



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RAQUEL DE SOUZA SILVA**

**LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2019**

RAQUEL DE SOUZA SILVA

LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaquelânia Aristides Pereira.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Raquel de Souza.

Literatura africana e afro-brasileira no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário [recurso eletrônico] / Raquel de Souza Silva. - 2019. 1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 248 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaquelânia Aristides Pereira.

1. Sequência básica. 2. Círculos de leitura. 3. Literatura africana e afro-brasileira. 4. Letramento literário. I. Título.

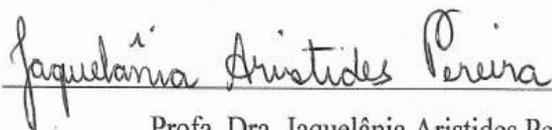
RAQUEL DE SOUZA SILVA

LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

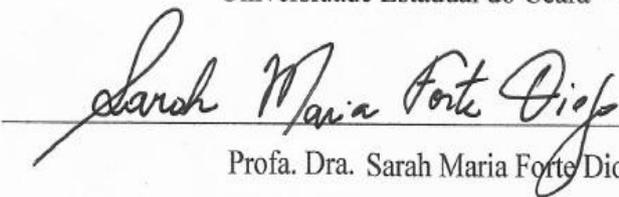
Aprovada em: 03 de maio de 2019

BANCA EXAMINADORA



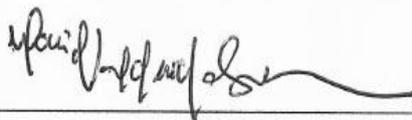
Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Sarah Maria Forte Diogo

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Maria Valdenia da Silva

Universidade Estadual do Ceará – (MIHL/UECE)

Aos meus pais, meus maiores exemplos, pelo amor, incentivo e confiança. À minha filha, Maria Cecília, por ser meu maior presente. Ao meu esposo, Luzardo, por estar sempre ao meu lado. À minha família, por acreditar em mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado o dom da vida, a saúde e a esperança que me permitiram seguir em frente quando a batalha parecia difícil demais.

À minha filha, Maria Cecília, por fazer meus dias mais felizes e por suportar minhas ausências.

Ao meu esposo, por ser meu maior incentivador, por estar presente em todos os momentos e por ter sempre acreditado que daria certo.

À minha tia Joana, pelo amor de mãe que sempre oferta a mim e à minha filha.

À minha orientadora, professora Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, por depositar em mim a confiança necessária que me fez crescer como pesquisadora.

Às professoras da banca examinadora, pela leitura e discussão deste trabalho.

Aos colegas de turma do Mestrado Profissional em Letras, pelo apoio, pelas conversas e companheirismo.

Às minhas amigas Amanda Tamires e Carla Alves, pelas vivências compartilhadas e pelo incentivo durante o mestrado.

À minha querida amiga e companheira de trabalho Flávia, pelos ouvidos sempre disponíveis para meus desabafos, pelas orientações e por compartilhar comigo suas experiências.

Ao núcleo gestor da escola em que trabalho, ao diretor Élcio e às coordenadoras e amigas, Elisa Guimarães, Luciana Monteiro e Débora Márcia, por reconhecerem meu esforço, por me ajudarem a conciliar os horários de estudo com os do trabalho e me incentivarem a ir em frente.

Aos colegas de trabalho, em especial ao Daniel e à Isabella, pelo incentivo e apoio.

A todos os participantes da pesquisa, pela disponibilidade e contribuições. Sem eles, este trabalho não seria possível.

À Capes, pela bolsa de estudo que ajudou a financiar esse período de estudos.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta interventiva de leitura literária para alunos de nono ano do ensino fundamental. A pesquisa parte da necessidade de desenvolver o letramento literário de jovens da educação básica com vistas à formação de leitores críticos. Para isso, foram formuladas sequências didáticas de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros, de acordo com as metodologias da sequência básica do letramento literário e dos círculos de leitura estruturados, propostos por Cosson (2016; 2017). Esperou-se com a leitura desses contos formar leitores mais conscientes e críticos diante da realidade em que estão inseridos, trabalhar o respeito frente à diversidade e contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos ligados às diferenças étnico-raciais e de gênero. As discussões estão embasadas em estudos dos seguintes autores: Koch & Elias (2006), Solé (1998), Lajolo (1991,2001), Cosson (2016, 2017), Soares (2004), Cuti (2010), Munanga (2005), Duarte (2011) e Amâncio (2008). Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu pelo desenvolvimento de oficinas de leitura de textos literários, pela análise das atividades registradas nos portfólios dos alunos e dos áudios gravados durante as discussões de cada oficina, bem como pela aplicação de questionários e anotações do diário de bordo da pesquisadora. Os dados analisados demonstram que o trabalho de leitura com o texto literário africano e afro-brasileiro contribuiu para o desenvolvimento literário, assim como para a discussão e amadurecimento das questões pertinentes às relações étnico-raciais e de gênero. É possível afirmar também que os alunos puderam rever alguns de seus posicionamentos acerca do outro, da realidade social em que vivem e das temáticas trabalhadas como, por exemplo, discriminação racial, preconceito e violência contra a mulher.

**Palavras-chave:** Sequência básica. Círculos de leitura. Literatura africana e afro-brasileira. Letramento literário.

## ABSTRACT

This research presents an interventional proposal of literary reading for ninth grade students. The research starts from the need to develop the literary literacy of young people of basic education with a view to the formation of critical readers. For this, didactic sequences of literary reading with African and Afro-Brazilian tales were formulated, according to the methodologies of the basic sequence of literary literacy and structured reading circles, proposed by Cosson (2016, 2017). It was hoped by reading these stories to train readers who are more aware and critical of the reality in which they are inserted, to work towards respect for diversity and to contribute to the deconstruction of stereotypes and prejudices related to ethnic-racial and gender differences. The discussions are based on studies by the following authors: Koch & Elias (2006), Solé (1998), Lajolo (1991, 2001), Cosson (2016, 2017), Soares (2004), Cuti (2011) and Amâncio (2008). This is an action research with a qualitative approach. The data collection was carried out by the development of reading workshops for literary texts, the analysis of the activities recorded in the students' portfolios and the audios recorded during the discussions of each workshop, as well as the application of questionnaires and annotations of the researcher's logbook. The analyzed data show that the reading work with the African and Afro-Brazilian literary text contributed to the literary development, as well as to the discussion and maturation of the questions pertinent to ethnic-racial relations and gender. It is also possible to affirm that the students were able to review some of their positions about the other, about the social reality in which they live, and about the topics they worked on, such as racial discrimination, prejudice and violence against women.

**Keywords:** Basic sequence. Reading circles. African and Afro-Brazilian literature. Literary literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>Imagem do vídeo da música “Eu sou de lá” .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Slide com capas do livro A cidade e a infância.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Atividade sobre preconceito racial 01.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Atividade sobre preconceito racial 02.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Produção textual (P35).....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 6 –</b>	<b>Produção textual (P36).....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 7 –</b>	<b>Produção textual (P31).....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 8 –</b>	<b>Produção textual (P33).....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 9 –</b>	<b>Notícia.....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 10 –</b>	<b>Campanha contra racismo.....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 11 –</b>	<b>Mural sobre Nelson Mandela.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 12 –</b>	<b>Poema sobre diferenças raciais.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 13 –</b>	<b>Cartazes de combate ao racismo.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 14 –</b>	<b>Frase motivadora.....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 15 –</b>	<b>Tirinha do Armandinho sobre machismo.....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 16 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 01.....</b>	<b>90</b>
<b>Figura 17 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 02.....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 18 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 03 .....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 19 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 04.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 20 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 05.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 21 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 06.....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 22 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 07.....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 23 –</b>	<b>Tirinha sobre machismo 08.....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 24 -</b>	<b>Imagens da encenação da peça Maria.....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 25 –</b>	<b>Cartaz sobre violência contra a mulher 01.....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 26 –</b>	<b>Cartaz sobre violência contra a mulher 02.....</b>	<b>107</b>
<b>Figura 27 –</b>	<b>Recorte do cartaz sobre violência contra a mulher.....</b>	<b>107</b>
<b>Figura 28 –</b>	<b>Cartaz sobre violência contra a mulher 03.....</b>	<b>108</b>
<b>Figura 29 -</b>	<b>Imagem das equipes reunidas nos círculos de leitura.....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 30 –</b>	<b>Ilustração do conto “Lumbiá” 01.....</b>	<b>116</b>
<b>Figura 31 –</b>	<b>Ilustração do conto “Lumbiá” 02.....</b>	<b>116</b>

<b>Figura 32 –</b>	<b>Notícia produzida pela equipe 1 .....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 33 –</b>	<b>Notícia produzida pela equipe 2 .....</b>	<b>120</b>
<b>Figura 34 –</b>	<b>Desenhos dos ilustradores do conto “Lumbiá”.....</b>	<b>122</b>
<b>Figura 35 –</b>	<b>Ilustração do conto “Olhos D’água” 01.....</b>	<b>127</b>
<b>Figura 36 –</b>	<b>Ilustração do conto “Olhos D’água” 02.....</b>	<b>127</b>
<b>Figura 37 –</b>	<b>Mural de memórias.....</b>	<b>131</b>
<b>Figura 38 –</b>	<b>Ilustração do conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”</b>	
	<b>01.....</b>	<b>139</b>
<b>Figura 39 –</b>	<b>Ilustração do conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”</b>	
	<b>02.....</b>	<b>140</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 –</b>	<b>Gosto pela leitura. ....</b>	<b>145</b>
<b>Gráfico 2 –</b>	<b>Motivações para leitura.....</b>	<b>146</b>
<b>Gráfico 3 –</b>	<b>Local onde costumam ler.....</b>	<b>147</b>
<b>Gráfico 4 –</b>	<b>Temas de leituras.....</b>	<b>147</b>
<b>Gráfico 5 –</b>	<b>Gêneros da esfera literária que os alunos já leram.....</b>	<b>148</b>
<b>Gráfico 6 –</b>	<b>Alunos que conhecem a literatura africana e afro-brasileira.....</b>	<b>149</b>
<b>Gráfico 7 –</b>	<b>Leitura de textos produzidos por autores negros.....</b>	<b>149</b>
<b>Gráfico 8 –</b>	<b>Percepção sobre personagens negras na literatura (moradia).....</b>	<b>150</b>
<b>Gráfico 9 –</b>	<b>Percepção sobre personagens negras na literatura (classe social) .....</b>	<b>151</b>
<b>Gráfico 10 –</b>	<b>Primeiras coisas que os alunos pensam sobre África.....</b>	<b>152</b>
<b>Gráfico 11 –</b>	<b>Avaliação da participação nas oficinas.....</b>	<b>154</b>
<b>Gráfico 12 –</b>	<b>Interesse sobre os assuntos abordados.....</b>	<b>156</b>
<b>Gráfico 13 –</b>	<b>Contribuições da proposta para a visão crítica dos alunos.....</b>	<b>157</b>
<b>Gráfico 14 –</b>	<b>Mudanças na percepção sobre África.....</b>	<b>159</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	<b>Caracterização dos personagens do conto “As mãos dos pretos”.....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Perfil dos personagens do conto “Lumbiá”.....</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Perfil dos personagens do conto “Olhos d’água”.....</b>	<b>128</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Perfil dos personagens do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.....</b>	<b>137</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO DE LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA.....</b>	<b>22</b>
2.1	LEITURA NA ESCOLA.....	22
2.2	LEITURA LITERÁRIA, LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	25
<b>2.2.1</b>	<b>Sequência básica de letramento.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Círculo de leitura literária.....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>DIVERSIDADE E LITERATURA.....</b>	<b>35</b>
3.1	LEI Nº 10.639/03 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	35
3.2	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA.....	38
3.3	RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	41
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>45</b>
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	45
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	46
4.3	PARTICIPANTES.....	46
4.4	DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> LITERÁRIO.....	47
4.5	PROCEDIMENTOS.....	49
4.6	INSTRUMENTOS.....	51
<b>4.6.1</b>	<b>Questionário inicial – Perfil do leitor.....</b>	<b>51</b>
<b>4.6.2</b>	<b>Questionário final.....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>52</b>
5.1	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	52
<b>5.1.1</b>	<b>Primeira etapa: Oficina de apresentação.....</b>	<b>52</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Segunda etapa: Sequências básicas com contos africanos.....</b>	<b>58</b>
5.1.2.1	Sequência básica I – Conto “A fronteira de asfalto” .....	58
5.1.2.2	Sequência básica II – Conto “As mãos dos pretos” .....	72

5.1.2.3	Sequência básica III – Conto “A saia almarrotada” .....	85
<b>5.1.3</b>	<b>Terceira etapa: O contato com a literatura afro-brasileira.....</b>	<b>94</b>
5.1.3.1	Sequência básica IV – Conto “Maria” .....	95
<b>5.1.4</b>	<b>Quarta etapa: Círculo de leitura literária – Conto “O cego Estrelinho”.....</b>	<b>108</b>
<b>5.1.5</b>	<b>Quinta etapa: Círculos de leitura.....</b>	<b>111</b>
5.1.5.1	Primeira apresentação dos círculos de leitura: Conto “Lumbiá” .....	112
5.1.5.2	Segunda apresentação dos círculos de leitura: Conto “Olhos D’água” .....	123
5.1.5.3	Terceira apresentação dos círculos de leitura: Conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” .....	132
<b>5.1.6</b>	<b>Sexta etapa: Avaliação.....</b>	<b>143</b>
5.2	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	144
<b>5.2.1</b>	<b>Questionário inicial – Perfil do leitor.....</b>	<b>145</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Questionário de avaliação final.....</b>	<b>154</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL – PERFIL DO LEITOR.....	168
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL.....	170
	APÊNDICE C - MANUAL DIDÁTICO.....	172
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>234</b>
	ANEXO A – MÚSICA “EU SOU DE LÁ”.....	235
	ANEXO B – POEMA DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	238
	ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	240
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE.....	242
	ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	245

## 1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se vem discutindo a necessidade e a importância da leitura na vida das pessoas e, principalmente, dos alunos nas escolas. Isto porque a leitura está presente nas mais diversas atividades do nosso cotidiano, desde as situações mais simples às mais complexas. Para Souza; Cosson (2011, p. 101), “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”. Partindo disso, o desenvolvimento da leitura deve ser uma das maiores preocupações da escola. No entanto, os resultados de avaliações oficiais têm comprovado que grande parte dos alunos apresenta muitos problemas em relação à leitura e à escrita. Conforme os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) do ano de 2015, o Brasil ocupa, em relação a outros países da América Latina, uma das últimas posições no que se refere ao nível de conhecimento esperado para um aluno que conclui seus estudos no ensino fundamental.

Além do PISA, outras avaliações da Educação Básica nos apontam resultados negativos do desempenho dos alunos no tocante à leitura e à escrita há muito tempo. Os resultados da Prova Brasil aplicada em 2017 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam que uma parcela significativa dos estudantes ainda está nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência em Língua Portuguesa, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Esses desempenhos insuficientes evidenciam o insucesso da escola no desenvolvimento das competências leitoras e alertam para a necessidade de mudanças profundas no ensino de língua materna no Brasil.

A partir disso, acreditamos que o objetivo do trabalho a ser desenvolvido na escola deve ser a formação de leitores proficientes, ou seja, desenvolver um trabalho que vá além de ensinar os alunos a decodificarem textos e fazer com que criem o hábito da leitura. É preciso formar leitores capazes de enxergar o que está no texto, capazes de compreender e atribuir sentidos ao texto, inserindo em suas leituras suas construções de conhecimento e vivências de mundo.

Nesta perspectiva de leitura nos aproximamos do conceito de letramento como o conjunto de práticas sociais nas quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita para promoverem mudanças em suas maneiras de ver o mundo e a eles mesmos. Assim sendo, acreditamos que a leitura de textos literários surge como uma das melhores alternativas para se propiciar um processo de letramento que permita aos alunos vivenciarem experiências diversas, uma vez que a literatura pode conduzir o leitor a mundos imaginários, mas que também permita que o leitor assuma uma atitude crítica em relação ao que foi lido e faça uso

do conhecimento adquirido em novas situações. Dessa forma, propomos com esta pesquisa desenvolver o letramento literário de jovens de uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-Ce através de práticas de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros.

De acordo com Souza; Cosson (2011), o letramento literário é um tipo de letramento singular porque é capaz de conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma e, principalmente, porque cabe à literatura, uma vez que esta ocupa um lugar único em relação à linguagem, “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p.17). Dessa forma, o letramento literário não é somente adquirir habilidades para ler textos literários, mas também desenvolver a competência de apropriar-se da palavra estética, interpretando-a para que seja capaz de produzir significados e, assim, compreender e ressignificar os textos. Nessa perspectiva, o leitor ultrapassa as linhas do texto, num “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Cosson (2016) defende que a construção de uma comunidade de leitores é o objetivo maior do letramento literário na escola. No entanto, para o autor, a literatura tem sido tratada apenas como um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa e a cada dia temos vivenciado a “falência do ensino da literatura” (COSSON, 2016, p.23). Isso porque, nas escolas brasileiras, o trabalho não prioriza a leitura literária como fonte de descobertas e construção de sujeitos críticos, pois as atividades desenvolvidas com o texto literário oscilam entre “a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (COSSON, 2016, p.22).

Muitas vezes, o trabalho com literatura na educação básica é guiado apenas pelo livro didático, resumindo-se à leitura de textos fragmentados e atividades de interpretação superficiais e mecanizadas que restringem a participação do aluno. Outras vezes, principalmente no ensino médio, o ensino de literatura se restringe ao estudo da história das escolas literárias com o levantamento de suas características e da biografia de seus escritores mais conhecidos. Em relação ao ensino fundamental a situação piora, pois a literatura não figura como componente curricular específico e fica a cargo do professor de língua portuguesa delimitar como será sua abordagem de ensino dentro da carga horária da disciplina Língua Portuguesa.

Se o espaço da literatura em ambiente escolar já é restrito, a situação fica ainda mais grave quando se trata das literaturas afro-brasileira e africanas. Apesar da Lei nº 10.639/03 instituir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, ainda é bastante restrito o trabalho com essas literaturas em sala de aula devido a inúmeros fatores como, por exemplo, o desconhecimento da lei, o preconceito de professores, pais e alunos, falta de material didático e a deficiência na formação docente. Após a promulgação da referida lei, multiplicaram-se ações pontuais sobre educação para relações raciais nas escolas brasileiras, mas os sistemas de ensino e as propostas curriculares ainda apresentam uma baixa institucionalização da lei, gerando lacunas que favorecem a manutenção de um ambiente escolar marcado pelas exclusões étnicas, pelo racismo e, principalmente, pela dificuldade em se conviver com a diversidade.

A escola ensina que o povo brasileiro é resultado da mistura de três etnias: o branco europeu, o negro africano e o indígena nativo. Porém, durante séculos, o sistema educacional brasileiro colocou em segundo plano o estudo da importância dos negros e dos índios para a formação social, cultural, política e econômica do país. No ambiente escolar, é possível perceber claramente os efeitos nocivos ocasionados pelas práticas pedagógicas e pelo currículo escolar que conservam práticas etnocêntricas que negam aos afro-brasileiros o direito de se verem como protagonistas em sua própria história. A observação do cotidiano escolar nos mostra que os estudantes ainda possuem muitos preconceitos e estereótipos em relação aos negros revelados através de brincadeiras e comentários maldosos, mas, na maioria das vezes, essas atitudes revelam falta de conhecimento da riqueza cultural dos africanos e dos afro-brasileiros.

A partir da observação dessa realidade escolar, percebemos a necessidade de um trabalho de formação capaz de atuar na ressignificação de imaginários, mudando esse cenário de preconceitos e injustiças e formando cidadãos preparados para enfrentar a diversidade social e cultural. Para isso, acreditamos que o trabalho de letramento com textos da literatura africana e afro-brasileira pode contribuir de forma bastante eficaz, dada a função humanizadora da literatura, pois, segundo Candido (2004, p. 180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

A literatura africana apresenta uma abundante produção, representativa da grande diversidade cultural e de valores característicos de um continente tão múltiplo como a África. Porém, nesta pesquisa, tratamos apenas da literatura africana de países de língua portuguesa que apresenta uma interessante relação entre história e ficção. Cada um dos países africanos

que tem o português como língua oficial, ou seja, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe tem sua própria história de colonização, suas características sociais, culturais e étnicas que reverberam na produção de suas literaturas. Ao levarmos essas literaturas para sala de aula os alunos têm a oportunidade de conhecerem as diferentes manifestações do modo como o povo africano vê o mundo, valorizando as culturas desses povos e contribuindo para a desconstrução de antigos estereótipos sobre o negro e os africanos.

A literatura afro-brasileira também precisa ser trabalhada de forma mais efetiva em sala de aula, pois o contato dos alunos com essas obras ainda é bastante limitado, uma vez que, na maioria das vezes, essa literatura não aparece nos livros didáticos. A literatura afro-brasileira deve ser lida, discutida e refletida, pois evidencia o protagonismo do negro que por tanto tempo teve sua voz silenciada na literatura e na educação brasileira. Além disso, a literatura afro-brasileira reflete acerca de questões relacionadas à situação do negro na sociedade de hoje, fruto de um passado de sofrimento e que não lhe deu condições para se manter de forma digna na sociedade, fomentando a existência de uma população excluída. Porém, essa literatura também revela o espírito de resistência do negro e traz em seu bojo protestos, denúncias, memórias e aspirações dos afrodescendentes brasileiros.

Além de um projeto de resistência e enfrentamento aos discursos preconceituosos e excludentes, a literatura afro-brasileira é um meio pelo qual sujeitos negros expressam sua própria subjetividade e experiências na sociedade brasileira. Trazer essa literatura para a sala de aula possibilita aos alunos o conhecimento desses sujeitos intelectualmente ativos e o reconhecimento de seus textos como representação artística de grupos sociais desprivilegiados. Vozes que costumam não ser ouvidas em nossa sociedade e com as quais os alunos podem desenvolver uma identificação positiva, contribuindo assim para sua autoestima e para o sentimento de valorização.

Em nosso trabalho, essas vozes são representadas pela escritora Conceição Evaristo, expoente da literatura afro-brasileira. Sua produção literária é marcada pela reflexão em relação a questões relacionadas à etnia e gênero. Durante as práticas de leitura literária desta pesquisa, trabalhamos quatro de seus contos, os quais denunciam as inúmeras dificuldades pelas quais os afrodescendentes passam diariamente em uma sociedade preconceituosa como a nossa. O protagonismo das figuras femininas, símbolos de resistência, dos contos de Conceição Evaristo nos permitiu trabalhar as relações de gênero e levar os alunos a refletirem sobre estruturas sociais cristalizadas e discursos que insistem em querer atribuir à mulher uma posição de subordinação.

Além disso, ao oportunizar aos alunos mergulharem no universo das literaturas africanas e afro-brasileira, no qual essas culturas são mostradas de forma positiva e livre de estereótipos, a escola colabora de forma efetiva para reconstrução da história dos povos africanos e afro-brasileiros, pois, comumente, a história do negro, sua luta e cultura são abordadas apenas em datas específicas e, portanto, não fazem parte das discussões diárias da escola. O texto literário que enfatize o homem negro ou a mulher negra como protagonistas de sua história é um forte aliado para se trabalhar as relações étnico-raciais e de gênero em sala de aula, compreender melhor nossas origens e promover reflexões acerca de problemas humanos (sociais, políticos, ideológicos, individuais ou coletivos) que nos ajudem a entender nossas próprias experiências.

Nesse sentido, no propósito de desenvolver a compreensão leitora dos alunos do nono ano, na perspectiva de torná-los leitores críticos e conscientes de que a literatura pode refletir o conjunto de valores, conceitos e discursos de cada sociedade, assim como suas singularidades, propomos trabalhar com contos africanos e afro-brasileiros em ações didaticamente organizadas baseadas na sequência básica de letramento literário e nos círculos de leitura literária estruturados, de acordo com a proposta de Cosson (2016; 2017). Para o trabalho com literatura africana, realizamos práticas de leitura com os seguintes contos: “As mãos dos pretos”, de Luis Bernardo Honwana (2010); “Fronteira de asfalto” (2007) de José Luandino Vieira; “A saia almarrotada” (2009) e “O cego Estrelinho” (2012) de Mia Couto. Quanto à literatura brasileira, trabalhamos os seguintes contos da obra Olhos d’água, da escritora Conceição Evaristo (2016): “Maria”, “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”.

