

CULTURA QUILOMBOLA E LITERATURA ORAL: REFERÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO INFANTIL

Ana Maria Alves de BRITO¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

hanabritoalves@hotmail.com

Márcio Araújo de MELO²

Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

marcio.melo@ufnt.edu.br

RESUMO: Este artigo é parte de um estudo que teve como objetivo analisar as referências culturais da literatura oral de uma comunidade quilombola como práticas de letramento para a formação do leitor literário no contexto escolar. Reconhecendo literatura oral como expressão das manifestações da tradição cultural que deve fazer parte do currículo escolar, essa investigação direciona um olhar para o ensino da leitura literária das crianças, tendo como mote a literatura local da comunidade. Como metodologia, utilizamos a pesquisa de campo com abordagem qualitativa (Minayo, 2013), a partir dos dados coletados durante a realização de projetos de leitura na escola. As discussões tiveram como base teórica os documentos oficiais, PCNs (1998), BNCC (2018) e autores que versam sobre letramento literário e a formação leitora na escola, dentre eles, Zilberman (2012), Colomer (2007), Lajolo (2002) entre outros. As análises revelaram que, embora as práticas de literatura oral na comunidade sejam bastante evidentes, no contexto escolar elas ainda não ganharam relevância significativa no desenvolvimento da leitura das crianças quilombolas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e cultura; Letramento literário; Formação do leitor.

QUILOMBOLA CULTURE AND ORAL LITERATURE: REFERENCES FOR THE TRAINING OF CHILDREN'S LITERARY READER

ABSTRACT: This article is part of a study that aimed to analyze the cultural references of the oral literature of a quilombola community as literacy practices for the formation of literary readers in the school context. Recognizing oral literature as an expression of manifestations of cultural tradition that should be part of the school curriculum, this investigation directs a look at the teaching of literary reading to children, taking as a theme the local literature of the community. As a methodology, we used field research with a

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários (UFNT); Mestra em Estudos de Linguagem (UFPI); Graduada em Letras Português (UESPI). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual e Municipal do Piauí.

² Doutor em Literatura Comparada (UFMG); Mestre em Estudos Literários (UFG); Graduado em Letras/Português (UFG); Professor do PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

qualitative approach (Minayo, 2013), based on data collected during reading projects at the school. The discussions were based on official documents, PCNs (1998), BNCC (2018) and authors who deal with literary literacy and the formation of readers in schools, among them, Zilberman (2012), Colomer (2017), Cosson (2014) among others. The analyses revealed that, although the community's oral literature practices are quite evident, in the school context, they have not yet gained significant relevance in the reading development of quilombola children.

KEYWORDS: Literature and culture; Literary literacy; Reader training.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro contato da criança com o universo da leitura é no ambiente familiar. Ainda na primeira infância, etapa em que ainda não é alfabetizada, as experiências com processos de leitura permitem que “a criança fique exposta igualmente ao letramento literário, já que, desde pequena, é iniciada no universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias” (Zilberman, 2012, p.130). Assim, as leituras orais promovidas na família ou na comunidade são práticas culturais de leitura que a criança vivencia através da “leitura de mundo”, as quais facilitarão seu processo da “leitura da palavra” (Freire, 2011) no ambiente escolar.

Notadamente, os papéis sociais da família e da comunidade se entrelaçam, relevantemente, contribuindo para as primeiras práticas culturais situadas de leitura no universo escolar. Mesmo que a admissão no mundo da literatura dependa e ultrapasse a alfabetização e o letramento (Zilberman, 2012) e, as experiências de leitura adquiridas através da “leitura de mundo” (Freire, 2011) não se configurem como substância para a apreciação de obras literárias, são essas práticas leitoras que se dão por meio da audição prazerosa que irão assumir papel relevante na formação do letramento literário da criança ao ingressar no mundo da escrita.

A formação leitora nos anos iniciais deve partir de um projeto de literatura que abarque as criações orais populares engendradas nos contextos do ambiente cultural da criança, com o intuito de prepará-la para o alcance de outros universos de leitura ofertados na escola. Neste pensar, este artigo, ora paralelo aos dados de uma pesquisa etnográfica em andamento, principia da necessidade de se analisar as práticas de leitura literária na formação leitora de crianças quilombolas no contexto escolar.

Buscamos observar o contexto em que ocorrem as práticas orais literárias, contadas e/ou originadas na comunidade quilombola, que possam atravessar e contribuir com a formação leitora das crianças no ambiente escolar. Desse modo, procuramos reafirmar o letramento literário como prática sociocultural de responsabilidade da escola (Cosson, 2014), cabendo-lhe o papel da inclusão e ressignificação da literatura oral adquirida na audição em família e na comunidade, bem como no intercâmbio com outros textos literários na escola (Zilberman, 2003).

