



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA ELISABETH STOBERL DE ALMEIDA

**ANCESTRALIDADE NUM BAÚ DE HISTÓRIAS:
FORMANDO LEITORES POR MEIO DA LITERATURA
DE TEMÁTICA AFRICANA**

Londrina
2024

MARIA ELISABETH STOBERL DE ALMEIDA

**ANCESTRALIDADE NUM BAÚ DE HISTÓRIAS:
FORMANDO LEITORES POR MEIO DA LITERATURA
DE TEMÁTICA AFRICANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Adilson dos Santos.

Londrina
2024

A447a Almeida, Maria Elisabeth Stoberl de.
Ancestralidade num baú de histórias : Formando leitores por meio da literatura de temática africana / Maria Elisabeth Stoberl de Almeida. - Londrina, 2024.
177 f. : il.

Orientador: Adilson dos Santos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Letramento literário - Tese. 2. Literatura africana - Tese. 3. Sequência pedagógica - Tese. 4. Literatura - Tese. I. Santos, Adilson dos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 82

MARIA ELISABETH STOBERL DE ALMEIDA

**ANCESTRALIDADE NUM BAÚ DE HISTÓRIAS:
FORMANDO LEITORES POR MEIO DA LITERATURA
DE TEMÁTICA AFRICANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Adilson dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Carolina de Godoy
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 12 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria transmitida, e a N. Sra. Aparecida, mãe negra, que acolheu minhas orações e me sustentou nos momentos difíceis.

Ao Prof. Dr. Adilson dos Santos, meu orientador, primeiro por me aceitar no meio do caminho, e pelas palavras de apoio, incentivo e orientação nos tropeços do caminho, que embora distante fisicamente, mas presente virtualmente, dedicou seu tempo, conhecimentos e conselhos sempre positivos no decorrer da escrita.

À Prof.^a Dra. Maria Carolina Godoy e ao Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues, pelas valorosas contribuições e sugestões na banca do exame de qualificação e na defesa da dissertação.

À colega de trabalho, Adriana Mainardes, pelo incentivo e insistência para minha inscrição no Profletras.

Aos professores do PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, professores doutores Adilson dos Santos, Andréia da Cunha Malheiros Santana, Aparecida Feola Selle (UNIOESTE), Claudia Lopes Nascimento, Sonia Pascolati e Wagner Ferreira Lima que contribuíram significativamente nos conhecimentos transmitidos nas aulas.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – por oportunizar essa capacitação profissional aos professores da rede pública de ensino.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio, em especial aos professores: Alexandre, André, Angélica, Dorli, Márcia Talevi, Rosana e Tânia Mara, que contribuíram com suas aulas.

Aos meus alunos do 6º ano A, de 2023, do Colégio Custódio Netto, pelo empenho em todos os trabalhos do projeto, sem vocês nada teria acontecido.

A todos os meus amigos do trabalho - professoras Marcia, Ronilse, Jessika, Jane, Tânia Mara, Rosana, da família – Maria, Dirceu, Sandra, Mariana, Filipe, Juninho, Sabrina, Sofia, Isabelle, pelas doações de livros, sem vocês meu trabalho não seria tão rico, obrigado pelo incentivo à literatura.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”
(Nelson Mandela)

ALMEIDA, Maria Elisabeth Stoberl de. **Ancestralidade num baú de histórias:** formando leitores por meio da literatura de temática africana. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo o estudo da temática da cultura africana na literatura infantil e juvenil, tendo em vista o letramento literário dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa de turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Custódio Netto, bem como contribuir com o trabalho de professores da rede pública e minimizar as lacunas encontradas na formação acadêmica no que se refere à abordagem dessa temática, mediante a proposta de uma sequência pedagógica a ser implementada. Faz-se necessário o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira como pede a Lei 10.639/03. Para isso, partimos de estudos sobre a legislação vigente para a literatura - BNCC, PCNs, as leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como estudos sobre alfabetização e letramento, letramento literário e afroliterário, leitura subjetiva e o instrumento diário de leitura. Contamos com um aparato teórico com autores como Solé, Rojo, Cosson, Rouxel, Machado, Buzzo, Debus, Munanga, Cuti, entre outros. Pensando no letramento literário com obras que tocam à temática da cultura africana e afro-brasileira, delimitamos à primeira, africana, objetivando levar conhecimento sobre essa cultura, que na verdade, é uma das bases da afro-brasileira. Metodologicamente, optamos por uma pesquisa-ação que efetivará o trabalho com os alunos por meio de uma sequência pedagógica fundamentada nos estudos de Cosson, incluindo obras literárias de um corpus com a temática da literatura africana, *O baú das histórias* e *O coração do Baobá*, dentre outras obras de literatura africana que compõem um baú de livros, denominado Baú-Obá, a ser utilizado para a divulgação de tradicionais contos africanos, com a finalidade de conhecer e enaltecer essa cultura, que fez parte da formação da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: letramento literário; literatura africana; sequência pedagógica; leitura subjetiva; diário de leitura.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Stoberl de. **Ancestry in a chest of stories**: forming readers through african-themed literature. 173 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters - Profletras) - State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The present research aims to study the theme of African culture in children's and youth literature, with a view to the literary literacy of students in Portuguese Language classes of 6th grade classes of Elementary School II, at Colégio Estadual Custódio Netto, as well as to contribute to the work of public school teachers and minimize the gaps found in academic training with regard to the approach to this theme. through the proposal of a pedagogical sequence to be implemented. It is necessary to work with Afro-Brazilian History and Culture as required by Law 10.639/03. To this end, we started from studies on the current legislation for literature - BNCC, PCNs, laws 10.639/03 and 11.645/08, as well as studies on literacy and literacy, literary and afro-literary literacy, subjective reading and the daily reading instrument. We have a theoretical apparatus with authors such as Solé, Rojo, Cosson, Rouxel, Machado, Buzzo, Debus, Munanga, Cuti, among others. Thinking about literary literacy with works that touch on the theme of African and Afro-Brazilian culture, we delimit the first, African, aiming to bring knowledge about this culture, which in fact, is one of the bases of Afro-Brazilian. Methodologically, we opted for an action research that will carry out the work with the students through a pedagogical sequence based on Cosson's studies, including literary works from a corpus with the theme of African literature, The Chest of Stories and The Heart of the Baobab, among other works of African literature that make up a chest of books, called Baú-Obá, to be used for the dissemination of traditional African tales, with the purpose of knowing and praising this culture, which was part of the formation of Afro-Brazilian culture.

Keywords: literary literacy; African literature; pedagogical sequence; subjective reading; Reading diary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planilha de indicadores educacionais – Brasil – 2021	14
Figura 2 – Ananse contando histórias	78
Figura 3 – O sol escaldante do meio-dia	83
Figura 4 – Personagem Hiena e Menina abraçando o Baobá	84
Figura 5 – Personagens lebre-esposa e hiena	85
Figura 6 – Alunos em debate fora da sala de aula	91
Figura 7 – Gráfico de pesquisa do questionário inicial: cor da pele.....	92
Figura 8 – Gráfico de pesquisa do questionário inicial: gosta de ler	93
Figura 9 – Gráfico de pesquisa do questionário inicial: prática leitora	93
Figura 10 – Gráfico de pesquisa do questionário inicial: livros por ano	93
Figura 11 – Gráfico de pesquisa do questionário inicial: leitura atual	94
Figura 12 – Autorretrato nos diários	96
Figura 13 – Jogo de tabuleiro	97
Figura 14 – Momento do jogo de trilha fora da sala de aula	97
Figura 15 – Jogo fora da sala de aula	97
Figura 16 – Ananse – amigo da turma matutina	99
Figura 17 – Ananse, no primeiro contato	99
Figura 18 – Comentário da aluna Bintu sobre Ananse	102
Figura 19 – Registro sobre a história de Ananse	103
Figura 20 – Registro sobre a história de Ananse	103
Figura 21 – Imagem de Ananse como griot	104
Figura 22 – Registro de atividade no diário	107
Figura 23 – Registro de atividade no diário	107
Figura 24 – Relato da aluna Amara sobre o medo	108
Figura 25 – Medos em forma de desenho	109
Figura 26 – Medos em forma de desenho	109
Figura 27 – O coração do Baobá, p.22 e 23	111
Figura 28 – Cartaz folder – divulgando a obra	113
Figura 29 – Cartaz folder – divulgando a obra	113
Figura 30 – Diário de leitura – p. 12	114
Figura 31 – 6º ano descobrindo os livros de Literatura africana	116

Figura 32 – Apresentação dos cartazes para a turma do 6º ano	116
Figura 33 – Apresentação para professores e turma do 7º ano	116
Figura 34 – Apresentação do cartaz do teatro	117
Figura 35 – Cena do teatro: abrindo o coração	117
Figura 36 – Equipe do teatro ao finalizar as 3 apresentações	118
Figura 37 – Roda de contação de histórias com os baús	120
Figura 38 – Trabalho no VII SIMPODI – IFPR Telêmaco Borba	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocorrências de dissertações e teses na CAPES	19
Tabela 2 – Ocorrências de dissertações no PROFLETRAS	20

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EMERER	Equipe Multidisciplinar para a Educação das Relações Étnico-Raciais
GS/SEED	Gabinete do Secretário/Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IFPR	Instituto Federal do Paraná
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SIMPODI	Simpósio sobre Diversidades do IFPR Campus de Telêmaco Borba
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS (BNCC, PCNs, E LEIS 10639/2003 E 10645/2008)?	23
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	30
2.1	LETRAMENTO LITERÁRIO	33
2.2	LETRAMENTO AFROLITERÁRIO	49
3	A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	54
3.1	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	57
3.2	A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA COM PROTAGONISMO NEGRO ...	61
3.3	SOBRE A ORALIDADE AFRICANA	68
3.4	A ESCOLHA DAS OBRAS: O BAÚ DAS HISTÓRIAS E O CORAÇÃO DO BAOBÁ	73
3.4.1	ANÁLISE DA OBRA O BAÚ DAS HISTÓRIAS	76
3.4.2	ANÁLISE DA OBRA O CORAÇÃO DO BAOBÁ	80
4	METODOLOGIA	88
5	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICES	
	CADERNO PEDAGÓGICO	132
	REFERÊNCIAS	160
	ANEXOS	
	ANEXO A – Sobre os griots	162
	ANEXO B – Sobre Ananse	164
	ANEXO C – Música <i>Medo</i> - Lenine	168

ANEXO D – Lenda da criação do baobá.....	169
ANEXO E – Jogo sobre a África.....	170

INTRODUÇÃO

É visível, no contexto escolar público, a lacuna deixada nas aulas de Língua Portuguesa quanto à prática de leituras literárias, ou seja, o letramento literário do aluno, que passa do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, sofre um corte profundo quanto ao trabalho com a leitura de obras literárias, destacando apenas para essa fase o trabalho com outros inúmeros gêneros textuais da esfera social.

Vivemos em um mundo com alto desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, e que também apresenta cada vez mais desafios a serem enfrentados pela sociedade. Entretanto, o desenvolvimento da Educação Básica continua abaixo do esperado, o que nos leva a refletir que a literatura poderia contribuir para esse aspecto e precisa, desse modo, ganhar mais espaço na sala de aula.

Segundo informações do Ministério da Educação, publicadas em setembro de 2021, quanto às avaliações do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental continuam no nível 5, em uma escala que vai até 8 para os conhecimentos em Língua Portuguesa. Através das avaliações aplicadas às séries finais do Ensino Fundamental I e II, chegou-se a um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – com pouca variação em relação a anos anteriores, ficando em 5.8, numa escala de 1 a 10 (Brasil, 2022).

Figura 1 – Planilha de Indicadores Educacionais – Brasil - 2021

Brasil		Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
			1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
	Total		97,6	98,9	98,3	96,8	97,2	97,1	0,98	216,92	208,09	5,89	5,8
Brasil	Estadual		97,8	98,6	98,5	96,8	97,9	97,4	0,98	219,49	211,31	6,00	5,9
Brasil	Municipal		97,2	98,9	98,1	96,2	96,6	96,5	0,97	210,88	202,63	5,68	5,5
Brasil	Pública		97,3	98,9	98,2	96,3	96,8	96,7	0,97	210,05	201,43	5,64	5,5
Brasil	Privada		99,1	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	0,99	250,45	240,58	7,12	7,1

Fonte: MEC/Inep.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Algumas questões começaram, então, a me inquietar: como seria possível promover práticas de ensino que, incluindo o letramento literário, poderiam possibilitar a melhora dos índices de avaliações educacionais? Seria possível promover o letramento literário, aliado à temática da cultura africana e afro-brasileira, já promovendo ações afirmativas reivindicadas pela lei 10.639/2003?

Somado a isso, cabe, aqui, colocar que, no contexto escolar, encontramos diversas situações que precisam ser enfrentadas, não mais mascaradas, de discriminação e preconceito racial, situações em que muitos alunos não se sentem pertencentes ao seu ambiente, inseridos na sua sociedade. Assim, recuperar, por intermédio da literatura, o protagonismo do negro como indivíduo pertencente a sua comunidade, constitui um importante passo que as aulas de Língua Portuguesa podem dar.

O estudo proposto neste projeto surgiu, então, pela necessidade de promover esse letramento literário, e, conjuntamente a este, efetivar uma abordagem da temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens, já que este tema é hoje em dia muito pertinente à nossa convivência escolar.

A necessidade de desenvolver os conteúdos da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula já é uma obrigatoriedade pela Lei nº 10.639/2003, e esta traz em seu § 2º a indicação de se trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pela literatura:

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 (Brasil, 2003).

Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, acrescentando no currículo oficial de ensino também a obrigatoriedade do trabalho com a temática da história e cultura não só afro-brasileira, mas também a indígena, passando o texto a receber a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

O texto literário seria, desta forma, uma ponte para este trabalho com as relações étnico-raciais que, infelizmente, ainda são um tabu a ser enfrentado pelos professores no ambiente escolar, que se sentem inseguros pela falta de formação, acadêmica ou continuada, ou receosos em abordar a temática em sala, levantando questões polêmicas.

O conhecimento sobre as raízes africanas é o elemento essencial para reconhecer as tradições e costumes que construíram a identidade de nosso país, levando assim à ruptura de pré-conceitos já enraizados na sociedade.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018) já focaliza o trabalho com esses aspectos, quando coloca nas competências gerais a relevância em se

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p.10).

Pela minha experiência em sala de aula, no trabalho com as duas esferas, municipal e estadual, com Ensino Fundamental I e II, percebo que a literatura com a temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças e jovens não está presente, embora esteja prevista em lei há, pelo menos, vinte anos.

De acordo com a obra *Superando o racismo na escola*, organizada por Munanga (2005), a formação docente não recebeu, em suas bases, estudos e reflexões sobre a História da África e cultura do negro no Brasil, o que é um problema grave, pois o professor não está preparado para o trabalho e enfrentamento ao “mito

da democracia racial”, que, infelizmente, domina, muitas vezes, as visões docentes. Em diálogo com Ana Célia da Silva, no que diz respeito à formação de professores, é importante rever nossas práticas escolares:

desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal (Silva, 2005, p.22).

A temática, apesar da obrigatoriedade da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é pouco presente no contexto escolar, e isso se deve, provavelmente, “a falta de conhecimento, de domínio e de propriedade sobre a questão. Que muitos docentes carregam consigo desde a formação inicial estas lacunas, adentrando ao ambiente escolar e desenvolvendo de modo superficial...” (Alexandre; Garcia; Silva; 2012, p. 288). Essa não formação acadêmica ou continuada, se resume a alguns trabalhos aleatórios realizados, em uma semana específica do mês de novembro, próxima ao dia 20, em comemoração ao “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Enfim, esse estudo pretende, com a busca de fundamentação teórica, desenvolver um trabalho com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, para o fortalecimento e reconhecimento desta como pertencente a nossa sociedade, em busca do respeito a uma das raças que constituiu a formação histórica do povo brasileiro. Para isso, objetivamos promover a formação de um leitor competente e proficiente, colocando em prática o letramento literário.

É pensando nisso, e acreditando ser preciso buscar ferramentas que nos instrumentalizem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, que pretendemos, no decorrer desta pesquisa, debruçarmo-nos sobre os estudos acerca do letramento literário, dentro da literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Adiante, tratarei um pouco mais da legislação quanto à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade dessa temática, nos espaços escolares.

Por conseguinte, definimos realizar uma pesquisa interpretativa e interventiva, a pesquisa ação, com a implementação de atividades para uma intervenção didática.

Nesse momento, delimitamos o nosso corpus com textos que contemplem a leitura e interpretação de contos africanos, e, com o conhecimento da Literatura Africana, dar o primeiro passo no combate a pré-conceitos e ao “perigo da história única” (Adiche, 2019).

A escolha, neste momento, para o trabalho somente com a literatura africana, tem como justificativa oportunizar o desenvolvimento de atividades com intuito de trazer o conhecimento dessa cultura desde a sua raiz, dado que é o conhecimento que leva a novas visões, “pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra” (Ribeiro, 2019, p.41). Abordar a cultura africana em sua ancestralidade, com a tradicional cultura da oralidade, transmitidas pelas pessoas mais velhas e os griots, pode suscitar novos comportamentos, novos olhares, em nossa cultura brasileira.

Desenvolveremos a pesquisa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, na cidade de Telêmaco Borba, Paraná, em um colégio da rede estadual de educação, já contemplando o trabalho com o gênero conto, da orientação curricular dessa série. O colégio se situa em região urbana do município, mas recebe certa parcela de estudantes oriundos de uma vila rural e um bairro afastado. Trata-se de um colégio de pequeno porte, com cerca de 400 alunos, mas que, como em muitas instituições, enfrenta situações de indisciplina e conflitos entre seus pares.

A turma escolhida para a aplicação da intervenção didática é composta de 32 alunos, entre estes 6 de sala de recursos. A maioria destes apresenta problemas acentuados nas atividades de escrita e leitura, porém é uma turma participativa e comprometida com as atividades escolares. Entre eles, podemos descrever, há um bom relacionamento e uma heterogeneidade quanto à classe social e pertencimento étnico racial - brancos e pardos. Assim, constituem potencial ferramenta de divulgação de atitudes novas, adquiridas, é claro, com o conhecimento a ser estudado.

Como já discorrido acima, na época da minha formação acadêmica, não havia, na grade curricular, disciplinas cujas reflexões contemplassem a História e Cultura Afro-brasileira. Trata-se de uma lacuna a ser preenchida, visto a demanda social e a obrigatoriedade da implementação da lei. A formação pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS vem, nesta ocasião, promover o preenchimento dessas lacunas, considerando-se que ele pretende atingir também os meus pares profissionais.

O tema ainda demanda investigação. Já existem alguns trabalhos, movimentos sociais e acadêmicos que estão na disseminação de estudos e práticas que levam à uma maior divulgação da cultura africana e afro-brasileira, entretanto, há de se pensar no que o campo acadêmico tem realizado para colaborar com o conhecimento científico explorado e investigado. Estes ainda não são em número expressivo, fato que pôde ser constatado em uma pesquisa junto aos trabalhos com a temática nas pós-graduações das universidades.

Em vista do que fora exposto anteriormente, realizei a pesquisa de Estado da Arte no banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e no Banco de Dissertações do PROFLETRAS, à procura de trabalhos já produzidos com o corpus “literatura africana” e “contos”.

Na consulta entre os anos 2018 e 2022, na Plataforma CAPES, foram utilizados, como refinamento, os termos “teses de doutorado e mestrado”, “Linguística, Letras e Artes”, “Literatura comparada”, “Literatura brasileira” e “Teoria literária”, e encontrados cerca de 35 trabalhos com essa temática, entre os quais percebemos diversos estudos com livros e contos de Mia Couto, mas também com outros autores africanos ou afro-brasileiros.

Constatamos, igualmente, uma maior presença de trabalhos com contos na temática da mulher negra na literatura, do trabalho escravo, e apenas um deles com literatura de contos, envolvendo animais e seres fantásticos.

Desse modo, apresenta-se abaixo a tabela de pesquisa do Estado da Arte pelo banco da CAPES:

Tabela 1 – Ocorrência de dissertações e teses no CAPES

TEMA	Total no CAPES	2018	2019	2020	2021	2022
“contos” e “literatura africana”	35	07	12	05	10	01

Fonte: Banco de Teses da Capes - acesso 13/10/2022.

Dentre os títulos encontrados na pesquisa no banco da CAPES, na procura do item “literatura africana” e no estudo dos resumos apresentados, somente 6 envolvem

o campo de literatura. É ainda importante salientar que, dentre estes - 5 de doutorados e 1 de mestrado -, somente o de mestrado está acessível à consulta.

Na pesquisa no Banco de teses do PROFLETRAS, entre os anos 2015 e 2022, usando como refinamento a expressão “letramento literário”¹, encontrei trabalhos em demanda maior na região norte e nordeste do Brasil, e em número menor na região sul. De 167 produções, foi possível selecionar 21 com títulos que abordam a temática investigada. Interessante também observar que há três tipos de abordagens literárias nas pesquisas: as com literatura afro-brasileira; as de literatura africana; e as africanas e afro-brasileiras. Assim, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 2 – Ocorrência de dissertações no PROFLETRAS

TEMA	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
“LETRAMENTO LITERÁRIO” COM LITERATURA: 21								
AFRICANAS	5	-	-	2	-	1	-	8
AFRO-BRASILEIRA	3	2	1	-	1	-	-	7
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2	1	-	1	1	-	1	6
TOTAL	10	3	1	3	2	1	1	21

Fonte: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.ZAp2unbMLIU>. Acesso em 09 março 2023.

Percebe-se, claramente, na pesquisa, que houve uma diminuição nas dissertações com a temática no passar dos anos, seja ela africana, afro-brasileira ou ambas. É perceptível, também, que as produções em sua maioria, dezoito das vinte e uma, tem como corpus obras com contos, restando apenas três delas com romances mais longos. A preferência pelo conto talvez se dê em função de sua extensão, o que facilitaria sua exploração minuciosa, além de ser o gênero utilizado, tradicionalmente, na oralidade pelo povo africano.

¹ Utilizei essa expressão porque, ao pedir refinamento com os termos “literatura africana ou afro-brasileira”, ou ainda “letramento afro literário”, nenhuma dissertação era filtrada.

Pretendemos, assim, com esse estudo, promover o letramento literário por meio da temática delimitada à africana, contribuindo na busca investigativa pela temática, que nos últimos anos deixou de ser explorada, revitalizada.

Esse estudo, portanto, tem por objetivo trabalhar o letramento literário, de modo especial com a temática da cultura africana na literatura para crianças e jovens. Decidimos delimitar a escolha pela literatura africana, e não mais afro-brasileira, pensando em uma abordagem desta como sendo a base inicial, primordial da cultura que se formou no Brasil. Sendo conhecida e valorizada, promoverá novas visões e atitudes frente à cultura afro-brasileira que se formou depois.

Pretendemos minimizar as lacunas encontradas na minha formação acadêmica e contribuir com os professores da rede pública, mediante a proposta de um caderno pedagógico, com sequências fundamentadas nos estudos de Cosson, com livros de literatura africana, *O Baú das Histórias* (Haley, 2004) e *O coração do Baobá* (Lima, 2014), e a promoção de leituras de diversas obras literárias, da literatura africana, com livros de um baú literário africano, denominado Baú-Obá, constituído através de doações. A implementação da proposta será realizada com uma turma do 6º ano, articulada ao desenvolvimento e construção de um diário de leitura, para a possibilitar leituras subjetivas em um letramento literário.

A apresentação da pesquisa foi dividida em capítulos. No primeiro, são apresentados os documentos oficiais que norteiam o currículo escolar em nosso país, BNCC, PCNs, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, observando a relação que estabelecem com a literatura, destacando a importância desta para a formação do indivíduo.

No segundo capítulo, discorremos um pouco sobre a alfabetização e letramento na formação do aluno. Alicerçados em Solé, Rojo e Soares, refletimos como é importante, além da decodificação, os alunos serem capacitados a usarem a linguagem em sociedade, o que requer muitos outros tipos de letramento.

Iniciamos a reflexão sobre um dos letramentos requeridos na sociedade atual, o letramento literário e aroliterário. Norteados por autores como Cosson e Paulino, Antonio Candido, Solé, destacamos a importância da literatura na formação leitora do indivíduo. Trazemos a teoria de Cosson para o trabalho com a literatura, através das sequências básica e expandida, apresentadas por ele em momentos de: motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão.

Vinculado a essas sequências, consideramos os estudos de Rouxel, Langlade e Jouve sobre a leitura subjetiva das obras literárias, que serão trabalhadas em Diários de Leitura, estes embasados pelos estudos da autora Machado e Buzzo, sendo considerado um instrumento de interpretação subjetiva.

No capítulo seguinte, terceiro, fazemos uma discussão sobre a relevância da temática da cultura africana e afro-brasileira, e sua trajetória, no campo literário brasileiro, alicerçados em Debus e seus estudos sobre as tendências da literatura com essa temática. Refletimos, também, o papel da literatura para a construção da identidade negra positiva e políticas afirmativas antirracistas, conversando com os autores Ribeiro, Gomes, Souza, Adiche, Cuti, Hall, Santos e Trancoso, Munanga, Oliveira, entre outros.

Por fim, pensamos nos critérios de escolha da obra e a importância dela para o letramento literário pela temática africana, e fazemos a análise das obras a serem exploradas nas atividades do caderno pedagógico, *O Baú das Histórias*, e *O coração do Baobá*.

O capítulo da metodologia traz a fundamentação do trabalho através do método de pesquisa-ação, amparada em Gil e Thiollent, e a apresentação das obras a serem trabalhadas no caderno pedagógico, *O Baú das Histórias*, recontado por Gail E. Haley, e *O coração do Baobá*, da autora Heloísa Pires Lima.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com os estudos sobre a literatura africana, como instrumento para o desenvolvimento de atitudes antirracistas, que, proporcionado através do letramento literário, traga o conhecimento sobre uma cultura a ser reconhecida e valorizada.

1 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS (BNCC, PCNS, E LEIS 10639/2003 E 10645/2008)?

Reconhecendo que é a educação que “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...]” (Brasil, 2018, p.8), esta pesquisa trata do desenvolvimento de ações pela literatura, uma das formas possíveis para promover a humanização do ser humano.

Ao integrar as práticas de sala de aula com temas importantes à sociedade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, entre as aprendizagens essenciais, as dez competências gerais para o desenvolvimento do indivíduo. Entre estas, destacamos a Competência Geral da Educação Básica: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p.9).

Valorizam-se, nesta ocasião, as produções artísticas e culturais e, entre essas manifestações, inclui-se a literatura. É através do conhecimento das manifestações artísticas e culturais que se torna possível compreender a cultura enraizada de um povo e valorizá-la, em busca de atitudes mais respeitadas, pois é o conhecimento que pode humanizar o indivíduo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontavam para os trabalhos com os temas transversais, para garantir que, no espaço escolar, “questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos” (Brasil, 1998, p. 25), ou seja, que a escola fosse um espaço cidadão, comprometido com a construção da cidadania. No conjunto proposto, encontrávamos a temática da Pluralidade Cultural, que objetiva oferecer aos alunos

oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (Brasil, 2022, p.137).

Hoje, destaca-se a competência de número 9 da BNCC, em busca de um trabalho que vise à valorização das mais variadas manifestações culturais e étnicas que nosso país detém, em um “exercício de empatia e diálogo” para a busca de resoluções de conflitos, promovendo o respeito ao outro e a cooperação, desenvolvendo assim trabalhos para a valorização dos indivíduos de nossa sociedade, na sua diversidade cultural e identitária, “sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p.10).

O que já estava sendo contemplado nos PCNs, e que a BNCC retoma, também encontra respaldo na lei, na busca da equidade e do compromisso de “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos - como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (Brasil, 2018, p.15-16). As leis apontam que os sistemas de ensino, com sua autonomia, devem

incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008) (Brasil, 2018 p.19).

Entretanto, essas leis surgiram devido a manifestações mais abrangentes, em nível global. Segundo Maria Carolina de Godoy, “as leis 10.639/03 e 11.645/08 fazem parte de contexto mais amplo das políticas da Educação para Todos (EPT), que estabeleceu objetivos no Compromisso de Dakar [...]” (Godoy, 2018, p. 81). A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Dakar, definiu alguns desafios a serem enfrentados pelos países para a melhoria da educação e, desse modo, da vida de crianças, jovens e adultos, combatendo a evasão escolar.

Por conseguinte, no Brasil, foi realizado um relatório apontando os avanços alcançados após o pacto de Dakar. Dentre eles, foi possível perceber esforços para ações afirmativas para o ensino superior, adoção de medidas específicas para grupos étnicos raciais e indígenas, criação da secretária específica para políticas canalizadas às populações excluídas e as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Godoy ainda destaca a importância dos movimentos sociais negros, que começam a promover lutas políticas para a inserção efetiva dessas leis nas escolas, além de visar “restringir, por exemplo, a circulação de imagens estereotipadas de

negros e negras nos livros didáticos” (Godoy, 2018, p.83) – tal como ocorria nos livros de literatura antes da década de 90 –, e, ainda, “ressaltar as conquistas no campo legal para a inserção de conteúdos relacionados à valorização do papel do negro na História do Brasil” (Godoy, 2018, p.83).

Portanto, as leis 10.639/03 e 11.645/08 não foram criadas de um dia para o outro, pela escolha de alguém, mas por motivos pontuais, e principalmente por estarem inseridas em um contexto social, político e histórico mais amplo, conjuntamente envolvendo a luta de um movimento negro, buscando a relevância do papel do negro na formação histórica e social do país.

Desse modo, não teria como a disciplina de Língua Portuguesa ficar indiferente a tal temática e o professor não desenvolver práticas pedagógicas sem buscar integrar o trabalho da disciplina com essa implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Nesse sentido, poderíamos pensar que, na implementação dessas leis, temos como instrumento a literatura na busca da transformação do mundo, pois é pela literatura que o sujeito vive a experiência do outro, constrói sua identidade pelo texto, pelas suas experiências vivenciadas e contadas na cultura de sua comunidade. Nessa construção e desconstrução do ser social, transformamos comportamentos sociais, já que a literatura pode nos oferecer experiências que proporcionam mudanças.

Com a implementação da Lei 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, os professores de Língua Portuguesa podem promover o letramento literário pela temática da cultura africana e afro-brasileira, reforçando conceitos de identidade e protagonismo, alteridade e combate à discriminação racial no contexto escolar e social do aluno.

Na Base Nacional Comum Curricular, encontramos as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e, entre elas, a competência de número 5 propõe o desenvolvimento do senso estético, com objetivo de reconhecer, respeitar e usufruir de manifestações artísticas e culturais para o “respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (Brasil, 2018, p.65).

Sendo assim, a BNCC nos orienta a desenvolver um trabalho com a literatura, já que ela é parte da cultura identitária de um povo. Nas habilidades, encontramos a indicação de práticas leitoras que considerem a diversidade cultural com “a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação

e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p.75).

Segundo a BNCC (2018, p.72), as práticas leitoras devem compreender dimensões inter-relacionadas que levem ao uso e reflexão, considerando a interação ativa entre o leitor e o texto, dentre elas, “fazer apreciações e valorizações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (Brasil, 2018, p.72), o que poderia acontecer com textos de obras literárias infantis e juvenis. Há ainda, na dialogia entre textos, a prática leitora que “leva a relações de intertextualidade e interdiscursividade” (Brasil, 2018, p.73), na busca de inferir posicionamentos e perspectivas na dialogia que os textos apresentam e, conseqüentemente, o interesse e o envolvimento com a literatura acabam rompendo as expectativas e ampliando horizontes.

Nas Competências Específicas de Língua Portuguesa, a empatia e o diálogo se entrelaçam, já que arte e literatura permitem o contato com os mais variados valores, crenças, comportamentos, conflitos e desejos, instrumentos que nos fazem reconhecer e compreender o mundo e seus modos de ser e estar, sejam seus próprios ou de outrem, buscando atitudes de respeito e valorização do que é diferente. Isto é,

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para a fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p.87).

É o contato com manifestações artísticas, ou melhor, com a arte literária, à procura da formação do leitor, que se busca reconhecer, valorizar e fruir para a formação do leitor literário. Para que “a função utilitária da literatura [...] possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” (Brasil, 2018, p.138), é preciso, assim, garantir a formação de um leitor pela perspectiva do letramento literário.

O Ministério da Educação, preocupado com o fortalecimento de políticas para a valorização da riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural, logo após a implementação da lei 10.639/2003, estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, para orientar e garantir que a implementação de ações afirmativas aconteça realmente.

O parecer criado pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, aprovado em 10 de março de 2004, traz em seu relatório indicações a quem se destina tal documento, sejam administradores de estabelecimentos de ensino, professores, responsáveis técnicos e pedagógicos de ensino, também às famílias e aos negros, bem como a todos os cidadãos, que pretendem dialogar com seus pares, “no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade [...]” (Brasil, 2004, p.10).

Segundo essas diretrizes, as políticas de ações afirmativas, apoiadas com a promulgação da Lei 10.639/2003, vêm firmar políticas de reparações que reconheçam e valorizem a história, cultura e identidade de uma das raças que historicamente construiu o Brasil; são políticas que levam os cidadãos a se sentirem pertencentes e orgulhosos de sua etnia racial.

É interessante destacar que o relatório das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” salienta a importância de que todos, negros e não negros, professores e alunos, precisam se sentir valorizados e apoiados, e para isso é necessária uma “reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais” (Brasil, 2004, p.13).

O estado do Paraná também está preocupado com a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08, e, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, organizou e implementou, a partir de 27 de agosto de 2010, uma normativa que estabeleceu a composição das Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico Raciais (EMERER) em três instâncias educacionais, dentro da SEED – Secretaria Estadual de Educação, nos Núcleos Regionais de Ensino e nos Estabelecimentos de Ensino:

A Resolução de número 3399, alterada pela Resolução N.º 807/2023 - GS/SEED, editada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) assume - junto ao movimento negro e aos demais grupos interessados nas demandas raciais - o compromisso de efetivar a Lei 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, as quais modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas instituições de educação (Cameiro, 2023, p.3).

Essas equipes buscam promover o estudo e trabalho que se faz necessário e urgente nos ambientes escolares, visando o cumprimento das leis e deliberações que abrangem o tema: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de março de 2004, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; a Deliberação CEE/PR nº04/2006, de 02 de agosto, que instituiu Normas Complementares às Diretrizes Nacionais; e a Instrução nº 017/2006 – SUED/SEED, de 20 de dezembro de 2006, instituindo a obrigatoriedade do trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino na rede pública estadual da Educação Básica.

Este importante passo, realizado pelo estado paranaense, veio reforçar a relevância na construção de medidas eficazes e concretas a serem implementadas pelas Equipes Multidisciplinares, que devem ser compostas por diferentes personas representativas de cada componente da comunidade escolar, considerando a gestão escolar, corpo docente e discente, funcionários do estabelecimento, da Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Conselho Escolar, e movimentos sociais, abrangendo, portanto, toda a esfera escolar e transpondo os muros da instituição.

A normativa para estabelecer a composição dessas Equipes Multidisciplinares vem de agosto de 2010, Resolução 3399, recentemente alterada pela Resolução nº 807/2023 GS/SEED, visando com isso ser

espaço de reflexão, estudo e elaboração de ações que visem minimizar as práticas racistas do/no ambiente escolar e, mais que isso, desconstruir narrativas colonizadoras as quais ainda produzem o apagamento sistemático da participação dos povos originários e dos povos africanos e seus descendentes na construção do país (Carneiro, 2023, p.03).

A autora Djamila Ribeiro, em seu *Pequeno Manual Antirracista*, afirma que o apoio às políticas educacionais afirmativas é fundamental para promover possibilidades de mudanças nas estruturas desiguais de nosso país. Em relação ao acesso à educação, por exemplo, é importante informar-se “sobre as políticas públicas de combate à desigualdade racial e pela promoção da diversidade. Apoie e prestigie institutos de pesquisa e de desenvolvimento de políticas [...]” (Ribeiro, 2019, p.48-49).

No entanto, os documentos oficiais não capacitam o professor a trabalhar o letramento literário pela temática da cultura africana e afro-brasileira. Surge, à vista disso, a necessidade de se estudar um pouco mais esse assunto, com base em

autores renomados.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A preocupação com a alfabetização sempre provocou discussões sobre o tema e os possíveis erros nos processos de aprendizagem. Fica mais agravante ainda, se formos considerar também, nesse percentual, o número de analfabetos funcionais, “pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e tendo “aprendido” a ler e escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias” (Solé, 2014, p.33).

Já faz muito tempo que o Brasil é demasiadamente criticado pelos níveis de proficiência leitora em que se encontra. É necessário, segundo Rojo (2010, p.16), passarmos do alfabetismo ao letramento, com ações que envolvam práticas que estimulem as competências/capacidades leitoras e de escrita, nesse mundo contemporâneo.

Realmente, o ensino fundamental deveria preparar o sujeito para a sua inserção na sociedade, como indivíduo, mediante práticas de letramento que lhe permitissem desenvolver seu papel de cidadão. Aprender a ler e a escrever, atualmente, não está apenas no alfabetizar o aluno para decodificar letras; ele precisa passar ao letramento, ou seja, entender o que está decodificando em letras.

Para uma transformação dessa situação, deve-se recorrer às estratégias de leitura que possam ir além do que está didatizado nos manuais e livros didáticos, que se resumem em atividades de ler e responder a questões. É preciso uma compreensão leitora, e Solé (2014), junto a outros autores citados por ela, defendem que sim, é “possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades” (Solé, 2014, p.38).

Não é apenas alfabetizar, ensinar a ler e saber buscar algo no texto. É, sim, promover estratégias que ensinem os alunos a irem além do explícito, em busca de uma compreensão leitora além da decodificação; são estratégias que Solé bem exemplifica:

A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta

a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino (Solé, 2014, p.36).

Nesse sentido, diversas estratégias de leitura podem ser acionadas pelo aluno-leitor. As estratégias de leitura, de acordo com Solé (1998), são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da leitura proficiente. Através delas, o indivíduo projeta-se no texto produzindo seus próprios significados:

Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. [...] no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. [...] por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas (Solé, 1998, p. 70).

De acordo com Soares (2020, p.32), já se investiga, há muitas décadas, o que aqui denominamos alfabetização, cujo problema não está no saber ler e escrever, mas em como o sujeito domina essa competência frente às atividades que lhe surgem.

Manifesta-se, conseqüentemente, um debate sobre os termos alfabetização e letramento – uma discussão também de outros grandes países, como França e Estados Unidos – que, segundo a autora, não podem ser vistos dissociados. A criança entra para o mundo da escrita no momento em que aprende o sistema convencional, alfabetizando-se, “sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico”, e precisa desenvolver habilidades para o uso dela: o letramento, “sua interação com o material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e escrita” (Soares, 2020, p. 44).

Deste modo, alfabetizar e letrar têm uma relação de dependência um com o outro, é saber usar esse sistema adquirido com práticas de leitura no seu meio social. Portanto, segundo a autora, deve-se levar em consideração

[...] a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...] a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (Soares, 2020, p.47).

Sendo assim, podemos entender que o letramento acontece a partir do

momento em que o indivíduo faz uso do sistema de escrita adquirido, envolvendo-se com ela - escrita - em situações de sua vida social, e percebendo que, por meio dela, a interação acontece com seus pares.

De acordo com Rojo (2010, p. 23), a escola recebeu, nas últimas décadas, uma grande parcela de estudantes com práticas de letramento não valorizadas e que acabam com dificuldades ao dialogarem com o letramento dominante que inclui textos jornalísticos, de divulgação científica, literários, da esfera escolar, entre outros. Segundo a autora, os letramentos escolares não acompanharam as mudanças na sociedade, a qual exige, hoje, inúmeras outras competências necessárias à capacidade leitora:

Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências. Há, pois, problemas sérios no letramento escolar das camadas populares (Rojo, 2010, p.23).