Nossa pesquisa apresenta, então, como objetivo maior desenvolver o letramento literário de jovens da educação básica a partir de propostas de leitura com contos africanos e afro-brasileiros. Nossos objetivos específicos foram: a) verificar a percepção dos estudantes em relação à cultura afro-brasileira e africana; b) analisar a possibilidade de mudanças após as práticas de leitura literária com os contos afro-brasileiros e africanos, a partir das respostas aos questionários e da análise das atividades registradas nos portfólios; c) propiciar uma educação para as relações étnico-raciais e de gênero através das literaturas africanas e afro-brasileira; d) trabalhar o respeito frente à diversidade; e) contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos ligados ao homem negro e sua cultura; f) trabalhar oficinas de leitura literária a partir de contos africanos e afro-brasileiros com o nono ano do ensino fundamental II.

Para isso, partimos da hipótese primária de que considerando a noção de letramento como prática social, ações de letramento literário a partir de contos africanos e afro-brasileiros podem contribuir positivamente para a formação de leitores críticos em relação à diversidade de manifestações artísticas e literárias.

Tecemos como hipóteses secundárias as seguintes considerações sobre a pesquisa desenvolvida: a) a observação prévia do ambiente escolar leva-nos a crer que os alunos, de forma geral, ainda possuem uma visão estereotipada e exótica em relação às culturas afro-brasileira e africana. Essa visão pode ser modificada por meio do letramento literário com contos africanos e afro-brasileiros; b) as ações de letramento literário com contos africanos e afro-brasileiros propõem a discussão sobre as relações étnico-raciais, preconceito, racismo e diversidade cultural, de forma a refletir e problematizar tais questões, propondo aos alunos repensarem suas ações em relação às temáticas, de modo a romperem paradigmas preconceituosos na vida escolar e, conseqüentemente, na vida social.

Neste sentido, esta pesquisa é apresentada por seis seções que buscam discutir a possibilidade de desenvolver o letramento literário de alunos do ensino fundamental a partir de seqüências didáticas de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros.

Após este capítulo introdutório, o segundo capítulo inicia o referencial teórico da pesquisa e tem como título “Ensino de leitura, letramento literário e formação de leitores na escola”. Neste capítulo trazemos discussões teóricas sobre conceitos de leitura e o desenvolvimento das competências leitoras na escola. Discutimos, ainda, a forma como o ensino de literatura vem acontecendo nas escolas, o tratamento dado aos textos literários e a sua importância para a formação de leitores críticos. Apresentamos ainda os conceitos de letramento e letramento literário, além de explicarmos as propostas de ensino de leitura literária utilizadas nesta pesquisa. Para isso, buscamos aporte teórico em: Cosson (2016; 2017), Koch; Elias (2006), Lajolo (1991, 2001), Soares (2004), Solé (1998), Souza; Cosson (2011) e Paulino; Cosson (2009).

Em seguida, no capítulo “Diversidade e Literatura”, apresentamos a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino dessas literaturas na educação básica brasileira e a necessidade de se implantar ações pedagógicas que atendam às exigências dessa Lei. Apresentamos também as literaturas africanas e afro-brasileiras, bem como a produção da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo e sua relevância para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e que respeite a diversidade. Estas discussões estão pautadas, entre outros, nos seguintes teóricos: Munanga (2005), Amâncio (2008), Duarte (2011; 2013) e Cuti (2010).

O quarto capítulo apresenta a metodologia adotada no nosso trabalho e os percursos percorridos durante a realização da pesquisa. No quinto capítulo, “Descrição e análise dos dados”, descrevemos a execução da proposta de intervenção em sala de aula, seguida de análises pautadas nos teóricos que embasam a pesquisa.

Aos capítulos mencionados, seguem as considerações finais que enfatizam a importância da leitura literária em sala de aula e a necessidade de se desenvolver o letramento literário de jovens da educação básica. Além disso, mostram que os textos literários africanos e afro-brasileiros oportunizam a aplicação da Lei nº 10.639/03 e favorecem o ensino de literatura associados às questões étnico-raciais e de gênero.

Ao buscarmos pesquisas recentes que tratam do letramento literário a partir da leitura das literaturas africanas e afro-brasileiras, encontramos algumas pesquisas que tratam dessas literaturas separadamente, ou seja, abordam ou a literatura africana ou a literatura afro-brasileira.

Denise Souto Pereira (2016), em sua dissertação *O conto afro-brasileiro na sala de aula: uma proposta sob a perspectiva do letramento literário* desenvolveu práticas de leitura literária com alunos do 9º ano com o objetivo de promover a formação de leitores literários, mas abordou, especificamente, o conto afro-brasileiro. Trabalho semelhante foi desenvolvido por Rafael Barros dos Santos (2015) em sua dissertação intitulada *Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no ensino fundamental II*. Nessa pesquisa, o autor abordou contos retirados exclusivamente dos Cadernos Negros, publicado pelo grupo paulista Quilombhoje. Já na dissertação *Letramento literário: a literatura africana e as novas tecnologias*, Ellen Cristina Freire (2015) apresenta uma proposta de intervenção com enfoque no letramento literário, mas trabalha apenas com contos africanos e propõe que os alunos produzam narrativas a serem publicadas em redes sociais.

O artigo *Narrativas afro-brasileiras e africanas e a cor da cultura: uma proposta de intervenção para as aulas de leitura no Ensino Fundamental II*, de Abreu (2016), apresenta uma proposta de intervenção com literatura afro-brasileira e africana realizada com o material dos livros animados de *A cor da cultura* e do livro *Contos Africanos*, de Nelson Mandela. A pesquisa foi realizada em uma turma de sexto ano, através de oficinas com o texto literário, mas não utilizou as metodologias do letramento literário de Rildo Cosson.

A relevância de nossa pesquisa, portanto, reside no fato de termos desenvolvido uma proposta pautada nas práticas de leitura de histórias africanas e afro-brasileiras com vistas à formação de leitores críticos, mas, principalmente, por ter propiciado o contato com essas literaturas que oportunizam a discussão acerca das relações étnico-raciais e da

importância da promoção da diversidade. Além disso, a pesquisa pode se tornar fonte de estudos para outros profissionais que tenham interesse pelo tema abordado.

## **2 ENSINO DE LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA**

Neste capítulo, discorreremos sobre a leitura desenvolvida na escola, a prática de leitura literária e as contribuições do letramento literário para formação de leitores proficientes a partir do trabalho com o texto literário, conforme explanaremos nas seções a seguir.

### **2.1 LEITURA NA ESCOLA**

A prática da leitura se faz presente em diversas atividades do cotidiano das pessoas desde o momento em que passam a compreender o mundo. Segundo Freire (2005), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2005, pag. 11). Dessa forma, antes mesmo do contato com os livros, cada pessoa já possui uma leitura de mundo advinda de sua experiência de vida, uma vez que todo indivíduo busca interpretar as coisas que estão ao seu redor.

Atualmente, desenvolver a leitura aparece como um dos objetivos prioritários da escola, pois em uma sociedade letrada a leitura é imprescindível e “ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 32). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento norteador da educação básica, o ensino de língua portuguesa deve ter como objetivo o domínio da linguagem e apresenta a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno.

O ensino de Língua Portuguesa precisa estar atento à função social da leitura. Os PCN (1998) propõem que a escola trabalhe a leitura e a escrita para que dessa maneira, forme um aluno apto a se desenvolver enquanto leitor competente, capaz de ultrapassar o nível explícito do texto e identificar os elementos implícitos, mas que também domine basicamente a produção das diversas modalidades de textos. Os PCN definem leitura como:

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de

compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

Podemos perceber, a partir dessa definição, que o objetivo do ensino de leitura em sala de aula deve apresentar práticas de leitura que promovam a reflexão e conduzam o aluno à construção de sentidos. Nessa perspectiva, a escola é reconhecida como espaço responsável pela sistematização da leitura, mas, para isso, é preciso que o conceito de leitura utilizado ultrapasse a decodificação de signos linguísticos, levando o leitor a construir relações, fazer inferências e confrontar as ideias apresentadas no texto aos seus conhecimentos prévios para que ocorra uma efetiva compreensão. Os PCN nos trazem a ideia de que o leitor é um sujeito ativo no processo de leitura e que o texto não possui um sentido único e pronto, mas, sim, construído por meio do diálogo com o leitor. Segundo Koch & Elias (2006, p.13) esse trecho reforça “o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação”.

Portanto, podemos perceber que essa concepção de leitura é baseada na interação, bem como os conceitos de leitura compartilhados por diversos autores. Segundo Solé (1998, p. 18), “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”. Para essa autora, a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita e que tanto o texto quanto o leitor intervêm na compreensão.

De acordo com Solé (1998), a leitura pode ser considerada como um constante processo de elaboração e verificação de previsões que levam à compreensão do texto, uma vez que o leitor deve levantar diversas hipóteses durante a leitura e ter perspicácia para buscar soluções quando não estiver compreendendo. A autora considera os conhecimentos prévios e os objetivos de leitura do leitor essenciais para o estabelecimento de previsões e, conseqüentemente, para a compreensão da leitura.

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos (SOLÉ, 1998, p.27).

Conforme Koch & Elias (2006), a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor e que, embora construída na interação, a produção de sentidos durante a leitura deve ser feita levando-se em consideração a materialidade linguística do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Dessa forma, a leitura

não é uma atividade passiva, pois o leitor desempenha um papel ativo na construção de significados do texto.

Portanto, a compreensão leitora é um processo de construção de sentidos que requer um conjunto de procedimentos inter-relacionados que permitem ao leitor realizar uma leitura proficiente. É necessário que a escola proporcione atividades que não sejam pautadas apenas na extração de informações, mas que possibilitem ao aluno perceber seu papel ativo na leitura, através do engajamento e uso de seus conhecimentos linguísticos, textual e, principalmente, de mundo. Os alunos precisam ter contato com materiais que facilitem a geração de sentidos e estimulem a formulação de estratégias que proporcionem a compreensão do texto.

Nesse contexto, para se formar um leitor crítico, capaz de ter domínio sobre sua leitura, é preciso conscientizar o aluno de que ele não é um simples receptor das ideias do autor do texto. É preciso mostrar seu papel ativo na atribuição de sentido ao texto. Para isso, o professor possui um papel primordial, de acordo com Orlandi (2012):

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (ORLANDI, 2012, p. 117).

No entanto, observamos outra realidade na prática de sala de aula. Na maioria das vezes, a interpretação do texto é guiada pelo professor e é negado ao aluno o direito de chegar às suas próprias conclusões. Presa a metodologias tradicionais de leitura, a escola ainda não está desenvolvendo seu papel de formar leitores competentes e críticos de forma efetiva. Atividades como as que envolvem simples leitura de um texto para responder a um questionário proposto pelo professor ou atividades de leitura que não aprofundam a compreensão do texto e não permitam troca de experiências não podem ser consideradas como atividades que culminam no desenvolvimento da leitura. Muitas vezes, é privilegiado o trabalho com uma grande quantidade de textos, mas não se prima pela qualidade do trabalho nem pelo prazer da leitura.

Diante disso, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas de leitura que contribuam de fato para a formação de leitores mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel ativo na construção de significados para o texto.

## 2.2 LEITURA LITERÁRIA, LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura literária pode contribuir de forma significativa na formação do leitor na escola, uma vez que através da literatura o leitor pode mergulhar na sua própria história a partir da história do outro, pode ser conduzido a refletir sobre seu lugar na sociedade, além de ter seu conhecimento cultural enriquecido. Conforme Colomer (2007), o contato com uma grande diversidade de textos literários amplia os conhecimentos dos alunos a respeito da diversidade social e cultural. Sobre a importância da leitura do texto literário, Zilberman (2008) afirma:

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da Literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos o problema (ZILBERMAN, 2008, p.18).

As palavras da autora evidenciam a importância da leitura do texto literário para um leitor em formação. Portanto, cabe à escola desenvolver um trabalho com textos literários que conduza o educando a ler para somar conhecimentos de outros mundos, de outras pessoas, de situações que ajudam a compreender-se e compreender o outro, pois como afirma Lajolo (2001, p.44), “a literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem”.

No entanto, alguns estudiosos fazem críticas quanto à escolarização da leitura literária e a forma como o trabalho com o texto literário na escola tem sido realizado na escola, pois consideram que esse trabalho não contempla a multiplicidade de sentidos e é baseado, essencialmente, na extração de informações e aspectos gramaticais do texto.

Esse tratamento dado pela escola ao texto literário é alvo de crítica também dos PCN:

O tratamento do texto oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p.27).

Apesar de focar na percepção das particularidades do texto literário, a crítica realizada no excerto acima nos parece muito pertinente, uma vez que alerta para a importância

de um trabalho voltado para o processo de construção de sentidos pelo texto literário.

É importante salientar que as críticas são direcionadas a forma como o trabalho é realizado e não em relação à presença da literatura na escola, pois além de ler textos informativos, científicos e instrucionais, os alunos também precisam ler textos literários. Sobre a leitura literária na escola, Soares (2005, p. 33) afirma:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Se o trabalho com o texto literário for bem direcionado e mediado pelo professor, os alunos podem estabelecer relações entre os textos literários e suas práticas sociais, uma vez que o texto literário representa todos os aspectos característicos de uma sociedade e possibilita que o leitor estabeleça relações entre sua experiência de vida individual e o social, refletindo assim, na sua interpretação do texto literário. No entanto, observa-se que o estudo da literatura na escola ainda segue banalizando os textos literários e limitando-se apenas ao estudo dos aspectos históricos e estruturais da língua. Na maioria das vezes, o texto literário é reduzido a leituras superficiais, observações simplistas e enumeração de características estilísticas.

Conforme Lajolo (1991), muitos professores fazem um mau uso do texto literário, uma vez que usam apenas fragmentos dos textos ou ainda, usam o texto literário para classificar e definir categorias. Ao tratar o texto literário desse modo, a escola distancia o aluno da literatura, não permite que o aluno se aproprie de forma autônoma das obras literárias e nem desperta o senso crítico e a sensibilidade dos alunos.

Cosson (2016) afirma que há uma discrepância entre o que se entende por literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo o autor, o ensino de literatura no ensino médio limita-se à cronologia da literatura brasileira e os textos literários lidos são fragmentos que servem para comprovar as características dos períodos literários. No Fundamental, “a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” (COSSON, 2016, p. 21). Nesse nível de ensino, leva-se muito em consideração a linguagem e o tema, dando prioridade a textos curtos e contemporâneos que tenham humor como a crônica. Segundo Cosson (2016), os textos literários ficam cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou são substituídos por outros gêneros que possuem entendimento mais simplificado, pois, na visão de muitos

professores, contribuem de forma mais eficaz para o ensino da língua padrão e a formação de leitores.

O autor destaca como acontece o ensino da literatura no Ensino Fundamental:

[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (COSSON, 2016, p. 22)

Percebe-se que essas práticas são problemáticas e não se restringem ao trabalho com texto literário, pois permeiam as diversas formas de contato dos alunos com todos os tipos de textos. Outra dificuldade ao acesso à literatura na escola diz respeito ao livro didático de português que, geralmente, apresenta fragmentos de textos literários, muitas vezes utilizados como suporte para abordagem de conteúdos gramaticais. Além disso, o livro didático, geralmente, apresenta atividades de compreensão textual, por meio de interpretações esquematizadas e limitadas a exploração de dados explícitos, que restringem a participação do aluno e não exploram a multiplicidade de sentidos que o texto literário proporciona ao leitor.

Cosson (2016) afirma que estamos vivenciando uma falência do ensino da literatura. Ele afirma que é preciso mudar o rumo do ensino para que se possa cumprir o papel humanizador da literatura. Para isso, o autor traz a proposta de ressignificar o trabalho de leitura literária através do letramento literário, o qual propõe à escola uma experiência diferenciada com a literatura. De acordo com Souza; Cosson (2011, p. 106), o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”.

O termo letramento, assim como seu conceito, é algo recente no Brasil, pois só passou a ser usado com o significado que conhecemos na atualidade a partir dos estudos de Mary Kato na década de 80. De acordo com Magda Soares (2004), o termo surgiu pela necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico e que foram adquirindo visibilidade à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais dependentes da língua escrita. De acordo com a autora, “letramento é o que as pessoas fazem

com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72). De acordo com Kleiman (1995), o termo letramento passou a ser utilizado para se referir a um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Considera-se mais adequado usar o termo letramento no plural – “letramentos” - por se referir às possibilidades de participação dos sujeitos nas inúmeras práticas sociais da escrita e por indicar “as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos” (PAULINO, 2005, p. 56).

Conforme Souza; Cosson (2011) o letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento e integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Contudo, é um tipo de letramento singular por possuir uma relação diferenciada com a escrita. Ainda de acordo os autores, o letramento literário é singular porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Em seu texto *Letramento Literário: uma localização necessária* (2015), Cosson afirma:

[...] o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem (COSSON, 2015, p. 182).

Nessa perspectiva, o letramento literário é bem mais do que ler textos literários e desenvolver habilidades a partir dessas leituras. Trata-se de apropriar-se do texto literário e tomá-lo para sua vivência, pois a literatura propicia o acesso a leituras significativas para o crescimento pessoal do aluno, oportunizando transformações significativas em sua forma de ver e viver o mundo.

Indo ao encontro da necessidade de melhorar o ensino de literatura nas escolas, estudos apontam o letramento literário como uma alternativa para formar leitores. Por essa razão, torna-se necessário que o docente conduza o estudante para a leitura desse tipo de

texto, sendo o mediador de um processo que vai além de adquirir habilidades para ler o texto literário. O leitor vai além das linhas do texto, num “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). O docente deve estar apto para mediar a construção literária dos sentidos e desafiar os alunos para leituras mais complexas, como preconizam os autores a seguir:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Para Cosson (2016), a leitura é o objetivo principal desse tipo de letramento e deve ser, portanto, discutida, analisada, questionada e compartilhada, pois ao compartilhar a interpretação, o leitor amplia os sentidos que construiu individualmente e se percebe como membro de uma coletividade. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2016, p. 27). O autor defende que o letramento literário busca formar uma comunidade de leitores que, assim como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros e que irá transpor os limites da escola, pois fornece a cada estudante uma maneira própria de ver o mundo.

Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2016), Cosson apresenta estratégias que visam promover o letramento literário na escola, através do trabalho com as sequências básica e expandida. Porém, destaca que as sequências não são uma fórmula imutável e perfeita. Ao aplicá-las, cada professor poderá modificá-las e encontrar novos caminhos para realizar um letramento literário adequado aos seus alunos e à sua escola. Já na obra *Círculos de leitura e letramento literário* (2017), Cosson apresenta a metodologia de círculo de leitura para efetivar o letramento literário na escola.

### **2.2.1 Sequência básica de letramento**

A sequência básica e a sequência expandida de letramento são propostas de ensino de leitura literária na escola básica, desenvolvidas por Cosson (2016). Esses métodos de trabalho com o texto literário ultrapassam os limites do ensino tradicional e propõem a exploração desse tipo de leitura de forma mais ampla e significativa.

Cosson (2016) descreve três etapas do processo de leitura: a antecipação, a decifração e a interpretação. De acordo com o autor, a primeira etapa, a antecipação, consiste nas variadas ações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito; a decifração consiste em adentrar no texto por meio das letras e das palavras; e a interpretação, etapa mais importante, consiste na construção do sentido do texto, envolvendo um diálogo entre autor, leitor e texto.

A proposta de sequência básica de letramento literário é pautada por essas três etapas como processo de leitura. Após essa definição, Cosson (2016) sistematiza a metodologia utilizada para a aplicação das sequências, a qual ele divide em três perspectivas: a perspectiva da oficina, do andaime e do portfólio.

De acordo com Cosson (2016), ao aplicar a sequência em forma de oficinas, o estudante deve ser levado a construir o conhecimento através da prática, ou seja, aprender fazendo. Na nossa pesquisa, seguimos a proposta de sequência básica de letramento literário de Cosson (2016), pautando-se na perspectiva de oficinas.

O princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências (COSSON, 2016, p. 48).

A segunda perspectiva, a técnica do andaime, preconiza que deve haver a troca de conhecimentos entre docente e alunos, além de transferir para os estudantes as condições necessárias para que construam conhecimentos também. “Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos” (COSSON, 2016, p. 48). Já o portfólio, a terceira perspectiva, consiste em fazer o registro das diversas atividades realizadas para que o docente possa visualizar o crescimento dos estudantes através da comparação dos resultados iniciais e finais.

Apresentados o processo de leitura adotado e as estratégias metodológicas de aplicação, Cosson (2016) apresenta as quatro etapas de sua sequência básica de letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, primeiro momento da sequência básica, consiste, basicamente, em preparar o aluno para entrar no texto e deve ser planejada em consonância com o texto que vai ser lido, correlacionando aspectos que tenham relação direta ou indireta algum aspecto do texto. Este passo pode se realizar por meio de questionamentos que antecedam a leitura, por meio de uma dinâmica, de construção de uma situação em que os alunos devam se posicionar

diante do tema ou ainda pode-se recorrer a outras linguagens como vídeos, imagens e músicas, por exemplo. Segundo Cosson (2016), as práticas de motivação mais bem-sucedidas são aquelas que estabelecem laços com o texto que vai ser lido a seguir.

Após o momento inicial, inicia-se a introdução da obra que tem como objetivo apresentar autor e obra, compartilhando os critérios de seleção utilizados para a escolha do texto. Cosson (2016) enfatiza que independente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos e sugere que o professor faça a leitura da capa e das orelhas do livro, as quais, na maioria das vezes, trazem uma apreciação crítica da obra. Porém, nesta etapa, o professor precisa ter o cuidado para só trazer informações que ajudem a entender a obra.

O momento da leitura, terceira etapa da sequência, requer o acompanhamento do professor, uma vez que, segundo Cosson (2016), a leitura escolar precisa de acompanhamento e direcionamento, sem esquecer os objetivos. O acompanhamento da leitura permite que o professor auxilie os estudantes em suas dificuldades de leitura, além disso, serve para que os alunos possam ser chamados a demonstrarem os resultados de suas leituras. Quando o texto for longo, Cosson (2016) orienta que o ideal é que a leitura seja feita em um ambiente fora da escola por um período determinado.

A quarta etapa é a interpretação, na qual o leitor constrói os sentidos do texto a partir das inferências e previsões que havia feito antes e durante a leitura e da mesma forma com seus conhecimentos prévios. Cosson (2016) propõe pensar a interpretação em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro é aquele em que ocorre a decifração por partes para que haja a compreensão geral da obra. No segundo momento, ocorre a materialização da interpretação e a socialização da construção de sentidos da obra, em uma comunidade de leitores. A socialização das leituras é o fato que diferencia e potencializa o trabalho de letramento literário realizado na escola.

Após as socializações e discussões sobre a leitura, devem ser feitas propostas de interpretação, as quais correspondem ao registro do processo interpretativo. O tipo de atividade a ser proposta pelo professor deve adequar-se ao texto lido e a outros fatores, podendo ser uma tarefa simples como desenhar uma cena da narrativa ou uma tarefa complexa como, por exemplo, realizar uma feira cultural.

A partir de todas essas etapas, o leitor estabelece uma relação intensa com o texto e consegue construir significados sobre o que lê. Para Cosson (2016), o centro de sua proposta é a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e também do próprio processo da leitura,

enfim, a formação de um leitor literário. Portanto, escolhemos e adotamos a sequência básica para o ensino de leitura literária em nossa pesquisa com o objetivo de ampliar o olhar crítico de nossos alunos sobre os textos, na perspectiva de formarmos leitores críticos. No entanto, além da sequência básica, utilizamos também a metodologia do círculo de leitura como forma de ampliar e diversificar o trabalho com texto literário em nossa pesquisa. Explicaremos essa metodologia na seção a seguir.

### **2.2.2 Círculo de leitura literária**

Para se efetivar o letramento literário na escola, de acordo com Paulino e Cosson (2009, p.74), é importante o “estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles”. O círculo de leitura é uma prática de leitura e compartilhamento coletivo de textos que estimula a formação de uma comunidade de leitores. Cosson (2017) define comunidade de leitores com a ajuda da teoria do polissistema de Even-Zohar.

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (COSSON, 2017, p.138).

