

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS-UNIFESSPA
ÁREA DE CONCENTRACAO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

DELZUITA ALVES SOUSA DOS SANTOS

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO:

literatura afro-brasileira e a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola
Municipal de Ens. Fund. Pequeno Pajé

Marabá-Pará

2020

DELZUITA ALVES SOUSA DOS SANTOS

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO:

literatura afro-brasileira e a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola
Municipal de Ens. Fund. Pequeno Pajé

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras com área de concentração em Linguagens e Letramentos na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob orientação da Prof^a. Dra. Liliane Batista Barros.

Marabá-Pará

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Santos, Delzuita Alves Sousa dos

Quem conta um conto aumenta um ponto: literatura afro-brasileira e a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ens. Fund. Pequeno Pajé / Delzuita Alves Sousa dos Santos ; orientadora, Liliane Batista Barros. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Literatura infantojuvenil brasileira - Influências africanas. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Cultura afro-brasileira. 4. Leitura – Estudo e ensino. 5. Pesquisa-ação em educação. I. Barros, Liliane Batista, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 808.899282

Elaborada por Alessandra Helena da Mata Nunes – CRB-2/586

DELZUITA ALVES SOUSA DOS SANTOS

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO:

literatura afro-brasileira e a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola
Municipal de Ens. Fund. Pequeno Pajé

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Letras com área de concentração em Linguagens e Letramentos na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Prof.^a Dr.^a Liliane Batista Barros – Orientadora
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof.^a Dr.^a Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli – Membro interno
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof.^a Dr.^a Joseline Trindade – Membro externo
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Dedico esse trabalho a minha pequena Líria que com seu sorriso me dá forças para transpor as barreiras diárias, que me fez ver o mundo com um olhar mais afetuoso e compreensivo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por me orientar e me conduzir durante toda minha trajetória, desde os primeiros passos longe da minha família, aos 13 anos de idade, permitindo que atravessasse as fortes ondas do mar da vida com esperança de dias prósperos.

A minha família e aos meus amigos que me apoiaram e acreditaram na minha força de vontade, até mais do que eu, que enxugaram minhas lágrimas nos momentos de desespero e aflição.

Ao meu amigo e companheiro, Edinaldo B. Sales, que com seu amor e carinho me fortaleceu nos momentos difíceis, também pelos esclarecimentos científicos que contribuíram na minha caminhada

À CAPES pelo custeio do curso, juntamente com todos os integrantes do programa Proletras da universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) que prontamente os auxiliaram desde o início do curso.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Liliane Batista Barros, que me amparou nos momentos de indecisão, percorrendo essa caminhada junta o mim. Obrigada pelo apoio, compreensão, incentivo e dedicação.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli e a Prof.^a Dr.^a Joseline Trindade, pela contribuição e por aceitarem o convite de participarem da Qualificação e da Defesa Final desse trabalho.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Pequeno Pagé que me abraçou de braços aberto juntamente com minha pesquisa. Aos alunos do 5^a ano matutino pela colaboração e dedicação no decorrer das oficinas participando ativamente do processo.

Aos colegas e amigos do Curso de Mestrado Profissional em Letras, em especial, Antonia Mayra de Sousa Oliveira, Dorianne Barroso de Vasconcelos e Sidinéia Lima Abreu por me ensinarem a leveza da vida, a sorrir nas dificuldades e pelo incentivo, apoio e esclarecimento nos momentos obscuros.

À Vanessa e Ana Bomfim, por cuidar da minha pequena Líria, por dedicar seu tempo com muito amor e carinho para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa.

RESUMO

Devido à invisibilidade da literatura afro-brasileira e das discussões alusivas ao preconceito e ao racismo dentro e fora do contexto escolar, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a presente pesquisa teve como foco discutir a efetividade do uso da literatura afro-brasileira como estratégias para contribuir com o aprimoramento das habilidades leitoras autônoma, coadjuvando com identitária negra e o combate ao racismo, esclarecendo aos discentes seus direitos e deveres perante à sociedade atual, pois, historicamente, os direitos das comunidades negras menos favorecidas foram negados como forma de apagamento cultural e social. Atualmente, com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 pode-se pôr em pauta tais discussões no âmbito escolar. A referida pesquisa foi produzida com a participação de 20 alunos de uma turma de 5º ano do fundamental menor de uma escola na periferia do município de Marabá/PA, pois acreditamos que os debates centrados na referida lei sejam iniciados desde os primeiros anos escolares e que serão aplicados nos anos posteriores. Para o desenvolvimento do referido estudo, adotamos o método da pesquisa-ação, pois a mesma dá suporte para que o pesquisador interaja de modo ativo com os pesquisados, objetivando a resolução de problemas envolvendo um indivíduo ou um grupo social. No decorrer do trabalho foi feito uso da literatura afro-brasileira em rodas de conversas, leituras ao ar livre, leituras individuais e grupais em que o tema preconceito e racismo estavam evidentes, subsidiando, posteriormente, as discussões e fazendo alusão a lei aqui mencionada. Concomitantemente, os discentes puderam se expressar e relatar momentos racistas por eles vividos para que, a partir da literatura lida, pudéssemos discorrer sobre como lidar com essa mazela que tanto assombra nossas crianças. Por fim, percebemos os grandes avanços, no que se refere à leitura crítica que contribuirá para a formação identitária do aluno negro, principalmente se houver continuidade dessa proposta, pois sabemos que o processo de leitura crítica e construção identitária não são cabíveis nesse pequeno estudo, precisando ser debatida em todo caminho escolar. Para fundamentar o presente trabalho, contaremos com Ariès (1981) que discorre sobre a vida social da família e da criança, Bakhtin (2016) que fundamentará o ensino a partir dos gêneros textuais, Lojolo (1999), Coelho (2000) e Zilberman (2003) que discutem a literatura infantil na escola. Munanga (2004, 2005, 2015), Mattos (2016) e Gomes (2011) nos levam a fazer uma análise sobre a Lei 10.639/03 e Proença Filho (2004) faz uma reflexão sobre o negro na literatura. Bortoni-Ricardo (2004) que reflete sobre o ensino de língua materna na escola. Neves (2012) e Debus (2017) que discorrem sobre a literatura afro-brasileira no contexto escolar, Tripp (2005) que direciona e conceitua a metodologia usada nesta pesquisa, entre outros que contribuíram para o desenvolvimento do estudo.

Palavras chaves: Literatura infantil.Literatura afro-brasileira.Leitura.Preconceito.

ABSTRACT

Due to the invisibility of Afro-Brazilian literature and the discussions alluding to prejudice and racism inside and outside the school context, especially in the early years of elementary school, this research focused on discussing the effectiveness of using Afro-Brazilian literature as strategies that will contribute to the improvement of autonomous reading skills, assisting with black identity and the fight against racism, clarifying to students their rights and duties before today's society, because, historically, the rights of less favored black communities have been denied as a form of cultural erasure and social, that currently with the mandatory law 10.639 / 03 we can put such discussions on the school agenda. This research was produced with the participation of 20 students from a class of 5th year of the minor elementary school in the outskirts of the municipality of Marabá / PA, as we believe that the debates centered on the referred law are initiated from the first school years that will be applied in later years. For the development of the referred study, we adopted the action research method, since it supports the researcher to interact actively with the respondents, aiming at solving problems involving an individual or a social group. Throughout the work, we made use of Afro-Brazilian literature in conversation circles, outdoor readings, individual and group readings in which the theme of prejudice and racism was evident, subsequently subsidizing the discussions alluding to the law mentioned here, concomitantly, the students they were able to express themselves and report racist moments they lived, so that from the literature read we could discuss how to deal with this problem that so haunts our children. Finally, we realize the great advances, with regard to critical reading that will contribute to the identity formation of black students, especially if there is continuity in this proposal, as we know that the process of critical reading and identity construction are not applicable in this small study, needing be debated throughout the school path. To support the present work, we will count on Ariès (1981) who discusses the social life of the family and the child, Bakhtin (2016) who will base the teaching on textual genres, Lojolo (1999), Coelho (2000), Zilberman (2003), who discuss children's literature at school. Munanga (2004, 2005, 2015), Mattos (2016), Gomes (2011) lead us to make an analysis about the law 10.639 / 03, Proença Filho (2004) makes a reflection on the black in the literature. Bortoni-Ricardo (2004), who reflected on the teaching of mother tongue at school. Neves (2012), Debus (2017), talking about Afro-Brazilian literature in the school context, Tripp (2005) directs and conceptualizes the methodology used in this research, among others that contributed to the development of the research.

Keywords: Children's literature. Afro-Brazilian literature. Reading. Preconception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pequeno Pagé.....	50
Figura 2 – Capa do livro “O cabelo de Cora”: Obra trabalhada na oficina.....	59
Figura 3 – Imagens da segunda Oficina.....	62
Figura 4 – Capa do livro “A princesa e a ervilha.....	64
Figura 5 – Capa do livro “Minha mãe é negra sim.....	65
Figura 6 – Imagens da terceira Oficina.....	68
Figura 7–Imagem do grupo Historiar-te.....	69
Figura 8 – Imagens da quarta Oficina.....	71
Figura 9 - Capa do livro “O cabelo de Lelê”.....	72
Figura 10 – Imagem do vídeo 1 “Xadrez das Cores”.....	76
Figura 11 – Imagem do vídeo 2 “Vista minha pele”.....	77
Figura 12 – Imagens da quinta Oficina.....	79
Figura 13 – Imagens do continente africano.....	82
Figura 14 – Imagem do filme Kiriku e a Feiticeira.....	84
Figura 15 – Ilustração de WS.....	87
Figura 16 – Ilustração de M.....	87
Figura 17 – Ilustração de CF.....	87
Figura 18 – Ilustração de EF.....	87
Figura 19 – Capa do livro “Menina bonita do laço de fita”.....	89
Figura 20 – Término da Oficina nove.....	93
Figura 21 – Atividades dos alunos PS, PM e MS.....	95
Figura 22 – Atividade dos alunos EB, C e WA.....	95
Figura 23 – Atividade dos alunos ES, A, F e KR.....	96
Figura 24 – Atividade dos alunos YF, RS, KV e KF.....	96
Figura 25 – Atividade dos alunos GO, EN e LS.....	97
Figura 26 – Atividade dos alunos WS, M, JB e RC.....	97
Figura 27 – Atividade dos alunos S, EF e JP.....	98
Figura 28 – Cenas da dramatização baseada na obra “Minha mãe é preta sim!”.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	18
1.2 LITERATURA INFANTIL: CONCEITO, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS DE SUA APLICABILIDADE EM SALA DE AULA	24
1.3 LEI 10.639/03: EM BUSCA DA RUPTURA	29
1.4 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR	33
1.5 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA ATRAVÉS DE TEXTOS NARRATIVOS: DA FANTASIA A REALIDADE, UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	40
2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E CAMPO INVESTIGADO.....	46
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	46
2.2 LOCAL DA PESQUISA: EM BUSCA DE ACOLHIMENTO	48
2.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: “MAIS UMA PROFESSORA DE PORTUGUÊS? NINGUÉM MERECE”	50
3 INSTRUMENTO DA PESQUISA, OFICINAS E ANÁLISES	52
3.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	52
3.2 OFICINA 1: APRESENTAÇÃO INICIAL.....	53
3.2.1 Análise de dados da Oficina 1	56
3.3 OFICINA 2: COMPARANDO LITERATURAS	60
3.3.1 Sinopse da obra	60
3.3.2 Desenvolvimento da Oficina 2	61
3.3.3 Análise de dados da oficina.....	63
3.4 Oficina 3: Família como alicerce para resolução de problemas “Uma análise literária”	64
3.4.1 Sinopse da obra “A princesa e a ervilha”	65
3.4.2 Sinopse da obra “Minha mãe é negra sim!”	65

3.4.3 Desenvolvimento da oficina 3.....	66
3.4.4 Análise de dados da oficina.....	68
3.5 OFICINA 4: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO.....	70
3.5.1 Desenvolvimento da oficina.....	70
3.5.2 Análise de dados da oficina.....	71
3.6 OFICINA 5: É MENINO OU MENINA?	72
3.6.1 Sinopse da obra	72
3.6.2 Desenvolvimento da oficina.....	72
3.6.3 Análise de dados da oficina.....	74
3.7 OFICINA 5: PARTE 2	76
3.7.1 Sinopse do vídeo 1	76
3.7.2 Sinopse do vídeo 2	77
3.7.3 Desenvolvimento da oficina.....	77
3.7.4 Análise de dados da oficina.....	78
3.7 OFICINA 6: O QUE CONHECEMOS DA ÁFRICA?	79
3.7.1 Miniconto “Os três irmãos” de Rogério Andrade Barbosa.....	79
3.7.2 Desenvolvimento da oficina.....	80
3.7.3 Análise da oficina.....	83
3.8 OFICINA 7: KIRIKU E A FEITICEIRA	84
3.8.1 Sinopse do Filme.....	84
3.8.2 Desenvolvimento da oficina.....	85
3.8.3 Análise da oficina.....	88
3.9 OFICINA 8: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA (MEU CABELO, MINHA IDENTIDADE).....	89
3.9.1 Sinopse da obra	89
3.9.2 Desenvolvimento da oficina.....	90
3.9.3 Análise da oficina.....	92

3.10 OFICINA 9: MÃO NA MASSA “PRODUZIR É CONSCIENTIZAR” (PARTE 1) ..	93
3.10.1 Desenvolvimento da oficina.....	93
3.10.2 Análise da primeira parte da oficina	94
3.11 OFICINA 9: MÃO NA MASSA “PRODUZIR É CONSCIENTIZAR” (PARTE 2) ..	99
3.11.1 Análise da oficina.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICES	110
APÊNDICE 1.....	111
APÊNDICE 2.....	126
APÊNDICE 3.....	126

INTRODUÇÃO

A garota que roubava livros

Ela tinha seus 10 anos, de pele cinzenta do sol, cabelos afro seco, magra, chinelos remendados e quase sempre usava as mesmas roupas, pois a família era muito pobre, mal tinha o que comer, às vezes tinha o almoço e quase nada na janta. Morava numa casinha de palha e terra batida, longe da cidade, junto com seus pais e seus cinco irmãos. Como diversões, usavam a imaginação e a criatividade, pois brinquedos só quando alguém lhes dava.

Para ir à escola tinha que caminhar uns quatro quilômetros, carregando seu pequeno caderno dentro de um saco plástico de açúcar, acompanhada por seus dois irmãos. Para ela, a escola era o melhor lugar do mundo, mesmo com todos os apelidos, que variavam entre macaca soim (sagui)¹ e morta de fome, mas, tudo bem, a vida seguia. Até que um dia ela avistou vários livros dentro de um cômodo que ficava próximo dos banheiros e da saída, onde ficava uma figura que todos temiam, o porteiro. Era um senhor magrelo nariz afilado e grande como o de Pinóquio quando conta alguma inverdade.

A partir desse dia, seu principal objetivo era entrar naquele cômodo. Como a tranca estava quebrada, todos os dias ela tentava entrar, mas os olhos de águia do porteiro sempre cruzavam com os seus. Até que um dia a menina o despistou e entrou, se posicionando atrás da porta para que ninguém a visse e, num piscar de olhos, enfiou um livro dentro do uniforme, seu coração começou a bater mais forte, as pernas tremiam, mas agarrada ao livro escondido no seu corpo, camuflado pelo pequeno caderno dentro do saquinho plástico de açúcar, ela conseguiu fugir dos olhos que a perseguiam.

Fugiu sorrateiramente como uma raposa numa noite escura, o medo a acompanhava como uma sombra, pois, além do porteiro, em casa tinha alguém mais temível, sua mãe, que não permitia a entrada de nenhum objeto sem que ela soubesse a procedência. Então, a menina escondeu o livro debaixo do colchão de palha de arroz, até o momento que sua mãe saísse para quebrar coco.

Aquela era a tarde mais esperada e angustiante da menina, até que ela se viu longe dos olhos dos adultos, colocou seus irmãos para dormir e outros para brincar, visto que era a mais velha e na ausência dos pais assumia tal responsabilidade. Quando se viu sozinha com seu objeto de desejo ela se esqueceu de tudo e o enamorou carinhosamente. Era a primeira vez que folheava um livro com tantas cores e histórias que quando se deu conta estava rodeada por seus

¹ Vieira (2018, s/n) O sagui pertence ao gênero *Callithrix* que é composto por seis espécies presentes no Brasil. São pequenos primatas arborícolas encontrados na região central e oriental, algumas espécies foram introduzidas em diferentes regiões do país nos últimos anos.

irmãos. A pequena só despertou de tal momento quando ouviu alguém chegar, era sua mãe acompanhada pelo temível porteiro, ela levou um grande susto, mas não podia fazer nada, pois estava diante do que ela mais temeu naquele dia.

Sua mãe já sabia de tudo, arrancou-lhe o livro das mãos e entregou ao velho. Em seguida, deu-lhe uma surra pela traquinagem, mesmo com as costas quente do galho da goiabeira ela estava feliz, essa mesma cena se repetiu por várias vezes, pois a garota, mesmo sabendo que seria castigada, continuou roubando livros, mas o prazer de viajar na leitura a impulsionava a tal ato. E foi nesse cenário que a menina se encantou pelo mundo da leitura, mundo esse que se nutre até hoje.

A menina que roubava livros é uma narrativa pessoal que marcou minha trajetória como leitora, menina pobre, negra, alvo de preconceitos e o mais marcante é que precisava roubar livros na escola para ter um momento prazeroso de leitura. E é com essa narrativa que chamamos atenção para a disponibilidade de livros literários aqui, principalmente, para as obras afro-brasileira que são o foco da referida pesquisa. Nossas crianças precisam ter acesso à literatura desde os primeiros anos escolares, pois o não contato pode contribuir para uma educação deficitária em que o discente tenha dificuldade em ler e compreender criticamente, prejudicando assim o indivíduo na sua interação consciente com o meio.

É importante destacar que nos últimos anos lutamos por uma escola em que as diferenças sejam respeitadas, pois somos todos diferentes, visto que vivemos numa sociedade multicultural e multirracial, por isso devemos respeitar e dá vez e voz às minorias que por tanto tempo foram silenciadas. E a instituição escolar é um lugar privilegiado para essa discussão devido a sua multiplicidade humana e ideológica. A escola deve ser um lugar no qual a democracia e a equidade se perpetuem, que nossas crianças sejam respeitadas e aprendam que a construção social do indivíduo é formada pela interação com os demais. E essa construção só se dará de forma positiva se a criança estiver inserida num ambiente acolhedor lúdico, ético e propagador da leitura consciente, pois essa escola já foi vista como “asilos para estudantes pobres” (ARIÈS, 1981, p.169), por isso a resistência contra qualquer tipo de opressão é uma das principais lutas de quem acredita numa sociedade que respeite os direitos e deveres de cada indivíduo.

Portando, esse trabalho abordará leituras e discussões em torno de literaturas de resistências em que os temas envolvam as classes menos favorecidas, desmontando e desconstruindo o preconceito e a intolerância, com atividades pautadas no respeito às diversidades cultural e racial encontradas dentro e fora da escola. Para que, ao término da pesquisa, possamos responder a indagação motivadora dessa abordagem: Como a literatura, especificamente a infantil afro-brasileira pode contribuir para a formação social do indivíduo?

Nessa perspectiva, essa dissertação teve objetivo geral discutir a eficácia do uso das literaturas afro-brasileiras na sala de aula como estratégias de aquisição e aprimoramento das habilidades leitoras crítica e consciente que contribuirão para a construção identitária negra atrelado aos debates que clarifiquem os discentes de seus direitos e deveres perante à sociedade. Para que ele fosse alcançado, tivemos os seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar aos discentes literaturas afro-brasileiras, analisando a real influencia na construção identitária e ideologia de crianças no processo de alfabetização;
2. Proporcionar meios para que os discentes desenvolvessem suas habilidades leitoras e de compreensão pautadas em obras literárias com enfoque nas mazelas sofridas pelo povo negro, especificamente por crianças negras;
3. Relacionar a leitura com aspectos da realidade vivida por cada aluno, expondo sua subjetividade para resolução de conflitos internos que auxiliará na construção pessoal positiva do indivíduo;
4. Desenvolver o senso cooperativo, solidário e de luta contra o preconceito e o racismo de modo geral.

Para que os objetivos fossem efetivados, fizemos uso do método da pesquisa-ação que possibilita o pesquisador estar em contato direto com os pesquisados em uma ação contínua para obtenção dos objetivos propostos. A mesma é defendida por Tripp (2005) e Thiollent (2011), além do instrumento da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que nos auxiliou na organiza das oficinas.

Com isso, acreditamos que poderemos contribuir decerto no combate a outro entreve educacional relacionado ao interesse dos alunos pelo ato da leitura que se torna cada dia mais preocupante, pois afeta diretamente a vida escolar do discente, tornando-se um dos grandes entraves no processo de ensino aprendizagem, visto que nossas crianças não estão sendo conquistada para essa prática que é o principal alicerce na formação do cidadão proficiente na leitura de forma crítica e autônoma.

Por esse motivo, nos atentaremos apenas ao melhoramento das habilidades de leitura, deixando a escrita para outro momento, visto que muitas vezes a escola prioriza primeiramente a escrita deixando em segundo plano a leitura. Brasil (1997), menciona que: “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura [...]” (p. 40).

É importante que essa prática leitora esteja ligada a certa predileção literária, contribuindo para despertar o gosto em se debruçar sobre o livro. E a predileção pela literatura infantil afro-brasileira se deve pela dificuldade de encontrar essas obras no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aguçando assim o interesse das crianças pelo tema, além da invisibilidade de assuntos voltados ao preconceito e ao racismo no início da alfabetização, sendo protelado apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e não preparando o aluno desde cedo para enfrentar de forma consciente e respeitosa os problemas que circulam na sociedade.

O uso da literatura afro-brasileira na sala de aula pode contribuir para debatermos e reflexões de estereótipos racistas, além de terem contato com leituras que os identifiquem, visto que a maioria da população brasileira é composta por negros, e o contato com novas histórias seja indutor do gosto, deleite e interesse pela leitura.

É importante abordar que a inserção da temática africana e afro descendente na escola é devido ao advento da Lei 10. 639/03 (BRASIL, 2003), obrigando as instituições escolares públicas e privadas a incluírem em seu currículo a história da cultura africana e afro-brasileira. Essa lei vem como impulsionador do combate ao preconceito e ao racismo sofrido pela comunidade negra brasileira. A referida lei é fruto de muitas lutas sociais negras, iniciadas mesmo antes da abolição da escravidão, resistindo até a atualidade e conquistando seus frutos pautados na erradicação das mazelas sofridas por seus entes raciais.

Acreditamos na eficácia dessa abordagem através da literatura infantil afro-brasileira, contribuindo com a ressignificação identitária da criança negra e conscientização branca no combate antirracista, tornando o aluno um sujeito participativo do processo de valorização da cultura negra desde os primeiros anos escolares, visto que essa pesquisa contará com a colaboração de uma turma do 5^a ano de uma escola pública, localizada na periferia de uma cidade paraense em que muitos vivem as margens da sociedade, precisando que a escola faça seu papel, isto é, os auxiliando na elevação intelectual consciente quanto ao passado negro transformando-se em multiplicadores da consciência negra.

Assim, a literatura pode ser um caminho prazeroso para o desenvolvimento das habilidades leitora crítica. Debus (2017) ressalta que: “o texto literário partilha com os leitores, independente da idade valores de natureza social, cultural, histórico e/ou ideológico por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo” (p. 29). E é esse conjunto de valores que transformará nossos alunos em cidadãos conscientes e preparados para a vida em sociedade.

Para essa discussão, evocamos teóricos como Ariès (1981), Bakhtin (2016), Lojolo (1999), Coelho (2000), Zilberman (2003), Proença Filho (2004), Bortoni-Ricardo (2004), Neves (2012), Debus (2017), Munanga (2004, 2005, 2015), Mattos (2016), Gomes (2011) Tripp (2005), entre outros que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Na primeira parte da pesquisa, discutiremos teoricamente sobre Gêneros do Discurso no contexto escolar e, posteriormente, discorreremos a Literatura Infantil e sua importância nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda nessa parte do trabalho, falaremos sobre a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), assim como a representação do negro na literatura afro-brasileira. Por fim, abordaremos o Ensino de língua materna através de textos narrativos com base na proposta do letramento literário.

No segundo momento, discorreremos sobre a metodologia aplicada na pesquisa, além da caracterização do campo de estudo que serviu como cenário desse trabalho. Na terceira parte dessa dissertação, falaremos e analisaremos sobre as oficinas que foram desenvolvidas continuamente com os discentes, foco da referida pesquisa, e verificaremos, através das análises, se houve transformação e contribuição na formação leitora e crítica para alicerçar a construção identitária e ao combate as mazelas que assolam o povo negro no Brasil.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo é destinado às discussões acerca das abordagens teóricas que fundamentaram essa pesquisa. Articularemos sobre os gêneros textuais na escola com Bakhtin (2016) e sobre a literatura infantil em Coelho (2000), Zilberman (2003) e Lajolo (2008). Posteriormente, explanaremos sobre a Lei 10.639, de 2008, com Munanga (2004, 2015), Gomes (2002, 2004, 2005, 2011) e, em seguida, debateremos a literatura negra em Debus (2017), Proença Filho (2004), entre outros que foram fundamentais no decorrer do processo.

1.1 GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

A história da humanidade é cercada de fatos que com o tempo são modificados, de forma que novos surgem e outros desaparecem. Isso também acontece com a linguagem que, ao decorrer dos tempos, vem se reinventando, se modificando e acompanhando as diferentes maneiras de se expressar, atreladas às transformações tecnológicas e aos objetivos individuais ou coletivos da humanidade. Bakhtin (2016) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 11), pois é essa linguagem que torna possível a troca de informações e experiências, contribuindo para evolução do indivíduo.

Também podemos considerar infinitas as possibilidades comunicativas dos seres humanos, de forma que ao decorrer da história se fez necessário o uso de diferentes linguagens, para que de fato essa comunicação pudesse se dar de forma organizada e entendedora. Com o advento da escrita, as intencionalidades comunicativas começaram a ganhar formas e composições distintas de acordo com cada enunciado. A partir disso, houve a necessidade de classificar esses enunciados de acordo com sua forma e discurso.

Para Bakhtin (2016), “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]” (p. 11), ou seja, de acordo com a intencionalidade individual ou coletiva a ser transmitida. Esses enunciados foram classificados como gêneros do discurso, como forma de diferenciá-los uns dos outros. Quanto à definição de gêneros do discurso, Bakhtin (2016) discorre que são enunciados relativamente estáveis e heterogêneos, pois

riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes) [...]. (BAKHTIN, 2016, p.12) (grifo do autor).

Nota-se que a complexidade de uma definição fechada dos gêneros do discurso é tão complexa quanto a sua quantidade devido às múltiplas situações de comunicação humana. Podemos dizer que o discurso permeia toda a vida do indivíduo, que vai desde um simples diálogo familiar até a produção de um artigo científico e é através dos gêneros que podemos diferenciar e organizar nossos discursos de acordo com o lugar social e os nossos objetivos.

Bakhtin (2016) divide os gêneros do discurso em dois grupos de acordo com sua complexidade, ou seja, os gêneros discursivos primários também chamados de simples e os gêneros discursivos secundários ou complexos, sendo que para Bakhtin (2016):

[...] – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2016, p.15).

No exposto acima, o escritor diferencia os dois tipos de discurso, observando que os primários são realizados na comunicação verbal espontânea, no dia a dia, principalmente no meio familiar, local em que ele é originário. Em seguida, surgem os secundários como uma releitura elaborada dos primários, ou seja, os gêneros escritos de forma mais complexa e direcionado a determinado fim.

Podemos ver essa transição quando se inicia o processo de alfabetização. Inicialmente, falamos aos discentes sobre um simples recado e a partir dele podemos direcionar a produção de uma carta que é algo mais complexo, isto é, a cada produção o gênero torna-se mais labiríntico.

Os gêneros primários, como já falado, provêm do convívio familiar, dos primeiros contatos que o indivíduo tem com a sociedade e sempre acontece de forma verbal, ou seja, no ato da comunicação. E são esses gêneros que nossas crianças levam quando entram no mundo escolar, elas vêm carregadas de discursos primários. Dolz e Schneuwly (2004) expõe que “os gêneros primários são o nível real com qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de

linguagem” (p. 27), ou seja, são discursos usados concretamente pelas crianças e que a partir deles possam ser introduzido outros discursos. Bakhtin (2016) salienta ainda que os gêneros primários, ao integrarem os complexos, mudam seu caráter, perdendo sua relação com a realidade concreta.