A autora reitera que a escola não acompanhou esse desenvolvimento e precisa, nos dias de hoje, repensar suas práticas de letramento, ou melhor, múltiplos letramentos. Ainda, segundo Rojo, foi o Grupo de Nova Londres que

concentrou a resposta a essa questão complexa num conceito - multiletramentos -, em que o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal (Rojo, 2010, p.29).

O termo letramento sofre mutação à medida que vai sendo usado, portanto não há uma definição única. Primeiro, foi considerada a habilidade de ler e escrever para o indivíduo conseguir se inserir na sociedade e exercer seu direito ao exercício da cidadania, o “letramento funcional”.

Nesse contexto, de acordo com as práticas sociais, surgem novas expressões de letramento: digital, financeiro, midiático, ou seja, múltiplos letramentos, e, segundo Cosson e Paulino (2009, p.66), o letramento é visto como o processo de se capacitar os indivíduos para que façam e sintam-se parte do mundo, capazes de influenciá-lo.

Desse modo, surgem as indagações que nós, professores, fazemo-nos e

encaramos em sala de aula: Ler para quê? Ler o quê? Como ler? Na busca por respostas, nos pautamos em Lajolo, que destaca a importância dos entes envolvidos nesse processo de afirmação da literatura na formação do ser humano:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores - alfabetizadores, professores, bibliotecários - desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (Lajolo, 1996, p.28).

A seguir, passamos a um aprofundamento de um dos muitos letramentos, multiletramentos, que a escola pode desenvolver para que o indivíduo seja capaz de, neste mundo globalizado, viver e conviver: o letramento literário.

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

Atualmente, ainda temos presenciado, em sala de aula, o trabalho com a literatura de maneira formal, presente nos livros didáticos com recortes descontextualizados da obra literária, buscando apenas exercícios de interpretação, e/ou mais desacertado ainda, para aspectos gramaticais.

Além disso, há também aquela abordagem histórica da literatura dividida em épocas, valorizando determinados autores e textos canônicos. Quando a leitura de uma obra literária é contemplada na íntegra, muitas vezes, faz-se dela uma ficha com questões básicas a serem respondidas, sem demandar uma análise do leitor, sem permitir suas inferências subjetivas.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa de nosso Estado apresentam um capítulo dedicado à literatura. Citando Candido (1972), definem a literatura como arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade. Neste embasamento teórico, segundo Candido, há três funções da literatura: a primeira, psicológica, fuga do homem da realidade, possibilitando mergulhar no mundo de fantasias e chegar à “reflexão, identificação e catarse”; a segunda, formativa, a literatura é instrumento de educação para a formação do sujeito, pois retrata “realidades não reveladas pela ideologia dominante”; e, por fim, a terceira função, social, com a possibilidade da

literatura retratar a sociedade, o humano dentro do social.

Sendo a literatura tão humana e social, permite-nos, portanto, dizer que o leitor tem papel fundamental ao receber a obra, pois pode senti-la, reconhecer-se nela, e dela fazer instrumento de transformação social.

Ainda segundo as Diretrizes de Língua Portuguesa paranaense, que devem ser levadas em consideração neste estudo pela implementação a ser realizada no âmbito escolar que lhe é de direito, há os estudos de Hans Roberto Jauss e seu contemporâneo Wolfgang Iser quanto à recepção das obras literárias pelo leitor. Numa subjetividade do encontro da “tríade obra/autor/leitor”, é preciso considerar o papel do leitor e sua formação, ao se pensar na literatura em sala de aula.

Segundo as Diretrizes, Jauss (1994) apresenta a teoria da Estética da Recepção, pensando no leitor que dialoga com a obra, reage a ela de forma individual, percebe como ela é vista em diferentes épocas, fazendo uma relação dialógica com seus próprios questionamentos, estabelece uma reflexão diacrônica no contexto da obra, partindo para um momento sincrônico da obra, atualizando-a para chegar à emancipação no contexto social a que pertence.

Ainda conforme as Diretrizes, compartilhando sua teoria (Jauss, 1994), seu contemporâneo, Iser, desenvolve a Teoria do Efeito, em três conceitos: o “leitor implícito”, considerando que o autor prevê seu interlocutor, um leitor ideal, mas não real; as “estruturas de apelo”, percebendo que o texto traz pistas que direcionam o leitor; e os “vazios do texto”, vendo a leitura como preenchimento, conforme as experiências de vida, ideologias, valores, etc. do leitor.

Compreendemos, deste modo, que por meio da manifestação artística, neste caso a literatura, ser possível desenvolver no indivíduo o senso estético que transforma o ser humano. Como distingue Antonio Candido, é a literatura que constrói significados, ela é manifestação de emoções e visão de mundo e, ainda, expande-se em diversas direções até mesmo inconscientemente (Candido, 1995, p. 244). Nessa perspectiva, constitui um instrumento de expressão e divulgação das manifestações da cultura africana e afro-brasileira.

Surge, por conseguinte, em nossa linha de estudo, o interesse em usar esse instrumento, literatura, para transformar nosso meio. Paulino e Cosson concebem o

letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos [...] um estado permanente de transformação, uma ação continuada [...] aprendizagem que nos acompanha por toda a vida

e que se renova a cada leitura de uma obra significativa (Cosson; Paulino, 2009, p.67).

O letramento literário é um processo contínuo, no qual o indivíduo se constrói de acordo com as leituras que faz por toda a vida. É com o tempo que se aprimora e amplia seus horizontes, pelos textos literários que encontra, que o levam a transformações, construindo, assim, novos sentidos para sua vida e de sua comunidade. O letramento literário

[...] não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação (Cosson; Paulino, 2009, p.67).

Na construção de sentidos por intermédio da literatura, além da interação verbal, que, segundo Paulino e Cosson, é uma “experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto” (2009, p.68), temos também o “reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura” (Cosson; Paulino; 2009, p.69).

É pela literatura que o indivíduo consegue compreender o outro, pela palavra, na busca da construção de sua própria identidade e de sua comunidade. Pelas experiências próprias da vida e das leituras que faz pelos textos literários, é possível construir-se e reconstruir-se culturalmente em seu meio.

E, ainda, segundo os autores Cosson e Paulino, “o movimento de desconstrução/construção do mundo” por meio de experiências com a literatura “contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades” (Cosson; Paulino; 2009, p.70), ou seja, ela pode ser instrumento para novas atitudes do ser humano frente a sua comunidade.

Nesta circunstância, é perceptível que nenhum espaço é dado ao sujeito leitor para manifestar suas reações particulares, sem propiciar situações que as relacione as suas experiências. Portanto, estaria o professor de Língua Portuguesa proporcionando a leitura literária realmente?

É necessário revisarmos, nesse momento, conceitos sobre a leitura e o leitor

para podermos abranger nosso conhecimento no papel da literatura em sala de aula. A leitura, no espaço escolar, faz parte do conhecimento necessário a qualquer ser humano; ela é imprescindível para a aprendizagem de outros inúmeros conhecimentos. Desta forma, é importante conhecermos as definições de leitura de alguns intelectuais.

Para Solé (1998, p.22), “leitura é um processo de interação entre leitor e o texto”. Para a autora, o leitor é sujeito ativo, porque busca um objetivo para sua leitura, e é por causa do objetivo que acontece a interpretação, que pode ser diferente, mesmo que de um único texto, pois há de depender do objetivo do leitor.

Ainda segundo a autora, o leitor constrói o significado do texto, o que não é necessariamente o mesmo que o autor quis dar. Conforme Solé (1998, p.22), o texto “é uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

A leitura é, então, não somente um ato de decodificar, mas um processo de compreensão do texto lido, o que envolve “o texto, a sua forma, o conteúdo” junto ao “leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (Solé, 1998, p.23). Nas palavras da autora,

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998, p.23).

Também Rildo Cosson entende a leitura para além da simples decodificação. Para o autor, ela acontece com a combinação de quatro elementos no ato da leitura:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (Cosson, 2014b, p.36).

Compreendemos, desse modo, que a leitura, apesar de ser um processo mental do indivíduo, não acontece somente como função do leitor, ela é uma construção de intenções do autor com seu texto, que, sendo recepcionada pelo leitor

e seu contexto de experiências, pode resultar em interpretações e compreensões diferentes.

Nesse sentido, para as aulas de literatura, buscando o letramento literário, seguimos Cosson, que nos apresenta modelos de sequências para esse trabalho, apresentados como exemplos, não como modelos a serem seguidos cegamente: “É desnecessário dizer que cabe ao professor determinar o que pode ser efetivamente usado em sua turma e em sua escola, desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta aqui apresentada” (Cosson, 2014a, p.49).

A “*sequência básica*” traz quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. No primeiro passo, *motivação*, o professor deve perceber que a leitura “demanda uma preparação, uma antecipação”; nela, são desenvolvidas práticas que construam situações em que o aluno vai estreitar laços com o texto, uma questão a ser respondida ou “posicionar-se diante de um tema”. As conclusões a que chegarem, após o debate, poderá ser mais tarde um ponto-chave para a interpretação final da sequência básica.

É importante observar, segundo Cosson (2014a, p.55), que a motivação nem sempre precisa vir de uma temática, às vezes a construção de algo, de um outro texto, baseado em um detalhe do texto principal, já pode ser útil. Surgem, assim, algumas críticas: a primeira quanto à motivação acabar induzindo a leitura do aluno, delimitando a ampliação de sentidos dele, já que corre o risco de reproduzir a interpretação, implícita e explicitamente, do professor. O autor acredita que realmente o professor “exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem poder de determinar sua leitura” (Cosson, 2014a, p.56). Corroboramos as ideias do autor, pois cabe a nós, professores, percebermos até que ponto estamos prejudicando a construção de sentidos dos alunos, ou até mesmo se é bem-vinda a inferência interpretativa do professor no trabalho planejado.

A segunda etapa, a *introdução*, diz respeito à apresentação do autor e da obra. Apesar de simples, deve ser feita com cuidado; a vida do autor não deve ser pormenorizada, com detalhes bibliográficos demasiados, mas básica, e “se possível ligada àquele texto” (Cosson, 2014a, p.60).

Além disso, é relevante, na intervenção do professor, “falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando sua escolha” (Cosson, 2014a, p.60). Evita-se fazer uma síntese da história, pois corre-se o risco de prejudicar o prazer da descoberta do enredo narrativo, porém, ao fazer uma síntese, poderá despertar no

leitor a curiosidade para ler a obra na íntegra.

É imprescindível, segundo o autor, quanto à obra, “apresentá-la fisicamente aos alunos” para manusearem. É na introdução que se fazem as atividades de leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais, para levantar hipóteses sobre o texto e assim “incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las” mais tarde (Cosson, 2014a, p.60).

É na introdução que as apreciações críticas na contracapa e orelhas facilitarão a apresentação da obra, pois trazem informações que levam o aluno a iniciar a interpretação dela e “mostrar os caminhos de leitura previstos pelo autor/editor”. Não esqueçamos do prefácio, que traz em sua leitura a atividade de aguçar a expectativa do leitor, ou ainda, pode trazer elementos do texto a serem debatidos, em uma suposta possibilidade do que há por vir na narrativa.

Por fim, a introdução não deve demorar demasiadamente, mas deve principiar o trabalho com a obra de maneira positiva, selecionando dados a serem explorados para marcar as suas características.

O terceiro passo, a *leitura*, prevê o “acompanhamento da leitura”, pois se ela é escolar, tem um objetivo a cumprir, uma direção. É o momento do professor para “auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura” (Cosson, 2014a, p.62). Assim, o autor utiliza o termo “intervalos”, em que o aluno apresenta os resultados da leitura em uma simples conversa ou com atividade mais específica.

A prática da oralidade não deve temer a resistência de muitos que afirmam que, ao ouvirem a versão do colega, perdem o gosto da descoberta. É importante pensarmos, segundo Cosson, na “falácia fabulística”, que nos ensina que o conhecimento de informações orais dos outros não garante a leitura do texto; a experiência de ler a obra é única, conhecer determinados trechos narrados oralmente pelos colegas não leva ao conhecimento dela, o que nos torna leitores é a leitura pela “experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta” (Cosson, 2014a, p.63).

Já as atividades mais específicas dos intervalos podem ser “a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior” (Cosson, 2014a, p.63), na intenção de destacar o tema da leitura. Ou ainda, a atividade de análise de determinado ponto da narrativa com seus recursos expressivos. Cosson lembra que, para esses intervalos, nem todos os alunos precisam estar no mesmo ponto de leitura,

mas a maioria sim.

Ressalta-se, porém, que o professor precisa determinar um período necessário para a leitura de todos e, neste, estabelecer os intervalos, nada muito longo, para não perder o foco da atividade que é a leitura. Ou seja, mesmo o livro sendo extenso, não deve ultrapassar três intervalos.

O intervalo é o momento de o professor perceber as dificuldades da leitura dos alunos, na decifração do processo leitor, no vocabulário desconhecido, na tipologia textual. É ajudar o aluno a se resolver com seu texto, sua interação, ou negação das expectativas que o levariam ao abandono da obra. Para Cosson, os momentos de intervalo são “o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (Cosson, 2014a, p. 64).

Por fim, o quarto passo, a *interpretação*, que, para Cosson, envolve as inferências feitas para a construção do sentido do texto, “dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2014a, p.64); são as práticas que levam à reflexão sobre o texto literário. Em um cenário de letramento literário, a *interpretação* pode ser vista em dois momentos: um interior e outro exterior.

O “momento interno” se dá na apreensão global da obra, quando o leitor se encontra e até se perde nas palavras, não é um ato isolado, pelo contrário, o momento interno acontece com aquilo que o leitor tem de interferência precedente, sua história, familiar e social, e pelo o que o leitor é no momento da leitura. De acordo com o autor, a motivação, introdução e leitura são fatores importantes realizados anteriormente, que contribuem para o letramento acontecer neste momento.

Já o “momento externo” é a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (Cosson, 2014a, p.65). É o letramento literário acontecendo, porque o leitor, nesse momento, sente-se tocado pela obra e faz dela ponte para as verdades do mundo atingirem seus pares, ou serem guardadas em sua memória.

Cosson explica que nesse fazer, o compartilhar, a interpretação, torna-se fundamental para “ampliar os sentidos construídos individualmente” e tomar “consciência de que são membros de uma coletividade”. Para o letramento literário supõe que não existe uma única interpretação e, ainda, que nem toda interpretação é válida, é preciso ter limites, “buscados na coerência da leitura” (Cosson, 2014a, p.66).

Assim, o autor nos orienta à interpretação com princípio na “externalização da leitura, isto é, seu registro”. Cosson nos alerta para o cuidado com a idade e série do

aluno nessa escolha de registro, apontando exemplos de registros dessas leituras, pertinentes a cada geração e personalidade, como desenho, resenhas, dramatização, diários anônimos, representação artística, etc., enfim, não há restrições, desde que se registre a leitura explicitamente:

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2014a, p. 68).

Finalizando, a interpretação vai depender das possibilidades e intenções do professor, quanto à turma que tem no momento, o texto escolhido e o objetivo. É importante considerarmos esses elementos no planejamento da sequência pedagógica, pois sistematizando seu trabalho o professor “oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (Cosson, 2014a, p.69).

A “*sequência expandida*” foi pensada pela necessidade de alterações na “sequência básica” que permitissem uma maior reflexão da literatura, na época reclamada pelos professores do Ensino Médio, que usando a sequência básica perceberam faltar para essa proposta algo mais, além da “*aprendizagem da literatura*” necessitavam da “*aprendizagem sobre literatura*”.

Na sequência expandida, o passo inicial continua o mesmo, com a “*motivação*” como preparação para a leitura do texto literário, o cuidado com o tempo dispensado para não se perder, mas centralizando um ponto específico do texto literário.

Na “*introdução*”, já podemos observar que Cosson idealiza algo a mais que somente a apresentação do autor e obra, pontua até a utilização de algum outro texto que se relacione à obra, um comercial, por exemplo, ou ainda a exploração do espaço e personagens da obra, entretanto, ainda limita a uma aula, ou seja, expandem-se as ideias e possibilidades, mas sem o tempo ampliado.

Quanto ao terceiro passo, “*leitura*”, na sequência expandida não deve ficar somente na leitura da obra e discussão em intervalos de algum trecho mais detalhadamente. Os intervalos da leitura devem ser mais específicos do que os abordados numa sequência básica, trazendo outros textos que se relacionem a temas que aparecem na narrativa.

Segundo o autor, os intervalos devem trazer textos curtos, literários ou não,

verbais ou não verbais, desde que relacionados à obra, feitos em uma única aula, e tomando todo cuidado para que “não perturbe a leitura da obra central”. Isso é preciso para “compreender que o texto literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura” (Cosson, 2014a, p.83). Se estamos, como afirma Cosson, em letramento literário, é papel da escola ampliar essas relações, esse é o objetivo dos intervalos, neste terceiro passo, a leitura com intervalos em diálogo.

Chegando ao quarto passo, a “*interpretação*”, Cosson a divide em duas, com desdobramentos. A “*primeira interpretação*” diz respeito à apreensão global da obra, relacionada ao título e/ou como impactou a sensibilidade do leitor.

Esse momento é visto como um depoimento totalmente individualizado do leitor, “ser livre para escrever o que desejar”, sem intervenções do professor, ou feito em debates ou grupos, “precisa de liberdade e individualidade para se efetivar plenamente” (Cosson, 2014a, p. 85).

O professor deve ter a sensibilidade e respeito pela leitura do aluno, porém não se aceitam julgamentos sumários: “gostei, não gostei”; é uma compreensão da obra sem julgá-la criticamente e, se preciso, o professor solicita a reescrita, após alguns apontamentos ao aluno,

Parte-se para a “*contextualização*”, o ler a obra dentro do contexto, que podem ser inúmeros, e sempre possível “acrescentar ou ampliar um contexto já dado” (Cosson, 2014a, p.86). Dentre as sete contextualizações abordadas por Cosson, teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática – não detalhadas neste momento – destacarei somente a última, já que é a que vislumbramos estar mais vinculada a nossa proposta.

A “*contextualização temática*” não diz respeito apenas ao tema, mas sim à repercussão dele na obra, cuidando para ser enfatizada não a ponto de a obra em si ser esquecida, mas trabalhada de acordo com “a repercussão dele”, tema, “dentro da obra”; sugere-se até o acompanhamento desse tema ser feito por outro professor em um trabalho interdisciplinar, para não correr o risco do estudo literário ser deixado de lado por causa de um tema polêmico.

Algumas considerações são feitas sobre essa contextualização, ela não é externa, mas sim um trabalho para “ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola” (Cosson, 2014a, p.90).

Ela pode ser uma pesquisa a ser apresentada à turma, planejada pelos alunos

com orientação do professor, considerando que sua apresentação de alguma forma é necessária, o que já poderia vincular a “*segunda interpretação*”.

A “*segunda interpretação*”, que não acontece nos passos da sequência básica, é vista por Cosson como uma “leitura aprofundada de um de seus aspectos”, centrada em algum ponto, como “uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura” (Cosson, 2014a, p. 92).

Sugere-se que, ligada ou não à contextualização anterior, poderia até efetivar um projeto, desde que a interpretação inicial fosse aprofundada e vinculada a uma apresentação e compartilhamento da leitura, evidenciando-se o que foi feito, pois é o registro o cerne da “*segunda interpretação*”. Para Cosson, ela “deve resultar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário” (Cosson, 2014a, p.94).

Finalmente, o último passo da sequência expandida, a “*expansão*”, para o autor, é a extrapolação da leitura passando a outros textos, ou a intertextualidade no campo literário. Esse passo busca “destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com outros textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2014a, p.94).

Entendemos, de acordo com a teoria de Cosson, que a obra vai ser colocada em comparação para buscar pontos de ligação. Logo, é assim que se conduziria o trabalho para uma próxima sequência a ser desenvolvida e, dentro dessa, também, é importante o registro feito pelos alunos.

Terminada a leitura detalhada das duas sequências, básica e expandida, chegamos à conclusão de quão profunda se faz a segunda, e que tememos não ser possível, para os objetivos vislumbrados e obras escolhidas, realizar um trabalho com letramento literário de um 6º ano.

E já desistindo dessa escolha para nosso trabalho, Cosson esclarece, no final do capítulo “A sequência expandida”, o quão pequeno não podemos nos deixar ficar, não há limites para seus usos, mas “está claro que os objetivos e os procedimentos do uso das sequências precisam ser ajustados a cada turma e a cada obra” (Cosson, 2014a, p. 105):

É preciso confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura. Essas são as questões

que a prática da sequência expandida nos tem colocado. Naturalmente, outras deverão surgir (Cosson, 2014a, p.107).

Conforme o planejamento de Cosson, as atividades nas aulas de Literatura não podem ficar somente na leitura, precisam constituir-se de perspectivas metodológicas, que considerem o registro da atividade literária, a participação do professor como “andaime” para o aluno, e mais tarde por si próprio, visa o crescer em seu conhecimento, e a visualização do crescimento alcançado pode ser feito pelo portfólio, dando-lhe a possibilidade de visualizar o antes e o depois de uma comunidade de leitores. Assim, percebemos a importância do registro para a formação do leitor, o letramento literário em aulas de literatura. Segundo o autor, é

[...] a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências (Cosson, 2014a, p.48).

Correlacionado a isto, poderíamos refletir um pouco mais sobre a leitura subjetiva que o leitor pode ter frente ao texto e o uso de diários de leitura, que podem ser instrumentos de registro para a construção do conhecimento, conforme sugeriu Cosson.

Para isso, consultamos a obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, organizada por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luzia de Rezende, que apresenta um aparato teórico sobre a leitura subjetiva de textos.

Segundo Rouxel e Langlade, o leitor se faz real no íntimo/centro de toda experiência leitora que já teve; por isso, adquire memória a partir do que já tem de bagagem leitora, nenhum leitor é exposto à literatura sem dela fazer “ressonâncias subjetivas, experiências singulares” (Rouxel; Langlade, 2013):

Não raro durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais (Rouxel; Langlade, 2013, p.20).

Para os autores, o sujeito leitor é complexo, “plural”, móvel, tem uma

identificação de vários ‘eus’ diferentes, que dependem das circunstâncias da leitura, do momento do texto e da finalidade dele. Nessa perspectiva, surge a subjetividade legítima, esperada e encorajada pela própria obra, e a subjetividade “acidental”, vista por muitos como desvio e desconhecimento da obra (Rouxel; Langlade, 2013, p.24).

De acordo com Gérard Langlade, a subjetividade leitora ainda é deixada à margem, porque a leitura literária é vista como aquela que deveria superar reações pessoais, parciais, evitando erros e confusões que a obra não quis transmitir. Como já alertava Vincent Jouve, o leitor, em sua subjetividade, precisa se cuidar para não ficar somente na literalidade do texto, no explícito; deve, na verdade, ultrapassar essa miopia, apesar de correr o risco de ser chamado de mau leitor, por não perceber algumas ironias e inferências (Jouve, 2013, p.59).

Entretanto, Jouve (2013, p.53) discorre sobre a relevância da leitura subjetiva, a dimensão subjetiva dela é um importante fator para buscar o interesse do aluno para a literatura, pois falar dele próprio e de seu mundo é mais interessante nas aulas de literatura.

As experiências do leitor, suas emoções, associações a outras leituras, que estejam ligadas à espontaneidade, história pessoal, recordações literárias, ou lembranças vividas pelo indivíduo, são consideradas elementos excluídos de uma leitura literária escolar e acadêmica, supõe-se que “falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura” (Langlade, 2013, p.25).

Langlade discorre sobre duas figuras de sujeito leitor: o leitor experto e o leitor subjetivo; o primeiro mais esclarecido, conceitual, formado em estudos literários, tem já mais conhecimentos, uma perspectiva histórica formada que tem a “literatura onde os saberes – históricos, culturais, estilístico, etc” (Langlade, 2013, p.30) como primeiro plano. Em contraponto, há o leitor subjetivo, que faz uso de “leituras da infância”, desencaixotadas de sua biblioteca pessoal, e das leituras de “intenso investimento afetivo”, que tem “as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida” (Langlade, 2013, p.30).

Entretanto, para Langlade, essas duas figuras leitoras não são muitas vezes dissociáveis, já que as reações subjetivas na verdade alimentam o trajeto interpretativo até um ponto reflexivo, e o leitor profissional faz uso da reflexão para ver a qualidade estética e, assim, a literalidade do texto. Ele faz uma leitura crítica por meio dos conhecimentos específicos que já tem da literatura, entre estes, a

intertextualidade. Em uma leitura “normal”, não se focaliza a estética literária, mas as suas experiências leitoras de vida que, conseqüentemente, acrescentam outras referências literárias já apreciadas.

O que um aluno de 6º ano poderia ser então? Ser nesse momento um sujeito leitor experto, profissional? Ou leitor subjetivo, ‘normal’, utilizando-se de outras experiências literárias já vividas? Consideramos, neste caso, o papel docente de despertar esse leitor subjetivo, empreendendo um letramento literário que leve a capacitar um leitor experto.

Langlade nos diz que “o leitor está pois, em liberdade vigiada”, porque o texto deixa margens a uma interpretação, mas tem sua parcela de “unicidade”, tem uma intenção. Nas palavras dele, rememorando Umberto Eco² (1985, p.66-67), o texto tem “caráter incompleto, lacunar do texto literário, que aparece como um ‘tecido de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos” (Langlade, 2013, p.33).

Todo texto se realiza, portanto, pela leitura de sujeitos, que fazem dele um espaço interpretativo pelas “injunções do texto”, ou ainda faz dele um objeto móvel, singular, pela leitura de cada um. Sendo assim, conclui que

Conseqüentemente, todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária (Langlade, 2013, p.35).

O leitor faz uma “adesão viva” ao texto, quando nele produz atividades de complemento, e assim pode expressar “tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor”, fazendo suposições para entender as personagens, “dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas” (Langlade, 2013, p.35), pelas experiências e saberes já construídos em sua vida leitora.

O leitor ativa elementos de seu universo pessoal, fazendo complementos e, com isso, julgamentos, expressando reações subjetivas à obra literária, a qual permite tais inferências, pois o texto não é algo pronto, fechado e acabado; ele é um processo. Esse processo completa-se com a interação do leitor junto ao texto. Ao leitor cabe o papel de buscar as pistas fornecidas pelo autor do texto, utilizando todo o

² ECO, U. *Lector in fabula*. Paris: 1985. Éditions Grasset. p. 66-67.

conhecimento prévio que tem armazenado na memória, conforme explicita Solé (1998). Ele deve ler as entrelinhas, “preencher os interstícios”, para chegar à compreensão do texto, e também deve estar atento aos mecanismos responsáveis pela construção do texto, como a linguagem figurada, a seleção lexical, a intertextualidade, etc. Enfim, são diversos recursos que devem ser mobilizados pelo leitor para que os sentidos sejam, de fato, construídos.

A subjetividade é requerida pelo texto, afirma também Jouve, seja pelo plano afetivo ou intelectual; o primeiro depende do momento do texto: às vezes, a visão do leitor é requerida, como no ato de imaginar a cena, o autor deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor, que as rememora em situações que já vivenciou, é uma “forma particular com que cada leitor vestiu as palavras do texto” (Jouve, 2013, p.55).

No segundo plano, intelectual, há os “lugares de incerteza” do texto, que levam o leitor a um processo interpretativo, nada é explícito, são fatos do texto literário numa “linguagem indireta: é mostrando que ele faz pensar”, um momento de subjetividade com o texto:

A compreensão é ainda mais dependente da subjetividade do leitor à medida que se torna difícil definir o sentido objetivo de um texto: podemos com efeito, tirar partido da escolha – e contraditoriamente – da literalidade do texto, ou, ao contrário, da linguagem indireta que o constitui e nos convida a ultrapassar a miopia da leitura literal (Jouve, 2013, p. 59).

Quando o leitor percebe algo subjetivo onde não era previsto, faz a subjetividade acontecer, mesmo que não procurada. Num plano afetivo, o leitor questiona determinadas situações emocionais do texto, ou até intelectualmente procura compreender construindo sentido na intertextualidade com outros textos já vivenciados.

Para isso, Rouxel (2013) define a leitura subjetiva em dois lados, o utilizar e o interpretar de um texto. O primeiro refere-se ao privado, uma significação para si; já o interpretar parte para a esfera social e busca significação em uma comunidade intelectual.

O utilizar é a experiência do leitor no mundo, limitada a seu universo pessoal, caracterizada, por Rouxel, na liberdade de imaginar, em oposição ao interpretar, que busca um saber sobre a literatura, supõe o leitor ter uma experiência diversa e rica, ligada ao racional dos fatos abordados, fazendo inferências que acabam controlando

a subjetividade, um “equilíbrio entre ‘direito do texto’ e ‘direito do leitor’ que é buscado” (Rouxel, 2013, p.153):

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre o significado. Por sua vez a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (Rouxel, 2013, p.162).

Compartilhar os significados a partir de leituras subjetivas é fazer viver a experiência leitora em sala de aula. Para Rouxel, os diários de leitura podem ser instrumentos para “reabilitação das leituras subjetivas” (Rouxel, 2013, p.156), um espaço de liberdade para o leitor, que acaba mostrando tanto as relações com a vida do aluno quanto as relações com sua cultura pessoal, o compartilhamento de significados numa comunidade leitora.

Desse modo, vislumbramos o diário de leitura como instrumento para viabilizar um trabalho de letramento literário, desenvolvendo a leitura subjetiva na formação do leitor, na busca de trocas interpretativas dentro de uma comunidade leitora de alunos em desenvolvimento, expressando suas reações subjetivas pelo conhecimento de mundo que já têm, ou até pelas leituras literárias que já experienciaram.

Os diários são registros de leitura que trazem as reações afetivas, emocionais e psicológicas dos leitores, o que pode vir a ser uma ponte para a construção da identidade do sujeito leitor, como afirmou Langlade (2013), pois é na leitura subjetiva que o leitor pode se identificar com as personagens, expressando seus julgamentos críticos frente ao texto.

A pesquisadora Anna Rachel Machado expõe algumas considerações sobre o uso do diário de leitura para o ensino de literatura nas salas de aula, em substituição àquele tradicional questionário de compreensão e interpretação ou resumo, aplicados pelos professores.

Para Machado, os diários de leitura são instrumentos “tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura” (Machado, 2005, p.62).

Entretanto, esse instrumento como artefato para o ensino-aprendizagem ainda não chegou à maioria dos professores brasileiros. E por que não? Segundo a autora,

há poucos pesquisadores sobre o uso de diários de leitura, que precisam transformar os conhecimentos científicos desse instrumento em conhecimentos a serem ensinados aos professores nos cursos acadêmicos. Junto a isso, temos a seleção feita por “experts” governamentais que selecionam o que deve ser aprendido e ensinado, e não incluíram esse método entre eles.

E por que não incluem? Porque se destaca, hoje, a produção dos gêneros públicos em detrimento deste, considerado pelos “experts” como apenas depositário de sentimentos do leitor. Além disso, ela nos situa quanto a não aceitação e não divulgação dos diários de leitura para os professores como um fato relacionado a não haver “nenhum autor estrangeiro que tenha desenvolvido um trabalho de pesquisa e de teorização sobre seu uso na escola” (Machado, 2005, p.63), e assim passa a ser desvalorizado na nossa educação. Há, por fim, também, segundo a autora, a visão ameaçadora que seria “a voz do aluno” ser “realmente despertada” pela prática do diário.

Contrariando todos os entraves, lembramos, com Machado, que muitos intelectuais fazem uso do diário, é um significativo instrumento de escrita para escritores, filósofos e cientistas. O diário de leitura faz acontecer a escrita eficaz para a aprendizagem de atividades reflexivas e de linguagem em uso. Eles podem

Se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares (Machado, 2005, p.64).

Na defesa do diário de leitura, a autora o considera “um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos” (Machado, 2005, p.63). Para a autora, o diário de leituras

é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (Machado, 2005, p.65).

Entre pesquisadores e professores citados por Machado, que estão desenvolvendo estudos e práticas com diários de leitura, entendemos com Buzzo que

“o aspecto subjetivo da escrita diarista permite a manifestação da reflexão e, conseqüentemente, da análise crítica” das leituras realizadas nas salas de aula, permitindo a expressão da subjetividade do leitor:

Mesmo diante de leituras literárias sugeridas pelo professor, o diário de leitura permite ao aluno “se dizer” (SIMPSON, 1995: 19), expressar opiniões, preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, não existindo, segundo Simpson (1995), uma forma padrão de preenchê-las, pois a interpretação não é única para todos. Ela depende de uma série de fatores, como memória histórica, bagagem cultural, experiência de leitura, de vida etc. Em suma, a interpretação, tanto de aulas quanto de leituras, exige reflexão por parte do aluno (Buzzo, 2010, p.19).

Como instrumento de expressão subjetiva do leitor, o diário de leitura torna-se potencial ferramenta para as atividades com a literatura em sala de aula, pois proporciona o movimento de produção escrita reflexiva, levando em consideração tanto sua visão particular, impressões, reações e sensações diante do texto, relacionadas a sua bagagem pessoal de vida, quanto a sua formação leitora, suscitando outras leituras já guardadas na sua bagagem literária, as intertextualidades possíveis de serem feitas, as críticas a serem levantadas, as lacunas a serem preenchidas, que deixadas pelo autor serão fios condutores para o letramento literário.

Dialogando com Machado, produzir diários de leitura é fazer uma conversa do leitor com o autor do texto, fazer o leitor crescer por meio da linguagem e da leitura. O diário de leituras é um “texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente” entre os diversos discursos existentes na comunidade leitora (Machado, 2005, p.65).

2.2 LETRAMENTO AFROLITERÁRIO

Para além do letramento literário, há de se considerar, nesse momento, o letramento aroliterário, visto que é o objetivo do nosso trabalho e, atualmente, algo relevante em sala de aula, não apenas pelo cumprimento da lei, mas pela necessidade de novas abordagens, que até o presente momento estavam excluídas.

Segundo Tanajura e Souza (2020), em seu artigo “Por que um projeto de

Letramento Literário Negro?”, pertencente ao livro *Cotidiano escolar: teoria e prática* no Proletras, faz-se urgente desenvolver práticas com textos literários de autoria negra, para desconstruir a noção de literatura restrita a homens brancos, com a ideia de que negras e negros não são capazes de aprender ou de produzir conhecimento.

A literatura de autoria negra pode ser instrumento de interação, para explorar aspectos de raça e gênero que nos espaços escolares ressoam, “a invisibilização da literatura negra e a representatividade negativa da pessoa negra no conteúdo literário ofertado também são faces da perversidade do racismo no contexto [...]” (Souza; Tanajura, 2020, p.50).

O letramento literário negro passa por algumas barreiras no âmbito educacional, é preciso dar formação aos professores para que adotem a literatura negra, e que desenvolvam uma metodologia apropriada para promover a representatividade da pessoa negra positivamente, com o protagonismo dos personagens negros.

Como descrevem as autoras, “se a narrativa convida a vestir a história dos personagens, incorporando valores e sentimentos” (Souza; Tanajura, 2020, p.51), que visão uma criança, adolescente ou adulto pode construir acerca de personagens representados nas narrativas com inferioridade, passivos, sem vida ou história própria, coadjuvantes, muitas vezes pelos quais não “vale a pena torcer”?

Assim, a literatura acaba contribuindo para a criação de um distanciamento inevitável entre leitor negro e sua própria negritude e para o “mito da incapacidade intelectual” (SILVA, 2011), isto é, sua interdição enquanto sujeito cognoscente pode ser reforçada pela ausência de contato com uma literatura que lhe confira reconhecimento e pertencimento” (Souza; Tanajura, 2020, p.51).

A seleção de obras literárias, pensando em um letramento literário negro, segundo as autoras, primeiro precisa assegurar seu pertencimento no espaço escolar, que hoje perde espaço para a concepção histórica que valida mais o uso da língua circulante na sociedade.

Baseadas também em Cosson, Tanajura e Souza, que nos apresenta o letramento literário, ligado à apropriação do uso da língua com a subjetividade do texto literário, propõe práticas de letramento que considerem os sujeitos, seus valores e crenças, levando-as ao universo do estudante.

Para Cosson, primeiro, deve-se pensar na ampliação do repertório literário, por

parte da figura do professor, para, por conseguinte, se alcançar o letramento literário do aluno. O professor é a base de experiência que deve levar a literatura marginalizada para a escola, atuando, assim, como agência “de letramento, desestabilizando discursos cristalizados” (Souza; Tanajura, 2020, p.53). Nesse sentido:

a figura do(a) professor(a) na mediação desse processo parece fundamental, pois seu universo literário é acionado na seleção das obras com as quais se vai trabalhar. São suas experiências leitoras que o(a) guiarão nessa escolha. Se seu repertório é marcado por uma concepção conservadora de literatura, baseada em ideais puramente canônicos, muito provavelmente suas aulas serão encharcadas de um padrão literário que não dialoga com a possibilidade de literatura feita por vozes historicamente apartadas da escola (Souza; Tanajura, 2020, p.52-53).

Para as autoras, baseadas em Cosson e Souza (2011), pensar nesse letramento é considerar a formação do professor no contato com manifestações e vozes literárias historicamente excluídas da escola, estimular o afastamento da literatura pelo mero utilitarismo, levando-a à apreciação estética; incentivar uma seleção literária refletida numa curadoria que leve os textos não achados na escola, para que possam dialogar positivamente com a construção identitária do aluno.

Se se quer uma literatura negra, ela tem que ser instrumento antirracista, garantir que seja produzida por pessoas negras com preocupação estética, ética e o compromisso de escrita, contemplada pelo componente racial, portando reflexões para dentro e fora da sala de aula.

Consoante ao letramento afromliterário, a autora Maria Carolina de Godoy nos aponta a importância de inserir a literatura negra no espaço educacional, uma representação que marque “a luta contra a discriminação, a afirmação da cultura afro-brasileira, o enaltecimento de crianças, mulheres, homens negros, desconstruindo, assim, imagens estereotipadas que tanto contribuíram (e contribuem) para o preconceito e o racismo” (Godoy, 2018, p.77).

Segundo Godoy, apesar de hoje vislumbrarmos maiores registros com representações negras, a “circulação ainda é pequena”, se comparada a outras produções, isso quando não “foram esquecidas, silenciadas, negligenciadas e, quando lembradas, apresentadas de formas distorcidas e estereotipadas” (Godoy, 2018, p. 80).

Eduardo de Assis Duarte, autor do artigo “Por um conceito de literatura afro-

brasileira”, no portal *Literafro – o portal da literatura afro-brasileira*, nos aponta alguns elementos que distinguiriam essa literatura:

Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos (Duarte, 2018).

Dentre os elementos que caracterizariam essa literatura, estão, segundo o autor, o tema, não só pensando no sujeito, mas no universo que o constitui - social, cultural e artístico – em uma memória ancestral tal como na contemporaneidade vivida; a autoria, muito controversa, pois implica fatores biográficos e fenotípicos: “a autoria há que estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto *tradução textual* de uma história própria ou coletiva.” (Duarte, 2018); o ponto de vista, levando em consideração o conjunto de valores, identificadas a história e cultura, ligadas à vida da população; a linguagem, que faz parte da estética discursiva, precisa estar vinculada ao vocabulário pertencente às práticas linguísticas africanas, do mesmo modo que na cultura deixada no Brasil; o público, pensando-se em grupo afrodescendente que será o receptor, que é marcado pela diferença cultural e anseia a afirmação identitária.