A atividade principal de um círculo de leitura é a leitura compartilhada de uma obra. Para Cosson (2017), o círculo de leitura é uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade de leitores específica devido a três motivos: o primeiro porque ao lerem juntos os participantes demonstram o caráter social da interpretação dos textos, apropriando-se e manipulando o repertório com maior grau de consciência; segundo porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e aumenta a solidariedade entre as pessoas; e o terceiro motivo trata-se do fato dos círculos de leitura possuírem um caráter formativo, pois proporcionam uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

Considerando o modo de funcionamento, Cosson (2017) divide os círculos de leitura em três tipos: estruturado, semiestruturado e aberto ou não estruturado. Nos círculos estruturados há uma estrutura previamente estabelecida e os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas para leitura, discussão e registro das conclusões; o segundo tipo, os círculos semiestruturados são guiados por um condutor que fica responsável por

organizar as atividades, enquanto que nos círculos abertos ou não estruturados as atividades se desenvolvem como uma conversa entre amigos, sendo conduzida sem regras e de forma coletiva. Cosson (2017) enfatiza que na escola os círculos de leitura devem iniciar estruturados, pois os alunos que nunca passaram por esse tipo de atividade precisam ser mais fortemente guiados na leitura e nas discussões.

As atividades de leitura do círculo de leitura, conforme Cosson (2017) possuem três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. O primeiro refere-se “ao encontro inalienável do leitor com a obra” (COSSON, 2017, p. 168), ou seja, a leitura física do texto que pode ocorrer de forma individual ou coletiva de acordo com a organização do círculo de leitura. A segunda fase compreende duas etapas: a preparação para a discussão, através da anotação de impressões sobre o texto, e a discussão propriamente dita, ou seja, o debate sobre a obra lida. A terceira fase refere-se ao registro que deve ocorrer ao final da leitura e é “o momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada” (COSSON, 2017, p. 171). De acordo com o autor, esses registros podem ser feitos de forma variada e permitem que o professor verifique e conduza o processo formativo do leitor.

Baseando-se nos círculos de literatura propostos por Harvey Daniels (2002), Cosson (2017) propõe que para a realização de um círculo de leitura, inicialmente, seja feita a seleção dos livros pelo professor que, posteriormente, deverá apresentá-los a turma para que os grupos de alunos sejam definidos. Em seguida, é estabelecido um cronograma de leituras e discussões da leitura nos grupos. Segundo o autor, só depois desse momento inicial é que os grupos partem iniciam a leitura da obra e passam a fazer os registros. Esses registros podem ser realizados através de simples anotações ao longo do texto ou até em diários de leituras, nos quais os alunos registram suas impressões.

Nessa fase, Cosson (2017) apresenta, baseando-se em Daniels (2002), as fichas de função como forma de registro. As fichas de função são uma espécie de ficha de leitura que o professor elabora e o aluno deve preencher de acordo com a função que ele assumir no grupo. As várias funções são:

- a) Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;

- e)Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f)Sintetizador – sumariza o texto;
- g)Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h)Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- i)Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes (DANIELS, 2002 *apud* COSSON, 2017, p. 142-143).

Cosson (2017) enfatiza que nem todas as funções precisam ser preenchidas e que o professor pode criar novas funções de acordo com o texto lido. No entanto, Daniels (2002), de acordo com Cosson (2017), considera que as funções de conector, questionador, iluminador e ilustrador são as mais importantes, pois estão ligadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro. Portanto, a distribuição de fichas de função entre os alunos não é uma obrigação, uma vez que outras formas de registro podem ser utilizadas. Além disso, os registros podem ser utilizados como forma de avaliação para os círculos de leitura institucionais. O importante é que o círculo de leitura promova “o encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2017, p. 174).

No próximo capítulo, dissertaremos sobre literatura afro-brasileira e africana, uma vez que nossa proposta é promover o letramento literário através do trabalho com contos afro-brasileiros e africanos.

### 3 DIVERSIDADE E LITERATURA

A diversidade que permeia a sociedade brasileira exige reflexões sobre como agir na formação desenvolvida pela escola. A cada dia, a sociedade do século XXI passa por inúmeras transformações sociais, as quais incidem diretamente sobre a escola que assume o importante papel de formar alunos conscientes e comprometidos com essas transformações. A escola deve formar sujeitos que, para além de críticos, sejam também respeitosos com o que é diferente, que saibam respeitar a diversidade e a pluralidade de ideias.

Diante desse contexto escolar, a literatura deve ser trabalhada em sala de aula partindo do pressuposto de que ela pode propiciar uma educação humanizadora, pois o texto literário pode ser compreendido como a representação de experiências humanas ao mesmo tempo que nos diz “o que somos e nos incentiva a desejar e a expressão o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2016, p.17). A literatura é um instrumento privilegiado para se levar a reflexão sobre as formas de significar o mundo e as relações que nele se estabelecem.

O trabalho com literatura africana e afro-brasileira possibilita a discussão e reflexão sobre a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, bem como a construção de laços de troca de tradições, costumes e cultura através do espaço crítico da sala de aula. As literaturas africanas e afro-brasileira em sala de aula contemplam, significativamente, as tradições negras que marcaram e continuam a marcar a diversidade sociocultural que os alunos estão inseridos e por isso precisam ser valorizadas. Além da temática étnico-racial, essas literaturas e, em especial, o texto literário afro-brasileiro de autoria feminina, como a produção de Conceição Evaristo abordada nesta pesquisa, possibilitam reflexões a respeito da diversidade de gênero, uma vez que é um texto comprometido com o universo da mulher negra.

Assim, neste capítulo abordaremos o trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula, explicitando a Lei nº 10. 639/03, e suas contribuições para a realização de práticas pedagógicas que abordem questões pertinentes às relações étnico-raciais e de gênero.

#### 3.1 LEI Nº 10.639/03 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

À época da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), doravante LDB, nenhum de seus artigos mencionava a obrigatoriedade do ensino

da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica. A luta dos Movimentos Sociais, em específico dos Movimentos Negros, colaborou para a solidificação de ações afirmativas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais historicamente estabelecidas no país. Entre essas ações, destaca-se a promulgação da Lei Federal nº 10.639, de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei nº 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na Educação Básica.

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, p. 01).

Os artigos incorporados à LDB acarretaram grandes avanços nas discussões acerca do reconhecimento dos direitos da população afro-brasileira e na discussão de como o currículo pode atuar como forma de combate ao racismo. Após cinco anos, essa lei sofreu uma mudança, foi alterada pela Lei nº 11.645/08, que acrescentou no currículo os estudos da História e Cultura Indígena<sup>1</sup>. Essas leis visavam reparar a memória e a cultura desses dois povos que, apesar de serem pilares fundamentais da base étnica brasileira, sofreram séculos de exclusão e injustiças sociais.

A Lei nº 10.639/03 é uma ferramenta importante para a desconstrução da ideologia de igualdade racial no Brasil, bem como para o combate ao racismo e ao preconceito que são direcionados à população negra. Essa lei pode atuar de modo que contribua para superar a negação e o silenciamento da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas brasileiras. Para isso, a escola deve propiciar o debate sobre posturas preconceituosas e discriminatórias da sociedade, mas que também fazem parte do cotidiano da escola, visando construir relações mais igualitárias, já que isso não favorece apenas aos negros ou aqueles que são vítimas de preconceitos, mas a todos os cidadãos. Assim:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas

<sup>1</sup> Neste trabalho será tomada como base a Lei 10.639/03 por atender a temática proposta.

afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

A dificuldade de aceitação da diversidade étnica e cultural cria entraves para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Não se trata, apenas, de cumprir uma Lei, mas de transformar as estruturas pessoais e sociais historicamente construídas de forma preconceituosa. É preciso abandonar velhos estereótipos arraigados na nossa sociedade desde o período em que os negros foram escravizados e buscar compreender que suas contribuições para a formação da identidade e cultura brasileira foram negadas por muitos séculos, mas precisam ser valorizadas, reconhecidas. Mas para isso é preciso que a escola desenvolva uma educação para a diversidade, tendo como foco as diferenças e a construção de projetos que atendam tais necessidades.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

A escola precisa contemplar em seu currículo todas as diferenças culturais e étnicas. Não é difícil observar a pouca representatividade do negro e de sua cultura nos conteúdos escolares e na maioria dos livros didáticos. Além disso, ainda predomina nos livros didáticos uma visão que enfatiza o papel de vítima do negro. De acordo com Munanga (2005), os livros e outros materiais didáticos pautam-se na perspectiva eurocêntrica da história e da formação brasileira e, por essa razão, carregam os conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas que não são oriundos do mundo ocidental. Dessa forma, os livros didáticos apresentam uma versão que não mostra o negro como sujeito ativo de sua história, fazendo com que o aluno tome como verdadeira essa visão. Isso contribui para a formação e manutenção de preconceitos que permeiam a sociedade e faz com que o aluno negro não se veja na realidade mostrada pelos livros.

Outro entrave para a aplicação da Lei está no fato da temática ainda ocupar lugar secundário nos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, o que contribui para que muitos professores não se sintam capacitados a trabalhar a temática. A discussão sobre diversidade étnico-racial nas escolas e práticas pedagógicas de superação do racismo ainda

são escassas na formação de professores no Brasil. Essa deficiência na formação de professores compromete a efetividade plena da lei. Segundo Amâncio (2008), quando deixamos de trabalhar questões referentes à origem do povo brasileiro, que também é africana, contribuímos para a manutenção de uma realidade escolar repleta de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes.

No entanto, a literatura, por ser um modo específico que a humanidade encontrou para compreender a realidade e assim fazer o registro dos modos coletivos de pensar, talvez seja a forma mais ampla e eficaz de se trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. A inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no currículo pode apresentar novos textos e contextos, fomentando o respeito às manifestações artísticas de dois espaços diferentes, mas que possuem uma relação histórica. Além disso, pode ajudar a desenvolver a capacidade de compreender a diversidade e de combater a discriminação racial, valorizando a pluralidade, as diferenças culturais e a não aceitação das desigualdades.

### 3.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA

Os textos em geral favorecem a descoberta de sentidos, mas são os textos literários que, ao partir de fatos reais e propiciar um diálogo entre o campo histórico e o ficcional, o fazem de modo mais abrangente. Assim, ao inserir as literaturas africanas de países que falam a língua portuguesa no currículo da educação básica, os educandos passarão a conhecer as diferentes manifestações oriundas do modo de ver o mundo do povo africano, suas práticas de oralidade e seu rico universo linguístico e cultural.

As literaturas africanas dos países que possuem a língua portuguesa como idioma oficial, isto é, a de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique, guardam suas particularidades, apesar de o contexto de suas produções terem sido gerados de forma semelhante. Todos esses países africanos vivenciaram a luta pela libertação colonial, assim como o Brasil, e a literatura passou a ser um instrumento de reivindicação de uma geração que não desejava apenas liberdade, mas que também buscava construir novamente uma identidade cultural a partir da conscientização coletiva.

Na produção literária do período das lutas pela independência é possível perceber singularidades desses países, o que contribui para que se perca a noção equivocada de que a África é uma só, é tudo igual. Além disso, cada país tem grandes escritores como, por exemplo, Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa, Pepetela, João de Melo, Mia Couto,

Noêmia de Souza, Paulina Chiziane, Luís Bernardo Honwana, Ana Paula Tavares, Germano Almeida e tantos outros que contribuem para a formação de cânones da literatura africana.

Apesar da produção literária africana ser bastante vasta, não é muito comum encontrarmos livros de literatura africana nos acervos das bibliotecas escolares, pois o mercado editorial brasileiro pouco investe nessa literatura, uma vez que sua aquisição geralmente é cara. Conforme Amâncio (2008, p.83):

[...] embora fiquem constatadas a riqueza e a importância da leitura de tais textos, emerge uma questão de ordem prática: como processar essa viagem, se o acesso ao livro africano continua raro, caro e o grande mercado editorial brasileiro não investe significativamente no potencial dessas literaturas estrangeiras provenientes dos países africanos de Língua Portuguesa, principalmente quando produzida por mãos de pretos?

Para a autora, as literaturas africanas ainda não conquistaram um espaço significativo no mercado brasileiro porque, em sua maioria, as obras não são publicadas no Brasil e isso as encarece. Mas também, devido ao preconceito arraigado em nossa sociedade que não valoriza essa literatura por ser oriunda de países africanos e, principalmente, por ser produzida por pessoas negras.

Para Amâncio (2008), o trabalho com as literaturas africanas de países de língua portuguesa abrirá espaço para o estudo da história dos negros africanos e dos negros afro-brasileiros, desconstruindo a ideologia de que o negro é intelectualmente incapaz e fazendo com que a nova Lei contribua para o resgate da autoestima e da identidade negra em nosso país. Assim, justifica-se a importância de estudar essas literaturas, mas é importante que se estude também a literatura afro-brasileira para que se conheça o diálogo que se estabeleceu entre os autores brasileiros e africanos.

Assim como as literaturas africanas de países de língua portuguesa estão em processo de formação, a literatura afro-brasileira se encontra em pleno processo de produção e construção. Segundo Duarte (2011), enquanto muitos ainda se perguntam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia as pesquisas apontam para o rigor dessa literatura que tanto é contemporânea, quanto se estende ao século XVIII. Hoje, o que se percebe é que um grupo de autores afro-brasileiros, com suas vozes e suas escritas, fez da literatura um lugar de luta contra o silenciamento, revelando a não aceitação de estereótipos negativos e a exclusão étnico-racial, pois ao longo da história da literatura brasileira a presença do negro foi sempre rara e marcada por estereótipos. De acordo com Duarte (2013), ao examinar os manuais

canônicos da literatura brasileira, o autor verificou que o negro encontra-se presente muito mais como tema do que como voz autoral.

Dalcastagnè (2008), ao escrever um artigo baseado em uma pesquisa sobre as relações raciais na literatura, revela que:

São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do País publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isto sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa Literatura: o racismo. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida (DALCASTAGNÈ, 2008, p.87).

As palavras de Dalcastagnè (2008) mostram que os personagens negros não ocupam na literatura brasileira o mesmo lugar das personagens brancas, confirmando a constatação de Duarte (2013). A partir disso, percebe-se que a produção dos autores afro-brasileiros almeja o reconhecimento de uma escrita literária, mas também a emancipação do sujeito silenciado e que reflete seu papel na sociedade.

Os autores afro-brasileiros lutam contra as injustiças sociais, políticas e culturais que permearam e continuam a marcar a vida dos afro-brasileiros. Gradativamente, a literatura afro-brasileira traz a valorização do negro e busca, dentre outras coisas, o combate ao racismo, o qual é uma das causas de tantos conflitos e sofrimentos. Essa literatura apresenta textos que possibilitam o debate sobre diversos temas como gênero, desigualdade, raça, cultura e, principalmente, formação da identidade.

A literatura afro-brasileira não é homogênea. Há uma discussão, até mesmo, sobre o conceito de literatura negra e literatura afro-brasileira. Para alguns autores, embora ainda esteja em busca de consolidação no cenário literário brasileiro, a literatura negro-brasileira diverge das aspirações da literatura afro.

A literatura negro-brasileira nasce na e da produção negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branquira que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro” (CUTI, 2010, p. 44-45).

Para Cuti (2010) o termo *afro* não é apropriado, pois remete a uma África que não possui mais um comprometimento com as problemáticas brasileiras, mesmo estando na

origem do povo brasileiro, principalmente, no que concerne ao racismo que permeia nossa sociedade. Segundo Duarte (2011), a série *Cadernos Negros*<sup>2</sup> contribuiu muito para a configuração discursiva de um conceito de literatura negra por ter uma produção marcada predominantemente pelo protesto contra o racismo, bem como por se sobressair o tema do negro, enquanto individualidade e coletividade, inserção social e memória cultural. Por outro lado, há autores que acreditam que o conceito de literatura afro-brasileira será mais pertinente, pois, conforme Duarte (2011), esse conceito teria uma formulação mais elástica e produtiva.

Duarte (2011) enumera alguns elementos que distinguiriam a literatura afro-brasileira:

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2011, p. 296).

Assim, para Duarte (2011) a partir da interação dinâmica desses cinco fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público - é possível se constatar a existência plena de uma literatura afro-brasileira. Para Souza (2005, p. 61) a origem étnica e a cor da pele não são elementos definidores da produção afro-brasileira, “mas sim o compromisso de criar um discurso que manifeste as marcas das experiências históricas e cotidianas dos afro-descendentes no país”. Diante disso, a literatura afro-brasileira se aproxima da realidade e se revela como um espaço para se discutir e refletir sobre os problemas vivenciados em nossa sociedade. Essa verossimilhança na literatura é gerada pelos “sentimentos mais profundos vividos pelos negros” (CUTI, 2010, p. 87).

Portanto, ao levar a literatura afro-brasileira para a sala de aula, o professor proporcionará ao aluno um reconhecimento pessoal, histórico e cultural, levando esse aluno à reflexão principalmente sobre sua relação com o outro.

### 3.3 RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Conceição Evaristo é uma das principais expoentes da literatura afro-brasileira atualmente. A escritora nasceu em uma favela de Belo Horizonte e teve que conciliar os

---

<sup>2</sup> A série começou a ser publicada em São Paulo, no ano de 1978, com a participação de escritores afro-brasileiros de todos os lugares do Brasil. Tem como objetivo denunciar os estereótipos negativos criados historicamente sobre o negro e fazer protestos contra o racismo.

estudos com o trabalho de empregada doméstica. Mestre em Literatura Brasileira pela PUC-Rio e doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, tornou-se também uma escritora de projeção internacional, com obras traduzidas em outros idiomas. Segundo Campos; Duarte (2011), desde suas primeiras publicações, Conceição Evaristo representa a crueldade do cotidiano dos excluídos, revelando seu compromisso e identificação com os irmãos afrodescendentes colocados à margem do desenvolvimento.

Com sua “escrevivência” – termo com que costuma demarcar sua produção textual -, Conceição Evaristo articula seus projetos literário e existencial: a uma longa e persistente militância social, étnica e de gênero agrega-se a atuação acadêmica e a criação poética e narrativa. Põe em cena, sob uma perspectiva feminina a afro-identificada, problemas do cotidiano de mulheres negras, conectando sua literatura às raízes étnicas. Centrados na temática afro-brasileira, seus escritos consubstanciam sua resistência ao sexismo, ao racismo e aos demais preconceitos e formas correlatas de exclusão (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 213).

Conceição Evaristo consegue, com uma linguagem poética, retratar a realidade da periferia brasileira e denunciar a violência e a pobreza humana que acometem grande parcela da população afro-brasileira do país. Além disso, a escritora apresenta fatos sobre a vida de personagens, na sua maioria, femininas, que aproximam os leitores de acontecimentos marcantes recentes de nossa sociedade e fazem com que esses leitores reflitam sobre o quanto nossa sociedade ainda é machista, violenta e racista.

Sua escrita é comprometida com o universo da mulher negra conferindo o papel de sujeito de sua própria história, quebrando o silenciamento que historicamente foi imposto às mulheres. Segundo Perrot (2005), faltam informações concretas referentes a muitos momentos do passado e da história das mulheres devido ao silenciamento que lhes foi imposto através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento.

Evidentemente, a irrupção de uma presença e de uma fala femininas em locais que lhes eram até então proibidos, ou pouco familiares, é uma inovação do século 19 que muda o horizonte sonoro. Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, “esqueceu” as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento (PERROT, 2005, p.9).

Desde a Grécia Antiga, a mulher era considerada inferior ao homem. Com os romanos, que atribuíram ao homem o poder sobre a mulher, os filhos e servos legitimou-se juridicamente a discriminação contra a mulher. Com isso, criou-se um modelo social e

cultural do ser feminino e do masculino em que a mulher é colocada em posição de subordinação ao homem e que, infelizmente, persiste até os dias de hoje. Porém, as mulheres não aceitaram as imposições pacificamente e “fizeram de seu silêncio uma arma” (PERROT, 2005, p. 10). As conquistas femininas de acesso a direitos civis, sociais e políticos, que durante tanto tempo lhes foram negados, são consequências direta de movimentos e fenômenos sociais que causaram profundo impacto na sociedade.

Na literatura, as mulheres tiveram sua história contada por homens que, até pouco tempo, detinham a prerrogativa da escrita pública, produzindo discursos que delegaram às mulheres posicionamentos sociais inferiores. No entanto, ainda no século XIX, temos notícia de duas escritoras que enfrentaram esse regime de dominação masculina no campo literário. São elas: Maria Firmina dos Reis e Francisca Júlia da Silva.

Conceição Evaristo, assim como outras escritoras afro-brasileiras e africanas, dá voz às mulheres que, durante muitos séculos, foram invisíveis na história, escrita e pensada pelo homem. Suas obras reivindicam as situações social e histórica da mulher negra enquanto sujeito de discurso sobre sua própria história, buscando reconhecimento e rompimento de estereótipos. Conceição Evaristo afirma que “as escritoras negras buscam inscrever no *corpus* literário brasileiro imagens de uma auto-representação” (EVARISTO, 2005, p. 205), pelo fato de que a escrita está vinculada às subjetividades de quem a realiza. A descrição feminina em seus textos obedece ao contexto real de violência contra a mulher, exclusão social e racial, ao qual mulheres negras estão submetidas em nossa sociedade. Este tipo de texto literário vem ganhando espaço na literatura brasileira por se opor às opressões e às condições de vida do povo negro brasileiro.

Constância Lima Duarte, em seu artigo *Gênero e violência na Literatura Afro-brasileira* (2010), afirma:

Os contos de Conceição Evaristo parecem trazer a expressão de um novo paradigma. Escrita de dentro (e fora) do espaço marginalizado, a obra é contaminada da angústia coletiva, testemunha a banalização do mal, da morte, a opressão de classe, gênero e etnia, e é porta-voz da esperança de novos tempos (DUARTE, 2010, p.233).

A violência está presente de maneira brutal nos contos de Conceição Evaristo e perpassa os caminhos familiares para denunciar instâncias diferenciadas de poder. As personagens são carregadas de denúncias das violências, das exclusões sociais, das desigualdades e condições sociais, mas também trazem reivindicações por uma condição de vida melhor para o povo negro brasileiro.

As temáticas abordadas nos contos de Conceição Evaristo despertam os leitores para a realidade que os cerca e permitem que, em sala de aula, sejam promovidas discussões sobre questões relevantes como, por exemplo, relações étnico-raciais e de gênero, preconceito, desigualdades e violência tão comuns em nossa sociedade. Assim, o trabalho com essa literatura é um caminho para a promoção de uma educação que desperte o senso crítico e favoreça o respeito à diversidade.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os passos metodológicos adotados para atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa.

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

A metodologia adotada na pesquisa teve a perspectiva da pesquisa-ação. A pesquisa-ação objetiva uma atividade coletiva e colaborativa que contribua para a transformação de uma realidade. Segundo Thiollent (1985 *apud* GIL, 2008, p. 31):

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 do modo cooperativo ou participativo.

Sendo assim, ao desenvolver uma pesquisa-ação o pesquisador pretende desempenhar um papel ativo na realidade observada. Após identificar um problema em determinado contexto, em uma pesquisa-ação, são desenvolvidas ações interventivas que busquem resolver as pendências dessa realidade. Esta é a razão de termos escolhido essa metodologia, pois a intervenção foi planejada a partir de uma realidade que demonstrava a falta de interesse pela leitura e uma considerável deficiência de compreensão e atribuição de sentido aos textos, aliada a ausência de um trabalho de leitura com as literaturas afro-brasileira e africana em sala de aula.

A proposta de intervenção promoveu a leitura e análise de contos de autores afro-brasileiros e africanos. Apesar de haver a Lei 10.639/03 que instituiu o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino público ou privado em todo o país, as literaturas africanas e afro-brasileira não têm ganhado espaço nas unidades escolares de forma significativa. Esta pesquisa teve como base o texto literário e, a partir dele, buscou fazer com que os alunos percebessem que há diversos laços culturais que herdamos da cultura africana e, principalmente, propor um espaço de discussão acerca dos dilemas humanos e das questões étnico-raciais e de gênero.

O gênero textual escolhido foi o conto que, por ser uma narrativa curta, permitiu a leitura completa do texto durante cada oficina em sala de aula. Porém, apesar de serem condensados, os contos apresentam narrativas profundas que permitem ao leitor conhecer

variadas formas de viver, agir e de compreender as pessoas e o mundo. A leitura dos contos contribuiu para o estímulo à criticidade dos sujeitos, uma vez que as literaturas afro-brasileira e africanas resistem às indiferenças e revelam inúmeras injustiças sociais.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, na qual a análise foi realizada por meio da observação e da análise das atividades desenvolvidas pelos alunos, de forma individual e em grupos, e registradas em portfólios. Além disso, analisamos os áudios gravados durante as oficinas e as anotações do diário de bordo da pesquisadora. Ao final da pesquisa, produzimos um manual didático (Apêndice C) que apresenta todas as práticas de leitura desenvolvidas durante a proposta de intervenção.

