

**UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO FUNDAMENTAL II PELOS CONTOS AFRO-BRASILEIROS:
BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA E O PRESENTE DE OSSANHA**

Elinalva Roseno dos Santos Silva de ABREU¹
Universidade Estadual da Paraíba – CAMPUS III
elyroseno@yahoo.com.br

Maria Suely da COSTA²
Universidade Estadual da Paraíba – CAMPUS III
mscosta3@hotmail.com

RESUMO: Este artigo trata de um trabalho concluído no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UEPB, a partir da inserção da literatura afro-brasileira no processo de formação do leitor no Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento literário, mediante a leitura dos contos *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos. Por meio de algumas reflexões sobre o letramento literário e a literatura afro-brasileira na escola, elaborou-se uma proposta de intervenção voltada para as aulas de Língua Portuguesa, da turma do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual em Alagoa Grande, na Paraíba. O objetivo principal foi desenvolver competências leitoras no texto literário, pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero, e possibilitar um novo olhar de crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros – através do respeito ao mais velho, do poder da palavra, da tradição oral e sua religião. A pesquisa-ação fundamenta-se numa metodologia que estabelece relações entre literatura e sociedade, na linha do ensino da literatura, conforme proposto pela Lei 10.639/03. A partir das narrativas *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, desenvolveu-se uma proposta de intervenção de leitura, cuja metodologia baseia-se em um questionário diagnóstico e cinco oficinas, nas quais se destacam os aspectos referentes à leitura, compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais baseados nas narrativas trabalhadas. Verifica-se que a leitura literária dos contos, além da formação do leitor literário, possibilita o entendimento de preconceitos e estigmas seculares acerca da história e cultura negra e possível reeducação das relações etnicorraciais, no âmbito escolar, com base no que preconiza a Lei 10.639/03. Em suma, trabalhar a Literatura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental II pelas atividades realizadas nas oficinas de leitura veicula um estímulo maior do aluno para debater sobre a narrativa dos contos, contribuindo, assim, para a formação de leitores mais críticos, dentro de um

¹ Professora de Língua Portuguesa da rede municipal e estadual de Alagoa Grande, na Paraíba. Mestranda do PROFLETRAS, da UEPB – CAMPUS III. Trabalho apresentado no evento I SEMPLETRAS, da UFCG, Campus de Cajazeiras, Paraíba.

² Professora Adjunta do Departamento de Letras da UEPB, com atuação na Graduação e Mestrado PROFLETRAS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, teoria e crítica literária, Literatura comparada, Literatura Afro-brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, modernismo, modernidade, literatura regional, memória literária e cultural.

viés do letramento literário, associando fruição literária e exercício da cidadania pela percepção da relação literatura e realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário. Ensino. Literatura Afro-Brasileira. Contos.

AN INTERVENTION PROPOSAL FOR LITERARY LETTERING IN FUNDAMENTAL EDUCATION II BY THE AFRO-BRAZILIAN ACCOUNTS: BRUNA AND GALINHA D'ANGOLA AND THE PRESENT OF OSSANHA

ABSTRACT This article deals with a work completed in the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS), UEPB, from the insertion of Afro-Brazilian literature in the process of formation of the reader in Elementary School in the perspective of literary literacy, by reading the short stories Bruna and the hen of Angola, by Gercilga de Almeida, and Joel Rufino dos Santos The gift of Ossanha. Through some reflections on literary literacy and Afro-Brazilian Literature in the school, a proposal of intervention is directed towards the Portuguese Language classes of the 7th grade class of the Elementary School of a state school in Alagoa Grande in Paraíba. The main objective is to develop reading skills of the literary text by recognizing the peculiarities intrinsic to this genre and enabling a new look of the children and adolescents readers about the history and culture of Africans and Afro-Brazilians - through respect for the oldest, power of the word, to the oral tradition and its religion. Action research is based on a methodology that establishes relationships between literature and society, in line with literature teaching, as proposed by Law 10.639 / 03. From the narratives Bruna and the duck from Angola, from Gercilga de Almeida and Joel Rufino dos Santos' gift from Ossanha, a proposal for a reading intervention is developed, the methodology of which is based on a diagnostic questionnaire and five workshops, in which the aspects related to the reading, understanding, interpretation and production of textual genres based on the narratives will be highlighted. It is verified that the literary reading of the stories, in addition to the literary reader's formation, makes possible the understanding of secular prejudices and stigmas about black history and culture and possible re-education of ethno-racial relations in the school context, based on Law 10.639 / 03. In short, working on Afro-Brazilian Literature in Elementary School II by the activities carried out in the reading workshops provided a greater stimulus for the student to discuss the narrative of the stories, thus contributing to the formation of more critical readers within a bias of literary literacy, associating literary enjoyment and the exercise of citizenship by the perception of the relation literature and reality.