Conclui-se, com o embasamento de Duarte, que

A partir, portanto, da interação dinâmica desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude. Tais componentes atuam como constantes discursivas presentes em textos de épocas distintas. Logo, emergem ao patamar de critérios diferenciadores e de pressupostos teórico-críticos a embasar e operacionalizar a leitura dessa produção. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua interrelação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes (Duarte, 2018).

Por isso, além da importância da visibilidade de autores negros, devemos pensar no estímulo a uma leitura de produções literárias que se afastem do padrão

branco, desconstruindo estereótipos, construindo um protagonismo negro, que recupere a cultura esquecida, marginalizada. Que essa literatura seja apoio para as resistências, pelas palavras e ilustrações que trazem, nas quais podem se identificar com aspectos específicos de sua raça, e de orgulho de pertencimento.

3 A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

O racismo é uma prática diária e difundida.
Ele é onipresente e forte.
(Sant'Ana, 2005, p49)

Desde a década de 1990, quando surgem os PCNs, trazendo os temas transversais e, entre eles, o da Pluralidade Cultural, houve uma preocupação maior com a produção de textos literários que contemplassem a temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças e jovens.

Posteriormente, reforçando essa preocupação, surgem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e, a contar desse tempo, a literatura é vista como ponte para os trabalhos com a cultura africana e afro-brasileira, ressaltando sua importância para a formação geral da cultura brasileira, enaltecendo os sujeitos nela contemplados com respeito, alteridade e protagonismo na sociedade.

A literatura tem a capacidade de se incorporar ao ser humano, enriquecendo sua percepção e visão de mundo, ou seja, é capaz de humanizar por meio das experiências que lhe proporciona. Consideramos esse processo de humanização conforme Antonio Candido o concebe, ou seja,

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 de 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 (Candido, 1995, p. 249).

Se a literatura tem o poder de propiciar a humanização do ser social, pode, por consequência, promover transformações que levem o ser humano a novas atitudes e, assim, ela será instrumento para a implementação de ações que contribuam para, como diz Debus, “ler o outro e sobre o outro” (2017, p. 22). Desse modo, ler textos literários que apresentem personagens negros, ou ler autores negros, pode contribuir para ampliar a visão de mundo, com mais respeito, alteridade e conhecimento.

Mas, há ainda um viés a ser enfrentado no que diz respeito à implementação dessas leis através da literatura. Segundo Eliane Debus (2017), em seu texto

“Literatura, literatura infantil e juvenil e a temática africana e afro-brasileira”, a temática vem a passos curtos e lentos no corpo da literatura infantil e juvenil em nossa sociedade.

Quanto à presença de personagens negras e sua representatividade na cultura africana ou afro-brasileira, ela quase inexistia antes da década de 1970 e, após isso, quando finalmente se manifesta, “o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade [...] ou é aquele que provoca o apiedamento” (Debus, 2017, p. 30).

Na década seguinte, a inclusão de personagens negras na literatura ainda continuou em temas preconceituosos. Segundo a autora, baseada no estudo de Maria Anória de Jesus Oliveira (*Negros personagens nas narrativas literárias infantojuvenis brasileiras: 1979-1989*), observam-se três tendências: “1) a denúncia da pobreza; 2) a denúncia de preconceito racial; e 3) o enaltecimento da beleza ‘marrom’ e ‘pretinha’ dos protagonistas [...] com vistas à disseminação do mito da democracia racial” (Debus, 2017, p. 32).

Já a partir da década de 1990, tendo por apoio um estudo de Andreia Sousa, Debus afirma que, para o cumprimento da LDB e dos PCNs, com seus Temas Transversais, entre eles a Pluralidade Cultural, ocorreu uma nova fomentação de livros nas editoras.

Eliane Debus também cita a estudiosa Gládis Kaercher (2005), cuja pesquisa acerca dos temas transversais demonstrou que as personagens nas obras infantojuvenis passaram pelo clareamento, em uma quase “extinção do fenótipo” (Debus, 2017, p.33).

Segundo Debus, após a Lei 10.639/2003, surgiram diversos trabalhos de pesquisa sobre a temática étnico-racial na literatura, entre eles, o de Silveira, Bonin e Kirchhoff, os quais concluem que, atualmente, há três tendências mais explícitas nas obras: situações de racismo na ficção que levam à fraternidade e aceitação; situações não discriminatórias, pelas ilustrações numa visão naturalizada da diversidade; e a representação da diversidade pelo “tom celebratório e exortativo” (Bonin; Kirchhoff; Silveira, 2015).

Por fim, Debus conclui que, após a Lei 10.639/2003, há uma recorrência de recontos africanos e afro-brasileiros escritos por autores brasileiros, ambos vindos da tradição oral, com o objetivo de promover a construção da identidade étnica. A representação de negros como protagonistas e as narrativas que representam o

continente africano, dão início a uma nova perspectiva nas temáticas da cultura africana e afro-brasileira, desfazendo a ideia de representações/identificações de submissão e escravidão.

Pesquisadores como Debus, Silveira, Cosson e Martins, entre outros, aprofundaram-se na pesquisa de tendências da literatura com temática africana e afro-brasileira nos últimos tempos, e apresentam em seus textos algumas considerações das obras que seguem essa linha: o protagonismo do personagem negro na literatura infantil e juvenil.

Segundo os autores, apesar de ainda encontrarmos muitas obras que apresentam narrativas dotadas de estereótipos, com imagens e ações de discriminação racista ou apenas abordando a temática da escravidão, já começam a aparecer produções que contemplam o protagonismo do personagem em situações naturalizadas.

Também temos de levar em consideração na literatura com temática africana e afro-brasileira, se a escrita foi feita “para” o negro ou “pelo” negro, feita pelo branco com temática negra ou, ainda, feita pelo branco ou negro, tendo em vista a sensibilização do branco.

Além disso, complementando as leituras sobre o que a literatura nos apresenta na temática, Godoy (2019), em seu artigo “Era uma vez... Infância, representação e afro-brasilidade no reino da literatura infantojuvenil”, aponta obras com protagonismo negro, e dentre elas a reflexão sobre as narrativas que trazem: a autoestima identitária pelos cabelos; a ancestralidade pela voz afetiva de narrativas orais, memória e sabedoria, e a cultura pela religiosidade dos orixás.

Desenvolver um trabalho com essas imagens e palavras da literatura com personagens negras torna-se um caminho favorável no trabalho com essa temática, o que para Godoy

significa contemplar identidades, contribuir para que estereótipos sejam quebrados quanto à imagem de mulheres e homens negros, combater o racismo e, desde a infância, montar/mostrar de fato o painel multicultural de que é composto o Brasil e, por extensão, oferecer a todos(as) leitores(as) o sentimento de fazer parte do todo (Godoy, 2019, p.17).

Cabe salientar, deste modo, para ratificar o nosso estudo, que a formação de leitores pelo letramento literário deve abordar essa temática de protagonismo do negro em novas identidades.

3.1- A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Considerando que as relações étnico-raciais não acontecem somente no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo, que promovem situações entre as pessoas que convivem, o termo “raça” influencia a leitura de seus componentes na sociedade brasileira, remetendo sempre à cor de pele e/ou tipo de cabelo. Assim, procura-se um novo termo que leve “ressignificado pelo Movimento Negro” (Brasil, 2004, p.13), a um sentido político não pejorativo:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p.13).

Conforme Djamila Ribeiro, citando o autor Silvio Almeida, em seu livro *Racismo estrutural*, o racismo se encontra incorporado na sociedade brasileira e se manifesta até mesmo pelo silêncio de quem o presencia,

o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Ribeiro, 2019, p. 13, apud Almeida, 2019, p.52).

A sociedade é racista com uma visão de democracia racial ainda difundida entre nós, colocando o peso da discriminação em indivíduos e não na sociedade como um todo. Todavia, o racismo está enraizado no grupo social, pois, como afirma o autor Kabengele Munanga, organizador da obra *Superando o Racismo*, “[...] o preconceito é produto das culturas humanas, que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (Munanga, 2005, p.18).

Segundo estudos de Antônio Olímpio de Sant’Ana, o racismo surgiu na humanidade, desde o séc. XV, pela frente europeia, em busca da dominação sobre a

América, Ásia e África principalmente, considerando esses povos, com seu paganismo, como selvagens que precisavam ser dominados.

E por que o racismo se consolidou e é praticado até hoje? De acordo com Sant'Ana, "a cultura popular sobrevive aos tempos porque ela é transmitida através de gerações. E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos" (Sant'Ana, 2005, p.43). Portanto, somos disseminadores de geração em geração, de uma prática que se consolidou pelo fortalecimento no dia a dia, nas raízes do imaginário popular.

Não é dizer que o preconceito acontece devido a algumas pessoas ignorantes, é sim perceber que ele faz parte da formação social de uma sociedade toda. De acordo com Munanga, o preconceito está relacionado às ideias incutidas no inconsciente coletivo que passam pelo afetivo e emocional dos sujeitos, e estas são dimensões "onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e valores que codificam as atitudes" (Munanga, 2005, p.19).

Em outros termos, precisamos lutar pela "transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito racial" (Munanga, 2005, p.17). Sendo um problema grave na sociedade, não será tarefa fácil combatê-lo, mas a educação escolar tem um papel importante nessa situação.

Um dos primeiros passos no combate ao racismo, para a adoção de práticas antirracistas, vem do trabalho com a construção da identidade negra, sendo a escola o espaço, segundo Gomes, "em que aprendemos e compartilhamos [...] valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (Gomes, 2003, p.170-171). Para isso, a formação dos professores é essencial na dimensão educativa em que se encontram os sujeitos, com o cuidado de que tanto pode valorizar a identidade negra, quanto "estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las" (Gomes, 2003, p.172).

O autor Kabengele Munanga nos alerta sobre a falta de preparo que nós, profissionais da educação, temos em relação a situações preconceituosas que ocorrem no ambiente escolar. Estas poderiam ser a partida para a introdução de um novo olhar sobre as demais culturas. "A transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima" (Munanga, 2005, p.17), logo, conhecer a cultura do outro para conviver com as diversidades de forma natural e respeitosa é um passo importante a ser dado por nós, professores.

Não há uma cultura superior ou inferior, mas sim culturas de

“complementaridade e de enriquecimento da humanidade” (Munanga, 2005, p.15). E é assumindo “com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença” (Munanga, 2005, p.15) que poderíamos ajudar nosso aluno discriminado.

Diversos fatores levam a inúmeras consequências negativas para o aluno negro, desestimulando-o na aprendizagem. Dentre eles, o “preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade” (Munanga, 2005, p.16), o “conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos”, e, ainda, “as relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras.” (Munanga, 2005, p.16)

A identidade negra é, conforme Gomes (2003), uma construção histórica, social, cultural e plural. Uma identidade negra positiva precisa ser construída frente a essa sociedade que, historicamente, discrimina e nega sua formação social com bases negras.

A escola é espaço de formação de identidades, nesse sentido a formação de professores para o trabalho com o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira torna-se urgente, para que essas identidades sejam construídas de maneira positiva, o que já deveria ter sido incorporado nos currículos de formação docente, uma necessidade desde a implementação da lei 10.639/2003, orientado também pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O documento, quanto a ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, preconiza que os sistemas de ensino precisavam providenciar formação docente adequada:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais de educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2006, p. 246).

Entretanto, a formação de professores ainda está aquém do necessário para o trabalho contra o racismo e a construção da identidade negra nos espaços escolares. Para isso, há de se pensar em um trabalho com a construção do conhecimento sobre a identidade e história de um povo, que notoriamente não é única, nem homogênea.

Historicamente, o povo brasileiro cresceu e conheceu até o momento aquela

história única do povo negro escravizado, por anos disseminada com narrativas de períodos escravistas, que rapidamente formaram o imaginário sobre a raça africana somente em situações de inferiorização dentro da sociedade, o que acabou perpetuando até os dias de hoje.

Fazer conhecer a história de uma nação provoca novas visões, que resgatariam a dignidade de um povo, e, como afirma Munanga (2005), levaria o conhecimento à todos, brancos e negros:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra [...] interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas [...] a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos [...] contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p.16).

Djamila Ribeiro (2019, p.11) faz-nos refletir o quanto a mentalidade brasileira continua com uma visão distorcida da história do Brasil, na qual somente enxerga a raça negra associada à escravidão. A autora cita as palavras da psicanalista Neusa Souza: “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza, 1983, p.19).

O perigo de uma história única, segundo Chimamanda Ngozi Adiche, é preponderante para a continuação do racismo e discriminação de uma raça, que é, hoje, estatisticamente comprovado por pesquisas, a maioria do povo brasileiro,

[...] mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne única história (Adiche, 2019, p.26).

Formar sua identidade é passar por sua história ancestral, escravizada e até hoje estereotipada, porém a construção da identidade negra não pode ficar nessa história única, “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adiche, 2019, p.27-29).

De acordo com Stuart Hall, são as culturas nacionais que levam à construção de sentidos sobre uma nação, e é a partir dessas que “podemos nos *identificar*” (Hall, 2022, p.31), construindo, portanto, nossas identidades. São as histórias contadas por um povo, as memórias enraizadas que nos fazem conectar o presente com o passado.

Conforme Santos (2022, p.84), temos muitas identidades, somos plurais, porém temos raízes culturais de um determinado grupo, dando ao indivíduo um pertencimento identitário. A autora cita Stuart Hall (2022, p.14), que elucida o conceito de identidade, baseado em estudos da modernidade, como um complexo de “divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’” (Hall, 2022).

Ainda conforme Stuart Hall, referenciado por Laclau (1990), a estrutura da identidade permanece aberta para que a história possa acontecer, e essa visão torna-se perturbadora muitas vezes, mas

não deveria nos desencorajar: o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre possibilidades de novas articulações - a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos [...] (Hall, 2022, p.14).

É preciso trabalhar para se descobrir como “tocar no imaginário e nas representações” (Munanga, 2005, p.19), a fim de atingir a razão e a emoção, removendo os preconceitos escondidos na psique humana. Para isso, segundo Munanga (2005), não há fórmula pronta, mas o professor precisa receber suporte para inventá-las e, de forma criativa, para encontrar “caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária” (Munanga, 2005, p.20).

3.2 A IMPORTÂNCIA DE UMA LITERATURA COM PROTAGONISMO NEGRO

Há alguns anos, a literatura busca fundamentar-se em valores morais e antirracistas para suas obras, mas ainda precisa desenvolver ações que supram o modelo com obras que acabam destacando situações de preconceitos e

discriminação, dessa maneira, buscando outros referenciais, que privilegiem o protagonismo negro em um viés natural de vivência na sociedade.

A autora Geni Guimarães, em sua obra literária *A cor da ternura* (1991), em um enredo autobiográfico, coloca justamente essa situação em sua vida escolar que, ao invés de enaltecer sua ancestralidade, acaba reforçando o estereótipo do negro em sociedade, contado pela história eurocêntrica. A seguir, apresentamos o trecho da obra em que a protagonista, no dia 13 de maio, se sente objeto analisado:

Vi que sua narrativa não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo (Guimarães, 1991, p.66).

Tal fato relembra as palavras de Chimamanda, em sua obra “O perigo de uma história única”, em que há enraizada, em nossos discursos escolares, uma única história, a ideia sobre um povo africano escravizado, subalterno, digno de piedade, ouvindo uma história única historicamente disseminada.

Desse modo, o trabalho com narrativas que mostrem outras histórias sobre os negros, não essa única de escravidão, discriminação, preconceitos, subalternidade, que é o que rapidamente a sociedade lembra quando se fala de história e cultura africana, é imprescindível para a construção identitária positiva desse povo, um trabalho com obras que enalteçam o protagonismo negro e o conhecimento de sua cultura, de sua ancestralidade.

Ainda segundo Chimamanda, “é impossível envolver-se direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa [...]. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum” (Adiche, 2019, p.27). Conhecer é envolver-se, e pelo conhecimento construímos outras ideias sobre o que nos é ainda desconhecido ou ainda ocultado, pela única história até agora contada.

Dessa forma, o envolver-se configura um trabalho pela afetividade que, segundo Azoilda Loretto Trindade (2006, p.102), é um ponto de força para os educadores, sabendo da importância e significado para a valorização do aluno no universo escolar:

Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas (Trindade, 2006, p. 102).

Busca-se, portanto, uma ferramenta para a construção desse envolvimento afetivo para 'conhecer o outro', e sendo a literatura "[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos [...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela..." (Candido, 1995, p.245), é possível, por meio dela, também potencializar ações antirracistas pela afetividade e diálogo da linguagem literária.

A literatura, nesse aspecto, é um caminho de envolvimento entre pares, leitor e autor, leitor e personagem, leitor e leitor. A afetividade influencia as relações interpessoais e pode possibilitar novas ações, sendo lúdica e por prazer, torna-se ponte para o exercício da alteridade³.

Os adolescentes estão em fase de transformação e aceitação, fase difícil pela transformação hormonal e comportamental que acontece, iniciam muitas vezes os estudos em outra instituição, novos e diferentes colegas, novas demandas nos estudos e responsabilidades. Logo, perceber-se enquanto ser pertencente a esse mundo, reconhecendo-se nele, torna-se importante passo para a construção de sua identidade. Estar incluído, enxergar-se em obras literárias, poderá ser algo relevante em sua vida.

Ao vislumbrar-se nas obras, pelo encantamento das ilustrações e textos, em ações narrativas que o protagonizam, com afeto, responsabilidade e respeito pelos autores - e estes já possuem a fórmula de envolver o leitor -, o aluno tem seu pertencimento assegurado dentro da sociedade na qual se encontra desde sempre.

Segundo Lu Soares (2022, p.60), participante do "Projeto de Pesquisa Aplicada

³ **Alteridade**, muito mais que um conceito, é uma prática. Ela consiste, basicamente, em colocar-se no lugar do outro, entender as angústias do outro e tentar pensar no sofrimento do outro. Alteridade também é **reconhecer que existem culturas diferentes** e que elas merecem respeito em sua integridade. Nesse sentido, o reconhecimento da alteridade é o primeiro passo para construir-se uma sociedade democrática e mais justa.

Disponível

em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/alteridade.htm#:~:text=Alteridade%2C%20muito%20mais%20que%20um,merecem%20respeito%20em%20sua%20integridade.> Acesso em: 20 maio 2023.

LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira”, cujo objetivo foi de realizar formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira, é complexa a ação de desconstrução dos preconceitos e estereótipos que a sociedade tem enraizada.

Essa transformação, para uma nova construção identitária, passa pela construção de uma literatura “diversa e plural”, que represente todos os povos formadores de nossa sociedade, nossa cultura. É pelo conhecimento, instrumento de humanização, que a sociedade constrói suas relações, manifestando desconstruções de preconceitos e ampliação da humanidade.

De acordo com Djamila Ribeiro (2019, p.41), atitudes simples podem ajudar as novas gerações a formarem sua identidade de forma positiva, apresentando livros com personagens negros que fujam aos estereótipos que a sociedade eurocêntrica já formou e lutando pela aplicação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas, já que é seu papel levar a

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (Ribeiro, 2019, p. 41).

“O racismo é cruel e desumaniza, deixando marcas profundas. Tratando-se de crianças pequenas age de maneira efetiva no desenvolvimento das identidades, sendo difícil a construção positiva da identidade das crianças negras” (Santos; Trancoso; 2020, p.80). Imagine, assim, o racismo acontecendo no período da adolescência, fase em que os hormônios gritam pelo protagonismo em seu grupo social para ser aceito e se sentir pertencente! Uma identificação pessoal positiva a ser formada é essencial para a sobrevivência neste mundo adolescente.

A pesquisadora Caroline Jango (2017, p.63) diz que, além de problematizar as relações raciais, devemos necessariamente discutir a temática identidade, promover valores éticos, morais e culturais, que corroboram a (re)construção da identidade positiva.

Segundo Santos e Trancoso (2020, p.81), as crianças pequenas já carregam consigo marcas do racismo estrutural e, citando Cavalheiro (2000, p.99), a questão

fica mais preocupante ainda, porque “isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem assim, a cor indesejável”.

É por essa razão, relembando a obra de Geni Guimarães novamente, em duas passagens emocionantes, “Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?” (Guimarães, 1991, p.10), e em “Esfreguei, esfreguei, e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele” (Guimarães, 1991, p.69), que há de se repensar até que ponto o racismo afeta nossos alunos e o que nós, educadores, podemos promover para reverter essa situação.

Para o enfrentamento deste quadro preconceituoso que vivemos, a educação, como reforça Munanga (2005), “é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos” (Munanga, 2005, p.19), mitos estes que estão enraizados na cultura racista, do qual precisamos nos libertar:

Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdado do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial (Munanga, 2005, p18).

O nosso desafio, atualmente, como educadores, é repensar ações que promovam realmente atitudes de transformação na sociedade. Um dos passos a ser dado, no campo da literatura, é a análise criteriosa na escolha das obras, o cuidado para não reforçar o preconceito e a discriminação, com personagens estereotipadas e subalternizadas; o importante é trazer personagens negras de forma humanizada em papel de protagonismo.

A autora Heloísa Pires Lima propôs, em determinadas ocasiões, para várias pessoas se lembrarem de livros com personagens negros, ou de figuras negras no repertório, e ficou claro que “não encontravam, não lembravam ou de muitos poucos, e mais raro com protagonistas” (Lima, 2005, p.103). Seja qual fosse o livro, aventura, amor, suspense, mundo das princesas, heróis, eles são sempre invisíveis.

Preocupada com isso, a autora buscou investigar mais a presença do negro em obras de diferentes épocas e países, na formação de imagens negras para crianças. A triste notícia é que ela percebeu que personagens negros não eram tão invisíveis, porém com associações discursivas que nos confirma o quanto a história do negro

ainda continua aquela única, da visão eurocêntrica.

Ao abordar essa questão, Luiz Silva Cuti, em sua obra *Literatura negro-brasileira*, refletiu sobre o quanto as obras que marcam situações racistas podem afetar um indivíduo, obras que apresentam o negro como tema, o que alguns críticos dizem ser a consolidação da democracia racial feita pelo branco, e que acabam reforçando os estereótipos. Segundo o autor,

vale mais a inexistência de obras racistas, sejam elas sutis ou grosseiras em sua discriminação, do que a existência delas. Por quê? O prejuízo psicológico de uma obra literária pode ser arrasador para um leitor desavisado, ingênuo, que se emocionou e passará a dar crédito afetivo e efetivo ao que leu (Cuti, 2010, p. 82).

Desta forma, procura-se repensar que, além das histórias que podem emergir certos receios, conflitos, há aquelas em que os personagens serão situados na diáspora da África, permitindo a empatia e a sensibilização do leitor para com o que lhe é desconhecido. A autora Maria Anória, em sua tese de doutorado, *Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000 – 2007)*: entrelaçadas vozes tecendo negritudes, referendada por Gomes (2006, p.162), aponta que

as produções literárias contemporâneas sobre as quais nos debruçamos trazem indícios que nos remetem a outras Áfricas. Assim, emerge o legado da “África pré-colonial”, com vistas a “recuperar valores, referências (...) culturais, estéticas”, entre outras, “através do resgate da ancestralidade africana”, pontua Gomes (2006, p.162) ao referir-se a algumas formas de valorização estética negra no Brasil (...) (Oliveira, 2010, p.258).

Conforme a autora Maria Anória, é o momento de resignificação da história e da vida, “transformar o silêncio em linguagem e ação” (Educa Serra, 2021), resignificar a literatura para além daquela do setor dominante, eurocêntrica ou do cânone, escolher aquela que tenha uma linguagem enredada nas margens da África, e da diáspora dela, para que tragam significância ao leitor negro e branco:

Ao reconhecer que a “nossa literatura é do setor dominante”, Candido (2002, p.109) compreende a relevância de “abrir eventualmente um espaço para as manifestações literárias reprimidas ou desqualificadas”. Decorre daí a necessidade de valorizar e resignificar o patrimônio sociocultural, que remete às raízes africanas [...] (Oliveira, 2010, p.241 - grifo da autora).

As leis, abordadas em capítulo anterior, são os “divisores de água”, como afirma Maria Anória (Educa Serra, 2021), surgindo, a partir desta época, estudos para que ações afirmativas fossem realmente implementadas. É preciso, segundo a autora, o estudo de intelectuais que nos ajudem a entender melhor esse racismo ‘intoxicado’ em nós.

O autor Cuti (2010, p. 12), em sua obra *Literatura negro-brasileira*, destaca o papel da literatura para revelar um Brasil negro, e o quanto ela pode ser transformadora, pois é humana e não é estática no tempo:

E a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação. [...] A literatura é um fazer humano. Quando é interpretada, avaliada, legitimada ou desqualificada, fica aberto o leque de sua recepção, leque este que se altera no decorrer do tempo [...] (Cuti, 2010, p. 12-13).

Conforme Debus, o mercado editorial para a produção literária com temática africana está dividido em três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas” (Debus, 2017, p.26).

Destacamos a terceira categoria como importante instrumento no que diz respeito a levar o conhecimento de que elas existem e têm papel fundamental para a identificação do negro como pertencente a uma ancestralidade que tem história, e assim saber encontrar-se e identificar-se no outro. Segundo Debus,

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários que focalizam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permitem uma visão ampliada do mundo. Assim, conhecer as literaturas africanas de língua portuguesa possibilita uma relação salutar com outras culturas (Educa Serra, 2021).

Nessa categoria, de acordo com Debus (Educa Serra, 2021), há ainda outras divisões a se pensar, pois não é apenas categorizar como sendo de autores daquele continente, mas sim se seria uma literatura africana de diferentes línguas, “a partir da multiplicidade linguística do continente”, ou uma literatura africana em língua portuguesa, de acordo com o país que advém, sem se pensar na “negritude dessa literatura”, e, ainda, a autora demarca essa última divisão com duas linhas: a vinculada à origem oral; e a contemporaneíssima.

Nessa perspectiva, Debus (Educa Serra, 2021) apresenta um novo vocábulo, “afroliterando”; estamos, no momento atual, nos afroliterando, quando promovemos práticas de leituras literárias antirracistas, quando pensamos na escolha do livro com alguns critérios, como: “quem escreveu? quem ilustrou? qual temática? e a partir daí ter um olhar atento para o que nos diz”.

Dessa forma, para procurar alcançar os objetivos propostos neste estudo, a escolha do *corpus* literário procurou atender-se a essa terceira categoria, resgatando a ancestralidade de um povo que tem a narrativa oral como elemento da tradição.

3.3 SOBRE A ORALIDADE AFRICANA

Conforme o etnólogo, escritor e mestre das culturas tradicionais africanas, Hampaté Bâ (1980), em seu capítulo “A tradição viva”, da obra *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*, a “palavra” tem origem divina nas sociedades africanas, e é na tradição oral das histórias ali contadas que o homem se forma, com o conhecimento transmitido pela oralidade.

Cabe, neste momento, uma ponte com o nosso livro a ser implementado, se a palavra tem origem divina, só poderia, logo, as histórias do mundo terem pertencido a Deus, como na narrativa “O baú das histórias”. “Nas tradições africanas [...] a palavra falada se empossa, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nelas depositadas” (Hampaté Bâ, 1980, p.169).

Na tradição africana, segundo Hampaté Bâ (1980), o ato de contar histórias vem dos “tradicionalistas”, que são testemunhas vivas da herança africana, carregam o conhecimento, que é compartilhado pela oralidade. A palavra e o homem têm uma ligação forte, o que leva a comportamentos na sociedade em que o homem vive pela visão de mundo que lhe é passada, uma interação no mundo que de histórias e lendas passam a inúmeros saberes:

Trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. (...), para a África tradicional de uma ciência eminentemente prática que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser colocadas a serviço da vida (Hampaté Bâ, 1989, p. 75).

O autor Ong, nos estudos sobre a oralidade primária, em seu capítulo “Sobre a psicodinâmica da Oralidade: A palavra proferida como poder e ação”, nos traz apontamentos sobre o que sejam as palavras para essas culturas, “entre os povos ‘primitivos’ (orais), geralmente a linguagem é um modo de ação e não simplesmente uma confirmação do pensamento” (Ong, 1998, p.42).

Segundo o autor, para as culturas orais, o conhecimento adquirido deveria ser repetido constantemente, ou poderia se perder. Tais repetições resultavam em pensamentos fixos, e estes “eram essenciais à sabedoria e à administração eficiente” (Ong, 1998, p.33). Os povos orais consideravam as palavras sempre como dotadas de “grande poder”, pois, para estes, o som provoca e exerce o poder sobre a pessoa:

O fato de os povos orais comumente – e muito provavelmente em todo mundo – julgarem as palavras dotadas de uma potencialidade mágica está estreitamente ligado, pelo menos inconscientemente, a sua percepção da palavra como necessariamente falada, proferida e, portanto, dotada de um poder” (Ong, 1998, p.43)

Para as culturas orais, como explica o autor, o pensamento de algo está apoiado na comunicação, não há registro escrito, é preciso guardá-lo na memória. E como o faz? É preciso reter e recuperar seu pensamento na pronta repetição oral dele, e até mesmo se utilizar de versos rítmicos, “pois o ritmo auxilia na recordação” (Ong, 1998, p.45).

A partir dos contos de narrativa oral africanos, pode-se contribuir para a continuidade do letramento literário dos alunos e, paralelo a isso, divulgar a cultura africana, para que o conhecimento da história de um povo possa levar ao respeito e alteridade em nossa sociedade, formada por diversas etnias, e intensificar a luta por reconhecimento e combate ao racismo presente no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Gabriel (2021, p.47) cita a autora Dumas (2020) sobre a importância de falar de onde viemos e vivemos, levando-nos a compreender a trajetória de percursos e experiências que criam afeto e conhecimento sobre esse lugar. E, ainda, repensar o quanto nos afeta estarmos à margem de grandes sociedades, “estar no interior, ser do interior é ser de uma beira, de uma margem” (Dumas, 2020, apud Gabriel, 2021, p.47). Sendo assim, mesmo que à margem das grandes sociedades, exploramos o caminho literário pela literatura africana, porque é falar “de onde viemos e vivemos”.

Em diálogo com Gabriel (2021), no que diz respeito à pluralidade existente em sala de aula, devemos saber de onde nosso aluno vem, como vive, o que busca, que legado cultural e ancestral possui, que cultura inventa, constrói, é passada pela família, tudo isso é importante para o começo de nosso trabalho. Nas palavras da autora,

[...] mesmo que seja possível identificar pontos comuns, ressalto que as crianças são plurais em relação às experiências cotidianas, às formas de apropriação e criação de saberes e culturas. Em diálogo com Sarmento (2005), concordo que elas são eminentemente multiculturais, pois possuem modos distintos de pensamentos, de simbolização do mundo, formulam diferentes interpretações dos outros, de si próprias, da sociedade, lidando com tudo que as rodeia (Gabriel, 2021, p.53).

O autor Ong classifica a expressão oralidade de duas maneiras, a primária, “totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão”, e a secundária, aquela provida de tecnologia, usada por diversos dispositivos que precisa da escrita e impressão. Contudo, hoje, apesar da primária praticamente ser inexistente, ainda há culturas que preservam essa oralidade primária.

Destacando o valor da oralidade, ressalta Ong que

As culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quanto a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes (Ong, 1998, p.23).

Certamente, a oralidade africana produziu realizações verbais que, com o decorrer do tempo e colonização, sofreram modificações pela oralidade secundária. Ainda segundo Ong, “a expressão que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Ong, 1985, p.198).

De acordo com Tettamanzy (2007), também se levantam questões que colocam a escrita e a oralidade em paradigmas diferentes, como se fossem incompatíveis, apontando a primeira como superior. Decorre daí a visão eurocêntrica, de privilegiar uma literatura escrita em detrimento da oral, advindas do continente africano, e até hoje estereotipada.

A oralidade não é um elemento de uma cultura que não domina a escrita, que por muito tempo ficou marcada como uma cultura que não avançou, sempre na dependência e imposição do seu colonizador. Ela é antes de tudo a memória oral preservada, que deve ser colocada em ação para se fazer existente e marca de um povo.

Ela sempre será mais espontânea, mais natural, a escrita é lenta, se altera, reorganiza-se. Na “comunicação verbal oral, a redundância atinge dimensões excepcionais, como na conversa de tambores africanos” (Ong, 1998, p.51). Fazer as redundâncias, segundo o autor, estimula a fluência, é melhor repetir do que pausar, no estilo oral a “hesitação é sempre prejudicial”. Desta forma, a oralidade não pode ser considerada como simples, mas com marcas estéticas em sua constituição.

A oralidade, pensada em uma literatura africana, negra, ou afro-brasileira, é considerada marca estética, da mesma maneira que são as ilustrações, por exemplo, para uma literatura infanto-juvenil. Além disso, ela tem como elementos estéticos a composição oral, o modo de contação de histórias, o círculo, o papel do griot, em volta de um baobá, concluindo, portanto, que todos estes remetem à cultura de um povo, que está emaranhada também em nossa cultura brasileira.

Ela também é traço de uma cultura de memória, passada pela tradição de um povo, profunda, sólida, enraizada a uma prática que leva à preservação de sua história. Diferente da escrita, contemporânea e ocidental, ela é constituída pelo relato, compartilhamento de experiências.

Pensando na história brasileira, sabemos que, ao ser trazido para o Brasil, o povo africano, em muitas ocasiões separado de seu grupo étnico, preservou pela oralidade seu passado e suas raízes. Conseguiu sobreviver pela ancestralidade que difundiu e firmou sua representação, preservando sua cultura e sua história naquilo que lhe era mais significativo, pela voz de seu povo.

A oralidade na literatura e cultura africana representa a sua relação com a ancestralidade, é a manifestação do corpo negro com a voz, sendo fonte de uma cultura, que necessitava ser preservada nas circunstâncias massacrantes em que se encontrava, um povo tentando sobreviver em outro mundo.

Conforme estudos de Ana Lucia Tettamanzy (2007), baseados em Nei Clara de Lima (2003), a oralidade africana traz, além de uma poética de encantamento, a história e a mitologia de um povo, o social e suas interpretações, fazendo da oralidade objeto para contar sua história e formular moralidades. Ou seja, a interpretação da

narrativa, pelas suas expressões particulares e comparações, revela, nas histórias criadas, “a forma como as pessoas envolvidas compreendem e observam o mundo” (Tettamanzy, 2007, p.144):

Nas narrativas recolhidas da oralidade em África, tópicos como a convivência de vivos e mortos ou a naturalidade na aceitação de eventos de ordem não-natural, o que permite buscar nelas uma concepção encantada do mundo onde se dá a interpretação dos motivos míticos e alegóricos com os sentidos propriamente mundanos e históricos (Tettamanzy, 2007, p.146).

Tettamanzy discorre, fundamentada em diversos autores, estudiosos das narrativas moçambicanas e angolanas, como Laura Padilha, Nei Lima, António Trabulo, sobre as narrativas que atribuem significados a fatos “desse mundo e do outro – como mecanismos de coesão social” (Tettamanzy, 2007, p.146).

Dentre as características encontradas nas narrativas, provindas da oralidade, observam-se: animais fracos e fortes, enganados e enganadores; preocupações com laços de amizades; eventos de fome, presença de figura hostil (advindas provavelmente do colonialismo); o maior devorando o menor; monstros, ogros, papões que comem bichos e gentes, e que os devolvem vivos; o tempo não passando para quem está além do mundo real; os monstros como representação do desconhecido; as punições a integrantes que desobedecem costumes ou ignoram conselhos dos mais velhos, ou ainda desprezam doentes e inválidos; deuses, com características positivas e negativas, com criaturas que o desprezam e se sentem em igualdade; mistura de animais e humanos; o canto como forma de resolução de conflitos e situações perigosas; possibilidade de trazer de volta os mortos, numa liminaridade entre os dois mundos; a morte como viagem ou silêncio, mas que não corta a comunicação e a interação entre vivos e mortos.

Enfim, a autora conclui o quão importante se faz a arte da oralidade para esses povos e para nós, fazendo dela presença:

A presença da oralidade constitui, essencialmente, a corporeidade do que o século XXI se ressent. A arte da voz é capaz, para além de aproximar os corpos no momento da *performance*, de fazer conhecer o mundo tirando-o de sua opacidade, posto que, nos termos de Zumthor (2000, p.91), “não somente o conhecimento se faz pelo corpo mas ele é, em seu princípio, conhecimento do corpo”. Uma arte que provoque o “reencantamento do mundo” se faz necessária em face do pragmatismo, da superficialidade da civilização pós-tudo (Tettamanzy, 2007, p.150).

E, por fim, sobre a importância dos anciãos e anciãs, estes são sábios para as sociedades orais, o conhecimento exige esforço e é valioso, em vista disto, estes “se especializam em conservá-los, que conhecem e podem contar as histórias dos tempos remotos” (Ong, 1998, p.52). O que, infelizmente, na atualidade da impressão escrita, acaba depreciando a figura do “sábio ancião”. Eles são repetidores do passado, em favor, do que acham ser mais significativo hoje, os “descobridores mais jovens de algo novo” (Ong, 1998, p.52).

3.4 A ESCOLHA DAS OBRAS: O BAÚ DAS HISTÓRIAS E O CORAÇÃO DO BAOBÁ

“Talvez você esteja buscando nos galhos,
O que só encontramos nas raízes.”
Rumi, poeta.

Em minha trajetória como professora de ensino fundamental I e II, foi e é perceptível o quanto as histórias de tradição europeia são mais presentes. Se fizermos uma pesquisa com as crianças, e até mesmo uma abordagem com adultos, concluiremos nitidamente que há uma escassez de obras que abordam a temática da cultura africana e afro-brasileira; essa predominância eurocêntrica concretiza-se nos livros didáticos e ofertas de obras literárias na biblioteca escolar também.

Mais recentemente, reforçada na nova proposta tecnológica da SEED/PR - Secretaria Estadual de Educação do Paraná - com o lançamento da *Plataforma Leia Paraná*⁴, a qual traz 60 obras literárias, entretanto, se encontram nela somente 2 obras de temática africana ou afro-brasileira, possivelmente reconhecidas como literatura africana, porque foram classificadas em um quadro resumo intitulado *Distribuição por nacionalidade*, no qual identificamos os países de Angola e Zimbábue, respectivamente, *O convidador de pirilampos*, de Ondjaki, e *Esperança de voar*, de Rutendo Tavengerwei. Concluímos, deste modo, que há apenas a oferta de 3% de obras com essa temática, na inovação tecnológica de leitura, *Leia Paraná*, oferecida

⁴ leiaparana.odilo.us/ - Plataforma lançada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em 2023, que traz obras literárias em formato digital. Devem ser lidas online, uma por trimestre, sendo critério de avaliação, com questões de interpretação que aparecem, na tela, durante o processo de leitura.

pela SEED.

Essa escassez de obras com a temática foi, portanto, um dos critérios na escolha de nossa implementação com letramento literário pela literatura da cultura africana, sendo relevante o trabalho com a obra *O Baú das Histórias*, pois contribuirá para a valorização da diversidade cultural brasileira pelo conhecimento trazido da cultura africana, já que em sala de aula a maior parte dos alunos são descendentes dessa etnia, apesar de não se reconhecerem, muitas vezes, como sendo negros: pretos ou pardos.

O perigo do silêncio em nós está em, a partir do momento em que conhecemos e identificamos o racismo estrutural na sociedade, não fazermos o enfrentamento de práticas preconceituosas e discriminatórias. Quando se atribui positividade às concepções e discursos do branco, faz-se a negatividade do negro, como se o seu pertencimento negro não fizesse parte da sociedade e não merecesse seu devido valor.

A história do negro sendo narrada pela ótica eurocêntrica, a inexistência de personagens negras em livros didáticos, em obras literárias, em ilustrações, e ainda as brincadeiras racistas com a origem do negro fazem de nós colonizadores de uma sociedade preconceituosa, discriminatória. Viver no silêncio é apoiar tais atitudes, negando sua existência em um racismo estrutural enraizado na sociedade.