## 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza (Ceará), situada no bairro Jardim das Oliveiras, com o propósito de desenvolver as competências leitoras dos alunos, a fim de torná-los leitores críticos, e contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através de práticas de leitura literária com contos afro-brasileiros e africanos.

A escola conta com uma boa estrutura física composta por 15 salas de aula, sendo algumas climatizadas; sala dos professores, da coordenação e da direção; biblioteca; secretaria; cozinha; quadra de esportes; depósito; despensa; pátio; praça de alimentação e estacionamento. A sala de informática foi desativada há alguns anos e a escola não dispõe de computadores nem internet para acesso dos alunos.

## 4.3 PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 9º ano do turno da manhã, que estavam regularmente matriculados no ano de 2018, na Escola Municipal Ismael Pordeus. A escola, localizada no bairro Jardim das Oliveiras, faz parte da rede pública de ensino de Fortaleza (Ceará).

Nessa escola, no ano de 2018, só havia duas turmas de 9º ano, sendo uma no turno matutino e a outra no turno vespertino. As turmas de 9º ano continham entre 35 e 38 alunos matriculados, com faixa etária entre 13 e 16 anos. A turma em que desenvolvemos a pesquisa tinha 37 alunos matriculados, os quais, em sua maioria, moravam no bairro ou em bairros

circunvizinhos. No entanto, apenas trinta e seis deles participaram da maior parte das oficinas e responderam aos questionários iniciais e finais. Portanto, nesta pesquisa consideramos trinta e seis alunos como o número de sujeitos participantes.

É importante ressaltarmos que os participantes desta pesquisa não podem ser identificados, de acordo com os protocolos do comitê de ética da Universidade. Por essa razão, os rostos dos alunos foram ocultados nas fotografias e identificamos cada sujeito através da letra P, de participante, e o número de sua chamada escolar.

#### 4.4 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* LITERÁRIO

Para composição de nossas oficinas, selecionamos contos de autores contemporâneos e que trazem temáticas próximas à realidade de nossos alunos, além de serem temáticas que suscitam discussões, promovem perguntas. São histórias que tratam de costumes, relações humanas, preconceito racial, infância, desigualdade social, violência contra a mulher, desigualdade de gênero e outras temáticas tão presentes em nossos cotidianos.

Para o trabalho com literatura africana, selecionamos os seguintes contos que foram lidos em sala de aula: “As mãos dos pretos”, de Luis Bernardo Honwana (2010); “Fronteira de asfalto” (2007), de José Luandino Vieira; “A saia almarrotada” (2009) e “O cego Estrelinho” (2012), de Mia Couto.

No conto “As mãos dos pretos”, do moçambicano Luís Bernardo Honwana, o narrador, uma criança, questiona a todos, pois quer descobrir por qual motivo as palmas das mãos dos negros são brancas. Escondida em uma pretensa inocência infantil, a questão vai, aos poucos, ganhando contornos mais sérios e evidenciando o racismo da sociedade moçambicana.

O conto “Fronteira de asfalto” faz parte do livro intitulado *A cidade e a infância* (2007) do angolano José Luandino Vieira. O livro remete o leitor para a década de quarenta e traz narrativas que descrevem os bairros pobres de Luanda e a realidade de seus moradores. Neste livro, o autor inicia seu percurso de luta contra a injustiça e denuncia o racismo presente na sociedade angolana. O conto “Fronteira de asfalto” revela as dores causadas pelo preconceito racial, pois apresenta a história de dois jovens, uma moça branca e um rapaz negro, que são proibidos de serem amigos devido ao racismo da família da moça.

Os contos do moçambicano Mia Couto, um dos escritores mais conhecidos da literatura africana, nos levam a refletir sobre o ser humano e a realidade cruel em que muitos

vivem. O conto “A saia almarrotada” é narrado por uma voz feminina que narra a sua vida dura, cheia de exploração, renúncias e submissão ao pai. Já no conto “O cego Estrelinho”, Mia Couto aborda de forma indireta a guerra, através de uma interessante relação de amor entre o cego, seu amigo-guia e, posteriormente, a irmã deste.

Quanto à literatura afro-brasileira, optamos por trabalhar com contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2016). O livro, vencedor do Prêmio Jabuti em 2015, é composto por quinze contos que retratam as dificuldades diárias pelas quais os afro-brasileiros passam em uma sociedade excludente e preconceituosa como a nossa. Questões étnico-raciais e de gênero são marcantes nos contos, os quais são, predominantemente, centrados em figuras femininas afrodescendentes que sofrem diferentes formas de violência em um cotidiano marcado por humilhações, preconceito e opressão.

Do livro *Olhos d'água* (2016) selecionamos os seguintes contos para trabalharmos nesta pesquisa: “Olhos d'água”, “Maria”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”.

O conto “Olhos d'água” conta a história de uma personagem feminina e negra que tenta se lembrar da cor dos olhos de sua mãe, mas só se recorda de sua infância e do sofrimento de sua mãe diante das dificuldades e da miséria. A narradora se obriga a fazer o caminho de volta para o lar para descobrir a cor dos olhos de sua mãe, resgatando assim, sua identidade. No conto “Maria”, a empregada doméstica, que empresta seu nome ao título da história, reencontra seu ex-companheiro e, inesperadamente, o homem assalta o ônibus em que eles se encontravam. Após a fuga do homem, Maria é confundida como comparsa dos assaltantes e é covardemente linchada e morta.

Outro conto selecionado para a intervenção foi “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” que conta a história da menina Zaíta e sua irmã gêmea Naíta, com quem reparte e disputa os brinquedos. As meninas enfrentam cotidianamente a violência da favela e a raiva e queixas da mãe, que esgotada pelo trabalho e pela miséria, facilmente se irrita com as travessuras das meninas. Um dia, desesperada pelo desaparecimento de sua figurinha favorita, Zaíta sai pelas ruas para procurá-la e acaba sendo vítima de uma bala perdida. Já no conto “Lumbiá” temos um protagonista masculino. O menino que dá nome a história vende doces nas ruas, juntamente com sua irmã, para ajudar no sustento da família. A época do Natal trazia alegria para o protagonista que adorava ver os presépios, principalmente, a imagem do Deus-menino que parecia partilhar da mesma pobreza do garoto. Um dia, depois de inúmeras tentativas, Lumbiá consegue se aproximar de um presépio montado em uma loja luxuosa.

Encantado com o bebê do presépio, o menino rouba o boneco e é perseguido pelos guardas da loja. Na tentativa de fugir, o garoto pula na rua e é atropelado por um carro.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa tiveram como objetivo estimular o aluno para leitura, motivando-o a interagir com o texto literário na busca da construção de sentidos, pautando-se na categoria do letramento literário. Para isso, desenvolvemos práticas de leitura literária que ocorreram em encontros semanais que se estenderam do mês de setembro a dezembro de 2018, totalizando uma carga horária de trinta horas/aulas.

As práticas de leitura literária foram desenvolvidas na perspectiva de oficinas realizadas a partir de um conto afro-brasileiro ou africano. As práticas pedagógicas foram didaticamente organizadas de acordo com a sequência didática de Cosson (2016), mas também utilizamos a metodologia do círculo de leitura estruturado como forma de ampliar e diversificar o trabalho com texto literário em nossa pesquisa.

A proposta de intervenção foi organizada em seis etapas. A primeira etapa consistiu na oficina de apresentação da proposta. Nesta oficina, após a apresentação da proposta de intervenção e antes de iniciarmos a sequência didática, consideramos importante verificar que tipo de relação os alunos estabeleciam com a leitura. Para isso, aplicamos um questionário (Apêndice A) que nos forneceu dados sobre o perfil leitor desses alunos, seu contato com o texto literário e seus conhecimentos sobre a África, bem como a visão inicial que os alunos tinham em relação aos africanos e aos afro-brasileiros e sua cultura.

A primeira oficina se destinou a apresentação de uma visão geral sobre os países africanos de língua portuguesa e sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre estes. Discutimos sobre a realidade brasileira, sua diversidade étnico-racial e suas relações com os países africanos. Este momento foi desenvolvido através da exibição de slides que mostravam diferentes realidades tanto da África quanto do Brasil. Buscamos mostrar, de ambos, suas paisagens, suas belezas, seus povos, seus problemas para que os alunos, a partir da análise e da discussão sobre o material exibido, ampliassem seus conhecimentos e houvesse uma sensibilização em relação ao tema.

A segunda etapa foi composta por três oficinas com contos africanos, realizadas de acordo com a metodologia da sequência básica de letramento literário de Cosson (2016). Na terceira etapa apresentamos o texto literário afro-brasileiro através da proposta de leitura do conto “Maria” da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, conforme a metodologia da

sequência básica de Cosson (2016). Na quarta etapa apresentamos a metodologia dos círculos de leitura estruturados, de acordo com a proposta de Cosson (2017). Além disso, realizamos um círculo de leitura com o conto africano “O cego Estrelinho”, bem como dividimos os grupos e os contos a serem lidos para a realização dos círculos de leitura. A quinta etapa foi destinada às apresentações dos círculos de leitura. E na última, fizemos a avaliação da proposta de intervenção. Os alunos responderam o questionário final por escrito e depois, ouvimos as opiniões dos alunos sobre as práticas de leitura desenvolvidas durante o projeto.

As atividades de leitura foram desenvolvidas com os contos afro-brasileiros e africanos, mas em alguns momentos fizemos uso de vídeos, imagens, textos variados e outros recursos que dialogavam com os contos lidos. Foi parte das oficinas a construção de um portfólio, no qual foram registradas as atividades produzidas pelos alunos, individualmente ou em grupos. Além disso, cada participante da pesquisa registrou suas impressões sobre os textos, mas também podiam registrar tudo que achassem importante durante o percurso de estudo, inclusive, as insatisfações. Este instrumental foi muito importante para acompanharmos o desenvolvimento dos alunos, bem como suas dificuldades. Sobre essa perspectiva metodológica, Cosson (2016, p. 48 - 49) afirma:

Tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do portfolio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais e os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. É essa dualidade de registro do portfolio que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as duas sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa de sua comunidade.

O *corpus* para análise foi composto, portanto, por atividades de leitura registradas através de perguntas e respostas, como também pelas produções registradas nos portfólios. A interação permeou todas as etapas de abordagem das atividades didáticas. O ponto de partida de cada oficina foi sempre o diálogo com os participantes e todas as nossas observações e impressões durante as atividades foram registradas em um diário de bordo. Além disso, analisamos os registros de áudios gravados durante as oficinas, os quais nos permitiram avaliar os diálogos produzidos durante as atividades. Optamos por registrar apenas os áudios das práticas de leitura para que os alunos não se envergonhassem ou perdessem a naturalidade durante as interações. Nossas observações foram focadas nas conexões que os alunos conseguiram realizar dos textos lidos com a vida, com outras leituras e com elementos culturais, pessoais e coletivos que permeiam a sociedade.

## 4.6 INSTRUMENTOS

Descreveremos nesta seção os dois instrumentos que foram utilizados na nossa pesquisa, direcionados aos alunos participantes da pesquisa. A escolha da coleta de dados por meio de questionário se deu devido ao fato de ser um instrumento eficaz de coleta de dados e que garante o sigilo dos participantes.

### 4.6.1 Questionário inicial – Perfil do leitor

Com o objetivo de identificar os hábitos de leitura dos participantes da pesquisa, seus conhecimentos sobre o texto literário afro-brasileiro e africano e, ainda, identificar as perspectivas dos alunos em relação à África, aplicamos esse questionário inicial em nossa primeira oficina. Foram feitas perguntas sobre as motivações e os temas das leituras realizadas pelos alunos, o conhecimento de autores africanos e afro-brasileiros e ainda a visão dos alunos sobre a África e os africanos que nos permitiram construir um diagnóstico da realidade da turma.

O instrumento contou com quatorze questões abertas e fechadas. Em alguns casos, os participantes precisavam explicar sua escolha e havia ainda questões objetivas em que os participantes podiam marcar mais de uma opção e/ou colocar uma resposta diferente daquelas que tinham sido dadas como opção, preenchendo o campo “*outros*”.

### 4.6.2 Questionário final

Elaboramos o questionário final (Apêndice B) com o objetivo de aplicarmos um instrumento que nos permitisse avaliar, de maneira sucinta, os aprendizados que os alunos tiveram por meio da proposta de intervenção realizada, se houve mudanças na visão dos alunos a respeito da África, dos africanos e seus descendentes, bem como avaliar as contribuições para a formação de leitores críticos. Pretendíamos também analisar a possibilidade de mudanças de paradigmas dos alunos a respeito das relações étnico-raciais e de gênero. O questionário é composto por sete questões abertas e fechadas. O instrumento foi respondido por trinta e sete alunos, o número total de matriculados na turma.

## **5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, faremos a análise, de forma mais detalhada, das práticas de leitura realizadas e dos dados coletados nesta pesquisa. Para isso, utilizaremos dados coletados dos portfólios e atividades produzidas pelos alunos, dos áudios gravados durante as oficinas, de nosso diário de bordo e dos questionários respondidos pelos participantes.

Este capítulo está dividido em duas partes: (1) Descrição e análise da proposta de intervenção; (2) Análise dos dois questionários aplicados: questionário inicial e final.

### **5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Neste tópico, apresentaremos a descrição e análise das oficinas realizadas durante a proposta de intervenção.

#### **5.1.1 Primeira etapa: Oficina de apresentação**

Iniciamos o primeiro encontro explicando aos alunos, com o auxílio de slides, do que tratava nossa pesquisa de mestrado, quais seus objetivos e de que forma seria realizada a proposta de intervenção. Enfatizamos que os participantes não seriam identificados e que a colaboração dos alunos seria essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a conversa de apresentação, entregamos o questionário inicial para que os alunos presentes respondessem. Explicamos a função do questionário, enfatizando a importância de responderem as perguntas com seriedade. Estipulamos o período de vinte minutos para preenchimento do instrumental. A análise das respostas dadas a este questionário nos forneceu dados sobre o perfil leitor dos participantes da pesquisa, seu contato com o texto literário africano e afro-brasileiro, bem como sua visão inicial em relação aos africanos e aos afro-brasileiros e suas culturas.

Concluído o questionário, para iniciarmos o segundo momento da oficina, pedimos que os alunos sentassem em um semicírculo de forma que facilitasse o diálogo entre todos. Esta etapa tinha como objetivos apresentar uma visão geral sobre os países africanos de língua portuguesa, debater sobre as relações entre Brasil e África e discutir sobre a realidade brasileira. A proposta de atividade motivadora desta oficina consistiu em apresentar aos

alunos o vídeo<sup>3</sup> da música “Eu sou de lá” da dupla de hip hop ‘Dois Africanos’. Perguntamos se a turma conhecia a dupla, mas nenhum aluno afirmou conhecê-la. Exibimos o clipe da música que evidencia em sua letra (Anexo A) a preocupação em desconstruir a imagem generalizada de pobreza e miséria propagada sobre o continente africano, ao mesmo tempo em que retrata a vida de jovens africanos que buscam sonhos em outras partes do mundo.

**Figura 1 – Imagem do vídeo da música “Eu sou de lá”**



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=dsiVer\\_HbnA](https://www.youtube.com/watch?v=dsiVer_HbnA). Acesso em: 05 ago. 2018

Após a visualização do vídeo, alguns participantes lembraram que a dupla participou de um reality musical na televisão. Falamos um pouco sobre a dupla formada por dois jovens africanos, Opay BigBig, de Benin, e Izy Mistura, do Tongo, que se conheceram aqui no Brasil. Após essa breve apresentação, pedimos que os alunos falassem sobre o que entenderam do vídeo. Os participantes expressaram oralmente suas impressões sobre a música, perceberam que a letra quer mudar a imagem negativa que temos da África e disseram que os cantores mostram ter orgulho de serem africanos. A partir das falas dos participantes, incitamos o debate a respeito dessa imagem negativa que foi propagada da África. A maioria demonstrou acreditar que a “África é um lugar que todo mundo é pobre e passa fome” como afirmou uma participante.

Instigamos a discussão através de alguns questionamentos: mas será que realmente todo mundo é pobre na África? Quem veicula essa imagem da África e por quê? O único lugar em que grande parte da população sofre devido à pobreza e/ou fome é a África? Escutamos a posição de alguns alunos que disseram que também há ricos na África, porém devem ser muito poucos. Em relação à veiculação dessa imagem negativa, eles afirmaram ser produzida pela televisão, como é dito na música “Eu sou de lá”, e também pelo cinema, pois,

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=dsiVer\\_HbnA](https://www.youtube.com/watch?v=dsiVer_HbnA)>. Acesso em: 05 ago. 2018.

segundo uma participante, “também tem muitos filmes que eu já assisti que na África só tem floresta e animais”. No entanto, nenhum aluno soube explicar os motivos pelos quais essas imagens negativas são propagadas em nossa sociedade. Não fizemos nenhuma interferência em relação a essas motivações nesse momento, pois acreditamos que discussões futuras permitirão que os alunos construam suas respostas.

No que tange ao terceiro questionamento, os alunos afirmaram que outros países sofrem com a pobreza e a fome. O exemplo mais citado foi o Brasil, porém um aluno disse que a Índia também tem bastante pobres, fato que nós confirmamos e causou surpresa em alguns alunos.

Para mostrar que África não se resume à pobreza e à miséria, levamos, em slides, imagens de diferentes partes do continente africano, suas belezas, suas riquezas, seus povos e seu mapa. Procuramos desmistificar algumas ideias errôneas: que África é um único país; que não existem brancos na África; que todo o continente é um deserto repleto de animais selvagens e que há um único “idioma africano”. À medida que mostrávamos o material, os alunos participaram, fizeram comentários, perguntas e comparações com a realidade brasileira.

Com o auxílio de mapas, mostramos como os europeus dividiram e exploraram o continente africano, deixando marcas profundas como a escravização, o preconceito, o *apartheid*, a fragmentação das comunidades e das culturas nativas, bem como a exploração das riquezas naturais. Além disso, identificamos os países africanos que possuem a língua portuguesa como idioma oficial, o que gerou muita surpresa e admiração entre os alunos que desconheciam o fato de que na África há países que também falam português. Questionamos alguns aspectos relacionados à escravidão na África e no Brasil, levando-os a refletir como esse processo contribuiu para a imagem de inferioridade dos negros que, infelizmente, persiste até os dias de hoje.

Em seguida, os alunos foram convidados a conhecerem um poema produzido por um poeta de Cabo Verde, um dos países africanos de língua portuguesa. Entregamos cópias do poema “Você, Brasil”, do autor Jorge Barbosa e fizemos a leitura em voz alta para a turma.

### **Você, Brasil**

Jorge Barbosa

Eu gosto de você, Brasil,  
porque você é parecido com a minha terra.

Eu bem sei que você é um mundão  
e que a minha terra são  
dez ilhas perdidas no Atlântico,  
sem nenhuma importância no mapa.  
Eu já ouvi falar de suas cidades:  
A maravilha do Rio de Janeiro,  
São Paulo dinâmico, Pernambuco, Bahia de Todos-os-Santos.

Ao passo que as daqui  
Não passam de três pequenas cidades.  
Eu sei tudo isso perfeitamente bem,  
mas Você é parecido com a minha terra.

E o seu povo que se parece com o meu,  
que todos eles vieram de escravos  
com o cruzamento depois de lusitanos e estrangeiros.  
E o seu falar português que se parece com o nosso falar,  
ambos cheiros de um sotaque vagaroso,  
de sílabas pisadas na ponta da língua,  
de alongamentos timbrados nos lábios  
e de expressões terníssimas e desconcertantes.  
É a alma da nossa gente humilde que reflete

A alma das sua gente simples,

Ambas cristãs e supersticiosas,  
sortindo ainda saudades antigas  
dos sertões africanos,  
compreendendo uma poesia natural,  
que ninguém lhes disse,  
e sabendo uma filosofia sem erudição,  
que ninguém lhes ensinou.

E gosto dos seus sambas, Brasil, das suas batucadas.  
dos seus cateretês, das suas toadas de negros,  
caiu também no gosto da gente de cá,

que os canta dança e sente,  
com o mesmo entusiasmo  
e com o mesmo desalinho também...  
As nossas mornas, as nossas polcas, os nossos cantares,  
fazem lembrar as suas músicas,  
com igual simplicidade e igual emoção.

Você, Brasil, é parecido com a minha terra,  
as secas do Ceará são as nossas estiagens,  
com a mesma intensidade de dramas e renúncias.

Mas há no entanto uma diferença:  
é que os seus retirantes  
têm léguas sem conta para fugir dos flagelos,  
ao passo que aqui nem chega a haver os que fogem  
porque seria para se afogarem no mar...

Nós também temos a nossa cachaça,  
O grog de cana que é bebida rija.  
Temos também os nossos tocadores de violão  
E sem eles não havia bailes de jeito.  
Conhecem na perfeição todos os tons  
e causam sucesso nas serenatas,  
feitas de propósito para despertar as moças  
que ficam na cama a dormir nas noites de lua cheia.  
Temos também o nosso café da ilha do Fogo  
que é pena ser pouco,  
mas — você não fica zangado —  
é melhor do que o seu.

Eu gosto, de Você, Brasil.  
Você é parecido com a minha terra.  
O que é - é que lá tudo é à grande  
E tudo aqui é em ponto mais pequeno...  
Eu desejava ir-lhe fazer uma visita

mas isso é coisa impossível.  
 Eu gostava de ver de perto as coisas  
 espantosas que todos me contam  
 de Você,  
 de assistir aos sambas nos morros,  
 de esta cidadezinha do interior  
 que Ribeiro Couto descobriu num dia de muita ternura,  
 de me deixar arrastar na Praça Onze  
 na terça-feira de Carnaval.  
 Eu gostava de ver de perto um lugar no Sertão,  
 de apertar a cintura de uma cabocla — Você deixa? —  
 e rolar com ela um maxixe requebrado.  
 Eu gostava enfim de o conhecer de mais perto  
 e você veria como é que eu sou bom camarada.

Havia então de botar uma fala  
 ao poeta Manuel Bandeira  
 de fazer uma consulta ao Dr. Jorge de Lima  
 para ver como é que a poesia receitava  
 este meu fígado tropical bastante cansado.  
 Havia de falar como Você  
 Com um i no si  
 — “si faz favor —  
 de trocar sempre os pronomes para antes dos verbos  
 — “mi dá um cigarro!”.

Mas tudo isso são coisas impossíveis, — Você sabe?  
 Impossíveis”.

Disponível em: <<http://descobrindoaafrica.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

Depois da leitura, exploramos o texto oralmente a partir das seguintes perguntas: O poeta está comparando o Brasil com qual país? Quais são as semelhanças e diferenças entre os dois países, segundo o poema? O debate foi curto, pois a aula já estava terminando, mas foi bastante proveitoso, pois os alunos perceberam que o poeta expressa uma

admiração pelo Brasil, traça um paralelo entre Cabo Verde e nosso país e mostra que há semelhanças entre Brasil e África. Os alunos destacaram as semelhanças dos aspectos naturais e de aspectos culturais. Um aluno afirmou que os africanos são alegres e gostam de festejar, assim como os brasileiros, e que isso é notável no poema quando ele diz que queria dançar um “maxixe requebrado”.

### **5.1.2 Segunda etapa: Sequências básicas com contos africanos**

Após a oficina de apresentação, seguimos o segundo passo, dando sequência ao processo de letramento propriamente dito, com a realização de três sequências básicas de leitura literária com contos africanos. A cada semana, trabalhamos um conto em oficinas divididas em dois encontros semanais. No primeiro encontro de cada semana, com duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada, realizávamos as quatro etapas da sequência básica de Cosson (2016). O segundo encontro semanal, com duração de uma hora/aula de cinquenta minutos, era reservado para a realização da atividade externa ou de extrapolação.

#### **5.1.2.1 Sequência básica I – Conto “A fronteira de asfalto”**

Para iniciar a aula, como motivação, exibimos o vídeo “Menina bonita do laço de fita”<sup>4</sup>, animação adaptada da obra homônima de Ana Maria Machado. Esse vídeo mostra um coelhinho branco que acha linda a cor negra de sua vizinha, a menina do laço de fita, e tenta de diversas formas ficar igual a ela. Depois de várias tentativas frustradas, ele percebe que não é possível mudar por uma questão genética. Então, ele casa com uma coelha preta e fica extremamente feliz ao ter filhos pretos, brancos e malhados, para quem ensina que a beleza está nas diferenças.