Utilizamos para a investigação a pesquisa de campo com abordagem qualitativa (Minayo, 2013) sobre a literatura oral como aventura espiritual, construída a partir das vivências culturais afetivas e/ou pedagógicas dos sujeitos inseridos na comunidade quilombola em estudo. A coleta dos dados se deu de agosto a novembro de 2023, em uma turma multisseriada de crianças com idade entre 7 e 10 anos, na escola da comunidade quilombola de Mimbó, em Amarante/PI. As análises estão apoiadas nos documentos oficiais, PCNs (Brasil, 1998), BNCC (Brasil, 2018) e estudiosos como Candido (2004), Freire (2011), Pennac (1993), Zilberman (2003; 2012), Lajolo (2002), entre outros.

O caminho metodológico obedeceu à sequência: i) observação da aplicação dos Projetos “Folclore na escola” e “Consciência Negra”; ii) seleção das propostas de atividades de leitura e escrita iii) análise das atividades de práticas de leitura e releitura. O artigo se encontra dividido em cinco seções, que propõem discussões sobre a temática

abordada: Introdução; breve discussão sobre a influência da leitura na primeira infância; leitura literária na escola: arte ou pedagogização?; formação do leitor: o popular e o infantil; análises dos dados, seguida das considerações finais.

2 INFLUÊNCIAS DA LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Em *Como um romance*, Pennac (1993) descreve a leitura literária como audição prazerosa que se inicia na primeira infância, promovida na família. Nesses primeiros contatos, que permitem à criança a familiaridade com a leitura literária, quando ainda não domina o código linguístico, os pais são os primeiros mediadores do processo pedagógico entre a criança e o mundo apresentado nos livros, através da oralidade. No ambiente familiar, as cenas desses eventos de leitura se constituem como pedagogia empírica dos pais,

[...] para ele nos transformamos em contador de histórias. Desde seu desabrochar para a linguagem, nós lhe contamos histórias [...]. O prazer dele nos inspirava [...]. Para ele multiplicávamos os personagens, encadeávamos os episódios, refinávamos as armadilhas [...] (Pennac, 1993, p.17).

Antes das recomendações dos PCN (Brasil, 1998) sobre a escuta de textos orais de natureza literária na escola, o contato das crianças com o texto já faz parte do seu mundo letrado. Pode-se dizer que ouvir histórias é a primeira e mais importante experiência significativa de leitura da criança, no contato com o mundo povoado dos livros infantis. Segundo Pennac (1993), é na família e na comunidade que se inicia toda pedagogia empírica sobre o ato de ler para a criança, construindo eventos de letramento literário favoráveis quando do seu ingresso na escola.

Entretanto, o cenário familiar de leituras para as crianças somente se configurou a partir do final do século XVII e por todo século XVIII, com as primeiras produções literárias para a criança, em detrimento das demandas surgidas com a “emergência de uma

nova noção de família [...] centrada em estimular o afeto entre seus membros” (Zilberman, 2003, p.15). A partir daí, motivados por essa nova constituição familiar, os eventos de leitura dirigidos à criança farão parte da rotina familiar, no chão da sala, rodeado de almofadas, muito longe do caráter lúdico da infância.

A criança passa a ser vista, na família, como um membro que precisa de atenção e preparo para a apreensão do mundo social. A infância passa a ser uma etapa de formação para a vida, buscando apoio em uma literatura diferente daquela destinada aos adultos, porém ainda de cunho formativo e moralizante. Nasce, também, nesse contexto, uma literatura infantil que, atrelada à escola, “[...] se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas” (Lajolo; Zilberman, 2007, p.16).

Desse modo, a literatura “nasce” com a infância, e estas estão entrelaçadas. Como atividade de natureza orgânica e pedagógica, a literatura faz parte da essência da criança e do homem adulto. Para a criança, as primeiras experiências leitoras, ainda construídas na infância, realizadas no ambiente familiar ou em outros universos culturais comunitários onde está inserida, já se constituem como letramento literário na sua relação com o universo dos livros que lhe são apresentados.

Segundo Colomer (2017, p. 26), ainda que não dominem o código linguístico, “a literatura infantil supõe também que meninos e meninas tenham a possibilidade de dominar a linguagem e as formas literárias básicas sobre as quais se desenvolvem as competências interpretativas dos indivíduos ao longo de sua educação literária”. A literatura, portanto, coloca a criança em contato com a linguagem de diversos textos e os caminhos de como interagir com os propósitos da mensagem em diversas situações de sua vida.