Essa transposição de primário para secundário geralmente acontece no meio escolar e é também esse meio que nos permite abrir o leque dos discursos usado pelos indivíduos ali inseridos. Retomando a afirmação de Bakhtin (2016) na qual ele explana que no processo de formação dos gêneros complexos pode-se incorporar ou reelaborar os gêneros simples, quanto a isso a escola tem papel fundamental nesse processo, pois é nesse espaço que a criança encontra meios para que seu desenvolvimento linguístico se amplie, cabendo ao professor encontrar metodologias que possam nortear o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos educando. Quando se fala em capacidades de linguagem Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que

a noção de *capacidade de linguagem* (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguística e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44) (grifos dos autores).

Essas capacidades de linguagem auxiliarão o aprendiz no seu processo de aprendizagem, visto que essas aptidões serão o suporte de sustentação na construção dos gêneros textuais, uma vez que os gêneros se configuram na interação com o meio social. Somada às capacidades adquiridas nessa interação, o discente terá melhores rendimentos na sua produção. Para que o indivíduo possa evocar as capacidades de linguagem, ele precisa da orientação de alguém que as dominem e lhe apresente estratégias para o seu desenvolvimento.

Considerando que os gêneros são frutos da interação do indivíduo com o meio social no qual ele está inserido, faz-se necessário que o discente compreenda que esses gêneros têm uma função social para que os mesmos concretizem sua existência e aplicabilidade, pois, sabendo distinguir a função social dos gêneros, a produção de sentido e a compreensão ficarão mais nítidas e a partir dessa identificação as demais características do texto poderão ser evocadas para que a natureza da informação seja recebida pelo sujeito-leitor. Sobre o assunto, Passarelli (2012) afirma que

identificar a **função social** do texto propicia mais condições de o sujeito-leitor se apropriar do que implicam os propósitos comunicativos do autor do texto e, quando a produção textual, contribui para que o dizer do produtor se consubstancie dentro de seu projeto de dizer (PASSARELLI, 2012, p.129) (grifos da autora)

Faz-se necessário que as capacidades de linguagem sejam estimuladas logo nos primeiros contatos da criança com a escola, apoiada nos gêneros primários e, posteriormente, nos gêneros secundários. Logo nos secundários a função social deve ser apresentada para que o aluno veja a concretização do texto na sociedade. O preâmbulo envolvendo os gêneros é uma das funções destinadas à escola, pois ela tem o papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de linguagem que devem ser estimuladas desde os primeiros contatos com a escola, objetivando a apropriação da leitura e da escrita de forma autônoma e crítica.

Contudo, sabe-se que o ensino da Língua Portuguesa, através dos usos dos gêneros do discurso, ainda é pouco discutido no Ensino Fundamental menor, etapa em que as crianças estão iniciando seu processo de aquisição da linguagem de forma mais complexa. Essa problemática deve ser repensada e quebrada, pois nessa idade as crianças estão aflorando sua criação imaginária e podem fazer uso dos mais diversos gêneros discursivos primários, fazendo com que o discente compreenda o uso desses discursos no meio social, pois será a partir deles que novos discursos surgirão.

É de fundamental importância ressaltar que, quando falamos em apresentar os gêneros do discurso no Ensino Fundamental menor, o mesmo deve ser apresentado primeiramente de forma oral, através de leitura e roda de conversas, privilegiando nesse ponto metodologias que favoreçam a leitura e interpretação textual, para que posteriormente a atividade escrita se inicie. Kato (2007) aponta que

A prática de grande número de nossas escolas, de privilegiar as atividades de escrita, parece fazer supor que a produção segue-se automaticamente a recepção. Em outras palavras, se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler (KATO, 2007, p. 7).

Por isso, é importante que as crianças tenham contato com diferentes tipos de gêneros desde os primeiros passos escolares, de modo que quando lhe forem apresentados a produção escrita, eles já tenham lembrança que tiveram contado com determinados tipos de texto. A escola tem que incluir no seu planejamento o uso dos gêneros de acordo com a maturidade da criança, por exemplo: não se pode apresentar um artigo de opinião para um aluno do fundamental menor, pois, para ter sentido, o estudo através dos gêneros os mesmos devem ter uma função social, um objetivo e um significado para os envolvidos. Schneuwly (2004) expõe que

a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ato. Dito de outro modo: um locutor age linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade) e escolhe um certo gênero que podemos evidentemente compreender como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação de linguagem (SCHNEUWLY, 2004, p. 116).

Ao considerarmos as palavras do autor, podemos refletir que a construção escrita do aluno pode ser mais promissora quando ele tem consciência do que escreve, pois ele verá, em sua produção, que seu contexto social foi considerado, entre outros aspectos que o auxiliarão no momento dessa criação, seja ela oral ou escrita.

Na concepção de que os gêneros permeiam a sociedade com suas inúmeras formas de se materializar e que cada um objetiva e concretiza os desejos dos locutores e dos interlocutores, nesse trabalho, abordaremos os gêneros literários sustentados pelas sequências narrativas que Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) os agrupam, como “Cultura literária ficcional” discorrida em textos narrativos envoltos nas “Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil”. O cunho verossímil faz com que o aluno adentre no enredo sem julgamento com a realidade, mas sem deixar de paralelizar com o cotidiano, visto que pode ou não ser real.

Os gêneros literários são classificados como um gênero secundário, devido a sua complexidade na produção textual, precisando principalmente da escola para sua propagação e absolvição por novos leitores. Quanto sua conceituação, Costa (2008) discorre que “os gêneros literários são, portanto, formas textuais que se agrupam por similaridade e que, partindo de um núcleo comum, sofrem alterações, ao longo do tempo, em atendimento as necessidades de expressão dos escritores de diferentes gerações” (p. 20).

O agrupamento mencionado pela autora se refere ao gênero lírico, épico e dramático que associam diversas formas de discursos, formando o gênero literário como um todo. Terra (2014) reforça que

o termo *gênero literário* é empregado para designar as categorias historicamente definidas, como o romance, o conto, a epopéia, a novela etc., e modo literário é utilizado para designar as categorias meta-históricas (lírico, épico, e dramático), que representam potencialidades discursivas atualizáveis em textos pertencentes a um gênero TERRA, 2014, p.98) (grifos do autor).

Partindo das definições acima, podemos analisar que os gêneros literários não podem ser engessados em uma única tipologia, pois sua produção está atrelada às necessidades sociais de um determinado grupo para que a partir da leitura de uma obra, a função social da literatura

possa ser concretizada. Vale ressaltar que os gêneros literários, assim como os demais, são heterogêneos, ou seja, uma obra pertencente ao gênero lírico pode conter traços dramáticos.

Essa heterogeneidade também está presente na sequência textual² de cada gênero literário, onde terão uma sequência textual com base predominante, podendo ser incorporada outras secundárias. Como já foi mencionada anteriormente, aqui serão manuseadas obras de literatura infanto-juvenil em que a sequência narrativa é base da produção literária, pois a narrativa pode ter o poder de tornar as leituras mais estimulantes e prazerosas, devido sua fuga da realidade, suas inúmeras possibilidades, seu poder de prender o leitor no seu enredo e aos seus personagens. Terra (2014) se reporta a narrativa da seguinte forma:

Uma sequência narrativa prototípica tem a seguinte característica básica: há uma situação inicial, marcada pelo equilíbrio, que é alterada, desencadeando transformações (complicação), segue-se uma série de ações decorrentes dessa transformação que levarão a uma resolução da intriga (conflito), terminando em uma situação final, que se caracteriza por um novo estado de equilíbrio (TERRA, 2014, p. 115).

Essas características podem contribuir para a construção pessoal da criança leitora, pois a cronologia dos acontecimentos fará o leitor se colocar na condição ou no lugar do outro. Esse momento íntimo de colocar-se no lugar do próximo auxilia na luta contra diversas ulcerações sociais, como o preconceito e o racismo.

Na sala de aula, os gêneros literários podem ser utilizados desde os primeiros passos escolares da criança, utilizando para isso a literatura infantil. Santos e Morais (2013) concordam que “boa parte dos textos de literatura infantil possibilita o diálogo com outros gêneros do discurso” (p. 32). Essa possibilidade se dá pelo fato da literatura infantil aglomerar inúmeros discursos, como diálogos, receitas, argumentos, descrição, diários, notícias, entre outros. O discurso dependerá da obra trabalhada, ficcional ou temas relativos à vida cotidiana.

É importante ressaltar que a aproximação com a literatura pode se dar mesmo que a criança não compreenda o processo de leitura. O professor deve propor metodologias que alcance os indivíduos em processo de alfabetização, pois há outras possibilidades de fazer com que esses pequenos viajem e se despertem para o mundo da leitura, dentre as opções podemos ter as leituras compartilhadas, rodas de leituras, leituras não verbal e contação de histórias em que o professor seja o transmissor de tal obra.

² Sequência textual não são textos, mas construções teóricas que, materializadas linguisticamente nos textos, caracterizam-no como tipo textual em função da sequência dominante; daí se falar em textos narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos e convencionais (TERRA, 2014).

É de suma importância que o aluno veja seu mentor lendo, pois na infância a criança ver o adulto como espelho, se modificando de acordo com o meio no qual está inserido e a presença do livro e do leitor nesse meio contribuirá positivamente para edificação cidadã. Santos e Morais (2013) faz uma observação sobre o ato da leitura em sala de aula.

Ler é dialogar. Interpretar é dialogar. É dialogar com o autor, com o livro, com seu contexto de produção, circulação, com os outros leitores, com a materialidade do texto. É dialogar consigo, pois, no processo interpretativo, o leitor negocia as significações do texto [...]. As práticas de leitura literária ampliarão no aluno suas possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de leitura e interpretação literária (SANTOS; MORAIS, 2013, p. 66).

A leitura literária, o letramento literário, o alfabetizar letrando são elementos essenciais na formação de uma criança. O problema é que esse discurso na teoria é brilhante, mas a realidade é que as escolas brasileiras não oferecem condições para que esses elementos sejam desenvolvidos dentro da sala de aula, pois nem todos conseguem ter acesso à literatura de forma eficaz, em que o aluno, principalmente o pobre, não tem a oportunidade do diálogo mencionado pelos autores acima.

Essa dura realidade é vivida por grande parcela da sociedade na qual o direito à literatura lhe é negado, assim como os demais direitos que são assegurados pela Constituição Federal de 1988, deixando nossas crianças à margem da sociedade e visando um futuro incerto. É importante mencionar que muitos educadores se destacam em meio a essa realidade, levando e tornando os momentos de leituras algo dissociável da escola e não desistindo do futuro de seus discentes.

1.2 LITERATURA INFANTIL: CONCEITO, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS DE SUA APLICABILIDADE EM SALA DE AULA

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta habilidade. É mais provável que não houvesse o lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1891, p. 50).

Essa passagem nós dá a ideia de como era visto a criança na Idade Média. Ariès (1981) em sua obra, **História Social da Criança e da Família**, relata a trajetória da descoberta da criança como ser dissociado do adulto, com suas particularidades e anseios que até então eram

desconhecidas perante a sociedade. O autor discorre que a criança era vista como um adulto em miniatura e que participava a vida social tal como qualquer membro da sociedade.

Na citação acima, o autor descreve especificamente como era retratada a criança na pintura, esse indivíduo só era espelhado em obras que refletisse toda a família. Com o tempo, houve a necessidade de reconhecê-los como pessoa, com particularidades distintas do adulto, que eles necessitavam de afeto, amor, brincadeiras próprias para sua idade, escola e um lar harmonioso, além de todo cuidado destinados a elas.

Na atualidade, a criança também necessita de tal atenção e aconchego, mas ainda há realidades parecidas com a do século XII, nas quais crianças não vivem como criança e sim como um adulto em miniatura, sendo forçada a trabalhar, a viverem longe da escola e privadas de todos seus direitos. A grande diferença é que hoje isso se configura um crime, pois viola os direitos da criança e do adolescente, descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

ART. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 2017, p.10).

Além do Estatuto da Criança e do Adolescente existem outras leis que amparam esses indivíduos que, em sua maioria, vivem à margem da sociedade. E a escola teve papel fundamental no reconhecimento da criança como tal, pois até então essa instituição era vista como repositório de pessoas de todas as idades, “nessa sala, reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis anos a 20 anos ou mais” (ARIÈS, 1981, p.167).

O reconhecimento da criança como ser diferente do adulto fez com que as escolas se adequassem para recebê-las, de forma que a idade foi considerada e a partir desse momento iniciou os grandes desafios na construção de materiais didáticos que refletissem a infância e de literaturas que suprisse os anseios escolares das crianças, pois, no campo da escrita, não havia nenhuma literatura ou menção a mesma. Zilberman (2003) reforça dizendo que “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para ela, porque não existia a “infância”” (p. 15).

Como até então ninguém escrevia para crianças, houve a necessidade de fazer adaptações em algumas literaturas já existentes, como foi o caso das histórias da Branca de Neve, da Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, entre outras, recontadas pelo francês Charles Perrault e posteriormente os irmãos Grimm que, posteriormente, serão chamadas de literatura infantil. Com o advento dos livros voltados para o público infantil pesquisadores veem

tentando afirmá-la como literatura, dando a ela conceituações. Quanto ao conceito de literatura infantil, Coelho (2000, p. 27) afirma que

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Enquanto isso, Zilberman (2003) discorre que

para conceituar-se a literatura infantil, é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de uma exigência da própria época (ZILBERMAN, 2003, p.16).

Quanto a sua consolidação, Zilberman (2003) enfatiza a dificuldade que a literatura infantil tem de se firmar como literatura, devido a sua origem de cunho pedagógico. Quando a autora fala do obstáculo de conceituar essa literatura é porque a mesma tem um caráter instrutivo, de forma que foi criada com o objetivo de orientar a criança com normas específicas para a dominação dessa nova classe.

E, segundo ela, esse é um dos motivos que faz com que essa literatura ainda não seja reconhecida como as demais. Mas, aqui usaremos o conceito dado por Coelho (2000), visto que a criança faz uso do imaginário para formular e entender o mundo em sua volta, despertando assim o gosto pela leitura.

Na sala de aula o conceito dado pela autora possibilita o desenvolvimento imaginário da criança e com a orientação do professor mostrá-lo como essas obras podem contribuir para sua formação pessoal, fazendo distinção entre o real e o imaginário, o possível e o impossível.

A literatura infantil dá a oportunidade de voar por mundos que só o leitor conhece - a cada leitura, uma nova aventura, e essas aventuras nós dá direcionamento como seres humanos, pois, a mesma está atrelada a uma ideologia adulta, na qual um adulto escreve para uma criança, com o objetivo de orientá-la para a vida, por isso toda criança tem o direito de ter contado com ela. Sobre o exposto acima, Magalhães e Barbosa (2009) destacam que

A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras. Em outras palavras, a experiência estética vivenciada na leitura de obras literárias aguça a imaginação, a sensibilidade e, pela catarse (Aristóteles), apura as emoções, além de promover a construção de conhecimentos, atitudes morais e éticas, ou seja, a literatura contribui, de fato, para a formação de cidadania (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009, p. 153).

As autoras, com outras palavras, concordaram com o conceito de literatura apresentado por Coelho (2000), mencionado acima. Nesse exposto, elas explanam as várias possibilidades que a literatura dá para o leitor, por isso é muito importante que as crianças tenham contato com a literatura desde os primeiros anos de vida, seja em casa ou na escola.

Vale mencionar que muitas crianças de classe média e pobre só terão contato com essas obras no convívio escolar, aumentando ainda mais a responsabilidade da instituição em permitir que seus discentes tenham acesso ao mundo literário. E isso é um entrave que se arrasta desde a ascensão da infância, pois a escola e as obras eram, e muitas vezes, são destinadas especialmente para as classes burguesas.

No momento dessa ascensão a classe proletariado, em sua maioria, as crianças tinham que trabalhar para ajudar no sustento familiar (ARIÈS, 1891). Esse problema se perpetua até os dias atuais, pois ainda se vê crianças trabalhando para auxiliar financeiramente em casa, deixando seus estudos de lado e, conseqüentemente, esse indivíduo não terá contato com a leitura literária, já que a escola poderá ser o único lugar que eles teriam tal contato.

Esse contato é de suma importância para a formação humana e intelectual, Candido (1995) afirma que a literatura é de fator indispensável de humanização, confirmando assim sua importância na formação do cidadão crítico e autônomo e que se possa formar opiniões atreladas aos mecanismos psicológicos para soluções dos dilemas diários. Reforçando o exposto acima, Candido (1995) ressalva que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p. 243).

O diálogo entre a literatura e a formação humana do cidadão se dá, entre outros lugares, no ambiente escolar. A escola tem a responsabilidade de oferecer ao aluno as diferentes formas de ver o mundo. Contudo, esse diálogo ainda é uma realidade distante para alguns, principalmente nas escolas periféricas e do campo que são vistas em último caso, dificultando a utilização de obras literária em sala de aula.

Além disso, há outro problema muito comum em escolas que usam livros literários nas aulas de língua portuguesa, isto é, o uso atrelado à produção textual ou à gramática. Não que os

mesmos não sejam importantes, mas o aluno já tem em sua memória que a leitura sempre estará atrelada a esses dois fatores, fazendo com que os discentes percam o gosto do ler por ler.

Lajolo (2008) explana que esse entrave vem sendo desconstruído posteriormente aos anos setenta, com a modernização da sociedade e da escola. A autora menciona que “o primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária” (p. 70). Essa ficha atualmente é vista em livros didáticos, fazendo com que o aluno se prenda a leitura apenas para a realização dessas análises.

Contudo, há trabalhos com a literatura infantil voltado para o ato da leitura por deleite, como a criação de cantinhos de leituras, nos quais o aluno, na sua ociosidade ao fim de uma determinada atividade, se direciona rumo ao livro, pela leitura sem obrigação e cobrança ou as rodas de leituras ao ar livre e conversas informais sobre as leituras. Enfim, momentos que os discentes percebam que a literatura não está presa apenas as atividades escolares e sim um momento de intimidade entre o leitor e o livro.

Outro ponto intrigante para o professor está relacionado ao momento ideal de apresentar uma obra literária. Em qual fase da criança essa apresentação é mais favorável? E como seria esse momento? Zilberman (2003) discorre que

o contato com a literatura infantil se faz inicialmente por seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por um adulto, podendo eventualmente acompanhá-la com os olhos na ilustração. Essa introduz a epiderme gráfica do livro de modo que a palavra escrita apresenta-se em geral como derradeiro elo de uma cadeia que une o indivíduo à obra literária. Contudo, tão logo ela se instala no domínio cognitivo de um ser humano, converte-o num leitor, isto é, modifica sua condição (ZILBERMAN, 2003, p.170).

A autora deixa claro que esse contato não é posterior a aquisição da leitura, mas, sim, anterior a ela, esclarecendo que quanto mais cedo forem apresentados, mais leitor a criança se tornará. Em outras palavras, no processo de alfabetização esse contato é de fundamental importância para preparar os alunos para literaturas mais complexas, pois a cada degrau escolar as leituras aumentam sua complexidade, exigindo deles condições necessárias para a evolução interpretativa das especificidades de cada obra, preparando-o para o universo da escrita como forma de consolidação do processo escolar.

1.3 LEI 10.639/03: EM BUSCA DA RUPTURA

“Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?” Munanga (2015, p. 20). Essa é uma pergunta que todos os envolvidos ou não no processo educacional deveriam fazer, pois ela nos leva a reflexões de como combater a violência que cerca o negro na sociedade atualidade. Essa violência está em todos os campos sociais e é uma problemática que se vem arrastando por toda a história da sociedade, sendo reproduzida de geração em geração. Portanto, um ensino pautado na real história da África e do negro no Brasil é uma forma de esclarecer a sua participação positiva na construção da nossa sociedade.

Após a abolição da escravidão, o negro se deparou com uma falsa liberdade, pois não tinha onde se fixar, nem como manter sua família e muitos tiveram que trabalhar apenas para o sustento, outros nem isso, ficando desprovidos de recursos e de dignidade. Mattos (2016) reforça que “após a abolição da escravidão, os negros africanos e seus descendentes tiveram de enfrentar o problema do ingresso no mercado de trabalho livre” (p. 186). Esse embrulho ainda recai sobre a comunidade negra que vive lutando para reverter tal situação.

Outro problema arremetido pelos recém libertos foi o desejo de eliminar a população negra do Brasil atado aos ódios do branqueamento racial. Em outras palavras, o negro nunca foi tratado como ser igual aos demais, sendo jogado às margens da sociedade mundial, pois em todo o mundo eles lutam por igualdade e equidade. Mattos (2016) reforça discorrendo que

portanto, o negro deveria ser excluído da sociedade brasileira, sendo proibida a sua entrada no país. O ideal da evolução étnica brasileira seria a pureza da raça branca. Por isso, concomitantemente à eliminação do negro, a imigração europeia foi incentivada com o intuito de promover o branqueamento da população (MATOS, 2016, p. 186).

A partir desse momento, surge o ideal de luta da população negra para garantir seus direitos à saúde, educação, realização profissional e de todos os direitos que eram destinados ao restante da sociedade, os brancos. Em busca dessas garantias, iniciavam os primeiros movimentos negros no Brasil, como discorre Gomes (2011) e Mattos (2016).

Um marco na história das lutas sociais dos negros aconteceu em 1978, em pleno regime militar, que foi a criação do então Movimento Negro Unificado³, doravante MNU. “Começamos, então, pelo documento que, a nosso ver, funda uma nova perspectiva de luta

³ Em 1978, se organiza o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira (GOMES, 2011).

contra o racismo no Brasil, que é o próprio Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial [...]” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 150).

Posteriormente a criação do MNU, houve inúmeros movimentos objetivando a luta pelos direitos negados aos negros, visto que esses direitos estão diretamente ligados aos direitos humanos e quaisquer outros tipos de prerrogativas destinadas à comunidade branca. Após a III Conferência Mundial da ONU⁴, na qual foram discutidos temas que envolvia, dentre eles, o preconceito e o racismo no mundo, fazendo com que os países que fecharam os olhos para as discussões étnicas racial pudessem criar ações afirmativas que pudessem reparar as atrocidades e as negatividades cometidas ao povo negro. Munanga (2005) faz algumas reflexões sobre as ações afirmativas, discorrendo que

o debate sobre políticas de ações afirmativas e sobre multiculturalismo na educação surge desse contexto universal e está na pauta de muitos países do mundo contemporâneo. O Brasil, um país que justamente nasceu do encontro das culturas e das civilizações, não pode fugir dele (MUNANGA, 2005, p. 52).

O contexto mencionado pelo autor refere-se às várias transformações e reivindicações em luta dos direitos do povo negro, de como podem mudar essa realidade e as políticas de Ações Afirmativas é um grande passo rumo ao combate das atrocidades vividas por esse grupo.

Segundo Bergmann *apud* Moehlecke (2016), “Ação Afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas- aquelas pertencentes a grupos que tem sido subordinados e excluídos – em determinados empregos ou escolas” (p. 515). Essas ações abrangeram todos os campos sociais em que as minorias são lesadas de suas garantias e um dos campos merecedores de destaque foi a educação, visto que ela é responsável por boa parte da instrução do indivíduo que, no caso do Brasil, não devemos deixar de lado miscigenação cultural existente na escola.

Essa miscigenação cultural deve ser debatida em todas as esferas educacional, do ensino infantil ao superior, para que nossas crianças tenham a oportunidade de conhecer o multiculturalismo aqui existente, objetivando a equidade humana, pois a maioria dos cidadãos brasileiros não conhece a participação real dos seus antepassados na formação do povo brasileiro.

⁴ MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiro*, n. 62, p. 20- 31, 2015.

No âmbito educacional, a Ação Afirmativa de maior destaque foi a criação da Lei 10.639 /03 que tornou obrigatória o ensino da história dos afros descendentes na escola. A referida lei discorre:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornasse 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)

Essa mesma Lei foi alterada pela Lei 11.645/08 com o objetivo de atingir outras minorias, como foi o caso dos indígenas: “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” (BRASIL, 2008). Essa reformulação se fez necessária, pois a miscigenação racial brasileira engloba não só o negro mais também o indígena que, juntos, sofreram com o apagamento histórico cultural.

Esses dois grupos devem ser vistos com outro panorama e não apenas os expostos nas mídias, nos livros didáticos em que os mostram como a escória da sociedade. As leis acima citadas dão a oportunidade dos alunos conhecerem, discutirem e refletirem criticamente o trajeto histórico cultural de seus antepassados. “Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira” (ALMEIDA; SANCHES, 2017, p. 57).

A partir do momento em que o indivíduo tem contato com a história do seu povo ele se reconhece, podendo assim se ver como parte importante do processo de construção da sociedade na qual ele vive. Esse reconhecimento também contribuirá para que os alunos possam se enxergar como negro, pois muitos não se reconhecem como tal, tornando difícil até mesmo o combate ao racismo e ao preconceito. Munanga (2004), em uma entrevista para a revista Estudos Avançada, discorre sobre a dificuldade que o brasileiro tem de se reconhecer como negro.

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso (MUNANGA, 2004, p. 52).

Além da difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil, há também a dificuldade de se ver como negro. Essa complicação se dá devido toda a trajetória negra que foi atrelada às grandes mazelas e as desigualdades sociais. Na escola não é diferente, muitos alunos não se consideram negro, muitos por falta de informação, outros por medo do preconceito do racismo, fazendo com que neguem suas origens, atrapalhando a construção identitária das nossas crianças.

A escola tem o dever de orientá-las objetivando o esclarecimento crítico da história negra, trabalhando a autoaceitação e a aceitação do próximo com suas particularidades. A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) traz dispositivos legais para se discutir temas relacionados à cultura africana de seus descendentes, pois existem muitas objeções quanto ao tema, principalmente se relacionado às religiões de matrizes africanas, e quando trabalhados, além da distorção histórica, há a conveniência do que ensinar.

É na escola que a construção identitária dos alunos aflora, devido ao contato com o outro, com a heterogeneidade social e essa diferença deve ser reforçada como particularidades e não como desigualdade, nas quais uns se veem melhores que outros. Gomes (2011) conceitua identidade negra como

a identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo (GOMES, 2011, p. 149).

Essa identidade só pode ser construída com pilares positivos, ou seja, a história negra deve mostrar suas conquistas, sua beleza, seu orgulho e sua força para que nossos alunos possam se espelharem e honrarem a caminhada de muitos antes deles. Para que de fato isso ocorra, pautado na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), deve haver também a aceitação do corpo docente e administrativo das instituições escolares. A lei está aí, mas quem de fato a torna uma realidade? Não podemos mais cruzar os braços, por isso cabe, em especial, a escola participar dessa transformação, erradicando o racismo e o preconceito, para um ambiente em que todos possam se aceitarem e se respeitarem, rompendo, assim, esse silenciamento cultural e histórico. Entretanto, para que esses profissionais possam desempenhar seu papel de forma consciente, os órgãos governamentais devem criar ações voltadas para formação em que a referida lei seja destrinchada para então ser repassada aos discentes. Paula e Guimarães (2014) enfatizam que

A formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais e das ações dos órgãos e instituições educacionais, seja na educação básica seja na superior. Nesse contexto, a formação continuada tem sido o *remédio receitado* para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 437) (grifos dos autores),

Vale ressaltar que as formações continuadas por sim só não resolvem os entraves da implementação da lei, visto que existe grandes resistências também por parte dos professores, principalmente nas questões que abrangem as religiões de matriz africanas. Por isso, a aceitação da discussão deve partir de cada docente, lançando mão de seus preconceitos para que as formações continuadas tenham repercussão e efetivação.

Outro ponto a ser salientado é que a propagação da referida lei não é apenas obrigação da escola e sim de toda a sociedade civil, visto que a mesma engloba outros campos sociais, como a “saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero” (GOMES, 2009, p.42). Concretamente, o que temos envolvendo a referida lei é um longo caminho a ser trilhado para que de fato os direitos do povo negro sejam respeitados e reparados.

1.4 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

O reconhecimento das matrizes étnicas que formaram a população brasileira ao longo de nossa história deve ser um dos norteadores do trabalho desenvolvido junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (NEVES, 2012, p. 93).

Somos constituídos de história, aprendemos a cultura de um povo através de suas memórias e são nelas que nos baseamos para construirmos novas releituras culturais. A humanidade acredita que viver do presente ou planejar o futuro é construir sua história e muitas vezes descartam o passado, mas é esse passado que nos permite ser o que somos. E refletir sobre futuras ações, nos permitindo a construção de novas histórias baseada na vivência de nossas matrizes e despertando as memórias culturais adormecidas.