A escolha da obra vem de encontro a ideia de conhecer as raízes de um povo, visto que ela relata como as histórias chegaram ao mundo pelo berço da humanidade, a África. Além disso, a história apresenta o personagem Ananse, imagem de respeito da ancestralidade africana, idosos com sabedoria, transmissores da cultura, ou seja, a tradição sendo mantida viva por um povo.

Conforme os autores Badoe e Diakité (2006), as histórias de Ananse são transmitidas oralmente, uma tradição do povo Ashanti. Esse personagem, que é uma aranha, mas também um homem, é detentor de sabedoria, um intermediário entre os seres humanos e seres divinos, o guardião das histórias.

Dentre muitos livros da biblioteca municipal em que trabalho, selecionados numa caixa temática com o título “Literatura africana”, encantei-me por *O Baú das Histórias*, que pareceu ser “o pai dos livros”, já que em sua narrativa diz: “E quando ele abriu o baú, todas as histórias se espalharam pelos cantos do mundo, até chegarem aqui” (Haley, 2004, p. 30). É o que, também, nos diz o conhecimento científico, que a África é o berço da humanidade; seria, por isso, também o início das

histórias, já que, segundo a narrativa, foi Ananse que subiu ao céu e trouxe o baú de histórias que se espalhou pelo mundo, numa tradição africana, pela oralidade de contação de histórias.

Cabe, nesta oportunidade, retomar a inquietação que nos motivou para este estudo da dissertação, o letramento literário que se finda na passagem dos alunos do Fundamental I para o Fundamental II. Neste primeiro, há o encantamento com os livros, as contações de histórias pelos professores; no segundo, uma preocupação com a Língua Portuguesa em muitas esferas textuais da sociedade, que acaba por aniquilar o prazer das narrativas, das contações, das leituras literárias, das audições.

Surgem daí nossos destinatários, justamente os alunos de 6º ano, recém-saídos do Fundamental I, que podem ainda seguir com o letramento literário, e por que não pelas narrativas orais advindas da cultura africana, princípio das histórias no mundo.

Quanto aos alunos envolvidos na implementação, eles são em sua maioria pardos, pertencentes a grupos familiares diversos, alguns vindos de área urbana, filhos de operários da grande fábrica da cidade. Outros de área rural, de um bairro mais retirado da cidade, e uma Vila Rural, estes em condições mais desfavoráveis quanto à renda familiar e condições de moradia, ou seja, uma mestiçagem de adolescentes, chegando a uma nova etapa escolar, com inseguranças e transformação social, corporal e comportamental aflorando à pele.

Nesta implementação, pretendemos, desenvolver um trabalho inicial com a narrativa do livro *O Baú das Histórias* (Haley, 2004). Fazendo em paralelo a isso, um estudo com a obra *O coração do Baobá* (Lima, 2014), já que o baobá é um elemento recorrente em narrativas africanas e, segundo os costumes africanos, onde um *griot*, um contador de histórias, é enterrado com sua sabedoria. E por fim, o letramento literário com a leitura de diversos livros de literatura africana, que estarão compondo um baú de livros Baú-Obá, hoje com 32 livros, por meio da prática de escrita nos “diários de leitura”, exercitando a subjetividade.

Desenvolver o letramento literário integrado a contos africanos é compartilhar o diferente, fazer o rompimento com o que o eurocentrismo privilegia, e abrir espaço para se reconhecer as histórias que formam um povo, como parte da cultura que precisa ser conhecida e difundida. Rememorando Chimamanda, as histórias podem destruir um povo, assim como podem “despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adiche, 2019, p. 32).

Estendendo as palavras de Chimamanda Adiche, é no relacionar-se com as pessoas e lugares que conhecemos suas histórias, e é o conhecimento que nos torna outras pessoas, pois ampliamos horizontes a partir do rompimento da história única, eurocêntrica, contada até este momento.

3.4.1 ANÁLISE DA OBRA *O BAÚ DAS HISTÓRIAS*

Fizemos a escolha da obra *O Baú das Histórias*, contada pela autora Gail E. Haley. Segundo informações do site books.google.com.br⁵, o livro foi escrito por Haley após ela viver no Caribe:

Gail E. Haley é uma jovem, mas prolífica autora e ilustradora. Ela tem catorze livros em seu currículo, além de ilustrar a coluna de jornal do marido, "Pais e filhos". Haley é mãe de dois filhos - Marguerite, de dois anos, e outra nascida logo após terminar este livro. A ideia deste livro surgiu após trajetória de vida no Caribe. Lá ela encontrou histórias em que apareciam tigres e leopardos. Estes, felizmente, não fazem parte da fauna caribenha. E então ela rastreou as origens dessas histórias até suas fontes na África. Estudou o folclore e a cultura africana em preparação para escrever e ilustrar este livro e para captar o sabor das línguas, das pessoas, seus costumes e estilos de vida. As xilogravuras que ilustram este livro foram cortadas e impressas por Haley em sua própria gráfica. Ela mora e trabalha em Nova York com sua família, cercada por uma grande coleção de livros infantis, brinquedos e jogos, recortes e bonecas, que remontam ao século XVII (Tradução nossa).

Segundo a autora, muitas histórias africanas – não importa se são ou não sobre Kwane Ananse, o “Homem Aranha” - são chamadas de “histórias de aranha”, e é este livro *O Baú das Histórias* que conta como tudo isso aconteceu.⁶ De acordo com a sinopse do livro, da Editora Global, esse conto resgata a importância do ato de contar histórias – um ato de troca.

O conto faz parte das “Histórias de Aranha” que os escravos traziam para a América. Essas histórias apresentam sempre narrativas com homens ou animais indefesos, que superam os outros e obtêm sucesso, apesar de grandes desafios. Assim foi com o princípio, da história de Ananse, o “homem aranha” que tecia teias e,

⁵ Disponível em:

<https://books.google.com.br/books/about/A_Story_a_Story.html?id=asC0mQEACAAJ&redir_esc=y>
Acesso em: 22 abr 2023

⁶ Disponível em:<https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=2617> Acesso em 22 abr 2023

com inteligência e astúcia, cumpre os desafios impossíveis dados por Nyame, o Deus do Céu, para obter as histórias do baú de ouro guardadas por ele.

No folclore africano, é Ananse, personagem guardião das histórias, quem as espalha pelo mundo, explicando a origem de todas elas – e poderíamos fazer neste ponto um paralelo à história da humanidade, lembrando que o mais antigo fóssil humano foi encontrado na Etiópia – ou seja, África, berço da humanidade e das histórias!

O livro concentra-se em um personagem velho e fraco, Ananse, que, esperto e determinado, usa sua inteligência para enganar seus oponentes e vencer, com engenhosidade, os obstáculos impostos pelo Deus do Céu.

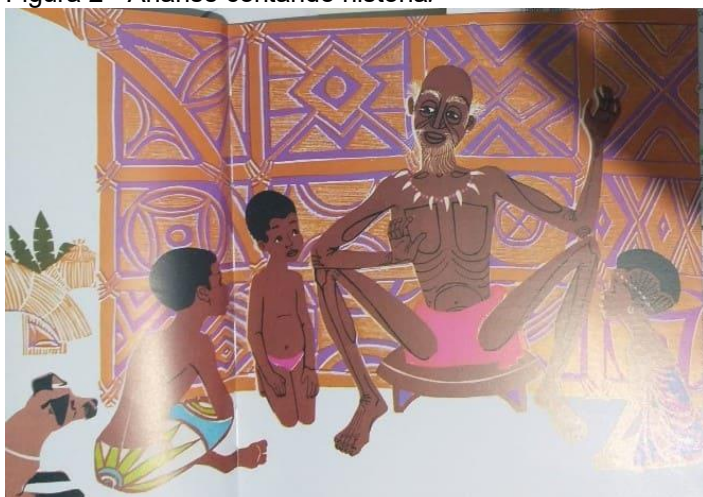
É um pequeno grande conto que emite uma mensagem clara de que quem persevera tem oportunidade de ter sucesso, uma história inteligente e cativante, importante para jovens leitores entenderem que, mesmo com situações ou oponentes terríveis, ser pequeno não significa derrota, é preciso ser sábio e determinado frente aos desafios que surgem na vida. Outro lado, oposto aos jovens, é perceber que não devemos subestimar alguém pela idade, já que suas mentes, com tantas experiências já vividas, superam as dos novatos.

O livro apresenta elementos da cultura africana, vários vocábulos e a repetição de palavras em seguida, que, segundo a tradição, as tornam mais fortes; há também traços africanos em símbolos, representativos dos deuses, cenários característicos do local e elementos de vestuário da cultura tradicional.

Segundo o prefácio do livro de Gail, as histórias de Ananse cruzaram o Atlântico “nos navios cruéis”, e os descendentes as espalharam também como histórias de “Anancy”, nas ilhas Caribe – local de investigação da autora – e nos Estados Unidos são histórias de “Tia Nancy”. Um contador de histórias africano começaria assim: “Não queremos dizer, não queremos dizer que o que vamos contar agora é verdade. É apenas uma história; deixe-a ir e vir” (Haley, 2004). Desta forma, vamos deixá-la ir...

Nas primeiras páginas, já encontramos um elemento tradicional da cultura africana, o ato de contar histórias oralmente, o mais velho com os mais jovens, transmitindo sabedoria.

Figura 2- Ananse contando história.



Fonte: *O coração do Baobá*. Heloisa Pires Lima. Ilustração: Laerte Silvino.

O personagem Ananse é caracterizado em sua forma humana, diferente de outras publicações da mesma história, que o trazem com cabeça humana e corpo de aranha. Entretanto, em conformidade com a representação presente nestas outras publicações, creio que a maneira como ele aparece retratado, com braços e pernas longos, poderiam remeter às pernas de uma aranha. Outra característica notória são a barba, sobancelha e cabelo, brancos, parecendo fios, numa alusão às teias de aranha. Ouso também dizer que os riscos em seu corpo poderiam representar o esqueleto, que corroboram a ideia de o primeiro esqueleto humano encontrado ser da África.

As vestimentas dos personagens são características de alguns povos africanos, pela estampa representada com repetição de formas geométricas, abstratas e coloridas. Foram representadas como túnicas, em alguns personagens masculinos somente da cintura para baixo, as mulheres com turbantes coloridos. Poderíamos inferir, quanto a isto, que determinados povos africanos têm uma característica peculiar de se mostrar sempre alegre, o que é transmitido pelo colorido das roupas.

Conforme relatou Tettamanzy (2007), as narrativas pela oralidade, além de apresentar o lado mítico, servem para relatar acontecimentos e “formular moralidades”, compondo nelas metáforas que acabam revelando como as pessoas se envolvem e observam seu mundo. Desta forma, quanto à narrativa, alguns elementos são importantes a serem analisados para enaltecer as tradições do povo africano, entre eles, a transmissão de valores aos mais jovens.

1- Ananse curvou-se: curvar-se é sinal de respeito pela autoridade de alguém, no caso da narrativa, o Deus Nyame. Mas também por sabedoria de saber que ser humilde é o primeiro passo para se alcançar um pedido.

2- Ananse não responder - o personagem não ter respondido a Deus Nyame, após ele rir e duvidar de sua capacidade pela pequenez, mostra que não precisamos entrar numa discussão, muitas vezes, mas provar que podemos superar nossas fragilidades, dando assim a resposta à provocação.

O livro apresenta também elementos da fauna africana, o belíssimo leopardo e os terríveis marimbondos, com características em suas personalidades e atitudes que podem ser analisadas assim:

1- O leopardo – já caracterizado no início da narrativa como “de dentes terríveis”, o que é perceptível em seu sorriso; o personagem nos ensina que a prepotência de nos acharmos mais superiores pode nos trazer problemas, sua fala com o narrador, identificada pelo “rosnou”, lembra que nem sempre falar alto assegura ser melhor; depois, a autora caracterizou muito bem, na página seguinte, o personagem com expressão facial de derrota.

2- Os marimbondos – que “picam-como-fogo”, já de início considerados perigosos, mas que, apesar de estarem em grupo, o que se acredita ser melhor para tomadas de decisões, erram pela imprudência, levando-nos a refletir sobre os momentos de tensão que passamos na vida, que podem nos ocasionar sérias consequências pelas atitudes descuidadas que fazemos.

3- A fada - já a personagem fada – a terceira presa - é um claro exemplo de arrogância, ao achar que a boneca deveria lhe responder sempre que questionada, a falta de paciência em suas atitudes e até violência seria destacável, características que foram importantes para sua prisão.

Enfim, Ananse capturou a todos justamente pelas características negativas que tinham. Ananse perseverou pelas características boas que apresentou.

Um outro recurso da narrativa, que temos de analisar de acordo com as tradições africanas, está nos momentos em que o narrador utiliza a repetição de palavras, que, segundo Haley, descrito no prefácio do livro, marcam um reforço para fazê-las mais forte. Vejamos os casos:

- 1- “tão pequeno, tão pequeno, tão pequeno” – referindo-se à fragilidade de Ananse;
- 2- “Yiridi, yiridi, yiridi” – (não descobri uma tradução), mas, pelo contexto, seria “correr”;

- 3- “pelo pé, pelo pé, pelo pé, pelo pé” – reforçando que estava amarrando completamente;
- 4- “sora, sora, sora” – (também não encontrada a tradução), pelo contexto, seria “atravessar”;
- 5 – “chovendo, chovendo, chovendo” - usado com os marimbondos para reforçar que era muita chuva;
- 6- “dançando, dançando, dançando” – destacando que a fada tem o hábito de viver dançando muito.

De acordo com Ana Lúcia Tettamanzy, “repetições, comentários do narrador, valorização da palavra empenhada tornam evidentes a relação interativa, a força da comunicação dos relatos que nasceram da voz” (Tettamanzy, 2007, p.149), são características da oralidade africana que se fazem presentes nos contos e no livro *O Baú das Histórias* em diversas situações.

Além dessas considerações, podemos apontar algumas relações do conto com situações vividas pelos personagens. Uma aranha tece teias, contar uma história é também tecer fatos, que se encadeiam numa coisa só; essa teia pode aprisionar uma presa, um conto também pode aprisionar as mentes para ouvir uma narração que as envolve.

Assim como nos mitos gregos, Ananse recebe desafios a serem enfrentados, com personagens perigosos e astutos, e a serem cumpridos para receber uma determinada recompensa. É uma história africana que mostra o vencer do protagonista, não pela força, como o grego Hércules, mas pela inteligência, como o africano Ananse.

É evidente que, durante o trabalho em sala, com os alunos visualizando as imagens e a narrativa sendo lida e discutida, poderão surgir outros elementos a serem analisados, pois o olhar “dos pequenos, dos pequenos, dos pequenos” – alunos - pode superar o “dos grandes” - professores.

3.4.2 ANÁLISE DA OBRA O CORAÇÃO DO BAOBÁ

A escolha da obra levou em consideração a ligação que faz com a obra anterior, *O Baú das Histórias*, pois traz uma relação forte entre o personagem Ananse,

considerado como um griot que espalha histórias, e a figura do Baobá, árvore típica africana, que pela tradição é considerada o berço dos griots. Além de ser muito forte e rica em sabedoria, é embaixo dela que, tradicionalmente, os griots contavam suas histórias e ali deveriam ser enterrados.

A autora desta obra, Heloisa Pires Lima, não é africana, mas sim brasileira. Entretanto, ela reconta um conto original do sul da África. Segundo informações do site Literafro⁷, o portal da literatura afro-brasileira,

Heloisa Pires Lima nasceu em Porto Alegre. Aos nove anos, mudou-se para São Paulo, onde reside até hoje. [...] Tem priorizado em sua produção acadêmica questões teóricas acerca das fronteiras entre História e Antropologia, na especificidade do tema das representações culturais, com ênfase em relatos de viagem e arte. [...] Após constatar a ausência ou inadequação de personagens negros no universo da literatura, começa a pesquisar acerca desses personagens e, mais tarde, passa à criação. [...] Em 2004, coordenou a coleção *O Pescador de Histórias*, pela Peirópolis, cujo primeiro título foi *O Espelho Dourado* (PNBE 2005). Já em 2005, tivemos *A semente que veio da África*, pela Salamandra (PNBE 2005). Nesse projeto editorial, propôs, ao invés de produzir um texto sobre a África, uma conversa entre duas Áfricas. Convidou Georges Gneka, da Costa do Marfim, e Mário Lemos, de Moçambique, e todos trouxeram histórias sobre um mesmo tema, ou seja, uma árvore muito especial e riquíssima como inspiração literária (Literafro).

Na obra *Superando o Racismo*, organizado por Munanga, a autora Heloísa Pires Lima, no capítulo intitulado “Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil”, já afirmava que a obra literária fala pelo texto escrito e pelas imagens, e ainda destaca que as imagens são expressões culturais. Concordamos com a autora, pois a obra *O Coração do Baobá*, além do conto africano, traz em suas imagens muito da cultura africana, o que precisa ser pensado em uma literatura infantojuvenil que aborde o letramento afroliterário:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (Lima, 2005, p.101).

⁷ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/272-helosa-pires-lima> Acesso em: 28 out 2023

O livro *O coração do Baobá* nos leva a conhecer a África na grandiosidade de uma árvore que é considerada sagrada para a cultura africana, dentro da tradição da oralidade, realizada pelos personagens típicos, os griots.

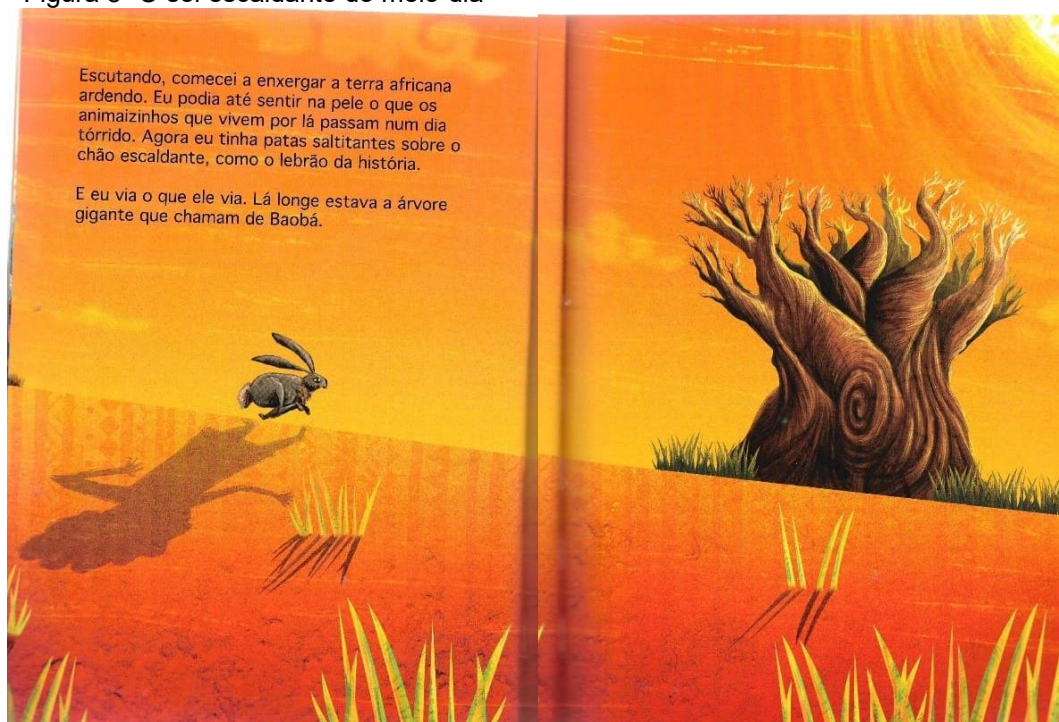
Considerando os estudos da autora Faria, sobre narrativa e imagem serem elementos que se articulam para a compreensão de uma narrativa, apresentando um “plano geral (abrangendo a pessoa ou objetos desse local) [...] a simultaneidade, ou seja, concentrar, numa cena diferentes elementos concomitantes à ação principal [...]” (Faria, 2005, p.43), a análise dessa obra levará em consideração os aspectos verbais e não verbais, numa relação de interdependência, para a interpretação dela e inferência sobre a narrativa.

Conforme Sonia Pascolati (2017), “a contribuição da imagem age diretamente na esfera do ‘como’, do modo de condução da narrativa e da sugestão de caminhos para a imaginação, evidenciando os entrelaçamentos de imagem e palavra” (Pascolati, 2017, p.245. grifo da autora). Segundo a autora, a leitura de imagens, junto a narrativa de um livro, vem sendo aperfeiçoada, e é cada vez mais significativa para o leitor contemporâneo, já que ele é hoje um indivíduo mergulhado em um mundo de imagens, de modo muito mais intenso que décadas atrás.

A primeira página já é um convite à leitura, preparando os ouvintes para a situação inicial, a presença de um contador caracterizado com importância, “vestido com uma linda túnica bordada...cabelo trançado e um olhar que prendia o dos ouvintes. Igual chama de fogueira.” (Lima, 2014, p.2).

Também estas páginas iniciais nos preparam para a imagem da próxima, com “Imagine um dia muito quente” em letras até maiores do que as demais, levando-nos a mentalmente caracterizarmos a situação, que nos surpreende na página seguinte pelo alaranjado em toda a extensão das páginas duplas, 3 e 4, passando-nos a sensação de quente, calor, sendo irradiado com a declaração “... no incêndio do meio do dia” e “sobre o chão escaldante”.

Figura 3- O sol escaldante do meio-dia



Fonte: O coração do Baobá. Heloísa P. Lima. Ilustrações: Laerte Silvino.

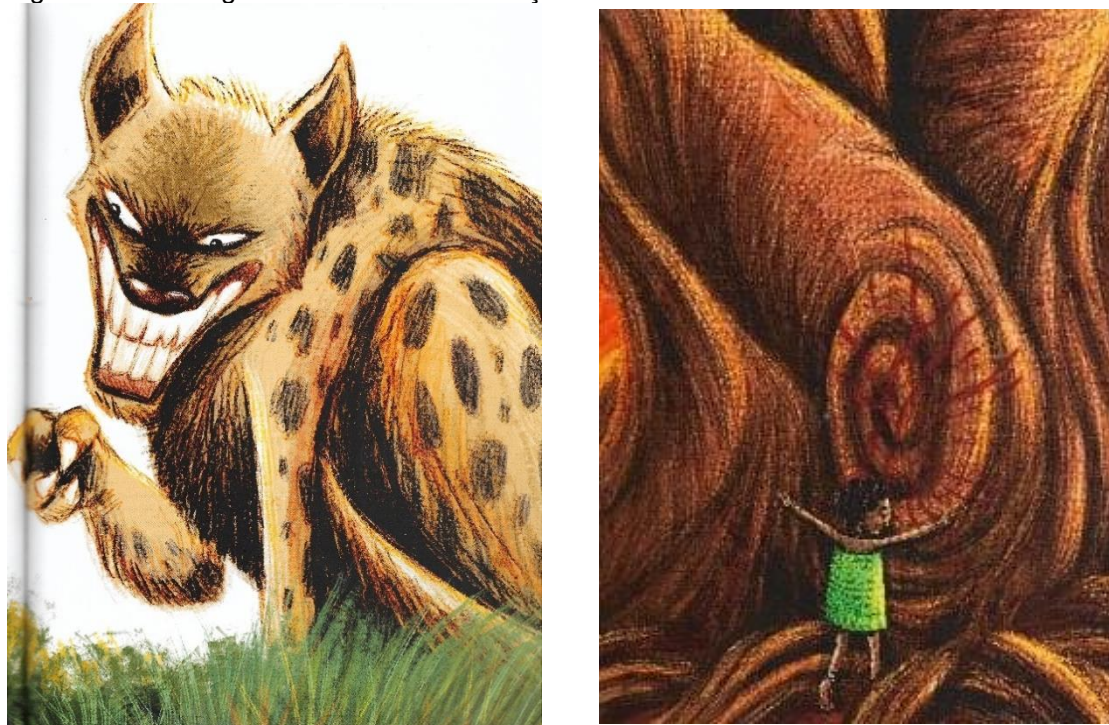
Ao mesmo tempo, nesta página, podemos identificar que a menina, ouvinte do griot, se transforma em narradora e protagonista na sombra do personagem lebrão, levando-nos a entender que as crianças, ao ouvirem um conto, nele se identificam, fazendo sua própria história acontecer, como afirma Tanajura e Souza “a narrativa convida a vestir a história das personagens, incorporando valores e sentimentos” (Souza; Tanajura, 2020, p. 51). A menina narradora se identifica em “eu podia sentir na pele o que os animaizinhos que vivem por lá passam num dia tórrido. Agora eu tinha patas saltitantes sobre o chão escaldante, como o lebrão da história” (Lima, 2014, p.3).

Segundo Sonia Pascolati, há alguns aspectos sobre a imagem de um livro que precisam ser considerados, *a narratividade*, pela participação da imagem, *o caráter descritivo da imagem*, e *a análise das relações entre imagem e verbo*.

Considerando nossa obra e os estudos de Pascolati, podemos relacioná-la com mais evidência ao segundo aspecto abordado, já que a imagem, além de descrever cenários, objetos e personagens, apresenta uma porção ideológica, constituindo-se essencial para criarmos em nossas mentes a compreensão dos elementos que se fizeram presentes na parte verbal como, por exemplo, no calor: “Sobre o chão escaldante”, que é fortemente destacado na imagem das páginas 3 e

4, toda laranjada; ou nas características físicas e psicológicas dos personagens como: no sorriso cínico e perverso da imagem da hiena, ou no abraço confortante e carinhoso, dado pela menina, para a dor do baobá.

Figura 4- Personagem Hiena e Menina abraçando o Baobá



Fonte: O coração do Baobá. Heloísa P. Lima. Ilustrações: Laerte Silvino.

O personagem Baobá já nos surpreende pela representação enorme na capa e, na sequência, nas páginas 5 e 6, a proporção de tamanho entre o Baobá e o personagem lebrão, no canto esquerdo, é extraordinária. Já podemos também, nessas páginas duplas, identificar, mesmo que suavemente, riscos vermelhos no tronco do Baobá radiando de um nó central, significativos na representação de seu coração.

O personagem lebrão, na narrativa, inicia sua admiração expressando elogios à sua sombra, e aos galhos, adjetivados como “poderosos”. Depois, na sequência da narrativa, tece outros elogios, aos frutos, e deseja também compará-los à grandiosidade de seu coração. Percebe-se, que o personagem lebrão não é tão inocente assim na narrativa, mas possui também defeitos, que a narrativa nos aponta em “com uma cara safada, emendou uma piscadela passando a língua nos lábios...” (p.08).

Interessante observar que tão grandioso é também o prazer do personagem

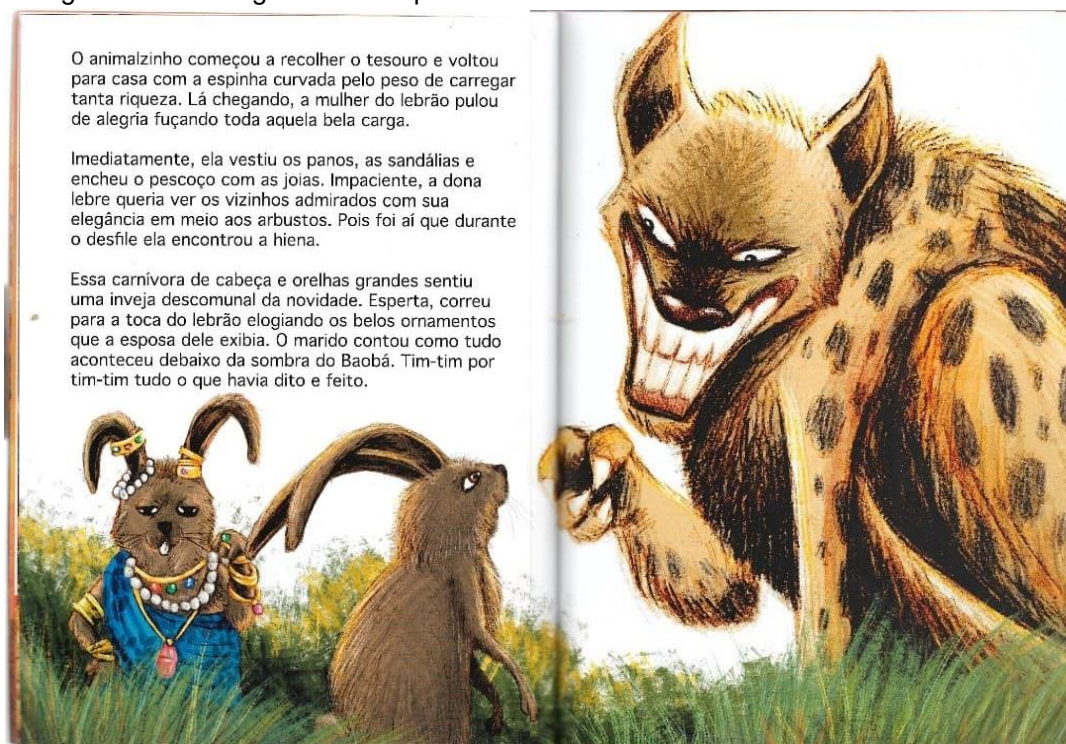
Baobá de se sentir admirado e elogiado, “...os galhos poderosos do vegetal, que arrepiavam de prazer frente ao olhar admirador” (p. 6). E sendo provocado, o Baobá, envaidecido e pelo orgulho aflorado, acaba iludido pelo lebrão, cedendo aos seus pedidos: “Ansiosa conteve até a respiração, esperando pelo comentário” (p. 6).

Na narrativa desse encontro, percebemos diversos sentimentos sendo liberados, os quais poderíamos identificar em situações de nossas próprias vidas, levando-nos a refletir, junto à narrativa, o quanto nossas atitudes podem ser influenciadas. É o orgulho do Baobá, o “desapontamento com a dúvida” (p. 8), a esperteza do lebrão em conseguir tudo, até mesmo o coração do Baobá, que experimenta nesse momento outra sensação, o medo, “a vontade tinha por companhia o medo de se deixar descobrir” (p. 9), mas que o faz para deslumbramento do outro.

Após essa situação inicial, surgem outros dois personagens, a mulher do lebrão, impaciente pelo exibicionismo, caracterizada muito bem na imagem, nesse aspecto, pelo olhar em “meia lua”, levando a narrativa para outro grande perigo, representado enormemente na página seguinte, a personagem hiena.

Buscando informações com lebrão, já percebemos a personagem hiena com características perigosas, um sorriso cínico, olhar maldoso, que, com esperteza, retira tudo que precisa de um lebrão inocente, que pela narrativa conta “tim-tim por tim-tim”.

Figura 5- Personagens lebre-esposa e hiena.



Fonte: O coração do Baobá. Heloísa P. Lima. Ilustrações: Laerte Silvino.

A hiena, nomeada na narrativa como “carnívora de cabeça e orelhas grandes” (p.10), surpreende nas imagens, que ajudam a transmitir mais fortemente as características relatadas na linguagem verbal. Na página 15, as falas do personagem são registradas com letras bem maiores, em caixa alta, e até com inclinação de linha. Com isto, conseguimos sentir a sua voz aguda e estridente, uma movimentação traiçoeira, cheia de inveja e ingratidão. Em “Me mostra logo tuas entranhas! Eu quero mais de ti, até o mais fundo de tuas raízes! Eu quero tudo!”, temos a imagem do braço e pata da hiena em um desenho que conseguimos sentir e ver a velocidade, força, com que tal membro ataca o tronco da árvore, que é representada, neste momento, com riscos vermelhos de sangue e dor.

Na página 18, mais uma característica dos contos africanos é apontada. Estes, na maioria das vezes, nos apresentam narrativas que justificam determinados acontecimentos na natureza, e, neste caso, o costume das hienas, “depois desse dia, a hiena passou a atacar desesperadamente o ventre de animais mortos que ela encontra...”.

Caracterizados os personagens e a importância de suas imagens na narratividade da história, partimos para o entendimento da obra, quanto a sua relação com o ser humano, na construção de personalidades, trabalhando as virtudes e formação humana dos seres.

A obra nos traz uma sequência narrativa de fatos que se desencadeiam pelas atitudes dos personagens na história, confirmando que as ações dos personagens, e/ou nossas, humanas, levam às consequências nem sempre desejadas. Entretanto, é a convivência e o relacionamento com o outro na sociedade que faz tudo acontecer e nos possibilita crescer e aprender com os erros, tornar-se mais forte e melhor.

É isto que o personagem baobá aprende, a ser mais forte, cuidar do seu coração, abrindo-o com cautela para não se ferir. O lebrão e sua esposa, no cuidado com o quanto se fala ou se expõem; a hiena, na impaciência e egoísmo de tudo querer; a menina ouvinte, no cuidado com as feridas de outrem, no sentir o outro e com ele passar pela dificuldade.

O grande destaque está nas páginas finais do livro, que, após a narrativa, nos provoca à algumas reflexões. As páginas 19 e 20 trazem questões bastante profundas, relacionando o conto africano à vivência humana. De novo, a presença do contador griot que “sabia atirar perguntas para acertar o ouvinte”. Observa-se quão

reflexivas são elas: “O mal sofrido pela árvore não teria uma parte visível e outra invisível?”, “E qual delas seria a mais difícil de ser curada?”, “O coração humano não seria igual ao desta árvore fabulosa? Também não é cheio de riquezas?”, “Também não se abre raramente?”

Porém, a questão mais instigante está na página final - “Será que coração de gente também tem uma hiena para recordar?” - deixando o leitor em reflexão junto à imagem do abraço da menina ouvinte no baobá, o coração ferido.

4 METODOLOGIA

A metodologia do trabalho a ser desenvolvida será fundamentada na pesquisa qualitativa, com o método da pesquisa-ação, sendo realizado no campo de atuação do professor pesquisador, com a implementação de um caderno pedagógico junto a seus pares, alunos de uma escola pública de 6º ano.

A escolha desse método justifica-se “Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados...” (Gil, 2010, p.143). Desse modo, partimos literalmente para a ação, “de modo cooperativo e participativo” (Thiollent, 1986, p.14), entre os sujeitos, professor pesquisador e alunos.

A elaboração da sequência pedagógica será pensada com atividades significativas para a promoção do letramento literário, com a temática da Cultura Africana, privilegiando nesse trabalho aquela que está na categoria, segundo Debus (2007, p.26), de “literaturas africanas”.

Oportunizando o conhecimento dessa literatura, pretende-se levar o aluno a conhecer as raízes da ancestralidade africana e fomentar, assim, a construção da valorização dessa cultura e o orgulho de seu pertencimento racial. Dessa maneira, pretendemos favorecer a construção de novos conceitos do protagonismo negro na sociedade, viabilizando atitudes antirracistas e o respeito ao outro.

A aplicação da proposta ocorrerá em um colégio do município de Telêmaco Borba, escola pública e localizada em região urbana. Será implementada no 2º semestre do ano de 2023, em uma turma de 6º ano, do Ensino Fundamental, com aproximadamente 20 horas/aula, por meio de sequência pedagógica.

Na sequência, há de se pensar em garantir o íntegro respeito e cuidado com os sujeitos envolvidos, submetendo o projeto ao Conselho de Ética, assegurando o que diz a Resolução 510/2016 (Brasil, 2016), para que, de modo ético, possamos garantir a preservação dos direitos destes que, estando expostos às ações, precisam ser resguardados. Assim, levou-se em consideração as orientações do Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, ao qual se submeteu o trabalho e foi aprovado em 17 de julho de 2023, pelo Parecer 6.186.917.

A pesquisa se iniciará com uma coleta de informações através de um

questionário inicial, para diagnosticar se os alunos têm conhecimento de que existem obras com personagens negros, escritas por negros ou com temática negra. Ao término, queremos diagnosticar se alcançamos o objetivo proposto, a ampliação do repertório literário com a temática da cultura africana e afro-brasileira para o conhecimento dos alunos. De acordo com Thiollent (1986, p.65), o questionário tem por objetivo levantar os problemas e discussões sobre o tema, articulando as hipóteses e diretrizes para o desenvolvimento do trabalho.

A sequência pedagógica será elaborada tendo como *corpus* principal a obra *O Baú das Histórias*, de Gail E. Haley, e a obra *O coração do Baobá*, de Heloisa Pires Lima. Será desenvolvida pelo método que Rildo Cosson (2014a) intitulou “Sequência Básica” e “Sequência Expandida”. A primeira obra com a “sequência básica” dando início ao letramento literário, e após a segunda obra, desenvolvendo a sequência expandida, numa ampliação da análise.

Essas sequências estão divididas em etapas: a) *motivação*; b) *introdução*; c) *leitura*; d) *interpretação*; entretanto, na sequência expandida ocorrem outros dois momentos, contextualização e expansão, ampliando a análise com a utilização de outros gêneros textuais que se relacionam à obra ou ao tema. Estas sequências já foram teorizadas em capítulo anterior deste estudo.

O próximo passo está em desenvolver o letramento literário, proporcionando diversas outras leituras de obras literárias da cultura africana. Para isso, será construído um diário de leitura, no qual os alunos deverão registrar suas impressões subjetivas das obras lidas. Com base no referencial teórico de Rouxel (2013), Langlade (2013) e Jouve (2013), para o desenvolvimento de leituras subjetivas, construiremos um Diário de Leituras, amparados nos estudos, sobre esse instrumento, em Machado (2005) e Buzzo (2010).

Para a promoção do letramento literário, foi idealizada a construção de um baú de livros, que chamaremos de “Baú-Obá”. Ele foi composto somente de livros com a literatura africana e foi possível a sua montagem, hoje com 32 livros, com a colaboração de familiares, amigos e colegas de trabalho, que fizeram doações, já estimulados pelo pedido em prol da divulgação da cultura africana, formadora de nossa sociedade e que representa mais da metade da população brasileira.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A intervenção pedagógica seguiu a sequência planejada com os livros literários *O Baú das Histórias*, de Gail E. Haley, e *O coração do Baobá*, de Heloisa Pires Lima. Optamos por desenvolver as atividades de conhecimentos sobre a África e sua cultura dentro das leituras literárias e no desenvolvimento das atividades, a fim de proporcionarmos a atenção e olhar sobre as literaturas, como parte desse continente a ser explorado e conhecido.

O desenvolvimento das atividades extrapolou o tempo previsto no cronograma devido a variáveis elementos. Primeiro, a dificuldade para realizarmos as aulas pela demanda do que já tinha que trabalhar obrigatoriamente da disciplina e a pouca oportunidade de entrar em sala em aulas de outras disciplinas, o que já tinha sido acordado com a equipe pedagógica, de fazermos substituições dos professores que acaso faltassem nos dias que tivéssemos disponibilidade.

Isso ocasionou, então, mais uma dificuldade, o espaçamento das aulas e atividades nas semanas exigiu sempre uma retomada do que tínhamos feito para compreender a sequência e/ou atividade próxima. Cabe salientar que as atividades planejadas também sofreram ajustes ao tempo previsto, algumas se tornaram mais ágeis, outras, pela discussão de temas e levantamento de outros comentários, se tornaram mais longas. A turma é bastante participativa nas discussões, os alunos são curiosos e questionadores, o que fez surgir muitas oportunidades de discussão.

Para futuros aplicadores deste caderno pedagógico, sugerimos que se defina a quantidade de atividades e tempo pensando já nas situações orais de discussão e de acordo com o perfil da turma, além das outras demandas do local de implementação.

A discussão dos resultados obtidos na aplicação do caderno pedagógico organizou-se, de acordo com o que foi ocorrendo no desenvolvimento das atividades, a saber: as discussões orais e/ou retomadas das questões respondidas, os registros nos diários de leitura, e o envolvimento de outros, do âmbito escolar ou social dos alunos, nas atividades finais.