KEYWORDS: Literary Literacy. Teaching. Afro-Brazilian Literature. Tales.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), *campus* III, da UEPB - Universidade Estadual da Paraíba. O objetivo está em desenvolver competências leitoras do texto literário pelo reconhecimento das peculiaridades intrínsecas a este gênero e possibilitar um novo olhar das crianças e adolescentes leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros – através do respeito ao mais velho, do poder da palavra, da tradição oral e sua religião. Conseqüentemente, esse novo olhar pode contribuir para a construção da identidade do aluno sem os estigmas do preconceito racial e de outras formas de discriminação, além da formação de leitores críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

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

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), por sua vez, há a ampliação do contato dos estudantes com gêneros textuais interligados a vários campos de atuação e a diversas disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para o desenvolvimento das mesmas, rumo a novas experiências. No entanto, ressalte-se que nela o ensino de literatura é voltado primordialmente para a fruição estética e, mesmo quando sugere a dimensão social, aponta primordialmente para a compreensão do outro,

em detrimento da literatura compreendida como forma de conhecimento sobre o mundo, e não apenas fruição estética, mas também para aprimorar o saber.

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

Com base em tais considerações, na perspectiva de promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vise contribuir para formação de leitores de literatura que reconheçam nesta um instrumento para a reflexão e construção de uma sociedade mais solidária e justa, propomos esta pesquisa, cujo desenvolvimento se deu mediante uma proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, no 7º ano, para que, por meio de oficinas literárias, a literatura afro-brasileira, presente nos contos *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, possa propiciar aos alunos uma oportunidade de compreender e aceitar a multiplicidade etnicorracial e a diversidade cultural presentes no Brasil.

Ademais, compreendendo ainda que a literatura consiste em um direito humano (CANDIDO, 1995), aos alunos é primordial, portanto, que a literatura afro-brasileira esteja inserida no contexto escolar, pois seu viés libertador pode contribuir para que se construa uma nova ótica sobre a história e cultura dos negros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

No Brasil, os brancos sempre mereceram ter a sua história contada e prestigiada nos livros de História, de Literatura, dentre outros, ao passo que a cultura e a memória dos indígenas e dos negros sempre foram olvidadas ou reduzidas à questão do exotismo e da escravidão. Contudo, nas últimas décadas, certos movimentos, como o Movimento Negro, por exemplo, que lutam pela retirada desses povos da condição de objetos da história e da cultura brasileira, contribuíram para impulsionar modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em decorrência de muitas reivindicações, acontece mais uma alteração com publicação da Lei 11.645/08, que também tornou obrigatória a temática indígena, no seu Artigo 26-A.

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

Conforme já dito, o foco deste estudo tem por base a Lei 10.639/03, visto considerar ações educacionais que busquem a superação do racismo e a valorização da população afrodescendente. Por sua vez, com a obrigatoriedade da lei, a literatura afro-brasileira, aqui utilizamos a conceituação de Eduardo de Assis Duarte (2008), ganha mais visibilidade no cerne das discussões sociais e acadêmicas que enfocam o negro como protagonista, como um “eu” em seu discurso, em detrimento da maneira como era

apresentado, como um “outro”, como “objeto”. Nessa literatura, as imagens que circulam do povo negro apresentam a marca da autoconscientização e a ampliação do seu espaço de visibilidade e de seus descendentes, independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo ou do corpo, na busca pelo esvaziamento dos significados negativos associados ao negro.