Ilusoriamente, acreditamos que tudo está no presente no aqui e agora, deixando nossa ancestralidade de lado. O passado é tão importante quanto o presente, pois nos dá suporte para recriar o agora e, se possível, planejar o futuro. Silva (2010) reflete que

O passado não se muda, mas muda nossa concepção e conhecimento do passado. Apesar da íntima relação, memória e História não são sinônimas. Quando os indivíduos e grupos usam, se apropriam da memória, própria ou alheia, transformam essa memória em História. Essa História (re)escrita, por sua vez, mudará a memória que se tinha até então de algo, seja de um governo, de um movimento social ou de uma guerra, dentre outras possibilidades (SILVA, 2010, p. 330).

O autor nos faz refletir que a memória de um determinado povo ou povos pode ser transformada em História e essa História serve para entendermos e (re)criarmos os fatos ou concepções já existentes. É na memória cultural que entendemos e compreendemos a nós mesmo, nossa cultura e nossas raízes, de forma a perceber o mundo em nossa volta, de como as ideologias, os sistemas, as sociedades de modo geral é construída, pois, a partir desse prisma, podemos combater certas mazelas que assolam os indivíduos, como o racismo e o preconceito étnico racial e cultural.

Essas mazelas desencadeiam diferentes formas de preconceitos, visto que a raça e a cultura são a base de um povo e algumas histórias culturais devem ser recontadas do ponto de vista do próprio indivíduo e não do seu colonizador. Quanto a isso, nos atentamos a cultura afro-brasileira contada através de literaturas que abordem justamente o combate a esses males que assombram boa parte da população, enfatizando que, no resgate da memória cultural, recordamos o passado para refletirmos o presente na esperança de construir um futuro em que possamos nos expressar livremente, libertos que qualquer forma de preconceito e hostilidade.

Nessa perspectiva, a escola tem papel fundamental no processo, pois os alunos do Ensino Fundamental passam 11 anos ou mais de suas vidas estudando exclusivamente a história dos seus colonizadores e perdendo sua própria identidade, passando maior parte das aulas revendo fatos históricos com personagens europeus, enquanto suas raízes são esquecidas. Tais raízes que só são relatadas como forma a relembrar fatos escravocratas, reportando aos personagens negros de maneira negativa e preconceituosa e apagando a base da formação do povo brasileiro.

Historicamente, esse apagamento está em todas as esferas sociais, fazendo com que o negro seja visto apenas como coadjuvante, colocando-o na posição de objeto⁵ da construção cultural. O aniquilamento da figura do negro pode ser visto também na literatura, na qual ele é representado numa visão distanciada e cercado por ideias e concepções brancas. Proença Filho (2004) inicia seu escrito relatando sobre essa visão distanciada do negro na literatura brasileira.

⁵ PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, p. 161-192, 2004.

A visão distanciada configura-se em textos nos quais o negro ou o descendente de negro reconhecido como tal é personagem, ou em que aspectos ligados às vivências do negro na realidade histórico-cultural do Brasil se tornou assunto ou tema. Envolve, entretanto, procedimentos que, com poucas exceções, indicam ideologias, atitudes e estereótipos da estética *branca dominante* (PROENÇA-FILHO, 2004, p. 161) (grifo do autor).

Em muitos escritos, o negro até pode ser protagonista, mas a ideologia, a voz não é sua e sim da classe branca dominante, como se refere Proença Filho (2004). O apagamento do negro é extremamente visível na literatura, mesmo que pesquisadores afirmem que existem produções do negro desde os tempos coloniais, as mesmas sempre sofreram para que chegassem às mãos do leitor, muitas nunca chegaram. Consolidando esse exposto Duarte (*apud* Debus, 2017) discorre que

no caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população (DUARTE *apud* DEBUS, 2017, p. 23).

A rejeição da literatura negra fez com que muitos escritos se perdessem na história ou fossem engolidos em sua essência pela ideologia da classe dominante para que ela fosse aceita, ou seja, o negro e sua filosofia foram deixados de fora, transformando essa população em fantasmas da história. Atualmente, o negro e sua literatura vêm ganhando espaço de modo que, o negro passou a ser visto como indivíduo da sua própria história, como personagem central, com suas ideologias e crenças.

Nesse ponto, Proença Filho (2004) discorre que o negro passou a ser visto como sujeito da sua própria escrita, ressaltando que esse empoderamento não se deu de forma amigável. Foram precisos inúmeras reivindicações de movimentos negros e afro-brasileiros que até os dias atuais lutam por espaço, respeito e reconhecimento.

Vale ressaltar que os movimentos acirrados em busca de direitos estão longe de acabar, visto que a intolerância e o preconceito voltaram com força devido à distorção e às retiradas de políticas de Ações Afirmativas que primava pela equidade entre os indivíduos. Por isso, reafirma-se a importância do uso da literatura afro-brasileira na sala de aula para não perdermos de vista a luta pela discriminação racial ou qualquer tipo de hostilidade e preconceito.

Lamentavelmente, literaturas voltadas para o público infantil que discutem a temática africana e afro-brasileira ainda são pouco utilizadas nas salas de aulas, principalmente nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, devido à falta de produções acessível e, principalmente, ao alto custo dessa literatura. Debus (2017) afirma que

no que diz respeito à produção literária para a infância e para a juventude dessa discussão ainda é novidadeira, mas posso dizer que os títulos que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro estão divididos em três grandes categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas (DEBUS, 2017, p. 25-26).

A autora também enfatiza que “a primeira categoria se sobressai as demais, devido à maior disponibilidade de escritores que focam na temática e não em quem escreve” (p. 26). As demais categorias, aos poucos, estão ganhando espaço, de modo que essas literaturas estão cada vez mais próximas dos leitores. Próxima entre aspas, porque essa literatura não é acessível financeiramente, afastando-se do público mais pobre, por isso, mesmo com a crescente produção de literatos negro o acervo ainda não alcança a maior parcela da sociedade, pois obras literárias destinada às crianças e aos jovens são mais exorbitantes que as destinadas aos adultos.

Deixando mais uma vez a criança pobre de fora e tendo seus direitos lesados, visto que “todos têm direito a literatura”, como afirma Candido (1995, p. 262), ainda mais as que teorizam as raízes culturais da formação do seu povo. Por isso que o estado e a escola têm o dever de disponibilizar tais obras aos discentes, objetivando o olhar crítico sobre elas.

No que se refere à representatividade do negro na literatura infantil, podemos expor que, assim como nas demais literaturas, esse personagem era apagado ou objetivado, como relatou Proença Filho (2004). No Brasil, só no século XX que o negro começou a aparecer na literatura infantil, como é o caso do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Nele, o escritor descreve Tia Nastácia de forma preconceituosa, posteriormente quando acrescenta as lendas do folclore brasileiro, como o saci, mas o descreve como um menino levado que destrói tudo o que vê, além de ser malvado, incontrolável. E é assim que o negro aparece inicialmente na literatura brasileira infantil, transfigurado como objeto, de modo preconceituoso. Sobre o exposto acima, Debus (2017) discorre que

no que se refere à presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase inexistia anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade (*Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato) (DEBUS, 2017, p. 29-30).

De modo que no decorrer da história, as crianças negras nunca foram representadas como sujeito nos textos literários, mas sim as crianças brancas, nas maiorias ricas, como nos

contos de fadas europeus. Com isso, o apagamento étnico e cultural se alastrou com mais força nos livros destinados às crianças.

É importante destacar que a maneira como o negro foi representado na literatura trouxe problemas vistos até hoje, uma vez que o negro pode carregar o estigma de delinquente, de servidão e de inferioridade, sendo que é contra esse olhar que devemos lutar, preparando nossas crianças intelectualmente para se libertarem dessas amarras.

Atualmente, o cenário voltado para a literatura infantil vem mudando, com personagem negro sendo representado como sujeito e com o desígnio de afirmação da cultura afro-descendente. Podemos ver essa mudança nas obras que foram utilizadas nesta pesquisa, além de escritores, como Rogério Andrade Barbosa, Reginaldo Prandi, Oswaldo Faustino, Geni Guimarães, Gercilda de Almeida, entre outros que veem contribuindo para colocar o negro como protagonista nos livros e na vida. O contato com obras literárias de escritores, como os citados acima, auxilia na autoafirmação e no combate aos estereótipos racistas sofridos pela comunidade negra.

Mesmo com o aumento das produções voltada para a temática negra, ainda vemos no, contexto escolar, a problemática voltada ao acervo das instituições de ensino, dado que ainda é bastante reduzido as obras literárias que chegam as escolas, principalmente as que envolvem tema da cultura negra voltados para crianças e jovens. Esse problema faz com que as crianças não conheçam, desde o Ensino Fundamental, as raízes da formação do povo brasileiro e, conseqüentemente, acabam por negar sua origem, apagando sua ancestralidade.

E essa negação pode ser vista em todos os cantos da sociedade, no alisamento dos cabelos e na ideia de branqueamento racial. Essa negação traz consigo a intolerância e o preconceito que observamos nos nossos alunos através de apelidos e ofensas, prejudicando a vida e a interação social do sujeito agredido. Numa sala de aula, se nos referimos aos alunos dizendo que a maioria são negros, eles negam tal afirmação, justamente porque não foram orientados a se aceitarem e aprenderam que para ser bonito e aceitável tem que ser branco.

Quando o indivíduo passa a ser ver como sujeito transformador e aceitável, ele passa a ter uma nova postura como ser humano. Portanto, assim como as escolas têm acervo considerável de obras que descrevem as culturas do colonizador, as outras culturas devem estar disponíveis para serem acessadas, de modo que a pluralidade cultural brasileira seja vista de maneira positiva, contribuindo assim para a formação cidadã conscientes e tolerantes quanto às etnias que os cercam. A literatura também tem o dever de recontar a história do negro e de seus descendentes do ponto de vista do próprio negro, pois, segundo Munanga (2015),

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2015, p. 31).

Negar essa história é negar a pluralidade cultural existente no Brasil. Com essa negação, as formas de intolerância e violências só tendem a crescer, pois a falta de esclarecimento traz a ignorância e com ela os diferentes tipos de discriminação. Em relação à pluralidade cultural, sabemos que o Brasil é composto por várias etnias e que essas variedades devem ser respeitadas e transferidas como forma de conhecimento às nossas crianças. Cabe à instituição escolar repassar esse conhecimento com o intuito de sanar problemas envolvendo a discriminação racial e social.

Pensando na problemática discorrida acima, no apagamento, na negatividade do povo negro e na omissão de literaturas que abordam temas africanos e afro-descendentes que defendemos as contribuições trazidas pela Lei 10.639/03, pois ela possibilitou a escrita de obras literárias que envolveram essa temática e que outras pudessem sair da obscuridade e das prateleiras para serem discutidas em sala de aula.

Com o advento da Lei veio também alguns problemas quando sua aplicabilidade, principalmente na literatura, devido à falta de material didático, especificamente de obras literárias que focassem na literatura afro brasileira infantil. Como já mencionamos anteriormente, outro problema está centrado na formação de professores, pois a maioria dos que se debruçam sobre o tema está nos campos universitários ou no Ensino Médio, por isso que são importantes as formações continuadas para preparar esse docente para a real efetivação da referida Lei.

Outro infortúnio ainda está na efetivação dessas formações, pois faltou incentivo público para a formação dos profissionais da área da educação, de modo geral. Em muitos lugares, houve a preocupação de nortear apenas do professor de história, como se fosse apenas ele que poderia direcionar tal tema. A responsabilidade do estado é de preparar e orientar todos os profissionais da educação para que eles possam se tornar multiplicadores. Além desse entrave, outro obstáculo que rodeia essa Lei, segundo Gomes (2005) é que

ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2015, p. 146).

Essa realidade ainda pode ser vista nos dias atuais, visto que a aceitabilidade dessa pesquisa não foi unânime, demonstrando a resistência da aplicabilidade de tal Lei. Sabe-se que, além da falta de formações na área, existe o preconceito por parte de alguns que acham que esse assunto não contribuirá para a formação cidadã do indivíduo.

Mesmo que muitos discordem, foi o negro, com sua força de trabalho, o contribuinte principal da formação do povo brasileiro e que durante décadas esse fato ficou invisível dentro e fora dos muros escolares. Essa negatividade só foi diminuída com a Lei que possibilitou o professor militante trazer para sala de aula a discussão negra, acreditando que através dela nossos alunos possam conhecer o negro além da posição de escravo, submisso e marginalizado, pondo-o na situação de sujeito participativo da nossa cultura.

Foi principalmente com o advento da Lei que houve um crescente aumento no número de publicações na área da literatura infantil que envolvesse o tema africano, afro-descendente e, atualmente, o indígena, mas, como já foi mencionado acima, o custo dessas obras são bastante altas, dificultando o acesso das comunidades mais pobres. Com isso, podemos analisar que esse aumento nas produções literárias com personagens negros seja mais uma jogada do sistema capitalista e não de fato a aceitação da diversidade étnico cultural. Debus (2017, p. 37), em contrapartida, ressalta que a obrigatoriedade da Lei contribuiu para o espalhamento dessa literatura que por séculos foi negada e negligenciada.

Portando, a aplicação da Lei 10.639/03 na educação básica ainda é um grande desafio para a comunidade escolar, de modo geral, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental que pode ser a abertura inicial de esclarecimento do lugar do negro na sociedade e com isso eles possam respeitar as mais diversas culturas que compõem a formação do povo brasileiro, fazendo valer o direito à literatura de diferentes culturas, pois como diz Filho (2004) “afinal, literatura não tem cor” (p. 188), ela tem o poder de transformação interna e externa do indivíduo.

1.5 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA ATRAVÉS DE TEXTOS NARRATIVOS: DA FANTASIA A REALIDADE, UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

[...] Somos humanos e somos humanamente racionais – criadores de palavras e de ideias – e sociais – criadores de comunidades e de vidas sociais – porque somos seres contínua e infinitamente aprendentes (BRANDÃO, 2015, p. 88).

Iniciaremos esse tópico baseado nas palavras de Brandão (2015), pois, como o autor aponta, somos seres em constantes aprendizados que englobam principalmente a língua materna da comunidade a qual pertence o indivíduo.

A sociedade se movimenta através da linguagem, na qual a mesma é adquirida desde os primeiros anos de vida. A interação com a língua se dá logo no início da gestação e segue após o nascimento, quando se inicia de fato o processo de aquisição da linguagem. Essa linguagem precisa ser aprimorada e ampliada, atrelada com a interação social que envolve o convívio familiar, amigos e a escola. Bortoni-Ricardo (2004) usa um termo da sociologia para unificar esses ambientes, denominado de *domínios sociais* (grifo da autora). Quanto ao significado desse termo a ela descreve que é

um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no processo da interação humana (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

É na interação com esses domínios sociais que nos tornamos eternos aprendentes. Aqui nos atentaremos apenas ao domínio escolar que durante décadas tem se debruçado em encontrar meios metodológicos para que a aquisição da língua materna se dê de modo lúdico e crítico, desconvinho da super valorização das normas gramaticais e do tradicionalismo. Mas, para que isso ocorra são necessários estudos, suporte material e estrutural que amparem o professor nessa caminhada, objetivando o direcionamento do seu aluno no desenvolvimento escolar, assimilando que língua é interação e essa interação ultrapassa conceitos gramaticais.

E, a partir do momento que entendemos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se tornam sujeitos. Nesse sentido, estudar a língua significa detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação (ZANINI, 1999, p. 85).

Essa interação permite a amplitude de discurso, de modo que o indivíduo se torne autônomo e crítico perante os enunciados que o cerca e é a partir dessa autossuficiência que

podemos considerar nossos discentes preparados para a produção de novos discursos, contudo para que isso ocorra um longo caminho deve ser trilhado, iniciando pelo processo de alfabetização.

Sobre o processo de alfabetização, Tfouni (2010) discorre que “a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (p. 11). Ela reforça ainda que essa alfabetização deve se dar na esfera individual, sendo que não dá para realizar tal feito numa sala super lotada na qual o docente tem que lidar com inúmeras personalidades, ficando inviável contemplar essa esfera individual. Por isso, precisamos de uma metodologia que abranja um aprendizado conjunto e dinâmico.

Atualmente defendemos que o processo de alfabetização venha atrelado ao letramento⁶, visto que ele vai além do processo de decodificação das palavras, saindo do individual para o social (TFOUNI, 2010). Esse social contribuirá para que o indivíduo tenha um olhar mais global e humanizado do processo educativo, pois a escola deve ser um lugar em que haja possibilidades de interação e de trocas, sendo que um possa ser o alicerce do outro e o letramento pode contribuir para isso.

Ressaltando que o termo letramento por anos foi usado como sinônimo de alfabetização, ou seja, se o aluno fosse alfabetizado conseqüentemente seria letrado. Com o tempo, pesquisadores Soares (2004), afirmaram que alfabetizar era diferente de letrar, pois há indivíduo letrado e não alfabetizado ou vice versa.

E o letramento veio como ferramenta desmistificadora dessa ideia. Ele chega instrumentalizado para que ocorra a interação social de forma consciente, como afirma Silva (2011), “o letramento é um tema que se torna relevante como passaporte para o pleno exercício da cidadania, e, conseqüentemente, da inclusão social” (p. 20). Afinal, a alfabetização por si só não abrange as habilidades das práticas sociais e com o advento dos letramentos pode-se fazer uso de diversos meios como recurso para que o indivíduo possa desenvolver sua consciência leitora de forma crítica.

Reforçando o escrito acima Soares (2004) também deixa claro que o letramento vai além da alfabetização tradicional e que a partir da incorporação dos letramentos os alunos desenvolvem as competências de leitura e escrita. O problema é que muitas escolas não têm

⁶Para Soares (2004), “letramento é palavra e conceitos recentes, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (p. 96).

suporte para o desenvolvimento do letramento, a ideia é sensacional, mas o estado não oferece suporte para que de fato ocorra.

Esse embrulho impede o bom andamento do trabalho educacional, fazendo com que nossas crianças tenham certa dificuldade de adquirirem competências leitoras e, conseqüentemente, caímos em situações arcaicas, apresentando aos nossos alunos metodologias que os levam à atividade de imposição, da leitura como um pré-texto para ensino das normas gramaticais, além de avistá-los como seres homogêneos quanto ao processo de aprendizado.

Como superações dos empecilhos acima, muitos educadores se empenham em desenvolver um trabalho que considere as particularidades dos alunos de forma conjunta e cooperativa, no qual a experiência de um é usada como apoio ao outro, fazendo jus ao processo de alfabetizar/letrando.

Nessa direção, podemos refletir que para os discentes se sentirem estimulados ao ato de aprender, o professor pode proporcionar aos alunos uma aula dinâmica e interessante, com metodologias diferenciadas, textos que os façam descobrir novos olhares e novos mundos, de modo que eles possam interagir com as atividades propostas, despertando o gosto pela leitura e conseqüentemente pela produção escrita. Para que esse deleite pelo ato de ler ocorra, podemos propor o letramento literário como uma alternativa metodológica para estimular as práticas de leitura e escrita dos alunos, tornando-se um leitor consciente e criativo.

Zappone (2008) conceitua que “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (p. 53). Essa ficcionalidade contribui para o desenvolvimento imaginário da criança, auxiliando no desenrolar do texto e fazendo com que o indivíduo se envolva magicamente nas palavras, pois a literatura tem o poder de transpor o leitor a um mundo imaginário e mágico.

O problema é que nem sempre essa literatura está acessível aos indivíduos. Ressaltamos que algumas crianças só terão contato com a escrita literária no contexto escolar devido à dificuldade de acesso às obras dessa natureza. Por isso, o professor deve criteriosamente apresentá-la ao seu aluno, distanciando do pretexto para o ensino da gramática e sim voltado para uma leitura aprofundada do texto no que se refere às informações explícitas contidas nele para que, a partir do seu entendimento, ele possa construir sua opinião sobre o mundo a sua volta.

Reportando-nos ao lugar mais propício ao ensino da literatura, Cosson e Souza (2011) afirmam que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue

sozinha efetivar” (p. 102). Em outras palavras, os autores ressaltam que o letramento literário precisa de um mediador proficiente para orientar o leitor quanto ao texto literário, enfatizando que essa leitura vai além do simples fato de decodificação do texto.

Porém, existe um contratempo entre a fala dos autores e a prática escolar, pois no fundamental I não há profissionais específicos para esse processo, visto que essas turmas são destinadas aos profissionais formados em pedagogia que não tiveram formação literária para desenvolver o letramento literário crítico. Conseqüentemente, esse fato pode contribuir para que o processo de leitura sofra distorções, caindo apenas no ensino de gramática. Deixando claro que esse problema não está no profissional e sim no sistema educacional brasileiro.

Adiante os autores⁷ discorrem sobre as estratégias de leitura que contribuem para o desenvolvimento consciente da prática leitora. Ressaltaremos a estratégia que faz referência à inferência existente no texto, pois é a partir dela que o aluno poderá ver informações que estão além das palavras. Zappone (2008) complementa que “a escola é, certamente, um lugar privilegiado onde se efetuam práticas de letramento, mas tais práticas estão muito ligadas a um tipo de letramento, a alfabetização” (p. 50). Esse tipo de letramento é um dos objetivos que o aluno tem que alcançar logo nos primeiros anos escolares, por isso a alfabetização tem que estar lado a lado com outras práticas letradas, para que de fato o indivíduo desenvolva uma consciência leitora satisfatória.

Aqui defenderemos o desenvolvimento do letramento citado pela autora, mas atrelado ao letramento literário, fugindo especificamente da prática de decodificação dos códigos linguísticos isolados da leitura aprofundada e discernida. Zappone (2008) faz uma crítica quanto ao letramento literário escolar, dizendo que

[...] Na escola, a leitura literária serve, precipuamente, para o atendimento de tarefas escolares solicitadas pelo professor (preencher fichas de leitura, fazer resumos da história, fazer provas de leitura etc.). Entretanto, as práticas de leitura e mesmo de produção de textos literários podem estar ligadas a outros objetivos como o prazer, o conhecimento, a aquisição de um status de leitor diante de um grupo, já que a leitura constitui, para algumas classes sociais um critério de distinção cultural, evasão etc. (ZAPPONE, 2008, p.53).

É esse o problema que devemos combater - o uso do texto literário com fins na resolução de exercícios e provas, pois nossos alunos já estão afadigados desse tipo de leitura com objetivos já traçados e superficiais. Devemos direcionar a leitura a um momento diferenciado do ensino da Língua Portuguesa, objetivando a formação de um leitor crítico apto a conviver

⁷ Ibidem, p. 104.

socialmente, respeitando e transformando o meio em que vive e usando seu aprendizado dando “sentido para si e para o mundo em que vive” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 106).

Cosson (2009) diz que: “A experiência da literatura não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, vivenciar essa experiência” (p. 17). A literatura nos faz conhecer mundos distantes da nossa realidade, entender novas culturas e costumes, de modo que possamos aprender através da vivência de outros. Por isso, o aluno deve ter ao seu alcance os mais variados textos literários, considerando a cultura de cada um como forma de compreender as diversas construções sociais existentes. Esse alcance é de suma importância que ocorra logo no início do processo escolar.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança está em pleno desenvolvimento psicológico, sua imaginação está em processo de ampliação e devemos fazer uso favorável disso. Nessa fase, a criança se deleita ao ouvir uma história, um conto, uma narrativa, principalmente o conto popular, pois lhe permite aguçar o imaginário. Segundo Machado (1994) *apud* Köche e Marinello (2015), “o conto popular, consiste num gênero textual narrativo de tradição oral, criado a partir de situações imaginárias de caráter universal que sobrevivem ao longo do tempo, conhecidas pelos mais diferentes povos das mais diferentes regiões” (p. 49).

Os contos populares assim como outras narrativas são criadas em situações imaginárias atrelada às diversas culturas. Essas narrativas podem auxiliar na aquisição das capacidades linguísticas esperadas para essa fase da vida da criança. Nas situações orais, podemos explorar diversos componentes desse gênero, indo além da decodificação das palavras e preparando o aluno para sua futura produção escrita, de modo que a alfabetização perca sua tradicionalidade dando lugar ao alfabetizar/letrando.

Afinal, a maioria das crianças se envolve quando ouve uma narrativa, devido ao seu teor misterioso, as suas intrigas, aos personagens, à aflição do desfecho, ao enredo e, de modo geral, aguça o imaginário infantil. Bronckart (1999) *apud* Köche e Marinello (2017) discorre que a “sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim” (p. 55). A organização sequencial da narrativa pode auxiliar no desenvolvimento pessoal do aluno, de modo que ele possa entender e solucionar dilemas que circulam a sociedade e perceber traços da vida real percorrida no texto. Sobre isso, Tfouni (2010) coloca que

[...] o discurso narrativo aparece como lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal; para a transformação do real em realidade, por meio de mecanismo linguístico-discursivos, e também para a inserção da subjetividade (entendida aqui, do ponto de vista discursivo, como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos, ou mais sucintamente, entendida como a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular) (TFOUNI, 2010, p. 74).

A partir do discurso narrativo, o indivíduo pode fazer uma conexão com a realidade social na qual ele se encontra, entendendo certos dilemas que o cercam. Aqui, o professor deve orientá-lo de forma que ele entenda o que é real ou ficcional para que o aluno não se aliene ou tenha uma visão distorcida dos fatos, orientando-o a encarar as mais diversas situações cotidianas. Souza e Cosson (s/a) consolidam o exposto acima dizendo que “a estratégia de conexão permite a criança a ativar seus conhecimentos prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo” (p. 104). Desse modo, o aluno compreende melhor o significado que o texto tem, pois, ao ler o texto, ele relaciona com fatos e acontecimentos ocorridos antes do ato da leitura, facilitando a compreensão explícita e implícita.

Situações ocorridas no dia a dia podem estar relacionadas em diversidades narrativas infantis existentes, pois o conto popular aguça o imaginário - fato importante nos primeiros anos de vida da criança e as fabulas veem carregadas de ensinamentos que também contribui para a formação pessoal. Enfim as fases escolares podem ser acompanhadas pelas diversidades narrativas. Mas, para que isso aconteça e que tenha significado é de fundamental importância que o professor conheça diferentes narrativas e que elas sejam apresentadas aos alunos com o intuito de que eles possam ter contato com textos heterogêneos e dinâmicos quanto ideologias, temas, formatos e culturas para que os alunos escolham de acordo com sua preferência.

A dinamicidade de texto apresentado as crianças tornam a leitura algo desprezado da obrigação, pois quando o foco é em uma única leitura a criança logo perde o interesse, já que crianças nos primeiros anos escolares não gostam de se prenderem em algo fechado. Elas gostam de manuseio, de diversidade, de diferentes linguagens e as narrações infantis têm inúmeras características que perpassam pela descrição, pelo diálogo e pela imagem. Enfim, há diversas possibilidades e caminhos a serem traçados em busca das habilidades linguísticas.

Contudo, ainda há um longo caminho em busca da efetivação do uso dessas narrativas infantis, pois, como já foi descrito no tópico anterior, o acesso a essas obras ainda é algo precário, dificultando o trabalho do professor que, ao final da educação básica, deve entregar o aluno apto e autônomo no que tange à leitura e escrita para prosseguir seu caminho escolar.

2 FUNDAMENTOS METODOLOGICOS E CAMPO INVESTIGADO

Trataremos, neste capítulo, sobre a metodologia aplicada na pesquisa. De início, falaremos sobre o sustentáculo da pesquisa-ação e, posteriormente, discorreremos sobre os sujeitos da pesquisa e os instrumentos da pesquisa, assim como o levantamento de dados e as análises dos mesmos.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com base no método da pesquisa-ação, no qual a pesquisa será envolvida numa ação contínua para obtenção dos objetivos proposto, de modo que os sujeitos troquem experiências como suporte para a resolução de problemas dentro de um determinado grupo ou indivíduo. Quanto à metodologia escolhida, Thiollent (2011) discorre que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Compactuado com Thiollent (2011), sobre a conceituação da pesquisa-ação, Tripp (2005) a direciona ao campo educacional, discorrendo que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (p. 445).

Os pesquisadores acima compactuam com a mesma conceituação da pesquisa-ação, sendo que Tripp (2005) a conduz para a área educacional, salientando a dinamicidade que ela proporciona entre os envolvidos no processo, na troca de informações e nas experiências do pesquisador para com o pesquisado, sendo que o pesquisador detecta um problema e se debruça sobre ele com o objetivo de resolvê-lo, interagindo de modo direto com o meio social no qual há a problemática.

