada* (20-30 minutos) de forma oralizada em sala e intercalada pela professora/pesquisadora e alunos do texto sobre os “Símbolos *Adrinka*”. Nesse momento, o interesse estava em possibilitar os alunos a fazer conexões com os símbolos presentes nos panôs, pinturas feitas na aldeia em que morou a avó de Bruna, para isso foram retomadas as imagens do livro, nas quais os alunos perceberam que, no caso dos panôs, a montagem das imagens nos tecidos tinham um objetivo, como compreendeu em seu relato constante no nosso Diário, A2 “ Na história que lemos sobre Bruna e a galinha da Angola vimos que as pessoas pintaram panôs para contar histórias e representar e contar a cultura deles...”

Por fim, na *Partilha de grupo e avaliação* (10-25 minutos) realizamos uma conversa sobre os símbolos estudados, escolhendo o que mais chamou atenção de cada aluno, com explicações sobre o porquê da escolha. Como vemos no relato escrito do aluno A7 ao afirmar acerca desses símbolos: “[...] os símbolos são importantes na cultura africana”, por seu turno. O A9 destaca: “Eu aprendi que a África é um continente, [...] um símbolo que eu achei interessante, foi o Akoma Ntoaso, ele representa corações interligados, por esse motivo é o símbolo da união.”

## 2º Momento

Neste segundo momento, a *Aula introdutória* (10-20 minutos) foi iniciada com uma orientação para que os alunos relatassem resumidamente em sala o que aprenderam na oficina anterior. Estes deveriam responder aos seguintes questionamentos: O que aprendemos na aula passada? Como eram chamados os símbolos africanos vistos na oficina? Em que texto havia pinturas que se utilizavam de símbolos semelhantes? Após respostas dos alunos, o que funcionou como uma espécie de revisão, foi dada continuidade à etapa da *Leitura partilhada* (20-25 minutos) com a obra *Bruna e a galinha d'Angola*, de forma que todos participassem da leitura em voz alta.

Depois dessa releitura oral em sala, realizou-se a *Prática guiada* (30-35 minutos), momento em que se deu à apreciação dos tecidos pintados (panôs) nas ilustrações da Valéria Saraiva, presentes no conto. Conversamos sobre o fato de que os símbolos Adrinka também são utilizados em estamparias, como aquelas presentes na obra. Dentre as discussões, o aluno 17 pontuou o fato de ter pesquisado na internet e visto que as pessoas tatuavam esses símbolos e que ele, quando ficasse grande, ia fazer uma também.

Após esse olhar mais específico produzido pela narrativa, todos os alunos realizaram pinturas com os símbolos *Adrinka* e a escolha dos símbolos e das cores, além de se utilizariam ou não pincéis, ficou a critério de cada um. Nesta atividade, os alunos foram estimulados a estabelecer conexão com o que viram na imagem e baseados nesta produziram em pedaços de tecido os panôs, de acordo com sua criatividade. Destacamos o exemplo da A2 que inferiu e relacionou a pintura à obra. Segundo esta aluna: “Na história que lemos sobre Bruna e a galinha Da Angola (*sic*) vimos que as pessoas pintavam panôs para contar histórias e representar como a cultura deles é. [...]” Esta se referia à pintura em tecido, dos panôs, presentes na narrativa lida, nos quais a avó de Bruna se baseava para narrar as histórias.

Vejamos como isso ocorre na obra, Almeida (2012, p. 17): “As meninas surpresas, viram a avó de Bruna abrir o baú e retirar dele um grande panô, parecido com a história de Òsún, só que este, além da Conquém, tinha um pombo e um lagarto.”

Nos relatos abaixo, escritos durante o momento da *Partilha em grupo e avaliação* (10-20 minutos), reforçam-se o conhecimento e o prazer de ler de maneira diferente, complementando a narrativa. Vejamos:

A19 afirma: “Eu achei uma experiência nova e muito boa. Aprendemos na história, e cada um fez um panô. Fizemos isso porque vimos no conto.” (*sic*). A23 destacou que: “aprendi que os símbolos que pintamos representam coisas importantes na cultura africana e que existem coisas muito interessantes na África”.

A5: [...] Com tudo, esta pesquisa está sendo muito divertida e interessante pro nosso aprendizado e desenvolvimento escolar. (*sic*).

Logo, conforme Barthes (1992, p.20-21) é possível se ler, compreendendo: “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.”

Sendo assim, observamos que trabalhar a leitura literária associada ao exercício da pintura despertou o aluno não somente para o valor da cultura africana, uma vez que agregou mais conhecimento ao sujeito leitor, como ainda lhe trouxe o prazer estético à experiência da leitura, seja da narrativa, seja do símbolo. No Diário de Leitura, foram registradas amostras de pinturas e os pequenos relatos. Abaixo temos dois panôs: o pintado pelo A10 traz uma sequência com símbolos Adrinka, que representam (de cima para baixo) uma parte do símbolo da sabedoria, corações interligados e força. A pintura de A4 traz a simbologia da criatividade:



Pintura de A10



Pintura de A4

### 5.2.3 Terceira oficina

A terceira oficina também demandou dois momentos, totalizando 4 aulas de 50 minutos

#### 1º Momento

A *Aula introdutória* (10-20 minutos) ocorreu com um diálogo sobre o período da escravidão. Nesta ocasião perguntas foram feitas aos alunos:

P- O que vocês conhecem sobre o período de nossa história, que foi chamado de período da escravidão?

A1, A2 e A19- As pessoas negras não tinham liberdade.

A7 e A20- Eram obrigadas a trabalhar direto e apanhavam direto. Eu aprendi no livro. (*sic*).

A3- Meu tataravô foi escravo e meu bisavô, que morreu com 104 anos, foi criança na época da escravidão, e contou ao filho, meu avô, que os negros eram castigados com chicotada, mas que muitos deles não queria ser escravos e pra ser livre, aqui em Alagoa Grande, fugiam pra Caiana dos 'Criólôs' e lá ficavam morando. (*sic*).

A9- O povo negro é guerreiro e 'lutô' muito pra ser livre. (*sic*).

Como podemos ver nos registros, anotados pela professora-pesquisadora, dos participantes A1, A2, A19, A7 e A20 apresentaram um conhecimento prévio sobre a escravidão relacionado ao que aprenderam na escola, como mesmo disseram, nos livros, que refletem apenas a exploração e violência contra o escravo, sem falar de resistência e luta por

parte dos negros. Por sua vez, A3 e A9, ambos moradores da zona rural, região onde é bem nítida uma ligação ao passado de resistência negra, responderam que o escravo não era aquele coitado, que se deixava subjugar sem luta à escravidão. Neste caso, reconhece-se nitidamente a interferência social: de um lado a visão aprendida nos livros escolares, de outro a visão de um pertencimento familiar, identitário. A visão deturpada ainda é tão intensa que conforme Lima (2009, p. 68), “A humilhação e a depreciação da cultura de um povo sempre foi o instrumento mais eficiente de dominação de um povo, muito mais até que a violência, que não raro acaba por instigar o oprimido à resistência.”

Quando A3 narra a lembrança de seu bisavô nos apresenta a resistência negra, e possibilitou para todos nós um conhecimento novo sobre a resistência dos escravos em nossa região. Para Ecléa Bosí (2004, p.53), “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças”. A autora acrescenta que “A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização.” (2004, p.73).

No Questionário, ao responder a questão 06, sobre a importância dos negros na formação do Brasil, percebemos que tanto A1 quanto A20 reproduzem o apagamento da questão ou o conhecimento ligado ao ensino eurocêntrico, afirmando que: “Não sei.” e “Os negros foram importantes, eles trabalharam muito”. Além do desconhecimento temos apenas a associação do negro ao trabalho.

Por outro lado, como podemos observar na resposta que seguem, outra percepção já desponta:

A7: Que eles trabalharam muito, porque eles foram muito escravizado e que eles construíram o país. (*sic*).

A9: Eles foram importantes na colonização.

A19: Os negros é como se fosse exemplo de vida, conseguiram vencer a escravidão e etc. por isso que é importante. (*sic*).

É possível destacar, nesta representação, o negro como protagonista - visto de forma positiva, importante na construção, colonização e embates contra a escravidão, na luta contra o racismo, sendo designados. No registro da A19, aponta sua coragem e força “como se fosse exemplo de vida”. Para Munanga (1994, p. 183), é essencial que ao se combater o racismo “cada grupo respeite sua imagem, sua memória, que a cultive e alimente-se dela.”, mas que

também respeite ao diferente, em um reconhecimento da diversidade entre os segmentos etnicorraciais.

A etapa seguinte da aula, a *Leitura partilhada* (25-30 minutos), realizamos a leitura do livro *O presente de Ossanha*, intercalada por um questionamento sobre o texto a acerca da religiosidade e dos elementos culturais presentes na trama:

1. Há quanto tempo aconteceu essa história?
2. Onde moravam os dois meninos? Quem eram eles? Os dois possuíam nomes? Explique.
3. O que moleque resolveu fazer em um domingo de folga? E conseguiu?
4. O que ele ouviu de repente no meio do mato? Ele teve medo? Por quê?
5. Quem falou com o menino? E como era o dono da voz?
6. Quais os deuses afro-brasileiros que aparecem na narrativa?
7. Por que Xangô e Iansã resolveram que Ossanha merecia um castigo?
8. O que Iansã fez? E como isso afetou Ossanha?
9. O que Ossanha deu ao moleque? Para quê?
10. Como era o pássaro cora? Por que moleque não o vendia?
11. E o que aconteceu com o menino por essa recusa em vender o cora? Ricardo se despediu do moleque? Por quê?
12. Por que será que moleque deixou o cora para o Ricardo?

Após a discussão do texto com base nos questionamentos, os alunos foram orientados a relerem a narrativa *O presente de Ossanha*, cujos textos foram entregues anteriormente, e registrarem suas inferências no Diário de leitura. Vejamos exemplos desses registros, presentes no Diário de Leitura, dos alunos, a exemplo da amizade entre Ricardo e moleque e a religiosidade indicados como importantes:

A4. O texto é interessante porque apesar do moleque ser escravo ele tinha uma amizade com Ricardo. A amizade deles era bonita. É muito importante respeitar as diferenças, pois, o mundo é rico em culturas, e respeito tem que ter com todos.

A3. [...] foi que ele ganhou o pássaro de Ossanha e quando ele foi embora eu pensava que ele iria levar o pássaro, mas não ele deu a Ricardo. [...]

A5. [...] mesmo o moleque recebendo um presente de uma divindade, podendo comprar sua liberdade, ele preferiu deixar o seu presente com Ricardo depois de ser vendido, pois Ricardo era o único amigo que ele tinha e o valorizava muito. [...]

A15. [...] a presença da cultura africana e dos orixás. E penso que o respeito é importante independente, de cor ou características físicas.

Nestes registros vemos ainda como foi perceptível para os alunos a força da amizade entre Ricardo e Moleque, destacando a importância de haver o respeito independente de cor

ou classe. No texto *O presente de Ossanha*, há a possibilidade de se conhecer a cultura afro-brasileira de uma forma poética, humanista (BARRETO, 2017), pela sua peculiaridade de “humanizar” (CANDIDO, 1995). Na narrativa literária, é possível afirmar que o negro acaba saindo da condição de objeto a sujeito, quando, em meio ao sofrimento e escravização, passa a ter o destaque de sua força identitária pela memória dos ancestrais que lhe ensinaram sobre religião e sobre si.