As fábulas, por exemplo, ajudam, pelo caráter político, a construir nas crianças as ideias de certo e errado, de bem e de mal, muito embora este aspecto esteja relacionado à

doutrinação moral que é superior ao sentido da sátira (Cascudo, 2006). Ainda assim, é pelas histórias infantis que as crianças assimilam melhor o mundo a sua volta e elaboram significados. Desse modo, a literatura se revela na possibilidade de ligar a criança, quanto mais cedo melhor, com seus pares, em estreito contato com a leitura, para fluir sua capacidade leitora (Colomer, 2003).

Notadamente, a leitura é coadjuvante das relações interpessoais e sociais, as quais subsidiam o entendimento do mundo de maneira intersubjetiva e menos complexa, como deve ser a leitura para a criança. A literatura que, como “fenômeno de criatividade, representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização[...]” (Coelho, 2000, p. 27).

3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ARTE OU PEDAGOGIZAÇÃO?

As primeiras percepções de leitura pela criança se dão pela audição de histórias contadas na família. Na escola, esse processo reverbera-se no ensino da leitura e no letramento literário quando a criança fica exposta ao mundo escolarizado da leitura e da escrita, tornando-se mediadora no processo de interação com o mundo das letras. Nesse momento, as experiências da leitura oral, adquiridas no contexto da comunidade, pouco contempladas no currículo escolar, dão lugar a diversas outras práticas escolarizadas.

Freire (2011, p. 60) declara sua relação destoante entre esses mundos ao revelar que “primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavra mundo”. Assim, é o mesmo que acontece para as crianças em processo de alfabetização na escola. O contato do mundo escolarizado da palavra se encontra, muitas vezes,

desconectado da leitura de mundo, causando apagamentos no letramento da criança. Essa proposição alcança relevância em Zilberman, (2012, p.129), ao dizer:

[...] o letramento é um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler, supondo a convivência com universos de sinais escritos e sendo precedidos pelo domínio da oralidade. Outros fatores associam-se ao processo de letramento, já que a convivência com a escrita começa no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância.

Embora alfabetização e escolarização tenham uma íntima relação mediada pelo letramento e, diante dos estudos mais elaborados, atualmente, não se possa desvincular um estado do outro, a natureza escolar desses processos, muitas vezes, não leva em consideração que a criança já possui uma bagagem de referências de textos orais adquiridas no contato com as leituras, as letras e as imagens que, desde muito cedo, lhe são apresentadas na família e na comunidade. Ao ingressar na vida escolar, amplia seu letramento e outros novos são adquiridos.

No que propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o documento traz alguns apontamentos importantes sobre a presença da literatura infantil como objeto escolar para a formação leitora nos anos iniciais. Embora não apresente uma ênfase estendida e profunda sobre o trabalho literário, é possível visualizar especificações importantes sobre o exercício da prática leitora, com fins no desenvolvimento da dimensão lúdica, cultural e intelectual da criança, em detrimento do currículo escolar que pouco tem evidenciado a literatura de fruição.

Por esse viés, a BNCC (Brasil, 2018) delega à escola o papel de responsável pelo desenvolvimento das competências necessárias para a aproximação da criança com outros horizontes da língua e da linguagem através do texto literário, permitindo a criança,

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

dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87).

Assim, o contato da criança com o texto literário deve ter, antes de tudo, finalidades lúdicas e humanizadoras. As leituras devem propiciar o reconhecimento de si mesmo e do outro pela moral das histórias, construir práticas que colaborem para alfabetizar letrando, tornando a criança consciente do papel da leitura no mundo sem submetê-la à escolarização, se possível. Alfabetização e escolarização estão imbuídas em um processo em que a escola ainda não consegue separá-las, evidenciadas na cultura escolar, muitas vezes, sem relação com o letramento da leitura que a criança já traz de casa. Entretanto, Soares (2006, p. 28) explica que,

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, transfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Porém, é preciso reconhecer, antes de mais nada, que não há como ter escola sem o processo da escolarização de conhecimentos, uma vez que já nasceu ligada à constituição de “saberes escolares”, de forma tal que criticá-la é, propriamente, negá-la. Escolarizar é um processo histórico e cultural da escola desde seu surgimento, desde quando assumiu uma organização em salas, por séries, níveis e conteúdo de ensino. Entretanto, deve ser espaço de humanização através das práticas leitoras, da literatura sensível e emancipatória.

Segundo Kleiman (1995), a escola é espaço de excelência para o letramento do aluno, por ser autorizada a fazer isso. Porém, há de se entendê-la como espaço para outras práticas de letramento que envolvam a leitura e a escrita literárias, reconhecendo e valorizando as experiências socioculturais de leitura dentro e fora de seus intramuros,

privilegiando a oralidade das crianças. Para que a literatura mude sua função sobre o mundo, é preciso também que transforme sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humana.