As produções escritas dos alunos, colocadas em imagens, foram reproduzidas sem correções ou observações quanto aos erros ortográficos, gramaticais, de pontuação, acentuação ou paragrafação, visto que o objetivo maior do trabalho era o

letramento literário, e estas questões poderiam ser retomadas e trabalhadas posteriormente.

Também tomamos o cuidado de trocar os nomes dos alunos por nomes fictícios de origem africana, assegurando o direito à privacidade destes, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido que os pais e/ou responsáveis assinaram no início da aplicação do projeto.

As atividades foram planejadas para serem realizadas em sala de aula, entretanto, necessitou-se, muitas vezes, de sairmos para fora dela, buscando no pátio do colégio locais para o grupo sentar-se e debater as questões, visto que, no ambiente fechado, o barulho das conversas era demasiado, perturbando alguns, que demonstraram maior interesse pela decisão coletiva de ideias a serem registradas.

Figura 6- Alunos em debate fora da sala de aula.



Fonte: da autora, 2023.

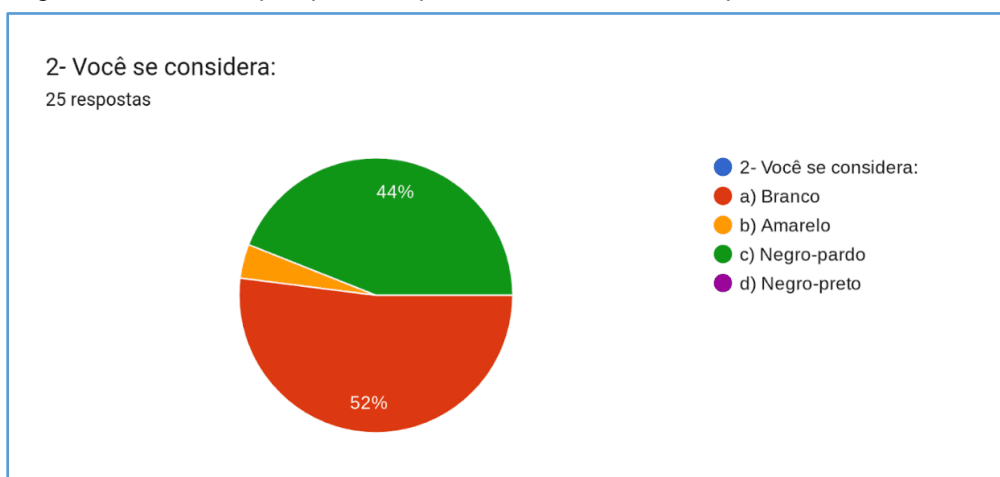
Procuramos registrar o andamento diário das atividades, as contribuições orais, e discussões que surgiram, dúvidas e levantamentos de conhecimentos adquiridos, em um caderno de observações e em áudios no celular, o que contribuiu para relembrarmos os acontecimentos em sala de aula, enriquecendo o registro dessa análise. A oralidade explorada durante as atividades contribuiu muito para compreendermos até que ponto os alunos sabiam e o que ainda tinham interesse em conhecer. O que foi curioso observar é que há muitas disparidades entre eles, de alunos com conhecimentos além do esperado e outros em total insciência.

Atividade 1- Questionário inicial investigativo

O questionário inicial teve como objetivo investigar o perfil da turma em relação à própria identificação racial, à prática de leitura literária e quais conhecimentos tinham sobre a África e a literatura africana, de modo que melhorasse a abordagem nas atividades do caderno pedagógico durante a aplicação.

Inicialmente, foi surpreendente o que aconteceu com a primeira questão, a cor de sua pele. Interessante perceber que os alunos não sabiam como se autodeclarar, precisando ser orientados quanto ao significado dos termos, principalmente “pardo”, e até mesmo pedindo minha opinião sobre sua pele: “Professora, o que você acha que eu sou?”. Tomamos todo cuidado de passar o conhecimento sobre os termos, mas deixando à escolha deles a opção a ser marcada. A conclusão foi de nenhum aluno ter se declarado negro-preto, mas muitos negro-pardo, o que realmente condiz com a turma, porém vejo que negro-pardo deveria ter um percentual maior que branco entre eles, pelo que visualizo nesta determinada turma.

Figura 7- Gráfico de pesquisa do questionário inicial: cor da pele

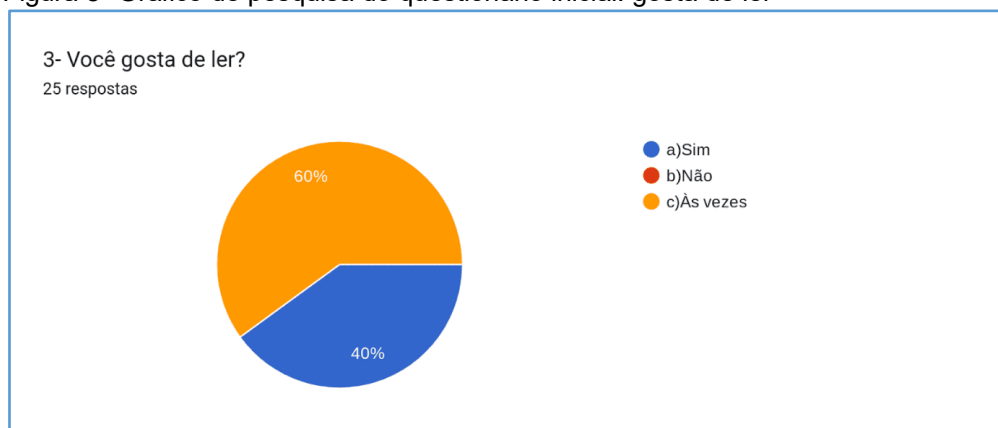


Fonte: Classroom – maria.elisabethstoberlde.almeida@escola.pr.gov.br

As questões investigando a leitura literária dos alunos apontaram que há sim um bom percentual de alunos que gosta de ler, e lê livros literários durante o ano, o que já havia observado na biblioteca, alguns alunos procuram livros nas prateleiras e emprestam livremente, sem ser para trabalho escolar. Entretanto, somente um quarto deles afirma estar lendo algo no momento sem ser o obrigatório das aulas de Redação

e Leitura, que utiliza uma plataforma de leitura online, como já discorrido na dissertação.

Figura 8- Gráfico de pesquisa do questionário inicial: gosta de ler



Fonte: Classroom – maria.elisabethstoberlde.almeida@escola.pr.gov.br

Figura 9- Gráfico de pesquisa do questionário inicial: prática leitora



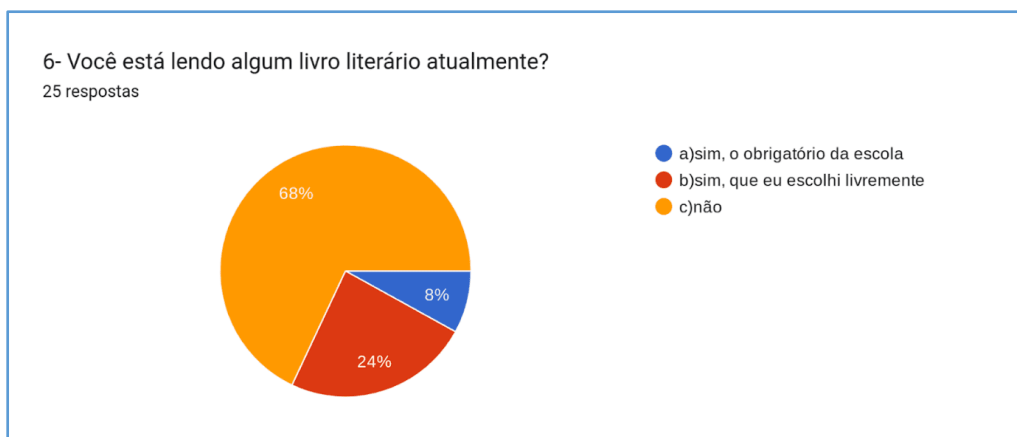
Fonte: Classroom – maria.elisabethstoberlde.almeida@escola.pr.gov.br

Figura 10- Gráfico de pesquisa do questionário inicial: livros por ano



Fonte: Classroom – maria.elisabethstoberlde.almeida@escola.pr.gov.br

Figura 11- Gráfico de pesquisa do questionário inicial: leitura atual



Fonte: Classroom – maria.elisabethstoberIde.almeida@escola.pr.gov.br

Entre os nomes de obras citados por eles como já conhecidos na infância, contadas por pais ou professores, destacam-se muito os clássicos *Os três porquinhos*, *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho*, entre outros também dessa linha. Alguns títulos são de livros que os professores de escolas municipais geralmente fazem projetos com eles, como por exemplo, *O Grande rabanete*, *A bruxa do batom borrado*. Desta última situação, importante observar que são livros que não foram esquecidos, justamente por terem sido bem explorados pelos professores em projetos. Fica o potencial de nossa proposta pedagógica, desenvolver atividades com títulos que são da cultura africana e que poderão se tornar tão marcantes a ponto de serem recordados anos depois, conseqüentemente, nosso objetivo será alcançado, a divulgação da literatura e cultura africana!

Boa parte da turma considera a leitura literária um passatempo, mas que pode levar a uma aprendizagem. Contudo, os alunos apontaram que não há no colégio momentos destinados à leitura literária, o que comprova um dado levantado no início desta dissertação, a ruptura da leitura literária quando se passa do Fundamental I para o Fundamental II.

Lembrar de um personagem negro já foi mais difícil. Uma parcela significativa expressou que é muito difícil de lembrar, o que já comprova que não são comuns nessa literatura clássica eurocêntrica, a mais divulgada e trabalhada nas escolas. Mais da metade da turma, 56% não viram ou não lembram, e dos 44% que disseram ter visto não recordam o nome, ficando somente dois personagens na memória, do

livro *Menina bonita do laço de fita* - outro livro muito abordado em projetos no Ensino Fundamental I de nosso município⁸ -, e Tiana, do livro *A princesa e o sapo*.

Foram listados no questionário os nomes de várias obras literárias da literatura africana e afro-brasileira, e quase três quartos deles não conhecem ou não lembram se já as leu. Dentre alguns títulos que foram apontados, como *O dragão do mar* e *Menino Marrom* - entre outras 7 obras selecionadas -, acreditamos que alguns alunos os marcaram por estarem em dúvida se realmente os conhecem, visto que não são títulos disponíveis nas bibliotecas. Nesse sentido, há uma margem de dúvida.

Bem peculiar foi a fala de um aluno quanto a um determinado livro, “Professora?! Pequeno Príncipe Negro, esse livro existe mesmo?!”, com aquele sorriso de que achava que estávamos o enganando. Respondemos que sim e fizemos uma rápida pesquisa na internet para ele visualizar a capa e perceber que, de fato, há príncipes negros!

Por fim, a questão raiz de nossa pesquisa, o conhecer a África e sua cultura, lamentavelmente, 92% dos alunos escolheram a opção de que não conhecem, e de não se lembrar de conhecer a cultura africana. Entre as palavras apontadas como aquelas que caracterizam a África, predominaram “muitos animais”, “negros”, “fome”. Apesar disso, foi fascinante vermos que alunos citaram “Vale do Rift”, “força, cultura, música, arte”. Trata-se de dois alunos que demonstraram que há uma visão além da comum já contada pela história eurocêntrica.

Posto isto, observando os dados coletados no questionário, partimos para dois pontos destacáveis nessa análise: a cor de sua pele e o conhecimento sobre a África.

Atividade 2- Autoconhecimento – dinâmica da cor da pele

A atividade inicial foi se autodesenhar, colorindo com a coleção de lápis de cor de pele, usando a que mais se identificasse com seu tom de pele. De novo, surgiram muitos questionamentos entre eles, dando opinião do que mais se adequaria. Porém,

⁸ Sobre a questão de alguns livros serem lembrados por uma parcela dos alunos, porque fizeram parte de projetos nas escolas municipais, de anos anteriores, tenho conhecimento de tal fato, pois faço parte dessa rede de ensino também (Ensino Fundamental I – Rede Municipal de Telêmaco Borba) e presenciei diversas divulgações de trabalhos com os determinados livros.

percebemos que, neste momento, estavam mais atentos ao uso de tons pardos, e perceberam o quanto nós somos identificáveis com esse tom, o quanto os brasileiros são uma mistura de raças e de cores, formando outros tons. Comentaram que era muito comum haver diversos tons de pardo nos colegas, nada igualzinho. A aluna Zuri comentou: “Professora, eu não tinha percebido o quanto somos todos pardos e todos de tons diferentes”.

Figura 12- Autorretrato nos diários.



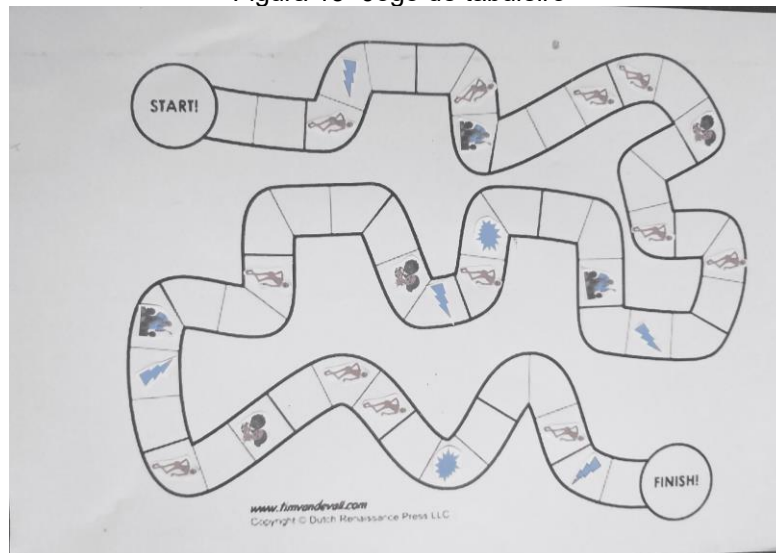
Fonte: da autora, 2023.

Atividade 3- Jogo de tabuleiro – conhecer a África

Para o conhecimento inicial sobre a África, desenvolvemos um jogo de tabuleiro, pensando que os alunos sempre gostam de um desafio e estar em situações competitivas aguça o interesse. O jogo de tabuleiro confeccionado obteve grande sucesso na aula, deixando de lado, desse jeito, as estratégias de jogos online, já que a demanda de tecnologia das aulas regulares já está demasiada, além de não haver

disponibilidade de uso do laboratório de informática. Em anexo, no caderno pedagógico, constam modelos do tabuleiro, fichas de perguntas e respostas, bem como as regras do jogo.

Figura 13- Jogo de tabuleiro



Fonte: da autora, 2023

Figura 14- Momento do jogo de trilha sobre a África. Figura 15- Jogo fora da sala de aula.



Fonte: da autora, 2023



Fonte: da autora, 2023

Tivemos que utilizar o espaço fora da sala de aula, porque o barulho produzido com tanta empolgação no jogo estava atrapalhando a leitura das fichas, o que era justamente o principal objetivo da aula, adquirir conhecimentos sobre a África. Essa estratégia de utilizarmos o espaço fora se tornou habitual, reivindicado pela turma e estimulador nas atividades futuras.

Para finalizar a atividade, fizemos um jogo coletivo com as perguntas na TV Educatron, para revermos o que aprendemos, o que já sabíamos, e o que foi surpreendente saber sobre esse continente. Não estava previsto na sequência de atividades, mas se tornou necessário, com isso tecemos comentários sobre o quanto o continente e a cultura africana são surpreendentes. Passamos, portanto, a um conhecer melhor, muito além daqueles termos citados no questionário “animais, negros, fome”.

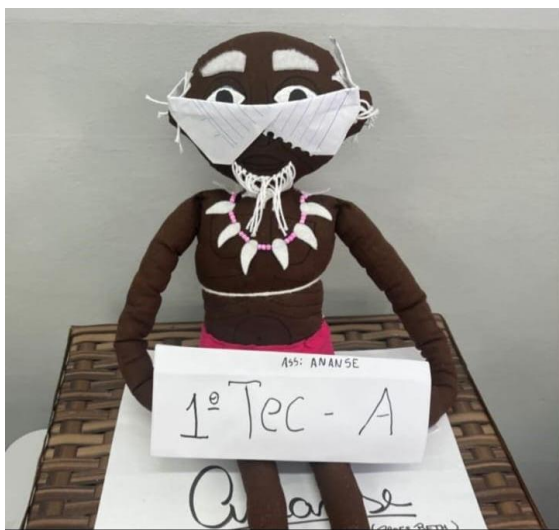
Atividade 4 – O livro *O Baú das Histórias*

Se o objetivo é conhecer a África, para conhecer a sua cultura, valorizá-la, e, se sentir pertencente a uma descendência africana brasileira, estamos no caminho certo. Na sequência, apresentamos o Ananse à turma, personagem clássico da cultura e oralidade africana, presente em diversas narrativas. O boneco Ananse se tornou figura central da turma, representatividade respeitada e acolhida por ela.

O personagem principal do livro *O Baú das Histórias* apareceu na sala de aula uma semana antes de iniciarmos a implementação. Foi colocado em lugar estratégico de boa visualização, com o objetivo de aguçar a curiosidade dos alunos. No diário de leitura, na página 3, fizeram os primeiros comentários sobre essa personalidade em sala, alguns alunos relataram que se assustaram ao vê-lo pela primeira vez, e viram essa mesma reação nos colegas, depois riram, se acostumaram e ele “se tornou nosso novo amigo”, como escreveu a aluna Amara.

Abrimos aqui um parêntese, para contar que Ananse se tornou também especial para a turma do turno matutino, 1º ano do Ensino Médio, que utiliza a mesma sala de aula. Ananse foi porta-voz de recadinhos, troca de mensagens, e pedidos para que o deixasse ali por mais tempo, pois já fazia parte da turma.

Figura 16- Ananse, amigo da turma matutina. Ocupando uma carteira no fundo da sala.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 17- Ananse, no primeiro contato. Em cima do armário, causando curiosidade.



Fonte: da autora, 2023.

Após todo conhecimento recebido com o trabalho com o livro, as opiniões sobre o personagem foram sendo aprimoradas. De acordo com os registros escritos no diário de leitura, Ananse, pela narrativa da história, é esperto e corajoso, astuto, “é como uma lenda na África” (Zuri); “Adorei muito o Ananse (...) ele é meio que um aventureiro, achei divertido a professora apresentar ele para nós...” (Ayana); “A profa. Beth trouxe o Ananse na nossa sala (...) os meus amigos levaram um susto quando viram ele, e até o professor de Educação Física dançou com ele” (Danso).

Mas uma aluna relatou no diário algo que nos incomodou, “... levaram um susto... porque ele não é muito bonitinho, ele é bem feinho, mas parece que ele era uma pessoa legal, e o que importa é o coração” (Fayola). Entretanto, com a abordagem do livro, ouvi dos alunos comentários dizendo que o desenho do livro, do personagem Ananse, não condizia muito com a imagem da obra, ou seja, não foi um comentário “bem feinho”, de discriminação, mas de estética artística na fabricação do nosso boneco modelo.

A leitura literária vai além da decodificação, é um processo de compreensão, é “aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1998, p.23). Nesse sentido, foi notável a diferença na compreensão da narrativa por parte dos alunos, de acordo com os que se apresentam mais leitores, observadores, questionadores, do que de outros, que fizeram apenas inferências explícitas do texto.

No entanto, a atenção destes últimos para com os comentários de colegas, nos fez notar o quão importante é estar inserido em uma comunidade leitora,

aprimorando também seu olhar interpretativo. Como diz Cosson, é um produzir “sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores” (Cosson, 2014b, p.36).

Feita a motivação do livro com a apresentação do personagem em sala, partimos para a segunda etapa da sequência proposta por Cosson. A introdução do livro aconteceu com alguns problemas, como afirma o autor ela deve principiar o trabalho com a obra, mas não deve demorar. Foi o que percebemos ao abordar os elementos paratextuais do livro, a demora em detalha-los levou-os a se dispersarem durante as explicações. O foco de interesse deles era a narrativa em si e não tais elementos.

Mesmo que com a ajuda da TV Educatron, as imagens da capa, contracapa, elementos paratextuais ficaram com a visualização prejudicada. Elas foram ampliadas, mas não ficaram suficientemente nítidas para os alunos do fundo. A leitura individual foi substituída pela em voz alta da aluna Zuri, pois tem um tom de leitura alto e de excelente dicção, fluência, entonação. A aluna leu no livro físico, enquanto eu passava os slides na tela.

Em razão disto, comprovamos mais uma abordagem de Cosson, a importância de se ter o livro físico em mãos no letramento literário, com o comentário da aluna Zuri, “é bem mais empolgante ler no livro, as imagens são mais belas e entendemos a história com elas”. Enfim, livros que apresentam texto e imagem se articulam melhor para a compreensão da narrativa. Como afirma Maria Alice Faria, “[...] o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa” (Faria, 2005, p.39).

Durante o terceiro passo do método de Cosson, a leitura, prevê-se a prática de intervalos, em uma obra mais longa passando pelos capítulos do livro. Todavia, nosso livro é uma narrativa de conto curta, e o acompanhamento dessa leitura se deu com intervalos esclarecedores sobre a narrativa. Uma das atividades, a escrita de uma dúvida que ficou após a primeira leitura, revelou o quanto os alunos estavam longe da literariedade ficcional de um texto, a interpretação subjetiva estava literalmente “congelada” para esses alunos.

Foram questões como, “Ananse tece teias como?”, “Como que ela não arrebentou para puxar as presas?”, “Como assim, não tinha histórias no mundo?”, “Se Nyame é Deus, poderoso, por que queria esses presentes?”, “O leopardo fala?”. Foi

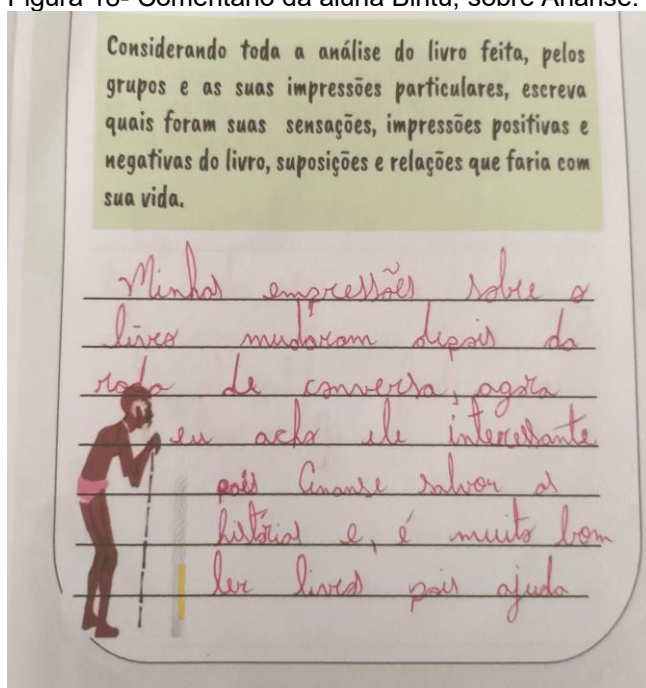
esse intervalo da leitura, proposta por Cosson, que nos levou a “perceber as dificuldades da leitura dos alunos, na decifração do processo leitor, no vocabulário desconhecido, na tipologia textual” (Cosson, 2014a, p.64). Com ajuda de alguns alunos mais dedicados à leitura literária, como a Zuri, Monifa, Ayo, Jafari, e Akin, entramos em uma discussão sobre a literatura ser ficção, criação inventiva, que visualizamos o impossível, fora da realidade. Como disse a aluna Ayo, “nos livros tudo pode ser escrito, né professora?”

No processo de interpretação, levou-se em consideração as observações orais feitas na sala e as escritas nos diários de leitura. Nesse momento, percebemos duas situações, alunos que se expressaram melhor na oralidade escreveram pouco no diário, e outros que ficaram calados, observando os comentários orais, ao escreverem se expressaram com mais dedicação.

Considerando que boa parte da turma não conseguia ver a possível ficção dos fatos na narração, fiz uma nova leitura, detalhada, pausando para comentários, observando as imagens e fazendo inferências, que levariam a uma ampliação das ideias para a interpretação. A interpretação em grupo foi realizada fora de sala de aula, com a escolha de um líder para orientar os trabalhos da equipe, levando depois ao debate e confronto das respostas, o que foi o ponto maior. Para Cosson compartilhar a interpretação é fundamental para “ampliar os sentidos construídos individualmente [...] os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade” (Cosson, 2014a, p.73).

Foi com coerência que o letramento literário aconteceu na coletividade da exposição das respostas, perceberam que, muitas vezes, não há uma única interpretação possível. Entre as considerações feitas, vale destacar o aluno de Sala de Recursos, Aren, muitas vezes não levado “a sério” pela turma em suas falas cotidianas, que foi o único a dizer que a voz de Osebo, o leopardo, era de perigo, e o aluno Kwane, também com dificuldades de aprendizagem, disse que o personagem tem voz de superioridade.

Figura 18- Comentário da aluna Bintu, sobre Ananse.



Fonte: da autora, 2023.

Com o término do debate, foi perceptível que, nesta hora, entenderam que é preciso ver os personagens além do que está escrito na narrativa, que analisar as atitudes deles faz parte da compreensão do livro. A aluna Ayo comentou que os marimbondos são muito desatenciosos, como nós. Às vezes, fazemos coisas erradas por não prestar atenção.

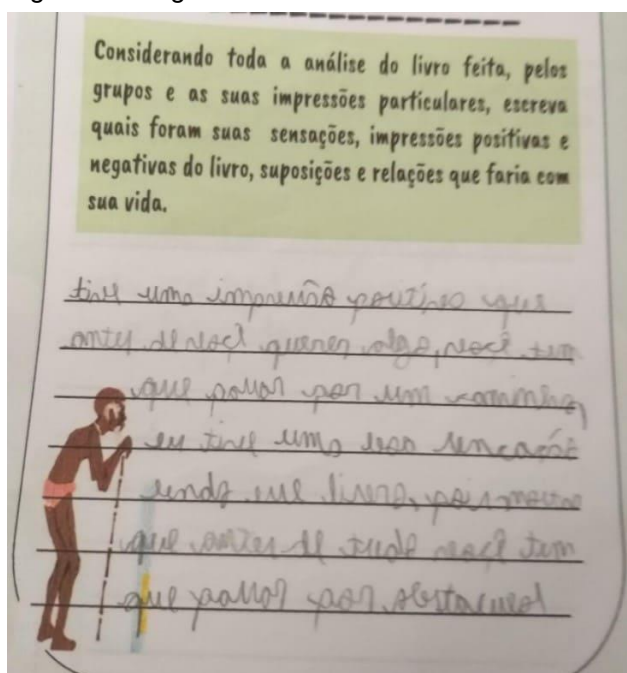
Outro destaque esteve com os comentários sobre a pergunta que questionava a atitude de Ananse de apenas se curvar e sair, após Deus Nyame satirizar sua pequenez e fragilidade corporal. A maioria da turma argumentou que ele saiu dessa maneira porque queria provar que era capaz. O aluno Adelowo vai além, colocando para a turma que Ananse “é sábio porque é idoso”, levando-nos a enfatizar, nesse momento, que na cultura africana há um grande respeito aos mais velhos, sendo considerados fontes de conhecimento. E foi a sabedoria, o respeito, que o levou a ter uma atitude de reverência em relação ao Deus Nyame e não o responder, apesar do deboche com sua pequenez e fragilidade.

Finalizando o passo da interpretação, passamos às considerações no diário de leitura, fazendo uma leitura subjetiva, já que expostos à literatura é possível o aluno fazer “ressonâncias subjetivas, experiências singulares” (Langlade; Rouxel; 2013, p. 20), ou, como aponta Jouve, a leitura na literatura busca o interesse do leitor, porque falar dele próprio e de seu mundo é mais interessante na literatura: “A compreensão

é ainda mais dependente da subjetividade do leitor [...] da linguagem indireta que o constitui e nos convida a ultrapassar a miopia da leitura literal (Jouve, 2013, p.53).

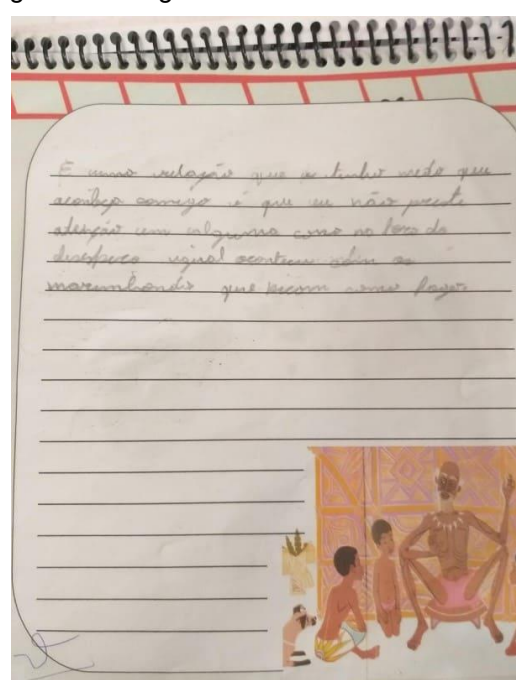
Assim, destaco alguns comentários dos alunos na página 5 do diário de leitura, que demonstram que a leitura subjetiva deles se expandiu. O aluno Danso, de Sala de Recursos, percebeu que “... esse livro ensina a ser confiante”. Já o aluno Akin comentou que teve “uma impressão positiva, que antes de você querer algo, você tem que passar por um caminho (...) tem que passar por obstáculos” (figura 19). “Ananse é um homem muito guerreiro, se eu fosse Ananse eu faria a mesma coisa que ele fez de ajudar as pessoas, ser um homem muito bom e acreditar em si mesmo”, disse a aluna Fayola. E dentro da subjetividade transmitida pela literatura, como apontou Jouve, que faz relação com sua vida particular, a aluna Ayo percebeu uma relação com seus próprios sentimentos, “...eu tenho medo que aconteça comigo, é que eu não presto atenção em alguma coisa na hora do desespero, igual aconteceu com os marimbondos que picam como fogo” (figura20).

Figura 19- Registro sobre a história de Ananse.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 20- Registro sobre a história de Ananse

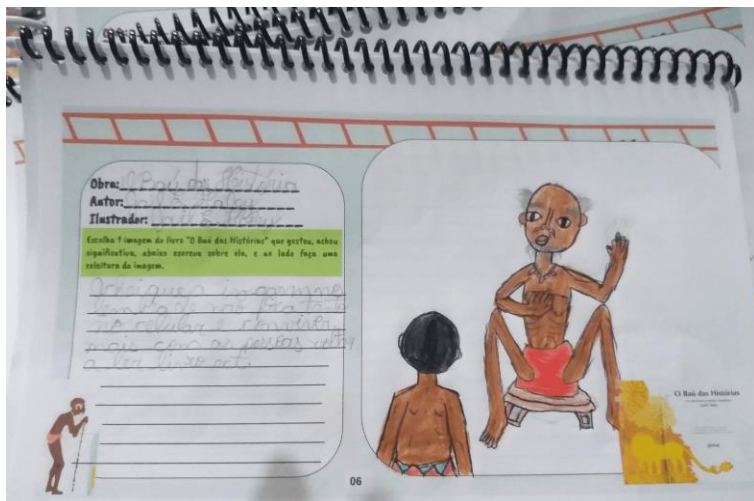


Fonte: da autora, 2023.

Quanto às ilustrações, os alunos foram levados a observarem melhor os detalhes nas páginas, para, no diário de leitura, registrar aquela que mais lhe foi pertinente. As mais comentadas foram as das páginas 7 e 8, em que Ananse está sentado com as crianças, contando histórias, como um griot. A aluna Zuri amplia sua

visão em um comentário no diário dizendo: “Achei que a imagem nos lembra de não ficar tanto no celular e conviver mais com as pessoas, voltar a ler livro, etc” (figura 21).

Figura 21- Imagem de Ananse como griot.



Fonte: da autora, 2023.

Outra imagem bastante comentada em sala e nos diários foi a que ocupa as páginas 14 e 15, referente a Osebo, o leopardo de dentes terríveis, justamente observando seus dentes e expressão facial de confiante. Trata-se de uma expressão não condizente com aquela de alguém que será, posteriormente, derrotado. O aluno Adisa comentou que seu personagem favorito foi Ananse nas imagens, “por causa do Ananse ser fraquinho e velhinho e ser muito forte”.

Pensando no último passo da sequência de Cosson, o momento externo, a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (Cosson, 2014a, p.65), para o letramento literário se efetivar, passamos a compreender melhor Ananse como aquele que espalha histórias, ou seja, um griot. Entre as leituras dos prefácios de livros e o vídeo sobre os griots, construíram mais um comentário no diário de leitura, e comprovamos que o conhecimento sobre a cultura africana esteve consolidado.

O aluno Jafari comentou que “na região da África não conhecia a escrita, por isso todo o conhecimento é guardado na memória”. A aluna Ayo o complementou afirmando que “antigamente não havia histórias e os griots espalharam as histórias oralmente e passaram ensinamentos”. Em um levantamento da escrita nos diários sobre os griots, percebemos que o que mais ficou na memória dos alunos foi que eles, os griots, contam histórias aos mais novos, guardam os ensinamentos e histórias na memória, são os mais velhos e muito respeitados na África, lembrando também que,

em suas famílias, os avós são os que mais contam, hoje, histórias para eles, e que os griots são enterrados embaixo de uma árvore típica africana, o Baobá, que é gigante e quase mágica.

Portanto, a ponte para o conhecimento da cultura africana, os griots, nos leva à próxima obra planejada para este caderno pedagógico: *O Coração do Baobá*.

Atividade 5 – O livro *O Coração do Baobá*

A obra *O Coração do Baobá* foi explorada com a sequência de Cosson também, porém, naquela que o autor denomina como Sequência Expandida. Considerando que a primeira já foi trabalhada com o livro anterior, queríamos, neste momento, uma abordagem mais profunda, que buscasse além da aprendizagem da literatura, uma aprendizagem sobre a literatura.

Em diversas ocasiões, observou-se que os diários de leitura possibilitaram a percepção das ideias subjetivas dos alunos, suas impressões pessoais sobre partes da narrativa em relação a sua própria vivência pessoal.

A motivação aconteceu com a abordagem de um conto sobre a criação do baobá na tradição africana. Utilizamos um vídeo do youtube para conhecer essa história, porém deixamos somente o áudio dele, para assim praticarmos a audição de um conto como na tradição africana.⁹

Os alunos, sobre a questão de qual ensinamento esse conto nos traz em nossas situações cotidianas, descobriram pontos importantes como “não ficar se comparando” (Dume); “cada um tem seu potencial e não deve se importar com os outros” (Zuri); “devemos ser pelo que temos e pelo que somos” (Monifa); “saber o seu valor interior” (Monifa).

Passamos, na introdução, pelos elementos paratextuais com muito mais agilidade, nos entretendo na inferência sobre o título da nova obra a ser analisada, *O Coração do Baobá*, e a imagem da capa. A capa já tinha sido abordada em uma

⁹ Na versão por nós selecionada, o Baobá teria sido criado por Deus. Como ele ficava o tempo todo reclamando de sua aparência e se comparando com as outras criações, Deus o virou de ponta cabeça, para calar suas queixas. É por isso que a copa do Baobá se assemelharia com raízes, pois a árvore estaria de ponta cabeça.

pergunta subjetiva no diário de leituras: “Comentando o tamanho dos personagens lebre e baobá, a que conclusões chegamos? O que em nossa vida é tão enorme, como esse baobá, em relação ao tamanho tão pequeno da lebre, sendo você?”. Na representação gráfica da capa poderíamos inferir diversas ideias sobre esse fato.

Entre algumas considerações, destaca-se, como algo tão grande em suas vidas, sete referências a Deus, alguns também citaram somente o medo. Entre essas citações, que os levaram a refletir, em conversas espontâneas nos grupos, sobre suas vidas pessoais, destacamos as seguintes: “os problemas que não dá para resolver” (Jafari); “certas conquistas difíceis de alcançar” (Dume); “Do tamanho do Baobá: minhas curiosidades (perguntas). Do tamanho da lebre: minhas respostas, que recebo e quando eu recebo!” (Amara); “O medo de não conseguir, porque é uma coisa que geralmente toma conta de mim é a comparação com as pessoas” (Monifa); “Meus pais no amor” (Jendayi); “Os professores, porque são mais inteligentes que eu, maiores e com mais coisas para nos ensinar e isso me faz sentir minúsculo perto deles” (Bomani); e, finalizando, com: “O baobá é o caminho que tenho que passar para ser grande” (Akin) e “Meu amor pela família”, disse Aina, oralmente e emocionada com a constatação.

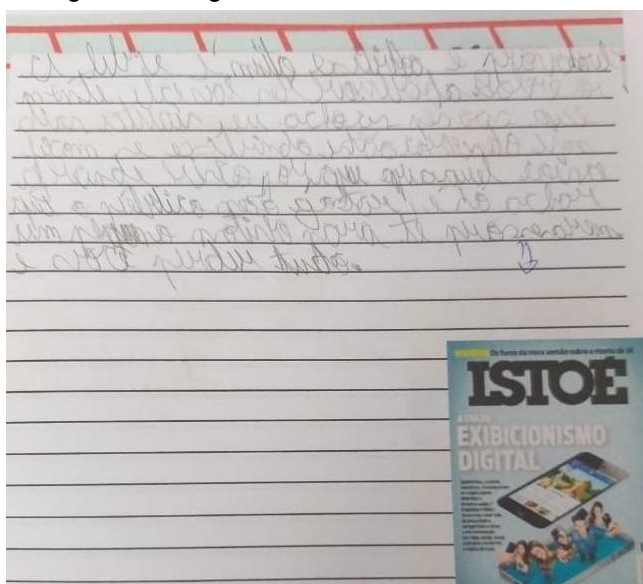
Refletimos o quanto os alunos, de sexto ano ainda, já conseguem fazer leituras subjetivas de um texto literário. Como já apontado na dissertação, segundo Langlade (2013), é na leitura subjetiva que o aluno se identifica com os personagens, expressando-se de maneira pessoal.

Foram utilizados os diários de leitura, que segundo Rouxel (2013), são espaços para a “reabilitação das leituras subjetivas”, que podem ser compartilhadas com a comunidade leitora, viabilizando um letramento literário, pois promovem a interpretação e o “se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora” (Rouxel, 2013, p.162).

Como estamos na sequência expandida, neste primeiro intervalo da leitura, pede-se a introdução de outro texto que se relacione à narrativa. Trazendo a capa da revista *Isto é*, com a manchete *Exibicionismo Digital*, a questão era fomentar uma discussão sobre o quanto eles, adolescentes, são influenciados. Na oralidade, se expressaram como seguidores de vários influencers, mas não admitiram ser tão influenciados, não se viam como enganados, são apenas famosos que eles acompanham nas redes sociais.

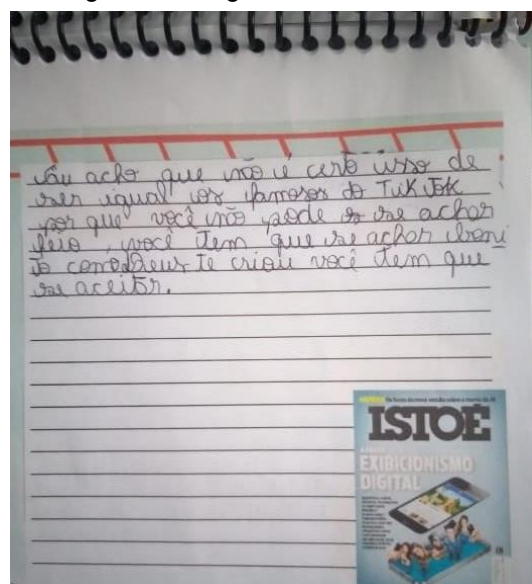
Entretanto, nas escritas dos diários de leitura, se expressaram mais criticamente, alguns dizendo ser perigoso se expor, corre-se um grande risco, que chamam a atenção de pessoas erradas quando se expõem demais nas redes, ou, como o aluno Jafari, dizendo que “não é certo isso de ser igual os famosos dos Tik Tok porque você não pode se achar feio, você tem que se achar bonito como Deus te criou você tem que se aceitar” (figura 23). Ou como o aluno Bomani quanto à lebre correr um grande risco, assim como as pessoas hoje, “estão correndo sim grande risco, porque qualquer coisa que o público não gostar, e só achar um pequeno motivo para te processarem e você perdeu tudo” (figura 22).