Esse tipo de pesquisa dá suporte para uma possível mudança nos indivíduos ou grupos no qual se detecta um ou mais problemas, pois os envolvidos se relacionam em torno de soluções. Com isso, há transformação tanto individual quanto coletiva. Uma das vantagens da pesquisa-ação é a flexibilidade durante o desenvolvimento do processo, ideal para aplicação no campo educacional, pois nos dá a possibilidade de fazer uso dos acontecimentos diários e não apenas o que está sequenciado para aquele momento.

Thiollent (2011, p. 22) afirma que “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (p. 22). Com isso, o pesquisador tem por incumbência dar uma devolutiva para a sociedade em questão que deve ser desenvolvida a partir das necessidades grupal e/ou individual, visto que cada pesquisador tem suas particularidades que não devem ser deixadas de lado. Esses pesquisados devem ter voz ativa no processo, deixando suas marcas e impressões nos resultados por fim obtidos. Sobre essa participação ativa dos sujeitos pesquisados, Franco (2005, p. 845) chama de pesquisa-ação crítica. Através de pesquisa observada no Brasil, pela a autora, ela destaca três conceitos para pesquisa-ação, sendo que em um deles é destacado como

b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas á emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica [...](FRANCO,2005, p.845).

E é sobre esse conceito que esse trabalho foi desenvolvido, pois acreditamos na importância da criticidade do sujeito pesquisado, de modo que ele possa expor suas opiniões e anseios, fazendo-se parte viva no desenrolar da pesquisa. Franco (2005) ainda relata que “a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, suas perspectivas, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador” (p. 846). Aqui, o sujeito se torna parte transformadora da realidade social, pois a pesquisa-ação crítica não se engessa aos moldes tradicionais, ela se adéqua de acordo o afloramento das situações.

Como suporte para o andamento da pesquisa, a mesma foi organizada em oficinas de leitura e oralidade, pois as oficinas trazem consigo a ludicidade e o letramento que juntos despertam o interesse dos discentes envolvido, visto que esses alunos estão exauridos das aulas tradicionais do dia a dia. Elas foram direcionadas às habilidades de leitura e à oralidade, possibilitando ao aluno o desenvolvimento da leitura pautada na interação com o meio e dando a oportunidade da participação ativa do discente, progredindo consciente do seu papel na sociedade de modo crítico e autônomo.

A oficina de leitura foi desenvolvida com foco na contextualização da leitura de modo interpretativo, na qual pudemos estimular o lado crítico, já que na atualidade nosso alunado tem dificuldade em interpretar o que lê, logo não questiona nem se posiciona diante das amarras que os cercam.

A partir da leitura crítica em que o aluno consiga transpor sua subjetividade⁸ e do seu diálogo com os textos lidos, podemos seguir para a parte da oralidade, na qual o aluno transplante oralmente suas impressões, críticas e opiniões sobre a literatura lida. Aqui o discente pode recontar ou contar novas literaturas de acordo com seu ponto de vista ou vivência. A oralidade ou gêneros orais é usado como momento de ouvir e refletir sobre a fala de cada indivíduo, prática pouco explorada em sala de aula. Quanto às oficinas que exploraram os gêneros orais (RIBEIRO, 2017) discorre que

O trabalho com os gêneros orais em sala de aula deve ser alvo de reflexão, visto que, ao se investigar práticas de ensino, percebemos a quase inexistência de um plano de aula cujo foco seja a oralidade. Determinados gêneros orais (seminários, mesa redonda, comunicações orais, debates, entre outros) como objeto de ensino raramente ocorrem, e, quando presentes, geralmente, não há uma análise crítica do uso social desses gêneros em certas esferas de atividade da língua (RIBEIRO, 2017, p. 130).

A fala do autor é de extrema relevância para que os professores analisem suas práticas em sala de aula, se eles estão considerando a importância desses gêneros na edificação de um cidadão crítico e questionador, pois, em sua maioria, priorizamos os gêneros escritos como excelência no ensino de língua. Essa excelência deve-se ser analisada, pois a voz do aluno é tão importante quanto à escrita, visto que a escrita é a materialização do entendimento e das convicções do discente pautado nos textos e ao meio social no qual ele está inserido.

2.2 LOCAL DA PESQUISA: EM BUSCA DE ACOLHIMENTO

Inicia-se essa seção discorrendo sobre o trajeto realizado para o encontro do local que aceitasse aplicação de tal pesquisa⁹. A pesquisa foi iniciada, a priori, no município de Jacundá numa turma de 4º ano. Entretanto, tivemos algumas dificuldades devido ao tema escolhido, visto que ainda existe aversão ao discutir assuntos que envolva preconceito racial nos anos iniciais. Algumas pessoas acreditavam que o fato de as crianças serem ainda pequenas não era momento para tal discussão, ainda mais se o debate entrasse na esfera religiosa, o que acontecia na maioria das vezes.

⁸ Para Rey e Martínez (2017), a subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria. Conforme esse posicionamento, a subjetividade não representa um supras sistema acima das condições humanas e dos contextos em que elas acontecem. Ela não representa um sistema fechado, cujas regularidades gerais ordenam o funcionamento dos processos que ocorrem nela. A subjetividade é um sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana.

⁹ Essa pesquisa não foi realizada na escola na qual a pesquisadora lecionava, no município de Jacundá, pois estava de licença maternidade.

Contudo, com projeto em mãos, procuramos uma escola próxima da casa da pesquisadora, devido à amamentação. A proposta foi lançada para a direção e coordenação que ficaram de retornar. De cara, notamos que o assunto não agradou, pois questionaram se questões raciais seriam discutidas. Afirmamos que sim. A devolutiva foi que iriam ler o projeto e se sentariam com o professor para ver sua opinião e posteriormente ligariam para darem uma resposta.

Antes de sair, explicamos que tinha um pouco de pressa, pois a pesquisa estava muito atrasada, então agradeceríamos se não demorassem a me ligar. A recepção e o ambiente encontrado em tal escola foram motivos de inquietação. Sabe, um lugar sem vida, sem a agitação infantil, tudo muito silencioso, um lugar que não me fez sentir confortável.

Logo, a pesquisadora se direcionou para outra escola, com outra cópia do projeto em mãos, e a eminência de encontrar o mesmo cenário da instituição anterior. Ao chegar à escola a realidade era bem diferente, se comparada a primeira instituição visitada. A mesma ainda tinha salas construídas com tábuas, árvores em volta e um ar campesino.

A receptividade na escola foi muito boa. A pesquisadora, então, apresentou o projeto à direção que solicitou um tempo para análise da pesquisa. No dia seguinte, a diretora solicitou que a pesquisadora comparecesse à escola para informar que a professora da turma aceitou o desenvolvimento da pesquisa na sala em que era responsável, visto que o mesmo focava na leitura e compreensão.

O espaço no qual a pesquisa se desenvolveu foi uma escola localizada no bairro São Felix II, no município de Marabá, no estado do Pará. A referida instituição era a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pequeno Pajé fundada em 1º de março de ano de 1990. A mesma funcionava num barracão de palha e sua inauguração ocorreu apenas no ano de 1994 com prédio construído.

O nome Pequeno Pajé foi escolhido pelo professor fundador da escola, pois estava relacionado à localização da escola que apesar, de ser considerada área urbana, fica longe do movimento da cidade, predominando o ar puro e o verde e gerando tranquilidade e bem estar, associando o nome à tranquilidade das áreas indígenas além da palavra. Pequeno está relacionada às crianças e Pajé aos sábios indígenas. Assim, Pequeno Pajé remete às “crianças sábias”. No período em que a pesquisa foi realizada, a escola ainda possuía um espaço amplo e arborizado utilizado para recreação e eventos que contribuía para o desenvolvimento escolar dos discentes, pois era um espaço que oferece inúmeras possibilidades para a dinâmica escolar.

Naquele momento a escola atendia crianças do 1º ao 5º ano dos iniciais, na qual no ano de 2019 matricularam-se 264 alunos e atendia nos turnos matutino e vespertino. Partes dos

alunos eram oriundos do meio rural, chegando à escola através de ônibus escolares. A instituição contava com um laboratório de informática, uma pequena biblioteca na qual os discentes eram levados uma vez por semana, principalmente os que tinham mais dificuldades de acompanhar o nível da turma. A escola possuía uma harmonia colaborativa, na qual se pode observar um trabalho pautado na troca mútua de informações e experiências.

2.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: “MAIS UMA PROFESSORA DE PORTUGUÊS? NINGUÉM MERECE”

Figura 29 – Imagem da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pequeno Pagé



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após a autorização da escola, a pesquisadora, juntamente com a professora responsável pela turma, foi conhecer os alunos que fariam parte de sua pesquisa. Após ser apresentada para os alunos pela professora responsável, a pesquisadora iniciou o seu contato com os alunos. Logo, o aluno J. disse “Mais uma professora de português? Ninguém merece!”

A professora o repreendeu. Porém, a pesquisadora argumentou não seria mais uma professora de português e que sua passagem pela turma seria de colaborador no processo de leitura sobre o qual que iríamos nos debruçar. A pesquisadora também pediu colaboração dos alunos nessa etapa, salientando que tais oficinas seriam benéficas para o futuro escolar deles, já que a leitura rodeia toda a vida do indivíduo.

A pesquisa foi realizada com uma turma de 5º ano no turno da manhã, na qual estavam matriculados 20 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 08 do sexo feminino, na faixa etária entre 9 a 12 anos¹⁰. Todos os alunos eram de classe média baixa

Quanto ao rendimento da turma, havia quatro alunos no processo de alfabetização e os demais estavam aprimorando seu processo de leitura e escrita. Os alunos tinham certa dificuldade de compreender as informações implícitas nos textos, mas tinham disposição para o momento de leitura e discussões em torno dos temas tratadas no dia a dia da sala de aula. Notou-se a criticidade dos alunos com os temas tratados, pois os mesmos participaram de forma ativa, fazendo paralelo com a realidade de cada um.

¹⁰ Foram utilizadas apenas as iniciais dos nomes dos alunos para preservar suas identidades.

3 INSTRUMENTO DA PESQUISA, OFICINAS E ANÁLISES

3.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumento da pesquisa, a Tabela 1 foi organizada com as oficinas ministradas para e com os alunos. O recurso foi um modelo simplificado de uma sequência didática que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a conceituam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). E seu uso se deu pela maleabilidade que ela propõe, sendo apenas um parâmetro para a realização das atividades. Abaixo são apresentados as etapas e os objetivos de cada uma, observando que em cada fase foram consideradas as particularidades do público alvo da pesquisa.

Tabela1 – Organização das Oficinas

(continua)		
OFICINAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA DE CADA OFICINA
1ª Oficina Apresentação inicial do projeto de modo geral e como se daria cada etapa	Apresentar o projeto Ouvir as opiniões dos alunos sobre o projeto Apresentar as possíveis literaturas afro-brasileiras usadas nas oficinas (livros) Falar sobre a literatura infantil e sua importância Falar sobre o ato de ler	180 minutos
2ª Oficina Comparando literaturas	Apresentar aos discentes as narrativas afro-brasileiras, explicando a importância dessa literatura como parte da cultura brasileira; Fazer um paralelo característico dos personagens da literatura	90 minutos
3ª Oficina Família como alicerce para resolução de problemas “Uma análise literária”	Ler o livro A princesa e a ervilha e Minha mãe é negra sim Conversar informalmente sobre as particularidades da obra (se é acessível ou não obras com personagens negros) Discutir assuntos como preconceito e aceitação Debater sobre a importância da família no combate ao racismo e preconceito	180 minutos
4ª Oficina Quem conta um conto aumenta um ponto	Apreciar o ato de narrar Propor interação com outros contadores, além do professor Envolver a comunidade escolar	90 minutos
5ª Oficina É menino ou menina?	Ler e discutir criticamente o tema relacionado à leitura (leitura livre) Discorrer uma estória vivida ou não pelo aluno ou professor em que houve atos racistas Refletir sobre as práticas preconceituosas no dia a dia através de dois vídeos	240 minutos

Tabela1 – Organização das Oficinas

		(conclusão)
6ª Oficina O que conhecemos da África?	Conhecer o continente africano de um panorama positivista Conhecer uma figura feminina na lutar escravista Discutir sobre os diferentes pontos de vista do continente africano	120 minutos
7ª Oficina Kiriku e a Feiticeira	Apreciar um conto africano Discutir preconceito e o racismo paralelamente entre a obra e a realidade Orgulhar-se dos traços que identifica o negro	240 minutos
8ª Oficina Menina bonita do laço de fita (Meu cabelo, minha identidade)	Refletir que a beleza negra está além do cabelo	90 minutos
9ª oficina Mão na massa “Produzir é conscientizar”	Produzir criticamente textos que descrevam sua indignação quanto ao preconceito e ao racismo Avaliar o nível de criticidade dos alunos nas produções Estimular o trabalho em equipe Apresentar para a comunidade escolar o resultado das atividades anteriores	280 minutos

Fonte: Elaborada pela autora.

Também foi utilizado como instrumento uma pesquisa direcionada em forma de perguntas objetivas e subjetivas (APÊNDICE 1). Tais perguntas objetivavam uma sondagem sobre o contato com a literatura infanto juvenil e o local em esse contato era realizado. O ponto destacado foi que a maioria dos alunos só tinha contato com a literatura na sala de aula, confirmando o que foi discorrido durante o texto acima. Discorreremos a seguir como ocorreu cada uma das nove oficinas.

3.2 OFICINA 1: APRESENTAÇÃO INICIAL

Essa oficina se deu de forma mais informal, de modo que foi conversado sobre o processo de leitura dos alunos, de quais livros eles gostariam de ler e onde, sobre suas dificuldades e desafios relacionados à leitura. Foi tocado superficialmente sobre racismo e preconceito enfrentados dentro e fora da escola. A princípio, foi narrado o texto discorrido na introdução dessa pesquisa (A menina que roubava livros) e os alunos ouviram atentamente, sem interrupção. Ao fim da narrativa, o aluno WS pediu a palavra e questionou a pesquisadora sobre ela ser a personagem central da estória, argumentando que, ao decorrer da contação, foi utilizado o pronome eu. A pesquisadora negou seu questionamento, mas ele insistiu em sua suspeita.

Em seguida, a pesquisadora narrou sobre o seu trajeto escolar, as dificuldades que tinha em seu tempo de criança em se ter um livro, principalmente de literatura. Além disso, foi

apresentado o trabalho a ser desenvolvido com a turma e a fala foi direcionada para os alunos levantarem questionamentos voltados à narrativa discorrida pela pesquisadora e sobre as expectativas relacionadas ao projeto.

Os alunos questionaram principalmente sobre os desafios que foram relatados sobre a infância da pesquisadora para desenvolver o processo de leitura. A aluna LR discorreu que sua mãe contou que era muito difícil o acesso aos livros na sua época. Com essa observação, foi feito um paralelo com a realidade deles, afirmando que hoje esse contato com os livros era bem mais acessível que na época de criança da pesquisadora, ressaltando o quão era importante eles aproveitarem os momentos de leituras dentro e fora da escola.

A essa altura, os alunos já haviam relaxado com a presença da pesquisadora e todos queriam falar ao mesmo tempo, demonstrando interesse em relatar suas experiências ou experiências de algum familiar. Foi observado que os meninos eram mais participativos e desinibidos quanto aos questionamentos, visto que quase todos comentaram, deram opiniões e fizeram críticas sobre o assunto tratado, as meninas, na sua maioria, só observavam sem se pronunciar.

Posteriormente, falamos sobre as possíveis literaturas que eles tiveram contato até o presente momento, se entre elas havia personagens negros e apenas WS respondeu que sim, relatando que havia lido a história de Aladim. Os demais só se lembraram dos clássicos contos de fadas. Conversamos sobre o assunto e sobre a dificuldade de encontrar livros com personagens negros. A aluna LR se expressou afirmando que essa dificuldade se dava devido ao preconceito que o negro sofria na sociedade e com essa fala direcionamos a conversa para assuntos ligados ao preconceito e racismo.

Foi perguntando a eles se já haviam sofrido ou visto alguém ser vítima de discriminação. O aluno JB afirmou que já sofreu preconceito dos colegas dentro e fora da escola e complementou dizendo que também já agiu de forma preconceituosa com os colegas, mas que era só brincadeira. Após a fala de JB, a maioria dos colegas tentou se defender argumentado que apenas se defendem das ofensas que sofrem, justificando que os meninos gostam de se apelidarem.

Após os desabafos, a pesquisadora tomou a fala e a direcionou afirmando a importância da minha pesquisa para a resolução desses problemas, pois iríamos falar sobre preconceito e racismo atrelado à literatura afro-brasileira, objetivando desenvolver o senso crítico deles, preparando-os de modo que pudessem se posicionar perante tais mazelas.

Posteriormente, foram apresentadas algumas obras afro-brasileiras que possivelmente trabalharíamos durante a pesquisa, mas que outras também poderiam ser acrescentadas, dentre

elas estavam: Meu crespo é de rainha (Hooks, Bell), A princesa é a ervilha (Rachel Isadora), Minha mãe é negra sim (Santana, Patrícia), O cabelo de Cora (Câmara, Ana Zarco), Princesas africanas (leituras compartilhadas revista de (in)formação para agentes de leitura), O cabelo de Lelê (Valéria Belém). Eles os folhearam superficialmente. Esclarece-se que as opções literaturas durante as oficinas poderiam ser alteradas, acrescentando novas obras.

Em seguida, voltamos a falar sobre literatura e os alunos foram indagados sobre o que era literatura infanto-juvenil e sobre os momentos de leitura, como se já tiveram contato com as obras acima apresentadas. O discente M falou que já havia lido “O cabelo de Lelê” e que nunca tinha se atentado para a cor dos personagens se eram brancos ou pretos. A pesquisadora informou que durante a pesquisa falariam muito sobre a presença do negro na literatura, por isso as obras apresentadas tinham seus personagens negros. Ainda foi mencionado que pautaríamos os debates nessas obras e que se eles quisessem poderiam indicar outros livros e temas para serem discutido em sala. Esse primeiro momento foi destinado à observação e coleta dos conhecimentos prévios dos discentes quanto à bagagem de leitura literária infanto-juvenil que eles carregavam e dos temas abordados na Lei 10.639/03.

Ao término da conversa, os alunos responderam algumas interrogações sobre o acesso que eles tinham à literatura infanto-juvenil. Essas perguntas serviram como norteadoras para as próximas oficinas, pois a partir delas poderíamos identificar se esses alunos teriam ou não contato com a literatura na escola ou fora dela.

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade:..... **Sexo:** () feminino () masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

() na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? () sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia?

3.1.1 Análise de dados da Oficina 1

Essa oficina foi de aprendizado tanto para a pesquisadora quanto para os pesquisados, pois através dela abrimos espaços para discussões de forma mais aberta e confiante. No início, ficaram um pouco desconfiados com a presença da pesquisadora, mas, ao decorrer da conversa, a pesquisadora pode perceber que as vozes fluíam com menos timidez, desprendendo-a da figura da professora de português. Ficou evidente que a voz do aluno pode orientar e direcionar as atividades desenvolvidas na sala de aula e que essas vozes deveriam ser consideradas para ganharmos confiança dos nossos discentes e de nós mesmos.

Observou-se que as discussões em torno de temas relacionados ao preconceito e ao racismo ainda aconteciam de forma bem sutil, principalmente no que se refere a esclarecer a eles os problemas que tal atitude poderia causar na vida de um indivíduo, pois a maioria das crianças levou na brincadeira essas atitudes preconceituosas, tornando-as invisíveis.

Na fala de JB ficou bem evidente que nas brincadeiras sempre rolavam algum tipo de ofensa preconceituosa, essa atitude acontecia tanto na escola quanto fora dela. E isso foi muito preocupante, ver crianças que estavam entrando na adolescência reforçando atos preconceituosos, mesmos que de forma inconsciente, pois essas atitudes poderiam contribuir para construção identitária de um adulto fascista. E cabe a escola intervir sobre assunto, o mesmo deve ser discutido todos os dias, em todas as oportunidades para que tais atitudes não se propaguem.

Outro ponto preocupante foi o de ouvir de um aluno que nunca tinha se atentado a cor dos personagens diante de uma literatura infanto-juvenil afro brasileira, evidenciando que a discussão em torno da Lei 10.639/03 nos anos iniciais andava em passos lentos, pois o foco estava nos anos finais e no Ensino Médio, por isso que devemos repensar esse entrave e debater tal assunto em qualquer etapa educacional. Tratar de tais temas é preparar nossos alunos conscientemente para se defender e defender o próximo, proliferando a ideia maléfica que o preconceito e o racismo podem trazer e que os mesmos devem ser combatidos.

Também foi possível observar que quando os alunos começaram a falar sobre episódios vividos por eles ou por alguém próximo no desenrolar da atividade foi mais produtivo, logo o assunto ficava mais interessante, aguçando, assim, a participação da turma, pois a partir da atuação do aluno JB os demais reagiram aos debates, relatando suas angústias e dúvidas. PS perguntou se chamar alguém de preto era um ato preconceituoso. Para a maioria das crianças, a palavra preto era um termo racista e não de resistência e por isso precisamos desconstruir o estigma negativo que foi associado a ela, visto que depende do contexto que tal palavra foi proferida torna-se uma expressão de resistência, autoafirmação, aceitação ou de preconceito.

3.1.1.1 Análise das perguntas direcionadas ao contato que os alunos tinham com a literatura

Essa análise foi realizada de forma global, pois não houve identificação dos alunos, visto que o objetivo da mesma não era identificar quem fez ou não uso da literatura infanto-juvenil e sim analisar de forma geral como esses alunos tinham acesso a esse acervo que é tão pouco explorado.

Dos 18 alunos que realizaram a atividade, 11 tinham 10 anos, 6 tinham 11 e 1 aluno com 13 anos. Segundo a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu Art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2010, p.11). Considerando essa informação a turma era composta por criança, na sua maioria, e adolescente.

Indivíduos nessa faixa etária, segundo a psicanalista Gutierrez (2003), “a criança, em sua posição de sujeito infantil dependente de um Outro, submete-se com maior facilidade ao mestre que se apresenta como todo, absoluto e capaz de controle” (p. 17). Nesse sentido, o Outro seria um orientador que tem uma vivência de mundo maior e tem condições de preparar a criança para a próxima fase, a adolescência. Quanto ao controle absoluto, mencionado pela psicanalista, a referida turma encontrava-se em transição, pois os discentes indagaram, concordaram ou discordaram das informações a eles apresentadas.

Nessa pesquisa, o mestre era apenas um mediador entre a leitura com fatos relacionados ao racismo e ao preconceito, ajudando esses indivíduos no combate aos estereótipos sofrido pelo negro marginalizado por boa parte da população. Gutierrez (2003) ainda discorre que na adolescência é o período em que acontece a constituição da subjetividade do indivíduo e que a realidade do adulto cai por terra. Aqui se inicia o processo de questionamentos e rebatimento da realidade e o ideal é que esse adolescente esteja possivelmente preparado para tal realidade. Visto que nessa fase os padrões impostos pela sociedade são cobrados pelo outro e notados por eles, a não preparação para esse momento pode causar sérios danos psicológicos, cabendo à escola e aos seus mestres discutirem temas que ajudarão no processo de auto-aleitação, de combate a qualquer tipo de intolerância e a discussão pautada na literatura afro brasileira poderá ajudar crianças e adolescentes nesse processo.

Com relação ao sexo dos pesquisados, 11 eram meninos e 7 eram meninas. Pensando nesta discrepância, as obras que foram usadas na pesquisa deveriam abranger preferencialmente personagens negros de ambos os sexos para que contemplasse toda a turma, visto que as obras tradicionalmente usadas em sala de aula, como os contos de fadas favorecem os discentes do sexo feminino, pois o enredo gira em torno de uma protagonista e do mesmo desfecho.

O problema não está na maior representatividade da figura feminina e sim como ela vem representada, anulando essa figura da realidade dos alunos, pois as mulheres que os cercam carregam características distintas das representadas por esses contos. Essa representatividade branca pode gerar uma aversão com relação às meninas que os cercam, concebendo assim as brincadeiras de mau gosto, o preconceito e racismo.

No decurso da parte teórica dessa pesquisa discorreremos sobre a importância da criança em ter contato com a literatura desde os primeiros anos escolares e enfatizamos que o acesso a essa literatura ainda é mais acentuada no ambiente escolar, visto que o custo desse material é bastante elevado. Comprovamos isso nas respostas dos alunos ao serem questionados em qual ambiente eles tinham contato com a literatura e 15 alunos, dos 18 que participaram da atividade, responderam que só tinham contado com obras voltadas para o público infantil na escola.

Esse fato trás uma responsabilidade enorme para a escola, visto que esse acesso deveria acontecer em qualquer ambiente que essa criança estivesse inserida, principalmente no convívio familiar, pois os momentos de leitura com os pais auxiliam muito no desenvolvimento escolar e também pelo fato que a literatura deveria ser acessível a toda a sociedade. Como diz Candido (1995), todos têm direito a literatura, pois ela tem o poder de transforma.

Posteriormente, foi encontrada uma contradição nas respostas dos alunos, já que 12 alunos, dos 18, afirmaram ter momentos de leitura com os pais. Como não havia nenhuma pergunta especificando que tipo de leitura era essa, eles foram indagados oralmente sobre a tipologia dessa leitura. Alguns afirmaram que liam a bíblia, outros se reportaram ao livro didático, essas foram as respostas mais evidentes entre eles. Deve-se salientar que a leitura é importante por qualquer meio, mas quanto mais diversificada ela for, maior o repertório linguístico o aluno terá, contribuindo para uma formação leitora consciente dessas crianças.

A terceira questão estava voltada para a importância dos momentos de leitura em sala de aula. Os alunos evidenciaram que acham importantes esses momentos, pois os ajudam no aprendizado. Por isso é de suma importância que seja reservado um momento durante as aulas direcionado à leitura que o aluno possa expor suas opiniões e impressões sobre o texto. Solé (1998) menciona que

atualmente, na escola e ao longo da etapa fundamental, dedicam-se várias horas por semana à linguagem, em que se situa uma parte importante do trabalho de leitura (em geral, costuma-se prever um horário de biblioteca nas escolas, tanto na sala de aula como nos aposentos destinados a este objetivo) (SOLÉ, 1998, p. 34).

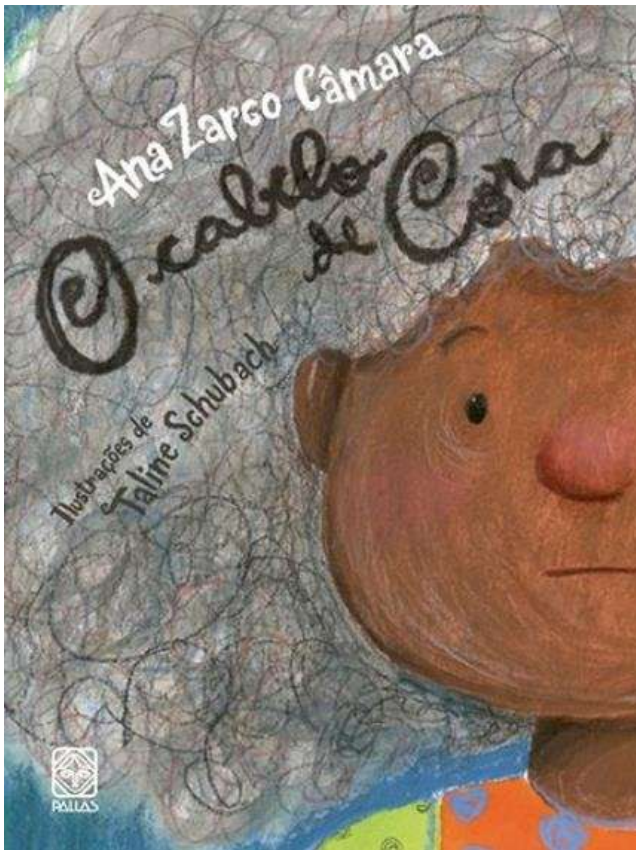
Quando se fala de momentos de leitura deve-se deixar uma observação quanto ao local dessa leitura, sendo que ela não deve se prender apenas as idas para a biblioteca, ela deve ser estimulada também em rodas de conversas, leituras coletivas e leituras ao ar livre. Enfim, mostrar ao aluno que o ato de ler vai além da biblioteca e da escola.