Para Abramovich (2004, p. 16), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”. Infelizmente, a dimensão cultural sobre o ato de ler tem poucas consequências para a formação do letramento literário na escola. Isto implica no desfavor da construção de um projeto de letramento literário para as crianças em fase de alfabetização, que apenas colabora para a anulação de saberes locais.

Do contrário, substanciar processos sociais de leitura fortalece vínculos com o mundo da escrita, ainda que o espaço escolar seja visto como ambiente de escolarização. É importante traçar caminhos que podem ser trilhados através das práticas culturais da leitura e da escrita no intuito de transformar a literatura na aventura espiritual (Coelho, 2000), despertando o gosto, a estética e o prazer do texto literário, tão evidenciados nas leituras que as crianças adquirem na família ou na comunidade.

4 FORMAÇÃO DO LEITOR: O POPULAR E O INFANTIL

“No dia em que o nosso planeta ficar inteirinho como é o sítio, não só teremos paz eterna como a mais perfeita felicidade”. (MONTEIRO LOBATO)

Ao abordamos a formação do leitor literário no contexto escolar, consideramos como relevantes as práticas de letramento orais nascidas, culturalmente, na comunidade como cota literária que atravessa outras práticas de leituras, com as quais as crianças quilombolas têm contato na escola. Assim, segundo Candido (2004), a literatura abarca

todas as criações, da maneira mais ampla possível, envolvendo todas as manifestações e modos em todas as culturas.

Nessa divisa, incluem-se as manifestações orais engendradas em comunidades quilombolas, resultante da literatura popular ou de base folclórica, construídas pelas motivações desses povos para transmissão ou registro de sua cultura. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), a literatura é um direito da criança e nela está incluída a subjetividade para interpretar e ressignificar as experiências a partir da leitura de mundo, concebendo a literatura “como prática cultural inserida na diversidade da dinâmica social em que a criança vive” (Aguilar, 2011, p. 235).

Dessa forma, os traços da cultura oral que vieram do passado, identificadores das manifestações populares brasileiras, dos contos infantis e das narrativas folclóricas, se constituem como cota literária de diversos povos até os dias de hoje. É a partir dessas manifestações que, com o passar do tempo, e sobre o olhar das transformações sociais e econômicas das cidades, contribuem de forma significativa para uma literatura infantil que, engendrada em um misterioso processo, apresenta um mundo lúdico e prático através do fantástico e do maravilhoso.

Até início do século XIX, a literatura evidenciava apenas os clássicos contos de fadas europeus, somente de alcance da classe burguesa. Entretanto, é essa literatura que servirá como arcabouço para a adaptação de contos populares e lendas folclóricas, tornando-se de grande interesse e acesso às crianças das classes pobres. Com isso, muito da literatura infantil, no Brasil, teve suas primeiras criações inspiradas na literatura popular, “com a intenção, em qualquer tempo, de repassar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento” (Coelho, 2000, p. 41).

Nesse contexto, nasce uma literatura inaugural no domínio do conto, da lenda, do maravilhoso, com personagens exemplares para educar moralmente. É com Monteiro Lobato, criador de várias histórias infantis, que há uma revalorização dos personagens populares inspirados na cultura do interior do Brasil. Segundo Zilberman (2003, p.145),

com esse autor, rompe-se (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo, o que ocorre pela invenção do Sítio do Picapau Amarelo.

Lobato resgata, a partir de uma remontagem dos clássicos europeus, a ambientação oral nas histórias abasileiradas contadas por Dona Benta, do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, reinventando uma atmosfera folclórica de um Brasil ideal em miniatura. A imitação é de um mundo infantil, em um cenário construído pelo adulto, que conta histórias rodeado pelas crianças da família. Ouvintes atentas, o sítio é uma metáfora da escola onde as crianças deveriam aprender a leitura de mundo em tom educativo através da literatura oral. Segundo Lajolo e Zilberman (2019, p.217),

a obra de Lobato parece sugerir um percurso interessante para a formação de leitores: rejeita as experiências mais ortodoxas de leitura e recorre a sua origem mais primitiva, a narração e a audição oral, quando contador e ouvintes – a plateia atenta, silenciosa e, quando necessário, também – partilham espaço e tempo.

Com esse acervo, escola e literatura infantil revestem-se de uma importância especial e aquela toma para si as histórias infantis na intenção de alfabetizar a criança, articulando-se de maneira inseparável das transformações da sociedade. O uso dessas narrativas, parte integrante do contexto de vida da criança, apresenta inovações com uma literatura que aborda temas nacionais correspondendo aos anseios do público infantil.