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

Formar leitores autônomos implica formar leitores capazes de aprender a partir da variedade de textos, independente do que preconiza a escola. Logo, o aluno busca a compreensão do que tem que ler e para que ler, mas não se deve deixá-lo mediante a obra buscando aleatoriamente a compreensão, pois esta não se dará. Deve-se, impreterivelmente, apresentar ao leitor a importância dessa obra e sua funcionalidade dentro de seu contexto social.

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

Diante do exposto, por verificar que na etapa do Ensino Fundamental II havia a possibilidade de realizarmos esta proposta, no 7º ano, é que trabalhamos com as narrativas literárias *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, e *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, cuja escolha deveu-se à possibilidade do diálogo acerca dos

preconceitos raciais relacionados aos negros e seus descendentes, com vista ao reconhecimento dos valores da história e cultura do negro, utilizando-se, para este recorte cultural, do letramento literário na formação do leitor literário.

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

A edição utilizada do livro *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, com ilustrações de Valéria Saraiva, é a 3ª, possui 24 páginas e foi publicada pela Editora Pallas, em 2011. É considerado o primeiro livro infantil a representar o universo mítico africano retratado pela galinha d'Angola e sua relação com a criação do mundo, de maneira didática, lúdica e prazerosa, homenageando as raízes negras do Brasil. Ele possibilita inserir questões acerca das raízes africanas do Brasil no universo da leitura das crianças/jovens e ainda permite aos leitores a oportunidade de conhecer algumas lendas e aprender várias palavras de origem africana, além de outros conhecimentos.

A personagem Bruna representa uma menina bastante solitária que gosta de ouvir as histórias da sua avó negra e, por meio dessas histórias, ela conheceu a do panô da galinha d'Angola. No enredo, a menina ficou tão encantada com a história que fez a sua própria galinha de barro, pois o seu tio era oleiro e ensinou-lhe, porém, sua vó resolveu presentear-lhe com uma galinha d'Angola de verdade, para a alegria de Bruna, vindo daí a origem do título do livro.

A protagonista da história é Bruna. Aparecem como personagens secundários a avó, o tio, as meninas da aldeia, e a galinha d'Angola. O tempo é cronológico: “Certa noite, Bruna sonhou...” (ALMEIDA. 2011, p. 3). O ambiente do conto é uma aldeia: “Para sua grande surpresa, as outras meninas da aldeia, que não brincavam com Bruna, foram se

aproximando...” (ALMEIDA, 2011, p. 13). Apresenta narrador em terceira pessoa: “Com grande esforço elas o desenterraram e resolveram levá-lo para a casa dela...” (ALMEIDA, 2011, p. 16).

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

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

A memória das antigas sociedades africanas se apoiava na transmissão continuada de histórias, contendo conhecimentos, princípios e valores que preservavam, entre outros, o sentido agregador enquanto família e vinculação a terra. Portanto, o ato de lembrar está na essência das tradições que sustentam a organização comunitária e formas de governar nessas sociedades.

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

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

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

2.3 *O presente de Ossanha*: escravidão e religiosidade revisitados

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

A narrativa lembra o fato de que as crianças negras no Brasil, durante a escravidão, além de serem compradas para realizar pequenos trabalhos, também eram compradas para servirem de diversão aos filhos e à esposa dos senhores. Segundo Scarano (2006, p. 116), “eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras (...)”, o que pode ser observado na narrativa de Joel Rufino: “Seu trabalho ia ser brincar com o filho do dono, brincar de todo jeito: jogar dama, soltar pipa, rodar arco que era uma brincadeira naquele tempo e de cavalinho...” (SANTOS, 2006, p. 21).

Percebe-se que há personagens brancas na narrativa, mas é “moleque”, a personagem negra, o protagonista e é em torno dele que ocorre toda a trama. Acerca disso, afirma Barreto (2017, p. 26), “o ponto de vista rufiniano subverte a ordem das narrativas clássicas que secundarizam o negro, o escravo. Opostamente, Rufino o particulariza,

mesmo apresentando os fatos tais quais surgiram no período histórico que se propôs descrever”.