Outro ponto de destaque nos registros feitos pelos alunos tem referência com as divindades, mostrando certo fascínio pela magia dos poderes dos orixás:

A20. [...] Ossanha deu um presente valioso ao moleque e todo mundo ia ver o presente que era um pássaro muito mágico. Todo mundo queria comprar. (sic).

A12. [...] E também que cada irmão tinha a sua parte e Iansã espalhou todas as plantas, por isso Ossanha está em todo lugar que tem mato, recolhendo as plantas que Iansã espalhou.

A presença do negro na formação social de nosso país foi decisiva para dotar nossa cultura de um patrimônio religioso (PRANDI, 2001). Os orixás, cujo desdobramento em diversas instituições e dimensões ligadas ao material e ao simbólico, ao sagrado ou profano, representam um alicerce significativo da cultura afrodescendente. Atualmente, os orixás não se encontram somente nos rituais religiosos, mas também em festas populares, na dança, na música e integram ainda inúmeros aspectos da nossa cultura como a gastronomia, as artes plásticas, dentre outros.

Neste caso, a presença dos orixás se deu através da narrativa literária do conto que contribuiu decisivamente para possibilitar o conhecimento pelos alunos acerca da religião africana, porque nos dados em questionário, coletados da questão 07, vimos que dos 24 alunos participantes da pesquisa, 20 informaram não conhecer a respeito e 02 chegaram a indicar catimbó e outros 02 como macumba, termos comuns na região para se referir aos cultos de origem negra. Ressaltemos que o trabalho com esse conto foi bastante significativo, porque a sua leitura suscitou, além de discussões bastante proveitosas no sentido de desconstruir visões estereotipadas, instigou o interesse, a curiosidade por deuses e deusas, que fogem ao padrão eurocêntrico, cuja origem remonta a África.

A formação leitora para Souza e Cosson (2011, p.103) “não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao

mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” Com a leitura de *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, além da possibilidade de desenvolver uma formação leitora do texto literário, independente, de ser um leitor negro ou não negro, uma nova visão sobre a questão da religiosidade em sala de aula, uma vez que, segundo Jovino (2006, p. 216), a obra faz parte daquele conjunto de:

[...] livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral.

Na etapa da *Prática guiada* (25-30 minutos), através da estratégia de visualização, os alunos foram orientados a observação em dois grupos dos indicadores (a exemplo do título do livro e as ilustrações para a atribuição de sentido. Essa atividade foi feita através dos dois exemplares originais dos livros da professora/pesquisadora). Além da estratégia da visualização, ao selecionar uma imagem para discutir, os alunos resumiram as ideias. Conversamos em um semicírculo estruturado acerca do texto e da imagem que sintetizava a narrativa, por exemplo, a capa com Ossanha e o moleque. Sobre quem, o aluno A13 escreveu: “Eu achei interessante o jeito que Ossanha deu o visgo e como Ossanha diz: ‘Você vai pegar o pássaro cora.’ [...]”. Essa construção feita pelo aluno ao observar o livro, torna compreensível o que pontua Iser, 1999, p.83. Vejamos:

[...] o texto deve de certa forma instituir o ponto de vista do leitor e isso significa que o sentido não é só constitutivo para o texto, mas também por meio deste, para a perspectiva de sua compreensão, perspectiva essa que se manifesta no momento em que o ponto de vista do leitor é instalado.

No momento da *Partilha de grupo e avaliação* (10-20 minutos), os alunos 04 e 19 fizeram uma exposição oral sobre a narrativa lida em sala para os demais colegas. Em seguida os mesmo alunos foram convidados a registrar no Diário de Leitura suas impressões. Outros alunos também relataram acerca do que mais gostaram da narrativa. Vejamos abaixo:

A4 O texto é interessante porque apesar do moleque ser escravo, ele tinha uma boa amizade com Ricardo. A amizade deles era bonita. É muito importante respeitar as diferenças, pois o mundo é rico em culturas, e respeito tem que ter com todos. (sic)

A19 Eu achei interessante a amizade de Ricardo e o moleque! Pois eram melhores amigos e quando o moleque foi embora deixou com Ricardo o bem mais precioso dele: o pássaro, sendo que ele não quis vender nem para ter a liberdade! O respeito é bem importante para a humanidade, independentes das características físicas, você tem que respeitar. (sic)

A7 O que eu achei interessante foi a amizade do Moleque e Ricardo E é importante respeitar as pessoas diferentes, porque todo mundo é ser humano. (sic).

A1 A amizade do Moleque e a do menino Ricardo, que sempre os dois tavam juntos, e por conta de ser seu único amigo, até mesmo quando o pai de Ricardo vendeu o moleque, o menino ficou muito triste e só. Aí o moleque deu o passarinho Mágico dele para Ricardo, porque sabia que ele gostava também do pássaro, e ele não ia se sentir tão só. É difícil de achar uma amizade tão verdadeira. (sic).

A2 O preconceito é que não pode, mas o verdadeiro significado da amizade. É muito importante respeitar as diferenças. (sic)

A10 Achei interessante quando o dono vendeu o moleque e o seu filho ficou muito triste e quando chegou a hora de ir o moleque ficou triste também, mas quando o filho do dono, Ricardo, acordou teve uma bela surpresa, era um passarinho mágico que chamava muita atenção. É muito bom respeitar as diferenças porque só mudam a cor mais são todos iguais foi o mesmo materiais que fes todos, só mudam o caráter ou ser, ou seu agir com os outros. (sic)

A11 Achei interessante, emocionante a parte que quando o senhor vendeu o moleque e Ricardo implorou para o senhor. Quando foi de manhã, ele abriu a janela...O menino Ricardo teve uma surpresa, do lado de fora tinha uma gaiola pendurada com o cora. (sic)

A16 Interessante como era a amizade de Moleque e Ricardo e como o Moleque preferiu não vender o pássaro em troca de sua liberdade! Eu também achei interessante a ganância da Ossanha, que queria só para ela as plantas. (sic)

A6 Ossanha ela era a deusa das plantas, seu pai disse a ela e disse que era para ela vender quando as pessoas procurarem, mas aí ela decidiu ficar só pra ela, mas aí o irmão dela, da Ossanha soube e decidiu ir lá quando ela chegou lá, ela espalhou as plantas pelo mundo, por isso que hoje ela está em todo lugar que tem plantas. (sic)

A17 Eu achei muito interessante que ele bastava assobiar uma vez perto da gaiola e ele imitava, o pássaro. (sic)

A18 Eu achei interessante que o pássaro do moleque aprendia o que se ensinava. (sic)

Percebemos que predominam nos relatos acima a observação por parte dos alunos-leitores A1, A2, A4, A19, A7, A10, A11 e A16, alicerçados em inferências a partir da leitura literária, acerca da força da amizade entre moleque e Ricardo, que extrapola até as imposições sociais e crueldade da escravatura. Vemos ainda como os alunos A2, A4, A7, A10 e A19 enfatizam o não preconceito, o respeito às diferenças.

Temos também o fascínio pela figura de Ossanha, ora um deus, ora uma deusa, cujo dom sobre todas as plantas o tornam tão poderoso, ganancioso, mas que por seu egoísmo sofre o castigo por Iansã, segundo relatam A6 e A16. Ressalte-se que A6 apresenta uma ideia diferente dos demais, quando afirma que o pai, Olorum, mandou “vender” as plantas, e isso nos levou a retomada desse trecho “Você cuida das plantas. Umam serve para comer, outras para fazer remédio e outras para enfeitar a casa. Quando alguém precisar, atenda.” (SANTOS, 2006, p.7), nessa refletimos sobre a questão de se vender, de se comprar plantas medicinais e sobre a importância de se preservar o meio ambiente. E por fim, nos relatos de A17 e A18 que ficaram bastante admirados, pela leitura do conto da possibilidade de se ter um pássaro mágico, outro aspecto que atçou bastante a imaginação dos alunos nos diálogos da Partilha.

A compreensão dos alunos sobre a narrativa estudada na oficina enfatiza o processo de fruição e aprendizagem de novos conhecimentos, conforme os registros advindos das estratégias de visualização, inferência, sumarização e síntese realizados pelos alunos. Durante a prática da leitura literária, alguns alunos expressaram dificuldades, mas tanto as leituras partilhadas quanto à prática guiada, realizada em grupo, possibilitou a partilha de conhecimento e a construção de entendimento, em especial, quando do trabalho com as estratégias. Outro fator que os estimulou bastante foi a realização das discussões e troca de opiniões na partilha em grupo. Assim, os alunos se sentiram bastante envolvidos e estimulados, visto que todos os presentes fizeram questão de escrever seu relato com base no aprendido no conto para uma posterior colagem no nosso Diário de Leitura coletivo.

## **2º Momento**

Nessa *Aula introdutória* (10-20 minutos), o foco do diálogo inicial foi sobre os orixás. Os alunos passaram a questionar sobre os deuses africanos, depois da leitura de *O presente de Ossanha*. Alguns acreditavam que tais histórias fossem “apenas mentirosas”, inventadas pelo povo. É fato que as religiões afro-brasileiras foram submetidas, ao longo da história, não apenas à marginalização social, mas também à repressão do Estado, por meio de seu aparato

jurídico e policial. Mesmo com a formalização jurídico-constitucional do Estado laico e da liberdade religiosa, não assegurou igual garantia às religiões afro-brasileiras. O racismo religioso constitui-se como uma das graves interfaces do racismo à brasileira, aglutinando sentimentos e manifestações de ódio contra os negros. Daí a relevância de um discurso de desconstrução desse imaginário.

A partir de então, criou-se a possibilidade de mostrar na aula que, ao longo dos séculos, em diversas culturas, os homens tiveram várias crenças e que, através do mito e das lendas aqueles homens resolviam ou tentavam explicar os seus problemas cotidianos, muitas vezes por crer na força dessa religiosidade.

Quando da explanação aos alunos acerca dos orixás, alguns deles se surpreenderam com histórias de um tempo em que eram tão distantes, mas ao mesmo tempo tão próximas. Assim, o A15, que gosta muito de jogos de RPG (*role playing game*), com deuses do Olimpo, por exemplo, fez uma relação sobre Iansã, deusa dos ventos, na mitologia africana e Eólo, deus dos ventos na mitologia grega.

Para uma melhor compreensão, os alunos foram orientados a fazer pesquisas sobre os orixás pela internet. Para isso, foi utilizada a internet da escola nos celulares, pois o laboratório de informática da escola não estava funcionando. Assim também pesquisa bibliográfica em livro do acervo pessoal da professora-pesquisadora. Oportunidade de explorar a importância da pesquisa e o cuidado em realizá-la.