Isto é desejável, pois, “se a criança se torna leitora graças à leitura de obras nacionais, ela será estimulada a desenvolver um imaginário brasileiro, povoado de situações próprias à sua cultura e à sua sociedade” (Zilberman, 2012, p. 148). Já no século XX, quando novos ventos começam por soprar para a produção de uma literatura infantil inspirada na cultura popular e folclórica, em 1921, Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado* e a literatura infantil recheia-se de personagens brasileiras, incorporando certas personagens fantásticas como o Saci Pererê, a Cuca e outros personagens fantásticos que vão identificar as crianças, culturalmente.

Desse modo, se o valor da literatura oral humorada e fantástica em algumas culturas é espelho de suas vivências e tradições, no processo de alfabetização, especialmente de crianças quilombolas e indígenas, a literatura popular se torna essencial às práticas de sala de aula, auxiliando na leitura e na escrita. Para Zilberman (2003, p. 16),

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Notadamente, quando pensamos em estimular o gosto da criança pela leitura, devemos pensar, sobretudo, nas leituras domésticas, nas criações orais mais próximas da sua realidade cultural, destacando a importância de fazer da sala de aula espaço para o intercâmbio da cultura literária (Zilberman, 2003), que transforma a literatura infantil na aventura espiritual, que deve ser reconhecida como um bem incompressível (Candido, 2004).

No bojo das criações orais populares, os poemas folclóricos, as criações orais dos quilombos, os cantos de oferendas engendrados ao som do djembê³ nos sentidos das histórias ora reais, ora fictícias contadas pelos griôs, as danças representativas, como o Pagode do Mimbó representativo do povo do quilombo do Mimbó, os brincos e os trava-línguas, além de representativas da ancestralidade, são as brincadeiras que podem adentrar o espaço escolar quilombola.

São composições construídas a partir de uma aura de sensibilidade e afetividade que favorecem a construção do equilíbrio e o desenvolvimento da linguagem oral. A bagagem cultural que a criança traz consigo ao chegar na escola inclui as leituras de mundo que guarda na memória e, ao ser alfabetizada, aflora na organização de novas conexões para realizar uma leitura literária emancipatória.

Para Lajolo (2002, p.106), “é importante no currículo escolar, o cidadão, para exercer, plenamente, sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”. Desta maneira, a literatura deve-se tornar um direito e, ao tomá-la dessa forma, a escola deve incluir as referências culturais da língua e da linguagem popular das crianças, representativas de suas vivências sociais como ponto de partida para o intercâmbio com outros textos literários no ambiente escolar.

5 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Nesta seção, abordaremos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados na pesquisa campo. A investigação sobre as práticas de leitura literária propostas foi realizada em uma escola quilombola com poucas dependências. Para a pesquisa,

³ Tambor originário de Guiné na África ocidental muito usado para acompanhar e ritmar as composições orais em comunidades quilombolas. No quilombo do Mimbó, o djembê é artefato cultural importante.

escolhemos uma turma multisseriada de alfabetização com crianças em idade entre 07 a 10 anos, modalidade bem presente na realidade das escolas do campo.

As aulas são ministradas por duas professoras quilombolas da comunidade, com curso superior em Pedagogia. No ensino multisseriado, as propostas de atividades são aplicadas sem distinção de idade, revelando uma série de dificuldades ainda não superadas, em detrimento do pouco domínio da escrita das crianças. Durante a pesquisa, destacamos para a observação a aplicação de dois projetos envolvendo a leitura de textos literários.

O **Projeto Folclore na escola**, intimamente associado à cultura quilombola, realizado em agosto, na semana do folclore e o **Projeto Resistência Negra**, identificador das nuances e dos anseios do povo quilombola, realizado na Semana da Consciência Negra, em novembro, ambos em 2023. Os projetos objetivaram o avivamento da cultura folclórica e da resistência negra, estimulados através da recreação e da leitura literária para a manutenção e valorização da tradição, a partir da cultura oral popular dos povos quilombolas na escola da comunidade.

Este artigo é resultante de observações paralelas durante uma pesquisa etnográfica para a coleta de dados da tese aprovada pelo conselho de ética da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT como obrigatoriedade de publicação em parceria com o orientador. Não envolve diretamente as professoras e as crianças da alfabetização. Nossa intenção foi buscar como *corpus* apenas as propostas de atividades desenvolvidas para prosseguir com as análises qualitativa (Minayo, 2013) das práticas de leitura selecionando como *corpus* nos eventos de leitura e ensino.