A história é narrada em terceira pessoa, tendo como espaço uma fazenda com engenho, no período do Brasil colônia. Junto à contextualização de um momento histórico do Brasil, a narrativa traz a inserção de elementos da religiosidade através dos orixás, em especial “Ossanha”, e da mitologia quando conta sobre a divisão de cada parte do mundo por Olorum, o criador.

Além disso, a narrativa de Santos finda com uma significativa lição humanista sobre quão essencial é a amizade: “No outro dia de manhã, quando se levantou e abriu a janela, o menino Ricardo teve uma surpresa. Do lado de fora tinha uma gaiola pendurada. Assim que viu o menino, o cora começou a cantar.” (SANTOS, 2006, p. 14). Conforme Barreto (2017, p. 27), “este momento epifânico revela a reciprocidade da amizade. Apesar de não ter voz ao final da narrativa, é por meio do gesto, da doação, do ‘presente de Ossanha’, que o menino negro tem seus sentimentos revelados”. A obra acaba ressaltando para o leitor que o mais importante valor que o moleque trazia consigo, mais valioso até mesmo que sua liberdade, era o sentimento de amizade.

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

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

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

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

3.2 Situando o local da pesquisa

O *locus* definido para a realização da pesquisa é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, onde uma das pesquisadoras é professora, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Ela situa-se em uma das principais ruas da cidade. Os alunos matriculados são, em sua maioria, oriundos de família de baixa renda.

3.3 Alunos participantes da pesquisa

A série participante desta pesquisa é uma turma de 7º ano, que possui 28 alunos, dentre os quais 13 são provenientes da zona rural e 15, da zona urbana. A maioria deles mora com os pais e apenas 2 são criados pelos avós. Dentre os 28 alunos, apenas 2 informaram que ajudam os pais na roça e no cuidado de animais. Boa parte dos alunos encontra-se dentro da faixa etária para a fase de aprendizagem em questão, ou seja, entre 11 e 14 anos, e na turma não há repetentes. Dos 28 alunos, 18 são do sexo feminino e 10, do sexo masculino. Quanto à religiosidade do grupo pesquisado, há 2 alunas Testemunhas de Jeová, 2 evangélicos, sendo 1 da Assembleia de Deus e 1 da Igreja Universal, e os 24 restantes declararam-se católicos. Dos 28 alunos, 5 consideram-se brancos, 17 afirmam-se serem pardos ou morenos e 6 definem-se como negros.

3.4 Da Proposta de Intervenção

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

A leitura literária apresenta em si as peculiaridades de ser uma fonte de aquisição de conhecimentos e ainda de propiciar o prazer de ler pela fruição. Acerca dessa relação do homem com a literatura, Candido (1995) afirmou:

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

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

Entendemos que uma Proposta de Intervenção em que se aborda esse tema, através da prática da leitura, é uma forma de trazer nossos discentes à reflexão, de mostrar-lhes que o preconceito pode ser modificado pelo conhecimento, por uma nova visão de mundo. O ler e o discutir literatura promovem em nós uma reflexão sobre o mundo, libertam-nos de muitas amarras que nos oprimem, porque a literatura afro-brasileira propicia as condições fundamentais para revermos nossa práxis e para que nossos jovens alunos se descubram como sujeitos em busca de sua cidadania e liberdade humana.

Nessa proposta de intervenção, utilizamos um questionário diagnóstico e realizamos cinco oficinas de leitura com base no que dizem Giroto e Souza (2010) acerca da **Oficina de leitura**. As oficinas podem ser consideradas como momentos específicos em sala de aula, nos quais o professor planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas de leitura, em alguns momentos, foram complementadas com círculos de leitura de Cosson (2018) e ocorreram em dezesseis aulas, com duração de 50 minutos cada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A aplicação do questionário

No questionário, com fins diagnóstico, aplicado aos alunos do 7º ano, na escola estadual onde desenvolvemos a pesquisa, em Alagoa Grande-PB, constavam, além de perguntas referentes aos dados pessoais dos alunos, 08 questões acerca da prática de leitura e do conhecimento sobre a temática do negro, de obras já lidas com personagens negras, de percepções sobre o negro, da cultura deste na formação de nosso país e do conhecimento sobre África.