Em função dessa atividade, retomamos a explicação sobre as estratégias de “visualização” e “síntese”, importante para realizarem a *Leitura independente* (25-30 minutos) em pesquisa. Isso porque, no processo de visualização, o ato de ler é envolvido por sentimentos, sensações e construções de imagens, possibilitando as palavras do texto se tornar ilustrações em nossa mente. O ato de questionar o texto auxilia na percepção das pistas dadas pela leitura contribuindo na compreensão da história. Por sua vez, no processo síntese, pressupõe mais que resumir um texto em ideias principais de um parágrafo ou outro reescrito com outras palavras, uma vez que neste caso, ao lido, juntam-se as impressões pessoais, recontando o próprio texto, escolhendo as informações essenciais e as misturando com o nosso conhecimento. Na continuidade dessa etapa, os alunos anotaram as partes que consideraram mais relevantes acerca dos orixás escolhidos por eles, conforme o que havia sido solicitado.

Na *Prática guiada* (25-30 minutos) após terem feito a leitura e anotações acerca dos orixás, os alunos foram orientados para a construção dos cartazes (Anexo X). Esta atividade

foi feita em grupos de 04 ou 05 alunos que, a partir das informações pesquisadas, procederam na colagem e organização dos cartazes referente ao dia do orixá, às cores, o símbolo, o elemento natural a que se liga, os domínios e a saudação. Sobre essa atividade, destacamos os relatos escritos a seguir dos participantes sobre sua aprendizagem:

A5 O que eu aprendi e também achei muito interessante nas pesquisas sobre o trabalho dos orixás foi justamente eles. Eu aprendi que há uma variedade de orixás e que cada um está interligado com um tipo de elemento, pois existe o orixá da vida, da morte, do ferro, do vento, da água, das plantas, do fogo, da terra, etc. Além do que cada um deles está em uma das várias religiões africanas e afro-Brasileiras e para finalizar também aprendi que são oferecidas oferendas a eles (sic).

A7 Eu aprendi que os orixás tem cada tipo de comer, e que os orixás eram deuses e que cada um tinha o seu dom. (sic).

A10 Achei muito interessante o trabalho sobre os orixás porque aprendi muitas coisas novas sobre eles e também foi legal trabalhar com os colegas de classe fazendo o trabalho sobre orixás é muito bom fazer coisas novas. Eu aprendi novos deuses que eu não sabia. E também achei bastante interessante, porque foi uma aula diferente das outras. (sic).

A17 Eu achei mais interessante dos orixás que agente coloca alimentos para eles. No trabalho eu coloquei três orixás: Logunedê, Ogum e Xangô. (sic)

Como podemos observar nos registros dos alunos o conhecimento sobre os orixás exerceu um certo fascínio nos alunos, pois os mesmos demonstraram bastante encantamento na pesquisa sobre os deuses e das peculiaridades destes. Alguns pesquisaram também os tipos de alimentos oferecidos aos deuses em suas oferendas. Estas especificidades pesquisadas possibilitaram ampliar o conhecimento dos alunos a respeito.

Na atividade seguinte, a *Partilha de grupo e avaliação* (10-20 minutos), ocorreram as apresentações dos trabalhos pelos grupos, tendo por base os orixás que presentes na obra literária *O presente de Ossanha*, conforme vemos no excerto abaixo:

No começo de tudo, o criador que se chama Olorum, tinha dado a cada filho uma parte do mundo. Para Ossanha deu a floresta: - Você cuida das plantas. Umam servem para comer, outras para fazer remédio e outras para enfeitar a casa. Quando alguém precisar, atenda. O que fez Ossanha? Guardou as plantas só para si. - Está em falta, mentia quando alguém procurava. Seu irmão Xangô quando soube, chamou Iansã que cuidava dos ventos:- Onde já se viu? Dê um castigo para esse egoísmo. (SANTOS, 2006, p.7)

Um ponto a se destacar nessa atividade está no fato dos alunos terem realizado, a partir da pesquisa, a conexão entre a mitologia grega e a africana, ressaltando as suas diferenças, e ainda sobre a orixá Iansã. Observemos os relatos de alguns alunos registrados no Diário de Leitura:

A4. ... além dos deuses gregos, existem deuses afro-brasileiros e achei interessante que eles são bem diferentes.

A15. Aprendi mais sobre a cultura afro-Brasileira, e achei interessante aprender sobre isso com os orixás do conto.

A9. Eu aprendi que Iansã [saúda] Epa bàbá, cor: Marrom, vermelho, rosa. Símbolos: Espada e Eruexin. Elementos: Ar, em movimento e seus domínios é a tempestade. Ela espalha as plantas no conto.

Os alunos criaram várias imagens dos orixás a partir do que compreenderam ser a figura de um deus da mitologia africana, valorizando nestas a ideia de seres que possuem poderes, capazes de modificar ou afetar o mundo e a vida dos humanos. Avaliamos que os alunos passaram a compreender mais a respeito desse tema o que possibilitou uma mudança na forma de encarar a religiosidade afro-brasileira. Isso porque o estudo desse tema contribuiu para o aluno perceber o confronto das culturas, alguns aspectos da intolerância religiosa, fazendo-os entender que uma sociedade se difere pela construção dos significados formados e valorizados, cabendo a nós, portanto, respeitar.

#### 5.2.4 Quarta oficina

Nas oficinas anteriores, os alunos leram o conto *O presente de Ossanha* e depois realizaram as pesquisas sobre os orixás. Nesta oficina, com 2 aulas de 50 minutos, os alunos foram orientados a partir das pesquisas sobre as lendas e mitos afro-brasileiros, individualmente ou em grupos, nessa oficina, a fazer as atividades de visualização, sumarização e síntese. Novamente explicamos cada uma dessas estratégias, para que assim eles pudessem realizar a escrita do material.

Apresentamos sobre o mito *Prometeu*, de Bernard Evslin, em aulas anteriores, do qual aproveitamos para estudar a estrutura do gênero e o valor sagrado que eles tinham para o homem na Antiguidade, enfatizando que naquela época, as histórias eram contadas para a transmissão de ensinamentos a todo cidadão. Em prosseguimento trabalhamos também com a lenda *Um impossível amor: as cataratas do Iguçu* de Leonardo Boff. Ressaltei, em

comparação, que os mitos e as lendas também eram verbalizadas e passadas de geração a geração.

No primeiro momento, na *Aula introdutória* (10-20 minutos), deu-se a explicação sobre a organização do material pesquisado para fins de construirmos um portfólio coletivo após a *Leitura partilhada* (25-30 minutos) das lendas ou mitos de temática afro-brasileira pesquisados. Sobre esse momento, os alunos foram convidados a registrar suas impressões.

A19 Eu achei bem interessante e bem legal, pois foi uma aula divertida. Aprendi várias lendas novas e também vi uns tipos de santos que não conhecia antes. (sic).

A7 A pesquisa que eu fiz foi sobre a criação do mundo, pelos orixás. E eu achei muito interessante.

A17 [...]muito interessante de ter aprendido sobre essa pesquisa, sobre a cultura africana, também sobre os orixás. Eu ainda achei interessante lendo essas histórias.

A12 A lenda é muito interessante porque ajuda mais a aprender. E a lenda foi sobre Oxalá eu aprendi muito sobre essa lenda durante a pesquisa e a atividade. (sic).

O aluno A15 afirma: Eu achei muito interessante aprender sobre a cultura afro-brasileira e também achei ótimo aprender sobre os orixás e várias outras lendas.” (sic).

A8 Gostei muito do trabalho em trio sobre as lendas afrobrasileiras, pois é muito bom e interessante pesquisar, ler e aprender coisas novas na escola. Foi bem legau! (sic).

Esses registros pontuam algo positivo em função de uma nova aprendizagem, acerca das lendas e mitos pesquisados e lido pelos alunos, que possibilitou mais aprendizado e interação em sala, mediante sua formação leitora, além de melhorarem suas habilidades em leitura e escrita. Observamos que os alunos realizaram as atividades com empenho e criatividade, pois ao sintetizar as lendas ou mitos e além disso, visualizar nestas um trecho para ilustrar puseram em prática as estratégias trabalhadas. Entretanto, devemos destacar que durante a execução ocorreram algumas dificuldades, como, por exemplo, na tela dos celulares, por causa da questão do laboratório de informática e no instante de sintetizar a lenda ou mito em uma ilustração para acompanhar o texto, porque um grupo não queria fazer, mas com diálogo e motivação acabaram concordando.

A *Prática guiada* (25-30 minutos) tinha por foco a representação imagética verificada no texto literário objeto de leitura. Para isso, os alunos receberam papel ofício ou pautado,

canetas hidrocor, lápis coloridos de madeira e giz de cera. Esta atividade fora organizada em pequenos grupos o que facilitou uns auxiliarem aos outros. Com base nas imagens e no texto lido, eles teriam que resumir uma ideia apreendida a respeito. A atividade de *Partilha de grupo e avaliação* (10-20 minutos) ocorreu juntamente à *Prática guiada*, uma que utilizaríamos este tempo para ampliar a atividade de montagem e organização do portfólio coletivo (Anexo XI).

### 5.2.5 Quinta oficina

Esta oficina teve um tempo de 2 aulas de 50 minutos. Inicialmente, partindo de uma rememoração das estratégias postas em prática nas atividades de inferências, sumarização, síntese e conexão.

Dando continuidade, na *Aula introdutória* (05-10 minutos), fora explicado sobre a releitura em grupos das obras *Bruna e a galinha d'Angola* e *O presente de Ossanha*. O objetivo estava em que pudessem participar da organização de um texto teatral, produzido pelos próprios alunos através das inferências feitas das narrativas lidas.

Na *Leitura partilhada* (25-30 minutos), a orientação fora de que todos, ao participar da leitura, observassem as possíveis conexões entre as histórias. Estabelecer as conexões entre os textos são importantes uma vez que cria as condições de se verificar que “há uma reformulação de uma realidade já formulada” para Iser (1996, p.16), de forma que uma informação que não existia passa a fazer parte do mundo desse leitor. Observamos isso, quando os alunos ficaram espantados ao perceber essas ligações entre as duas obras. Atividade esta que se revelou bastante significativa. Um exemplo disso está no registro escrito da A8: “No livro de Ossanha temos a presença de muitos orixás, e no conto de Bruna e a galinha d’Angola se fala de Osun e o nome da avó de Bruna é Nanã nome de uma orixá e também nos dois se fala sobre a criação do mundo”.

É importante destacar que, nesse processo de leitura comparativa, o conhecimento prévio e a interpretação são fundamentais para que o aluno possa estabelecer uma conexão, ou seja, uma relação de intertextualidade. Identificar que um elemento ou um aspecto pode estar presente em textos diferentes, escritos por autores diferentes, revela uma capacidade leitora letrada. Trata-se de um processo em que é feita uma associação entre o texto percebido e os esquemas (conhecimento prévio) que o sujeito traz à leitura. Os esquemas que são

invocados dependem do contexto de interpretação, um contexto onde se inclui a situação física e social do sujeito, o nível de atenção, o ponto de vista.

O momento da *Prática guiada* (25-40 minutos) foi direcionado para a produção do texto dramático. Neste momento, foi preciso motivação e auxílio da professora- pesquisadora considerando o desafio de uma prática de leitura e escrita voltada para o gênero textual dramático. Nessa atividade, muito ajudaram as estratégias de inferências, sumarização e a síntese para recontar a narrativa em forma de texto teatral. A partir de suas anotações, os alunos foram orientados a sumarizar, selecionando o mais essencial e sintetizando a narrativa reescrita em forma de texto dramático, assim por cada grupo tivemos a construção de um texto, um baseado na obra *Bruna e a galinha d'Angola* e outro em *O presente de Ossanha*, cujos exemplares foram anexados no Diário de Leitura.