Selecionamos três propostas de atividades, as quais descreveremos à luz das teorias que embasam as discussões propostas neste trabalho. Nosso intuito não será de analisar as propostas de atividades como certas ou erradas para a formação do letramento literário de crianças quilombolas na escola, mas apenas descrevê-las como processos interativos

culturais de criações orais da comunidade que atravessam o ensino no ambiente escolar, validando as leituras de mundo no encontro da leitura da palavra (Freire, 2011) na formação leitora das crianças.

6 SELEÇÃO E ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA

As análises que aqui empreendemos, buscam, a partir da seleção de três propostas de atividades, visualizar o uso de textos literários e das criações orais populares como um direito de crianças quilombolas à literatura (Candido, 2004) na alfabetização. Nos anos iniciais, o trabalho com a formação do leitor literário requer dos professores a sensibilidade e a habilidade para associar a leitura de mundo com a leitura da palavra (Freire, 2011).

Para o objetivo que se propõe esta pesquisa, selecionamos atividades de leitura, propostas através de dois projetos realizados na escola com o objetivo de valorização da literatura folclórica e da literatura oral dos povos quilombolas. A seguir, as três propostas selecionadas extraídas dos projetos aplicados:

Projeto 1: Projeto Folclore na escola (agosto)

Atividades: a. Contação de lendas folclóricas e histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo.

b. Releitura: desenhos e pintura.

Projeto 2: Projeto Resistência Negra (novembro)

Atividades: a. Apresentação do Pagode do Mimbó. (texto de criação autoral do Mimbó). b)

Produção textual / representação artística/ leitura

No projeto 1, **Folclore na escola**, foram desenvolvidas várias atividades de leitura e escrita com as crianças. As professoras iniciaram o projeto contando histórias do folclore brasileiro, ativando conhecimentos prévios das crianças sobre as histórias e cantigas do quilombo. Desse projeto, selecionamos duas atividades realizadas na sala de aula de alfabetização.

Imagem 1: Contação de história do Sítio do Pica-pau Amarelo



Fonte: arquivo dos pesquisadores (2023)

A **imagem 1** se refere à atividade de contação de histórias por uma equipe de professoras do curso de Pedagogia de uma universidade com polo na cidade de Amarante-PI, onde a comunidade quilombola do Mimbó está localizada. As histórias são de origem folclórica, com fantoches de personagens do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Nesta atividade, as contadoras ativaram conhecimentos prévios sobre lendas folclóricas e histórias locais antes da contação da história. Lendas do Saci Pererê e da Cuca também foram lembradas.

Outros personagens foram tematizados e dramatizados enquanto as contadoras prendiam a atenção das crianças. Para Abramovich (2004, p. 17), ouvir histórias é “sentir e enxergar com os olhos do imaginário”, estimulando as crianças a participarem, de forma dinâmica, permitindo que façam intervenções, que recontem e questionem sobre a atitude dos personagens, mantendo um intercâmbio com comportamentos e outras leituras que já ouviram no quilombo.

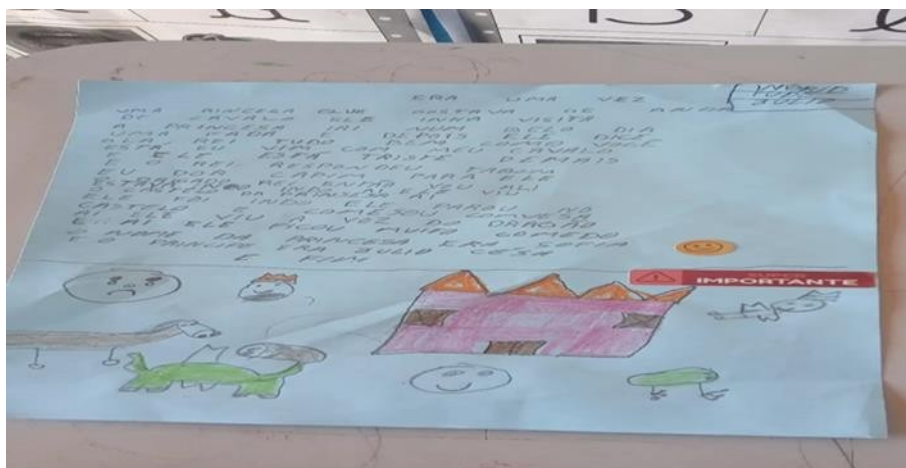
As propostas de atividades que se seguiram, após a contação das histórias, buscaram enfatizar o aspecto lúdico e artístico das crianças, diferenciado das propostas pedagógicas com exclusividade na aprendizagem, longe do caráter de escolarização da

escrita (Soares, 2006). Para explorar a criatividade, as contadoras elaboraram atividades criativas com desenhos / leitura visual e pinturas que tematizavam o folclore.