Por fim, foi questionado o posicionamento sobre a literatura afro-brasileira na escola, além da sua importância no dia a dia desses alunos. Parte dos alunos não conseguiu se expressar quanto ao assunto, outros apenas afirmaram que sim sobre a relevância do assunto, mas não justificaram. Acreditamos que essa falta de argumento se deveu a pouca discussão sobre o tema.

Vale mencionar que uma aluna respondeu que essa literatura não tinha importância cotidiana. Tal afirmação pode ter sido proferida justamente pelo que foi mencionado anteriormente, por isso devemos acirrar as conversas envolvendo essas obras, associando-as ao dia a dia dos discentes, despertando, assim, o interesse pelo assunto.

3.3 OFICINA 2: COMPARANDO LITERATURAS

Figura 30 – Capa do livro “O cabelo de Cora”: Obra trabalhada na oficina



Fonte: CÂMARA, 2013.

3.3.1 Sinopse da obra

Cora é uma narrativa em versos, carregada de musicalidade e diversão. Cora é uma menina que ama seu cabelo, até que um dia uma amiguinha mudou isso, falando que seu cabelo era cheio e enrolado deixando nossa personagem triste. E, a partir desse conflito, a menina tenta entender um pouco da sua ancestralidade, das suas raízes, empoderando-se de quem ela é com orgulho e convicção.

O livro discute de forma descontraída sobre a auto-aceitação, mostrando que somos diferentes, mas que devemos nos respeitar como pessoa e que nossa essência está além dos nossos cabelos. Isso fica evidente nas belas ilustrações contidas nas obras, a ilustradora nos diverte e nos prende no decorrer da história.

Obras como essa devem estar sempre acessíveis aos nossos alunos, pois com elas podemos superar diversas formas de preconceitos, ajudando assim no desenvolvimento de uma leitura crítica, visto que discutem problemas enfrentados todos os dias pelos nossos discentes. Quantas Coras não existem em nossas escolas? Quantas Mirians proferem tais palavras? Essa

obra dá diversos leques de discussões sobre o assunto, já que o cabelo é um dos principais motivos de atos preconceituosos com nossas crianças do fundamental menor.

3.3.2 Desenvolvimento da Oficina 2

Para introduzi o tema e motivá-los, foram narradas algumas cenas que a pesquisadora viveu envolvendo cenas de racismo, ressaltando que naquele período ainda não tinha um nome específico para tal ato e que era normal essa prática dentro e fora da escola. Apelidos, como Nega do Cabelo Sapecado, Nega do Codó, Nega do Cabelo Duro, (eles cantavam a música de Luiz Caldas¹¹ “Nega do Cabelo Duro”) eram constrangedores e usados para fazer referência à pesquisadora.

Após a fala da pesquisadora, PS direcionou a fala dizendo que JB gostava de apelidar os outros. Depois começaram a trocar acusações de quem apelidava quem e todos os meninos falavam ao mesmo tempo. Foi pedido ordem para que pudesse ouvi-los. ES se pronunciou afirmando que quase todos os meninos da sala já haviam falado do cabelo dela, nesse momento eles se acalmaram e NL disse que era comum eles se apelidarem, justificando que era apenas brincadeira e que isso acontecia na escola e na rua.

Ao declarar isso, a pesquisadora tomou a palavra explicando o malefício desses apelidos na vida do colega, enfatizando que atos como esses podem ser respondidos perante a lei, já que tipifica um crime. JB disse que ele não seria preso, pois era uma criança. A pesquisadora exclamou que essas atitudes podem contribuir para a formação errônea do caráter da pessoa, fazendo com que ela reproduza tal ato quando adulto e conseqüentemente acarretando complicações para sua vida.

Dando uma pausa nesse assunto, voltamos a falar de leitura e de como ela poderia combater o racismo e o preconceito. Arelado a ela, conversamos sobre a literatura afro-brasileira, enfatizando sua importância no meio escolar. Os alunos logo direcionaram que elas serviam para combater o preconceito e o racismo na escola e na sociedade. Voltaram a dar exemplos vividos por eles ou por alguém da família, de modo que a discussão foi muito produtiva, pois eles puderam dar suas opiniões e críticas sobre o tema abordado.

Em seguida, fomos para a lousa descrever algumas características entre a literatura afro-brasileira e a literatura oriunda da Europa (contos de fadas). Nesse momento, eles começaram

¹¹ Cantor. Compositor. Multi-instrumentista. Natural de Feira de Santana, foi morar com a família em Vitória da Conquista, outra cidade baiana, no início de década de 1970. Nessa época tocava na banda do músico João Faustino. (informações retirada do site, <http://dicionariompb.com.br/luiz-caldas> em 20/09/2019 às 14h46min.)

a falar de alguns personagens negros, principalmente os que aparecem como protagonista em filme, série e desenhos animados.

O aluno WS fez uma observação relatando que mesmo com todos esses personagens percorridos por eles, ainda assim existiam muito mais protagonistas brancos do que negros. A pesquisadora fez uma observação sobre esse assunto, discorrendo que só nos últimos anos que a comunidade negra vem ganhando espaço diante da sociedade de modo geral, mas que ainda há um longo caminho a ser trilhado para que de fato o negro seja reconhecido como um ser livre estereótipos racistas e ser visto como qualquer outro indivíduo.

Para relacionar os assuntos antes tratados com a literatura infanto-juvenil afro-brasileira, a pesquisadora leu para os alunos o livro “**O cabelo de Cora**” (Câmara, Ana Zarco), de modo a explorar todas as características do livro, especialmente o que se refere ao cabelo das personagens, pois o cabelo afro muitas vezes é motivo de piadas preconceituosas e o livro faz uma reflexão sobre isso, além de nós orientarmos sobre como lidar com uma situação que envolva esse tipo de preconceito.

Após a leitura e algumas observações, fizemos um pequeno debate sobre o assunto tratado na literatura lida e a pesquisadora pediu para que eles opinassem e narrassem algum fato relacionado à discussão. Nesse momento, a aluna ES pediu a palavra e relatou sobre algumas situações vividas por ela relacionadas à cor da sua pele e do seu cabelo, ainda falou que seu sonho era alisar o cabelo. Muitas meninas sonham com isso, principalmente as oriundas de famílias pobres, pois são as que são mais vítimas quando se fala em cabelo. Em seguida, a referida aluna elogiou o cabelo da pesquisadora e, posteriormente, perguntou: “Por que seus colegas lhe chamavam de nega do cabelo duro?”

A pesquisadora explicou que seu cabelo sempre foi bonito, o problema era que além de ser uma criança e ainda não saber cuidar dele, seus pais não tinham condições de comprar produtos para cabelo. Aproveitamos para falar um pouco sobre a vulnerabilidade social que vive a maioria das famílias negras e de quem era a responsabilidade por tal condição. A pesquisadora fez um retrocesso histórico sobre a libertação dos escravos, enfatizando que foi uma farsa, pois liberdade sem condições de viver livre não é liberdade, além de explicar que houve a libertação, todavia o estado não lhes deu condições de sobreviverem por conta própria e muitos se submeteram a trabalharem como escravo por comida e abrigo.

A aluna LR afirmou que ainda existem pessoas que vivem como escravo, que trabalham por comida e abrigo. A pesquisadora concordou com ela e falamos também um pouco sobre a escravidão na atualidade, caindo novamente no tema inicial, o preconceito e o racismo. Com isso outros alunos entraram na discussão falando sobre atos preconceituosos vividos por eles

ou por alguém próximo, neste momento a pesquisadora apenas organizou as falas e ouviu os alunos.

Após os relatos, a pesquisadora voltou a dirigir a palavras, discorrendo sobre a importância do falar, que o desabafo ajuda a solucionar e a detectar atos envolvendo preconceito ou qualquer tipo de violência e que, assim como a personagem do livro “**O cabelo de Cora**” precisou da ajuda de um adulto para resolver seus conflitos, eles também podem contar com alguém mais experiente que lhe auxiliará com tal problema. Para finalizar a aula, a pesquisadora pediu para que um aluno levasse para casa o livro “**A princesa e a ervilha**”, objetivando seu relato no próximo encontro, o aluno WS logo se prontificou em executar essa atividade.

Figura 31 – Imagens da segunda Oficina



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.3.3 Análise de dados da oficina

A referida oficina foi de suma importância para a proposta da pesquisa quanto ao pensamento crítico dos alunos, de modo que foi possível observar nas falas de alguns as marcas deixadas pelo preconceito. Essa oficina girou em torno das palavras preconceito e racismo e isso fez com que eles se deixassem transparecer nos seus discursos como viam e viviam em relação aos temas propostos.

Os relatos vividos pela pesquisadora influenciaram os discentes a relatarem os seus ou dos próximos a ele, por isso é muito importante que o professor interaja de fato com eles para que possam se sentir seguros e discutirem abertamente esses momentos traumáticos que, muitas vezes, parecem ser inofensivo, mas só a vítima pode descrever a angústia que sente. Isso ficou claro na fala de ES quando mencionou seu cabelo e o desejo de alisá-lo.

É interessante o costurar que essa oficina propôs indo adiante do planejado. Esse afora nos permitiu incorporar as ideias dos alunos, um comentário, uma afirmação ou uma pergunta fez com que fizéssemos uma retrospectiva quando falamos de libertação dos escravos,

passamos por vulnerabilidade social e financeira, escravidão moderna e retornamos ao preconceito e racismo de modo que os alunos argumentaram, relataram e associaram cada assunto a realidades deles.

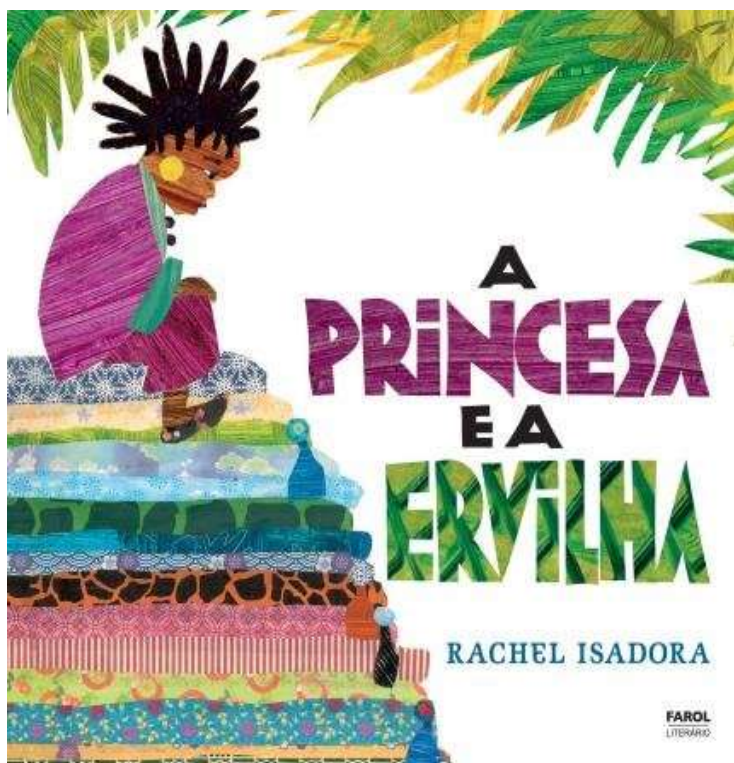
A pesquisadora notou a tristeza e a angústia de uma aluna que tenta se negar, visto que a sociedade é preconceituosa e cobra através das mídias, internet, mercado e outros meios um padrão. Padrão esse que não existe. Todos temos nossas particularidades e devemos ser respeitados como tal. A pesquisadora pode ver o sorriso em seu rosto quando debatemos a obra lida, mostrando que nossas características são o que nos definem que são marca de nossas ancestralidades e devemos resistir a qualquer tipo de opressão ou ato de branqueamento.

Outro ponto a ser salientado é o papel do adulto, da família para a resolução de conflitos envolvendo a criança e o adolescente. Aqui, JB falou que “nem sempre devemos ouvir o que um adulto diz”, e a pesquisadora o indagou sobre o assunto, mas ele preferiu se silenciar durante o restante da aula. Mesmo assim, a pesquisadora concordou com ele, mas como o diálogo não foi recíproco, continuou verbalizando que precisamos do apoio de alguém que nos oriente para o caminho certo.

3.4 Oficina 3: Família como alicerce para resolução de problemas “Uma análise literária”

A obra abaixo foi lida pelo aluno WS.

Figura 32 – Capa do livro “A princesa e a ervilha”



Fonte: Farol Literário, 2016.

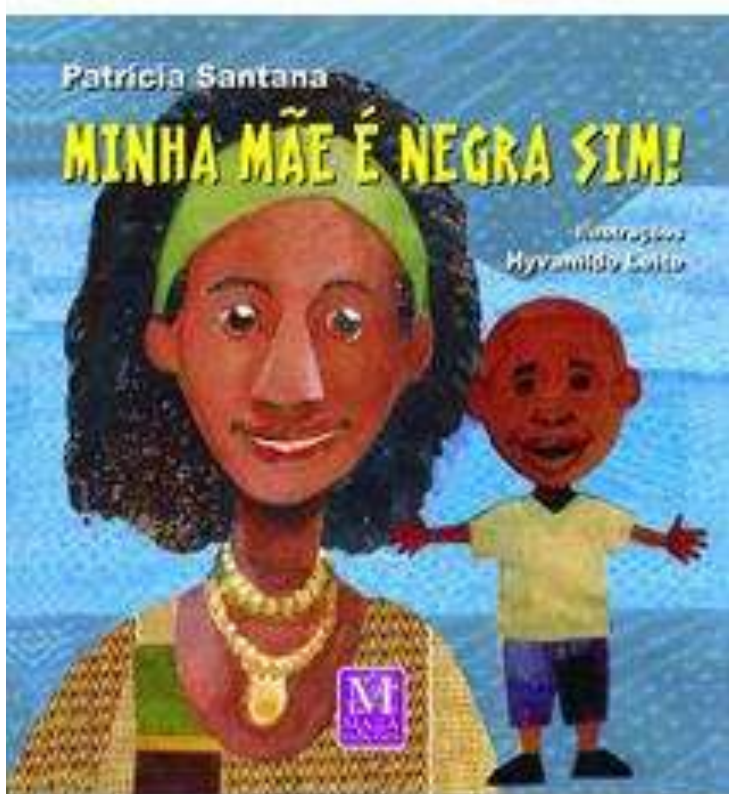
3.4.1 Sinopse da obra “A princesa e a ervilha”

O livro conta a história de um príncipe que desejava se casar com uma princesa de verdade. E para encontrá-la, viajou pelo mundo afora e conheceu muitas princesas, mas era difícil saber se elas eram de fato uma princesa de verdade. Desanimado, o príncipe retorna a seu reino, mas durante uma terrível noite de tempestade, alguém bateu nos portões reais. Era uma princesa maltrapilha devida o estrago da chuva. A rainha quis descobrir se realmente ela era uma princesa de verdade, fazendo uso de uma pequena ervilha que foi capaz de mudar seus destinos.

As ilustrações levam as diversas e belas paisagens africanas, o uso das inúmeras cores faz com que os leitores tenham curiosidades quanto à cultura desse povo, fazendo com que o enredo e as ilustrações sejam passaporte para um mundo desconhecido pela maioria das crianças que acreditam apenas em príncipes e princesas brancas.

3.4.2 Sinopse da obra “Minha mãe é negra sim!”

Figura 33 – Capa do livro “Minha mãe é negra sim!”



Fonte: Mazza Edições, 2008.

A narrativa conta a história do garoto de nome Eno que um dia a professora de artes pediu que ele pintasse sua mãe de amarelo, falando que iria ficar mais bonita. Neste momento, o menino foi invadido por uma grande tristeza, pois não compreendia o porquê da sugestão da

professora. Por esse motivo ele deixou de desenhar e de expressar o largo sorriso de todos os dias. E a partir desse momento, Eno se viu invadido por inúmeras interrogações sobre sua cor, sobre a representação da sua mãe negra.

O conto mostra o dilema enfrentado diariamente na sociedade atual, crianças tendo sendo pressionadas por discursos preconceituosos e o silêncio vivido por muitos. O livro nos mostra a importância dos diálogos familiares, da relevância de conhecer a nossa história, a história negra para que possamos nos orgulhar de nossas raízes. Quanto às ilustrações, as mesmas acompanham a dinamicidade do texto dando vida as palavras da escritora, concretizando o impasse vivido pelo personagem.

3.4.3 Desenvolvimento da oficina 3

A atividade começou com a devolutiva do aluno que ficou na incumbência de ler o livro **A Princesa e a Ervilha** (Rachel Isadora). O aluno WS recontou a narrativa, demonstrando boa memorização e dedicação. A pesquisadora o agradeceu pela leitura e ele prontamente perguntou se era somente pra ler e a pesquisadora afirmou que sim e que era apenas um momento de apreciar a leitura.

Em seguida, discutimos sobre a representatividade do negro nas literaturas, fizemos algumas comparações entre as literaturas lidas no projeto com a Branca de Neve, A Cinderela, A Bela adormecida, entre outras. Foi perguntado aos alunos quais as características de uma princesa e de um príncipe. A discente EB discorreu que “uma princesa é loira, branca e rica e o príncipe é branco e bonito”, enquanto WS fez menção à princesa do livro lido por ele no início da oficina e que, ao contrário das outras, era negra e observou que a maior parte do livro **A Princesa e a Ervilha** relatou a busca do príncipe pela princesa perfeita e não uma princesa esperando ser salva pelo príncipe que só aparece no fim da narrativa, como acontece nos contos de fadas. O referido aluno ainda destacou a participação do personagem central no decorrer da narrativa, enfatizando ser um príncipe e não uma princesa.

A fala do aluno nos mostrou outro ponto anulado nos contos de fadas, visto que a participação de personagens do sexo masculino ficou invisível, pois, no conto, ele aparece apenas para o desfecho, tornando as obras desinteressantes para o público masculino. Diferente dos exemplares afro brasileiro que faz uso tanto de personagens masculino quanto feminino no seu enredo.

Destacamos para as crianças que a invisibilidade vai além do sexo, a dificuldade de se encontrar em um conto de fadas um menino como protagonista é grande, tanto quanto encontrar um negro. Essa barreira está sendo quebrada com a literatura infanto juvenil afro brasileira que

torna qualquer personagem, independente de cor, sexo e religião como protagonista, adequando-se a toda clientela e não apenas a meninas, como era nos contos.

É importante frisar nas diferenças entre a literatura branca e a negra para que os alunos percebam a representatividade da sociedade brasileira contida nas obras, atentando para a composição do povo brasileiro, enfatizando que o Brasil é composto por uma miscigenação racial que os contos de fadas não conseguem e nem querem representar.

Com essas colocações, alguns alunos destacaram que nunca observaram que tinham poucos personagens negros nas histórias lidas por eles. M indagou se a ausência dos negros nos livros também era uma forma de preconceito. A pesquisadora respondeu que sim, que os negros foram silenciados e excluídos no decorrer da história, tendo sua participação na formação do povo brasileiro apagada.

A pesquisadora aproveitou o debate para falar de como os negros eram representados nos livros didáticos, discorrendo que essa representação tratava os negros apenas como escravo, povo pobre e violento e que os únicos traços de positividade era quando citam a figura de Zumbi dos Palmares. O debate foi bem caloroso, fazendo com que os alunos refletissem sobre a figura do negro. PS afirmou que “ainda hoje o negro é visto como escravo, bandido que as pessoas julgam os outros sem conhecer”. Reafirmou-se que isso é uma herança cultural distorcida e preconceituosa que a sociedade insiste em manter e que devemos lutar todos os dias para que situações como essa não ocorram, assim voltamos a falar sobre preconceito, racismo na escola e na comunidade.

Um ponto importante foi quando o aluno JB relatou um episódio de preconceito sofrido por sua mãe e a mesma tentou resolver com violência. Imediatamente, ele deu sua opinião sobre o assunto, afirmando que ela não deveria ter agido daquela maneira, justificando que violência não leva a nada. A pesquisadora deixou com que os alunos relatassem os acontecimentos vividos ou observados por eles, em seguida, forneceu alguns direcionamentos de como devem se portar diante de algumas situações constrangedoras, enfatizando principalmente que buscassem ajuda de um adulto.

Após esse caloroso debate, nos conduzimos até o pátio da escola para prosseguirmos com a atividade. Inicialmente, foi lido o livro **Minha mãe é negra sim!**, que fala sobre aceitação do próximo como ele é, no qual o personagem lutou para que a professora aceitasse que ele pintasse sua mãe de preto e não de amarelo, mas que para o personagem pudesse solucionar tal problema contou com a ajuda de um adulto.

Voltamos a falar da importância da família para a resolução de conflitos, pois, assim como o personagem contou com a ajuda do avô para resolver seu dilema, os alunos também

precisam do direcionamento de um adulto mais experiente que o oriente, enfatizando-se a relevância da família como suporte. Mas, o aluno que relatou que sua mãe reagiu com violência a uma provocação preconceituosa, dirigiu a palavra a pesquisadora afirmando que nem sempre um adulto pode aconselhar, pois tem pessoas que só resolvem seus problemas com brigas.

A pesquisadora concordou com ele, com a ressalva de que mesmo que alguns adultos só sabem resolver seus conflitos com violência, não quer dizer que não tenhamos que recorrer a eles para pedir um conselho, uma orientação, pois é a partir dessas orientações que formamos nosso caráter. NL ainda relatou que sempre conta com sua avó para resolver problemas, pois ela sempre o aconselha.

Após esse momento, fizemos algumas leituras compartilhadas de livros escolhidos por eles nesse momento. Só lemos e deleitamos. Ao final, alguns alunos pediram para levar livros para casa para leitura no fim de semana, assim foi consentido.

Figura 34 – Imagens da terceira Oficina



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.4.4 Análise de dados da oficina

Quando o aluno WS interrogou se o livro “**A Princesa e a Ervilha**” era somente para ler, pode-se perceber que os alunos estavam acostumados a ler não por ler, mas sim pra fazerem atividades relacionadas ao assunto lido. Devemos mostrar ao nosso aluno que também podemos ler por deleite, para apreciar uma boa obra e não apenas por obrigação ou por uma troca. Assim, podemos despertá-los para uma leitura mais dinâmica e desprendida de exercícios. Por essa razão, ao fim da oficina tivemos um momento de leitura ao ar livre em que lemos sem cobranças posteriores.

Sobre a representatividade do negro na literatura, infelizmente é um assunto pouco falado e observado, conclui-se isso pelos exemplos dados pelos alunos de obras brancas que

notavelmente são mais que as negras. Outro ponto negativo é o encantamento deles quanto aos contos de fadas, isso se dá pela falta de contato com demais obras com livros de diferentes culturas. Em relação à história negra, os alunos só sabem o que contam os livros didáticos. Esse ponto ficou muito evidente quando relembramos o que vimos nos livros de história. Por isso que não devemos nos prender a esse manual como verdade e outras fontes devem fazer parte do acervo educacional, objetivando desconstruir a história negra contada pela cultura branca.

Essa oficina nos permitiu ver a história negra de outro ângulo, que a imagem negra vai além de Zumbi dos Palmares, que outras figuras contribuíram e contribuem para que a representatividade do negro se expanda de forma que alcance os muros escolares, pois é lamentável que ao falar de princesa e príncipe venha a imagem de alguém branco, isso foi perceptível na fala dos alunos quando foram indagados sobre as características desses personagens. Por esse motivo, devemos apresentá-los à literatura afro-brasileira e também as de outras culturas para que eles tenham um olhar crítico e questionador.

A obra “**Minha mãe é negra sim!**” teve sua contribuição no que tange à participação da família nos conflitos vividos pelos alunos, como afirmou NL, mas também serviu para observar e discutir que nem todo adulto é confiável, como relatou JB que, com as observações feitas pelos alunos, ficou notável que a falta de estrutura familiar contribui muito pra isso, cabendo a escola a tentativa de orientar e direcionar essa criança. Vale ressaltar que esse não é o papel da escola, mas para algumas crianças ela é o único lugar em que recebem instruções, pois o estado é ausente e relapso do toda a família.

3.5 OFICINA 4: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

Figura 35–Imagem do grupo Historiar-te



Fonte: <http://www.hiroshibogea.com.br/o-movimento-historiar-te-e-suas-diversas-aco-es-a-favor-da-cultura-regional/>

3.5.1 Desenvolvimento da oficina

Nessa oficina, a pesquisadora trouxe algo novo para as crianças, com o desígnio de despertar os alunos para a leitura dinâmica e descontraída. Por isso, convidou as contadoras de histórias do grupo Historiar-te¹² para participarem da oficina. De início, era apenas para a turma do quinto ano, mas no decorrer da organização do espaço a coordenação da escola sugeriu que envolvêssemos todas as turmas e assim aconteceu, espalhamos tatames embaixo das árvores para que as crianças se sentassem à vontade. Em seguida a atividade foi apresentada e as contadoras de história Gabriela Pereira da Silva e Ozana Lopes de Abreu.

A pesquisadora passou a palavra para elas que conduziram maravilhosamente o momento, falaram um pouco do trabalho delas e do quanto gostavam de contar histórias. Posteriormente, iniciaram o momento introduzindo sons e músicas envolvendo os discentes cada vez mais nas narrativas que permitiam a participação dos pequenos.

Vale ressaltar que as escolhas das narrativas não se prenderam ao proposto na pesquisa já que defendemos o contato com diferentes literaturas, objetivando a multiplicidade literária. O grupo fez uso de histórias orais e da literatura escrita, mas de modo que nenhuma sobre pôs à

¹² O grupo Historiar-te surgiu em 2015 da iniciativa da Prof^a. Dra. Eliane Pereira Machado Soares como parte de seu Projeto de Extensão “Leitura e escrita na Amazônia: Modos de ser e de fazer”. Era formado por 10 integrantes, entre eles alunos bolsistas de Letras, outros de Sistema de informação, agentes culturais e professores da educação básica. Reuniam-se sempre as quartas-feiras nas salas de pedagogia do Campus I para confabular e dominar o mundo através das palavras. Mais informações acessar <http://www.hiroshibogea.com.br/o-movimento-historiar-te-e-suas-diversas-aco-es-a-favor-da-cultura-regional/>.

outra. As obras narradas foram “**A caixa Maluca**” de Flávia Muniz (2002) e “**A árvore generosa**” de Shel Silverstein (2017), além da lenda “**O Brilho da Lua**”

As crianças ficaram encantadas, envolvendo-se ativamente das narrativas. As contadoras fizeram uso de vários objetos relacionados às contações com o intuito de prender ainda mais a atenção deles. O uso de objetos no desenrolar do conto faz com que o ouvinte se prenda mais atentamente, além de conduzi-los ao mundo da imaginação tornando o instante mais prazeroso.

As músicas tiveram um lugar especial nesse momento, pois a cada momento das narrativas surgia um coral de vozes enaltecendo ainda mais aquele instante, essas vozes se davam principalmente das crianças da Educação Infantil que conheciam cada letra, que ao término ouvisse mais um coro “nããããããããããããããããã” referindo-se ao fim da contação.

Ao término, a pesquisadora agradeceu as contadoras, reafirmando a importância da leitura para a formação cidadã de cada indivíduo e que a leitura deve estar ao alcance de todos de forma livre e abundante.

Figura 36 – Imagens da quarta Oficina



Fonte: arquivo pessoal da autora.

3.5.2 Análise de dados da oficina

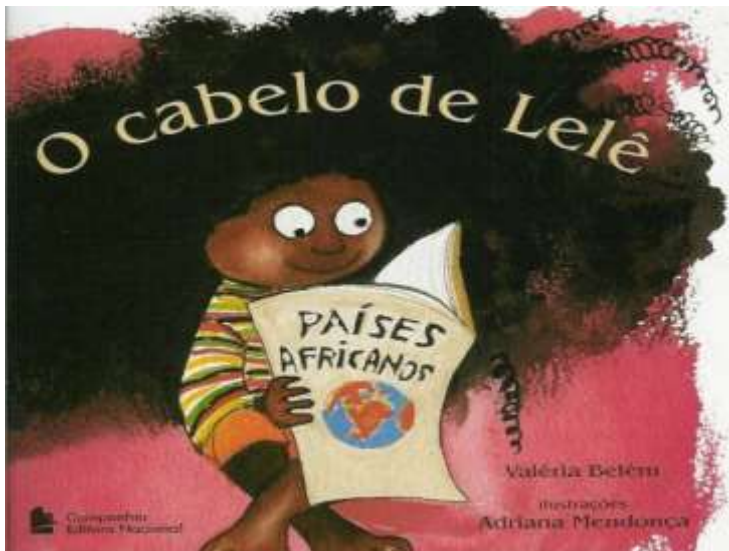
O objetivo dessa oficina foi o de descontração, lazer, de encontro com literaturas diferentes das trabalhadas no projeto e das lidas pelos alunos, além da convicção de que a leitura pode ser prazerosa para todas as idades. A partir das narrativas pode-se observar o encanto em cada rosto, em cada participação na interação dos alunos de diferentes turmas e idade ou a tristeza do término, reafirmando o deleite causado por um ápice diário.