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

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

O lugar social dos negros brasileiros foi imposto pelos brancos ao longo da história, consolidando uma hegemonia ideológica que deforma o ego e a identidade negra, por meio dos arquétipos, logo, “o arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro” (FANON, 2008, p. 160), e a utilização destes ocorreu no passado e perdura até a contemporaneidade, conforme pudemos inferir em algumas respostas dadas ao Questionário, que não serão apresentadas detalhadamente aqui nesse recorte, mas constam de nossa pesquisa concluída.

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

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

4.2 As oficinas: sujeito-leitor e o encontro com os textos

Agregamos à proposta de Girotto e Souza (2010) a proposta metodológica de Cosson (2018) ao utilizarmos oficinas para as aulas com foco na aprendizagem, por meio de estratégias de leitura, visto que estabelecemos conversas com a turma a partir do círculo de leitura semiestruturado.

A junção dessas duas estratégias metodológicas tornou mais dinâmica as aulas de literatura. Após a análise diagnóstica, o passo seguinte foi o desenvolvimento das oficinas com os círculos de leitura. Essas oficinas estão embasadas no que preconizam Girotto e Souza (2010) e possuem uma estrutura possível de ser aplicada à realidade da escola. Na estrutura modular apresentada pelas autoras, as etapas são: “*Aula introdutória*” (05-10 minutos), “*Prática guiada*” e “*Leitura partilhada/independente*” (35-50 minutos) e “*Partilha em grupo e avaliação*” (05-10 minutos). Adaptamos a supracitada estrutura modular, no desenvolvimento das oficinas, para aulas de 50 minutos, mediante nossa realidade. Vale ressaltar que as adaptações ocorreram de acordo com o tempo de cada atividade realizada.

Quanto às estratégias de leitura da estrutura modular citada, existiu o cuidado em ampliar o conhecimento prévio dos alunos para que houvesse uma melhor compreensão da leitura e, assim, aumentassem o repertório de conhecimentos, mas principalmente a apropriação da estratégia em questão. Durante o desenvolvimento das atividades propostas, foram exploradas as estratégias de “*conexão*”, “*inferência*”, “*visualização*”, “*sumarização*” e “*síntese*”. Tais estratégias exercitam o letramento ao valorizar o ato de pensar dos alunos, em situações de inferência, visualização, conexão texto a texto, textos ao mundo do sujeito, possibilitando a sintetização de ideias. Nesse processo, integra-se o

sujeito ao grupo, além de o inserir no mundo da escrita e da leitura, sendo o professor o mediador que fortalece essa integração.

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

O processo em sala de aula teve o apoio do Diário de Leitura coletivo, utilizado para registro de impressões acerca das leituras realizadas. Conforme o próprio nome já diz, é um diário no qual os alunos registravam, durante as aulas de leitura, pequenos relatos. Houve também a produção de texto escrito, de acordo com uma solicitação, e de desenhos por parte dos alunos, além de anotações da professora/pesquisadora, referentes às respostas dadas oralmente pelos alunos em determinados instantes. Outro momento importante foi o da “*Partilha em grupo e avaliação*”, em que ocorreu uma retomada do que foi produzido e exposto na aula. Isso foi bastante importante, já que os alunos debateram ideias, questionaram durante as oficinas e as atividades propostas.

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

Nesta subseção, apresentamos um recorte do desenvolvimento de cada oficina. Na subseção seguinte, abordamos as ações pedagógicas nas quais se concentraram as oficinas.

4.2.1 Primeira oficina

Nesta oficina, denominada “*Aula introdutória*” (10 a 25 minutos), foi realizada uma discussão acerca do gênero conto, visto que já foi estudado anteriormente, foi dada uma explicação sobre o gênero, através de um *brainstorming*, e depois apresentado o livro *Bruna e a galinha d’ Angola*, sendo feita uma exposição sobre ele, sobre a autora, entre outros aspectos.