As atividades de releitura proporcionaram melhor interação entre as crianças e a liberdade de reescrever o mundo fantástico da imaginação a partir da audição. Quando a escola estimula o letramento literário, por meio de textos da cultura local ou nacional, isso se torna relevante porque permite à criança a capacidade de se tornar leitora a partir de seu contexto cultural (Zilberman, 2012), aprendendo a dar significado à literatura que não pode se perder no apagamento dos traços representativos da diversidade de manifestações da cultura brasileira.

A **imagem 2**, logo a seguir, é resultante da proposta de atividade, baseada da contação de histórias que tinha por objetivo a recriação da história/ produção textual fazendo uso da escrita.

Imagem 2: Releitura da história contada



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2023)

Na imagem acima, observamos uma releitura imaginária do aluno sobre a casa do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, a partir da história contada. A casa, no entanto, é uma

construção mental que não foi apontada, porém, a capacidade de fruição da leitura permite à criança construir um mundo de imaginação, o mundo que enxerga e deseja para si (Lajolo, 2002). Na reescrita, a história é recontada a partir do entendimento de como a criança cria sua realidade, da forma dinâmica que se utiliza para recriar elementos e resolver os problemas do mundo real, sendo essa uma das funções da literatura.

Letrar a criança é dar infinitas possibilidades de operar com detalhes mediados pela imaginação construída a partir da leitura de mundo (Freire, 2011). Tal poder comprova a capacidade que a leitura tem sobre o leitor/ouvinte de estabelecer um intercâmbio com a sua realidade. O texto literário não exige, mas alimenta um mundo de fantasias e sonhos que faz a criança criar um elo com sua realidade inventada. A leitura por si só permite o contato da criança com a fabulação.

Ela interage com diversas formas de linguagem ao buscar artifícios para gerenciar os personagens de acordo com sua imaginação e seu mundo (Brasil, 1999). É esse o poder que tem a literatura de fundar os sonhos e a imaginação. Nada é contraditório, porque a literatura constrói uma realidade que a criança compreende e participa, sendo um direito que deve propiciá-la na criação e na busca de diferentes formas para estar no mundo e participar dele sem intervenções do adulto.

O projeto 2 aplicado, **“Consciência Negra”**, é um evento de muita relevância e representatividade na escola e na comunidade do Mimbó. A oralidade é a marca da cultura através de seus cantos autorais, os quais engendram as vivências culturais da comunidade, explorando sentimentos, sentidos e lutas contra o racismo e o preconceito. Descendentes de escravos fugitivos de Pernambuco, a comunidade é fechada, tradicionalmente constituída por negros, preserva algumas tradições do início da chegada dos primeiros ancestrais em Amarante-PI, há mais de 200 anos.

Na escola, o projeto sobre a Consciência Negra realiza rodas de conversas com as crianças e manifestações das criações orais da comunidade são reverenciadas como um bem incompressível (Candido, 2004) por todos da comunidade. Seleccionamos uma proposta de atividade que envolve a originalidade das cantigas de criação oral da comunidade, que acompanha a roda de pagode, tradição da cultura do Mimbó, apresentada pelas crianças.

Imagem 3: Crianças dançando o pagode do Mimbó



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2023)

A letra da música, o ritmo e a dança se tornaram patrimônio do povo mimboense. Crianças, adultos e idosos, cantam e dançam a coreografia como reverência aos seus antepassados. Nessas festividades, escola é o polo cultural que se funde com a comunidade se tornam um só ambiente de letramento para a comunidade quilombola. A seguir, a letra da música que os integrantes cantam enquanto dançam a coreografia. A criação oral é de autoria da matriarca do quilombo, Idelzuíta Rabelo da Paixão, transmitida de geração a geração.

Pagode do Mimbó

“Olha na subida da ladeira meus cachorros
deram nela (2 vezes)

E subiram a ribanceira atrás da ema

Olha na subida da ladeira meus cachorros
dera nela

E subiram a ribanceira atrás da ema...

Oi ainda eu não cantei, mas agora eu vou
cantar (2 vezes)

Oh, mais agora, eu vou cantar eh, eh...	A de telha também queima, queima eu boto telha...
O pagode dela, eh, eh...pagode dela...	Olha o gato do mato, pegou, segurou
A casa de palha queima, queima eu boto telha	Segura o gato, segura dotô

(Idelzuíta Paixão)

A construção musical, elaborada a partir experiências cotidianas vivenciadas pelos sujeitos e seus pares, é de autoria da comunidade. A literatura atende a um direito humano, a uma necessidade que deve ser considerada como um bem compressível “que corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade [...]” (Candido, 2004, p.188). Sendo fruição de todos os povos, molda os sentimentos através da imaginação. Assim, as produções literárias de todos os tipos, de todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano enriquecendo a visão de mundo.