Momentos como esse mostram o poder que a leitura tem proporcionando às crianças e a quebra da rotina em sala de aula e que podem se repetir sempre que necessário, seja com

contadores experientes, seja com o professor ou qualquer membro escolar ou da comunidade, instantes assim pode favorecer o aprendizado de forma lúdica e motivada.

3.6 OFICINA 5: É MENINO OU MENINA?

Figura 37 - Capa do livro “O cabelo de Lelê”



Fonte: Companhia Editora Nacional, 2007.

3.6.1 Sinopse da obra

Lelê é uma criança como outra qualquer em busca de respostas. Ela se indaga de onde vêm tantos cachinhos? E com essa indagação nos leva a conhecer a origem dos seus lindos cachinhos e suas diversidades, descobrindo a beleza herdada de povo tão distante, entendendo que seu cabelo carrega sua história. O livro nos faz descobrir a beleza do cabelo negro, além das suas diversidades que é capaz de encantar a todos.

3.6.2 Desenvolvimento da oficina

No prelúdio dessa oficina, a pesquisadora se reportou à narrativa abaixo:

Era mês de dezembro, a escola eufórica com o fim do ano letivo, as crianças animadas com a festinha de encerramento, pois para algumas delas era a única época do ano que ganhavam presentes. Dentre elas, tinha uma menina de pele escura, cabelo seco amarelado e cortado igual de menino, tímida, pouco falava, mas seu coração estava alegre. O dia de ganhar presentes estava chegando e ela aguardava ansiosa aquela boneca careca e imóvel, mas para quem nada tinha era o melhor.

Chegado o grande dia lá estava ela sentada no fundo da sala, a professora prontamente separou a turma em duas fileiras meninos de um lado, meninas do outro. O problema é que a

educadora direcionou aquele pequeno ser para fila oposta. A pequena nada falou e ficou por isso mesmo e em vez dela ganha uma boneca levou para casa um carrinho.

Encaminhou-se para casa aos prantos, pois esperou o ano todo para ter em seus braços uma boneca e não um carrinho. Sua mãe logo a repreendeu, indagando-a o motivo de tanto choro e ela relatou o ocorrido, ela pegou-a pelo braço de volta à escola furiosa com tal situação. A mãe não aceitava que ao fim do ano a professora ainda confundisse sua filha com um menino.

Ao adentrar os portões da escola, deu de cara com a professora que estava de saída, enfurecida segurando a criança pelo braço, direcionou a palavra a docente. Por que você deu um carrinho para minha filha e não uma boneca? A mulher logo percebeu seu engano, pedindo desculpa e corrigindo o mal entendido. Pegou o carrinho das mãos da criança entregando-lhe uma boneca e o sorriso iluminou o momento, ela voltou alegremente para casa.

Ao fim da narrativa alguns alunos ficaram revoltados pelo engano feito pela docente. WS indagou de “como uma professora pode se enganar assim no fim do ano?”. KF afirmou que “a culpa era da mãe da menina que cortou o cabelo dela igual de menino.” Por fim, a maioria da turma opinou sobre a narrativa, enquanto isso a pesquisadora os ouvia atentamente.

Conversamos sobre o assunto, levantando possibilidades quanto ao descuido da profissional. Também foi levantado à questão da atitude da mãe com relação ao corte do cabelo da filha. Essa narrativa fazia parte da memória da pesquisadora, pois o fato ocorreu com sua irmã mais nova, podendo justificar esse fato.

Com essa questão falamos sobre a responsabilidade do estado quanto à distribuição de renda no Brasil que acontece de forma desproporcional e que por isso a pobreza ainda é um dos mais altos fatores contribuintes para o preconceito a discriminação. No caso da personagem, sua mãe cortava seu cabelo, pois era uma forma de economizar.

Por fim, mais uma vez fui indagada pelo aluno WS que insistia em afirmar que essas estórias foram vividas pela pesquisadora que negou. O fato deles não saberem que esses relatos pertenceram a história de vida da pesquisadora dava toda uma emoção ao relato.

Após esse momento, partimos para a leitura compartilhada do livro “**O cabelo de Lelê**” (Valéria Belém). Em seguida, os alunos fizeram seus comentários enfatizando a questão do cabelo do personagem relacionando com a narrativa inicial. A aluna WA mencionou que alguns alunos da turma já haviam feito comentários preconceituosos sobre seu cabelo e sua cor. Nesse momento, houve um silêncio total na turma, até que um aluno se pronunciou dizendo que eram apenas brincadeiras.

Nesse instante, a pesquisadora tomou a palavra explicando que muitas vezes o preconceito vem camuflado em brincadeira e que elas só são divertidas para quem faz, para o

outro são ofensas que podem marcá-lo pelo resto da vida, frisando que algo só é brincadeira quando é divertido para todos os envolvidos. Ressalta-se a atitude muito louvável de quando outro aluno se pronunciou dizendo que às vezes é por falta de informação. A pesquisadora concordou com ele e, em seguida, orientou que eles pedissem desculpa para colega e assim de se deu.

Voltamos à obra lida, enfatizando que muitas vezes indagamos nossas origens, principalmente quando achamos que há algo errado ou diferente conosco, Lelê foi analisar suas raízes para entender o porquê dos seus cachinhos. LR lembrou que “no livro **O cabelo do Cora** a personagem fez o mesmo para voltar a amar seus cachos”. Com isso falamos um pouco das semelhanças entre essas obras.

Ainda fizemos comparação com outro livro lido numa oficina anterior “**Minha Mãe é Negra Sim!**” de Patrícia Santana, relatando em quais aspectos as histórias contadas eram semelhantes. Outro minuto de silêncio, seguido de alguns palpites, até que uma aluna lembrou que foi com a ajuda da família que os personagens solucionaram seus problemas. Com isso, reafirmamos a importância da família como alicerce na formação do cidadão. Alguns alunos relataram como resolvem seus problemas, outros preferiram não se pronunciar de forma que seguimos para a próxima atividade.

3.6.3 Análise de dados da oficina

A referida oficina proporcionou aos alunos um momento de reflexão sobre culpabilidade do preconceito e do racismo. A quem devem ser atribuídas historicamente essas mazelas? No caso da personagem da narrativa inicial da oficina, eles atribuíram à mãe, a professora e até mesmo à própria criança. JP mencionou que “a menina poderia ter falado que ela não era menino”.

Esclarecemos para as crianças que não é uma questão de transferir culpa e sim de combater esse mal. As personagens não podem ser responsabilizadas pelo referido ato e pontuamos ainda os possíveis motivos que podem levar alguém a praticar atos preconceituosos e racistas. Eles puderam compreender que a responsabilidade desses atos perpassa pela história, educação e governo, sendo um conjunto de fatores que se fossem repensados de forma que os negros pudessem ser tornar visível como povo base da sociedade brasileira poderíamos desconstruir eficazmente essas atitudes.

Outro ponto que devemos ressaltar foi quando M discorreu que “as pessoas devem se aceitar como elas são”. Confrontando as palavras do amigo, ES respondeu que não era questão

de não aceitação, as pessoas eram preconceituosas e por isso ela desejava alisar o cabelo. Esclarecendo a fala da aluna, Gomes (2002) discorre que

cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. Desse modo, para muitos, o cabelo é a moldura do rosto e um dos primeiros sinais a serem observados no corpo humano (GOMES, 2002, p. 50).

Para muitas pessoas o cabelo do negro é sinal de racismo e preconceito, sendo que ao alisá-lo poderá ser aceito desprendido de estereótipos. Os relatos de preconceito da referida aluna circundaram especificamente seu cabelo, justificando a desejo de desenrolá-lo. A aceitação do cabelo negro pode ser o primeiro sinal de empoderamento da criança, principalmente no ambiente escolar, já que na maioria das vezes é o único lugar em que ela poderá debater tal tema. Gomes (2002) reforça que “na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las” (p. 50), cabendo a escola adequar seu currículo para que abranja essa discussão.

Nesse momento foi perceptível a mudança no pensamento dos alunos, o desabafo e os relatos passaram a ser mais evidentes e emocionantes. Aqui percebemos que estávamos no caminho certo, despertando neles a criticidade diante das leituras. A obra “**O cabelo de Lelê**” e as anteriores manuseadas nas oficinas foram primordiais, pois Abreu (2006) nos apresenta uma das muitas definições da literatura em que a escreve como um meio de aprimoramento humanizador do sujeito. A autora ainda discorre que:

Para quem adota esse ponto de vista, a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é está na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas. As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas (ABREU, 2006, p. 81).

Essa definição é a aceitável nessa pesquisa, visto que ela se harmonizou com o objetivo geral aqui proposto. Foi observável a mudança de pensamento e de atitudes das crianças quanto aos questionamentos e posicionamentos nas discussões, uma vez que eles sempre usavam algum personagem das obras lidas para justificar seu posicionamento. Quando LR evocou a personagem do livro “**O cabelo de Cora**”, discorrendo que “Cora gostava do seu cabelo, até ouvir as palavras da amiga e assim acontece na realidade, nos prendemos muito no que os outros

dizem”. A partir dessa colocação pode-se ver que o conteúdo literário fez o sujeito analisar o cotidiano com um novo olhar, relacionando as obras com a realidade em busca de respostas.

3.7 OFICINA 5: PARTE 2¹³

Figura 38 – Imagem do vídeo 1 “Xadrez das Cores”



3.7.1 Sinopse do vídeo 1

O vídeo narra a história de Cida, uma mulher negra, honesta, moradora de favela e que sofre com o preconceito gratuito por parte da patroa Maria, uma mulher idosa, solitária e doente. Cida é humilhada e escarnecida pela patroa em função da sua cor e condição social. Maria gosta de jogar xadrez, mas não tem companhia para isso e em troca de suco que ela exige tomar todos os dias Cida pede que a patroa a ensine a jogar, mas o jogo inicialmente só serviu para evidenciar ainda mais o preconceito e o racismo de Maria.

Contudo Cida se esforça para aprender a jogar xadrez e destruir a patroa numa última partida antes de deixar o serviço, mostrando que um pião negro pode virar uma rainha. Esse vídeo mostra que independentemente da cor ou classe social as pessoas podem padecer pela mesma aflição, no vídeo a dor das personagens estava na perda dos filhos, mesmo que por motivo diferentes, mas elas tinham algo em comum. A narrativa nos mostrou o poder que um simples jogo tem para uma comunidade e para o empoderamento individual, pois foi aprendendo a jogar xadrez que Cida percebeu que ela não era apenas um pião que podia tornar-se rainha, rainha de seu lugar, das suas convicções e que o dinheiro que ela tanto precisava não valia tanta humilhação e preconceito.

¹³ Essa oficina foi uma segmentação da anterior, mas foi concluída em outro momento, tornando-se dessemelhante quanto às obras averiguadas, já que essa se desenrolou pautada em vídeos e não em obras literárias. No entanto, os temas seguiam o mesmo caminho, por esse motivo foi percorrida separadamente.

Figura 39 – Imagem do vídeo 2 “Vista minha pele”



3.7.2 Sinopse do vídeo 2

O vídeo mostra a realidade vivida por muitos negros no Brasil, mas de forma invertida. Uma menina branca vive numa realidade envolta de preconceito e racismo. Ela disputa o título de miss festa junina com Sueli, a garota mais popular da escola, e para se manter firme conta com a ajuda de uma amiga que a encoraja a se manter firme nos seus propósitos.

O roteiro nos leva a imaginar como seria estar na pele e no lugar do outro num mundo em que o preconceito e o racismo ainda imperam. Ao introduzir o conteúdo do vídeo, os discentes ficaram muito empolgados para ver o conteúdo, de modo que pudemos ver como seria a realidade se o branco estivesse no lugar do negro.

3.7.3 Desenvolvimento da oficina

Para essa oficina trouxemos dois vídeos que discutiam o preconceito e o racismo de um modo bem particular e criativo, como foi descrito na seção anterior. Essa atividade foi realizada objetivando que os alunos observassem que o preconceito pode acontecer com qualquer pessoa, independentemente de sua cor e ele terá o mesmo efeito “devastador” independente da vítima. De início, foi explicado a eles como se daria a atividade e que a cada vídeo paráramos para dialogar e que iríamos associá-la às literaturas lidas até o momento.

O primeiro vídeo foi **O xadrez das cores**, os alunos se divertiram com o roteiro, riam das personagens, PS durante em uma cena percorreu “um monte de trombadinhas, parece com os da minha rua”, referindo-se aos meninos da favela que a personagem negra morava. JB preferiu que “era um absurdo o comportamento da patroa”, JB que assistia tranquilo levantou

e disse “é normal meninos brincarem de polícia e bandido, lá na minha rua é assim”, de modo que alguém sempre fazia alguma observação.

Ao término JB falou que “a patroa deveria morrer sozinha”, WS parabenizou à atitude da empregada em ensinar as crianças a jogarem xadrez. E assim cada um deu sua opinião quanto ao vídeo. Posteriormente, vimos o vídeo **Vista minha pele**.

Por fim, debatemos a possibilidade de estar na pele do outro, de como é importante analisar o lugar do outro. LR afirmou que “aquela situação nunca poderia ser real, pois nunca um branco seria tratado como os negros são”. Reafirmou-se que o objetivo era nos posicionar de como seria nossa reação se passássemos por um preconceito e o racismo. Pautamos que independente de cor, classe social e etnia atitudes racistas e preconceituosas devem ser excluídas. A aluna LR ainda proferiu que “na sociedade ser preto já é um motivo para sofrer tais atitudes, que todo preto é associado à bandidagem e a pobreza e que isso deve ser mudado, as pessoas devem parar de julgar os outros.”

A pesquisadora concordou com a fala da aluna e concluiu que é por esse motivo que devemos ser multiplicadores e defensores da ideia de que o racismo e o preconceito são maléficos e que podem destruir a vida de alguém.

3.7.4 Análise de dados da oficina

Essa oficina foi muito importante, pois os alunos puderam se colocar no lugar do outro, se posicionando como vítima do preconceito e do racismo. Com isso, foi possível perceber a indignação deles ao se referirem à personagem branca do primeiro vídeo - aqui se observou a compaixão, a solidariedade em relação ao mais vulnerável. Assim podemos afirmar que a oficina propiciou um momento de reflexão quanto ao lugar do negro na sociedade e de como ele é visto.

Outro fato que vale a pena ressaltar foi a atitude das crianças quando as personagens do primeiro vídeo sentaram e descobriram que tinham dores semelhantes, a maioria deles se emocionou, mostrando que a dor do outro pode ser a minha dor. Quanto às palavras de J sobre a patroa morrer sozinha, enfatizamos que não devemos desejar que a maldade das pessoas se voltasse a elas, pois com isso nos tornaremos seres similares.

É aceitável o posicionamento de JB, visto que é revoltante estar diante de práticas preconceituosas e racistas. Mas, devemos salientar aos nossos alunos que existem outras maneiras de mudar tais condutas que assim como a personagem negra envolveu os garotos da sua rua em uma brincadeira saudável, podemos fazer o mesmo, apresentando aos nossos

meninos entretenimento propício a um crescimento psicológico saudável, pois brincadeiras que fazem alusão a atos violentos devem ser afastadas dos momentos de diversão.

Quanto ao segundo vídeo, o ponto mais evidente foi o de que não importa quem é a vítima, o preconceito e o racismo têm efeito devastador. Entretanto, o estranhamento dos discentes quando o branco sofre com o racismo e o preconceito foi bem evidente, como se fosse impossível tal situação. Em contrapartida EB relatou que os meninos viviam a chamando de “branquela” e que ela também não gostava disso. A referida aluna indagou a pesquisadora perguntando se isso também era preconceito que afirmou que sim, explicando que a não aceitação do outro é um ato preconceituoso, independente da sua cor.

Por fim, é importante comentarmos a fala de LR, referindo-se que na sociedade ser preto já era motivo suficiente para ser discriminado. Essa fala evidenciou evolução do senso crítico da aluna e que as discussões estavam contribuindo de forma positiva para a visão deles quanto ao assunto.

Figura 40 – Imagens da quinta Oficina



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.7 OFICINA 6: O QUE CONHECEMOS DA ÁFRICA?

3.7.1 Miniconto “Os três irmãos” de Rogério Andrade Barbosa¹⁴

Três irmãos, há muito e muito tempo, viviam em uma pequena aldeia no antigo reino do Congo. Os rapazes eram perdidamente apaixonados pela princesa real. Mas, como eram simples aldeões, sabiam que nenhum deles poderia casar-se com a moça.

Desiludidos, saíram mundo a fora, em busca de uma nova vida. Andaram, andaram e andaram, durante dias e noites infindáveis, através de florestas e desertos, até alcançarem um

¹⁴ Texto retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di18110620.htm>

povoado oculto entre as montanhas. Apavorados, que o misterioso lugar era habitado por seres dotados de poderes sobrenaturais.

Os três, imediatamente, foram aprisionados e obrigados a trabalhar como escravos. Como um sempre ajudava os outros, todas as tarefas foram concluídas. Por isso, após um ano de cativeiro, foram soltos. E, como prêmio pelos serviços prestados, cada um recebeu um presente mágico.

O mais velho ganhou um espelho mágico, no qual podia ver qualquer coisa que estivesse acontecendo. O do meio ganhou um tapete voador, capaz de levar seu dono aos lugares mais distantes, numa velocidade impressionante. E o irmão mais novo ganhou uma rede de malhas de aço, com a qual podia capturar o que quisesse.

À noite, o irmão mais velho viu em seu espelho que a princesa, por quem ainda eram enamorados, iria se casar naquele exato instante com um monstro que havia se disfarçado de humano.

Os três, na hora, subiram no tapete do irmão do meio e, cruzando os ares, chegaram bem a tempo de interromper a cerimônia. E, graças à rede do irmão mais novo, aprisionaram o monstro.

O rei, agradecido, resolveu dar a filha em casamento para um dos rapazes. Mas ele, pensou, pensou e não conseguiu escolher nenhum dos três, pois, de acordo com os conselheiros reais, todos os irmãos haviam tido um papel importante.

Eu também, quando conto esta história, sempre fico na dúvida. E Vocês leitor? Em sua opinião, qual dos três irmãos merece receber a mão da bela princesa? O dono do espelho, o do tapete ou da rede? Por quê?

3.7.2 Desenvolvimento da oficina

Iniciamos essa oficina indagando os alunos sobre o que eles sabiam sobre o continente africano. A aluna WA proferiu que lembra fome e doença, enquanto M discorreu que se lembra de pessoas pobres, em barracos e de escravos. Com essas afirmações, demos andamento às discussões e todos os outros alunos repetiram as mesmas palavras, resumindo a África em doenças e fome. Nesse primeiro momento, não discutimos as afirmações dadas por eles. Depois de ouvi-los, pedimos para que eles lessem o conto “Os três irmãos” e assim aconteceu. Ao fim, WS perguntou o que o conto tinha a ver com o assunto inicial, e a pesquisadora explicou que o objetivo dos mesmos era para conhecermos a África com outros olhos, pois ela não se resumia apenas em pobreza.

Conversamos sobre o conto de modo que discutimos a possibilidade da existência de princesas africanas e princesas que viveram e fizeram parte da história africana e brasileira. Eles fizeram cara de quem duvidava das minhas palavras. Após o conto fiz algumas perguntas direcionadas para estimular a conversa, tais como:

1. Você gostou do miniconto africano que leu?
2. O que você conhece sobre os africanos?
3. Em sua opinião, qual a importância dos africanos para o Brasil?
4. Em sua opinião, como os negros são vistos no Brasil?

Iniciamos a leitura do conto e por unanimidade eles gostaram, principalmente pelo final. WS mencionou que gostou, pois “nenhum irmão tentou passar a perna no outro pra casar com a princesa”. Aqui falamos da importância do trabalho em equipe já que os irmãos trabalharam juntos para salvar a amada e que na nossa comunidade devíamos nos portar dessa maneira e não inferiorizando nossos irmãos. Adiante, C falou que “a parte ruim foi que o conto não teve final feliz”. JP respondeu que “teve sim, que os irmãos ficaram felizes, pois salvou a vida da princesa”. A fala de C nos remeteu aos contos de fadas, visto que ao fim os personagens principais casam e têm um final feliz. Nesse momento, enfatizamos o significado de felicidade conjunta, pois a maioria dos alunos esperava que um dos irmãos se casasse com a princesa para assim ser feliz.

Quanto ao conhecimento sobre os africanos, as respostas se resumiram em fome e doenças, sendo que somente PS mencionou que “tem africanos que corre demais, nos jogos olímpicos eles sempre ganham”. Sobre essa questão, comentamos que discutiríamos depois. A questão seguinte poucos opinaram, dentre eles, KO fez um comentário dizendo que “eles tiveram uma grande importância para a economia e a cultura do Brasil”, mas não soube dizer o porquê, de modo que os alunos só conseguiram discutir essa interpelação depois que foi exposta a importância dos africanos para a sociedade brasileira.

Quanto a o último questionamento, as falas de S chamaram a atenção quando discorreu que “tem gente que veem eles como um animal” e de C quando afirmou que “eles eram vistos como um homem do mal por causa da sua cor de pele”, os demais resumiram que o negro no Brasil era visto com preconceito e como escravo. Aproveitamos para falarmos sobre as pessoas que atualmente vivem em regime de escravidão, comparando-a com os escravos do tempo colonial. Essa atividade foi importante para observar que, em resumo, os alunos pouco sabiam sobre o continente africano e seu povo, confirmando a ideia proferida inicialmente por WA, a

qual a África nos remetia apenas em pobreza e doença. Para o andamento da atividade, eles foram levados para a sala de vídeo e as imagens abaixo foram mostradas.

Figura 41 – Imagens do continente africano



Fonte: Google

Com as imagens, eles foram indagados sobre quais delas se remetiam ao continente africano. E todos verbalizaram que apenas a primeira imagem era da África, justificando que elefante só tem lá. Após as imagens assistimos a um vídeo retirado do Youtube falando sobre os cinco países mais ricos da África. Eles ficaram pasmos com as imagens. YF relatou “que nunca imaginou que na África existiam lugares tão lindos e ricos que ela só conhecia savana”, Marcos falou “que tem imagem parece com os prédios dos Estados Unidos”. Eles também ficaram encantados com as praias do continente africano, JB comentou “agora eu quero ir à África”. Com os comentários dos discentes, percebeu-se o pouco ou nenhum conhecimento que eles tinham desse continente tão incrível e bonito, pois o que é apresentado as nossas crianças são pobreza, doenças e escravidão, deixando de lado a positividade lá existente.

Após essa conversa retornamos ao conto inicial para falarmos um pouco sobre príncipes e princesas africanas. Para isso, assistimos a mais vídeo intitulado “Você Conhece? Zacimba Gaba, a princesa de Angola escravizada no Brasil que lutou por seu povo”, com ele discorrermos sobre a existência de princesas e príncipes negros, enfatizando que eles nunca foram abordados nos contos de fadas e que só atualmente se escreve usando-os como

personagens, sujeitos negros. E isso só se deu devido a muita luta e resistência para que o negro fizesse parte da formação do povo brasileiro.

3.7.3 Análise da oficina

As interrogações serviram para observarmos que nossos alunados pouco sabiam sobre os africanos e que na fala e nas expressões o que vimos foi repúdio e desconhecimento, mas que estavam abertos a conhecer e explorar alguns aspectos do continente africano, um lugar em que a beleza também impera.

A fuga da leitura literária dessa oficina deu-se pela constatação do pouco conhecimento que os alunos tinham sobre o continente africano, pois os alunos se reportavam a ele apenas como um lugar desagradável e pobre. Com isso, houve a necessidade dessa abordagem para que eles conhecessem também a África poderosa e belíssima que é. Ficou evidente que o continente africano é invisibilizado nas aulas de história do Ensino Fundamental menor, pois elas não fazem menção às riquezas que o compõe, transparecendo apenas as mazelas deixadas pelo processo de colonização.

O espanto dos alunos nos faz refletir de o porquê da não abordagem do continente como um todo nos anos iniciais, visto que tal continente foi primordial na formação do povo brasileiro. Como podemos falar de empoderamento racial, de auto-aceitação, de luta contra o preconceito e o racismo se tornamos invisível o que há de bom nos países que vieram nossos ancestrais? Esses aspectos devem ser apresentados aos nossos discentes e a escola, pautada na Lei 10.636/03, tem o papel e a obrigatoriedade aplicar tal conhecimento.

Outro aspecto observado foi que os alunos pouco conheciam outras referências de luta do povo negro no Brasil, além de Zumbi dos Palmares. Isso ficou evidente quando conheceram a Princesa Zacimba Gaba, aqui reforçamos que muitos negros foram a lutar e vão para que possamos ter direito à liberdade de igual a qualquer outro cidadão brasileiro e que as obras literárias utilizadas nas oficinas são frutos de muita resistência e persistência para que possamos nos sentir representados com equidade e respeito.

3.8 OFICINA 7: KIRIKU E A FEITICEIRA

Figura 42 – Imagem do filme Kiriku e a Feiticeira



3.8.1 Sinopse do Filme

Kiriku e a Feiticeira é um filme baseado em um conto africano dirigido pelo francês Michel Ocelot que viveu parte da sua vida em Guiné onde teve acesso a lenda de Kiriku. A obra cinematográfica narra a vida de uma criança minúscula que ao nascer pergunta por seu pai e sua mãe discorre que ele foi engolido por Karabá, a Feiticeira, assim como todos os homens que se atreveram a enfrentá-la. O menino então decide enfrentar a feiticeira para descobrir o porquê da sua maldade. Em contrapartida Karabá, tenta a todo custo capturar o pequeno, mas não tem sucesso, pois em todas as tentativas ele conseguiu sair ileso.

Para se proteger da terrível mulher Kiriku faz uso do seu tamanho e sua inteligência, objetivando libertar seu povo do sofrimento. Por outro lado, o pequeno personagem amado e desprezado pelos seus mesmos não desiste de descobrir o porquê das maldades da feiticeira. Com isso ele nos leva a descobrir um pouco sobre a cultura de sua aldeia. Por fim, ele conta com a sabedoria de seu avô que o orienta a descobrir suas indagações e tornar se um homem.

3.8.2 Desenvolvimento da oficina

Essa oficina foi uma das mais aguardadas pelos alunos, pois a pesquisadora já havia comentado um pouco sobre o personagem central do filme, o minúsculo menino Kiriku. De início, conversamos um pouco sobre a obra, se alguns deles já haviam assistido e WS afirmou que “sim e que o filme era muito interessante e que gostaria de assistir novamente”. E, assim, nos direcionamos a sala de vídeo. Durante o momento, percebemos a empolgação dos discentes em relação ao personagem Kiriku devido a seu tamanho e sua inteligência, além das cenas cômicas que os envolviam em risadas. Após o término, tivemos um momento para conversa que envolveu as seguintes perguntas:

5. Vocês gostaram do filme?
6. O que mais lhe chamou atenção?
7. A feiticeira era realmente má?
8. Como podemos relacionar o filme com os temas preconceito e racismo?
9. Qual era o maior questionamento de Kiriku? Qual a importância que tal questionamento teve para o desenvolvimento da trama?

As interrogações acima serviram de roteiro para o prosseguimento da atividade. Quanto à primeira indagação, por unanimidade, eles afirmaram que gostaram do filme, principalmente por “ser engraçado”, diz C. Já o segundo questionamento houve várias opiniões, dentre elas, estava a de YF discorrendo que o personagem que ela mais gostou foi a Feiticeira ressaltando a beleza da personagem. Acrescentou ainda que mesmo má, ela era bonita e por isso Kiriku se apaixonou por ela. WS disse que sempre se encantou com a agilidade do menino que mesmo pequeno pode fazer coisas que os grandes não faziam. KF se atentou aos olhos da sentinela e da árvore que raptava as crianças.