Figura 22- Registro de atividade no diário.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 23- Registro de atividade no diário.



Fonte: da autora, 2023.

Continuando na leitura expandida, fazendo relações com outros textos, a atividade com a música *Medo*, de Lenine, surpreendeu pela recepção à canção, pois ficamos apreensivos quanto à letra e melodia ser diferente das quais os alunos dessa idade costumam ouvir e gostar. Enfatizamos muito que fizessem a apreciação da letra, que foi exposta na TV Educatron durante a audição. Ao final, até cantarolavam juntos.

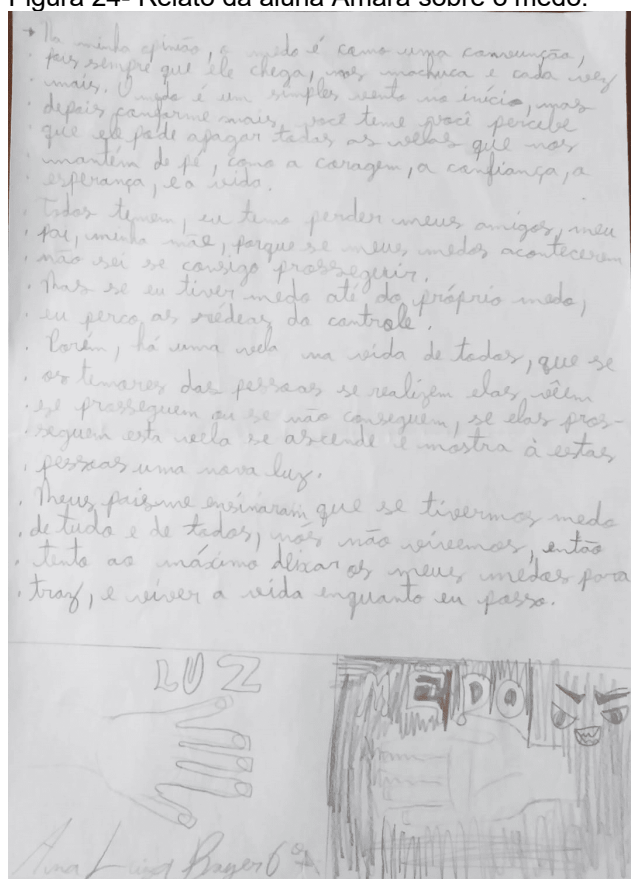
O pedido de atividade foi o registro de um desenho com suas impressões sobre o medo em sua vida, que o fizessem durante a audição, o que ocorreu várias vezes. Foram curiosos, inesperados e fascinantes os desenhos apresentados. Durante a atividade, questionávamos o que seriam, e obtivemos algumas respostas como, medo de perder as pessoas que amam, medo do desconhecido, medo de perder a confiança de alguém. A aluna Monifa se emocionou com essa última frase,

“o medo é até você tentar encarar, o medo depende da altura, dependendo eu pulo, medo de cuidar das pessoas.”

Essa atividade provocou inúmeras atitudes em sala, tivemos alguns momentos de emoção com gente chorando, outros tentando acalmar a situação, conversas entre amigos, enfim, o medo que o Baobá sentiu na narrativa, que o levou a se fechar, também está presente na vida desses adolescentes, e foi importante poderem se expressar, mostrando que são seres humanos, que sofrem apesar da pequena idade, e que precisam de amigos.

Entre as considerações, ressaltou-se, em muitas, a questão do medo da perda dos pais, da morte de alguém querido. Mas enfatizamos três: a do aluno de sala de recursos, Aren, que em seu desenho destacou partes da cidade e o medo de se perder nela; a da aluna Dolapo, que relatou ter medo de perder os pais, porém sabe-se que ela está em uma Casa Lar, foi retirada da família, e estes nem podem saber onde ela estuda, o que aconteceu não sabemos, mas é curioso ela relatar a falta que sente da família; e, por fim, a da aluna Amara, que realmente surpreendeu na escrita sobre seu medo, o relato é até mesmo poético.

Figura 24- Relato da aluna Amara sobre o medo.



Fonte: da autora, 2023.

Transcrição: “Na minha opinião, o medo é como uma convenção, pois sempre que ele chega, nos machuca e cada vez mais. O medo é um simples vento no início, mas depois, conforme mais você teme você percebe que ele pode apagar todas as velas que nos mantêm de pé, como a coragem, a confiança, a esperança, e a vida.

Todos temem, eu temo perder meus amigos, meu pai, minha mãe, porque se meus medos acontecerem não sei se consigo prosseguir.

Mas se eu tiver medo até do próprio medo, eu perco as rédeas do controle.

Porém, há uma vela na vida de todos, que se os temores das pessoas se realizem elas veem se prosseguem ou se não conseguem, se elas prosseguem esta vela se acende e mostra a estas pessoas uma nova luz.

Meus pais me ensinaram que se tivermos medo de tudo e de todos, nós não vivemos, então tento ao máximo deixar os meus medos para traz, e viver a vida enquanto eu posso.

Figura 25- medos em forma de desenho



Fonte: da autora, 2023.

Figura 26- medos em forma de desenho



Fonte: da autora, 2023.

A percepção dos alunos quanto à obra *O coração do Baobá* surpreendeu, estavam ansiosos por lê-la na íntegra, pois fizemos uma parada na primeira leitura na página 18, de acordo com o que já era planejado no caderno pedagógico. Em vista disso, descobrir como terminaria a história” criou uma expectativa muito grande na turma. Entretanto, antes de partirmos ao registro no diário, com suas reflexões sobre a narrativa após a leitura na sua completude, fizemos uma análise das imagens, do ilustrador Laerte Silvino, que são, além de belíssimas, marcadoras de elementos de “hipersignificação da narrativa: a) os elementos estáticos, ligados a descrição [...]; b) os elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da narrativa [...]”. (Faria, 2005,

p.42)

A leitura das imagens proporcionou tecer novas considerações sobre a narrativa. Como afirma a autora Faria, “o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa” (2005, p.39). Alunos mais atenciosos logo perceberam detalhes nas imagens que eram bem significativos à compreensão, como o uso das cores fortes e a amplitude das imagens fazendo um paralelo entre o tamanho dos elementos. Porém, alguns tiveram essa percepção somente após os comentários dos colegas, mas é desta maneira que se forma uma comunidade leitora, praticando o letramento literário.

Não tem como não deixar registrado, nessa discussão de dados coletados, determinados comentários nos diários de leitura, que surpreende pelas conclusões feitas por alunos ainda de 6º ano:

“... essa história mexeu muito comigo, às vezes eu sinto que a hiena arranha o meu coração e se fecha” (Jafari)

“Todos nós temos uma hiena, mesmo sendo criança” (Fayola)

“Uma coisa que eu entendi, que você não pode confiar em qualquer tipo abrir seu coração pra qualquer um pois você pode sair ferido/machucado etc. Esse livro mexeu bastante com minha cabeça e me deu bastante conhecimento que vou levar para a vida! Todos nós já tivemos ou temos uma hiena” (Ayana)

O aluno Jawar deixou de escrever várias páginas no diário de leituras, mas nessa escreveu muito e finalizou dizendo “... pode ser até o livro mais legal que eu já escutei a professora ler”.

“Não adianta ser amigo de uma pessoa legal se ela quer tirar tudo que tem dentro de você” (Zaire)

“Eu achei a história muito linda, tanto a narrativa tanto os desenhos e gostei muito das perguntas no final, me apaixonei pelos desenhos da hiena, eles remetem a personalidade dela, a obra inteira é maravilhosa e perfeita, cada detalhe desse livro é uma perfeição pura, me apaixonei” (Monifa). Essa aluna, muito dedicada na escola, durante os trabalhos com essa obra, fez inúmeros comentários, chorou em alguns momentos com discussões sobre a atitude dos personagens, porque relacionou-os aos problemas que enfrenta em casa.

“... eu senti uma dor porque a hiena começou a machucar o baobá... ele estava sangrando...” (Dume)

“... como as pessoas brincam com nosso coração com o sentimento de nós,

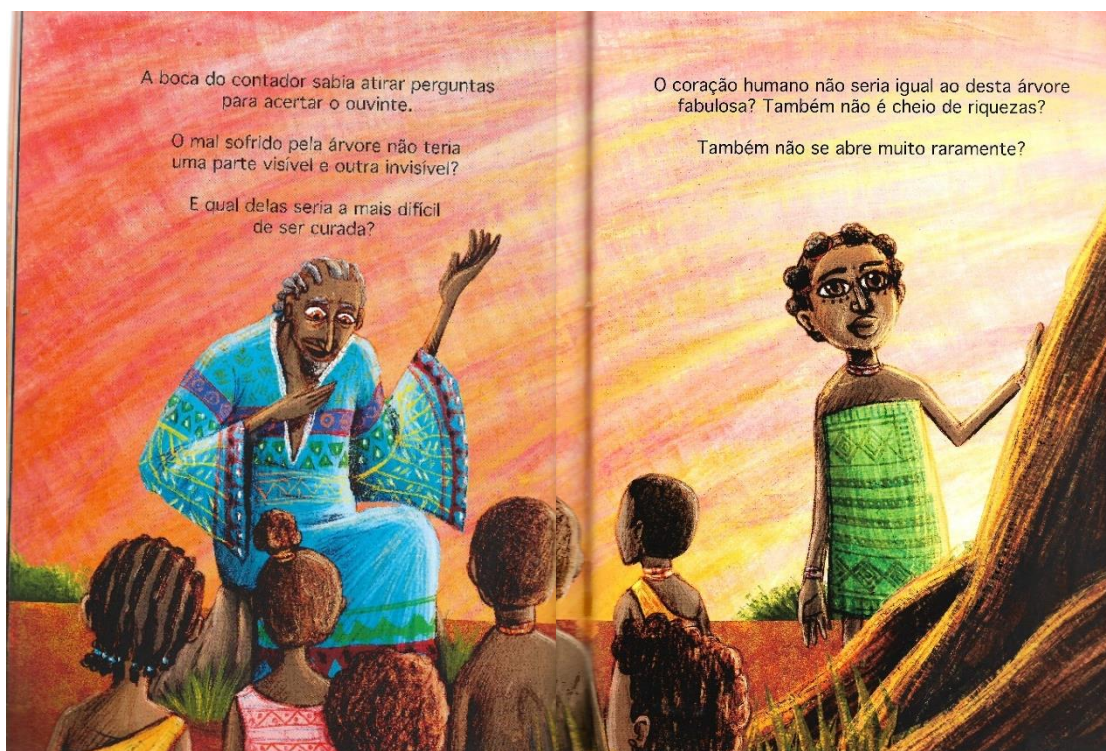
pode ser pessoas até da nossa família que fala, que a gente às vezes carrega aquele sentimento para sempre” (Adisa)

“... ela machuca trazendo insegurança para o baobá. Eu entendi que devemos tomar cuidado com certas amizades para não se ferirmos” (Bintu).

Deste modo, concluímos que a leitura subjetiva do texto literário requer e fez uso, como afirma Langlade, das leituras de “intenso investimento afetivo”, que tem “as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida” (LANGLADE, 2013, p.30). As atividades desenvolvidas levaram a compreensão em um processo interpretativo além do que está somente explícito na narrativa, a subjetividade do leitor requerida leva a literalidade do texto e também, como afirma Jouve, “nos convida a ultrapassar a miopia da leitura literal” (Jouve, 2013, p.59).

Interessante que a própria autora do livro colocou no final da obra algumas questões para serem refletidas pelo leitor.

Figura 27: Livro: *O Coração do Baobá*, p.22 e 23



Fonte: LIMA, Heloísa Pires.

Os alunos debateram em grupo as questões propostas pela autora, e, após as discussões - que aconteceram fora da sala de aula, em um grande grupo -, expuseram suas conclusões. Dentre elas, destacou-se que o mal sofrido invisível são

os sentimentos das pessoas, que é muito mais difícil de ser curado, leva tempo, deixa insegurança.

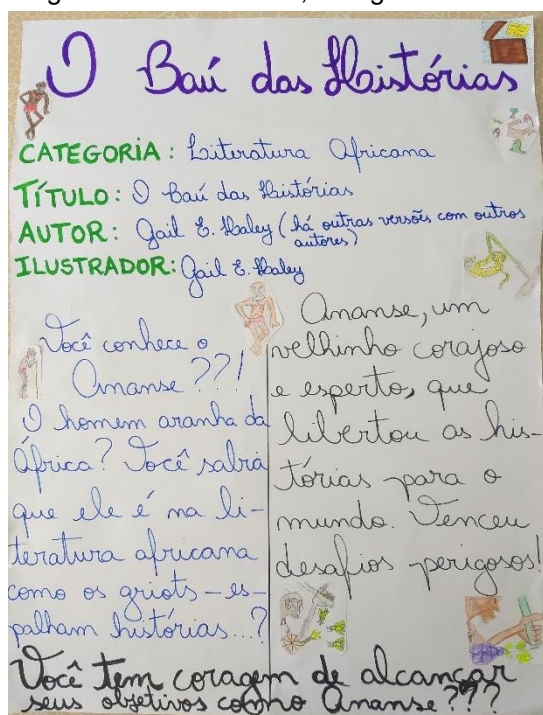
Entre as reflexões orais surgiram comentários como, o coração do baobá é como o ser humano, às vezes bobo, que se deixa enganar e é ferido, que tem medo de contar o que sente, tem uma dor interna. Há pessoas falsas ou invejosas por perto. A hiena representa aquelas pessoas egoístas que conhecemos, que machucam nosso coração, e podem ser até as pessoas mais próximas, que amamos. A hiena pode roubar nossas riquezas, carisma, felicidade, brilho, riso, a esperança e o amor.

Uma equipe chegou à conclusão de que você tem que “se preocupar com você mesmo, cuidar de você, para refletir e pensar se vale a pena ou não”, pois há situações que nos “machucam e lembramos até hoje”. E, ainda, que temos que ter muita confiança em uma pessoa “para abrir seu coração”

Sendo nossa implementação uma pesquisa-ação, que permite flexibilidade, segundo o autor Gil (2010), pelas demandas escolares correntes, tivemos que modificar a contextualização do planejamento, que tinha por objetivo ser realizado por equipes e divulgado nas demais salas de aula do colégio.

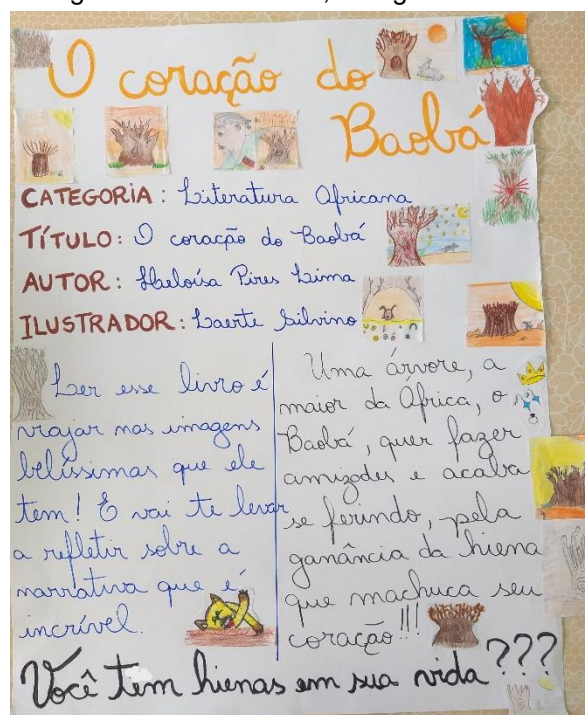
Partimos para um trabalho coletivo entre a professora e os alunos, na confecção do cartaz. Deste modo, com a participação de todos, construímos os cartazes sobre os dois livros trabalhados em sala e fizemos a exposição na biblioteca/laboratório de informática do colégio, espaço que recebe semanalmente todos os alunos em algum momento.

Figura 28- cartaz folder, divulgando obra.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 29- cartaz folder, divulgando obra.



Fonte: da autora, 2023.

Abordando o passo da expansão do método de Cosson, foi realizada a leitura de um trecho da obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, com o objetivo de relacionar os contos africanos aqui trabalhados, vindos da literatura africana, que é a raça da protagonista dessa obra, protagonista e autora, pois o livro é como uma autobiografia.

Ouviram atentamente nossa narração sobre o episódio em que ela vai à escola pela primeira vez e, dias depois, é vista como elemento de piedade, de uma história única contada nas instituições escolares. No diário de leituras, os alunos apontaram muitas considerações sobre o trecho em que ela esfregou o pozinho de tijolo para tentar tirar a sua cor, relataram que esta parte foi forte, emocionou, e que a protagonista não queria aceitar sua cor. Além disso, também abordaram muito a situação em que ela ouviu que seus descendentes eram covardes, não regiam ao castigo, isso a deixou triste e os alunos preocupados com o sentimento dela.

Alguns relatos se destacaram, pela maneira como visualizaram as situações que a protagonista vivenciou, sabendo que não é uma história de ficção, mas da vida real da autora.

“Eu achei essa história muito emocionante e também o fato de ela ser real, por que

tanto preconceito? Eu aprendi que a cor da pele não importa e sim caráter, eu volto a repetir, eu gostei muito desse livro, também achei um pouco triste ela ser alvo de piedade” (Dalji)

“Tem uma parte que eu não vou esquecer, é a parte que ela se machucou com tijolo, foi muito doloroso” (Jafari)

“Eu achei que o livro dá uma lição de moral, que não podemos sentir vergonha de nossa cor, do jeito que a gente é, foi meio que uma lição de moral” (Akin)

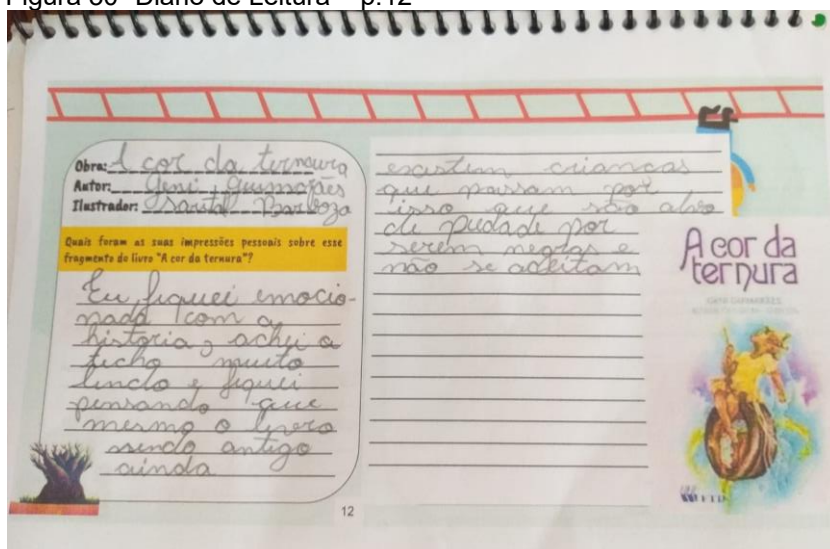
“... isso realmente acontece hoje em dia” (Ayo)

“...eu acho as pessoas negras lindas, queria ser negra e ter o cabelo enrolado, mas eu acho que não aguentaria também as críticas” (Bintu)

“... o medo que ela tem em ser diferente dos outros, e ter medo de ser alvo de piedade” (Eno)

“Eu fiquei emocionada com a história, achei o trecho muito lindo e fiquei pensando que mesmo o livro sendo antigo ainda existem crianças que passam por isso, que são alvo de piedade por serem negros e não se aceitam” (Monifa)

Figura 30- Diário de Leitura – p.12



Fonte: da autora, 2023.

Mais uma alteração foi preciso ser feita, quanto ao momento final, programado para uma leitura em família, leitura em dupla, e escolha de obra para apresentação no colégio. Em virtude do tempo escasso de que dispúnhamos, abortamos a leitura em dupla, partindo já para o trabalho em grupo para divulgação no colégio.

A leitura em casa com um familiar foi realizada, mas trouxe desapontamentos, pela falta de participação das pessoas, ficando um trabalho solo, no registro dos

diários a informação de apenas 4 mães participarem da leitura. Porém, em sala de aula, o trabalho foi pertinente, porque divulgaram no grande grupo o que suas obras contavam e se possuíam algum ensinamento, trazendo curiosidades, o que levou os demais alunos a se interessarem por outras obras.

Dentre alguns comentários nos diários de leitura, na página 13, observou-se as falas de: "...adorei, porque fala de como os animais se sentem, o livro é emocionante"; "... teve uma reviravolta no final, os desenhos são perfeitos, narrativa incrível"; "...fala sobre a sabedoria dos mais velhos"; "... escutar com atenção os avós"; "li todas as histórias do livro *Contos do Baobá*"; "...tem um provérbio africano no livro, *o sol de ontem pode ter se posto, mas sua luz iluminará os dias que virão*".

O trabalho de divulgação das obras para o colégio todo aconteceu com a formação de grupos. Infelizmente, somente uma equipe se interessou em ensaiar um teatro, escolhendo, é claro, a obra *O Coração do Baobá*. Tornou-se muito difícil a situação de ensaios, já que tínhamos no grupo alunos da Vila Rural e de bairros diferentes, que não podiam se encontrar em outros horários. Fizeram o planejamento e ensaios no colégio, na medida do era possível, enquanto em sala trabalhávamos com as outras equipes os cartazes. A aluna Zuri foi o destaque do teatro, pela coordenação e performance nos ensaios, direção e protagonismo.

Quanto aos trabalhos com os cartazes, destacou-se o entendimento dos alunos quanto à narrativa trazer sempre um ensinamento a ser divulgado pela obra, dentre eles: "a mulher ter os mesmos direitos que os homens" e "o respeito aos mais velhos", "a briga entre elementos da natureza – gato e rato, lua e sol", "as atitudes das pessoas levam a determinados sentimentos", "o coração pode se machucar", dentre outros comentários.

O momento de mostrarmos a todo o colégio nossos trabalhos foi a oportunidade de expressarmos os conhecimentos adquiridos sobre a cultura africana e a literatura desse povo, espalhar conhecimento para valorizar uma raça.

As equipes dos cartazes tiveram seu momento de exposição dos trabalhos, divulgando a obra que escolheram. Entre elas, estavam: *Bichos da África - Como o gato se tornou inimigo do rato*, *Sikulume e outros contos africanos - Por que o sol e a lua foram morar no céu?*, *A viagem*, *O coração do Baobá*, *Histórias de Ananse-Ananse e o pote de sabedoria*, *O baú das histórias*.

O objetivo era receber os alunos e apresentar a eles a história oralmente com apoio do livro, mostrando no cartaz, as considerações sobre a narrativa e qual

ensinamento ou questionamento ela nos proporciona. Os alunos receberam muitos elogios da equipe gestora, docente e discente, pelo comprometimento e entendimento sobre as obras.

Figura 31- 6º ano B descobrindo os livros de Literatura africana.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 32- Apresentação dos cartazes para turmas de 6º ano.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 33 - Apresentação para professores e para turmas de 7º ano.



Fonte: da autora, 2023.



A equipe que se organizou para o teatro fez sua apresentação, infelizmente, dias depois, justamente pela dificuldade de ensaios, que aconteceram somente no colégio, esporadicamente. Fizeram a apresentação para as turmas de 6º e 7º anos por três vezes devido à demanda de alunos e espaço que tínhamos, já que a audição seria prejudicada se em lugar mais amplo. Antes do início da apresentação, uma equipe dos cartazes fez sua apresentação, pois tinha escolhido justamente a obra *O coração do Baobá*.

Infelizmente, fomos criticados, e por colega professor, o que deixou a equipe desanimada já na primeira apresentação. Talvez, foi culpa minha, por não ter melhor planejado a atividade e orientado. Recebemos a crítica de que o teatro “foi só isso!”. Entretanto, posso garantir que não foi um espetáculo de luzes, trajes e cenários, mas a simplicidade de uma encenação muito bem feita e ensaiada, que conseguiu contar sua história e deixar sua marca para muitos outros professores e alunos, pois o conto traz a singela mensagem de que não podemos deixar as hienas ferirem nosso coração! E foi desta maneira que consegui reanimar a equipe para as próximas cenas.

Figura 34 - Apresentação do cartaz do teatro.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 35- Cena do teatro: abrindo o coração.



Fonte: da autora, 2023.

Figura 36- Equipe do teatro ao finalizar as 3 apresentações.



Fonte: da autora, 2023.

Deste modo, partimos para a última etapa de nosso projeto, a contação de histórias advindas de casa, guardadas em um baú de ancestralidade. Orientei os alunos para que, nas próximas semanas, procurassem seus avós, bisavós ou vizinhos de mais idade, e lhes pedissem que contassem alguma história que conheceram antigamente.

A professora Tânia Mara da Rosa Garcia, da disciplina de Arte, com toda presteza me ajudou nessa atividade, confeccionando com eles, durante suas aulas, um bauzinho com papelão, decorando-o com desenhos que são particularmente da cultura africana. Ficaram lindos e preparados para a primeira semana de dezembro, já estávamos quase sem tempo, mas fizemos duas rodas de conversa, nos isolando

em um canto do colégio e na quadra de esporte para que a audição fosse boa.

Tivemos que realizar a atividade em dois dias, pois a oralidade leva tempo, tivemos histórias mais longas, outras mais curtas, e, curiosamente no final, nos dois dias marcados para a atividade, surgiram espontaneamente outras histórias a serem contadas, além das planejadas com objeto e/ou imagem dentro do baú. Foi literalmente uma chuva de histórias que recordavam, ouviram falar.

A maioria delas teve como elemento principal algo misterioso, mágico, que provocava medo, dúvidas, o que suscitou muitos comentários e risos. Entre as histórias, tivemos algumas que foram alertas de não sair à noite, não voltar tarde, e que o personagem na contação da história não ouviu os conselhos dos mais velhos e encontrou noivas ou mulheres fantasmas no caminho, boi e mula sem cabeça, gritos, homem de branco e chapéu, lobisomem, vultos ou espíritos.

Justamente como afirmou Tettamanzy, na cultura africana, as narrativas que mais surgem são as que atribuem significados a fatos “desse mundo e do outro – como mecanismos de coesão social” (Tettamanzy, 2007, p.146), são histórias com seres misteriosos, desobediência aos costumes, e situações de ignorar os conselhos dos mais velhos.

Curiosamente, uma aluna comentou sobre os indígenas na cidade vizinha, Curiúva, que esconderam o dinheiro enterrado, o que levou alguns alunos do grupo ouvinte a lembrar que nosso bairro, onde se localiza o colégio, tem uma lenda também, de que neste lugar foi um cemitério de indígenas. O aluno Bonani comentou que o bisavô conta que os pais já encontraram ossos ao construir a casa. Lendas!

Interessante observar que elementos de nossas lendas brasileiras foram citados, o lobisomem, a mula-sem-cabeça, e até o curupira, personagem do norte do Brasil, esteve por aqui, e o amigo do avô, contou à aluna Ayo, que ao irem caçar deveriam levar fumo para o Curupira, para ele permitir a caça e não bater nos seus cachorros, mas um dia esqueceram, e os animais se distanciaram deles, o que em seguida ouviram uivos, confirmando que os cachorros apanharam do Curupira.

Tivemos que marcar um terceiro dia, só para a contação de histórias, os pedidos eram muitos para falar, pois ao ouvirem os amigos lembravam de outras histórias que lhes foram contadas pelos mais velhos em outras ocasiões.

Figura 37 – Roda de contação de histórias com os baús.



Fonte: da autora, 2023.

A atividade, o projeto, findou com essa contação de histórias espontânea, levamos para eles um lápis decorado com um baú e um livrinho. Resolvi não fazer nenhuma confraternização, como uma festinha, para não desapontar o outro 6º ano, que já estavam tristes por não terem sido escolhidos para as atividades do projeto, ao observarem ele acontecer durante esses meses. Por isso, achei melhor presentear-los com o lápis decorado, uma mensagem, e um bombom.

No mês de outubro, fui convidada por uma mãe de aluna, que estava

realizando o projeto, para ministrar um minicurso com minha temática no VII Simpodi - Simpósio sobre Diversidades do IFPR Campus Telêmaco Borba. O momento aconteceu no início de novembro em uma sala do IFPR, contando com a presença de alunos de Ensino Médio do local, professores do Instituto e outras pessoas que se inscreveram para o dia.

Realizei uma pequena explanação sobre a temática e a importância desta para as comunidades escolares e para a sociedade como um todo, utilizando meu embasamento teórico da dissertação. Realizei com eles o jogo de tabuleiro com os conhecimentos sobre a África, deixando-os escolher entre ser online pelo Wordwall ou no material físico, e, para minha surpresa, preferiram o manual. O jogo se tornou uma diversão e desafio nas equipes, tive que interromper para seguir com as demais atividades.

Após o jogo, trabalhamos a questão de sua identidade pessoal quanto à raça, e, utilizando os lápis cor de pele, fizeram seu autorretrato, pensando em como se representariam na cor. Determinada aluna pontuou que, quando criança, já tinha passado por essa situação de emprestar um lápis cor de pele, e se questionou sobre não ter de sua cor e receber aquele de cor “salmão”.

Divulguei, na sequência, as obras literárias do baú de histórias, fazendo breve explicação sobre o quão ricas são em transmitir ensinamentos, conhecimentos e cultura africana. A atividade deveria ser ler um livro e escrever sobre o que ele conseguiu passar a cada um. Junto com seu autorretrato, fizemos plaquinhas com a escrita sobre o livro, para confeccionar um cartaz.

Figura 38- Trabalho desenvolvido no VII Simpodi – IFPR Telêmaco Borba.



Fonte: da autora, 2023.

Dentre os comentários mais significativos sobre os livros, estão: “Eu li *O casamento de Mwidja*, e o ensinamento é: não confie em estranhos, ouça os experientes, não haja sem pensar!”, “Eu li o livro *O comedor de nuvens* de Heloísa Pires Lima. O livro passa a mensagem de que as vezes o erro de uma pessoa condena as outras que são inocentes”, “Livro *Kiriku*, ensina que não se subestima os pequenos, quem é menor consegue fazer grandes coisas. A feiticeira era má, mas tinha seus motivos”, “Li *Lila e o segredo da chuva*, nem todas as coisas que fazemos, todas as pessoas devem saber. (boa ação). Os ensinamentos antigos são muito importantes.”

Foi uma experiência interessante e acredito que o melhor foi a divulgação das obras, da cultura africana, para mais pessoas, e estes de outros níveis escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Surgiu da observação em sala de aula e do contexto escolar do Fundamental I e do Fundamental II, nos quais já lecionamos há muitos anos, a ideia de trabalhar com literatura nesta pesquisa de mestrado. Precisávamos contribuir para a formação de leitores literários no Fundamental II sem deixar “morrer” a magia da literatura que vinha do Fundamental I. Era muito perceptível e triste ver a demanda de conteúdos de Língua Portuguesa sufocar a literatura.

Atrelado a isto, pensamos no quão importante seria o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira, já que também se percebe o quanto ela ainda está à margem das literaturas clássicas eurocêntricas. Precisa ser divulgada, pois é parte de nossa sociedade e o conhecimento com certeza leva à novas visões, novas atitudes, novos conceitos.

Sentimos necessidade de abordar, primeiramente, as questões de legislação quanto à temática da cultura africana e afro-brasileira, e isso não apenas quanto à lei 10.639/03, mas também a todas as diretrizes e encaminhamentos que se fizeram necessários no âmbito nacional e estadual pós lei, justificando, então, a relevância deste trabalho, na busca de conhecimento para a valorização e respeito, combatendo o perigo da história única e o racismo estrutural.

Procuramos, na sequência, abordar a importância do letramento literário para a vida escolar do estudante. Leituras como a de Solé (1998), Rojo (2010), Cosson e Paulino (2009), dentre outros autores, nos orientaram quanto ao lugar e papel que a literatura deve ter no espaço escolar e na vida dos leitores.

Foi imprescindível, portanto, o estudo do letramento afro-literário, já que ele é a essência dessa dissertação, para produzirmos novos conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira, na busca de promover o combate ao preconceito racial, desmitificando estereótipos e conceitos errôneos enraizados pela sociedade brasileira.

Portanto, debater sobre a situação da literatura africana e afro-brasileira em nossa sociedade, fazendo um histórico crítico de avanços e/ou percalços nesta caminhada, foi indispensável para obtermos uma visão de como é importante conhecer e estudar a temática, antes de iniciarmos nossa intervenção.

Foi fundamental compreender como o nosso papel de educadores e de meus

colegas no campo educacional têm grande valia para as lutas antirracistas, pois são as nossas práticas pedagógicas que podem transformar as salas de aula em experiências de inclusão.

Entendemos que abordar a literatura africana da forma como foi proposta nesta dissertação é um modo de tornar o conhecimento como ponte para reconfigurar a imagem do negro na sociedade, mostrando que existe uma cultura rica em aprendizados que são transmitidos pela narrativa de um povo, que é também formador e construtor de conhecimento no mundo:

É irrealista que uma sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alertar ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram (Ribeiro, 2019, p.65).

E, por fim, concluímos que o mestrado do Profletras nos proporcionou um amadurecimento muito grande e valioso como profissionais. Fazer a relação entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas, no “chão” da escola, parecia-nos distante, mas foi possível sim, e com certeza a formação do leitor literário se torna importante para a permanência da literatura nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Inserir a literatura africana, e as discussões trazidas por ela, levou os alunos a se perceberem leitores que fazem inferências, pois em muitas situações os alunos demonstraram entendimento, pela maneira como expressaram suas emoções após as leituras e análises, principalmente no que se refere à narrativa das obras *O coração do Baobá* e *A cor da Ternura*.

É claro que há diferentes alunos em sala, com níveis de leitura diversificado, por isso é sempre necessário o planejamento e preparação das leituras, para que estes possam ser transformados em leitores, proficientes, das entrelinhas de uma narrativa.

A comunidade leitora formada nas atividades em grupo demonstrou ser relevante para estes avanços. O diário de leitura se tornou ponte essencial para a comunicação entre professor e aluno, aluno com aluno, e, mais importante ainda, para aqueles que não estavam preparados para a exposição oral pública e espontânea, da

mesma maneira que, foram surpreendentes as considerações orais feitas no grande grupo, por aqueles que se expressam com mais naturalidade.

Considerando ser o público, desta pesquisa, ainda de pouca idade, entre 12 e 13 anos, percebemos ser importante uma continuidade do trabalho, pois com essa situação foram abordados contos menos complexos. Porém, o objetivo de levar o conhecimento da cultura se tornou efetivo e o primeiro passo para outras reflexões. Quem sabe com o amadurecimento do alunado, no desenvolver de análises com obras mais complexas, possamos alimentar as ideias de outros colegas professores de Língua Portuguesa.

Ao final desta pesquisa, temos ainda que reforçar que a literatura não pode acontecer de maneira superficial, a ponto de o sujeito nem lembrar de alguma obra que já leu. Conforme a pesquisa realizada no início da implementação, recordam-se apenas daquelas que demandaram tempo de análise e trabalho.

Quando o momento da interpretação é bem conduzido e a subjetividade é estimulada diante das possibilidades de significado emanadas do texto, levando o leitor a fazer uma ponte como sua própria vida, a leitura se torna significativa e será lembrada pelo interesse e transformação que proporcionou.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALEXANDRE, I. J.; GARCIA, A. A. M; SILVA, M. P. Desafios e Perspectivas na formação do professor e a Lei 10.639/03. **Revista Eventos Pedagógicos**. Sinop/MT. v.3, n.2. p. 282-290. Mai-jul, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9224/5106>>. Acesso em: 21 fev 2023.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BADOE, Adwoa. **Histórias de Ananse**. Tradução de Marcelo Pen. São Paulo: Edições SM, 2006.
- BONIN, I. T.; KIRCHOF, E. R.; SILVEIRA, R. M. H. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas. **REVEDUC Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389–412, agosto, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1111>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 25 jan 2023.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em: 21 dez 2022.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e**

Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 06 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: 2016. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 04 jul 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 14 out 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos temas transversais**. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 14 out 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 14 out 2022.

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 10 - 26, outubro, 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1041/2565>>. Acesso em 30 mar 2023.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Gizele Cristina. **Descolonizando o currículo e nossa prática pedagógica – texto de estudo – Módulo 1**. Curitiba: SEED, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo; MARTINS, Aracy. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. *In*: SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 53-78.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: RÓISING, Tania M. K.; ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Escola leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

CUTI, Luíz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literafro – o portal da literatura afro-brasileira**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>> Acesso em: 15 nov. 2023.

EDUCA SERRA. **Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira**. Youtube, 19 mai 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NAcxI8HPZdQ>> Acesso em: 16 fev 2023.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 39 a 82.

GABRIEL, Solany Torres Silva. **Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola**. 2021. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Maria Carolina de. Era uma vez... Infância, representação e afro-brasilidade no reino da literatura infantojuvenil. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, vol. 11, 2019. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9064>. Acesso em 17 ago. 2022.

GODOY, Maria Carolina de. Literatura afro-brasileira e os espaços educacionais. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Org.). **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p.77-94.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p. 167-182, jan. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 21 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOOGLE. Books Google. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=0SeaPwAACAAJ&hl=pt-BR&source=gbs_book_other_versions_r&cad=2>. Acesso em: 21 fev 2023

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1991

HALLEY, Gail E. **O baú das histórias**. Tradução: Gian Calvi. São Paulo: Global, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1980.

JOUVE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. P.53-65.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAMGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução: Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. P.25-38.

LIMA, Heloísa Pires. **O coração do Baobá**. Barueri, São Paulo: Amarilys, 2014.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P.101-116.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo. n. 18, p. 61-74, dez. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MATÉ. **Contos do baobá**. São Paulo: Noovha América, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 2010.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. *In*: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Explorando o ensino - língua portuguesa**. Brasília, 2010. p. 15-36.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução: Marcello Bulgarelli. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. P.151-164.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 30-68.

SANTOS, Ana Fátima Cruz dos. Literatura infantojuvenil de autoria negra: panorama dos anos 2010 a 2020. *In*: REZENDE, Fernanda; BORGES, Caroline Santos. **Educação**: Pesquisa, Aplicação e Novas Tendências. Editora Científica Digital. Vol. 1. 2022. p. 78-88. Disponível em: <<https://www.editoracientifica.com.br/livros/livro-educacao-pesquisa-aplicacao-e-novas-tendencias>>. Acesso em: 29 set. 2022.

SANTOS, Rosângela Pereira; TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha. Contação de histórias como acolhimento das infâncias negras. *In*: ARAUJO, Debora Cristina; PENHA, Jakslaine Silva. (org). **LitERÊtura**: reflexões teóricas-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Vitória/ES, LitERÊtura: 2022. *E-book*. Disponível em: <<https://anansi.ceert.org.br/publicacao/17>>. Acesso em: 25 mai 2023.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In* MUNANGA, Kabengele.(org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-39.

SILVEIRA, Rosa M. H.; BONIN, Iara T.; KIRCHOF, Edgar R. Literatura infantil e pedagogia: reflexões sobre a abordagem da diferença. *In*: COENGA, Rosemar (Org.). **A leitura em cena**: literatura infanto-juvenil, autores e livros. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010. p. 64-81.