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

4.2.2 Segunda oficina

Essa oficina demandou quatro aulas. Foi dividida em dois momentos: no primeiro momento, na “*Aula introdutória*” (10 a 20 minutos), foram realizados questionamentos acerca de símbolos presentes em nosso cotidiano, seguidos da observação dos símbolos *Adrinka* (formas geométricas estilizadas), sem seus significados. Na “*Prática guiada*” (20 a 25 minutos), foi dada uma explicação, agora com os significados dos símbolos *Adrinka*, seguida da leitura silenciosa do texto com os símbolos e significados. Na “*leitura partilhada*” (20 a 25 minutos), foi feita a leitura oral, intercalada pela professora e pelos

alunos. Rememorar, fazendo conexão com as pinturas feitas na aldeia em que morava a avó da protagonista, no conto lido anteriormente. “*Partilha em grupo e avaliação*” (10 a 25 minutos), complementou-se o entendimento sobre a importância da pintura em tecido que ocorre na vila em que morava a menina Bruna, com observação dos símbolos e discussão oral.

No segundo momento, na “*Aula introdutória*” (10 a 20 minutos), promoveu-se uma discussão para que os discentes resumissem oralmente o que aprenderam na oficina anterior. Na “*leitura partilhada*” (20 a 25 minutos), houve a retomada do livro *Bruna e a galinha d’Angola* para apreciação dos tecidos que aparecem pintados nas ilustrações e, após a apreciação, na “*Prática guiada*” (30 a 35 minutos), pintou-se em tecido *pano*, utilizando alguns dos símbolos vistos e escolhidos pelos alunos, com o propósito de ir além do livro, principalmente ao relacionar as informações presentes no texto sobre o tecido com o símbolo *Adinkra* a um conhecimento cotidiano da cultura africana e afro-brasileira. Na “*Partilha em grupo e avaliação*” (10 a 20 minutos), foi discutido sobre as pinturas realizadas e pequenos relatos escritos com impressões sobre algum aspecto da oficina.

4.2.3 Terceira oficina

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

No primeiro momento, “*Aula introdutória*” (10 a 20 minutos), desenvolveu-se um diálogo acerca do período da escravidão, com o intuito de verificar os conhecimentos prévios do aluno sobre tal momento histórico. Na “*leitura partilhada*” (25 a 30 minutos), realizou-se a leitura intercalada de *O presente de Ossanha*, mediada pela professora, acerca

dos elementos culturais presentes, ressaltando-se a questão religiosa. Os alunos já estavam com seus textos. Foi dada uma pausa na “*Prática guiada*” (20 a 25 minutos) para os discentes responderem oralmente questões suscitadas durante a leitura e observarem, em dois grupos, indicadores como o título, ilustrações, a disposição espacial do texto, entre outros elementos para a atribuição de sentido. Como “*Partilha em grupo e avaliação*” (10 a 20 minutos), os discentes colocaram suas impressões por escrito sobre o livro lido.

No segundo momento, na “*Aula introdutória*” (20 a 30 minutos), ocorreu a pesquisa em grupos sobre os orixás (nome, símbolos etc.), com o intuito de estimular, nesses leitores em formação, a leitura de outros livros ou a busca de *sites* para a pesquisa sobre os deuses, além de introduzir as palavras “*visualização*” e “*síntese*”, explicando que são estratégias. Os alunos, nesta etapa, anotaram as partes que acharam mais importantes. Na “*Prática guiada*” (20 a 50 minutos), houve o desenvolvimento da leitura e anotações, a construção dos cartazes com as informações pesquisadas e a colagem das imagens dos orixás pesquisados, com síntese dos fatos acerca destes. Na “*Partilha em grupo e avaliação*” (10 a 20 minutos), a apresentação dos trabalhos e “*conexão*” ao citar os orixás, que apareceram no conto *O presente de Ossanha*. Escrita de relatos.