Por esse viés, “a literatura desenvolve em nós e cota de humanidade na medida em que nos tornamos compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (Candido, 2004, p.182). A partir da apresentação da roda de pagode, as professoras promoveram um momento para recriação do ambiente do quilombo. As propostas de atividades livres permitiram às crianças reescreverem o seu lugar e a vida em comunidade, através de pintura e poesia. O objetivo era a exploração da imaginação.

As crianças reproduziram a oralidade pelo viés da sensibilidade através da leitura visual sobre a comunidade com casas de telhas (uma construção mental da cantiga), e outros elementos que povoaram a imaginação no dia da Consciência Negra. A releitura das crianças é também uma releitura de seus sonhos povoados de um mundo que só a literatura pode oferecer. Nesse universo, a literatura preenche os espaços sobre a diversidade humana, nas diferentes formas de representação da cultura popular.

As cores evocam a alegria, os sonhos e a fantasia. Quando a criança ouve as histórias de sua cultura e de seu povo, ela se reconhece nas narrativas, despertando

significados que ajudam na compreensão do mundo real. Portanto, a criança precisa ouvir muitas histórias, principalmente, aquelas que identificam sua vida e o seu lugar para cada vez mais se reconhecer nelas (Abramovich, 2004). Na escola ou na comunidade, a experiência com a literatura transforma a maneira de enxergar o mundo e a participar dos eventos procurando soluções para os conflitos por meio de teias sociais construídas a partir do letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa, constatamos que a literatura oral, como cota literária (Candido, 2004) que nasce da cultura popular ou de base folclórica contribui, relevantemente, para as práticas de ensino da leitura literária de crianças quilombolas na escola. Os dados nos permitiram evidenciar a presença de criações orais, as quais são constituídas pelas cantigas, pelos relatos da história local, pelas lendas e causos, inspiradas nos elementos reais da vida coletiva da comunidade mimboense, atravessam a escola e se fundam como literatura importante para a formação leitora e do letramento literário das crianças em fase de alfabetização.

Consideramos que essas práticas de oralidades, além de manter as crianças quilombolas em constante contato com sua cultura, também colaboram para o desenvolvimento da formação leitora na escola, fortalece vínculos com a literatura de origem popular e aproxima as crianças de outras formas literárias que possam manter contato. A riqueza cultural proporcionada pela leitura literária de textos de criação oral deve ser tratada na escola como uma forma de apresentar, em primeiro, o mundo local às crianças, se constituindo como arcabouço para o intercâmbio de outras composições literárias. Sabendo que a literatura educa (Zilberman; Silva, 2008), a criança constrói sua percepção da vida coletiva e do respeito ao outro.

Claramente, a literatura de tradição oral aliada ao processo de construção do ensino da leitura e da escrita na escola, possibilita à criança o acesso ao mundo letrado tornando-a um leitor proficiente. Nesse processo, o professor, enquanto aquele que assume o comando para mediar a leitura, deve contribuir, intensamente, para as atitudes leitoras das crianças, instruindo-as através de práticas pedagógicas criadoras da leitura, análogas às aquelas ouvidas em casa ou na comunidade.

É, então, a partir das propostas de leituras que os professores podem orientar na formação do letramento literário de seus alunos em uma ação reflexiva sobre o mundo, especialmente, nos primeiros anos do ensino fundamental, quando o trabalho diário com a literatura se constitui como uma prática indispensável para aflorar a criatividade infantil e despertar a veia artística da criança pela prática da oralidade.

Dessa forma, podemos concluir que, especialmente na formação leitora de crianças quilombolas, os atores sociais responsáveis por esse processo devem ter o compromisso de agregar as experiências da oralidade, ressignificando, no espaço escolar, práticas situadas de leitura oral/popular nacional e local, construídas no ambiente familiar ou na comunidade, preservando-as e aprimorando-as no entrelace com diversos tipos de leituras, ou de mundo ou da palavra, com fins na ampliação dos horizontes da linguagem e na formação leitora de crianças quilombolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

AGUIAR, V. T. Leitura literária na escola. In: EVANGELISTA. A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO. M. Z. V.; (Orgs.) **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.p.235-256.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In. Vários escritos. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre o Azul, 2004.

CASCUDO, L. C. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

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

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: História e Histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In. EVANGELISTA, A., A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. São Paulo: Global, 2008.

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

RECEBIDO EM: 03 de julho de 2025
APROVADO EM: 02 de dezembro de 2025
Publicado em dezembro de 2025