Já no terceiro item, houve um momento de silêncio quebrado pela voz de JB que falou que “a feiticeira não era má, que ela era assim por que alguém enfiou o espinho na sua coluna” e todos concordaram com a afirmação dele. Sobre a quarta questão, YF me surpreendeu quando relacionou o espinho da costa da feiticeira com o preconceito vivido pelo negro, sendo que esse espinho poderia ser algo maléfico que alguém fez com ela. WS completou dizendo que “é por isso que ela castigava os homens da aldeia, mas que no fundo ela era uma boa pessoa”.

Quanto à última interrogação, todos os alunos que se pronunciaram disseram que o questionamento de Kiriku centrava em saber o porquê Karabá era tão malvada. E foi através dessa indagação que Kiriku viveu grandes aventuras até o desfecho da trama e que foi

justamente essa questão que impulsionou o pequeno menino a aventurar-se por terras que seus semelhantes jamais ousaram entrar.

Após ouvi-los, a pesquisadora se pronunciou falando sobre o poder do discurso, visto que todos reproduziam que Karabá era mal, sem explicar o motivo de tanta maldade. E precisou de um pequeno guerreiro intrigado para desvendar o que estava por trás de tanta malevolência. Aqui, fizemos uma ponte para os assuntos discutidos em nossas oficinas, WS discorreu que o mesmo acontece quando as pessoas associam o negro, em especial o negro pobre, com alguém ruim e criminoso, sendo excluído da sociedade.

Essa colocação foi de grande importância, pois o negro na sociedade atual ainda carrega em seus ombros o estigma de mal feitor e esse preconceito deve ser quebrado, pois o caráter e a honradez não estão na cor da pele do cidadão e sim nas suas atitudes perante o próximo. JB ainda acrescentou que “ninguém pode ver um negro à noite na rua que pensa que o mesmo é bandido e esquecem que branco também pode ser mal” e C acrescentou que “devemos primeiro conhecer as pessoas para depois julgá-la, que assim como a feiticeira não era malvada, o negro não é bandido”.

Pode-se observar que os alunos sutilmente fizeram relação do filme com cenas de preconceito e racismo vivido por pessoas negras que carregam estereótipos de marginal. Foi possível perceber nas falas das crianças a revolta delas com relação aos exemplos citados acima, mostrando que a discussão despertou um olhar mais crítico e humano diante de tais mazelas.

Em seguida, eles foram indagados sobre qual personagem eles mais gostaram e por quê. WS se pronunciou dizendo que a personagem que ele mais gostou foi a feiticeira, justificando que ela era muito importante no filme, pois se casou com Kiriku. YF complementou discorrendo que ela só era mal porque alguém a maltratou de alguma forma.

Já M gostou de Kiriku pela sua rapidez e inteligência. Sobre o pequeno herói, SS enfatizou seu lado cômico e sua determinação em saber o porquê a Karabá era tão malvada, enquanto EF proferiu sua preferência pela canoa que Karabá usava para raptar as crianças da aldeia. As demais respostas dos alunos giraram em torno de Kiriku e da Feiticeira. Após as colocações dos discentes, foi pedido para que eles ilustrassem suas respectivas respostas como forma de consolidação da oficina e de descontração.

Figura 43 – Ilustração de WS



Figura 44 – Ilustração de M



Figura 45 – Ilustração de CF



Figura 46 – Ilustração de EF



3.8.3 Análise da oficina

Nessa oficina trabalhamos com um filme baseado num conto africano, sendo possível perceber que os alunos ainda não estavam maduros o suficientes para perceberem a metáfora que envolvia, principalmente, a personagem da feiticeira com relação ao espinho em suas costas, já que os alunos apenas observaram que alguém tinha feito mal para ela e que por isso os homens da aldeia eram castigados.

Com a observação dos alunos para com a feiticeira podemos perceber um grande avanço na percepção deles, sendo que relacionaram o espinho com o preconceito vivido pelos negros na sociedade atual. Com isso percebemos que os discentes estavam com um olhar mais crítico e atento que contribuirá na luta contra atos racistas e preconceituosos.

Nossos alunos precisam ter mais contato com esse tipo de leitura, visto que eles ficaram encantados com os personagens, assim como ficam com um filme em que o branco prevalece. LS discorreu afirmando que era o primeiro desenho animado em que todos os personagens eram negros que ele já havia assistido. Essa atividade permitiu que as maiorias dos alunos tivessem contato com uma leitura diferenciada, visto que ela foi narrada através de uma produção cinematográfica e não de um livro, mostrando que existem diversas formas de ter acesso à cultura africana e afro-brasileira.

A empolgação dos discentes pode ser perceptível nos traços das ilustrações, mostrando que o contato com novas culturas pode recriar novos heróis, já que C enfatizou que Kiriku era um herói para sua aldeia e M completou dizendo que gostou tanto do filme que ficou com a imagem do pequeno personagem na cabeça, por isso seu desenho ficou tão real. Tal sentimento se perpetuou, já que todos os dias eles comentavam algo sobre o filme e alguns relataram que assistiram novamente em casa.

YS perguntou se tinha outros filmes do personagem e que dia poderíamos assisti-los. Foi sugerido que assistissem Kiriku 2 (Os animais selvagens). YS se considerava branca, mas ressaltava que adorava a história dos negros, pois era um povo que lutam e lutaram para garantirem seus direitos e sua liberdade e que no fundo ela sabe da sua descendência negra.

Essa discente sempre se envolveu nas discussões e sempre se lamentou por não ter participado das primeiras oficinas, visto que ela veio transferida no segundo semestre. Em suas falas, podemos perceber a admiração e envolvimento por cada obra discutida, mostrando que vale a pena apresentar novas opções de leitura dentro e fora da sala de aula, pois a cada oficina observava-se o interesse o abraçamento dos debates.

Esse envolvimento mostrou que não era apenas o negro que deveria ter acesso ao acervo literário aqui discutido, mas qualquer outra pessoa que desacredita na segregação e no fascismo existente na sociedade e que acredita e admira a luta negra.

3.9 OFICINA 8: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA (MEU CABELO, MINHA IDENTIDADE)

Figura 47 – Capa do livro “Menina bonita do laço de fita”



Fonte: Editora Ática, 1996.

3.9.1 Sinopse da obra

A obra narra a história de uma menina linda, linda, de olhos negros como azeitonas bem brilhantes, os cabelos enroladinhos, a pele era escura e lustrosa como o pelo da pantera negra num dia de chuva. Sua mãe gostava de fazer trancinhas e enfeitá-las com laço de fita coloridos. Do lado da casa dela, morava um coelho branquinho de orelhas rosa e focinho nervoso, ele achava a menina a pessoa mais bonita que ele já havia visto na vida e tudo que ele queria era ter uma filha tão pretinha quanto ela.

Um dia ele foi até a casa da menina para descobrir como ela fez para ficar tão pretinha. A menina não sabia, mas sempre inventava uma história e o coelho sempre tentava reproduzir a resposta da pequena com o objetivo de ficar pretinho. Até que um dia, antes da menina

inventar a próxima estória, sua mãe que era uma mulata linda e risonha a interrompeu dizendo que a menina era negrinha por causa de uma avó preta que ela tinha.

A partir daí o coelho entendeu que as pessoas se parecem com os parentes e se quisesse ter uma filha pretinha ele teria que encontrar uma coelha pretinha para se casar. E assim aconteceu, o coelhinho casou-se e teve um monte de filhotes de todas as cores, tinha branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelhinha bem pretinha que por sinal era afilhada da tal menina bonita que morava ao lado.

3.9.2 Desenvolvimento da oficina

Estávamos chegando à reta final das oficinas, por esse motivo o livro **Menina bonita do laço de fita** de Ana Maria Machado foi trazido, visto que ele trata de um tema discutido nesse trabalho de uma maneira distinta, pois as obras até então utilizadas nos desenvolvimentos das oficinas circundavam em torno de algum ato racista ou preconceituoso, coisa que essa literatura não traz.

E esse ponto foi bem observado pelas crianças que logo perceberam a distinção entre o tema dessa obra com as demais. Para situá-las, primeiramente, foi exposta a primeira edição dessa literatura, publicada no ano de 1986, período em que as discussões em torno dos movimentos negros praticamente iniciavam. Gonçalves e Silva (2000) discorrem sobre a mobilidade do povo negro para garantir seus direitos. Segundo os autores, naquele ano acontecia

o primeiro evento no qual se fez um balanço da produção teórica sobre o tema Raça Negra e Educação foi organizado em 1986 pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda do Conselho de Desenvolvimento e Participação de Comunidade Negra do Estado de São Paulo, e com financiamento da Fundação Ford.

Foi um encontro político-acadêmico, pois não se limitou às pesquisas puramente acadêmicas. Nele, apresentaram-se experiências de políticas públicas e de ação educativa comunitária (Cadernos de Pesquisa, 1987). Deste evento, participaram, além de pesquisadores vinculados às universidades brasileira, educadores comunitários, técnicos e assessores das secretarias de educação. Puderam ser ouvidas as experiências desenvolvidas pelos grupos afro-baianos, como também aquelas, anteriormente mencionadas, em que os técnicos da Secretaria atuam junto de educadores comunitários, como estava ocorrendo, na época, na cidade do Rio de Janeiro (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 153).

A importância de expor sobre a primeira publicação da obra trabalhada nessa oficina foi relevante para que os alunos entendessem o que estava acontecendo no momento dessa produção, visto que dentre as literaturas lidas essa era a mais vetusta.

Ao fim da leitura iniciamos uma roda de conversa sobre mesma, foi exposto aos alunos um pouco sobre a criação da obra, de como a menina e o coelho surgiram. As informações sobre essa construção foram pautadas no artigo de (MADANÊLO, 2006)¹⁵.

Em seguida apontamos as distinções entre a obra aqui citada e as anteriormente analisadas. YS apontou que na obra “**Menina bonita do laço de fita** não fala de preconceito, pois o coelho gostaria de ser pretinho como a menina, ele achava bonito a cor dela”. Os demais alunos concordaram com o posicionamento da colega. Sobre a colocação da discente, discutimos que existem várias formas de falar sobre preconceito e racismo, mas que essa obra, em relação às outras, enaltecia o negro durante toda a narrativa, trazendo a cor e a beleza negra de forma positiva, contribuindo para a aceitação e construção da identidade de quem a ler.

S fez um apontamento muito interessante afirmando que “não existe pessoas como o coelho, pois ninguém quer ser preto, muito pelo contrário, as pessoas querem ser brancas.” N completou dizendo que isso acontece por causa do racismo. Aqui podemos perceber a evolução no pensamento crítico dos alunos, confrontando o conto com a realidade, visto que esse é um dos papéis da literatura, ajudar o leitor, através da leitura, a entender seu meio social e consequentemente transformá-lo.

Discutimos sobre a importância de obras como essa e de tantas outras que discutem a representatividade do negro para que, em cima dessas literaturas, possamos refletir sobre nossas identidades e nos aceitar como somos e a partir dessas reflexões consigamos lutar por um mundo mais igualitário, no qual cada criança negra possa se sentir como a Menina bonita do laço de fita, “amada e admirada”. Outro ponto a ser ressaltado foram as palavras KV ao proferir que o mundo seria mais harmonioso se existissem pessoas como o coelho da obra lida, pois assim os negros não sofreriam tanto preconceito.

Concordando com o aluno, a pesquisadora expressiu que a harmonização do mundo se daria pelo respeito mútuo e que ao praticar um ato racista e preconceituoso dever-nos-íamos se pôr no lugar do outro para então verificarmos se estimaríamos ser alvo de tais atos.

Nesse momento, a pesquisadora fez referência a sua trajetória de vida e dos momentos de racismo que sofreu, principalmente na escola, visto que é o local que mais se recordava de ser vítima de tal prática. Relatou aos alunos o quanto tinha vergonha do seu cabelo e que seu maior desejo era ter um cabelo liso, grande e loiro. ES interrompeu dizendo “que meu cabelo era lindo”. A pesquisadora explicou para as crianças que a autoaceitação era um processo lento e doloroso devido às ofensas e rejeições e que foi preciso de um longo tempo para se ver como

¹⁵ MADANÊLO, C. Traços pós-modernos em Ana Maria Machado: uma vertente infantil do questionamento do poder. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. IV, n. XVI, 2006.

negra, só aos 31 anos de idade se aceitou e sem considerar opiniões da sociedade, conseguiu orgulhar em sua minha descendência, assumindo suas características.

Após esse desabafo, declarou que os episódios de preconceito narrados durante as oficinas faziam parte de sua vida ou de algum familiar. WS disse “eu sabia” transparecendo sua felicidade na descoberta. Aqui, pode-se perceber o quão foi importante o relato de experiência e de superação para que nossas crianças nos vejam como espelho, exemplo a ser seguido objetivando sua transformação e aceitação pessoal.

3.9.3 Análise da oficina

Essa oficina não se deu como o esperado, pois os discentes estavam muito dispersos com a chegada de um grupo circense na escola, no qual as crianças participariam de uma apresentação no pátio da escola. Mesmo com esse ocorrido, podemos analisar que a presença de um personagem como a menina da literatura trabalhada foi de fundamental importância para que a criança negra pudesse se ver representada positivamente, quanto sua beleza, seus traços e sua cor, aprendendo que as características que temos herdamos dos nossos antepassados, esse ponto foi reforçado nessa discussão.

As opiniões dos alunos mostraram o quanto a leitura é importante para despertar o senso crítico deles. A fala de S mostrou isso ao questionar a existência de alguém como o coelho. De fato, esse acontecimento está muito longe da realidade dessas crianças que vivem, na sua maioria, à margem da sociedade. Aqui devemos ressaltar um dos objetivos da literatura, fazer o leitor fugir da realidade e voltar com uma possível reflexão, positiva ou negativa.

Com relação a essa criança, pode-se perceber, em suas palavras, que tal leitura foi algo distante da sua realidade sendo improvável tal acontecimento. N, concordando com o amigo, justificou que essa inexistência gerava o preconceito e o racismo. A fala de KV reafirmou a descrença na existência de pessoas como o personagem.

Em linhas gerais, pode-se perceber que o personagem que mais chamou atenção das crianças foi o coelho, isso se deu pela pouca ou não existência de pessoas com essas características no meio social que eles vivem. E é justamente a ausência de seres humanos próximos à natureza do coelho que faz com que o negro seja invisibilizado e marginalizado. Em contrapartida, eles puderam perceber que as literaturas afro-brasileiras não falam apenas de racismo e preconceito, mas também de valorização e reconhecimento da beleza do nosso povo, que através da leitura, dos livros e dos estudos podemos nos aceitar e lutar para que sejamos aceitos e respeitados sem termos que nos branquearmos como forma de aceitação.

3.10 OFICINA 9: MÃO NA MASSA “PRODUZIR É CONSCIENTIZAR” (PARTE 1)

Figura 48 – Término da Oficina nove



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A oficina em questão fugiu dos momentos de leituras. O foi produzido foi pautado nas discussões que tivemos durante as oficinas anteriores. Essa produção não objetivava análise textual no que se refere à escrita e sim aos argumentos, à criatividade e à produção. Esse momento foi destinado a parte da concretização do que foi absorvido pelos discentes a partir das obras literárias e dos vídeos que trataram de questões étnico racial envolvendo preconceito e racismo no contexto social em que eles circulam.

3.10.1 Desenvolvimento da oficina

A priori, fizemos uma roda de conversa para definirmos como se daria a finalização das oficinas, de modo que todos dessem suas opiniões e sugestões. Eles foram alertados que, de preferência, a atividade escolhida pudesse abarcar todos os alunos. PS sugeriu que dramatizássemos uma das obras utilizadas durante as oficinas. Enfatizou-se que a dramatização

não abraçaria a todos, mas sugestão aceita. YF propôs que fizéssemos uma atividade individual, como uma redação sobre o tema envolvendo preconceito e racismo. Quanto a essa sugestão, os demais alunos não gostaram, logo a descartamos.

WS lembrou uma proposta mencionada em um momento anterior que se tratava da produção coletiva de um livro, o que também foi descartada pela maioria. A pesquisadora notou que não íamos chegar num consenso e por isso interferiu com sugestões, já que uma das atividades seria a dramatização, foi proposta a realização de um exercício grupal no qual pudéssemos envolver todos os alunos. Foi proferido que se tratava da produção de placas com frases de combate ao preconceito e ao racismo e espalharíamos as mesmas pela escola, expondo-as durante a culminância geral do projeto. Eles gostaram de ideia, então, como dinâmica final, optamos pela dramatização e a produção das placas conscientizadoras.

O próximo passo foi a escolha da obra literária na qual a encenação se pautaria. Foram listas as obras trabalhadas e a maioria dos discentes optou pela obra “**Minha mãe é negra sim!**” de Patrícia Santana. Essa atividade ficou para o encerramento do projeto, assim seguimos para o próximo passo, a construção das frases.

Dividimos a turma grupos, nos quais cada construiu frases de combate ou conscientização contra o preconceito e o racismo. E assim partimos para a escrita, na qual a pesquisadora foi apenas uma mediadora na produção, após essa tarefa nos direcionamos para o pátio da escola, local em seriam confeccionadas as placas de madeira para transcrevermos as frases. O desenrolar da atividade se deu de forma tranquila, compartilhando e dividindo o material. O principal objetivo dessa atividade foi o observar a criticidade e criatividade de cada grupo perante o assunto proposto, de forma que tal objetivo foi alcançado com sucesso.

3.10.2 Análise da primeira parte da oficina

Essa atividade proporcionou um momento de descontração em que eles puderam sugerir e optar sobre o desenvolvimento dela. Os discentes tiveram total autonomia no momento de produção, houve algumas divergências quanto à escolha da produção, mas entraram em consenso e escolheram o que grupo mais gostou. O resultado desse trabalho foi muito satisfatório, pois eles entenderam a proposta da atividade. Abaixo seguem as frases escolhidas por cada ajuntamento.

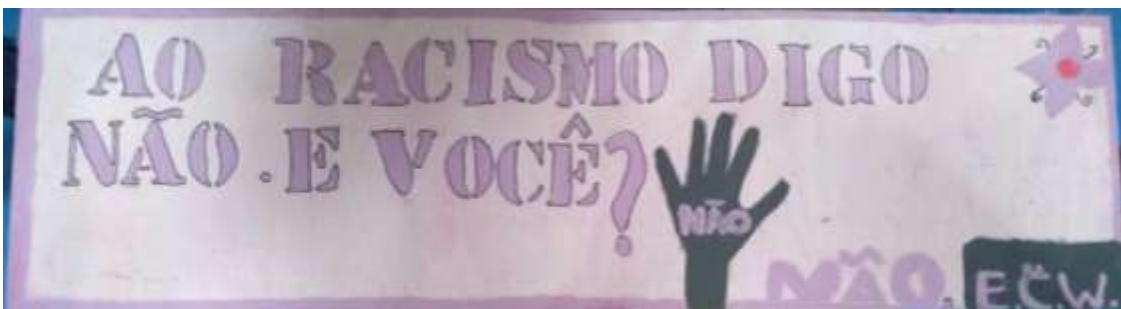
Figura 49 – Atividades dos alunos PS, PM e MS



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A placa produzida pelos alunos PS, PM e MS enfatizou que, independentemente da cor de cada pessoa, devemos respeitar a do próximo. Esse foi um ponto bastante discutido nas oficinas, o respeito e a tolerância diante das particularidades de cada indivíduo.

Figura 50 – Atividade dos alunos EB, C e WA



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse grupo não se limitou a um tipo específico de racismo e foram enfáticos ao dizer não a essa prática deixando claro suas posições. Em seguida, criativamente eles lançaram uma pergunta ao leitor, se esse diz não ao racismo como eles. C perguntou se “poderia desenhar uma mão com a palavra não, como símbolo de sua placa”. Alguns alunos discordaram analisando que essa mão poderia simbolizar “não ao negro”. C explicou que a “mão negra significa” o racismo e a palavra “não” era a negatividade. Para esse aluno o símbolo por eles desenhado resumia a frase contida no trabalho.

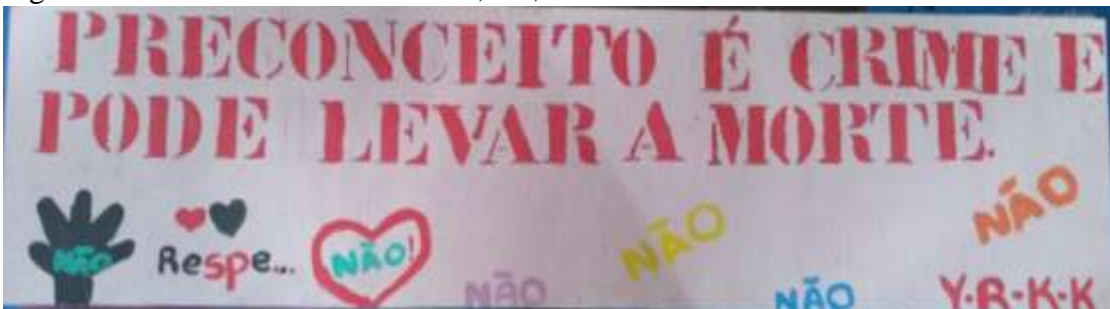
Figura 51 – Atividade dos alunos ES, A, F e KR



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse trabalho fez referência especificamente sobre a cor da pele. Acreditamos que não seja coincidência, pois durante o desenvolvimento das oficinas ES sempre relatou cenas de preconceito e racismo com relação ao tom da sua pele e, nesse momento, junto com seus amigos quis transparecer sua revolta e indignação. Essa frase foi uma das que os demais alunos da sala mais gostaram, WS afirmou que o enunciado é “forte” e concordamos com ele, visto que ele demonstra que os indivíduos estão exauridos da mazela contida no racismo, importando apenas a passagem despendida de qualquer tipo de preconceito.

Figura 52 – Atividade dos alunos YF, RS, KV e KF



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O enunciado acima faz menção a Lei 9. 459, de 13 de maio de 1997 que discorre: "Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" (BRASIL, 1997). É de suma importância que saibam que atos racistas podem ser punidos perante a lei. Além de ser crime tal ato, os discentes fizeram alusão à depressão causada pelo acúmulo de sofrimento que em alguns casos pode levar a morte.

A mensagem deixada por esses alunos mostrou o perigo que envolve o racismo e o preconceito, nos fazendo refletir quão é importante o esclarecimento e o combate dessa sombra que assola o povo negro.

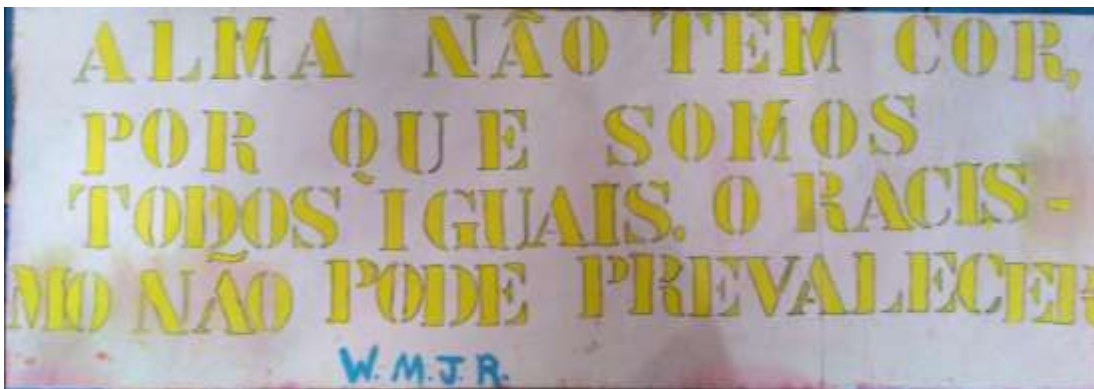
Figura 53 – Atividade dos alunos GO, EN e LS



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O grupo se atentou na igualdade, como ser humano em direito, deveres, interioridade e como pessoas que, perante a lei, deveriam compactuar das mesmas prerrogativas. Ainda enfatizaram que isso não era percebido pelas pessoas. Sabe-se que as palavras proferidas por esses discentes envolveram uma grande parcela da sociedade, na qual cidadãos se põem na condição de superior ao outro pela cor da pele e pela condição social, esquecendo que no fundo somos todos seres humanos e deveríamos ser tratados com equidade e respeito.

Figura 54 – Atividade dos alunos WS, M, JB e RC



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nessa produção os alunos esclareceram um dos pontos que eles acreditavam que somos iguais, ressaltando ainda a não prevalência do racismo. É relevante debater essa prevalência, visto que muitas vezes ela se sobressai na sociedade e para que isso não ocorra o racismo e o preconceito deve ser combatido veementemente.

Figura 55 – Atividade dos alunos S, EF e JP



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

“Nunca é tarde”, essa expressão nos faz acreditar num futuro mais harmonioso, no qual possamos conviver numa sociedade sem medo, com nossos direitos garantidos independente de cor, raça ou grupo social, que vejamos nosso irmão sem julgamentos pelo tom da sua pele ou pela roupa que veste. E como gloriosamente esses discentes proferiram “basta você ter a primeira iniciativa”.

A primeira iniciativa pode ser o ponto chave para a mudança, vamos repensar nossas iniciativas. Na sala de aula podemos iniciar com leituras e discussões que abracem a luta dos menos favorecidos, daquele que durante a formação do povo brasileiro serviu e serve de base para a herança genética que muitos se recusam a aceitar.

Notou-se nas produções dessas crianças que as conversas em torno das questões raciais devem ser exploradas desde a infância para que no futuro eles possam lutar por um mundo no qual as pessoas não sejam julgadas pela cor da sua pele. Vivemos um momento em que nossas crianças devem estar preparadas para reavivar os movimentos sociais, objetivando que sejam assegurados o direito de liberdade, fraternidade e igualdade.

Essa oficina mostrou o potencial que uma criança de periferia pode ter se for incentivado. Tal incentivo deve vir primeiramente no ato da leitura, pois é a partir dela que a criticidade deles fluirá para que nos anos posteriores possam se aprofundar no tema aqui discutido, compreendendo assim que cada um de nós carrega na herança genética não só a melanina negra, mas as lutas, a perseverança e a esperança de um mundo melhor.

3.11 OFICINA 9: MÃO NA MASSA “PRODUZIR É CONSCIENTIZAR” (PARTE 2)

Figura 56 – Cenas da dramatização baseada na obra “Minha mãe é preta sim!”



Como mencionado no início da nona oficina, os alunos faziam parte da dramatização da obra literária **Minha mãe é preta sim!** A referida obra sofreu alguns cortes para se adequar às necessidades de locomoção e organização do cenário. A escolha dos alunos para cada personagem se deu por meio de sorteios, visto que para cada personagem havia mais de um aluno que gostaria de representá-lo e para a escolha ser mais justa optamos pelo sorteio, com o aval dos envolvidos. Segue a lista dos alunos relacionados, seus respectivos personagens e a obra adaptada usada nesta última fase das oficinas.

Eno: EF – Professora: EB – Avô: M – Mãe: GO – Pai: N – Dona Lia: PS –
Narrador: WS – Figurantes: KV, ES, S, YF, C.

Minha mãe é negra sim

Desde o dia em que a professora de Artes disse a ele que pintasse sua mãe de amarelo, que ficava mais bonito, Eno ficou entristecido. Não havia entendido direito o porquê de a professora fazer aquela sugestão, quase exigência, pelo tom e pela dureza da sua fala.

Naquele dia não quis desenhar mais nada nem colorir. A professora esperou por seu desenho, que não veio. Não veio também aquele sorriso largo de todo dia, que ele lançava para Dona Lia, que ficava no portão vendo as crianças da escola indo embora.

Chegou em casa mudo. Não correu para os braços do pai, que sempre o esperava na hora do almoço. Correu para seu cantinho lá no terreiro. Cantinho feito com um monte de caixa de banana que ele pegava no sacolão de sua rua.

Era um esconderijo de menino. Menina não entrava, adulto também não. Somente os bons amigos e, de vez em quando, seu cachorro vira lata Simba.

Não comeu o quiabo com angu que seu pai pôs no prato nem aceitou o bocado de paçoca deixado por tia Nini na última visita. O pai achou tudo esquisito, ia esperar pela mulher para ver se descobria o motivo do banzo de Eno. Os dias foram passando, e cada dia pai e mãe estranhavam mais a tristeza do menino. Ele nem queria ir à aula.

Amuado pelos cantos, Eno pensava no sentido de tudo. E não encontrava respostas. Ele era preto, seu pai e sua mãe também. Por que não podia pintar sua mãe de preto? Já ficava chateado com os apelidos que alguns meninos lhe davam, tudo coisa ou bicho. Mas a professora dizer a ele que pintasse a mãe de amarelo? Era demais!