Após a exibição do vídeo, a turma estava agitada, demonstrando ter gostado do curta e fazendo comentários sobre a história. Fizemos alguns questionamentos orais sobre o vídeo, tais como: Qual o tema abordado no vídeo? O que mais chamou atenção? Como é a convivência entre os personagens? No nosso cotidiano, a convivência entre as pessoas é harmoniosa e sem preconceitos como no filme? Por quê? Quase todos os alunos participaram da conversa sobre o vídeo e demonstraram ter entendido a mensagem de respeito às

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uhr8SXhQv6s&t=13s>>.

diferenças raciais como é possível perceber na fala de um aluno ao expressar sua compreensão sobre o vídeo:

P37 – O vídeo mostra como todo mundo é diferente, pois os filhotes do coelho são todos diferentes, além do coelhinho que é branco e a menina bonita do laço de fita que é negra. Então, eu acho que o tema desse vídeo é a diferença de raças e mostra que é possível viver bem, sem preconceitos e sem racismo, principalmente.

Para iniciarmos o momento da introdução, apresentamos, com o auxílio de slides, a foto e o nome do escritor do conto a ser lido. Questionados, os alunos disseram que não conheciam Luandino Vieira. Nesse momento, mostramos o livro de onde retiramos o conto e deixamos que ele fosse manuseado pelos alunos que demonstraram interesse. Cosson (2016) enfatiza que independente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos.

Em slide, apresentamos a capa do volume de onde retiramos o conto e de outras edições do livro *A cidade e a infância* e pedimos que os alunos levantassem hipóteses a respeito da temática dos contos do livro a partir das capas a seguir:

**Figura 2 – Slide com capas do livro *A cidade e a infância***



Fonte: Acervo da autora

Analisando as capas, os alunos disseram que, provavelmente, fariam sobre crianças e brincadeiras de crianças na rua, pois as capas mostram garotos brincando ao ar livre. As narrativas de *A cidade e a infância*, inspiradas na própria infância do autor, vivida nos bairros pobres de Luanda, descrevem a cidade de Luanda como estava em 1950, mas também rememora seus traços do passado ao descrevê-la durante os anos de 1930.

Prosseguimos, então, com a apresentação do autor que, na verdade, se chama José Vieira Mateus da Graça. Ele nasceu em Portugal, mas se mudou para Angola com os pais

aos três anos de idade. Passou toda a infância e juventude em Luanda. Participou ativamente do movimento pela libertação nacional, pois Angola foi por muito tempo colônia de Portugal. É considerado africano e representa a literatura africana. Antes de explicarmos o pseudônimo do escritor, um aluno perguntou se ele se nomeava Luandino por causa de Luanda e explicamos que sim, que era uma homenagem do autor a capital de Angola. Aproveitamos este momento para apresentar, brevemente, com o auxílio de slides, fatos importantes da história de Angola, de sua colonização e da luta pela conquista da independência.

Após uma breve apresentação sobre o autor, prosseguimos para a etapa seguinte. Entregamos a cópia do conto aos alunos e solicitamos que levantassem hipóteses sobre o texto a partir do título “A fronteira de asfalto”. Inicialmente, os alunos não souberam dizer, mas pedimos que analisassem as palavras do título. Perguntamos o significado da palavra fronteira e eles afirmaram ser uma “barreira” ou uma “divisão”. A partir dessas respostas, baseados em seus conhecimentos prévios, os alunos fizeram inferências a respeito do texto que seriam confirmadas ou refutadas através da leitura. Alguns alunos afirmaram que a história falaria a respeito de uma cidade grande, pois tem a presença de asfaltos; outro disse que o conto falaria sobre a divisão entre cidades ou países através das ruas asfaltadas, enquanto que uma aluna inferiu que a narrativa trataria de pessoas que por algum motivo precisam sair do local onde vivem e assim, transpor a fronteira. É possível perceber que as hipóteses levantadas pelos alunos possuem coerência, mas foram todas refutadas a partir da leitura. Foi proposto que os alunos fizessem primeiramente uma leitura silenciosa para que, em seguida, fizessem uma leitura expressiva do conto em voz alta.

O conto narra a história de um rapaz negro e uma garota branca, Ricardo e Marina, que são amigos desde a infância. Eles cresceram juntos, pois o menino, filho da lavadeira da mãe da menina, fazia companhia à Marina durante as brincadeiras da infância. No entanto, ao atingirem a adolescência, sofrem grande pressão por parte da sociedade branca para que se afastem. O jovem acaba morrendo devido a um mal entendido ao transpor a fronteira simbolizada pelo asfalto, o qual separa o bairro branco e o musseque, bairro ocupado pela população pobre de Luanda.

À medida que os alunos foram finalizando a leitura silenciosa surgiram comentários de indignação e tristeza com o final da história. No entanto, alguns alunos questionaram se ele havia realmente morrido. Propomos, então, analisarmos o trecho final da história e eles perceberam que o uso do termo “corpo” representa a morte de Ricardo no trecho: “De pé, o polícia caqui desnudava com a luz da lanterna o corpo caído” (VIEIRA, 2007, p.44).

Sanadas as dúvidas, seguimos para a leitura em voz alta, uma vez que, segundo Lajolo (2005), ao ler para seus alunos, o professor incentiva à realização de outras leituras e favorece a aprendizagem de uma leitura com desenvoltura. Refletindo sobre o papel do professor enquanto mediador e incentivador da leitura, a autora afirma:

[...] é quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. Assim como, falando conosco em uma determinada língua quando éramos pequenos, adultos e crianças mais velhas nos ensinaram a falar essa língua, é em situações coletivas de leitura que nos tornamos leitores. Por isso é preciso ler muito (e bem) *com e para* os alunos. (LAJOLO, 2005, p.28, grifo do autor)

Durante a leitura, procuramos envolver a turma em situações específicas presentes no conto por meio de questionamentos que incitassem o diálogo sobre o texto. Logo no início da narrativa, o autor mostra que a amizade entre Marina e Ricardo está abalada devido às diferenças entre os dois e assim inicia-se o conflito do conto (VIEIRA, 2007, p. 40):

[...]— Marina, lembras-te da nossa infância? – e voltou-se subitamente para ela. Olhou-a nos olhos. A menina baixou o olhar para a biqueira dos sapatos pretos e disse:  
— Quando tu fazias carros com rodas de patins e me empurravas à volta do bairro? Sim, lembro-me...  
A pergunta que o perseguia há meses saiu finalmente. — E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos à barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer de tua mãe? Achas... [...]

Essa passagem possibilitou discussões sobre as relações estabelecidas entre os personagens da história. Segundo os alunos, Marina e Ricardo conviviam harmoniosamente porque não tinham preconceitos. Nesse momento, uma aluna chegou a comparar a relação dos jovens com a relação do coelho branco e a menina bonita do laço de fita, mostrada no vídeo de motivação. No entanto, o mesmo não podia ser dito em relação à mãe de Marina, pois ela não via com bons olhos a amizade dos dois.

— Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse (...) teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora (...) um preto é um preto (...) As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei (...) Bem sabes que não é por mim (VIEIRA, 2007, p. 42).

Ao lermos o trecho acima, os alunos compreenderam que o conto denunciava uma situação de racismo e que não era praticado apenas pela mãe de Marina, mas também por outras pessoas representadas “pelas amigas” dela. Refletindo sobre as causas dessa proibição, uma aluna afirmou que, além do racismo, outro motivo para a proibição da amizade dos dois

era “porque uma família é pobre e a outra é rica”. A partir disso, o debate se desenvolveu em torno da discriminação e das desigualdades sociais marcadas no texto pelas diferenças do local onde Marina e Ricardo viviam.

[...] Virou os olhos para o seu mundo. Do outro lado da rua asfaltada não havia passeio. Nem as árvores de flores violetas. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique à sombra das mulembas. As ruas de areia eram sinuosas. Uma tênue nuvem de poeira que o vento levava cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas, três janelas. Um cercado de aduelas e arcos de barril. [...](VIEIRA, 2007, p. 40)

Os alunos perceberam que o bairro de Marina tinha casas grandes e confortáveis, enquanto que o bairro pobre de Ricardo “é igual a uma comunidade”, nas palavras de um aluno. Além disso, a turma concluiu que o asfalto é a fronteira porque separa o bairro rico do bairro pobre. No entanto, o trecho que gerou discussões mais acaloradas foi o que narra a morte de Ricardo. Ao tentar falar com Marina, na janela da garota, o rapaz é surpreendido pela polícia. Ricardo é agredido verbalmente pelos policiais e foge como mostra o trecho a seguir (VIEIRA, 2007, p. 44):

- Alto aí seu negro. Pára. Pára negro!  
Ricardo levantou-se e correu para o muro. O polícia correu também. Ricardo saltou:  
- Pára, pára seu negro!  
Ricardo não parou. Saltou o muro. Bateu no passeio com violência abafada pelos sapatos de borracha. Mas os pés escorregaram quando fazia o salto para atravessar a rua. Caiu e a cabeça bateu pesadamente de encontro à aresta do passeio.

A conduta dos policiais, a perseguição devido à cor do rapaz e o paralelo com a realidade brasileira fizeram os alunos refletirem como o racismo está presente em nosso cotidiano.

Após esse momento, desfizemos o semicírculo para que os alunos respondessem, em duplas, a atividade de interpretação. Propomos que lessem, debatessem as questões para construir as respostas a serem registradas nos portfólios individuais e, posteriormente, socializadas com a turma.

Abaixo, estão elencadas as questões da atividade escrita sobre o conto “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira:

1- Observe uma imagem de Luanda a seguir e responda:

**Imagem 1 - Luanda**



Fonte: <https://acervo.publico.pt/mundo/noticia/houve-independencia-mas-nao-descolonizacao-das-mentes-1712736>. Acesso em: 11 ago. 2018.

a) Levando em consideração a divisão territorial marcante na imagem e os acontecimentos narrados no conto lido, há semelhanças entre a realidade do conto e a realidade brasileira? Quais?

2- Releia o título do texto. Em sua opinião, quais as diferenças entre a vida das pessoas que habitam os dois lados dessa fronteira?

3- Ao tomar consciência da discriminação da mãe de Marina, como Ricardo reage?

4- O conto “A fronteira de asfalto” denuncia sérios problemas de Luanda de décadas atrás, tais como desigualdades sociais, segregação, preconceito e racismo. Estes problemas estão presentes também na sociedade brasileira atual. De acordo com a mensagem do conto, qual deve ser nosso posicionamento diante desses problemas? Justifique sua resposta.

5- Você considera que o brasileiro é racista? Por quê?

6- No conto, Ricardo foi vítima de preconceito racial. E você, já foi vítima de pessoas racistas ou conhece alguém que foi? O que aconteceu?

Enquanto os alunos estavam respondendo as questões, fomos passando em cada dupla e retirando as dúvidas. Os discentes não sentiram muitas dificuldades, pois muito já havia sido debatido anteriormente, favorecendo a realização da atividade.

A primeira questão trata da divisão territorial tão marcante no conto e mostrada através de uma imagem de Luanda. Solicitamos que os alunos analisassem a imagem e a comparassem com a realidade brasileira, uma vez que a desigualdade territorial característica

de Luanda também se faz visível no Brasil. Todos os alunos disseram haver semelhanças entre Brasil e Luanda, mas algumas respostas foram vagas como, por exemplo, “tudo, racismo, desigualdade social etc” (P05). Esta resposta se refere corretamente a semelhanças existentes entre os dois países, mas não leva em consideração, especificamente, a divisão territorial como foi pedido na questão.

Porém, a maioria dos discentes apresentou respostas significativas e coerentes com o debate que já havia ocorrido em sala:

P03 – Sim, a diferença social, o racismo, o preconceito, o jeito em que o povo acha que só porque algumas pessoas moram em comunidades não podem ser como as que moram no asfalto.

P26 – Sim, porquê (sic) a desigualdade é comum aqui no Brasil, prédios ricos e próximos casas pobres (comunidades). Racismo e preconceito também são comuns.

P21 – Sim, porque nossa sociedade também é dividida desse mesmo modo. É dividida com o bairro nobre ao lado do bairro de baixa renda.

Na segunda questão, pedimos que os alunos identificassem como era a vida nos dois lados da fronteira de asfalto. Os trechos a seguir são exemplos retirados dos portfólios dos discentes:

P12 – No bairro de rico a vida e (sic) boa, as casas são grandes, tem fartura e no bairro dos pobres tem muita pobreza, miséria, as casas são humildes.

P22 – No lado do asfalto tem o bairro de ricos que tem tudo, boa infra-estrutura, não falta nada. No bairro dos pobres as pessoas tem (sic) que trabalhar muito, tem violência, não tem calçamento, etc.

P37 – No bairro dos brancos há mais modernidade, as casas são confortáveis e bonitas, as pessoas possuem mais bens e oportunidades. No bairro mais pobre as pessoas convivem com mais problemas, não tem moradias apropriadas, falta saneamento.

As respostas mostram que os alunos tiveram um bom entendimento a respeito dos dois territórios, o bairro branco e os musseques, presentes no conto. Durante a socialização das respostas, discutimos sobre a visão pejorativa e preconceituosa que a sociedade, geralmente, tem sobre os bairros mais pobres como, por exemplo, a ideia equivocada de que nas favelas só moram bandidos. Na questão seguinte indagamos a respeito da reação de Ricardo diante da discriminação da mãe de Marina e obtivemos como respostas:

P05 – Ricardo ficou triste e com raiva porque a mãe de Marina não queria que eles fossem amigos.

P10- Ricardo foi cruel com Marina. Ele disse muitas coisas com ela, mostrou que estava revoltado porque ele só servia pra (sic) ser amigo dela do lado de fora da casa e quando era criança.

P32 – Ele não se segurou e foi pedir explicações. Ele estava com ódio porque a mãe dela não deixava eles ser (sic) amigos.

A reação de Ricardo, pedida na terceira questão, fornecia elementos para que os alunos resolvessem a pergunta seguinte que solicitava a mensagem transmitida pelo conto em relação ao posicionamento que devemos assumir diante do preconceito e racismo. Esperávamos que os alunos percebessem que no conto, Ricardo sofre com a discriminação de que é vítima, mas ele questiona, mostra que não devemos aceitar nem ficar calados. Alguns alunos apresentaram dificuldade de compreensão e deram respostas vagas como, por exemplo, “tem gente que não percebe que existe racismo ou finge que não vê” (P29). No entanto, a maioria apresentou respostas satisfatórias, em consonância com o texto lido.

P12 – O conto mostra que a pessoa vítima de racismo não deve se cala (sic) porque Ricardo foi lá e falou o que pensava.

P32 – Eu entendi que é preciso lutar, brigar contra o preconceito e o racismo que fazem muito mal as pessoas.

Perguntados se consideram o brasileiro um povo racista, todos os alunos disseram “sim”, mas a grande maioria fez a ressalva de que não podemos generalizar, pois não podemos dizer que todas as pessoas são racistas no Brasil.

P15- Sim! O brasileiro ainda tem muito preconceito, mas as (sic) vezes não percebe.

P05 – Algumas pessoas sim, (sic) porque tem gente que não gosta da cor do outro etc.

P11 – Uma grande parte sim porque a pessoa racista se acha melhor que a outra.

P32 – Sim. Eles olham diferente pra (sic) pessoa que é negro.

No entanto, percebemos alguns equívocos como, por exemplo, confundir racismo com outras formas de preconceito muito comuns em nosso cotidiano como, por exemplo, o preconceito social. O preconceito associado à classe social e ao poder aquisitivo foi muito citado pelos alunos.

P28 – Muito racista por muitos fatores, religioso, situação financeira, a cor entre outros.

P35 – Sim. Porque existem pessoas que têm o olhar diferente quando se fala na cor da pele ou na situação financeira.

P36 – Sim, porém não são todos, mas o branco diz que o preto é bandido, simplesmente pela sua condição, o que eu sei que é muito errado e não gosto, e do mesmo jeito que o preto é racista com o branco.

Durante a socialização das respostas, pedimos que os alunos explicassem suas afirmações. Os alunos afirmaram que é muito comum as pessoas acreditarem que são superiores quando possuem um poder aquisitivo mais elevado e por esse motivo julgam as outras pessoas pela aparência, pelas roupas, pelo carro, pelo local onde moram, resumindo,

pelas condições financeiras. Ao explicar sua resposta, o participante 35 disse que a situação piora se a pessoa for negra, pois “pra muita gente todo negro é pobre e bandido”, nas palavras do aluno. Aproveitamos essa e outras respostas para aprofundarmos a discussão sobre como, historicamente, construiu-se essa imagem negativa do negro.

Em relação aos equívocos, para tentar solucioná-los, apresentamos os conceitos de preconceito e racismo e explicamos que há vários tipos de preconceitos, entre eles, o preconceito racial. Em relação ao comentário de que “o preto é racista com o branco”, também trouxemos a questão para o debate e procuramos mostrar com base em elementos históricos e nas relações de poder estabelecidas em nossa sociedade que, na verdade, não há racismo reverso. Não queremos dizer que esses alunos tiveram seus paradigmas transformados e mudaram completamente de opinião, mas sentimos que pelo menos aquilo que falamos fez sentido para eles.

Na sexta questão, perguntamos se os alunos já foram vítimas de racismo ou se conhecem alguém que já foi. Dezenove alunos disseram que nunca foram vítimas nem conhecem nenhuma vítima de racismo. Seis alunos afirmaram que não foram vítimas, mas conhecem alguém que já foi como, por exemplo, um discente que disse: “não, mas conheço uma cara que foi obrigado a sair de uma loja porque o dono achou que ele ia roubar e ainda chamou ele de ‘nego safado’ (sic)” (P09). Quatro alunos disseram ter sido vítimas, mas não relataram como aconteceu, enquanto que três alunos só disseram que conheceram outras vítimas, mas não falaram se já tinham sido vítimas ou não.

O silenciamento dos alunos frente a esse assunto e o fato de muitos deles se distanciarem do problema, enxergando-o apenas quando acontece com os outros, nos permitem deduzir que os discentes não se sentem seguros para debaterem o assunto. Além disso, acreditamos que, algumas vezes, os alunos não são capazes de identificarem atitudes racistas, muitas vezes presentes também no meio escolar, pois não possuem informações suficientes sobre o assunto. Por isso, é imprescindível que o tema seja discutido no espaço escolar, objetivando transformar posturas preconceituosas e discriminatórias tão arraigadas em nossa sociedade. No entanto, percebemos que discussões sobre a questão racial e a diversidade são, muitas vezes, negligenciadas na escola. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Amâncio (2008, p. 35) ao afirmar que:

[...] não basta constar na Lei que rege a educação nacional a importância dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Ao contrário, diante dos processos seculares de exclusão sociorracial no Brasil – principalmente a da pessoa negra -, urge que a escola assuma o papel de revisora – não mais de mantenedora –

da série histórica que explica o fato de o segundo maior país negro do mundo ainda preservar práticas racistas no cotidiano de suas relações sociais.

Concluída a quarta etapa, combinamos com os alunos que a atividade de encerramento da oficina ficaria para o dia seguinte por falta de tempo naquela aula. Na aula seguinte, como atividade de extrapolação, sugerimos para a turma duas opções de atividades. Os alunos podiam escolher uma das opções de atividade para que fosse realizada e apresentada a turma posteriormente. A primeira opção seria se colocar no lugar de Marina, que, após a morte de Ricardo, ficou muito triste, e produzir uma campanha publicitária de combate ao preconceito racial a ser divulgada nas redes sociais. A segunda opção seria uma produção escrita em que os alunos poderiam fazer uma continuação para a história ou criar um novo desfecho para o conto a partir de qualquer momento anterior a morte de Ricardo no conto.

A maioria dos alunos escolheu a produção escrita, o que nos surpreendeu bastante, pois, geralmente, os discentes demonstram uma grande resistência à produção textual. No entanto, acreditamos que o descontentamento com a morte de Ricardo, personagem do conto, motivou os alunos a produzirem um novo desfecho para a narrativa.

A primeira opção foi escolhida por apenas seis alunos, os quais se dividiram em duas equipes. A primeira equipe produziu uma campanha em formato de uma publicação no *Facebook*.

**Figura 3 – Atividade sobre preconceito racial 01**



Fonte: Produção dos alunos

Demonstrando muita criatividade, os alunos reproduziram no papel, reaproveitando uma imagem de celular retirada de um anúncio publicitário, o que seria a página de Marina na rede social e a postagem feita pela jovem, como é possível ver na imagem acima.

A segunda equipe produziu uma campanha que mostra que o preconceito racial também é uma forma de violência que gera muito sofrimento.

**Figura 4 - Atividade sobre preconceito racial 02**



Fonte: Produção dos alunos

O restante da turma presente na sala, vinte e sete alunos, escolheu a produção de um novo desfecho para o conto. Em todos os textos, a morte de Ricardo foi eliminada, porém a relação dele com Marina ganhou novos contornos. Na narrativa de três alunos o preconceito racial falou mais alto e Ricardo se afasta de Marina, a pedido dela. Em onze das histórias produzidas pelos alunos, Ricardo e Marina tornaram-se namorados e/ou casaram, demonstrando uma visão mais romantizada. Os demais, treze alunos, mantiveram a amizade entre Marina e Ricardo.

No entanto, nenhum dos alunos deixou de lado em suas produções a questão do preconceito racial. Em algumas das histórias a mãe de Marina mudou sua postura e deixou de discriminar Ricardo, já em outras os dois jovens continuaram enfrentando o preconceito como podemos perceber nos exemplos de produções a seguir, retirados dos portfólios dos alunos:

Figura 5 - Produção textual (P35)

Em um tom de desespero, Ricardo a chamou para lhe pedir desculpas pelas palavras ditas que disse. Mas, quando a grãta ia abrir a janela, um guarda o acusou de ser ladrão e começou a persegui-lo. Em certo ponto da sequência, Ricardo foi e bate fortemente a cabeça e o guarda vai embora, pois achou que o grãto havia morrido. Pouco tempo depois chegou Marina com suas lágrimas escorrendo pelo rosto. Passou muitas horas chorando ao lado dele, até que em um momento ele acordou. Logo depois do ocorrido eles finalmente conseguiram falar o que sentiam um pelo outro e resolveram ir juntos embrenhar as barreiras do asfalto a começar pela família de Marina. Os familiares da grãta não aceitaram o relacionamento dos dois e expulsaram a menina de casa. Então ela foi viver com ele do outro lado da barreira quebrando os preconceitos, pelo menos nesse caso.

Fonte: Portfólio dos alunos

Figura 6 - Produção textual (P36)

Ricardo subiu o rodapé e bateu com cuidado na janela do quarto de Marina, pois estava com saudade de sua amada, a qual não sabia que este estava apaixonado.

É naquela mesma noite, sobre aquele belo luar, se declarou a Marina, que ficou encantada com suas belas palavras e pediu que Ricardo voltasse no dia seguinte à casa dela para saírem a passeio no bosque onde o chão era coberto de flores violeta.

No dia seguinte, após chegarem no local do encontro, eles conversaram sobre como seria dali em diante e sobre como os pais de Marina reagiriam com a escandalosa notícia, mas ela não se deixaria pela opinião de seus pais.

Ao chegar em casa, Marina chama seus pais para ter com eles uma conversa e conta-lhes toda a situação. Enquanto contava, seus pais, com seu racismo, brigaram com ela, dizendo que não aceitariam a decisão da filha e que ela devia se afastar de Ricardo para sempre.

Marina, com todo seu amor por Ricardo, ignorou a decisão dos pais e falou que mesmo sem a aprovação deles ela não se afastaria dele, pois o amava profundamente.

Ao ouvir a declaração sincera da filha, seus pais deixaram a filha ser feliz ao lado de Ricardo.

Moral: O amor vence a qualquer custo.

Figura 7 - Produção textual (P31)

Ele pulou o muro mais não caiu, a polícia  
 não conseguiu encontra-lo pois ele tinha  
 sumido. no dia seguinte ele encontrou ela  
 no ônibus e conversaram.

Na volta da escola a cara mãe de Marina  
 brigou com ela, pois viu ela com Ricardo  
 na hora da saída e disse: mãe ele é meu amigo  
 não é só porquê você quer, que eu vou parar  
 de ser amiga dele, não me importo com  
 o que os outros vão falar.

Mãe de marina ficou de boca aberta com  
 as palavras da filha.

Então mãe de marina viu que estava  
 totalmente errada, ela viu o seu erro  
 então ela deixou Ricardo ser amigo  
 de marina, e viveram felizes para sempre.