Na atividade da *Partilha de grupo e avaliação* (10-20 minutos), os alunos já demonstraram maior desenvoltura em discutir sobre as conexões e as diferenças entre os textos. Além da conexão entre narrativas lidas, os alunos fizeram a conexão com a sua própria vida, apontando, por exemplo, o fato de os filhos e netos reclamarem das histórias ou conselhos dados pelos mais velhos, como sendo algo comum. Observaram que, ao contrário disso, Bruna aprendia com sua avó e o moleque não teve medo da voz de Ossanha no mato, porque ouvia as histórias e os conselhos que lhe tinham dado. Tais fatos apreendidos com as leituras dos contos, possibilitam ver que os alunos se envolveram mais nas práticas literárias, apresentando mais interesse, porque quando se lê e, se leva as crianças a pensar no que leram, temos um aumento do aprendizado e da compreensão, que auxiliam na formação do leitor crítico.

Do ponto de vista pedagógica, toda atividade de leitura, no ensino fundamental II, tem por foco desenvolver habilidades essenciais para a formação de um leitor crítico e competente, uma vez que “leitura, nessa fase, começará a ganhar razões existenciais que vão além da fruição- importantíssima, mas não basta. Os alunos começarão a desenvolver, – [...] – uma relação mais utilitária e prática com a leitura, sem perder de vista o prazer que ela nos proporciona” afirmam Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, pp. 46-47).

Os contos objetos de leitura e as oficinas acabaram por pontuar a fruição e conhecimento, o que ficou evidenciado nos registros de inferência, sumarização e síntese dos alunos. Durante este exercício de releitura e produção textual, alguns alunos tiveram dificuldades, mas como a prática guiada, realizada em grupo, possibilitou-se a partilha de conhecimento. Assim, os alunos acabaram envolvidos e, ao compreender como deveria ser

realizada a produção da peça, produziram o texto teatral com base nas narrativas. Vejamos registros de alguns depoimentos, que constam no Diário de Leitura:

A5. [...] achei muito interessante a história de Ossanha, o orixá que cuida das florestas e também achei muito divertido a “peça teatral” que tivemos que fazer em grupo sobre o presente de Ossanha ou Bruna e a galinha da Angola (sic).

A 3. O que eu aprendi sobre o presente de Ossanha foi muito legal. Eu gostei dos dois textos o de Bruna e a galinha D’Angola é o que eu falei no começo. [...] (sic).

A20 Eu me senti muito importante por ter feito essa peça, achei muito interessante por ter visto, aprendido, sabendo mais das coisas, foi muito bom fazer essa peça gostei muito muito, muito legal sobre o presente de Ossanha. (sic).

A17 Eu e meus amigos fizemos o texto sobre (O PRESENTE DE OSSANHA) e nós aprendemos a fazer peça de teatro. (sic).

A10 A peça que eu e minhas amigas fizemos foi muito legal, porque aprendemos com Bruna que tudo tem sua hora, para cada coisa, nós gostamos muito. A peça que nós fizemos foi sobre o conto de Bruna e a galinha d’Angola. (sic).

A24 Eu, meus amigos e amigas escrevemos a pessa Bruna e a galinha d’Angola. Foi bom. Gostamos porque aprendemos mais e melhoramos a leitura. (sic).

Em algumas das oficinas ocorreu de alunos sentirem dificuldades com o tempo determinado. Em função disso, apesar do texto concluído não foi possível apresentar de forma teatralizada. A peça escolhida em votação, *O presente de Ossanha*, tinha sido escolhida pelos alunos para uma apresentação de culminância em sala, ficando para um outro momento.

Mediante ao exposto, sendo o ato de ler um processo de interação entre o leitor e o texto, para a prática da leitura, é possível ensinar estratégias aos alunos. As oficinas praticadas revelaram que, por meio dessas estratégias, a interação ocorre de forma mais produtiva, possibilitando a formação de um sujeito leitor mobilizado, com entusiasmo e comprometimento, uma vez que propicia diálogos sobre os textos lidos, trocas de conhecimentos e relatos de experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por foco a inserção da literatura afro-brasileira no processo de formação do leitor literário no Ensino Fundamental na perspectiva do letramento literário. Para tanto, foram adotados os textos narrativos *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, no 7º Ano. Desenvolver competências leitoras do texto literário pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero e, além disso, possibilitar um novo olhar das crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros estiveram como pauta na proposta de intervenção posta em prática.

Como as atividades desta proposta não visavam o quantitativo, apresentamos uma avaliação qualitativa da execução desta: os alunos demonstraram um bom conhecimento sobre o gênero conto e suas características, no entanto, ainda há muito o que ser trabalhado para aprimorar um aprendizado mais efetivo acerca de aspectos do gênero, a exemplo de como identificar o conflito. Eles expressaram também bastante interesse pelo que foi “descoberto” sobre a África. Conforme as falas em sala assim também os registros feitos é possível, afirmar que passaram a enxergar o negro e sua cultura de outra forma, diferente ao que fora coletada em questionário. Se antes da leitura das narrativas literárias, os alunos detinham um imaginário negativo acerca do continente africano e dos negros, isso fora alterado.

Quando da leitura do texto *Bruna e a galinha d'Angola*, pelas inferências e visualização e ilustrações produzidas, verifica-se que houve uma compreensão da importância do idoso e de sua memória, de seu conhecimento. Quanto à simbologia da cultura africana, conheceram sobre os símbolos Adrinka e pintaram panôs, aspectos antes desconhecidos passaram a fazer parte de uma referência positiva sobre a África.

Com a leitura literária do texto *O presente de Ossanha*, conheceram mais sobre aspectos da religião, possibilitando enxergar sobre uma outra ótica as relações do homem com as divindades, conhecimento este capaz de produzirem um texto dramático em grupo baseado no conto. Esse exercício acabou contribuindo para um novo olhar dos leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros.

Os focos temáticos abordados pelas narrativas possibilitaram encaminhar nossos alunos em sua formação leitora para que percebessem e reelaborassem os conceitos e pré-

conceitos no que se referia aos negros, sua cultura e religiosidade. É possível observar que o interesse em envolver o aluno no processo de construção dos sentidos e ampliar a capacidade de senso crítico pelo letramento fora conquistado em cada etapa realizada nas oficinas. Nesse processo de leitura, fazer o aluno caminhar em um exercício de leitura observando a relação forma e conteúdo não é fácil. É fato que alcançamos a consolidação de aprendizagem sobre alguns aspectos do conto, mas ainda houve dificuldade por parte, em especial na identificação de características específicas do gênero, o que demonstra a necessidade de um trabalho contínuo.

Do ponto de vista temático, os alunos demonstraram uma apreensão positiva da presença negra na formação do povo brasileiro. De forma que o contato com a representação do negro na condição de escravo que resiste e do negro sujeito de suas ações e cultura acabou por construir a visão de que é preciso valorizar e respeitar a etnia negra e a diversidade cultural. Assim também, construiu-se outro olhar para o valor da memória, dos idosos, dada pela representação da avó de Bruna e suas nas histórias narradas, para a questão da tolerância à diversidade, em função das desigualdades e das discriminações no contexto social.

Enfim, apesar de algumas dificuldades apresentadas, como o tempo restrito para cada oficina e a falta de logística da escola para pesquisa na internet, o que é comum no dia a dia da escola pública, todas as atividades foram realizadas pelos alunos da melhor forma possível. As atividades realizadas nas oficinas de leitura veicularam um estímulo maior do aluno para debater sobre a narrativa dos contos, contribuindo, assim, para a formação de leitores mais críticos, dentro de um viés do letramento literário, associando, fruição literária e o exercício da cidadania pela percepção da relação literatura e realidade.

Os frutos desse exercício demonstram a necessidade de um contínuo trabalho, afinal temos ainda muito que fazer na questão da formação leitora do aluno do Ensino Fundamental II. É fato que os conceitos teóricos aqui expostos não esgotam nem de longe as possibilidades de estudo e de estratégia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com o letramento literário. Entretanto, pelos dados coletados, espera-se que esta pesquisa possa oferecer elementos significativos para estudos na área do ensino da literatura, no sentido de ser um convite à reflexão sobre os desafios e as possibilidades que a leitura literária de textos da literatura afro-brasileira nos apresenta, segundo Costa (2009, p.147) “Uma leitura específica dessa literatura passa em considerar a necessidade de desvencilhar olhares etnocêntricos, buscando” a “beleza da oralidade escrita e do fazer linguístico característico das temáticas e dos escritores de afro-literatura”.

**REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: EDC/ Pallas, 2011.
- ASSUNÇÃO, Luiz. **O reino dos Mestres: a tradição da jurema na umbanda nordestina**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- AUGEL, Moema. **A Imagem da África na Poesia Afro Brasileira Contemporânea**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/142-moema-parente-augel-a-imagem-da-afrika-na-poesia-afro-brasileira-contemporanea>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. – o que é, como se faz. 13ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fonseca, 2000.
- BARBOSA, Bergma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Revista Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mai/ago 2011.
- BARRETO, Cíntia. **O Negro e a Cultura Afro-Brasileira em O presente De Ossanha de Joel Rufino Dos Santos**. Revista AÚ2, Novo Degase. Disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/publicacoes/artigo-o-negro-e-a-cultura-afro-.asp> Acesso em: 18 de jan. 2018.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet, 2. ed., Brasiliense, 1986c. [Obras Escolhidas. v. 1]
- BEREBLUM, Andrea; PAIVA; Jane. **Por uma política de Formação de Leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009.
- BEZERRA, Edvania Kehrlé; RODRIGUES, Francilene dos Santos. **Da Invisibilidade à Visibilidade negativa das religiões de Matriz Africana na televisão brasileira**. Revista Interfaces Científicas – Humanas e Sociais. Aracaju, v.5, n.2, out. 2016.

BLOG RECANTO DAS LETRAS. **A onça e o lobo**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/causos/2341789>. Acesso em: out 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, 256p.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e Fazeres**, vol. 1 (Modo de Ver). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. [[www.acordacultura.org.br](http://www.acordacultura.org.br)]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/ Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEB, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

BRITTO, Luiz P. L. **Lendo (n) o mundo dos textos**. Na Ponta do Lápis – Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. São Paulo, 1ª Edição, n. 20, pp.36-37, Jul. 2012.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

\_\_\_\_\_. **Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar**. Cad. Educação, n. 3, p. 43-56, mar./2001.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Anti-Racismo na educação: Repensando nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário: Entre a teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Cibele Lopresti et al. **Para viver Juntos, 7º ano: Ensino Fundamental – 4ª ed.** – São Paulo: Edições SM, 2015.

COSTA, Maria Suely da. “**Literatura afro – brasileira e negritude: uma experiência de leitura**”. In Lima, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs). **Griots – culturas africanas: linguagem, memória, imaginário**. Natal: Lucgraf, 2009.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/126-eliane-debus-a-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-literatura-infantil-de-julio-emilio-braz>. Acesso em: 20 jun.2018.

- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, num 31, 2008, pp. 11-23. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=id=323127095001>.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador, EDUFBA, 2008.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FIORIN, José Luiz. 8ª. Ed. **Linguagem e ideologia.** Série Princípios. 8ª Ed. Revisada e Atualizada. São Paulo: Ática, 2004.
- FÉLIX, Idemburgo Pereira Frazão. **Literatura Infantil e Juvenil, Memória e Identidade: um estudo da obra infanto-juvenil de Joel Rufino.** Revista UNIABEU – Belford Roxo, v.6, n. 13, mai-ago, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa.** 4ed. São Paulo. Paz e Terra, 1997.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem.** In: SOUZA, Renata et al (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “como” e “por que” ensinar literatura. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-10, jul.dez/2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231>. Acesso em: dez. 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** *Aletria*, 2002, pp. 38-47. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 23 mai. 2018.
- GOUVÊA, M.C.S. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica.** *Educação e Pesquisa*, v.31, n1. p.77-89, 2005.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34. 1976-1996. v. 1.
- \_\_\_\_\_. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34. 1976-1999. v. 2.
- JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o Ensino da Língua Materna. Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história & histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LE GOFF, Jacques. Memória. \_\_\_\_\_ In: **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 5ª Ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.
- LIMA, Carina Bertozzi. **Literatura negra** – uma outra história. In: Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários. Vol. 17-A, dez. 2009, p. 67-77. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf)>. Acesso em: out. 2018.
- LIMA, Heloisa Pires. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil** In: MUNANGA, Kabengele (org) Superando o racismo na escola. 3. ed. Brasília: Mec, 2005.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 16ª reimpressão da 48ª edição de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Picapau Amarelo**. 10ª reimpressão da 34ª edição de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Entrevista sobre letramento literário**. Disponível em: <http://www.escriitabrazil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso em: fev.2018.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Florentina. LIMA, Maria Nazaré. (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. Ática: 2000.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

MARINHO, Ana Cristina et al. **A Literatura Infanto-juvenil Africana e Afro-Brasileira: desafios contra estereótipos saturados**. Caderno Imbondeiro, João Pessoa, v.3, n. 2. 2014.

MARTINS, M<sup>a</sup> Helena. **O que é leitura**. 19<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA-LOPES, Luís Paulo da (1996) **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. Literatura infanto-juvenil: leitores, personagens e entrelaces etnicorraciais. IN: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. (Orgs.). **Literatura e ensino: reflexões e propostas**. Natal: EDURFN, 2014. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE. Vol.VII.).

\_\_\_\_\_. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face á tessitura dos personagens negros**. XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 13 a 17 de julho de 2008. Disponível em:

[www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/.../pdf/.../MARIA\\_OLIVEIRA.pdf](http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/.../pdf/.../MARIA_OLIVEIRA.pdf).

Acesso em: out 2017.

\_\_\_\_\_. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2001, (Dissertação de Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

PACHECO, Abilio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. pp. 15-32.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. **Leitura literária**. In: FRADE, Isabel C. A. da S. et al (Orgs) Glossário Ceale.UFMG, 2014. Disponível em:<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 20 dez 2017.

\_\_\_\_\_. Práticas de seleção de leitura. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992. p. 77-81.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção**. Revista Interseções – Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 431-457, dez. 2016.

PEREIRA, Edimilson Almeida e GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da Imagem: Exclusão Étnica e violência da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Maza Editores, Editora PUC Minas, 2001.

QUEIROZ, Rachel de et al. **Meninos, eu conto**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMOS, Arthur. **Estudos Afro-Brasileiros**. Recife: Massangana, 1988.

RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros Heróis**. 27ªEd. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1986.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia & JOVER-FALEIROS (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco Conceitual do Projeto A Cor da Cultura**. Acesso em 12 maio de 2017.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **O presente de Ossanha**. São Paulo: Global, 2006.

SARTESCHI, Rosângela. **A Lei 11.645/08 e o ensino de literatura afro-brasileira em perspectiva: Cuti e sua poética do confronto**. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3088/textorosangelas.pdf>. Acesso em: 28 jul 2018.

SCARANO, Julita. **Criança esquecida das Minas Gerais**. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Luiz (Cuti). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os fundamentos africanos da religiosidade brasileira. In: MUNANGA, Kabengelê. **O Negro na Sociedade Brasileira: resistência, participação, contribuição**. Brasília, 2004.

SOARES. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola: reflexões propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

VERISSIMO, Erico. **A vida do Elefante Basílio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Urso com música na barriga**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

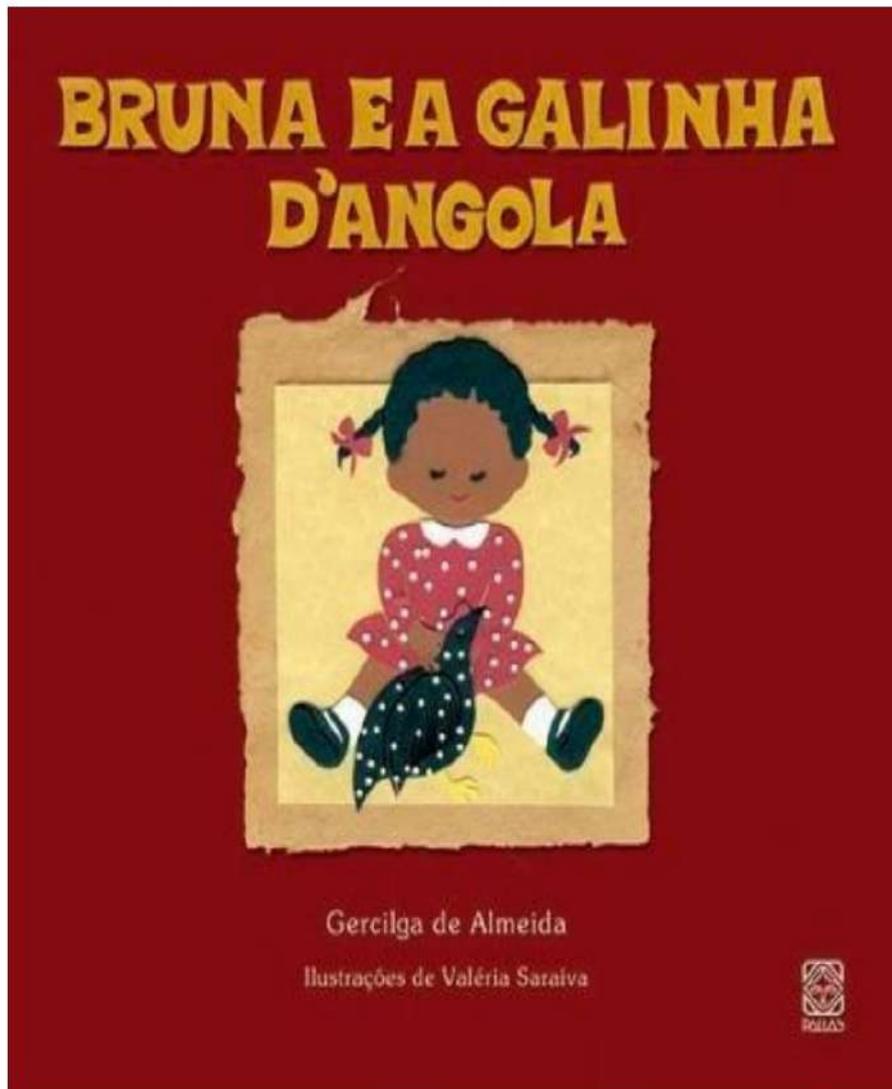
\_\_\_\_\_. **As aventuras do avião vermelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZIRALDO. **O Menino Marrom**. 27<sup>a</sup> ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

**ANEXOS**

**ANEXO I – CAPA DO LIVRO *BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA***



**ANEXO II – NARRATIVA: BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA**

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar histórias de sua terra natal.

Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África. Ela sempre começava assim: “Conta a lenda de minha aldeia africana que Òsún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’. Foi assim que surgiu Conquém, ou melhor, a galinha d’Angola deste panô.”

Certa noite, Bruna sonhou com a Conquém descendo por uma corrente de ouro. Ela era muito engraçada, trazia uma bolsa dependurada e, com suas patinhas, espalhava a terra, que caía do céu, na Terra.

Bruna ficou tão contente com o sonho que pediu a seu tio, que era um bom oleiro, que a ensinasse a trabalhar com barro. Foi assim que Bruna modelou a galinha d’Angola Conquém. E passou a brincar com ela. Assim não se sentia tão sozinha.

No dia de seu aniversário, Bruna, como de costume, foi à casa de sua avó. Grande surpresa a esperava no quintal: era uma bela galinha d’Angola que andava e gritava: - Conquém! Conquém!

Era igualzinha à Conquém de seu sonho, toda pretinha e cheia de pintinhas brancas. Bruna correu para sua avó e esta lhe disse:

- Bruna esta é a sua nova amiga, igualzinha à da história de Òsún. Mandei vir para você. Agora você não precisa mais perguntar “Com quem eu vou brincar?” Você acaba de ganhar uma Conquém de verdade.

Bruna vivia muito feliz com sua galinha d’Angola, que a seguia por toda a aldeia. Enquanto ela fazia suas galinhas de barro, Conquém ciscava por perto. Para sua grande surpresa, as outras meninas da aldeia, que não brincavam com Bruna, foram se aproximando e pedindo à ela que as deixasse também brincar com a Conquém. Foi assim que Bruna arranhou muitas amigas. Não só brincavam com ela e a Conquém, como juntas, aprendiam a fazer vasilhas de barro e muitas galinhas iguaizinhas a Conquém.

Quando as meninas ficavam cansadas, Bruna dançava com elas, imitando a galinha d’Angola e cantava uma canção que ouvia sua avó cantar quando contava a história de Òsún.

“Com quem eu vou brincar? Me sinto tão sozinha! Não fique triste menina. Siga a Conquém, que novas amigas você fará!”

Certo dia a Conquém ciscou muito num terreno próximo à aldeia. As meninas que estavam com ela perceberam que ela puxava, com o seu bico, alguma coisa e viram que era um botão muito bonito. Mais na frente ela ciscou e achou um carretel, que as meninas ajudaram a desenterrar, logo depois, achou um anel. Mas a maior surpresa foi quando perceberam que a Conquém batia com o bico numa tampa de metal.

Bruna e suas amigas resolveram ajudar a galinha e descobriram um baú, igualzinho ao do quarto de sua avó. Com grande esforço, elas o desenterraram e resolveram levá-lo para a casa dela. Quando vovó Nanã o viu, gritou cheia de alegria:

- Meu Deus! Vocês acharam o meu baú, que os carregadores perderam quando me mudei para esta aldeia.

As meninas, surpresas, viram a avó de Bruna abrir o baú e retirar dele um grande panô parecido com o da história de Òsún, só que este, além da Conquém, tinha um pombo e um lagarto. Bruna esperou que sua avó se acalmasse e perguntou-lhe:

-Vó, por que a Conquém está junto com o pombo e o lagarto neste panô?

- Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram ajudar a Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar aquele lugar. Esta é a história da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panôs como este.

Bruna e suas amigas, depois da descoberta do baú, ficaram muito conhecidas, porque todos da aldeia se juntavam na casa de sua avó para verem e ouvirem a história do panô que as meninas encontraram.