4.2.4 Quarta oficina

Ocorreu em duas aulas. Na “*Aula introdutória*” (10 a 20 minutos), após ter sido solicitado previamente que os alunos pesquisassem sobre lendas e mitos afro-brasileiros, foi dada a orientação de que o material trazido por eles, tanto copiado quanto salvo no celular, seria organizado em um portfólio coletivo, depois da leitura partilhada. Por sua vez, na “*Prática guiada*” (25 a 40 minutos), houve a entrega de papéis ofício (aos que

quiseram) ou pautado e o material de apoio para a realização da atividade. Os alunos puderam sentar-se em duplas ou trios de modo a copiar e depois partilhar suas leituras das lendas e mitos. Em seguida, teve-se a “*Partilha de grupo e avaliação*” (10 a 40 minutos), que ocorreu junto da prática guiada, logo utilizou-se este tempo para ampliar a atividade de montagem e organização do portfólio coletivo, além da escrita em pedaços de papel sobre sua aprendizagem na oficina.

4.2.5 Quinta oficina

A quinta oficina ocorreu em duas aulas. Na “*Aula introdutória*” (10 a 20 minutos), explicou-se que seria feita em grupos a releitura das obras *Bruna e a galinha D’Angola* e *O presente de Ossanha*, para a produção de um texto teatral com a mesma temática pelos grupos já previamente formados. Um grupo começou, outro continuou, e todos acompanhando a leitura pelos textos recebidos anteriormente. Conversou-se com eles para que ficassem atentos ao perceberem a presença de conexões entre as histórias. Começou-se a “*Prática guiada*” (25 a 30 minutos) com o intuito de democratizar e encorajar os alunos para a leitura e escrita no seu grupo de trabalho. Para a produção da dramatização, fez-se necessário o auxílio do professor. Isso foi importante neste processo de leitura e fundamental para que os alunos se sentissem valorizados. As inferências já são estratégias necessárias e, além delas, foram utilizadas a “*sumarização*” e a “*síntese*” para recontar a narrativa em forma teatral. Iniciou-se a “*Partilha de grupo e avaliação*” (10 a 20 minutos), em que os alunos foram ensinados a sumarizarem e sintetizarem, a partir de suas anotações sobre as obras lidas. Além disso, discutiu-se sobre as conexões e as diferenças que

ocorreram. Ressalta-se que foi importante para o professor a utilização das nomenclaturas das estratégias de leitura, para que houvesse a familiarização com tais palavras.

Em algumas das oficinas, observou-se que alguns alunos sentiram dificuldades com o tempo pré-determinado. Em função disso, apesar do texto concluído, não foi possível apresentar de forma teatralizada. A peça escolhida em votação, *O presente de Ossanha*, tinha sido sugerida pelos alunos para uma apresentação na culminância das oficinas em sala, entretanto, acabou ficando para um outro momento.

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Os focos temáticos abordados pelas narrativas possibilitaram encaminhar nossos alunos em sua formação leitora para que percebessem e reelaborassem os conceitos e pré-conceitos no que se referiam aos negros, à sua cultura e à religiosidade. É possível observar que o interesse em envolver o aluno no processo de construção dos sentidos e ampliar a capacidade de senso crítico pelo letramento fora conquistado em cada etapa realizada nas oficinas. Nesse processo de leitura, fazer o aluno caminhar em um exercício de prática leitora, observando a relação forma e conteúdo, não é fácil. É fato que alcançamos a consolidação da aprendizagem sobre alguns aspectos do conto, mas ainda houve dificuldade em algumas partes, em especial na identificação de características específicas do gênero, o que demonstra a necessidade de um trabalho contínuo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: EDC/ Pallas, 2011.
- BARRETO, Cíntia. O Negro e a Cultura Afro-Brasileira em O presente de Ossanha de Joel Rufino Dos Santos. **Revista AÚ2**. Edição 002. Disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/publicacoes/artigo-o-negro-e-a-cultura-afro-.asp> Acesso em: 18 jan. 2018.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: jan. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/ Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2004.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9.394/96. Brasília, 1996.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 1995.
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: entre a teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31, 2008, pp. 11-23. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. *In: SOUZA, Renata et al. (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- LIMA, Maria Nazaré. (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

- MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. *In*: SOUZA, Florentina. LIMA, Maria Nazaré. (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.
- MOITA-LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **O presente de Ossanha**. São Paulo: Global, 2006.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.