Moral da história: Não importa a cor o impor-  
 tante é a amizade, não importa o que vão  
 dizer só ame o próximo.

Fonte: Portfólio dos alunos

**Figura 8 - Produção textual (P33)**

Ricardo então após a queda se levantou rapidamente, um pouco tonto por conta da pancada na cabeça, foi andando devagar até as Caqueiras. Por sua sorte tinha dissipado os policiais, não havia sinal deles, talvez tenham desistido de procurá-lo. Ricardo foi andando devagar até sua casa, estava machucado, com medo e triste, mas não tinha desistido de falar com Marina, amonha falaria com ela.

No dia seguinte Ricardo já estava melhor do caso ocorrido no noite passada, estava indo se encontrar com Marina, foi indo direto a sua casa. Chegando lá, vê Marina no quarto do seu quarto, ele resolve ir até lá. Marina o vê e pede para ele entrar, Ricardo conta tudo que aconteceu no noite passada, Marina se culpa por não ter aberto a porta, os dois conversam e no final fazem as pazes e vão juntos para a escola prometendo um ao outro que ninguém e nada, impediria a amizade deles de agora em diante.

Fonte: Portfólio dos alunos

#### 5.1.2.2 Sequência básica II – Conto “As mãos dos pretos”

A segunda sequência básica de nossa proposta de intervenção também tem como tema o preconceito racial, mas nosso objetivo com essa aula é mostrar que o racismo é reproduzido e naturalizado por várias instituições como, por exemplo, família, igreja e escola. Para iniciar a etapa de motivação, apresentamos o seguinte questionamento: As pessoas nascem racistas ou elas se tornam racistas? A partir dessa pergunta, a turma iniciou um breve debate, pois as opiniões estavam divididas entre aqueles que acreditavam que já nascemos

racistas e aqueles que defendiam que nos tornamos por causa da sociedade em que vivemos. Após ouvir as colocações dos discentes, apresentamos a notícia a seguir, retirada do site do jornal O Estado de S. Paulo:

### Figura 9 - Notícia

## Menina de 2 anos rebate comentário racista de atendente

REDAÇÃO - O ESTADO DE S. PAULO

04/04/2017, 16:33



Sophia escolheu uma boneca negra para comprar e foi questionada pela mulher do caixa



Sophia tem certeza de que é médica e quis uma boneca igual a ela Foto: <https://www.instagram.com/leilani324/>

Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,menina-de-2-anos-rebate-comentario-racista-de-atendente,70001726497>. Acesso: 07 ago. 2018.

Segundo a notícia, a menina Sophia escolheu a boneca da imagem, pois sonha em ser médica, mas a atendente do caixa perguntou se a boneca era um presente. Sem entender, a mãe explicou que era um presente por Sophia ter conseguido usar o peniquinho. Então, a mulher teria dito para a criança: “Mas ela não parece com você. Nós temos várias outras bonecas que parecem mais com você”. De acordo com o relato da mãe, a garota discordou e respondeu: “Claro que parece. Ela é uma médica, eu sou uma médica. Ela é bonita, eu sou bonita. Você vê o lindo cabelo dela? E o estetoscópio?”. Ainda de acordo com a notícia, Bradi ficou muito feliz com a atitude da filha e escreveu em seu *Instagram*: “Essa experiência só confirmou minha crença de que nós não nascemos com a ideia de que a cor importa. A pele tem cores diferentes assim como o cabelo e os olhos e todas elas são lindas”.

Após a leitura da notícia, apresentamos a peça publicitária a seguir da campanha “Onde você guarda o seu racismo?”, lançada em dezembro de 2004. O material consiste em uma série de depoimentos de pessoas que foram vítimas de discriminação racial no Brasil. O depoimento apresentado a seguir revela uma afirmação discriminatória feita por uma criança de apenas três anos.

**Figura 10 – Campanha contra racismo**

**ELA SÓ TINHA 3 ANOS.  
E DISSE QUE DETESTAVA PRETO.**

Onde você guarda o seu racismo?

“Levamos nosso afilhado de três anos numa festa e uma criança, da mesma idade, disse pra ele: minha mãe detesta gente preta e eu também.”

A história de Ana Carolina Delgado e Luis Henrique Mendes acontece todo dia, em todos os cantos do Brasil. E é para entender o preconceito racial e descobrir como acabar com ele que a campanha “Onde você guarda o seu racismo?” reúne dezenas de instituições no Instituto Diálogos Contra o Racismo. Entre em contato, conheça esse movimento e faça parte.

[www.dialogoscontraoracismo.org.br](http://www.dialogoscontraoracismo.org.br)

DIÁLOGOS  
contra o racismo  
Pela igualdade racial

Fonte: <http://unecombateaoracismo.blogspot.com/2009/04/onde-voce-guarda-o-seu-racismo.html>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Pedimos que os alunos comparassem as histórias e explicassem por quais motivos essas crianças tiveram reações diferentes. A turma identificou como razão para as duas crianças reagirem de forma diferente os discursos das mães, pois elas reproduzem aquilo que aprenderam com as mães. Segundo os alunos, a primeira mãe deixou bem claro em seu texto no *instagram* que a cor não importa, enquanto que a segunda mãe deixa claro para o filho que não gosta de negros. A partir dessas falas dos educandos fizemos uma breve explanação sobre como nossa linguagem e nossas ações são influenciadas pelos diversos discursos a que estamos submetidos.

Questionamos ainda se os discentes conheciam alguma história parecida ou de atitudes infantis parecidas com esses dois exemplos. Uma aluna relatou que sua irmã de três anos ofendeu uma coleguinha de escola chamando-a de “neguinha”. Segundo a participante, sua mãe teria explicado a criança que o que ela fez é errado e a fez pedir desculpas. No entanto, segundo a participante, a criança não teria ouvido esse tipo de comentário discriminatório em casa. Outros relatos parecidos se sucederam demonstrando uma aproximação da temática com a realidade da turma. O envolvimento dos alunos nos permite dizer que nossa escolha de motivação foi acertada.

Para concluir a motivação, apresentamos a célebre frase de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. Os alunos compreenderam a frase, mas afirmaram não conhecer Mandela. Sugerimos, então, que eles pesquisassem sobre Mandela e trouxessem frases dele no dia seguinte para realizarmos uma atividade. Esta atividade não estava planejada em nossa proposta de intervenção, mas consideramos importante que os alunos tivessem um contato maior com a história desse grande líder político da África do Sul.

Seguimos para a introdução mostrando o livro de onde retiramos o conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana. A obra, que faz parte do acervo da biblioteca da escola, é uma coletânea de contos de diferentes autores africanos. Com o auxílio de slides, apresentamos dados biográficos do autor, sua militância e engajamento nas questões relativas aos direitos do povo negro. Luís Bernardo Honwana nasceu em 1942, em Lourenço Marques, hoje Maputo, em Moçambique. Aos vinte e dois anos, publicou o livro de contos *Nós matamos o Cão Tinhoso* que o consagrou como um dos mais importantes escritores de seu país.

Para iniciar a etapa de leitura, apresentamos o título do conto, “As mãos dos pretos” e pedimos que os alunos fizessem predições sobre o assunto do texto. Poucos alunos participaram. Apenas um aluno disse que o texto falaria sobre o tema trabalho e outro aluno afirmou que seria sobre trabalho escravo. Alguns discentes concordaram com esta afirmação e os demais não quiseram participar. Estas respostas nos permitem conjecturar que se devam ao estereótipo, tão arraigado em nossa sociedade, que atribui a imagem do negro sempre à escravidão. Ouvimos as colocações e lançamos o seguinte questionamento com o objetivo de gerar uma reflexão: Mas será que as mãos dos pretos também não podem fazer artes, construir, ajudar ao próximo? A maioria respondeu afirmativamente e perceberam que haviam representado o negro de forma negativa.

Antes de iniciarmos a leitura do conto, pedimos aos alunos que respondessem, por escrito, a seguinte pergunta: O que você diria para uma criança se ela perguntasse por que as mãos das pessoas negras são brancas? O questionamento gerou certa agitação, mas todos responderam cientes de que não havia uma resposta certa ou errada, pois não iríamos julgar suas respostas. Muitos alunos afirmaram que as mãos dos negros são brancas porque não levam sol, outros afirmaram que é devido à quantidade de melanina e a maioria disse que são assim porque Deus criou todas as pessoas com as mãos mais claras, pois somos iguais.

Após esse momento, os alunos fizeram uma primeira leitura silenciosa do conto, seguida de uma leitura coletiva. No conto, o narrador é um menino que procura respostas para uma dúvida que o angustia: por que os pretos têm as palmas das mãos brancas? Muitas explicações são apresentadas por diversos interlocutores, os quais caracterizam os negros sempre como seres inferiores, até que a mãe do menino apresenta a sua explicação, a qual constrói um discurso de igualdade entre os homens e desmascara a ideia de inferioridade dos negros que foi elaborada pelos colonizadores para justificar seus atos cruéis de violência e exploração.

Concluída a leitura, perguntamos se as respostas dadas pelos discentes, na atividade anterior, se aproximavam da resposta de algum dos personagens do conto. Alguns afirmaram que, assim como a mãe do menino, acreditavam que era para mostrar que todos são iguais, enquanto que outros acharam semelhanças ao se referir à vontade divina. Ouvimos as primeiras impressões da turma sobre o texto e discutimos sobre dúvidas deixadas pelo vocabulário. Apresentamos o quadro a seguir e coletivamente, a partir das respostas dadas pelos alunos, fizemos o preenchimento das lacunas na lousa.

### Quadro 1 – Caracterização dos personagens do conto “As mãos dos pretos”

(continua)

PERSONAGENS	INSTITUIÇÃO OU POSIÇÃO SOCIAL	RESPOSTA OU EXPLICAÇÃO	VISÃO POSITIVA OU NEGATIVA DOS NEGROS
Senhor Professor	Escola/ Ciência/ Saber	“porque ainda há poucos séculos os avós deles (os negros) andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.”	Negativa
Senhor Padre	Religião	“porque eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.”	Negativa
A Dona Dores	Patroa/ Classe média	“Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que	Negativa

(conclusão)

		lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa.”	
O Senhor Antunes da Coca-cola	Comerciante	“Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram em moldes usados de cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!”	Negativa
O Senhor Frias	Trabalhador	“Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.”	Negativa
Dona Estefânia	Trabalhadora	“Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.”	Negativa
Um livro	Conhecimento	“os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco da Virgínia.”	Negativa
A mãe	Povo africano	“Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver.... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para casa deles para os pôr a servir de escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos, porque os que já se tinham habituados a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? [...] Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem é efeito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tivessem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.”	Positiva

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do preenchimento do quadro, os discentes perceberam que os personagens representam camadas e/ou instituições da sociedade e que as tentativas de explicações trazem sempre uma imagem negativa dos negros, com exceção da mãe, pois esta seria negra ou representante do povo africano. Questionamos, então, os motivos pelos quais na concepção dos alunos a mãe seria negra ou africana e a turma justificou que a explicação dada por ela era desprovida de preconceitos e pregava a igualdade entre os homens. Ainda analisando a postura da mãe, indagamos por qual motivo a mãe ria ao ouvir as histórias contadas ao menino e chorou ao beijar as mãos do filho.

Sobre o riso, os alunos disseram que a mãe estava achando as explicações absurdas, sem sentido ou exageradas. Em relação ao choro, alguns alunos disseram que ela estava triste por existir racismo, outros afirmaram que era devido aos sofrimentos que o preconceito já causou ao povo negro e a ela. No entanto, uma resposta nos chamou mais atenção:

P36 – Eu acho que ela tava (sic) chorando por causa do filho dela, porque ela sabe que a sociedade é racista e ela já sofreu com isso. Então as lágrimas dela são de tristeza por ver o filho tão inocente e que, provavelmente, também será vítima de racismo.

A partir desta resposta indagamos a respeito da cor da pele do menino. Rapidamente, a maioria dos discentes afirmou que ele é negro, mas alguns discordaram. Pedimos então que os alunos voltassem ao texto e fizessem novamente a leitura do segundo parágrafo:

Lembrei-me disso quando o Senhor padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores que nós, voltou a falar nisso de as mãos serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar (HONWANA, 2010, p.24).

Analisando a substituição do termo “vocês”, usado pelo padre, por “nós” os alunos perceberam que o menino não era negro, mas também não era branco como o padre. Portanto, chegamos à conclusão de que, provavelmente, o narrador do conto é mulato e que mesmo sendo alvo de discriminação, como fica claro na fala do padre, parece não perceber, assim como não se identifica com os negros.

Para instigar o debate sobre o texto fizemos alguns questionamentos, tais como: por que o Senhor Padre, que deveria pregar o princípio da igualdade propagado pela igreja católica, não o faz? Por que o Senhor Professor, que representa o conhecimento, compara os

negros a bichos? Quais são as possíveis motivações para esses discursos imbuídos de preconceitos?

A partir desses e de outros questionamentos, refletimos com os alunos sobre a forma como as histórias narradas por cada personagem têm como objetivo legitimar a exploração dos negros pelos brancos colonizadores, construindo de forma preconceituosa a imagem desse povo como seres inferiores. Algumas explicações dadas pelos personagens do conto remetem a dados históricos referentes ao surgimento e manutenção do racismo até os dias atuais, pois como afirma Sant'Ana em seu texto *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*, o racismo “é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados” (SANT'ANA, 2005, p.42). Segundo o autor, a discriminação racial tem como ponto de partida o século XV, quando os colonizadores europeus buscaram fundamentos doutrinários, científicos e religiosos para provarem a superioridade dos brancos sobre negros e indígenas.

Tem-se a impressão de que o negro e o índio foram vítimas de uma conspiração bem planejada durante todos esses séculos, onde foram elaboradas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, bem como tentativas de comprovação de teorias com uma falsa base científica, que não resistiram ao tempo. Mas as marcas do racismo e suas maléficas consequências permaneceram, já que estes preconceitos sobrevivem às gerações. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia-a-dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje (SANT'ANA, 2005, p.49).

Baseando-se nisso, fornecemos a turma alguns dados históricos como, por exemplo, o discurso religioso cristão da época que era conivente com a escravidão, definindo-a como uma forma de aproximar os negros do cristianismo, para que os alunos compreendessem que a escolha de cada personagem e seus discursos foi motivada. A partir da análise dos elementos do contexto histórico, procuramos refletir sobre como o conto revela o contexto da colonização em Moçambique através de uma crítica pungente, mas também como o conto é similar a nossa realidade brasileira.

Concluimos a quarta etapa da sequência com a realização da atividade de interpretação. Entregamos a todos os discentes o questionário abaixo:

1- O conto nos faz refletir sobre a forma como as ideologias da cultura portuguesa eram impostas aos povos colonizados. Explique como o conto procura combater essa ideologia da dominação.

2-O autor denuncia discursos presentes na sociedade moçambicana.

a) As visões apresentadas sobre os negros se aproximam ou se distanciam das visões apresentadas em nossa sociedade? Por quê?

b) Você já presenciou esse tipo de visão discriminatória na escola? Como aconteceu e com quem?

Leia o poema abaixo, escrito pelo poeta afro-brasileiro Solano Trindade, e responda as questões a seguir:

### **Sou Negro**

Por Solano Trindade

Sou Negro

meus avós foram queimados

pelo sol da África

minh'alma recebeu o batismo dos tambores

atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós

vieram de Loanda

como mercadoria de baixo preço

plantaram cana pro senhor do engenho novo

e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado

nas terras de Zumbi

Era valente como quê

Na capoeira ou na faca

escreveu não leu

o pau comeu

Não foi um pai João

humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira  
 Na guerra dos Malês  
 ela se destacou

Na minh'alma ficou  
 o samba  
 o batuque  
 o bamboleio  
 e o desejo de libertação...

(Disponível em <<http://latitudeslatinas.com/poemas-de-solano-trindade/>>. Acesso: 05 jul. 2018)

3- De quem é a voz desse poema? Quem essa voz representa?

4- A partir da leitura do conto “As mãos dos pretos” analisamos os discursos de desvalorização construídos sobre os negros. No poema, o discurso é de valorização ou desvalorização da pessoa negra? Justifique

5- O poema nega algumas visões preconceituosas a respeito dos negros. Identifique essas visões e explique como o poema desmistifica cada uma delas.

Após a conclusão do questionário, partimos para a socialização das respostas com o objetivo de aprofundarmos a discussão sobre o conto. A primeira questão gerou dúvidas entre os alunos, mas a maioria afirmou que o escritor combate a ideologia da dominação “ao mostrar a discriminação escondida por trás de cada uma das explicações dos personagens” (P18) ou quando “cria contos como esse que faz a gente vê que no nosso cotidiano ainda existe esse tipo de discriminação” (P22), segundo as palavras dos próprios alunos. De forma geral, as respostas demonstram que os alunos compreenderam o tom de denúncia do conto.

Na segunda questão, todos os alunos afirmaram que as visões discriminatórias se aproximam de nossa realidade, pois segundo eles há muito racismo no Brasil e, muitas vezes, reproduzimos as mesmas falas. Já em relação à presença dessa visão discriminatória na escola, a maioria dos alunos concorda que há discriminação racial no ambiente escolar, mas poucos disseram já ter presenciado ou relataram algum acontecimento. Uma aluna afirmou que já recebeu críticas porque usa seu cabelo cacheado solto e que quando era criança diziam

que ela tinha cabelo de Bombril (P22); outros alunos disseram que insultos como “macaco”, “carvão” e “nego safado” são comuns no ambiente da escola. No entanto, muitos enxergavam essas atitudes apenas como brincadeiras de mau gosto. Ainda não tinham se dado conta que, na verdade, é preconceito racial.

A partir da terceira questão, a atividade foi elaborada com base no poema de Solano Trindade, no qual a voz ouvida é a do próprio negro que conta a sua história e a verdadeira história de seus antepassados, sem as mentiras propagadas pelos colonizadores. O tom realista do poema, atrelado à linguagem simples e coloquial, propiciou uma boa compreensão de sua mensagem por parte dos alunos que identificaram que o poeta afro-brasileiro é a voz do poema que representa todo o povo negro do Brasil. Na questão seguinte, a quarta da atividade, os alunos identificaram que o poema revela um discurso de valorização, exaltação do negro.

P(09) – O poema traz uma valorização da pessoa negra, pois fala de suas qualidades, mostra que os negros são valentes.

P(36) – Logo no começo ele se afirma negro e mostra que tem orgulho disso, não tem vergonha de dizer que seus avós vieram da África, que eram escravos, pois eles lutaram muito pra (sic) ter sua liberdade de volta.

Enfatizamos com os alunos a importância de que textos que valorizam o negro, que mostram suas histórias de luta e resistência sejam cada vez mais divulgados e lidos nas escolas, e em outros espaços de nossa sociedade, para que se rompa com a representação inferiorizada dos negros, favorecendo, assim, a formação uma autoimagem positiva para toda a população negra e elevando a autoestima do leitor negro. Acreditamos que este tipo de literatura, uma literatura desprovida da visão pejorativa e preconceituosa sobre o negro, pode influenciar de forma significativa no processo de construção da identidade de nossos alunos, pois concordamos com Silva (2010, pág. 35) ao afirmar:

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, que possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educando de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade.

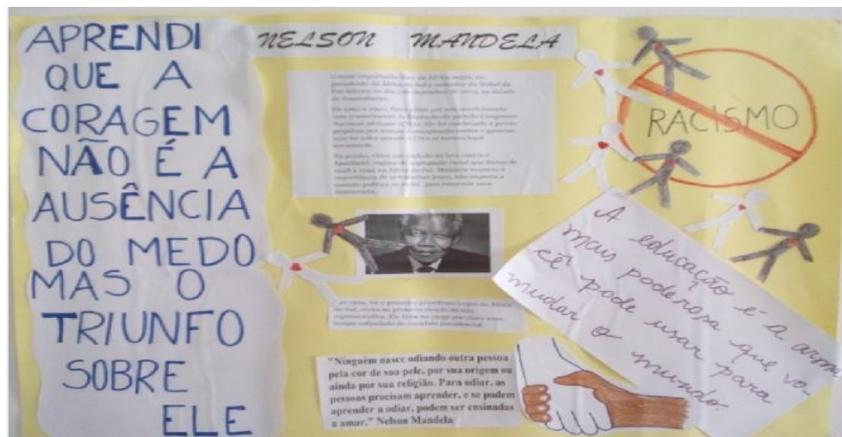
Na quinta questão, pedimos que os alunos identificassem as visões preconceituosas a respeito dos negros que foram desmistificadas no poema. A maioria dos alunos percebeu que o poema mostra que tanto os escravos homens quanto as mulheres eram

valentes, que lutaram e que muitos se juntaram a outros escravos como, por exemplo, Zumbi em busca da liberdade, ao contrário da ideia de que eles eram conformados com a escravidão. Finalizamos a socialização das respostas e aproveitamos os minutos finais para solicitar que os alunos, em casa, buscassem mais informações sobre preconceito racial para que ampliassem suas visões sobre o tema.

Na aula do dia seguinte, iniciamos assistindo a um vídeo sobre a biografia de Nelson Mandela<sup>5</sup> e sua luta contra o apartheid. Os alunos se mostraram surpresos com a história desse líder e, principalmente, com sua prisão. Após uma breve conversa a respeito do vídeo, dividimos a turma em grupos para a realização da atividade de extrapolação. Propomos que um grupo de alunos reunisse as frases de Mandela pesquisadas pela turma para construir um mural. Os outros grupos poderiam escolher entre produzir um poema ou uma campanha comunitária de combate ao racismo na escola. As atividades realizadas pelas equipes foram muito satisfatórias, demonstrando comprometimento e dedicação dos alunos.

A equipe I montou o mural sobre Nelson Mandela utilizando o material pesquisado pelos alunos.

**Figura 11 – Mural sobre Nelson Mandela**



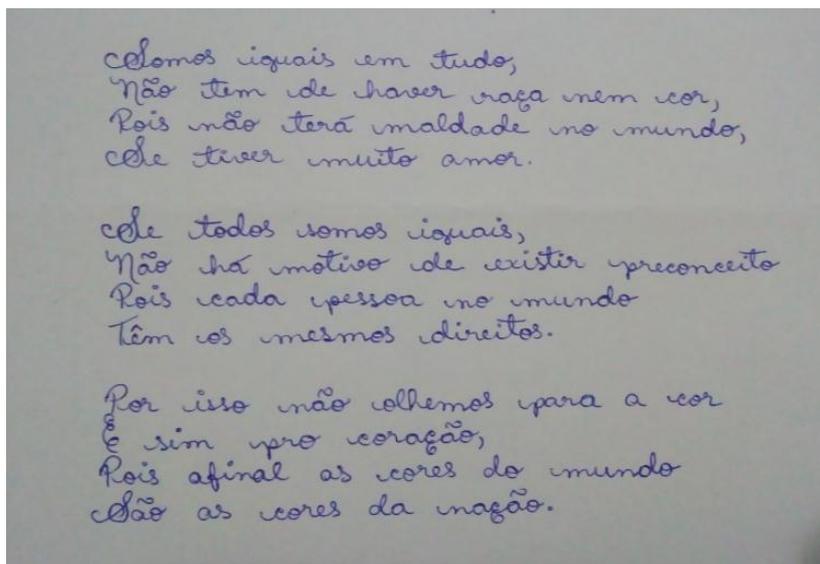
Fonte: Produção dos alunos

Como é possível perceber na imagem acima, a equipe não se limitou apenas a escrever as frases de Nelson Mandela. Os alunos pesquisaram fatos importantes de sua vida, produziram imagens e enfatizaram as mensagens positivas deixadas pelo legado de Mandela.

A equipe II elaborou um bonito poema que incita a reflexão sobre o respeito às diferenças raciais.

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qwshVKvgPn0>. Acesso em: 27 ago. 2018.

**Figura 12 – Poema sobre diferenças raciais**



Fonte: Produção dos alunos

As equipes III, IV e V produziram os textos de campanha comunitária. As equipes utilizaram imagens recortadas de revistas e/ou desenhos para ilustrar seus trabalhos que trouxeram mensagens de combate ao racismo na escola e também de valorização da pessoa negra, colaborando também, para a autoestima dos alunos negros da escola.

**Figura 13 – Cartazes de combate ao racismo**



Fonte: Produção dos alunos

Após a socialização, os trabalhos foram expostos nos corredores da escola para que toda a comunidade escolar tivesse contato com as produções dos alunos e a oportunidade de refletir sobre o tema.