Sua avó, muito contente, resolveu ensinar as meninas a pintarem tecidos, como os que ela fazia na África. Isto fez com que a aldeia de Bruna ficasse conhecida. Foi assim que todas as pessoas da aldeia de Bruna decidiram torna-la mais bonita e pintaram suas casas com as cores dos panôs da galinha d'Angola. Um dia a Conquém sumiu e todas as meninas saíram a sua procura, chamando:

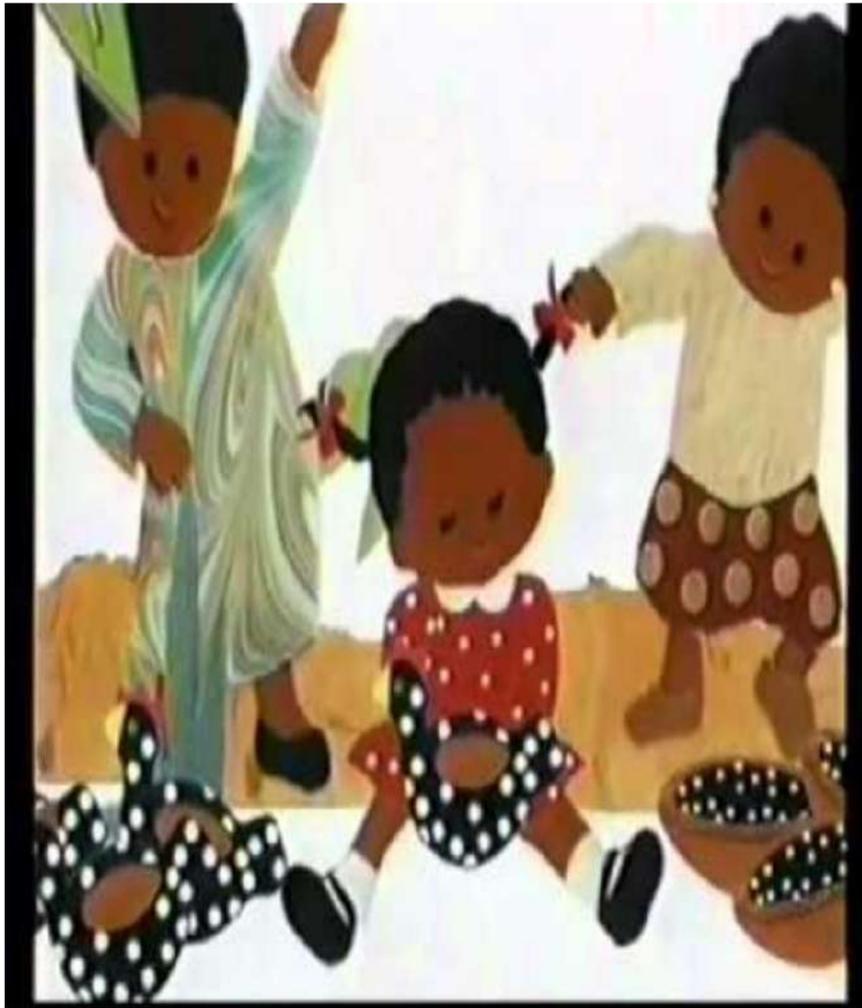
- Conquém, onde você está? Com quem nós vamos brincar?

Tanto procuraram, que a acharam bem escondidinha no mato. As meninas foram atrás dela e viram um ninho com um belo ovo que ela protegia e chocava.

Tempos depois, cada menina da aldeia tinha sua galinha d'Angola.

E até hoje, o povo daquela aldeia conta a história de Bruna e da galinha d'Angola para aqueles que compram os belos tecidos pintados pelas meninas.

ANEXO III – ILUSTRAÇÃO DO LIVRO PÁGINA 14



ANEXO IV – ILUSTRAÇÃO DO LIVRO PÁGINA 18



ANEXO V- CAPA DO LIVRO O PRESENTE DE OSSANHA



## ANEXO VI – NARRATIVA: O PRESENTE DE OSSANHA

O moleque fora comprado bem novinho no mercado. Seu trabalho ia ser brincar com o filho do dono, brincar de todo jeito: jogar dama, soltar pipa, rodar arco que era uma brincadeira muito apreciada naquele tempo e de cavalinho – Ricardo montava e o moleque era montado. Saíam os dois pelo terreiro:

-Upa, upa cavalinho, gritava Ricardo.

O dono do engenho olhava aquilo e esfregava as mãos:

- Esse moleque foi a melhor compra que já fiz mulher. Olha nosso filho como está feliz!

Vai que num domingo de manhã, estando de folga, o moleque entrou no mato para pegar passarinho. Ele pegava um pedaço de pau e passava visgo para o coitado pousar e ficar preso. Naquele domingo porém, o sol já estava no alto e nada...

- Vou lhe ajudar, disse uma voz rouca.

Tinham explicado ao moleque que se ouvisse uma voz rouca longe de casa, tomasse cuidado. Podia ser a onça Gomes ou Quibungo, ou Ipupiara ou o João do Mato. Essas criaturas horrendas tinham lá suas razões para não gostarem de gente.

- Quem é você? – perguntou o moleque. Mostre sua cara.

Quem apareceu foi Ossanha. Usava um cocar e um saiote de penas, mas não era índio. Sua pele era negra, quase azul. Não tinha uma perna e não tinha um olho, perdidos numa briga com Xangô.

No começo de tudo, o criador que se chama Olorum, tinha dado a cada filho uma parte do mundo. Para Ossanha deu a floresta:

- Você cuida das plantas. Umam servem para comer, outras para fazer remédio e outras para enfeitar a casa. Quando alguém precisar, atenda.

O que fez Ossanha? Guardou as plantas só para si.

- Está em falta, mentia quando alguém procurava.

Seu irmão Xangô quando soube, chamou Iansã que cuidava dos ventos:

- Onde já se viu? Dê um castigo para esse egoísmo.

Iansã se aproximou como quem não quer nada, Ossanha se distraiu e ela abanou com a saia o horto particular do orixá egoísta. Foi a maior ventania! Quando acabou, as plantas tinham se espalhado pelo mundo. É por isso que Ossanha está em todo lugar que tem mato, recolhendo as plantas que Iansã espalhou.

O moleque que conhecia a história não teve medo:

- Como é que o senhor/senhora vai me ajudar? (Senhor/senhora porque Ossanha é as duas coisas).

- Tome esse visgo, é da nossa terra. Com ele você vai pegar o pássaro cora, já viu um?

- Não.

E foi o que aconteceu. O pássaro cora era um espanto! Vinha gente de longe apreciar o seu canto – criadores de pássaros, viajantes, naturalistas, gente de outros países, do governo, da igreja...

O pássaro do moleque aprendia o que se ensinava. Bastava assobiar uma vez perto da gaiola e ele imitava. Começaram a botar preço na maravilha. O moleque recusava. Se aceitasse, teria dinheiro para jogar na cara de seu dono e dizer:

- Olha aqui, compro a minha liberdade e pode ficar com o troco.

Mas o moleque dizia não. Não vendo, nem troco por dinheiro do mundo. O senhor partiu para a ameaça:

- Se não me vender esse passarinho, te arranco a pele.

O moleque sorria com o canto dos lábios.

- Se não me vender essa porcaria, te aplico os anjinhos.

Anjinhos eram uns aneizinhos de ferro para apertar os dedos e doía como o diabo!

- Se é uma porcaria, por que o nhô quer comprar? Era só o que ele dizia.

Quando o menino estava de castigo, o cora não cantava.

Até que um dia, o senhor perdeu a paciência. Resolveu vender o moleque para outro senhor.

- Vai ser bem longe daqui que não quero ver a tua cara na minha frente e nunca mais ouvir a voz desse passarinho.

Ricardo, o filho do dono, ficou triste, ficou doente e pediu:

- Não vende, pai. Há tempos que o escravo sou eu. Eu é que dependo dele pra tudo, não sei mais brincar sozinho.

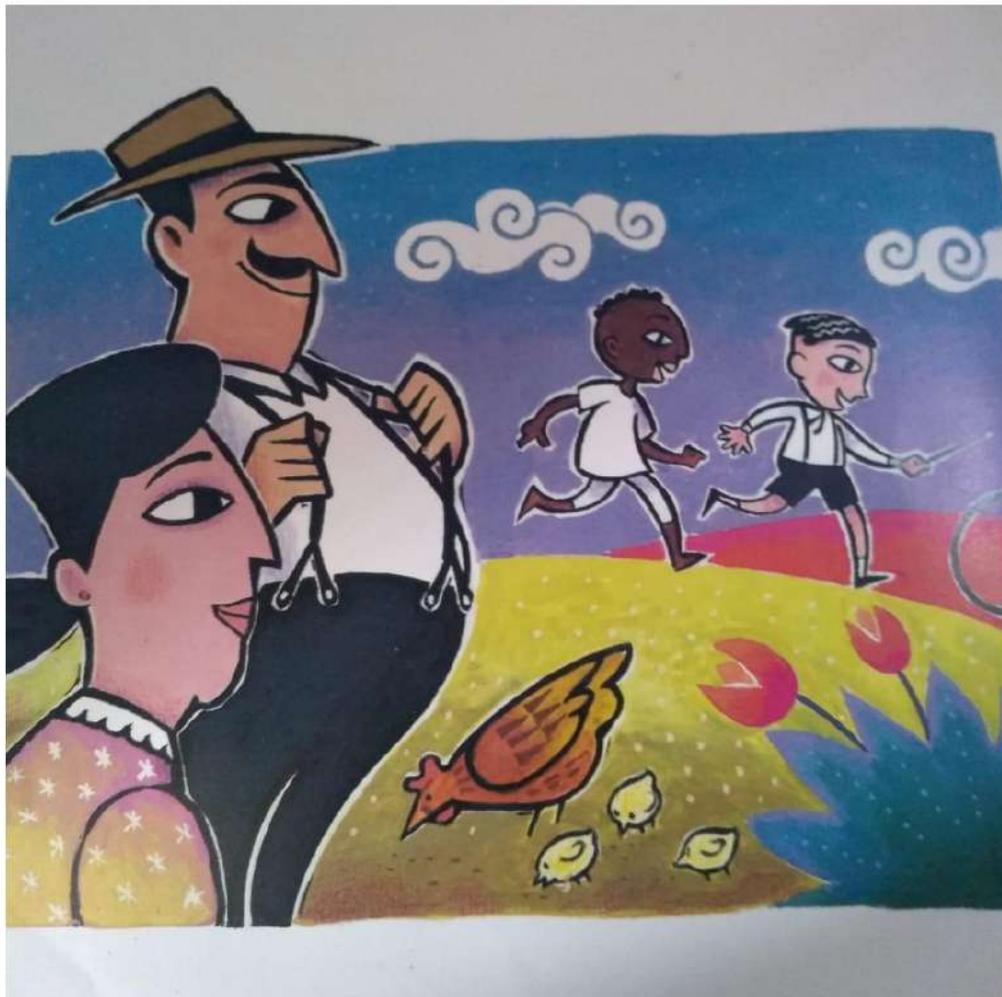
O pai não escutou, vendeu o moleque. O comprador veio buscá-lo a meia-noite. Ricardo estava tão triste que não teve coragem de se despedir do moleque.

- Ele vai alegre – pensou – porque tem o cora. Eu fico triste porque não tenho nada.