Depois de uns dias de silêncio, Eno resolveu procurar respostas e foi procurar no dicionário o significado da palavra preto. Lá não viu muita coisa boa, achou de novo tudo muito esquisito. Continuou em casa triste, queria melhorar, mas não conseguia, ainda mais na quinta feira, que era dia de seu avô fazer a visita de sempre.

Vovô Damião chegou e se sentou no banquinho de sempre para receber o neto amado. O vô logo viu a tristeza do menino-neto. “Que banzo é esse, menino?” Eno já sabia que banzo era uma tristeza de preto, vinha do tempo da escravidão, a saudade da terra, o medo da solidão em outros mares... Eno não suportava mais tanto silêncio e resolveu contar ao avô o motivo da agonia.

O avô ouviu tudo, pensou, mastigou vento, coçou a cabeça. E começou. Falando de uma forma que só avô sabe, dando uma aula mansa, contado do tempo antigo, falando das coisas de hoje em dia. Falou de racismo, das dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para serem aceitos no mundo.

Eno ouvia, fazia perguntas. Vô Damião disse do orgulho que tinha de sua família, que lutava para viver com dignidade. E disse uma coisa a Eno, de que ele nunca mais esqueceu: “A boniteza deste mundo está nas diferenças, diferenças de tudo quanto é jeito: de pessoas, de cores de gente e flores, de tamanhos, de línguas e costumes, de sotaques, de jeitos de ficar alegre ou triste”.

Eno era motivo de alegria para sua família, era um presente divino para todos. Não podia ficar triste para sempre. Pegou um papel e um lápis e caprichou no seu desenho de mãe.

Naquela sexta-feira, Dia do Pai, dia de força e energia, resolveu voltar para a escola e enfrentar a professora. No dia anterior, ele tinha ficado até tarde caprichando em seu desenho, desenho de mãe negra, como era a sua. O sorriso voltou ao rosto para presentear Dona Lia.

A professora, na sala de aula, recebeu o desenho feito com orgulho e dignidade: “Professora, meu desenho de mãe, não pinte de amarelo, pinte de preto em negro como é a minha mãe, como é jabuticaba, o ébano, a beleza da noite escura. Pinte com a cor de mim mesmo”.

A professora olhou espantada, mas percebeu a seriedade da situação. E Eno completou: “Qualquer dia desse meu avô vem aqui dar aula, pra todos aprenderem sobre a nossa história”.

Na cabeça de Eno, tocava uma música que seu avô havia cantado para ele: “Eu sou negro sim, como Deus me criou. Sei lutar pela vida, cantar liberdade gostar dessa cor. Eu sou negro sim....

Obra de Patricia Santana adaptada pela mestrandia Delzuita A. S. dos Santos e os envolvidos na dramatização.

A encenação foi desenvolvida de acordo com a fala do narrador, ou seja, os demais personagens não tinham voz, apenas ações. Optamos por esse estilo devido à sonorização do espaço e por não haver microfones para todos. No decorrer dos ensaios, acatamos as sugestões e opiniões dos envolvidos, tornando-os parte importante do processo. Essa última etapa foi apresentada para toda comunidade escolar e para os pais na culminância de um projeto voltado para leitura e escrita que aconteceu no município.

3.11.1 Análise da oficina

A experiência nessa oficina com a dramatização de uma obra escolhida pelos discentes e discutida em outros momentos foi muito importante, visto que a disputa pelos personagens foi bastante acirrada, visualizando o interesse e o gosto pelo momento. Outro lado que pode ter despertado o interesse geral pode ser o fato dessas crianças se sentirem realmente representadas, pois a maioria das encenações desenvolvida nesse período escolar não representa de fato esses alunos, pois a maioria envolve padrões brancos e ficcionais. E a literatura aqui desenvolvida tratava de episódios de preconceito e racismo que a maioria das crianças sofreu, sofre ou sofrerá algum dia.

Outro lado importante foi o reconhecimento com relação aos alunos x personagens, analisados nas palavras de M, “eu que vou ser o Eno, eu sou preto como ele”. Esse reconhecimento como preto é uma parte muito valorosa no desenvolvimento dos discentes, já que a partir dessa afirmação eles puderam, de fato, se ver e ver o outro com um olhar mais questionador, lutando para que seus direitos não sejam lesados e sim respeitados.

Portanto, a leitura de obras com temáticas que represente a cultura e a formação da sociedade brasileira oportuniza essas crianças a lidarem de forma mais consciente e veemente com as moléstias causadas pela intolerância e o fascismo que se propagaram historicamente no mundo e a incorporação de personagens literários que retratam a realidade dos alunos faz-se necessário para construção pessoal de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária é uma atividade que deve ser incentivada diariamente no processo de construção do indivíduo e a escola tem papel fundamental nesse processo, visto que muitas crianças só terão acesso à literatura dentro desse ambiente. Na escola, o aluno entrará em contato com os diferentes tipos de gêneros que o ajudarão a organizar e direcionar seus discursos. Dentre eles, evocamos o gênero literário infanto-juvenil para sustentação da referida pesquisa.

O estudo teve como foco principal as narrativas literaturas afro-brasileiras apoiado na Lei 10.639 de 2003 que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Acreditamos que a pesquisa possa contribuir para a formação cidadã consciente dos nossos alunos, dando ferramentas ideológicas e históricas que garantam a busca por seus direitos e deveres perante a sociedade, possibilitando ainda as discussões em torno de temas que envolvem o preconceito e a intolerância racial dentro e fora do contexto escolar.

Nessa perspectiva, objetivamos demonstrar a efetividade do uso da literatura afro-brasileira para o desenvolvimento de um leitor crítico e consciente, colaborando, assim, para a construção identitária da criança negra em uma escola na periferia do município de Marabá, Pará.

A partir das oficinas realizadas na escola, os alunos tiveram contato com literaturas que transpareceram as características e desafios do povo negro no Brasil. Esses aspectos estavam presentes nessas obras de forma positivas e negativas, levando o aluno às reflexões da posição da pessoa negra perante a sociedade e de como esses debates contribuem para o crescimento pessoal e ao combate racista preconceituoso que nos assolam.

Durante o desenrolar das oficinas pudemos sondar relatos de cenas racistas e preconceituosas vividas por boa parte dos envolvidos na pesquisa. E com essas informações discutimos as origens históricas dessas intolerâncias e de como podemos combatê-las. Essas confissões sempre aconteciam posteriormente à leitura da obra literária afro-brasileira destinada a cada oficina, mostrando sua eficácia, pois a leitura crítica e os debates afluíam nas crianças as indignações contra a violência gratuita que cada um sofria calado devido à supressão de argumentos e informação que sirva como base de defesa.

No decorrer das oficinas, observamos a evolução crítica dessas crianças através das suas produções e relatos, evidenciando um novo olhar para a história negra, orgulhando-se de suas memórias e de seus antepassados, mas, ao mesmo tempo, o medo de se tornarem vítimas de estereótipos racistas e preconceituosos, mostrando a omissão da Lei 10.639/03 e a falta de

leituras críticas nas instituições escolares, principalmente no Ensino Fundamental menor, assim como leituras que abordem temas relacionadas ao seu cotidiano para que eles possam localizar dentro das obras trabalhadas semelhanças com a realidade social de cada um. Sem essas discussões perdemos a oportunidade de trazer esses alunos para o debate leitor, uma leitura comentada, crítica e introspectiva que faça o discente ler além da decodificação das palavras, dando a eles armas argumentativas em defesa das questões étnico-raciais.

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para o aprimoramento das práticas de leituras, assim como forneceu as contribuições para a construção identitária do aluno negro, ressignificando o olhar sobre a história negra antes silenciada, acobertada pelo preconceito e pela ideia do branqueamento racial que ainda seguem impregnados na ideologia que rege nossa sociedade. Ainda cremos que o uso da literatura infantil afro-brasileira e a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) possam colaborar para o combate as mazelas sociais que historicamente perseguem o povo negro, além de auxiliarem na sua autoafirmação.

Salientamos ainda que a desconstrução da trajetória histórica do negro no Brasil ainda tem um longo caminho a ser percorrido para desmistificar os estereótipos sofridos por boa parte da população que vive as margens da sociedade. Assim, essa pesquisa teria uma repercussão e efetivação mais eficaz se dispusesse de mais tempo, visto que o trabalho com a leitura não se resume em meses e sim num trabalho constante que pode durar todo decurso escolar de um indivíduo. Com isso, esperamos que esse trabalho possa auxiliar novos estudos e pesquisas pautados principalmente na aplicabilidade eficiente da Lei 10. 639/03 (BRASIL, 2003), objetivando esmiuçar seus dispositivos, tendo como aliada a literatura afro-brasileira para a ressignificação identitária do cidadão negro.

Contudo, a pesquisa envolvendo a temática africana e afro-brasileira está em aberto, principalmente aquela que discute a literatura infanto-juvenil, uma vez que se trata de uma discussão bem ressentida e que só agora podemos ver o negro espalhado pela sociedade como sujeito, ainda que discretamente se comparados aos demais, dentre eles estão pesquisadores, escritores, cantores, editores, empresários, entre outros que servem como inspiração para a criança negra, fazendo com que ela se sinta representada e estimulada a alcançar seus objetivos pessoais e coletivos. Por esse motivo, lançamos nossos olhos para futuras pesquisas que retratem a comunidade negra de forma positiva, desprendida de estereótipos racistas e preconceituosos, bem como que a história do povo negro seja recontada, evidenciando suas contribuições passadas e futuras para que tenhamos uma sociedade pautada na equidade e no respeito às diferenças.

Como meio de despertar no professor interesse por essas discussões em sala de aula, foi anexado nessa pesquisa um pequeno manual de instruções que contou com 5 oficinas pautadas na leitura de obras literárias infanto-juvenil afro-brasileira. Ele poderá ser usado nos momentos de leituras ou rodas de conversa. Os debates aqui propostos consistiram no início de outras pesquisas, pois falar sobre literatura na perspectiva de conscientização abre um leque de possibilidades investigativas que contribuirá para a formação cidadã consciente, além de contribuir no combate de estereótipos racistas sofridos por nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHES, L.P. Implementação da lei 10.639/2003 – competências, habilidade e pesquisa para a transformação social. **Pró-posições**. v. 28, n.1, 2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, C.R. **Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.459 de 13 de maio de 1997**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso em 29 nov. 2019.

_____. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

CÂMARA, A. Z. **O cabelo de Cora**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, M.M. **Teoria da Literatura II**. Curitiba : IESDE Brasil S.A., 2008.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANCO, M.A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3>. Acesso em: 09 abr. 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/21757984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 12 dez. 2019.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

GUTIERRA, B.C. **Adolescência, psicologia e educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ISADORA, R. **A princesa e a ervilha**. São Paulo: Farol Literário, 2016.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KÖCHE, V.S.; MARINELLO, A.F. **Gêneros Textuais Práticas de Leitura Escrita e Análise Linguística**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____.; _____. **Ler, escrever e analisar a partir de gêneros textuais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAJOLO, M. **Do mundo da Leitura para a Leitura de Mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MACHADO, A.M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MAGALHÃES, H. G. D.; BARBOSA, E. P.S. **Pesquisa & Ensino da Língua Materna e Literatura: Diálogo entre Formador e Professor**. Campinas: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins, 2009.

MADANÊLO, C. Traços pós-modernos em Ana Maria Machado: uma vertente infantil do questionamento do poder. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. IV, n. XVI, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/download/494/485>. Acesso em: 26 nov. 2019.

MATTOS, R.A. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2016.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: Histórias e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v.18 n.50, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005. Acesso em 16 dez. 2019.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil. **Revista USP**, n.68, p. 46-57, 2005-2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 16 dez. 2019.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiro**, n. 62, p. 20 – 31, 2015.

NEVES, A. M. B. **Interações: raízes históricas brasileiras**. São Paulo: Baroukh, 2012.

PAULA, B.X.; GUIMARÃES, S. **10 anos da lei n. 10. 639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 161-192, 2004.

REY, G. L. F; MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Editora Alínes, 2017.

RIBEIRO, P.B. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SANTANA, P. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

SANTOS, F. C. MORAIS, F. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R.J.; COSSON, R. **Letramento Literário**: Uma proposta para sala de aula. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SILVA, P.R. Memória, História e Cidadania. **Cadernos do CEOM**, v. 23, n. 32, 2010. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/682>. Acesso em: 117 abr. 2019.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, C. A. **Sagui**. 2018. Disponível em: <https://www.infoescola.com/mamiferos/sagui/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ZENINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientarium**, v. 21, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277135575_Uma_visao_panoramica_da_teorica_e_da_pratica_do_ensino_de_lingua_materna. Acesso em: 18 abr. 2019.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Literatura Infantil, família e escola

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 11 Sexo: () feminino (X) masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

(X) na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? (X) sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em as de aula. Você acha importante, por quê?

Porque abunda o livro e ligad

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia. ? Sim literatura é bom

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 10 ANOS Sexo: () feminino (X) masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

(X) na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? (X) sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

POIS AGETE APE DE ALA
ALBEVE

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? TEM LEITURA

KABELODI SERA GENE NE
NEGA DA

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade:.....10..... Sexo: () feminino masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em as de aula. Você acha importante, por quê?

por

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia. ? TEILITUA

CARALOOI

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 7 anos Sexo: () feminino masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? () sim não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

por que gente se diverte e aprende

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? Sim porque todos as histórias

são sobre os negros

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 17..... Sexo: () feminino (X) masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

(X) na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? (X) sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em as de aula. Você acha importante, por quê?

sim porque é bom e a gente aprende
a

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? sim porque ajuda a gente a aprender

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade:.....10 anos..... Sexo: feminino () masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em as de aula. Você acha importante, por quê?

eu gosto da aula de Português porque tem
muitas coisas legais

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? sim varias

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade:10..... Sexo: () feminino masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em as de aula. Você acha importante, por quê?

a cada de leitura porque todo mundo pode ler

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia. ? sim porque tem pessoas

e ensina que mais devemos ser o mesmo não importa se é negro, o seu cabelo se não e do glito que você que

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 10 Sexo: () feminino masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

porque a leitura faz imagina

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia. ? tem leitura

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade:13..... Sexo: () feminino (X) masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

(X) na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? () sim (X) não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

*sim por que com a leitura as pessoas
estão mais sabendo ler*

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? *Tem importância por que a literatura
é importante para todos*

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade:.....11..... Sexo: feminino () masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

() na escola em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em as de aula. Você acha importante, por quê?

Sim porque eu estou aprendendo mu-
ito

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia. ?

eu acho muito boa porque
o todo dia eu aprendo mais sim

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 10 anos Sexo: feminino () masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

sim, porque desenvolve a leitura e escrita,
e porque é fundamental para o novo ensinamento

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? eu acho que é importante por

que o livro sempre ensina uma
lição sobre o preconceito.

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 11 Sexo: feminino () masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? () sim não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

Quando na escola

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? aproveita

A importância é para os alunos
adila

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 10..... Sexo: () feminino masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

() na escola em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? () sim não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

eu acho importante porque eu aprendo più melho na literatura

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? eu por ter mais gost de ler

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 11 anos..... Sexo: feminino () masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

acho. Porque eu não gosto a escola e as aulas de
aula e os livros não são interessantes

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? eu acho bastante legal tem muito coisa

legal, tem muita importância porque é legal

Interrogações sobre o uso de literatura infantil no contexto familiar e na escola

Objetivos:

- Indagar sobre o manuseio da literatura dentro e fora da escola;
- Conhecer a visão dos alunos quanto à literatura afro-brasileira no contexto escolar.
- Conhecer a receptividade da pesquisa entre os alunos.

Idade: 10 Sexo: () feminino (x) masculino

1. Onde você tem mais contato com o livro de literatura infantil?

(x) na escola () em casa

2. Você tem momentos de leitura com sua família? (x) sim () não

3. Quanto aos momentos de leitura em sala de aula. Você acha importante, por quê?

Porque a leitura é essencial e ligo também
é muito importante

4. O que você acha da literatura afro-brasileira na escola? Tem alguma importância no seu dia-a-dia? Tem leitura de cultura afriicana

APÊNDICE 2

Termo de autorização de uso de imagem de menor de idade

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES.
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
 DE MENOR DE IDADE**

_____, nacionalidade brasileiro (a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade brasileiro(a), estado civil _____, portador do RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____-_____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa _____, desenvolvido por **Delzuita Alves Sousa dos Santos**, na **Escola Municipal de Ensino Fundamental Pequeno Pajé**.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

_____, ____ de _____ de 2019.

 Assinatura do(a) responsável.

APÊNDICE 3

OFICINAS DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA INFANTO-JUVENIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR

Introdução

As práticas de leitura no Ensino Fundamental menor são encaradas como base para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos discentes. A disponibilidade de obras que agucem o ideário infantil-juvenil devem estar à disposição para que os professores tenham em mãos ferramentas que possibilitem o crescimento de um leitor crítico e autônomo. O trabalho com obra literária pode ser um caminho para esse crescimento, pois a literatura possibilita estar no lugar e na condição do outro e te faz ver o mundo com um olhar mais afetuoso e crítico.

Este manual trás parte das oficinas que foram desenvolvidas durante o curso de mestrado (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob orientação da Prof.^a Dra. Liliane Batista Barros, que teve como título, “**QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO:** literatura afro-brasileira e a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ens. Fund. Pequeno Pajé”. O foco deste manual são as obras literárias infanto-juvenis afro-brasileiras atreladas a Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), objetivando auxiliar o professor nos momentos das práticas de leituras que discutam o lugar do negro na sociedade - lugar esse que lhe foi negado devido ao racismo e ao preconceito. As oficinas aqui descritas foram desenvolvidas numa turma de 5º ano do Ensino fundamental, mas podem ser adequadas para outras turmas.

Contudo, reforçamos que as oficinas estão voltadas para os momentos de leitura em que o foco seja os debates e não a produção textual. Entretanto, fica a critério do professor optar por uma ou pelas duas, de modo que as discussões em torno da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e seus dispositivos sejam parte do currículo escola.

OFICINA: O cabelo de Cora

Conteúdos:

Leitura direcionada;

Representação do negro na literatura;

Estereótipos racistas relacionados ao cabelo da pessoa negra;

Racismo e preconceito na escola, como combater;

Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003_.

Objetivos:

Aguçar o gosto pela leitura;

Discutir como o negro é representado nos livros literários infantis;

Conscientizar os discentes sobre o respeito às diferenças;

Discutir estratégias de combate ao preconceito e ao racismo no contexto escolar;

Conhecer um pouco da lei que garante as discussões em torno da história e cultura negra.

Procedimentos:

- O professor dispõe os alunos em um círculo e inicia a oficina com uma conversa informal sobre preconceito relacionado ao cabelo para que os alunos se familiarizem com o tema;
- Após a conversa, o docente lerá o livro “O cabelo de Cora”, explorando todos os aspectos da obra, como capa, autor, imagens, tema;
- Posteriormente, o professor fará relação entre a conversa inicial e a obra lida com os alunos para aprofundamento do tema;
- Enfatizar para os alunos a importância do negro na literatura como forma de representatividade negra;
- Faça uma comparação entre os clássicos infantis, enfatizando a invisibilidade do negro nessas obras;
- Na lousa, produza uma lista com as características entre a obra lida e as obras clássicas infantis para que as crianças percebam a inexistência dos negros nessas produções;
- Indague os discentes sobre a relevância de ler obras literárias afro-brasileira no contexto escolar e se elas auxiliam no combate ao preconceito e ao racismo;
- Explique aos discentes os direitos assegurados com a obrigatoriedade da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003);
- Incentive os alunos a lerem mais obras com temáticas afro-brasileiras que os ajudem no combate aos estereótipos racistas;
- Como forma de consolidação da oficina, peça para os alunos relatarem uma cena de preconceito vivida ou não por eles.

Recursos:

Livro “O cabelo de Cora de CÂMARA, Ana Zarco”

Avaliação:

A avaliação é um processo contínuo de modo que, no decorrer do processo, serão observados os avanços dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades da leitura crítica e autônoma.

Tempo de realização da atividade: 90 minutos

Comentários:

1. Essa oficina pode ser adaptada para outras obras com temas, de acordo com as necessidades da turma;
2. Para o professor que deseja trabalhar também com a escrita, ao invés de pedir que os alunos relatem a cena de preconceito, peça que eles a escrevam;
3. Peça que os alunos ilustrem o seu personagem favorito e depois, com eles, analisem criticamente quanto se há personagens negros ou não.

OFICINA: MINHA MÃE É NEGRA SIM!

Conteúdos:

Leitura ao ar livre;

Família e escola;

O passado explica o presente para que o futuro seja transmutado;

Aceitação como ato de respeito.

Objetivos:

Despertar o deleite pelos momentos de leitura;

Saber da importância da família e da escola na solução de problemas enfrentados pelos alunos;

Explicar aos discentes a real história negra, esclarecendo como se deu o prelúdio do racismo;

Debater sobre a relevância da aceitação do outro para que sejamos aceitos reciprocamente.

Procedimentos:

- Preparar um lugar ao ar livre para o momento de leitura para que os alunos percebam que leitura independe do lugar;
- O professor ou um discente leem a obra fazendo uso de todos os elementos que a compõem: capa, autor, imagens, tema;
- Ao fim da leitura, debata com as crianças sobre o papel da família no processo educativo e de como ela é importante na solução de situações adversas;
- Peça para os alunos discorrerem de momento em que suas famílias os ajudaram a entender e resolver alguma situação desagradável;
- Pegue um gancho no enredo da narrativa para falar sobre a história negra, de como essa história influencia, na atualidade, essa comunidade, além de refletirem sobre o futuro pautado nas discussões.

- Por fim, fale sobre aceitação, explicando as características dos negros foram herdadas dos antepassados, estimulando o orgulho de ser quem somos e de aceitar o próximo com suas particularidade, compreendendo que essa atitude é um ato de respeito;
- Peça aos discentes que desenhe sua mãe ou família como eles as veem.

Recursos:

A obra literária “Minha mãe é negra sim!”

Papel;

Canetinhas e lápis.

Avaliação:

A avaliação acontecerá durante todo o processo da oficina.

Tempo de realização da atividade: 90 minutos

Comentários:

1. Para atividades com escrita, o professor pode pedir que as crianças produzam outro final para a narrativa;
2. Faça um mural com as ilustrações feitas pelos discentes;
3. Aos alunos que não queiram ilustrar, solicite que eles descrevam sua mãe ou família.

OFICINA: O Cabelo de Lêle

Conteúdos:

Leitura comentada;

Apelidos e racimo/brincadeira ou ofensas?

Intertextualidade literária;

Herança genética: de onde vem?

Objetivos:

Avivar o gosto pela leitura através de obras que os identifiquem;

Conscientizar os discentes sobre as diferenças entre apelidos e racismo/brincadeira ou ofensas;

Discutir a malignidade de atos racistas e preconceituosos;

Observar criticamente as marcas narrativas da obra *O cabelo de Lêle* com as antes trabalhadas, analisando como as histórias lidas se cruzam com suas histórias de vida e podem se entrecruzar em algum momento, por isso a importância do respeito como próximo;

Debater as origens das características negras que carregamos.

Procedimentos:

- Preparar a sala de aula de modo aconchegante para o momento da leitura;

- *O cabelo de Lelê* é uma narrativa que vem acompanhada de indagações no decurso do enredo. Essa estratégia deve ser usada para trazer o aluno para a leitura. Faça uso delas;
- Reforce as origens dos cabelos cacheados, crespos e a importância de aceitar-se, assim como respeitar o outro por suas características;
- Questione os alunos sobre os apelidos que são proferidos por eles;
- Com as respostas, direcione a discussão sobre o preconceito e o racismo que veem atrelado a esses apelidos;
- Continue o debate esclarecendo que esses atos são opostos às brincadeiras, enfatizando as consequências causadas por essas ações;
- Sempre relacione a obra trabalhada nas oficinas anteriores como forma de ativar a memória sobre temas já mencionados;
- Faça uso da obra lida para reforçar a conversa em torno da herança genética que herdamos dos nossos antepassados, substanciando a importância de nos orgulharmos desses traços, pois fazem parte da nossa singularidade;
- Como produção final, peça aos alunos colorirem a imagem de uma mulher negra (anexo) e no cabelo coleem feijões preto.

Recursos:

Obra “O cabelo de Lelê”;

Cola de isopor;

Lápis de cor;

Canetinhas;

Xerox;

Feijões preto.

Avaliação:

Os discentes serão avaliados continuamente.

Tempo de realização da atividade: 120 minutos

Comentários:

1. Faça relação com as outras obras trabalhadas anteriormente para que os alunos observem que os temas abordados em cada oficina têm a mesma linhagem: combater o preconceito e o racismo contra a pessoa negra, enfatizando que esses estereótipos vão além da cor, abrangendo aspectos como religião, condição social, entre outros.

OFICINA: Kiriku e a Feiticeira*Conteúdos:*

A importância do questionamento;

Como o negro é visto na sociedade atual?

Objetivos:

Compreender a importância do questionamento para o crescimento pessoal dos indivíduos;

Debater criticamente como os negros são vistos aos olhos dos outros (opressor) na sociedade atual;

Aguçar a imaginação através da reprodução de cenas do filme.

Procedimentos:

- Prepare a sala de vídeo ou a sala de aula para que as crianças fiquem confortáveis no decorrer do filme, pois ele é extenso;
- Após esse momento, faça um debate sobre o filme, explorado todos os temas possíveis;
- Dentro dos temas pontuados no filme, enfatize aqueles sobre os questionamentos feitos por Kiriku e clarifique para os alunos a importância de ser questionador, pois essa característica influencia na construção identitária de cada indivíduo;
- Faça menção de como o negro é visto na atualidade e direcione perguntas que instiguem essa colocação. Evidencie a participação do negro na construção da sociedade brasileira, assim como incentive-os a dar sugestões de mudanças para a realidade do povo negro no país;
- Ao fim da atividade, peça que eles ilustrem a parte do filme que mais gostaram e escrevam uma frase sobre ela.

Recursos:

Vídeo Kiriku e a Feiticeira;

Computador;

Data show;

Canetinhas;

Lápis de cor;

Avaliação:

Os discentes serão avaliados durante todo o processo.

Tempo de realização da atividade: 140 minutos

Comentários:

1. É importante que o professor assista ao filme antes de levá-lo para os alunos, pois assim os procedimentos serão traçados e realizados com sucesso;

2. Para trabalhos envolvendo a escrita, peça para os discentes produzirem um novo fim para Kiriku e a Feiticeira ou descreverem a cena que mais gostaram, explicando o porquê de tal escolha;
4. Por fim, faça um varal com as produções.

OFICINA: Menina bonita do laço de fita

Conteúdos:

Leitura;

Autoaceitação;

História do movimento negro, rompendo barreiras.

Objetivos:

Incentivar a leitura como forma de questionamento;

Saber da relevância que a autoaceitação tem para o desenvolvimento geral do ser humano;

Conhecer um pouco sobre as histórias dos movimentos sociais negros.

Procedimentos:

- Preparar a sala de aula para o momento da leitura e utilize todos os aspectos do livro: capa, autor, imagens e tema.
- Posteriormente, a leitura, faça uma interpretação oral da obra com os discentes;
- Relacione essa oficina as anteriores, questionando a diferença no que se refere ao tema tratado nas narrativas e como eles são abordados;
- Na lousa, crie uma tabela com o nome dos personagens das obras trabalhadas anteriormente e de como elas eram tratadas no início da narrativa para que os alunos notem que “*Menina bonita do laço de fita*” trata o preconceito com outra roupagem, estimulando a autoestima e a autoaceitação do indivíduo negro, além de valorizar as diferenças;
- Como forma de consolidação das discussões durante as oficinas, discorra para as crianças um pouco sobre a História do movimento no Brasil, clarificando que foi através dessas lutas que hoje a comunidade negra goza de alguns dos seus direitos, pois a luta por equidade ainda é um longo caminho a ser percorrido;
- Para encerrar assista o curta metragem baseado na obra “*Menina bonita do laço de fita*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UhR8SXhQv6s>

Recursos:

Obra “*Menina bonita do laço de fita*”;

Computador;

Data show.

Avaliação:

Ocorrerá continuamente, de acordo com a participação de cada aluno.

Tempo de realização da atividade:

Comentários:

1. Para culminância das oficinas prepare um momento de descontração, como um piquenique literário ou dramatização baseada em alguma das obras lidas. Fica a critério do professor como encerrar essa etapa.

Obra complementar

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.

Política e Sociedade, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/21757984.2011v10n18p133/175>