### 5.1.2.3 Sequência básica III – Conto “A saia almarrotada”

Iniciamos a primeira etapa de nossa terceira sequência básica apresentando a imagem a seguir para análise da frase escrita. Alguns alunos sentiram dificuldade de interpretar a frase por desconhecerem o significado da palavra opressão, mas disponibilizamos dicionários e as dúvidas foram sanadas. Então, os alunos falaram livremente sobre a importância da liberdade na vida de todas as pessoas e, principalmente, para aquelas que são oprimidas de alguma forma.

**Figura 14 – Frase motivadora**



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/NDQwNTE2/>

Após um breve debate sobre diferentes formas de opressão presentes em nossa sociedade, iniciamos a etapa de introdução da obra a ser lida e de apresentação do autor. Perguntamos se os alunos já conheciam o escritor Mia Couto, mas nenhum aluno afirmou conhecê-lo. Então, apresentamos o vídeo Mia Couto – Literatura (Biografia), disponível no youtube<sup>6</sup>, que apresenta dados sobre a biografia e produção do escritor moçambicano, além de uma breve entrevista com o autor.

Os alunos assistiram ao vídeo de maneira atenta e ficaram surpresos quando apresentamos o livro *O gato e o escuro*, de autoria de Mia Couto e que faz parte do acervo da biblioteca da escola. Levamos também o livro de onde o conto foi retirado. Depois de manusearem os livros, entregamos a cópia do conto aos alunos e solicitamos que levantassem hipóteses sobre o texto a partir do título “A saia almarrotada”. O conto faz parte do livro *O Fio das Missangas*, lançado em 2009, e apresenta a história de uma mulher anônima, subjugada e silenciada pelos preceitos de uma sociedade patriarcal. Filha única de uma família de homens, ela é criada pelo pai e pelo tio para servir aos homens da família. Cresce em um mundo cheio de tristeza, exploração e renúncias.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mVQLXL1wvjk>

Iniciei a leitura oral enfaticamente e aos poucos os alunos sentiram-se parte da narrativa. Muitos deles se comoveram com a vida e os sofrimentos da protagonista, enquanto que outros se revoltaram com as atitudes do pai. A partir desses posicionamentos, instigamos um debate sobre como o conto denuncia a sociedade patriarcal que oprime e destina às mulheres um lugar marginal. Explicamos que para o patriarcado é evidente e justifica as diferenças hierárquicas entre homem e mulher. De acordo com Araújo (2009), a repressão da mulher era justificada através de um fundamento: o homem era superior e cabia a ele, portanto, exercer a autoridade, enquanto que para a mulher só restava “aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se” (PERROT, 2005, p. 10).

Ressaltamos que a família representada no conto se assemelha a história da família no Brasil que por muitos séculos teve o patriarcado como base e por isso, ainda traz arraigado o conceito de dominação masculina sobre as mulheres. A partir disso, analisamos a responsabilidade da mulher pelos serviços domésticos, a forma como é tratada pelos homens de sua casa, os quais, segundo um aluno, “queriam que ela ficasse sempre feia para nunca casar e sempre cuidar deles” (P08). Refletimos, ainda, sobre os motivos da personagem não ser nomeada, pois este fato não é desmotivado como os alunos pensaram diante da primeira leitura.

O discurso patriarcal representado por seu pai é visto pela personagem como algo sagrado, que não deve ser contestado, apenas obedecido como podemos perceber no trecho a seguir:

Chega-me ainda a voz de meu velho pai como se ele estivesse vivo. Era essa voz que fazia Deus existir. Que me ordenava que ficasse feia, desviçosa a vida inteira. Eu acreditava que nada era mais antigo que meu pai. Sempre ceguei em obediência, enxotando tentações que piripirilampejavam a minha meninice. Obedeci mesmo quando ele ordenou: - Vá lá fora e pegue fogo nesse vestido! Eu fui ao pátio com a prenda que meu tio secretamente me havia oferecido. Não cumpri. Guiaram-me os mandos do diabo e, numa cova, ocultei esse enfeitado enfeito.

Lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim. E não eram chamas. Eram as mãos escaldantes do homem que veio tarde, tão tarde que as luzes do baile já haviam esmorecido (COUTO, 2009, p.31).

Essa passagem possibilitou discussões sobre como o pai controla a vida da filha e sobre as inúmeras formas de controle e vigilância que a sociedade machista impõe às mulheres. Essas formas de controle e o silêncio foram imposto às mulheres ao longo dos séculos, segundo Perrot (2005), através das religiões, dos sistemas políticos e dos manuais de comportamento.

Em relação à atitude da protagonista de enterrar o vestido, os alunos concluíram que não se trata de uma desobediência ao pai, mas um ato de esperança de que um dia poderia usá-lo, ter uma nova vida. Já em relação ao fato da protagonista ter sido salva pelos irmãos ao atear fogo ao próprio corpo, questionamos aos alunos se ela enxergou a atitude dos irmãos como uma salvação. A maioria dos alunos acredita que a atitude da mulher constituiu uma tentativa desesperada de libertação e que foi frustrada pelos irmãos, pois, segundo um aluno, “ela tentou se matar pra (sic) se livrar das tristezas da vida e os irmãos tiraram isso dela também. Os irmãos fizeram o certo, mas ela não enxergou a atitude deles como salvação” (P17).

Um aspecto que gerou muita reflexão foi a presença da saia e seu significado na construção da narrativa. Ao analisarmos o trecho abaixo, os alunos compreenderam que a saia não é apenas uma peça do vestuário da personagem. Para alguns alunos, ela é símbolo da opressão, representa a vaidade e o prazer que também são negados a essa mulher. No entanto, outros alunos enxergaram a saia como a representação da própria vida da personagem, “cheia de marcas”, “amassada”.

Agora, estou sentada, olhando a saia rodada, a saia amarfanhosa, almarrotada. E parece que me sento sobre a minha própria vida. O calor faz parar o mundo. E me faz encalhar no eterno sofá da sala enquanto a minha mão vai alisando o vestido em vagarosa despedida. Em gesto arrastado como se o meu braço atravessasse outra vez a mesa da família. E me solto do vestido. Atravesso o quintal em direção à fogueira. Algum homem me visse, a lágrima tombando com o vestido sobre as chamas: meu coração, depois de tudo, ainda teimava (COUTO, 2009, p.31).

Destacamos para os alunos a parte final desse trecho para discutirmos as esperanças depositadas pela mulher no casamento, propósito natural para as mulheres daquela cultura. Para finalizar o debate, explicamos a diferença entre a linguagem denotativa e conotativa, e pedimos que os alunos identificassem algumas passagens do conto contendo a linguagem conotativa e explicassem o que essas passagens revelavam.

Em casa, os alunos responderam os questionamentos a seguir em seus portfólios.

- 1- A protagonista resgata memórias de sua vida, marcada por ser uma única mulher em meio a uma família de homens machistas.
  - a) Você conhece alguma história ou alguém que já sofreu devido ao machismo? Conte, resumidamente, como tudo aconteceu.

- b) É muito comum ouvirmos dizer que as tarefas de casa são atribuições femininas e que lugar de mulher é na cozinha, como o conto retrata. Você concorda? Por quê?

2-Após a leitura do conto, como você interpreta a epígrafe: “O estar morto é uma mentira. O morto apenas não sabe parecer vivo. Quando eu morrer, quero ficar morta. (Confissão da mulher incendiada)”?

Como a resolução da atividade ficou para ser feita em casa, muitos alunos não responderam as questões. Apenas dezessete alunos fizeram a atividade. No entanto, acreditamos que isto não trará grandes prejuízos para o processo de letramento literário destes alunos, pois nosso objetivo com estas questões era fazer uma conexão entre a discussão feita em sala de aula e a realidade do aluno, bem como motivá-los a escrever a partir de suas reflexões. Além disso, procuramos instigar sua participação durante a socialização e discussão das respostas.

Na primeira questão, inicialmente, perguntamos se os alunos conheciam histórias de vítimas de machismo. Todos os alunos disseram conhecer, mas três alunos não contaram os episódios. Entre aqueles que o fizeram, geralmente, relataram episódios de ciúmes de maridos, casos em que os maridos ou namorados agridem as mulheres, as proíbem de sair, de trabalhar fora ou até mesmo de ter amizade com pessoas que eles não julgam confiáveis. Entre as meninas, alguns depoimentos sobre suas próprias vidas chegam a se assemelhar com o conto lido como é possível ver nas respostas a seguir:

P02 – Sim. Tive um namorado que não podia me ver com short curto, nem blusinha decotada que já fazia uma briga, no começo eu até deixei de vestir, mais (sic) depois eu decidi terminar porque eu não queria isso pra (sic) minha vida não.

P37 – Eu sofro com o machismo em minha própria casa, porque meu irmão, que é mais novo, pode tudo e eu não. Ele vai a vários lugares, sai com amigos, chega na hora que quer e eu não posso nada porque sou mulher.

P14 – Sim, aqui na escola mesmo a gente vê as meninas sendo chamada (sic) de quenga (sic) porque ficam com um ou outro menino, já os meninos ganham a fama de garanhão.

No segundo item da primeira questão, ao serem perguntados se concordam com a ideia de que lugar de mulher é na cozinha, todos os alunos disseram discordar. Os alunos justificaram que as mulheres têm os mesmos direitos que os homens e que elas podem ser o que quiserem. No entanto, em relação aos afazeres domésticos, alguns alunos disseram que não é papel do homem cuidar da casa, demonstrando assim, uma visão machista que ainda

perdura nos dias atuais. Além disso, essa postura machista revela uma contradição nas respostas dos alunos sobre o lugar das mulheres e a responsabilidade pelos afazeres domésticos.

Instigamos o debate e levamos a turma a refletir sobre como a sociedade evoluiu e como alguns conceitos e costumes também precisam evoluir como, por exemplo, a forma de criação de meninos e meninas e a divisão de tarefas domésticas. A respeito da formação de homens e mulheres, Saffioti (2004, p.35) afirma:

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem.

Em relação à segunda questão, apesar de termos enfatizado que não há apenas uma forma de interpretação, os alunos apresentaram dificuldades de compreensão da epígrafe do conto e as respostas foram bem sucintas.

P05- A mulher está falando da vontade dela de se matar para se libertar, mas que não conseguiu.

P12 – Acho que ela está falando da vida dela que mais parecia com uma morte, pois ela não podia viver, já parecia ter morrido a (sic) muito tempo.

A socialização das respostas dos portfólios foi feita na aula do dia seguinte ao da sequência didática. Para esta aula estava prevista também a realização de nossa atividade de extrapolação que teve por objetivo produzir tirinhas que retratassem situações de machismo cotidianas, demonstrando uma crítica. Para isso, inicialmente, apresentamos a tirinha do Armandinho a seguir:

**Figura 15 – Tirinha do Armandinho sobre machismo**



Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

Após a leitura da tirinha produzida por Alexandre Beck, instigamos os alunos a falarem sobre o que entenderam do texto e houve um breve debate sobre a forma machista como Armandinho tratou a colega, não deixando Fê falar. Além disso, os alunos citaram outras atitudes machistas presentes em nosso cotidiano e identificaram que a tirinha faz uma crítica ao machismo. Logo após, explicamos a proposta de atividade a ser realizada em equipes.

O trabalho em equipes foi muito produtivo, pois os alunos estavam motivados e conversaram calorosamente sobre a atividade. As atividades apresentaram diferentes situações, muitas delas baseadas em experiências das próprias alunas como elas afirmaram durante a socialização das tirinhas, a qual ocorreu na semana seguinte para que todos os grupos pudessem concluir a atividade e apresentá-la para a turma. Passemos a análise das atividades:

A primeira equipe apresentou uma tirinha em que a mulher é ofendida por não demonstrar interesse em se relacionar com o homem.

**Figura 16 – Tirinha sobre machismo 01**



Fonte: Produção dos alunos

A equipe justificou durante a socialização que quis mostrar que, na maioria das vezes, os homens “não querem nada sério” e ainda xingam as mulheres que não se interessam por eles como forma de desvalorizá-las.

Na tirinha a seguir, o pai proíbe a filha de sair com as amigas e de ter amigos homens pelo simples fato dela ser mulher. Durante a socialização, as alunas afirmaram que se sentem injustiçadas, pois seus irmãos homens têm liberdade de sair e elas não. Isto demonstra que ainda nos dias de hoje há a presença de um discurso machista e patriarcal em parte das

famílias de nossa sociedade, cujos ditames conferem à mulher uma posição de submissão e inferioridade.

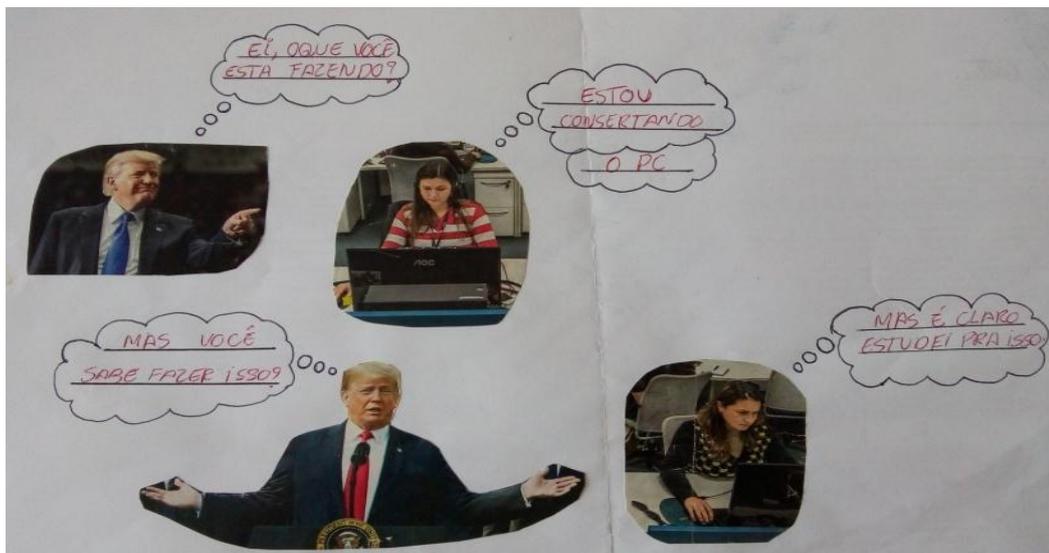
**Figura 17 – Tirinha sobre machismo 02**



Fonte: Produção dos alunos

A equipe 3 mostra um homem duvidando da capacidade de uma mulher de consertar um computador. Os alunos afirmaram que algumas profissões como a informática e a engenharia, por exemplo, ainda são vistas como profissões masculinas e muitas pessoas não acreditam que as mulheres tenham capacidade para atuar nessas áreas.

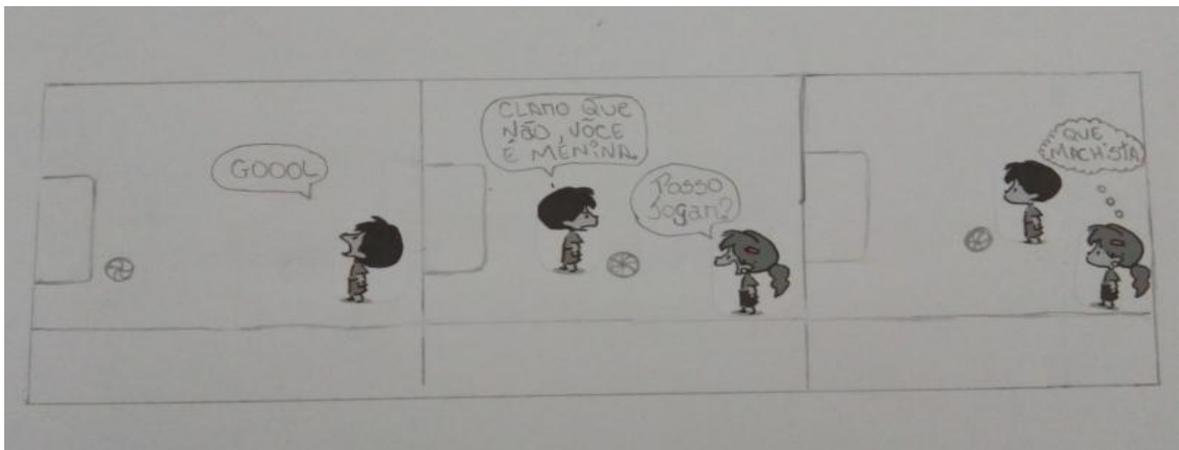
**Figura 18– Tirinha sobre machismo 03**



Fonte: Produção dos alunos

Na tirinha a seguir, é demonstrada uma situação bastante semelhante, pois o garotinho afirma que futebol é coisa de menino e não deixa a menina jogar. Durante a apresentação da atividade, as alunas da equipe afirmaram que essa é uma situação muito comum na escola, pois os meninos dominam a quadra e alegam que as meninas não sabem jogar, não são capazes. Elas afirmaram, ainda, que se uma menina insiste em jogar futebol, ela é taxada de “sapatão”, inclusive, pelas demais meninas.

**Figura 19 – Tirinha sobre machismo 04**



Fonte: Produção dos alunos

A atividade a seguir, apesar de não ser uma tirinha, também retrata uma situação machista. Um casal está em um restaurante e o homem pergunta à mulher se ela pagaria a conta. Ela responde negativamente, pois seria obrigação dele por ser o homem. Durante a socialização, a equipe afirmou que o objetivo era mostrar que, algumas vezes, as mulheres também reproduzem discursos machistas.

**Figura 20 – Tirinha sobre machismo 05**



Fonte: Produção dos alunos

A sexta equipe também apresentou uma única imagem, mas há vários balões de falas que conferem uma progressão a narrativa. Na atividade, o pai deixa a cargo da mãe a responsabilidade de explicar à filha o que é machismo pelo simples fato de achar que, por ser homem, podia se eximir da responsabilidade de falar sobre machismo e de participar mais efetivamente da educação das crianças, função, muitas vezes, vista como exclusiva da mulher.

**Figura 21 – Tirinha sobre machismo 06**



Fonte: Produção dos alunos

A sétima equipe, apesar de não ter apresentado tanto esmero na elaboração da tirinha, mostrou um menino afirmando que lugar de mulher é em casa, arrumando e cozinhando. Na socialização da atividade, a equipe afirmou que a intenção era mostrar como o discurso que afirma ser papel da mulher realizar os afazeres domésticos ainda é comum em nossa sociedade.

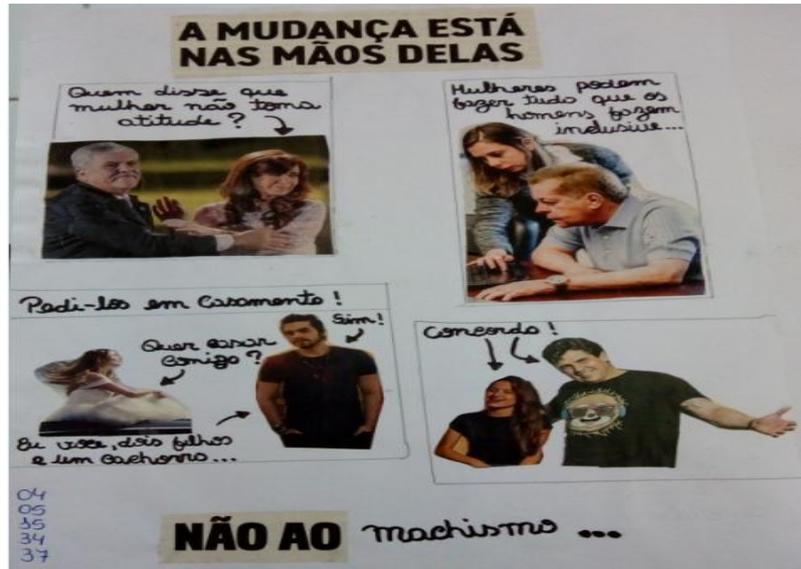
**Figura 22 – Tirinha sobre machismo 07**



Fonte: Produção dos alunos

Já o oitavo trabalho, apesar de não apresentar a estrutura do gênero tirinha como solicitado, faz uma criativa campanha de combate ao machismo a partir da montagem de recortes de revistas.

**Figura 23 – Tirinha sobre machismo 08**



Fonte: Produção dos alunos

A realização desta aula superou nossas expectativas, pois os alunos compreenderam que a cultura machista é propagada de diversas formas, inclusive, por atitudes do cotidiano que oprimem e que muitas vezes a longo prazo contribuem para as desigualdades entre os gêneros. Segundo Saffioti (2004, p.71), “a desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais”. As atividades demonstram reflexões da turma sobre essas desigualdades e sobre como, apesar do espaço conquistado pelas mulheres na sociedade atual, diversas vezes elas ainda são estigmatizadas como seres frágeis e são vítimas de diversas formas de discriminação dentro de uma sociedade machista.

### 5.1.3 Terceira etapa: O contato com a literatura afro-brasileira

Esta etapa teve como objetivo motivar os alunos a conhecerem a literatura afro-brasileira a partir da produção da escritora Conceição Evaristo, enfatizando o comprometimento dessa literatura com as questões sociais relacionadas aos negros da nossa realidade periférica brasileira. Nessa etapa, desenvolvemos uma proposta didática em torno do

conto “Maria”, de acordo com a metodologia da sequência básica do letramento literário de Cosson (2016).

#### 5.1.3.1 Sequência básica IV – Conto “Maria”

A motivação de nossa proposta teve como objetivo construir novos olhares a respeito da mulher negra e sua condição em nossa sociedade, uma vez que o conto traz uma denúncia das inúmeras formas de violência contra as mulheres negras através da figura de Maria, personagem principal do conto. Para isso, solicitamos que os alunos formassem duplas e entregamos a cada dupla um envelope contendo quatro imagens de mulheres negras, destaque em diferentes profissões e países, bem como tarjetas contendo os nomes e dados biográficos dessas mulheres separadamente. As duplas deveriam fazer a associação da foto com o nome e a descrição correta.

Inicialmente, as duplas sentiram algumas dificuldades, pois havia muitas mulheres desconhecidas pelos alunos como, por exemplo, Nhá Chica, Ellen Johnson Sirleaf, Toni Morrison, Aretha Franklin, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. No entanto, tivemos o cuidado de mesclar essas mulheres com rostos que acreditávamos ser mais conhecidos como, por exemplo, Marielle Franco, Zezé Motta, Maria Júlia Coutinho, Glória Maria entre outras. Além disso, enfatizamos que os alunos lessem as características atentamente e a maioria das duplas conseguiram associar corretamente os nomes com as imagens. Era notável a satisfação das duplas ao concluírem a atividade.

Após esse momento inicial, questionamos aos alunos o que todas essas mulheres tinham em comum. Nesse momento, os alunos afirmaram que todas elas eram mulheres negras que se destacaram e que algumas eram famosas. Uma aluna lembrou que Maria Júlia Coutinho é uma repórter famosa que foi vítima de racismo há pouco tempo e outros falaram sobre o assassinato, ainda sem solução, de Marielle Franco. Com o auxílio de slides, identificamos cada uma das mulheres enfatizando a luta das mulheres negras para vencer preconceitos, estereótipos e conquistar seu espaço na sociedade. Entre as imagens, colocamos a foto de Conceição Evaristo que foi a última a ser apresentada e assim, iniciamos o segundo passo da sequência básica: a introdução.

Uma das escritoras afro-brasileiras de maior destaque na atualidade, Conceição Evaristo nasceu em uma favela de Belo Horizonte e precisou conciliar seus estudos com o trabalho como empregada doméstica, até concluir, aos 25 anos, o curso Normal. Depois, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde começou a lecionar e estudar Letras na UFRJ. Mestre e

Doutora em Literatura Comparada, estreou, na década de 90, na literatura com publicações na Série Cadernos Negros, organizada pelo Grupo Quilombhoje. Engajada nos movimentos de valorização da cultura negra, a “escrevivência” de Conceição Evaristo, ou seja, a escrita nascida das experiências de vida da própria autora e de seu povo revela a condição dos afrodescendentes no Brasil.

Após apresentar brevemente a biografia de Conceição Evaristo, exibimos um vídeo, disponível no youtube<sup>7</sup>, em que a própria escritora fala sobre sua vida, sua trajetória como professora e como iniciou na escrita. Levamos o livro “*Olhos d’água*”, mostramos a capa, orelhas, prefácio e deixamos que os alunos o manuseassem por algum tempo. Enfatizamos que a obra é composta por quinze contos que dão voz a personagens negros, principalmente a mulher negra, mostrando as desigualdades sociais, as inúmeras formas de violência e a marginalização a que foram submetidos pelo grupo detentor do poder em nossa sociedade.