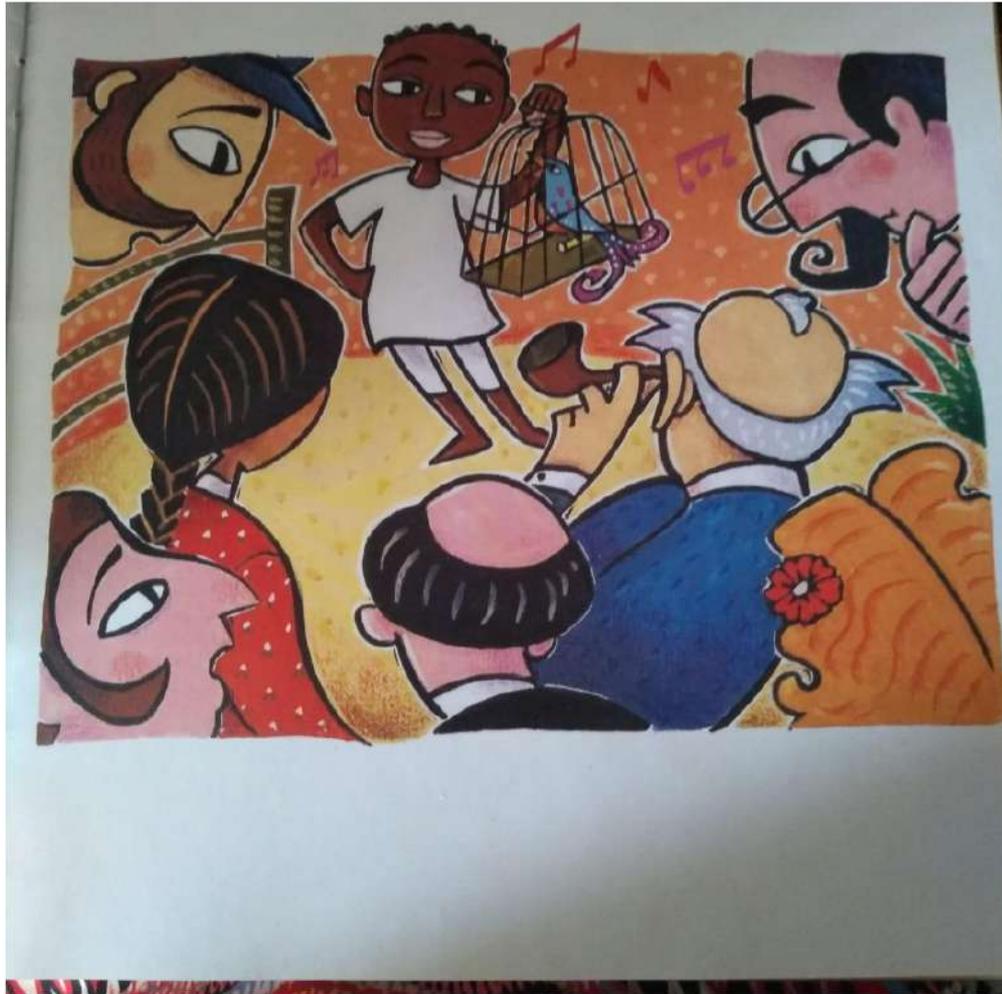
No outro dia de manhã, quando se levantou e abriu a janela, o menino Ricardo teve uma surpresa: do lado de fora tinha uma gaiola pendurada.

Assim que viu o menino, o cora começou a cantar.

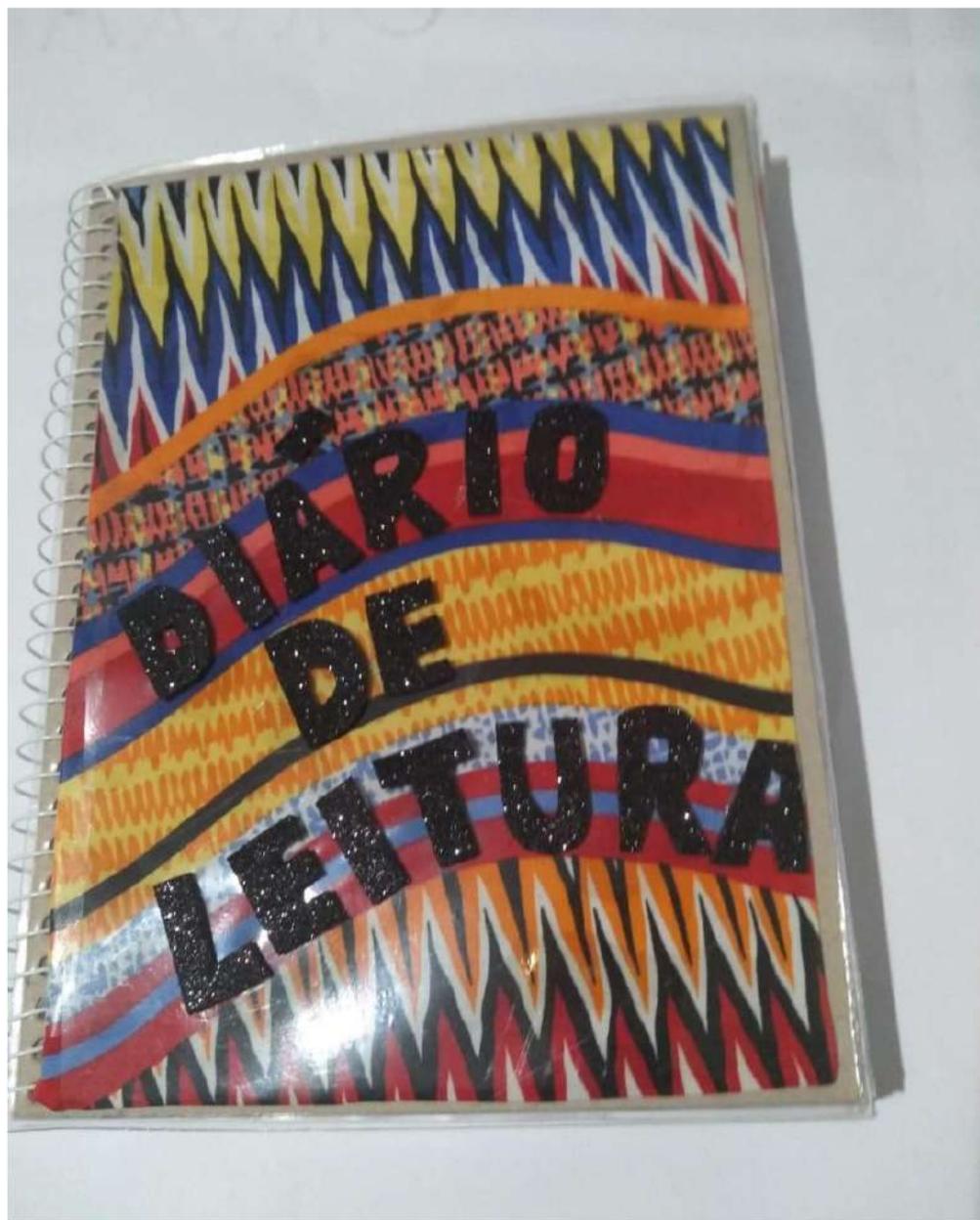
ANEXO VII – ILUSTRAÇÃO DO LIVRO PÁGINA 4



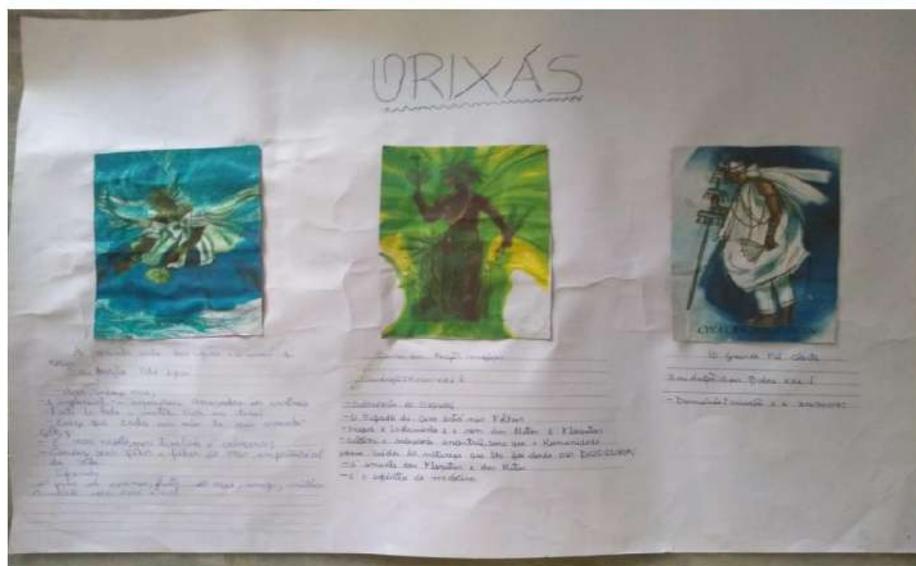
ANEXO VIII – ILUSTRAÇÃO DO LIVRO PÁGINA 11



**ANEXO IX – DIÁRIO DE LEITURA**



ANEXO X – CARTAZES



**ANEXO XI – PORTFÓLIO**



## ANEXO XII - SÍMBOLOS ADRINKA

Profa. Elinalva Roseno

Aluno: \_\_\_\_\_ 7º Ano

### Símbolos Adinkra (Adaptado)

Os símbolos **Adinkra** são africanos. Fazem parte da cultura **Ashanti** e são representados em formas geométricas estilizadas. Eles transmitem os valores dos povos de Gana e da Costa do Marfim, os quais incluem aspectos da vida vegetal, do corpo humano e, até, aspectos astronômicos. As **adinkras** eram encontradas nas roupas, onde costumavam ser estampadas de forma manual. No início, essas roupas eram usadas apenas nos funerais. Isso porque o nome **Adinkra** significa “dizer adeus”. Ao longo do tempo, os símbolos passaram não só a ser usados em outras ocasiões, como podem ser encontrados em estampas de cerâmicas, tecidos e mesmo em tatuagens. Conheça os mais populares:

**Gye Nyame-** é o símbolo Adinkra mais popular, significa “tudo para Deus”.



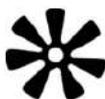
2. **Akobem-** é o símbolo Adinkra que simboliza a precaução e a prudência.



3. **Akoma Ntoaso** - representa corações interligados. Por esse motivo, é o símbolo da união.



4. **Ananse Ntontan-** é o símbolo da criatividade.



5. **Aya** - simboliza resistência e perseverança.



6. **Bese Saka** - é um símbolo de poder.



7. **Nsoromma** - significa “filha do céu”, é o símbolo da fé.



8. **Ntesiemate Masie** - reflete sabedoria, além do que significa prudência.



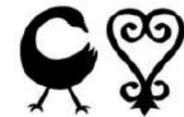
9. **Nyansapow** - simboliza não só a sabedoria, como também a inteligência e a paciência.



10. **Osram** - representa a virtude, bem como reflete a importância da paciência.



11. **Sankofa** - é mais um símbolo da sabedoria. Ele revela a necessidade de utilizar os ensinamentos aprendidos no passado.



12. **Wawa Aba** - simboliza a força, no seu aspecto físico, e perseverança.



Fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra>

**ANEXO XIII – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: LENDO AS NARRATIVAS BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O PRESENTE DE OSSANHA

**Pesquisador:** ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 00164118.8.0000.5187

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.125.639

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa para fins de elaboração de Dissertação de Mestrado em Letras com foco na importância da literatura afro-brasileira no processo de formação do leitor literário, na perspectiva do letramento literário.

**Objetivo da Pesquisa:**

Desenvolver competências leitoras do texto literário pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero e possibilitar um novo olhar das crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros – através do respeito ao mais velho, ao poder da palavra, à tradição oral e sua religião.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme a Resolução 466/12, a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (7º ano do Ensino Fundamental), tais como: leitura, interpretação, discussão e produção de textos.

Benefícios:

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, é de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita podem contribuir na formação de alunos-leitores críticos, com competência educacional e social para interagir em diversos ambientes de uso da linguagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É uma Pesquisa-ação, com viés comparatista, com o desenvolvimento de uma proposta de intervenção e análise qualitativa dos dados. Encontra-se o projeto bem estruturado e é de relevância científica e social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios encontram-se anexados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Somos de parecer FAVORÁVEL à realização da pesquisa, salvo melhor juízo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1152637.pdf	28/01/2019 07:58:04		Aceito
Outros	termo_usodeimagem.pdf	28/01/2019 07:53:20	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_pesquisador1.pdf	29/10/2018 19:43:08	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_pesqu.pdf	29/10/2018 19:40:41	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	diretor.pdf	29/10/2018 19:39:28	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	08/06/2018 11:07:08	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/06/2018 11:06:34	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ElinalvaPROJETOMESTRADO.pdf	08/06/2018 11:05:52	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/06/2018 17:49:01	ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 30 de Janeiro de 2019

---

**Assinado por:**

**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino**

**(Coordenador(a))**

**ANEXO XIV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ anos na Pesquisa "FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: LENDO AS NARRATIVAS BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O PRESENTE DE OSSANHA".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: LENDO AS NARRATIVAS BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O PRESENTE DE OSSANHA terá como objetivo geral DESENVOLVER COMPETÊNCIAS LEITORAS DO TEXTO LITERÁRIO PELO RECONHECIMENTO DAS PECULIARIDADES INTRÍNSECAS A ESTE GÊNERO E POSSIBILITAR UM NOVO OLHAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES LEITORES ACERCA DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS AFRICANOS E AFRO- BRASILEIROS — ATRAVÉS DO RESPEITO AO MAIS VELHO, AO PODER DA PALAVRA, À TRADIÇÃO ORAL E SUA RELIGIÃO.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para OS DADOS QUALITATIVOS DA PESQUISA QUE SERÃO COLETADOS DOS REGISTROS ESCRITOS REALIZADOS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO COM AS OFICINAS, os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12] CNSIMS Item V, são:

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 99117-6178 com ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL ou ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com o(a) pesquisador(a) a qualquer momento do estudo. Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr(a) poderá consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Baraúnas, 351- Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, Terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

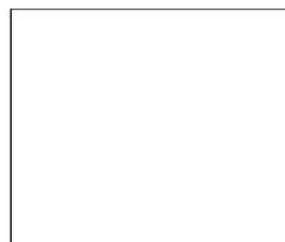
Assinatura do Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal pelo menor \_\_\_\_\_

Assinatura do menor de idade \_\_\_\_\_

Assinatura Dactiloscópica do participante da | pesquisa

(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



**ANEXO XV – TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)****Termo de assentimento (TA) (no caso de menor)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: LENDO AS NARRATIVAS BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O PRESENTE DE OSSANHA”. Neste estudo pretendemos: DESENVOLVER COMPETÊNCIAS LEITORAS DO TEXTO LITERÁRIO PELO RECONHECIMENTO DAS PECULIARIDADES INTRÍNSECAS A ESTE GÊNERO E POSSIBILITAR UM NOVO OLHAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES LEITORES ACERCA DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS AFRICANOS E AFRO- BRASILEIROS — ATRAVÉS DO RESPEITO AO MAIS VELHO, AO PODER DA PALAVRA, À TRADIÇÃO ORAL E SUA RELIGIÃO.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é NO INTUITO DE TORNAR O TRABALHO COM LITERATURA MAIS ATRATIVO E SIGNIFICATIVO, SUPERANDO NÃO APENAS AS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS DISCENTES CONFORME OS RESULTADOS EM EXAMES COMO A PROVA BRASIL, EM RELAÇÃO AO QUE LÊ E INFERE, PROPOMOS TAMBÉM NESTE PROJETO A APLICAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA UTILIZANDO, EM ESPECÍFICO, AS OBRAS *BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA* E *O PRESENTE DE OSSANHA*, CUJA TEMÁTICA RETOMA VALORES E TRADIÇÕES PERTINENTES A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, CUJA REALIZAÇÃO EM SALA DE AULA OCORRA MEDIANTE SENSIBILIZAÇÃO NO TOCANTE AO TEMA E PELO RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA E HISTÓRIA DO POVO NEGRO, PELA PRÁTICA CONJUNTA E INDIVIDUAL DE LEITURAS E A PRODUÇÃO DE TEXTOS, QUE AUXILIEM NO RECONTO DAS NARRATIVAS LIDAS.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento (s): ACREDITAMOS QUE, COM ESSA PROPOSTA UTILIZANDO TAIS LIVROS PARADIDÁTICOS ESTAREMOS DESENVOLVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO, ALÉM DE UM CONHECIMENTO ESTIMULANTE, CUJA CONSTRUÇÃO E APROPRIAÇÃO SERVIRÃO COMO ALICERCE PARA OS ALUNOS COMPREENDEREM PERMEADOS

PELO ESPÍRITO DE AUTOCRÍTICA E DO RESPEITO ÀS DIVERSIDADES SOCIAIS A RELEVÂNCIA DO MESMO PARA A SUA FORMAÇÃO COMO CIDADÃO LETRADO E O DESENVOLVIMENTO DE UMA SOCIEDADE BRASILEIRA PLURAL.

QUALITATIVOS DAS PESQUISA SERÃO COLETADOS DOS REGISTROS ESCRITOS REALIZADOS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO COM AS OFICINAS, NOS MOLDES SUGERIDOS POR GIROTTO E SOUZA (2010) ACERCA DA OFICINA DE LEITURA, QUE SÃO MOMENTOS ESPECÍFICOS EM SALA DE AULA, NO QUAL O/A PROFESSOR/A PLANEJA O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico

Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu, telefone: 991176178 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande, 08 de Junho de 2018

---

**Assinatura do (a) menor ou impressão dactiloscópica.**

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa  
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável**

**ANEXO XVI – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS)**

Eu, \_\_\_\_\_,  
AUTORIZO a Prof(a) Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu, coordenador(a) da pesquisa intitulada: *FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: LENDO AS NARRATIVAS BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O PRESENTE DE OSSANHA* a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de foto com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio impresso e digital, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Alagoa Grande, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

---

**Assinatura do pesquisador responsável**

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta proposta de intervenção intitulada “**A Afrobrasilidade em sala de aula para uma formação leitora**”, foi elaborada visando contribuir para formação de leitores no 7º Ano do Ensino Fundamental II.

A proposta de leitura com a narrativa literária será desenvolvida em oficinas. Terá como objeto de estudo as narrativas, *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, cuja escolha deve-se a possibilidade do diálogo acerca dos preconceitos raciais relacionados aos negros e seus descendentes, com vista ao reconhecimento dos valores da história e cultura do negro, utilizando para este recorte cultural, o letramento literário pelos contos.

#### **Duração**

Dezesseis aulas com duração de 50 minutos cada.

#### **Público alvo**

Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

#### **Objetivo geral**

Desenvolver competências leitoras do texto literário pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero, possibilitar um novo olhar das crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros – através do respeito ao mais velho, ao poder da palavra, à tradição oral e sua religião.

#### **Objetivos específicos:**

- Ressaltar a leitura literária para envolver o aluno no processo de construção dos sentidos e ampliar a capacidade de senso crítico pelo letramento;
- Reconhecer o gênero conto e suas características;
- Positivar a presença negra na formação do povo brasileiro evidenciando a afrodescendência através das narrativas trabalhadas;
- Respeitar a etnia negra e a diversidade cultural;
- Compreender o valor da memória dos idosos na cultura africana e afro-brasileira;
- Conhecer os orixás presente na religiosidade afro-brasileira;
- Apropriar-se de alguns aspectos do universo cultural, estético e simbólico das culturas afro-brasileira e africana;
- Estimular nos/nas alunos/as a construção de uma prática de tolerância à diversidade.

**Atividades propostas:**

Após a apresentação à turma da Proposta de Intervenção e do Questionário Diagnóstico (2 aulas), iniciaremos as 05 oficinas, que serão realizadas em 16 aulas:

**1ª Oficina** - (2 aulas) – Explicação sobre o gênero conto (*brainstorming*) seguida de discussão oral e apresentação do livro *Bruna e a Galinha d' Angola*, diálogo sobre livro, autora. Localização da África e do Brasil no mapa. Leitura da obra, diálogo sobre trechos do livro entre docente e alunos, para os processos de inferências e ilustração da parte que mais gostou.

**2ª Oficina** - (4 aulas) -. Leitura de um texto sobre o *Adinkra* e suas simbologias, desenho de símbolos e pintura em tecido (*panô*) com os símbolos escolhidos.

**3ª Oficina** – (4 aulas) – Leitura de *O presente de Ossanha*, mediação docente e posterior pesquisa em grupo, sobre os orixás (Nome, Símbolos, etc.) para apresentação em sala, com o intuito de partilhar o conhecimento adquirido através das pesquisas realizadas.

**4ª Oficina** - (2 aulas) – Produção de um acervo previamente pesquisado de lendas e mitos afro-brasileiros, pesquisados em outros livros ou sites para Leitura Compartilhada em sala e produção de Portfólio.

**5ª Oficina** – (2 aulas) – Reescrita de uma das obras selecionadas em forma de texto teatral pelo grupo.

**Avaliação**

Os alunos serão avaliados conforme sua participação nas discussões e elaboração dos trabalhos propostos, construção e apresentação de uma peça baseada na narrativa escolhida pelo grupo. Através dos trabalhos e relatos constantes no “Diário de Leitura” pretendemos gerar dados ao avaliarmos ainda acerca da problemática pesquisada se os objetivos serão alcançados ou não, se é possível mesmo a formação do leitor, que pelas leituras realizadas poderão ter uma nova ótica sobre a história e cultura do negro.

**APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.**

Caro(a) aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

**I – DADOS PESSOAIS**

Idade:

Ano/Série:

**II - DADOS DO LEITOR**

1. O que é leitura para você?
2. Você gosta de ler? Justifique sua resposta.
3. Que tipo/gênero de textos você já leu?  
 poesia             livro didático  
 contos             jornal  
 fábulas             revista  
 romance             gibis  
Outros: \_\_\_\_\_
4. Que tipo/gênero de texto você mais gosta de ler?
5. Em algum livro que você leu na escola havia personagens negras?  
 Sim             Não
6. Para você qual a importância dos negros na formação de nosso país? Justifique.
7. O que você conhece sobre a África? Justifique.
8. Quais as religiões de matrizes africanas que você conhece?