SOARES, Lucilene Aparecida. Tudo vai dar certo. *In*: ARAUJO, Debora Cristina; PENHA, Jakslaine Silva. (org). **LitERÊtura**: reflexões teóricas-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Vitória/ES, LitERÊtura: 2022. *E-book*. Disponível em: <<https://anansi.ceert.org.br/publicacao/17>>. Acesso em: 25 mai 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TANAJURA, Louise Conceição Pereira; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Por que um projeto de letramento literário negro?. *In*: OLIVEIRA, Daniele de; PEREIRA, Julio Neves; SOUZA, Lucia Silva. **Cotidiano escolar**: teoria e prática no Profletras. Salvador: EDUFBA, 2020. p.41-57.

TETTAMANZY, Ana Lucia Liberato. Corpo e voz nas narrativas orais angolanas e moçambicanas. *In*: FERNANDES, Frederico; LEITE, Eudes Fernandes. **Oralidade e literatura 3**: outras veredas da voz. Londrina: EDUEL, 2007. p. 141-151.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112.





Este caderno pedagógico faz parte da pesquisa realizada para o Mestrado Profissional, PROFLETRAS/UDEL, e tem o objetivo de desenvolver atividades em sequências pedagógicas com livros de literatura africana, numa proposta de letramento literário. O público alvo será uma turma de 6º ano, do Ensino Fundamental, de escola pública do Paraná.

A proposta é composta de duas sequências, a básica e a expandida, com livros de literatura africana e a construção de um diário de leitura, totalizando 25 horas aula, de 50 minutos cada. As sequências objetivam o letramento literário com o uso do diário de leitura, para o desenvolvimento de leituras subjetivas na literatura.

Como aporte teórico, as atividades estão em consonância as teorias de Cosson (2014), quanto aos modelos de sequências, e com Rouxel (2013) e Machado (2005) quanto à leitura subjetiva e o instrumento diário de leitura.

Os modelos de sequência pedagógica, básica e expandida, fundamentados em Cosson (2014), propõem partes essenciais a serem desenvolvidas para o letramento literário: motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão. Os diários de leitura são, ainda, instrumentos novos no trabalho com literatura, e trazem, principalmente, a possibilidade de registros subjetivos do leitor.

Em cada sequência, são apresentadas orientações de como realizar as atividades, o tempo previsto e supostas respostas para as questões.

Espera-se que esse caderno pedagógico contribua para o trabalho com letramento literário nas salas de aula, auxiliando professores no desenvolvimento de ações que contemplem, também, a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Esta pesquisa pretende um trabalho que traga o conhecimento sobre a literatura africana para o reconhecimento e valorização desta para a cultura brasileira, pois ela é a base de nossa formação histórica social. Que os alunos se sintam pertencentes e embasados para atitudes antirracistas.



O caderno pedagógico está dividido em 4 etapas:

1- Momento Inicial

- Questionário inicial
- Dinâmica: Cor de Pele
- Diário de Leitura: conhecer
- Jogo de tabuleiro: conhecendo a África

2- Sequência Pedagógica I – Sequência Básica: livro *O Baú das Histórias*

- Motivação: questões orais, diário;
- Introdução: questões orais, diário;
- Leitura: questões orais, diário;
- Interpretação:
 - momento interno: questões escritas com os elementos e momentos da narrativa; diário.
 - momento externo: questões escritas subjetivas, plenário, fazendo relações: leituras e vídeo; diário.

3- Sequência Pedagógica II – Sequência Expandida: livro *O coração do Baobá*

- Motivação: questões orais, vídeo;
- Introdução: questões orais, diário;
- Leitura: questões orais, capa de revista, música, diário;
- Interpretação:
 - 1ª Interpretação: diário;
 - 2ª Interpretação: debate e plenário;
- Contextualização: folder, diário;
- Expansão: obra *A cor da ternura*, vídeo, diário;

4- Baú Literário – Baú-Obá

- Leitura em família: partilha oral, história familiar, diário;
- Leitura em dupla: divulgação, diário;
- Obra para Semana da Consciência Negra.



Momento Inicial – 3 aulas de 50 min.

É importante me identificar: sou único!

Questionário Investigativo



Estudante: Você pode responder esse questionário com toda sinceridade. Ele irá me ajudar a conhecer você melhor.

Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeCyZHSPKTFkxmfz7d_9nfq6CPeX2M9gLvNvSNwobKIXknDwA/viewform?usp=pp_url

- | | |
|---|---|
| <p>1- Seu nome:</p> <p>2- Você se considera:</p> <p>a) Branco</p> <p>b) Amarelo</p> <p>c) Negro-pardo</p> <p>d) Negro-preto</p> <p>3- Você gosta de ler?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Às vezes</p> <p>4- Como é sua prática de leitura de livros literários?</p> <p>a) leio todos os dias</p> <p>b) leio nos finais de semana</p> <p>c) leio só de vez em quando</p> <p>d) leio uma vez por mês</p> <p>e) leio somente nas férias</p> <p>f) leio por obrigação quando a escola pede</p> <p>g) nunca tentei ler livros literários</p> <p>h) muitas vezes começo, mas não termino</p> <p>5- Quantos livros você lê por ano? (sem contar os obrigatórios da escola - que seja leitura livre, de sua escolha)</p> <p>a) nenhum</p> <p>b) 1 a 2 livros</p> <p>c) 3 a 5 livros</p> <p>d) 6 a 9 livros</p> <p>e) 10 a 12 livros</p> <p>f) mais de 12 livros</p> <p>6- Você está lendo algum livro literário atualmente? *</p> <p>a) sim, o obrigatório da escola</p> <p>b) sim, que eu escolhi livremente</p> <p>c) não</p> <p>7- Se está lendo algum livro atualmente, escreva o nome dele</p> | <p>12- Se respondeu SIM na última pergunta, lembra o nome do personagem, ou o livro, ou algo da história que nos ajude a encontrá-lo ou identificá-lo?</p> <p>13 - Você já leu, conhece, algum desses livros com temática <u>afro-brasileira</u> ?</p> <p>a) Menino Marrom</p> <p>b) A cor da ternura</p> <p>c) O chamado de Sosu</p> <p>d) Dragão do mar</p> <p>e) Omo-Oba</p> <p>f) O mundo do black-power de Tayó</p> <p>g) Minhas contas</p> <p>h) O pequeno príncipe preto</p> <p>i) Pretinha de neve e os sete gigantes</p> <p>j) Uma princesa nada boba</p> <p>k) Três histórias de encanto</p> <p>l) Uma aventura do velho Baobá</p> <p>m) Oba Nijo - o rei que dança a liberdade</p> <p>n) Histórias de Preta</p> <p>o) Conceição</p> <p>p) Cinderela e o Chico Rei</p> <p>r) Calu - uma menina cheia de histórias</p> <p>s) Chapeuzinho vermelho e o boto cor-de-rosa</p> <p>t) Não li nenhum livro com essa temática</p> <p>u) Li livros com temática africana, mas não lembro o nome</p> <p>14 - Você já leu, conhece, algum desses livros com <u>histórias africanas</u>?</p> <p>a) O baú das histórias</p> <p>b) O coração do Baobá</p> <p>c) O filho do vento</p> <p>d) A árvore da chuva</p> <p>e) Amores da África</p> <p>f) Bojali, a árvore mágica</p> |
|---|---|

Professor (a):

O objetivo é diagnosticar como o aluno se enxerga enquanto seu pertencimento racial, investigar a prática de leitura literária dele, e se tem conhecimento sobre obras literárias com a temática africana e/ou afro-brasileira

Professor(a) – Levar os alunos ao laboratório de informática para acessarem o link do formulário com o questionário.

O questionário disponibilizado via formulário do classroom/Google, com o @escola (email institucional que os alunos já possuem no PR), facilitaria a tabulação de dados, mas pode também ser aplicado via papel.

Recursos:

Computadores, celulares, email @escola

<p>abaixo, ou escreva “Não estou lendo”</p> <p>8- Na sua infância quais livros, histórias, ou contos você lembra ter ouvido, através de seus pais, amigos, professores? Cite pelo menos 3 títulos.</p> <p>9- Para você a leitura é acima de tudo (pode marcar mais de 1 opção se quiser).</p> <p>a) uma obrigação b) um prazer c) uma forma de aprender d) um passatempo e) uma chatice f) outro</p> <p>10 - A sua escola tem momentos de leitura literária?</p> <p>a) sim b) não c) às vezes</p> <p>11- Você já leu livros em que o protagonista - personagem principal - é negro?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não tenho certeza, talvez</p>	<p>g) A menina sem palavra h) Contos africanos para crianças i) Erinlé - o caçador e outros contos j) Histórias abensonhadas k) Histórias de Ananse l) Kiriku e a feiticeira m) Kanova e o segredo da caveira n) O comedor de nuvens o) O leão e a joia p) O menino que comia lagartos q) Sua majestade, o elefante r) Yennega, a mulher leão s) Os gêmeos do tambor t) não lembro de nenhum livro u) já li com histórias africanas, mas não lembro o nome</p> <p>15- Já teve contato com a cultura negra africana?</p> <p>a) sim b) não c) não me lembro</p> <p>16- Se SIM na pergunta anterior, em que situação teve contato com a cultura negra? Se NÃO teve contato, só responda NÃO TIVE.</p> <p>17- Escreva de 3 a 5 palavras que caracterizam a África para você?</p>	
---	--	--

Dinâmica “Empresta-me um lápis cor de pele?”



Estudante: Para iniciarmos nossas atividades, precisamos de sua presença e identificação em nossos trabalhos. Cada pessoa é única, com suas características físicas e psicológicas advindas principalmente de sua família. Como você é?

Conte verbalmente ao seu colega ao lado e depois desenhe a si mesmo, de corpo inteiro, utilizando os lápis de “cor de pele” para colorir.

Este desenho fará parte da capa do seu Diário de Leitura, capriche!

Professor (a)

Divida a turma em equipes para o uso coletivo da caixa de lápis de cor, isso já tornará a atividade mais divertida e dinâmica, proporcionando a boa interação entre eles.

Recursos:

*Sulfite
Caixa de lápis de cor da coleção “Caras e cores” da Faber Castell.*

Meu Diário de Leitura



Estudante: Este será seu Diário de Leituras, e entre esses personagens da capa, inclua você, colando sua figura, feita na atividade anterior.

Professor (a)

É importante já trazer o Diário de Leitura montado com todas as suas páginas e atividades previstas, isso facilitará o desenvolvimento das escritas, otimizando seu tempo em sala de aula.

Capa do Diário de Leitura



Link do modelo do diário

https://docs.google.com/presentation/d/1Hx_xMaFbKb9fayHdduo1XBKXCntsOlsNqk7s4oYUYKk/edit?usp=sharing

O objetivo do Diário de Leitura é impulsionar a escrita sobre as leituras realizadas e as discussões sobre elementos dos livros, fazendo inferências subjetivas.

Recursos:
Folhas impressas
Diário de leitura

Conhecendo a África



Estudante: Neste momento, teste seus conhecimentos sobre a África, de onde vieram os dois contos que serão trabalhados. O que você já sabe sobre a África?

Jogo de tabuleiro: caminho com obstáculos que só podem ser avançados se você acertar a questão!
Escolham no grupo:

- 1 juiz, responsável pela leitura das perguntas e conferências das respostas;
- 4 jogadores;

Professor (a)

O link abaixo contém as questões das cartas a serem respondidas, elas contêm informações sobre a África e curiosidades. Você pode incluir outras pertinentes ao conteúdo;

Link:

<https://docs.google.com/document/d/1rqYjSD4tWDgEWEtNHSbBOM0uWHNdiJpBUX1Puueyw0c/edit?usp=sharing>

Segue também, o link do caminho do tabuleiro, que foi idealizado e montado com recursos de modelos encontrados na internet.

https://drive.google.com/file/d/17hNV2nwgDLJhL23rVm_z_r3S8Duyo6M/view?usp=sharing

Recursos:

Peças do jogo: pinos para os jogadores, dado, tabuleiro, cartas, ficha com as regras.

Sequência Pedagógica 1 – Básica - 10 aulas de 50 min.

Obra: *O Baú das Histórias* – Gail E. Haley

Motivação

Estudante: Esse é o personagem principal do livro que leremos. Vamos levantar hipóteses:

- Quem seria ele?
- De onde viria?
- Por que viria até aqui?
- O que contém esse baú que ele está guardando?

- Participe oralmente da discussão.

- Faça o 1º registro no Diário de Leituras, com as conclusões pessoais a que chegou.
P.03



Fonte: da autora, 2023.

Professor (a)

O Baú-Obá de livros deverá estar na sala com uma antecedência de, no mínimo, 1 semana, para provocar a curiosidade deles quanto ao que teria nele. Também, sendo opcional, terá o boneco Ananse sentado sobre ele;

Ananse: personagem principal do livro *O Baú das Histórias*.

No dia marcado para a motivação, deixar o livro nas mãos do boneco, ou saindo do Baú-Obá na lateral.

Seria interessante, nos dias que antecedem a motivação, oralmente, já provocar os alunos a fazerem suposições.

Recursos:

Baú

Boneco

Ananse (opcional)

Livro *O Baú das Histórias*

Livros diversos de literatura africana.

A imagem abaixo representará todos os momentos em que haverá registro no diário de leituras, durante as atividades do caderno pedagógico.



<https://br.pinterest.com/pin>

Introdução

a) Capa

Estudante: Esta é a capa do livro que iremos ler. Vamos imaginar que história ele poderia conter observando somente a capa?

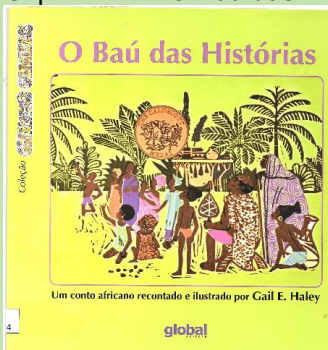
a) Lendo o título da obra, *O Baú das Histórias*, poderíamos imaginar que ele contaria o quê?

(Possível resposta: um baú que tenha muitas histórias para distribuir)

b) Quais elementos não verbais ajudariam nessa identificação?

(pessoas, pessoas negras, paisagem ao fundo, árvores, vestimentas diferentes, típicas de uma cultura, crianças, objetos, vasos, personagens olhando para cima, personagens com e sem rosto definido, cor verde predominante, selo (medalha Caldecott¹⁰ ...)

Capa do livro *O Baú das Histórias*



Fonte: Gail E. Haley. Ilustração: Gail E. Haley

c) Pela capa você percebeu que tipo de cultura é representada nela?

(pela cor de pele e vestimenta, provavelmente a cultura africana)

d) Você sabia que a cultura africana foi formadora da sociedade brasileira desde a sua colonização? Você saberia dizer o que hoje podemos identificar como cultura brasileira, mas que é influência da cultura africana?

(A cultura africana veio para o Brasil no período de colonização e com a escravidão dos negros. Lembramos de capoeira, feijoada, muitas palavras, vestimenta colorida e cheia de detalhes, música e instrumentos musicais, vocabulário, pratos típicos...)

Professor (a)

É imprescindível ter a obra física em mãos, mas é importante ter a imagem ampliada dos itens abordados na Introdução para projetar, com o Datashow ou TV Educatron, para todos visualizarem bem os detalhes da capa.

Recursos:

*Livro O Baú das Histórias
Datashow
TV Educatron
TV Educatron: é uma smart TV 43", com computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável. O equipamento pode ser usado, por exemplo, para apresentação de conteúdo multimídia em sala de aula e para videochamadas com outros professores ou palestrantes.*

¹⁰ "A **Medalha Caldecott (Caldecott Medal** em inglês) é concedida anualmente pela *Association for Library Service to Children*, uma divisão da *American Library Association*, ao ilustrador do mais destacado livro ilustrado estadunidense para crianças publicado naquele ano. Seu nome é uma homenagem ao ilustrador britânico do século XIX Randolph Caldecott. Juntamente com a *Medalha Newbery*, é o mais prestigioso prêmio estadunidense dedicado à literatura infanto-juvenil." (Fonte: wikipédia)

e) O que mais você pode identificar na capa de livro, que são elementos essenciais em todas as obras literárias?
(o título da obra, o nome do autor e também nome do ilustrador, que, às vezes, é a mesma pessoa, o nome da editora).

b) Folha de rosto

Figura: Folha de rosto do livro



Fonte: Gail E. Haley. Ilustração: Gail E. Haley

Estudante: O que podemos identificar na folha de rosto do livro?

(o título do livro e a informação de que ele é um conto africano recontado pela autora Gail E. Haley, ou seja, não é inventado por ela. Tem uma dedicação para a filha e o marido, interessante também que ela dedicou o livro aos “irmãos e irmãs negros e brancos”)

O que poderíamos entender sobre essa dedicação “aos irmãos e irmãs negros e brancos”?

(Poderíamos compreender que Gail já nos declara todos irmãos na vida, sejam brancos ou negros, promovendo uma reflexão com os leitores que leva a atitudes antirracistas.)

E a imagem cobrindo toda a primeira página, além de belíssima, o que nos informa?

(Provavelmente nos apresenta o personagem principal, ainda sem apresentar o nome, um fundo com elementos do meio ambiente da narrativa)

c) Ficha Catalográfica

Estudante: Toda obra literária precisa trazer uma ficha catalográfica, nas primeiras páginas do livro. Vamos observar juntos o que ela contém.

(Ela traz a autoria do livro, título da obra, editora, ilustrador, número de

Professor (a)

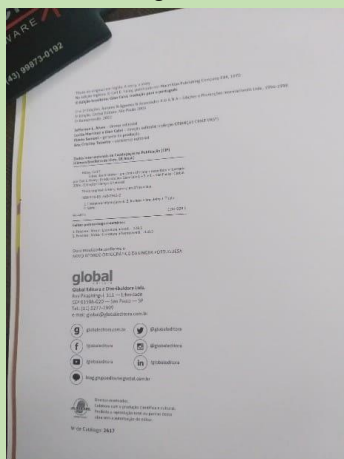
Neste momento, é importante apresentar a imagem da ficha catalográfica no slide, explicar onde se localiza no livro físico, e o que esses dados significam, destacando que existem em todas as obras literárias.

Recursos:

Datashow
Livro físico

edição, ano e local de publicação, nome e funções das pessoas da equipe editorial envolvidos para essa publicação. Tipo de narrativa - folclore, África, Literatura Infantojuvenil; Editora - endereço e meios de comunicação; obra escrita conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)

Ficha catalográfica *O Baú das Histórias*



Fonte: Gail E. Haley.

d) Nota da autora

Estudante: Vamos ler a nota da autora para os leitores. Observe alguns detalhes importantes da Cultura Africana que ela explica. O que ela nos apresenta?

(Ananse é muito popular nas narrativas africanas, é o “homem-aranha”, que após a vinda dos africanos para as Américas, recebeu outros nomes, dependendo da região, Anancy, Tia Nancy; A repetição de palavras é para os africanos uma forma de deixá-las mais fortes; a expressão “deixe-a ir e vir” vem dos contadores africanos, para as histórias africanas se espalharem.

Nota da autora

Muitas histórias africanas, não importa se são ou não sobre Kwaku Ananse, o “homem-aranha”, são chamadas de “Histórias de Aranha”. Este livro conta como isso aconteceu.

As “Histórias de Aranha” contam como homens ou animais pequenos e frágeis superam outros pela inteligência, vencendo grandes dificuldades. Essas histórias atravessaram o Atlântico nos navios cruzeiros que traziam escravos para as Américas. Seus descendentes até hoje contam algumas dessas histórias. Ananse tornou-se Anancy nas ilhas do Caribe, e, no sul dos Estados Unidos, sobrevive como “Tia Nancy”.

Você encontrará muitas palavras africanas nesta história. Se prestar atenção, poderá entender o que significam pelos sons. Às vezes palavras e frases são repetidas. Os africanos têm costume de repetir palavras para fazê-las mais fortes. Por exemplo: “Tão pequeno, tão pequeno, tão pequeno” quer dizer muito, muito, muito pequeno.

O contador de histórias africano começa assim:

“Não queremos dizer, não queremos dizer que o que vamos contar agora é verdade. É apenas uma história, uma história; deixe-a ir e vir”.

Fonte: Gail E. Haley.

Professor (a)

Comentar com os alunos que nem toda obra traz nota do autor; Esta nota foi preparada pela autora para explicar alguns detalhes dessa narrativa, característicos da literatura africana, e que nos ajudam a entender a história.

Seria interessante explicar aos alunos o que é uma sinopse – o que equivale a um resumo, síntese, da história.

Localizar com os alunos onde se encontram sempre esses itens da Introdução, para que, futuramente, ele mesmo os busque para compreender a obra melhor.

Recursos:

Slides e Datashow

e) Dados do autor

Estudante: Vamos fazer uma breve leitura sobre a autora.

O que descobrimos?

(Descobrimos que ela é americana, esteve sempre envolvida com a natureza, sempre envolvida com a imaginação, estudou Artes Gráficas, também é a ilustradora desse livro).

Dados do autor



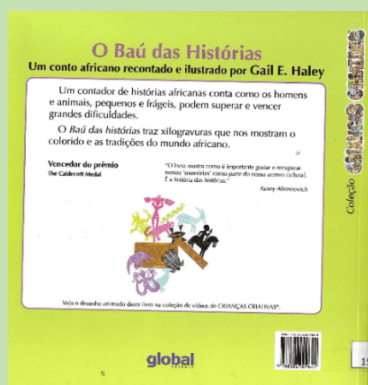
Fonte: Gail E. Haley.

f) Contracapa

Estudante: A contracapa traz uma pequena sinopse do livro, com informações básicas da história. O que descobrimos nela? O que mais a contracapa traz?

(observar que traz algumas imagens de animais e símbolos, típicos africanos, um comentário da autora Fanny Abramovich sobre a obra, e uma sinopse curta sobre o enredo do livro.)

Contracapa



Fonte: Gail E. Haley. Ilustração: Gail E. Haley

Estudante: finalizando nossa conversa, vamos tentar fazer algumas suposições?

1- Conhecendo os elementos paratextuais já é possível supor que tipo de história esse *Baú das Histórias* possui?
(Resposta pessoal)

2- Gail é americana, o que provavelmente a levou a reescrever um conto africano?

(Segundo pesquisa sobre a autora, no site books.google.com.br, que a ideia de escrever o livro veio após sua trajetória de vida no Caribe, onde encontrou histórias que apareciam tigres e leopardos, e por não fazer parte da fauna caribenha, ela rastreou as origens dessas histórias até suas fontes na África, estudou o folclore e a cultura africana em preparação para escrever e ilustrar este livro, para captar o sabor das línguas, das pessoas, seus costumes e estilos de vida.)

3- Fazendo suposições, por que as histórias estariam guardadas em um baú?

(Resposta pessoal)

Leitura

Estudante: Você irá ler o livro, em uma leitura silenciosa.

1) Escreva, em uma tira de papel, uma dúvida que ficou após essa primeira leitura.

(Resposta pessoal)

O professor fará uma segunda leitura, preste atenção.

2) Oralmente, vamos rever a dúvida do papel, ela persistiu? Esclareceu? De que maneira? Surgiu outra dúvida? Qual a diferença, no entendimento da leitura, após esses dois momentos?

(Resposta pessoal)

3) Registre, no Diário de Leituras, um breve comentário com suas impressões sobre o livro. Você quer compartilhar o que escreveu com os colegas? P.04

(Resposta pessoal)



4) Vamos revisitar a leitura: quanto ao vocabulário, há palavras de origem africana? Há palavras que você não sabe o significado? Há alguma palavra em linguagem metafórica?

(O nome dos personagens - Nyame, Ananse, Osebo, Mmboro, Mmoatia – yiridi, sora, cabaça, inhame, flamboyant. Toda a linguagem está em sentido denotativo). (Algumas palavras do texto podem não ser entendidas pelos alunos, como, por exemplo, cabaça. É importante questionar se o vocabulário deixou dúvidas em alguma palavra.)

Professor (a)

Projetar o livro em slides de maneira que o aluno possa ler sozinho;

A segunda leitura deve ser feita pelo professor, com entonação e fluência naturais, levando o aluno, pela audição, a perceber melhor o enredo da história.

Colocar no quadro as palavras de origem africana que os alunos citarem, acrescentando também as que esqueceram ou não perceberam como africanas;

O registro do resumo, última atividade do momento de leitura, deve ser individual e sem interferências do professor.

Recursos:

Slides
Datashow
Diário de Leituras
Tiras de papel

5) Nessa narrativa, as partes de narrador e de personagem foram identificadas de maneira diferente?
(Sim, as de personagem se diferenciam do narrador por estarem com uso de pontuação: “aspas”.)

6) Escreva no Diário de Leituras, um breve resumo da história, também pode fazer algum comentário sobre a história que achar importante. P.04
(Resposta pessoal)



Interpretação:

Momento Interno

Estudante: As perguntas das fichas abaixo são para identificação dos “Elementos e Momentos da narrativa” – são elementos sempre presentes em narrativas como contos, crônicas, fábulas.

As questões em vermelho já são uma interpretação além do que identificamos explicitamente na história, portanto vocês poderão expressar suas opiniões nelas.

1) Em equipe, vocês terão 30 minutos para preencher as respostas.

Elementos da Narrativa

1- Quem são os personagens da história? É possível diferenciá-los em protagonistas e secundários?	(Ananse, Nyame, os nobres, osebo, mmoatia, mmboro, crianças, povo) (É possível dizer que Ananse é o protagonista, e os demais são secundários)
Qual deles mais lhe interessou? Por quê?	(Resposta pessoal)
Onde se passa a história? Como você identifica isso?	(Em uma aldeia, no céu, selva. Identificamos pelas imagens e no que relata a narrativa, “...correu por toda a selva, “...teceu uma teia até o céu)
Que elementos do espaço identificamos como característicos da África?	(As imagens da aldeia da p. 1 à 4, os desenhos representando nuvens na p. 5 e 6, a selva no fundo das páginas seguintes, a aldeia e selva na representação das p. 29 e 30.)

Professor(a)

As questões do momento interno poderiam ser feitas somente oralmente, otimizando o tempo das aulas, porém nem todos os alunos participam.

Poderá ser feita preenchendo em grupo uma ficha, já impressa, com as questões, promovendo a participação de todos.

É importante o professor retomar os momentos da narrativa numa explicação breve, para recordar com eles o que são e como encontrá-las. Bem como visitar os grupos para orientá-los pessoalmente.

Além da apreensão global da história, já estarão construindo inferências sobre a narrativa.

Recursos:

Fichas impressas
Livros da história ou xerox do livro para cada equipe manusear.

Há um narrador observador ou narrador personagem? Vamos encontrar elementos que comprovem isso.	(Observador – “Ananse, o homem-aranha, queria comprar...”)
Quem poderia ser esse narrador? Você sabe quem são os narradores de histórias na tradição africana?	(O próprio Ananse, que no início do conto está contando história para as crianças, ele seria como um griot, que na tradição africana são os contadores de história.)
Como o tempo é marcado na história? Que palavras foram utilizadas para demonstrarem o tempo passando?	(Pela narrativa, identificamos que teve uma passagem de tempo para a captura das presas - e termos como “em seguida”, “agora”, “num instante”, “naquele momento”, “de hoje em diante”...)
Há algum termo que podemos identificar que essa história é muito antiga?	(Uma vez...na Terra não existia nenhuma história...”)
O enredo da história são os fatos que fazem a sequência da história. Quais foram os fatos principais dessa história?	(A procura das histórias com Deus Nyame, a captura das presas solicitadas, a entrega ao Deus Nyame, a volta à Terra e distribuição das histórias.)

Momentos da Narrativa

A situação inicial foi:	(Ananse tem o desejo de comprar as histórias do Deus Nyame)
Complicação/problema surgiu quando:	(Deus Nyame pede algumas presas difíceis de serem capturadas em troca do baú de livros)
O clímax foi quando:	(Os momentos das capturas das presas, em que são enganadas)
No desfecho:	(Ananse entrega as presas e recebe o baú de histórias, que distribui à toda Terra)

2) Neste momento, troque sua ficha de respostas com outra equipe e analisem em grupo se foram parecidas.

Momento Externo – 4 aulas de 50 min.

Estudante: Em grupo, vocês irão responder outras questões, que precisam de análise mais detalhada e da opinião de vocês.

Atenção: após o momento em grupo, faremos um plenário confrontando as respostas entre as equipes.

1- Qual o objetivo de se repetir a mesma palavra na narrativa, como por exemplo: “tão pequeno, tão pequeno, tão pequeno”, entre outras que aparecem na história?
(Segundo a primeira página do livro, os africanos têm o costume de repetir palavras e frases para fazê-las mais fortes)

Professor(a)

Trazer as questões impressas e pedir o registro delas na folha. No momento do plenário, poderão ler a resposta ou falar espontaneamente. Providenciar os livros ou cópias para todas as equipes, principalmente para visualização de elementos não verbais.

Recursos:

Folhas impressas
Cópias do livro

Professor(a)

Essa interpretação vai além da explícita, visitar os grupos para ajudá-los é significativo. Entretanto, tomar cuidado para não influenciar suas opiniões.

2- Observe a frase após o Deus do Céu rir de Ananse por ele ser tão pequeno e dizer que pagaria o preço com prazer. *“Como poderá um velhinho tão fraco quanto o senhor, tão pequeno, tão pequeno, tão pequeno, pagar meu preço?”* *“Mas Ananse apenas desceu até o chão...”* - Ananse não respondeu o Deus do céu após seu comentário, *“apenas desceu”*. O que poderíamos supor dessa atitude de Ananse?

(Resposta pessoal) (Pela obediência e respeito à uma autoridade, Deus, ou teria medo de provocá-lo respondendo mal e a proposta não ser feita)

3- Como seria o tom de voz de Osebo ao dizer essa frase: *“Aha, Ananse, disse o leopardo, você chegou na hora certa para ser o meu almoço?”* – deboche, superioridade, confiança? Por quê?

(Resposta pessoal) (Com muito deboche, entre outras características, pois ele se sentia superior e mais forte que Ananse)

4 – Você concorda com a resposta de Ananse: *“O que tiver que acontecer, acontecerá”*?

(Resposta pessoal)

5 – De acordo com as atitudes de Ananse com o Deus do Céu e com as presas, quais seriam as características do homem-aranha?

(Corajoso, perseverante, obstinado, educado, respeitoso)

6- Mmboro, os marimbondos-que-picam-come-fogo, foram facilmente enganados. Por que isso aconteceu? Na sua opinião, eles são bobos?

(Resposta pessoal) (Foram enganados porque, no desespero da notícia, não pararam para pensar, tomando uma atitude precipitada, foram ingênuos em acreditar sem verificar melhor a situação)

7 – Quais características da Mmoatia, a fada-que-nenhum-homem-viu, a levaram a ser presa? Explique.

(Resposta pessoal) (Ela foi prepotente, achando-se superior ao exigir que deveria ser atendida na resposta, isso a levou à irritação, deixando-a sem noção do perigo a sua volta e, logo, facilmente presa)

8 – Na p. 29, há o registro de que ele *“abriu o baú, todas as histórias se espalharam pelos cantos do mundo, até chegarem aqui.”* O que seria o *“aqui”*? O que seriam *“cantos do mundo”*?

(Resposta pessoal) (Todas as partes do mundo, todos os continentes, o *“aqui”* seria o lugar onde se encontra o leitor neste momento)

9- Essa atitude de abrir o baú e tudo sair de lá se espalhando lembra uma outra história clássica no mundo,

qual?

(A caixa de Pandora, da Mitologia Grega, que, ao ser aberta, espalha pelo mundo todo os males.)

10 – Ananse, pela imagem, parece ser muito idoso, o que isso significa na cultura africana?

(Significa que é uma pessoa que já tem muita experiência. Na tradição africana, é muito respeitado e pela sabedoria que tem se torna um griot-contador de histórias, que transmite sua cultura aos mais jovens)

11- Você observou o corpo de Ananse na figura 1? Por que ele tem linhas? Essas linhas seriam a expressão do quê? Ananse, além de ser o “homem-aranha”, que a narrativa nos contou, também pode ser identificado com que figura importante da cultura africana?

(Poderiam ser linhas demarcando sua velhice, ou seu esqueleto, lembrando que o primeiro esqueleto humano foi encontrado na África. Ananse seria um griot da tradição africana, contador de histórias)

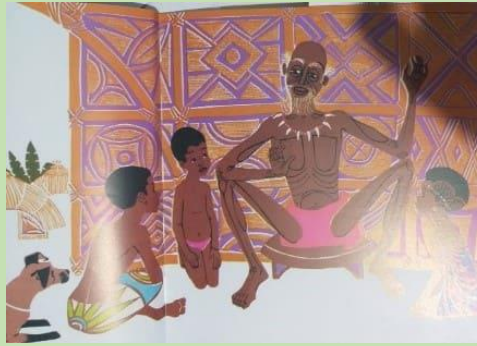
- A imagem da figura 2 nos mostra uma prática característica do povo africano quanto à literatura. Você sabe qual é?

(A contação de histórias, pela oralidade, feita pelos mais velhos aos mais jovens).

Figura 1



Figura 2



Fonte: O Baú das Histórias. Gail E. Haley. Ilustração: Gail E. Haley

Plenário:

Estudante: Escolha, na equipe, quem será responsável por cada questão na hora da discussão, defendendo a opinião do grupo. Todos devem participar.

Considerando toda a análise do livro feita pelos grupos e as suas impressões particulares sobre a obra, escreva no Diário de Leituras um comentário sobre o livro, relatando suas sensações, impressões positivas e negativas, suposições e relações que faria com sua vida.



Professor (a):

Para o plenário, faça um círculo, pedindo que cada componente do momento venha a frente para o “embate” de respostas. Faça também suas considerações se necessário.

P.05
(Resposta pessoal)

No Diário de Leitura, registre também a escolha de uma das imagens do livro, aquela que achou mais significativa. Explique brevemente o porquê dessa preferência. P.06
(Resposta pessoal)



Fazendo relações

Estudante: Você receberá cópias dos prefácios de dois livros com contos africanos, *Contos de Baobá* e *Histórias de Ananse*, dos autores, respectivamente, Maté (2010) e Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité (2006).

1) Faça a leitura deles em grupo.

2) Escreva, em seu Diário de Leitura, as informações que você achou pertinente sobre os contadores de histórias. P.07
(Resposta pessoal)



3) Relate, também no Diário de Leituras, se há em sua vida alguém que você recorda como sendo um contador de histórias.
(Resposta pessoal)

Imagem 1



Fonte: Contos do baobá. Maté. Adaptações e ilustrações: Maté.

Professor (a):

Para esta atividade, seria importante lembrar o que são prefácios, antes de entregar as cópias para a turma;

Os grupos deveriam ser de apenas 3 pessoas, o que facilitaria a audição e atenção com as leituras no grupo;

Recursos:

Cópias dos textos – prefácios;

Professor (a):

A imagem 1, sobre os griots, está em tamanho maior para visualização na leitura e para a impressão nos anexos.

Ela é uma imagem do livro *Contos do Baobá*, da autora Maté (2010).

As imagens 2, 3, 4 e 5,

Imagem 2

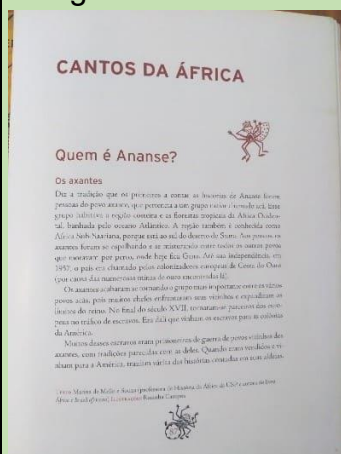


Imagem 3

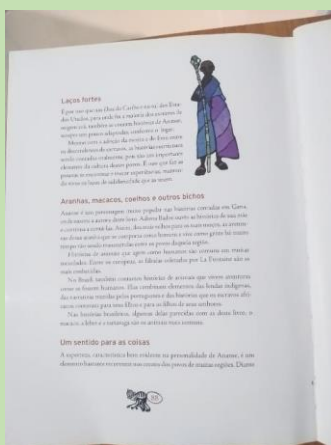


Imagem 4

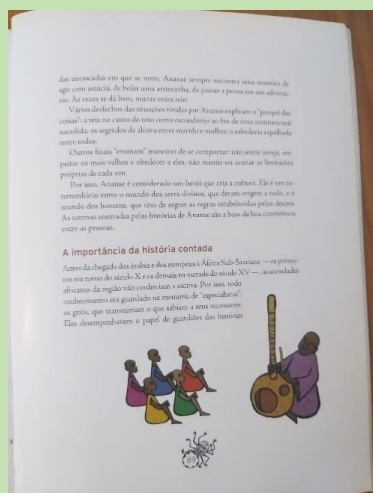
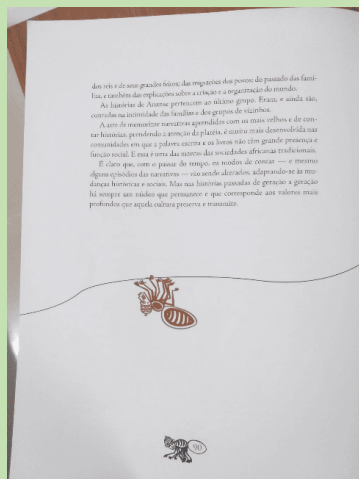


Imagem 5



Fonte: *Histórias de Ananse*. Adwoa Badoe; tradução Marcelo Pen. Ilustração: Baba Wagué Diakité.

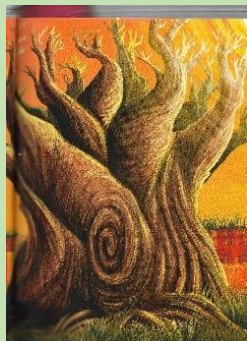
Estudante: Você sabia que a figura de uma pessoa mais velha, transmitindo sabedoria pelas histórias narradas, embaixo de baobás, é um símbolo tradicional africano? Vamos assistir um vídeo sobre eles.

sobre o homem-aranha e os griots, também estão nos anexos, e são do livro *Histórias de Ananse*, dos autores Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité. (2006)

Professor (a): Comente com os alunos que os contadores de histórias são chamados, na África, de griots. Eles continuam a espalhar as histórias oralmente. São importantes representações da cultura africana.

Recursos: Datashow ou TV Educatron.

Livro *O coração do Baobá*



Fonte: *O coração do Baobá*. Heloisa P. Lima.
Ilustração: Laerte Silvino.

https://www.youtube.com/watch?v=ULkgjOhwl_Q

Fonte: Língua Portuguesa em Prosa e Verso.

<https://www.youtube.com/watch?v=kQ-QwsGOp90>

Fonte: Mwana Afrika Oficina Cultural.

1) De acordo com o primeiro vídeo, são os mais velhos, os griots, que transmitem a cultura, tradições e histórias aos mais novos. Você percebe isso também na cultura brasileira? Com quem? Onde?

(Resposta pessoal)



2) Qual a importância dos griots para a cultura africana?

Os griots eram as pessoas que tinham na memória todos os fatos marcantes da história de seu povo, a cultura, as tradições, os contos. Era uma figura tão importante que, quando morria, não era enterrado em um cemitério comum, mas sim embaixo de uma baobá, árvore quase mágica, gigante, que armazena muita água, para saciar o espírito de um griot. Griots são os guardiões das histórias, das migrações dos povos, do passado das famílias, das explicações sobre a criação e organização do mundo.

Sequência Pedagógica 2 – Expandida – 10 aulas de 50 min.

Obra: *O Coração do Baobá* – Heloisa Pires Lima

1 – Motivação

Estudante: Você conhece o baobá? Sabia que é uma árvore típica da vegetação africana?

Ela é um símbolo africano muito recorrente nas narrativas desse povo.

Há uma história sobre a criação do baobá. Vamos conhecê-la de uma forma diferente, pela oralidade, a maneira como os africanos espalham suas histórias.

Concentre-se na audição.



Fonte: O coração do Baobá. Heloisa P. Lima. Ilustrações: Laerte Silvino.

<https://www.youtube.com/watch?v=BFDA5CFUtIA>

Fonte: Canal dos Doutores da Alegria.

1) Percebemos, com esse conto, um ensinamento para nossa vida também. Qual foi? Vamos comentar em que situações cotidianas vivemos isso?

(Valorizarmos a nós mesmos, pelo que somos, sem inveja dos outros, fomos criados com nossa beleza única. Em nossa vivência escolar e social, sempre acontece de nos compararmos às outras pessoas, valorizando suas características e depreciando as nossas.)

Professor (a):

Passaremos à análise de outro livro da literatura africana, *O Coração do Baobá*. Este trabalharemos com o modelo de Cosson também, mas com a sequência expandida, o que inclui mais algumas etapas, conforme já descrito no trabalho da dissertação.

O link é de um vídeo do youtube, com uma contadora de histórias narrando o conto da criação do baobá. A proposta é fazer somente a audição dele, promovendo um momento diferente, como na cultura africana, a oralidade.

Recursos:

Datashow ou TV Educatron.

Professor (a):

Explique aos alunos, antes do vídeo e/ou da audição, sobre a relação dos griots – contadores de histórias – e os baobás.

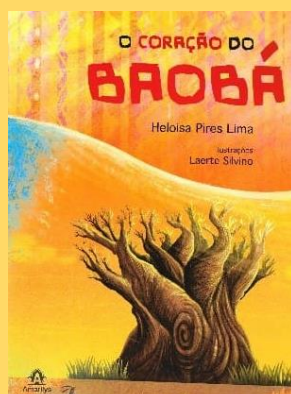
O contador de história é tão importante na cultura africana que, ao morrer, só pode ser enterrado embaixo dos baobás. O baobá, árvore típica da vegetação africana, tem como características ser muito forte, rica em sabedoria, pois é embaixo dela que tradicionalmente os griots contavam suas narrativas.

2 – Introdução

Estudante: Uma outra história com o baobá foi recontada por Heloísa Pires Lima, *O coração do Baobá*.

1) Já conhecendo a história da criação do Baobá e olhando a capa deste livro, pelo título poderíamos imaginar que essa história contará o quê?
(Resposta pessoal)

Capa do livro *O coração do Baobá*



Fonte: *O coração do Baobá*. Heloísa P. Lima. Ilustração: Laerte Silvano.

2- Vamos fazer a leitura dos elementos paratextuais para conhecer a obra. Observe:

- os elementos verbais e não verbais da capa;
- sinopse na contracapa;
- ficha catalográfica;
- sobre a autora (na contracapa)

Estudante: Observe, na capa, o tamanho do baobá em relação ao tamanho da lebre. Vamos fazer uma análise: o que em nossa vida é tão enorme, como esse baobá, em relação ao tamanho tão pequeno da lebre, sendo você? Faça um registro/comentário no Diário de Leitura sobre suas conclusões. P.08
(Resposta pessoal)



Professor (a):

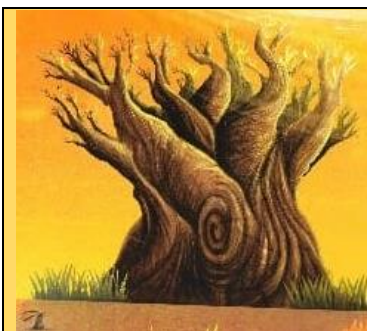
Destaque o ilustrador ao observar a capa, pois esta obra tem imagens belíssimas. Porém, ainda não mostre as imagens internas do livro, para não comprometer a primeira etapa, a leitura.

Professor (a)

Como já realizamos a etapa de Introdução na Sequência pedagógica Básica 1, prevemos que o aluno saiba encontrar os elementos paratextuais de um livro, por isso a leitura destes poderá ser breve. Entretanto, é ainda imprescindível apresentar o livro físico, localizando os elementos paratextuais e apresentando em slides, para melhor visualização.

Recursos:

*Livro *O coração do Baobá*
Datashow*



Fonte: *O coração do Baobá*. Heloisa Pires Lima. Ilustração: Laerte Silvino.

3- Leitura – 2 aulas

1ª intervalo

Estudante: Vamos ler parte da história nesse momento, até a página 11. Faça a leitura silenciosa na cópia entregue e/ou slides.

1) Na p. 11, a mulher do lebrão ficou encantada, se enfeitou com tudo que pôde e saiu ver os vizinhos. O que poderá acontecer com essa exposição da esposa da lebre?

(Ela poderá ser alvo de outras personagens, que pela inveja poderão prejudicá-la.)

2) Observe o destaque na capa da Revista *Isto é*. Nos dias atuais, como acontece essa exposição? Qual sua opinião sobre os adolescentes seguirem inúmeros influencers? Você acha que as pessoas se expõem muito na internet atualmente?

(Resposta pessoal)



Fonte: <https://www.facebook.com/revistaSTOE/photos/a.355391887805711/731714533506776/?type=3>

Professor (a):

A leitura até a p. 11, neste momento, precisa ser realizada pelo aluno em silêncio, individualmente.

Depois, faça uma 2ª leitura para os alunos, nos slides. As imagens coloridas e a fluência leitora do professor proporcionam maior entendimento da narrativa.

Traga a capa da revista, da atividade 2, em slide, para que a leitura de imagem e manchete, estejam bem claras.

Recursos:

Cópias de partes da narrativa.

Datashow
TV Educatron

Professor (a):

Deixar livre a reflexão sobre o medo, sem exigir que o aluno fale oralmente, ele precisa ter a liberdade de pensar, sem se preocupar com exposição ao público. Portanto, deixe claro que o aluno não precisará fazer comentários depois.

Seria importante mostrar a letra da música

3) No Diário de Leituras, registre 1 comentário sobre o que conversamos. P.09 (Resposta pessoal)



2ª intervalo

Estudante: Façamos a leitura coletiva até a p.18.

1) O Baobá, a partir deste momento, tem um medo maior que ele. Quais são os medos que nós sentimos? São tão maiores quanto nós mesmos também? Até quando você sentirá esse medo?

(Resposta pessoal)



Fonte: O coração do Baobá. Heloísa P. Lima. Ilustrações: Laerte Silvino.

2) Para finalizar esse tema, vamos ouvir uma música de Lenine, com o nome “Medo”. Em um pedaço de sulfite, aproveite para, durante a audição, expressar suas impressões sobre o medo com um desenho ou palavras. Este trabalho será usado mais tarde em outra atividade.

<https://www.youtube.com/watch?v=sLNmfmputaA>

Fonte: Mcsclion Channel.

durante a audição, para perceberem os diversos tipos de medo que a música traz.

4- Interpretação

1ª Interpretação

Estudante: Após a leitura do livro na íntegra, expresse sua opinião sobre essa obra. Como você compreendeu essa narrativa? Faça o registro no Diário de Leituras. P.10 (Resposta pessoal)



Algumas questões abaixo podem ajudar na reflexão:

- Suas suposições sobre o título se confirmaram após conhecer a obra?
- Teve as mesmas impressões à medida que foi lendo? O que foi mudando entre uma leitura e outra?
- Como foi para você a leitura desse livro?

Professor (a):

Essa 1ª interpretação traz algumas questões para serem refletidas, mas não devem ser expostas oralmente. Essa reflexão e registro no Diário de Leituras devem ser totalmente individuais, sem intervenção do professor e/ou colegas.

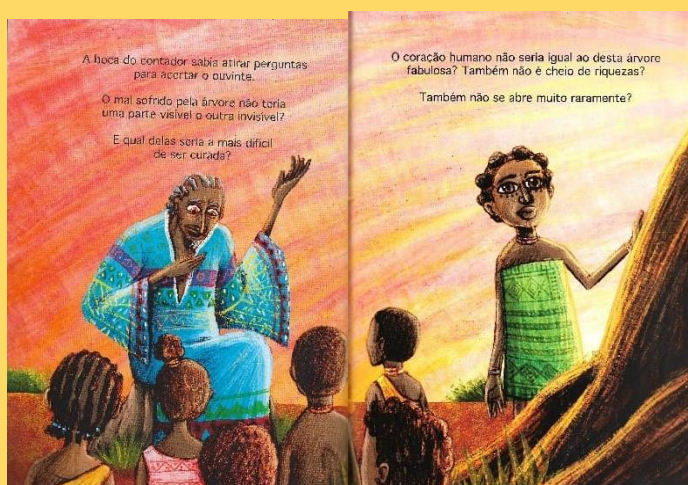
Recursos:

Cópias com as questões para reflexão.

- Quais as suas impressões pessoais sobre essa narrativa?
- Essa narrativa poderia ser associada a algum contexto pessoal teu?

2ª Interpretação

Estudante: Nesse momento, forme um grupo de amigos para debater as questões que estão nas duas últimas páginas do livro. Após a conversa, vamos produzir um texto coletivo com as reflexões feitas pelo grupo. Escolham um representante para fazer a leitura.



Fonte: O coração do Baobá. Heloísa P. Lima. Ilustrações: Laerte Silvino.

Contextualização

Estudante: Passamos, neste momento, à uma nova etapa, a divulgação de uma obra literária para todo colégio. A equipe deverá confeccionar um folder, em tamanho grande (cartolina), divulgando a obra *O coração do Baobá*. Ele deverá conter:

- Categorização: literatura africana;
- Título, autor, ilustrador;
- Um pequeno parágrafo convidando à leitura;
- Um pequeno parágrafo com reflexões sobre a obra – pode usar, nesse momento, as ideias da última interpretação;
- Decorar, colorir de maneira a identificar a obra;
- Expor em alguma parte do colégio, visível a todos.

Professor (a):

Se tiver disponibilidade de tempo e colaboração dos colegas professores da escola, combinar de se apresentarem em cada sala, levando o folder e divulgando a obra pessoalmente.

Recursos:

Cartolina, canetinhas, lápis de cor, régua, tesoura – materiais pedagógicos.



Fonte: O coração do Baobá. Heloísa P. Lima. Ilustrações: Laerte Silvino.

Em casa, após tantas discussões sobre esse livro, faça um registro no Diário de Leituras – Como foi para você ler essa obra? Trouxe novos conhecimentos, atitudes, reflexões sobre a vida? P.11

(Resposta pessoal)



5- Expansão

Estudante: Após a contextualização da professora sobre a obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, você lerá um fragmento dela, da p. 52 a 69.

Faça um registro no Diário de Leituras sobre suas impressões pessoais da narrativa. P.12
(Resposta pessoal)



Estudante: Teste seus conhecimentos sobre a África, de onde vieram os dois contos trabalhados. O que você sabe sobre a África?

- Jogo “trilha com fichas”

1) Assistindo ao vídeo, conheceremos um pouco mais desse continente, ampliando nosso conhecimento sobre a história, cultura e atualidade desse povo.

<https://www.youtube.com/watch?v=CpSyhPX7jTg>

Fonte: Canal: O PDF.

Professor(a):

Esta obra não é de literatura africana, ela é considerada afro-brasileira. Foi escrita por uma autora negra, brasileira, e a narrativa se faz como uma biografia da autora, rememorando sua vida desde a infância, até se tornar adulta e professora.

O fragmento que leremos com a turma faz parte da infância dela, ao começar a ter contato com outras pessoas, que não de seu círculo familiar e comunitário, na escola.

O registro no Diário de Leituras deve ser feito após a leitura sem nenhum debate sobre a narrativa, buscando as impressões pessoais dos alunos sem interferências.

Após o registro, poderá ser feito um debate

2) Após assistir o vídeo e participar do jogo, o que mais nos surpreendeu, que não sabíamos sobre a África?
(Resposta pessoal)

sobre as impressões e conclusões sobre a narradora personagem.

Recursos:

Datashow, celulares, TV Educatron, laboratório de informática;

Professor(a):

Espera-se que os alunos estabeleçam um debate sobre três situações específicas, que se não forem expostas, seria interessante o professor intervir.

- o medo enfrentado pela protagonista para ir à escola, sentindo-se insegura – trazendo um paralelo com eles mesmos, pois entraram nesse colégio nesse ano letivo;

- o choque que sentiu sendo alvo de piedade dentro da sala, tomando conhecimento de que a história de um povo, vista e disseminada nas escolas, não retrata a sua história real – perigo de uma história única;

- a situação de se esfregar com pó de tijolo, como a mãe fazia na limpeza das panelas, para tentar tirar a sua cor. (no início do livro, também há uma passagem em que, muito pequena, ela pergunta: “Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?” (p.10)

4- Momento Final – 3 aulas de 50 min.

Baú Literário Africano – Baú-Obá

Leitura em família

Estudante:

O Baú-Obá será aberto para deixar as histórias irem, como disse Gail E. Haley e Ananse, no final da obra *O Baú das Histórias*, "...todas as histórias se espalharam pelos cantos do mundo, até chegarem aqui" (p.29), "Contei minha história. Entrou por uma porta, saiu pela outra. Quem quiser que conte outra" (p.30).

1) Escolha 1 das obras de literatura africana do Baú-Obá. Em casa, faça a leitura com a família.



2) Registre, no Diário de Leituras, um pequeno resumo da história e quais foram suas impressões pessoais sobre a obra. P.13

Atenção para o registro:

O resumo deve ser somente a essência do enredo da obra, sem detalhar acontecimentos.

As impressões subjetivas são aquelas relacionadas aos sentimentos despertados, relacionados aos conhecimentos prévios de vivência pessoal que você tem, leve em consideração se deste enredo foi possível retirar algum ensinamento, aspecto de reflexão pessoal ou social, como fizemos nas análises das duas obras trabalhadas em sala.

Também é possível ser feita uma consideração crítica da obra, seja positiva ou negativa.

Momento de partilha

Estudante: Faça a divulgação de sua obra, sem dar "spoilers", conte um pouco sobre a obra lida em casa, você pode fazer comentários positivos e/ou negativos. Teve participação de algum familiar? Indicaria a leitura? Por quê?

Professor(a):

O Baú-Obá deve conter, no mínimo, um livro para cada estudante da turma. Para esse caderno pedagógico, foi possível a composição desse baú com doações de amigos e familiares. Também poderia verificar na biblioteca da escola se há número de livros de literatura africana suficiente para serem emprestados, no período de duração dessas atividades com a leitura subjetiva e o Diário de leituras.

Recursos:

Baú, livros de literatura africana (mínimo 1 por aluno)

Expansão: Baú de histórias familiares

Estudante: Converse com algum familiar mais velho pedindo que ele conte uma história de memória oral que ele conheça. Junto com ele, decida a escolha de um objeto que represente essa história, para você trazer para a escola.

Na escola, você irá depositar seu objeto em nosso “Baú de histórias familiares”, e, no próximo momento de aula, faremos uma roda de amigos para o momento da contação oral.

Leitura em dupla

Estudante:

Escolha um colega para ser sua dupla, e, dentre os livros do Baú-Obá, selecionem um para lerem.

1) Façam um registro no Diário de Leituras com suas considerações pessoais ou da dupla, logo após uma conversa sobre ele. P.14



2) Preparem a divulgação desse livro – como vocês divulgariam esse livro para a comunidade escolar? Podem usar qualquer tipo de material, manual ou tecnológico para a divulgação.

Momento de partilha

Estudante: Você terá 10 minutos para fazer sua divulgação para nossa turma.

1) Após esse momento, as equipes serão divididas para visitarem as outras turmas do colégio, divulgando sua obra.

Professor(a):

Para o momento de partilha, escolha um outro ambiente, a biblioteca, um auditório, a quadra de esporte, fazendo uma grande roda para a dinâmica da oralidade.

Recursos:

Irá depender da ideia da dupla para divulgação, supõe-se que possam usar: laboratório de informática, materiais didáticos escolares, celulares: para cartaz, vídeo, slides, teatro...

Expansão: Apresentação à Comunidade Escolar**Obra para a Semana da Consciência Negra**

Professor(a):

A divulgação da obra escolhida pela dupla demandará tempo para o planejamento e execução. Por isso,

Estudante: Para a Semana da Consciência Negra, em novembro, preparem-se para a divulgação da obra escolhida por vocês. Teremos uma sala temática intitulada “Literatura Africana em contos”.

Vocês poderão apresentar o livro de diversas maneiras, como nas sugestões abaixo, ou outra idealizada pela equipe.

- Cartaz;
- Livro de releitura;
- Teatro;
- Oralidade;
- Entre outras.

proporcione uma semana de preparação no mínimo, com certeza isso ajudará na criatividade a ser desenvolvida para a atividade.

Na aula, poderiam expor aos colegas o planejamento da ideia, depois a executam e apresentam aos colegas do colégio, já se preparando para a Semana da Consciência Negra.

Os livros do “Baú-Obá” foram os citados abaixo, porém são apenas sugestões, ficando a critério do professor a escolha, desde que sigam a categoria de serem da literatura de temática africana, para esta implementação.

1. A África que você fala – Claudio Fragata
2. A África recontada para crianças – Avani Souza Silva
3. A viagem – Tatiana Pinto
4. As armadilhas da floresta – Hélder Faife
5. Contos do baobá – Maté
6. Erinlé, o caçador e outros contos – Adilson Martins
7. Estórias Abensonhadas – Mia Couto
8. Histórias africanas para contar e recontar – Rogério Andrade Barbosa
9. Histórias de Ananse – Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité
10. Ifá, o adivinho – Reginaldo Prandi
11. Kanova e o segredo da caveira – Pedro Pereira Lopes
12. Leona, a filha do silêncio – Marcelo Panguana
13. Na aldeia dos crocodilos – Adelino Timóteo
14. O Baú das Histórias – Gail E Haley
15. O caçador de ossos – Carlos dos Santos
16. O casamento misterioso de Mwidja – Alexandre Dunduro
17. O comedor de nuvens – Heloisa Pires de Lima
18. O coração do Baobá – Heloisa Pires de Lima
19. O filho do vento – Rogério Andrade Barbosa
20. O pátio das sombras – Mia Couto
21. Ombela: a Origem das Chuvas – Ondjaki
22. Obax – André Neves
23. O rei Mocho – Ungulani Ba Ka Khosa
24. Olêlê – uma antiga cantiga da África – Fábio Simões
25. Sikulume e Outros Contos Africanos – Júlio Emílio Braz
26. Três contos africanos de adivinhação – Rogério Andrade Barbosa

Os títulos, abaixo, foram doados também, não são específicos de literatura africana, mas com contos afro-brasileiros.

- Uma aventura do velho baobá – Inaldete Pinheiro de Andrade
- Só um minutinho – Yuyi Morales - tradução de Ana Maria Machado
- Contos Negros – Ruth Guimarães



Fonte: da autora, 2023.

REFERÊNCIAS

AFRIKA, Mwana. Griot, símbolo da oralidade africana, Mwana Afrika Oficina Cultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kQ-QwsGOp90>>. Acesso em: 18 mai 2023.

BADDOE, Adwoa. **Histórias de Ananse**. Trad.: Marcelo Pen. São Paulo: Edições SM, 2006.

CANAL DOS DOUTORES DA ALEGRIA. A origem do baobá. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BFDA5CFUtIA>>. Acesso em: 03 jun 2023.

CHANNEL, Mcscion. Lenine e Julieta Venegas – Miedo – Legendada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sLNmfmpuA>>. Acesso em: 10 jun 2023.

HALLEY, Gail E. **O baú das histórias**. (Traduzido por Gian Calvi). São Paulo: Global, 2004.

LIMA, Heloísa Pires. **O coração do Baobá**. Barueri, São Paulo: Amarilys, 2014.

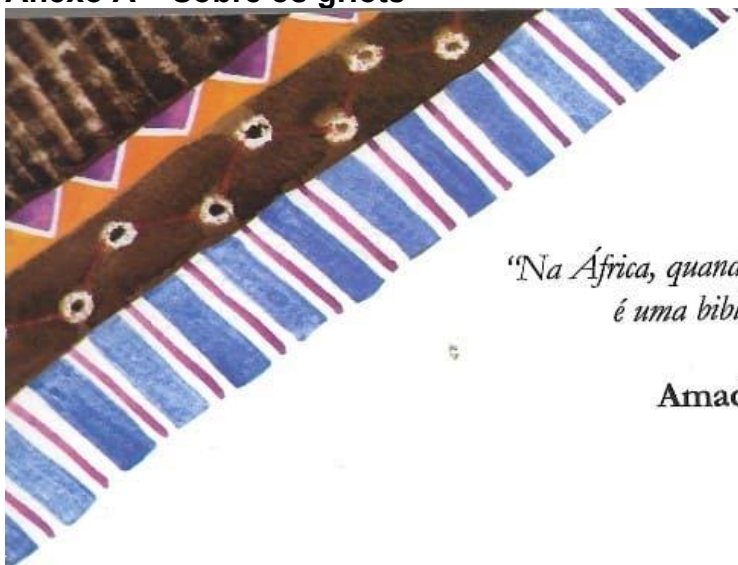
LÍNGUA PORTUGUESA EM PROSA E VERSO. Griôs: contadores de histórias africanos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ULkgjOhwl_Q> . Acesso em: 18 mai 2023.

MATÉ. **Contos do baobá**. São Paulo: Noovha América, 2010.

O PDF. África como você nunca viu (Especial Dia D'África). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CpSyhPX7jTg>>. Acesso em: 10 jun 2023.

ANEXOS

Anexo A – Sobre os griots



*“Na África, quando morre um ancião,
é uma biblioteca que queima.”*

Amadu Hampâté Bâ

Palavras de griot

Antigamente, não existia escrita nos países da África Ocidental. Todos os fatos marcantes, a história das pessoas, a fundação das aldeias, o nome dos reis e de suas batalhas, tudo era memorizado e transmitido oralmente, de pai para filho, nas famílias de griots.

Poeta, músico e contador de histórias, o griot era uma figura tão importante (temida, até!) que, quando morria, não podia ser enterrado num cemitério comum, pois acreditava-se que chamaria a seca. Com suas armas e suas joias ele era, então, sepultado no oco de um baobá, árvore gigante quase mágica, que, além da sombra e dos frutos, oferecia aos homens e aos animais a água da chuva armazenada no seu tronco. Água suficiente para saciar a sede do espírito do griot, que ficaria feliz em ouvir suas histórias contadas e recontadas por outros griots para outras crianças, sentadas em volta do baobá...

Na África de hoje, mudanças foram trazidas pela escola, o jornal, o rádio e a televisão. Mas os contos tradicionais ainda conseguem divertir e sobretudo despertar as crianças para as sutilezas da vida, com histórias cheias de humor e sabedoria.

No conto *A lebre, o rinoceronte e o hipopótamo*, a esperteza da pequena lebre vence a força bruta dos grandes animais. Em *Anansi e o presente de Deus*, a inteligência de Anansi, a aranha, resolve uma adivinhação de Deus em pessoa. Já o conto intitulado *Por que os pescadores gostam do vento?* dá uma resposta muito poética a um fenômeno da natureza. E, finalmente, com *O camaleão e o chimpanzé* aprende-se que o crime não compensa e que ri melhor quem ri por último...

Então, vamos nos sentar à sombra do baobá e ouvir as sábias palavras do griot?



Anexo B – Sobre Ananse

CANTOS DA ÁFRICA



Quem é Ananse?

Os axantes

Diz a tradição que os primeiros a contar as histórias de Ananse foram pessoas do povo axante, que pertencia a um grupo maior chamado acã. Esse grupo habitava a região costeira e as florestas tropicais da África Ocidental, banhada pelo oceano Atlântico. A região também é conhecida como África Sub-Saariana, porque está ao sul do deserto do Saara. Aos poucos, os axantes foram se espalhando e se misturando entre todos os outros povos que moravam por perto, onde hoje fica Gana. Até sua independência, em 1957, o país era chamado pelos colonizadores europeus de Costa do Ouro (por causa das numerosas minas de ouro encontradas lá).

Os axantes acabaram se tornando o grupo mais importante entre os vários povos acãs, pois muitos chefes enfrentaram seus vizinhos e expandiram os limites do reino. No final do século XVII, tornaram-se parceiros dos europeus no tráfico de escravos. Era dali que vinham os escravos para as colônias da América.

Muitos desses escravos eram prisioneiros de guerra de povos vizinhos dos axantes, com tradições parecidas com as deles. Quando eram vendidos e vinham para a América, traziam várias das histórias contadas em suas aldeias.

TEXTO Marina de Mello e Souza (professora de História da África da USP e autora do livro *África e Brasil africano*) ILUSTRAÇÕES Rosinha Campos



Laços fortes

É por isso que nas ilhas do Caribe e no sul dos Estados Unidos, para onde foi a maioria dos escravos de origem acã, também se contam histórias de Ananse, sempre um pouco adaptadas, conforme o lugar.

Mesmo com a adoção da escrita e do livro entre os descendentes de escravos, as histórias continuam sendo contadas oralmente, pois são um importante elemento da cultura desses povos. É isso que faz as pessoas se encontrar e trocar experiências, mantendo vivos os laços de solidariedade que as unem.



Aranhas, macacos, coelhos e outros bichos

Ananse é um personagem muito popular nas histórias contadas em Gana, onde nasceu a autora deste livro. Adwoa Badoe ouviu as histórias de sua mãe e continua a contá-las. Assim, dos mais velhos para os mais moços, as aventuras dessa aranha que se comporta como homem e vive como gente há muito tempo vão sendo transmitidas entre os povos daquela região.

Histórias de animais que agem como humanos são comuns em muitas sociedades. Entre os europeus, as fábulas coletadas por La Fontaine são as mais conhecidas.

No Brasil, também contamos histórias de animais que vivem aventuras como se fossem humanos. Elas combinam elementos das lendas indígenas, das narrativas trazidas pelos portugueses e das histórias que os escravos africanos contavam para seus filhos e para os filhos de seus senhores.

Nas histórias brasileiras, algumas delas parecidas com as deste livro, o macaco, a lebre e a tartaruga são os animais mais comuns.

Um sentido para as coisas

A esperteza, característica bem evidente na personalidade de Ananse, é um elemento bastante recorrente nos contos dos povos de muitas regiões. Diante



das enrascadas em que se mete, Ananse sempre encontra uma maneira de agir com astúcia, de bolar uma artimanha, de passar a perna em seu adversário. Às vezes se dá bem, outras vezes não.

Vários desfechos das situações vividas por Ananse explicam o “porquê das coisas”: a teia no canto do teto como esconderijo ao fim de uma aventura mal sucedida; os segredos de alcova entre marido e mulher; a sabedoria espalhada entre todos.

Outros finais “ensinam” maneiras de se comportar: não sentir inveja, respeitar os mais velhos e obedecer a eles, não mentir ou aceitar as limitações próprias de cada um.

Por isso, Ananse é considerado um herói que cria a cultura. Ele é um intermediário entre o mundo dos seres divinos, que deram origem a tudo, e o mundo dos homens, que têm de seguir as regras estabelecidas pelos deuses. As normas ensinadas pelas histórias de Ananse são a base da boa convivência entre as pessoas.

A importância da história contada

Antes da chegada dos árabes e dos europeus à África Sub-Saariana — os primeiros em torno do século X e os demais na metade do século XV —, as sociedades africanas da região não conheciam a escrita. Por isso, todo conhecimento era guardado na memória de “especialistas”, os griôs, que transmitiam o que sabiam a seus sucessores. Eles desempenhavam o papel de guardiões das histórias

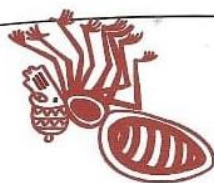


dos reis e de seus grandes feitos; das migrações dos povos; do passado das famílias, e também das explicações sobre a criação e a organização do mundo.

As histórias de Ananse pertencem ao último grupo. Eram, e ainda são, contadas na intimidade das famílias e dos grupos de vizinhos.

A arte de memorizar narrativas aprendidas com os mais velhos e de contar histórias, prendendo a atenção da platéia, é muito mais desenvolvida nas comunidades em que a palavra escrita e os livros não têm grande presença e função social. E essa é uma das marcas das sociedades africanas tradicionais.

É claro que, com o passar do tempo, os modos de contar — e mesmo alguns episódios das narrativas — vão sendo alterados, adaptando-se às mudanças históricas e sociais. Mas nas histórias passadas de geração a geração há sempre um núcleo que permanece e que corresponde aos valores mais profundos que aquela cultura preserva e transmite.



Anexo C: Música “Medo”- Lenine

<p>Têm medo do amor e medo de não saber amar Têm medo da sombra e medo da luz Têm medo de pedir e medo de calar Medo que dá medo do medo que dá</p>	<p>O medo é uma sombra que o temor não desvia O medo é uma armadilha que pegou o amor O medo é uma chave que apagou a vida O medo é uma brecha que fez crescer a dor</p>
<p>Têm medo de subir e medo de descer Têm medo da noite e medo do azul Têm medo de cuspir e medo de aguentar Medo que dá medo do medo que dá</p>	<p>O medo é uma linha que separa o mundo O medo é uma casa onde ninguém vai O medo é como um laço que aperta o nó O medo é uma força que me impede andar</p>
<p>O medo é uma sombra que o temor não esquiva O medo é uma armadilha que prendeu o amor O medo é uma alavanca que apagou a vida O medo é uma fenda que aumentou a dor</p>	<p>Medo de olhar no fundo Medo de dobrar a esquina Medo de ficar no escuro De passar em branco, de cruzar a linha Medo de se achar sozinho De perder a rédea, a pose e o prumo Medo de pedir arrego, medo de vagar sem rumo</p>
<p>Tenho medo de gente e de solidão Tenho medo da vida e medo de morrer Tenho medo de ficar e medo de escapulir Medo que dá medo do medo que dá</p>	<p>O medo estampado na cara ou escondido no porão O medo circulando nas veias ou em rota de colisão O medo é de Deus ou do demo? É ordem ou é confusão? O medo é medonho O medo domina O medo é a medida da indecisão</p>
<p>Tenho medo de acender e medo de apagar Tenho medo de esperar e medo de partir Tenho medo de correr e medo de cair Medo que dá medo do medo que dá</p>	<p>Medo de fechar a cara, medo de encarar Medo de calar a boca, medo de escutar Medo de passar a perna, medo de cair Medo de fazer de conta, medo de iludir</p>
<p>O medo é uma linha que separa o mundo O medo é uma casa aonde ninguém vai O medo é como um laço que se aperta em nós O medo é uma força que não me deixa andar</p>	<p>Medo de se arrepender Medo de deixar por fazer Medo de se amargar pelo que não se fez Medo de perder a vez Medo de fugir da raia na hora H Medo de morrer na praia depois de beber o mar Medo que dá medo do medo que dá Medo que dá medo do medo que dá</p>
<p>Têm medo de rir e medo de chorar Têm medo de se encontrar e medo de não ser Têm medo de dizer e medo de escutar Medo que dá medo do medo que dá</p>	
<p>Tenho medo de parar e medo de avançar Tenho medo de amarrar e medo de quebrar Tenho medo de exigir e medo de deixar Medo que dá medo do medo que dá</p>	

Fonte : <https://www.vagalume.com.br/lenine/miedo-traducao.html>

Anexo D - Lenda da criação do baobá

História africana

Quando Deus estava criando o mundo, depois de já ter feito quase tudo o que existe, resolveu criar uma árvore que fosse a mais perfeita de todas.

Ela deveria ser grande, forte, robusta e principalmente, viver muitos anos para carregar consigo a sabedoria ancestral que seria passada para os homens que dela se aproximassem.

Então Ele criou o Baobá, uma árvore que poderia viver até seis mil anos.

O Baobá era a árvore mais alta de toda a savana e assim conseguia ver todas as outras árvores que lá viviam.

Um dia Baobá começou a reclamar com Deus:

- Por que aquela árvore tem flores tão lindas e delicadas e eu não tenho?
- Porque você é uma árvore muito grande, então suas flores também são grandes.
- Mas, por que meu caule é tão grosso e não é fino como aquela outra árvore?
- Porque você tem trinta metros, se tivesse um caule fino, não seria tão grande, além do mais, seu caule consegue armazenar até 120 litros de água e assim você pode sobreviver a longos períodos de seca. Querido Baobá, Eu te criei para ser a melhor dentre todas as árvores, você é a mais forte, mais linda e ainda carrega toda a sabedoria que somente milênios podem oferecer. Pare de se comparar e veja como você é especial e única.
- Mesmo assim, acho que as outras são melhores que eu! – falou o Baobá.

Deus, que já estava cansado das reclamações daquela árvore, então falou:

- Já que você não vê tudo o que lhe dei, vou te virar de cabeça para baixo, suas raízes ficarão para fora e sua copa debaixo da terra!











Fichas do jogo

<p>1- A África é:</p> <p>a) um país b) um estado c) uma região d) um continente</p> <p>Resp: D</p>	<p>2- A África é um continente dividido em:</p> <p>a) 36 países b) 44 países c) 54 países d) nenhum país</p> <p>Resp: C</p>	<p>3-O continente africano é um dos maiores do mundo. Tem a extensão de:</p> <p>a) 1,5 milhão de Km b) 15 milhões de Km c) 30 milhões de Km d) 50 milhões de Km</p> <p>Resp: C</p>	<p>4-Fica na África o maior e mais quente deserto do mundo. É o</p> <p>a) deserto de KALAHARI b) deserto do SAARA c) deserto de NAMÍBIA d) deserto de MOÇÂMEDES</p> <p>Resp: B</p>
<p>7-Qual o idioma mais falado no continente africano?</p> <p>a) francês b) português c) espanhol d) inglês</p> <p>Resp: A</p>	<p>5-A religião mais difundida na África é:</p> <p>a) islamismo b) cristianismo c) budismo d) judaísmo</p> <p>Resp: A</p>	<p>6-O maior rio do mundo em extensão, que pode ser visto do espaço, é:</p> <p>a) Rio Amazonas b) Rio Egípedes c) Rio Tietê d) Rio Nilo</p> <p>Resp: D</p>	<p>8- Quantas línguas são faladas no continente africano aproximadamente?</p> <p>a) 54 línguas b) entre 150 a 200 línguas c) quase 550 línguas d) mais de 2.000 línguas</p> <p>Resp: D</p>
<p>11- Da língua Suaíli, a expressão "Hakuna Matata" é a mais conhecida de uma língua africana, ela significa:</p> <p>a) Força e fé b) Não se preocupe c) Vamos à vitória d) A esperança surge</p> <p>Resp: B</p>	<p>10- Os países africanos, na maioria, só conquistaram a independência entre os anos 1960 e 1980.</p> <p>a) verdadeiro b) falso</p> <p>Resp: A</p>	<p>9.1- Quais países africanos também falam língua portuguesa:</p> <p>a) Egito, Líbia e Marrocos b) Angola, São Tomé e Príncipe, e Moçambique c) Quênia, Nigéria, e Cabo Verde</p> <p>Resp: B</p>	<p>9.2- Quais países africanos também falam língua portuguesa:</p> <p>a) Cabo Verde e Guiné Bissau b) Senegal, Camarões e Congo c) Ruanda, Brasil e Angola</p> <p>Resp: A</p>
<p>16- Sem a escrita o povo africano contava suas histórias:</p> <p>a) pela literatura de desenhos, aprimorado a cada ano; b) pela literatura oral, até hoje há essa tradição; c) se utilizando de histórias de outros continentes; d) nenhuma das alternativas;</p> <p>Resp: B</p>	<p>13- O continente africano foi invadido também por colonizadores:</p> <p>a) asiáticos: coreanos e japoneses b) europeus: francês, português, inglês c) americanos: brasileiros, canadenses, americanos d) colônias do próprio continente africano.</p> <p>Resp: B</p>	<p>14- No continente africano os habitantes não estão distribuídos igualmente porque:</p> <p>a) os colonizadores os expulsaram de muitos lugares; b) procuram ficar nas cidades grandes; c) há muitos locais com animais selvagens; d) há muitos desertos e florestas densas;</p> <p>Resp: D</p>	<p>15- No continente africano a escrita só começou a ser desenvolvida depois da colonização?</p> <p>a) verdadeiro b) falso</p> <p>Resp: A</p>
<p>12- Qual dessas cordilheiras, muito</p>	<p>17- Qual dos livros abaixo é da literatura africana?</p>	<p>18- Qual dos livros abaixo <u>NÃO</u> é da literatura africana?</p>	<p>19- Da área total de terra firme do planeta Terra, a África tem?</p>

<p>famosa, está no continente africano?</p> <p>a) Andes b) Kilimanjaro c) Apalaches d) Monte Urais</p> <p>Resp: B</p>	<p>a) Chapeuzinho Vermelho b) Peter Pam c) O Rei Mocho d) História da carochinha</p> <p>Resp: C</p>	<p>a) Ifá, o caçador b) Lila e o segredo da chuva c) O filho do vento d) Abaré</p> <p>Resp: D</p>	<p>a) 15 % b) 20% c) 30% d) 35%</p> <p>Resp: B</p>
<p>19- A África está em que posição na categoria mais populoso do planeta?</p> <p>a) 1º lugar b) 2º lugar c) 3º lugar d) 4º lugar</p> <p>Resp: B</p>	<p>20- A África é considerada o berço:</p> <p>a) da vida selvagem b) da vida aquática c) da humanidade d) do comércio</p> <p>Resp: C</p>	<p>21- Se você gosta de adrenalina e emoção, lá você encontra a/o maior:</p> <p>a) corrida de jipes b) corrida no deserto c) bungee jump d) cachoeira</p> <p>Resp: C</p>	<p>22- A África tem a mais longa rota, com 850 Km, dos seus famosos:</p> <p>a) vinhos b) carros c) animais d) vilarejos</p> <p>Resp: A</p>

Fonte: da autora, 2023. Pesquisa de conhecimentos no Google.

Regras do Jogo

Regras do Jogo:	Regras do Jogo:
Componentes: <ul style="list-style-type: none"> • 4 ou 5 jogadores • 1 juiz- que cuida das perguntas lendo-as para o jogador, o juiz também verifica se a resposta está certa ou errada. 	Componentes: <ul style="list-style-type: none"> • 4 ou 5 jogadores • 1 juiz- que cuida das perguntas lendo-as para o jogador, o juiz também verifica se a resposta está certa ou errada.
Ao cair na casa com o símbolo abaixo siga a instrução para aquela imagem.	Ao cair na casa com o símbolo abaixo siga a instrução para aquela imagem.
Ananse: perguntar uma questão - responder. Se errar volta 2 casas, se acertar continua ali. Não se conta a resposta certa se o jogador errar. 	Ananse: perguntar uma questão - responder. Se errar volta 2 casas, se acertar continua ali. Não se conta a resposta certa se o jogador errar. 
Raio: voltar ao último raio passado no tabuleiro. 	Raio: voltar ao último raio passado no tabuleiro. 
Bomba- voltar ao início do jogo. 	Bomba- voltar ao início do jogo. 
Griot- Aprenda com a África. Todos da mesa podem responder 1 pergunta coletiva. E o juiz conta a resposta certa. OBS: Tem que entrar em um consenso para uma única resposta. Errou continua ali, acertou, todos os componentes podem avançar 3 ou 2 casas. 	Griot- Aprenda com a África. Todos da mesa podem responder 1 pergunta coletiva. E o juiz conta a resposta certa. OBS: Tem que entrar em um consenso para uma única resposta. Errou continua ali, acertou, todos os componentes podem avançar 3 ou 2 casas. 
Duas crianças- desafie 1 colega qualquer com uma pergunta extra, se ele errar voltar na última imagem de crianças. 	Duas crianças- desafie 1 colega qualquer com uma pergunta extra, se ele errar voltar na última imagem de crianças. 

Fonte: da autora, 2023.