Para iniciar a leitura da obra, terceiro momento da sequência básica, entregamos cópias do conto “Maria” aos alunos e solicitamos que levantassem hipóteses a respeito do assunto do texto a partir do título. Entre as hipóteses construídas, os alunos afirmaram que o conto seria sobre uma mulher com uma vida difícil; sobre amores dessa mulher; alguns alunos pensaram que se referia a Maria, mãe de Jesus. Depois desse momento, fizemos a leitura compartilhada do conto.

O primeiro momento após a leitura foi marcado pela perplexidade da turma diante da morte de Maria. Os alunos não aceitavam o fato de Maria, uma mãe trabalhadora e honesta ter sido brutalmente assassinada. Deixamos que os alunos dessem suas opiniões sobre o conto e incentivamos o diálogo sobre o texto, direcionando a discussão a fim de garantir a argumentação e o respeito às respostas dos colegas. Aproveitamos que os alunos se mostravam inconformados com o linchamento e morte de Maria e questionamos se os passageiros que agrediram verbalmente e fisicamente a protagonista teriam a mesma postura diante de uma mulher branca. A turma se mostrou um pouco dividida, mas a maioria dos alunos afirmou que não, pois na opinião deles se a mulher fosse branca, provavelmente, seria confundida com uma das vítimas. Além disso, um aluno enfatizou que a forma como Maria foi agredida, sendo chamada de “negra safada”, já revela o preconceito com sua cor.

Concordamos com os alunos e explicamos como a criminalização e a dúvida da decência foram historicamente impostas aos negros. A partir disso, os alunos citaram

---

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dHAaZQPIF8I&t=22s>. Acesso: 06 set. 2018.

comportamentos cotidianos que demonstram essa criminalização e pré-julgamentos como, por exemplo, quando as pessoas mudam de calçada para não passar ao lado de um adolescente ou homem negro porque acham que serão assaltadas, como as mulheres seguram a bolsa com mais força ao avistarem jovens negros, como a polícia sempre aborda os negros de forma violenta e casos que ganharam notoriedade na mídia. Nesse momento, discutimos como essas ações estão presentes em nossa realidade, como agimos diante dessas situações, pois, muitas vezes, não fazemos uma leitura crítica dessas atitudes. Uma aluna afirmou que, até então, achava essas atitudes normais.

As violências cometidas contra Maria ocorrem devido aos estereótipos impostos aos negros, mas também por ser mulher. Questionados, os alunos tiveram dificuldades para perceber as opressões de gênero e de classe denunciadas no conto. No entanto, lançamos perguntas e direcionamos as discussões a respeito das opressões que marcam a vida da personagem.

Pedimos que os alunos descrevessem a personagem principal, uma vez que Maria, assim como tantas outras Marias que ela representa, é uma mulher negra, mãe, que trabalha como doméstica para sustentar sozinha aos filhos. Evaristo (2009) afirma que o discurso literário brasileiro é marcado pela ausência da representação da mulher negra como figura materna.

A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor. Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. E quando se tem uma representação em que ela aparece como figura materna, está presa ao imaginário da mãe-preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus (EVARISTO, 2009, p. 23 – 24).

Conceição Evaristo, assim como outras escritoras negras, problematiza esses estereótipos da mulher negra criados pelo cânone literário, investe em um discurso de resistência e apresenta em sua produção as mais diversas possibilidades do ser mulher negra, inclusive, a figura materna. Ao conceber o atributo da maternidade à personagem-título do conto, a autora humaniza a mulher negra e consolida a figura da mãe como elemento essencial para a subsistência das famílias brasileiras.

Empregada doméstica, Maria é uma trabalhadora explorada e desvalorizada pela patroa que recompensa seu trabalho exaustivo durante uma festa oferecida pelos patrões, em

pleno domingo, com restos de alimentos e uma gorjeta como é possível perceber no trecho a seguir:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão (EVARISTO, 2016, p.39).

Instigamos os alunos a analisarem a situação econômica e social da personagem e assim refletirem sobre como o conto revela a desvalorização do trabalho doméstico muitas vezes visto, preconceituosamente, como inferior aos outros e denuncia desigualdades sociais que são marcantes em nossa sociedade. O conto representa a dura realidade brasileira em que as mulheres negras ocupam as piores condições de trabalho e recebem as menores remunerações. Além disso, o conto revela as preocupações de Maria em relação ao futuro dos filhos: “Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. (...) Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus” (EVARISTO, 2016, p. 41). Essa preocupação, característica da figura materna, é ainda maior para as mulheres negras porque além de conviverem com todos os riscos que põem em jogo a segurança e o bem-estar de seus filhos, ainda têm que enfrentar o racismo que pode prejudicar a vida deles de forma aguda.

Nesse momento, alguns alunos fizeram relatos sobre o trabalho de suas mães como empregadas domésticas, as relações entre patroa e trabalhadora e o depoimento de uma aluna, em especial, nos chamou atenção ao revelar que quando criança gostava de acompanhar a mãe em seu trabalho. Atualmente, ela fica em casa sozinha e sente muito a falta da mãe que passa o dia fora, cuidando da casa e dos filhos de outra pessoa, mas que compreende que é necessário e que a mãe só pensa no bem dela, assim como a personagem do conto. Ela disse ainda que a mãe não quer que ela seja empregada doméstica no futuro.

Outro aspecto do conto em que notamos uma aproximação com a realidade dos alunos e muitos se sentiram motivados a falar foi o fato de Maria ter sido abandonada pelo companheiro, pai de seu primeiro filho. Assim como tantas outras mulheres, Maria foi abandonada pelo companheiro, porém ainda o ama.

Ao entrar [no ônibus], um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela

reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele (EVARISTO, 2016, p. 40).

Muitos alunos relataram que a história da protagonista parecia com a de suas mães que foram abandonadas ou estavam separadas de seus companheiros. Alguns relataram, com certa mágoa e tristeza, que nunca conheceram o pai, assim como o filho de Maria. Além disso, chamamos a atenção dos alunos para as atitudes do homem, o qual se aproxima da mulher para perguntá-la sobre o filho e sobre sua vida e logo depois anuncia um assalto ao ônibus junto com o comparsa.

Depois de assaltarem aos passageiros do ônibus, o ex-companheiro de Maria e seu comparsa descem sem levar nada da mulher que passa a ser acusada de cúmplice dos bandidos.

Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois (EVARISTO, 2016, p. 41).

Pedimos que os alunos observassem a forma como os demais passageiros se referiam à Maria e assim levantamos a discussão a respeito de como uma parte da sociedade se vê no direito de insultá-la, chamando-a de “puta”, pelo simples fato dela ser mulher. A partir disso, debatemos como nossa sociedade machista designa às mulheres um lugar de submissão, menor poder em relação aos homens e como, muitas vezes, não permite nem que a mulher se defenda como acontece com Maria no conto lido. Alguns alunos chamaram atenção para o fato de que um rapaz negro e magro, parecido com o filho de Maria, também insulta e agride a mulher, o que, segundo eles, mostraria que nem sempre o preconceito e a discriminação vêm de pessoas de raças diferentes. Duarte (2010, p.232) afirma que no conto “Maria”, “a violência explode na sequência de gestos, atos e palavras, e se paralisa na imagem da mulher linchada sem direito à defesa”.

Para finalizar a discussão, fizemos o seguinte questionamento: se Maria de fato fosse cúmplice dos assaltantes, o que aconteceu com ela seria aceitável? Mais uma vez a turma se mostrou dividida. A maioria dos alunos afirmou que não, pois o certo seria chamar a polícia para prendê-la. No entanto, alguns alunos afirmaram que sim, pois ela estaria cometendo um crime e isso causaria revolta, justificando, assim, seu linchamento. Deixamos que os alunos que tinham opiniões contrárias debatessem. Foi um momento tumultuado, mas os alunos procuraram argumentar e convencer aos demais que ao agredir um criminoso a pessoa também comete um crime, havendo, ainda, chances de se cometer injustiças.

Fizemos algumas intervenções durante a discussão que, em suma, foi bastante profícua e permitiu uma reflexão mais crítica a respeito da visão de linchamento como uma forma de justiça. Além disso, instigamos os alunos a refletirem sobre como é um desrespeito aos direitos humanos a concepção de que qualquer forma de violência é justificada contra alguém que comete um ato que viola as leis.

Concluído o debate, passamos a uma análise mais minuciosa da linguagem do conto que, marcada pela proximidade com a linguagem oral, traz também uma forte carga poética que confere leveza e abre espaço para os sentimentos, mesmo nas cenas mais violentas. Outro recurso muito utilizado por Conceição Evaristo em sua escrita é a hifenização, a qual está presente em palavras como “buraco-saudade” (EVARISTO, 2016, p. 41). Procuramos mostrar aos alunos como o trabalho com a linguagem no conto faz parte do projeto de escrita da autora que, ancorado na memória individual e coletiva, denuncia as violências e as condições de subalternidade em que se encontra a comunidade afro-brasileira. Conversamos com os alunos sobre como o texto de Conceição Evaristo é uma forma de apropriação de um lugar social onde a escritora, assim como outras escritoras afrodescendentes, apresenta suas reivindicações, inclusive, quanto ao direito de não ter sua voz silenciada por ser mulher.

Após esse momento, desfizemos o semicírculo para que os alunos respondessem, em duplas, a atividade de interpretação. Nossa intenção não é criar fichas de leitura, mas sim, ampliar a discussão. Propomos que os alunos debatessem as questões para construírem as respostas e seus registros nos portfólios individuais. O registro foi feito em casa devido ao pouco tempo restante de aula e a socialização das ideias realizada na aula seguinte.

Abaixo, estão elencadas as questões da atividade escrita sobre o conto “Maria”, de Conceição Evaristo:

1-Maria tinha um corte na mão feito com uma faca a laser enquanto cortava o pernil da patroa. O penúltimo parágrafo apresenta o trecho a seguir: “Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida.” De fato, os passageiros possuíam facas a laser? O que essa imagem representa?

2-Releia o terceiro parágrafo.

a) Ao ser perguntada se tinha outros filhos, Maria “baixou os olhos como que pedindo perdão”. Por que Maria agiu assim? Ela havia realmente feito algo de errado? Explique.

b) Ao se referir ao sexo dos filhos de Maria, o texto diz que “eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente.” Por quais razões e de que forma a vida deles se diferenciariam da vida de Maria?

3- Melão é uma fruta relativamente comum no Brasil, mas os filhos de Maria nunca haviam experimentado. Que aspecto da realidade brasileira este fato denuncia? Por quê?

4- Leia as formas de violência contra a mulher, previstas no artigo 7º da Lei nº11.340/2006 e identifique quais foram cometidas contra Maria. Justifique com passagens do texto.

Segundo o artigo 7º da Lei nº 11.340/2006 são formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Apesar de alguns alunos não ter realizado a atividade em casa, a grande maioria apresentou respostas coerentes para os questionamentos. A primeira questão explorava os sentidos construídos pela autora ao afirmar que os agressores de Maria estavam armados com facas a laser. Nossa expectativa de resposta era que os alunos fossem capazes de perceber que, naquele momento, os agressores sentiam-se em uma posição de poder superior à mulher, desrespeitando seus direitos e causando sofrimentos profundos. Todos os alunos afirmaram que os passageiros não estavam, de fato, armados com facas, mas identificaram que essa imagem representa a gravidade das agressões sofridas por Maria.

P25 – Eles não estava (sic) armados, mais (sic) como tratavam Maria fazia com que a dor seja mais forte que a própria faca a laser.

P21 – Que eles estavam armados com palavras que eram ofensivas.

P03 – Não, as palavras machucam tanto quanto a faca laser.

P02 – Não, mas representa a maneira que ela foi tratada e como doeu, ao (sic) ponto de bater até tirar sua vida.

P36 – Não, isso representa que eles estavam causando muita dor naquele momento.

As respostas acima demonstram que os alunos compreenderam que o sofrimento sofrido pela protagonista não se limitou apenas a dor física durante o linchamento, mas que as palavras ofensivas e a discriminação sofrida pela mulher também são formas de violência e causaram dores tão profundas quanto as que podem ser causadas por uma faca a laser. A segunda questão trata de dois trechos do terceiro parágrafo. No primeiro item, solicitamos que os alunos explicassem por quais motivos Maria “baixou os olhos como que pedindo perdão” ao ser perguntada pelo ex-companheiro se tinha tido outros filhos. Todos os alunos consideraram que Maria se sentiu envergonhada e por essa razão baixou os olhos. No entanto, questionados se a protagonista teria feito algo errado para reagir assim, apenas dois alunos consideraram que sim, mas não explicaram. Os demais afirmaram que Maria não fez nada de errado, mas que se sentiu envergonhada devido aos julgamentos machistas da sociedade e/ou

pelas críticas que seu ex-companheiro poderia fazer a ela como é possível perceber nas respostas a seguir:

P37 – Agiu assim porque tinha tido outros homens e perante a sociedade, isto é proibido. Porém, não tinha motivo.

P22 – Porque ela sentiu vergonha. Não fez nada de errado porque ela tem o livre arbítrio de fazer o que quiser da vida dela.

P33 – Porque havia se relacionado com outros homens e diante da sociedade isto é errado.

P19 – Porque ela achava que seria criticada pelo ex-companheiro dela.

As respostas acima nos comprovam que os alunos percebem que vivemos em uma sociedade que possui valores patriarcais e que ainda impõe às mulheres um modelo de comportamento que cerceia o livre exercício de sua sexualidade. No segundo item, questionamos por quais motivos Maria acreditava que a vida de seus filhos “haveria de ser diferente” pelo simples fato de serem homens e a maioria dos alunos julgou ser o machismo a principal razão para essa crença, uma vez que, segundo os alunos, em uma sociedade machista os homens são menos julgados, possuem mais oportunidades e liberdades.

P05 – Porque eles são homens e tem (sic) muito mais oportunidades.

P21 – Homens não sofrem com o machismo, não são julgados.

P02 – Eles não irão sofrer os mesmos preconceitos porque eles são homens e nossa sociedade é machista.

P20 – Por eles serem homens e terem outros modos de trabalharem de maneiras diferentes, que as mulheres não podem.

Nas respostas acima, percebemos que o aluno P20 acaba reproduzindo um discurso machista de que há profissões que são próprias dos homens e que, portanto, não poderiam ser exercidas por mulheres. Durante a socialização das respostas debatemos sobre esse discurso e mostramos que não há profissões específicas para homens ou mulheres. Outras razões para a vida dos filhos de Maria ser melhor também foram apontadas pelos alunos como, por exemplo, os esforços da mãe para que eles tenham um futuro melhor.

P29 – Ela não queria que seus filhos se envolvessem com coisas erradas então ela faria o possível para evitar isso.

P17 – Porque ela trabalhava muito pra (sic) eles estudarem e terem um futuro melhor.

Estas respostas mostram o reconhecimento da grande responsabilidade e da importância da figura materna para a criação dos filhos. Na terceira questão, nossa expectativa era que os alunos percebessem a denúncia das desigualdades sociais brasileiras a partir do fato

de que os filhos de Maria nunca haviam experimentado melão. Alguns alunos apresentaram um pouco de dificuldade de compreensão, mas em todas as respostas os alunos perceberam que este fato se deve aos poucos recursos financeiros da família.

P18 – A pobreza que os filhos de Maria passa é a realidade de muitos. Eles não comeram melão porque não tinham dinheiro.

P03 – Por serem pobres e não terem condições de comprarem frutas ou comidas de boa qualidade.

P02 - Desigualdade social pelo fato da fruta ser tão comum, mas eles não terem condições para experimentá-la.

P37 – É a questão da desigualdade social porque poucos tem (sic) muito e muitos não tem (sic) nada, geralmente os negros.

Na quarta questão apresentamos as formas de violência contra a mulher previstas na Lei nº 11.340/2006 e solicitamos que os alunos identificassem aquelas que foram cometidas contra Maria no conto. Os alunos identificaram que Maria sofreu quatro dos cinco tipos de violência previstas na lei como é possível perceber na resposta a seguir retirada do portfólio do participante P21:

I – Violência física: Maria levou tapas, foi linchada e morta. Ex: “Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem lascando um tapa no rosto da mulher.”

II – Violência psicológica: Maria sofreu constrangimentos, foi xingada e amedrontada pelos passageiros. Ex: “Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se.”

IV – Violência patrimonial: Os poucos bens de Maria foram destruídos. Ex: “ A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão.”

V – Violência moral: Ela foi caluniada, chamada de puta sem nem conhecerem a vida dela. Ex: “Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!”

A participação dos alunos durante a discussão sobre esta questão foi muito boa. Eles identificaram vários exemplos de violência na narrativa e fizeram alguns paralelos com histórias reais, demonstrando compreensão e apropriação da temática trabalhada.

Para a culminância desta sequência básica de leitura, pedimos aos alunos que pesquisassem, em casa, sobre a Lei Maria da Penha. Na aula do dia seguinte, após a socialização da atividade escrita, como atividade de extrapolação, apresentamos três opções de atividade de produção a ser realizada em grupos e apresentada para a turma posteriormente. A primeira opção apresentada foi a produção de cartazes para serem colados na escola, com o objetivo de alertar e esclarecer a comunidade escolar sobre o tema violência contra a mulher. A segunda opção, a dramatização do conto e como terceira opção, o reconto da narrativa a partir de outras perspectivas.

Nenhum aluno optou por fazer o reconto da narrativa por escrito e apenas uma equipe fez a dramatização do conto. Porém, a equipe fez modificações no texto, inserindo

novos personagens e falas em defesa de Maria, mas os alunos mantiveram o desfecho igual ao original, no qual Maria é linchada e morta. Apresentamos a seguir o trecho do conto modificado pelos alunos.

[...] Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembrava vagamente o seu filho. Maria falou que estava sozinha e que o homem sentou ao lado dela, mas não sabia que ele era assaltante, não falava com ele há muitos anos.

A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Então, outra passageira pediu calma, mas logo levou um grito do homem que mandou que ela ficasse calada. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... O trocador ligou para a polícia que já estava a caminho. O homem perguntou: Onde aqueles vagabundos moram? Mas Maria não sabia o que dizer. A mulher só pensava nos filhos e no medo que estava sentindo. Gritou que era inocente. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Um rapaz ficou na frente de Maria. Ele tentou defendê-la, mas foi empurrado para longe. Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

Fonte: Produção dos alunos do 9º ano

De acordo com a equipe, eles acreditavam que Maria merecia a chance de tentar se defender, mas que a morte dela no final é importante, pois deixa o leitor chocado e gera uma reflexão sobre o que foi lido. A apresentação foi feita, posteriormente, em sala de aula para a turma. A encenação demonstrou envolvimento e criatividade do grupo que aproveitou as próprias cadeiras da sala de aula para construir o cenário do ônibus. Nas imagens da encenação apresentadas a seguir, é possível ver o momento em que os dois homens estão

assaltando aos passageiros do ônibus e a cena final em que Maria está morta ao lado de sua sacola.

**Figura 24 - Imagens da encenação da peça Maria**



Fonte: Acervo da autora

As equipes que optaram por fazer cartazes abordaram a violência contra a mulher. A equipe I optou por mostrar a importância da educação para o combate à violência contra a mulher e o feminicídio como é possível ver na imagem a seguir:

**Figura 25 – Cartaz sobre violência contra a mulher 01**



Fonte: Produção dos alunos

O trabalho da equipe II trouxe questionamentos como, por exemplo, “Você já parou para pensar quantas mulheres ‘caem da escada’ todos os dias?” com o objetivo de

mostrar que, muitas vezes, as mulheres escondem a violência sofrida por medo ou por vergonha. Além disso, o cartaz fala ainda sobre a Lei Maria da Penha e incentiva que a comunidade denuncie esse tipo de violência ligando para o número 180.

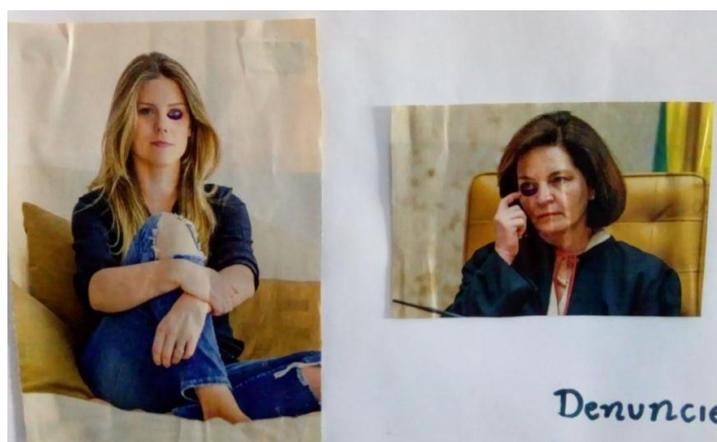
**Figura 26 – Cartaz sobre violência contra a mulher 02**



Fonte: Produção dos alunos

A criatividade dos alunos nos chamou atenção neste trabalho, pois na falta de imagens de mulheres que sofreram violência, os alunos pegaram duas imagens de mulheres e pintaram manchas em seus olhos representando marcas de violência como é possível ver no recorte mostrado abaixo:

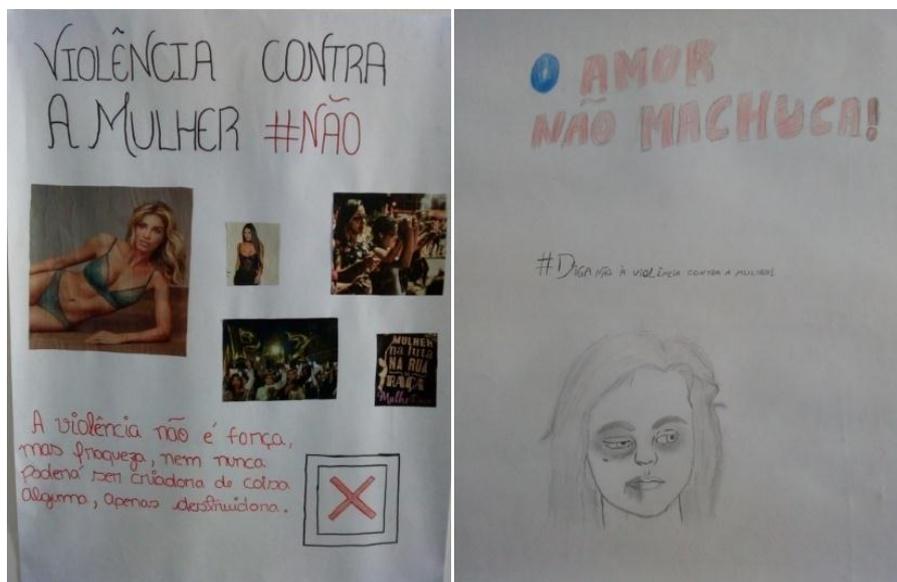
**Figura 27 – Recorte do cartaz sobre violência contra a mulher**



Fonte: Produção dos alunos

As equipes III e IV também construíram mensagens com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância do combate à violência contra a mulher.

**Figura 28 – Cartazes sobre violência contra a mulher 03**



Fonte: Produção dos alunos

Todos os cartazes foram expostos nos corredores da escola para que a comunidade escolar tivesse a oportunidade de refletir sobre esse assunto que é tão importante para toda a sociedade.

#### **5.1.4 Quarta etapa: Círculo de leitura literária – Conto “O cego Estrelinho”**

A quarta etapa de nossa intervenção teve como objetivo apresentar a metodologia dos círculos de leitura literária aos alunos. Para isso, inicialmente, explicamos detalhadamente o funcionamento dos círculos de leitura propostos por Cosson (2017), enfatizando que a turma seria dividida em grupos para efetuar a leitura de contos selecionados e que deveriam fazer registros do que foi lido de acordo com a função que cada um assumiria no grupo (conector, questionador, iluminador, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador). Explicamos detalhadamente cada uma das funções utilizando como suportes textuais slides e material impresso previamente preparados. Esclarecemos, ainda, que a discussão do texto seria feita a partir dos registros de leitura de cada aluno.

Em seguida, realizamos em sala um círculo de leitura com o conto “O cego Estrelinho” de Mia Couto. Apresentamos o título do conto para que os alunos elaborassem hipóteses a respeito da história e, em seguida, fizemos a leitura em voz alta do conto. Após a leitura, desempenhamos a função de pesquisador, na qual trouxemos informações contextuais

do conto, informações sobre as guerras em países africanos no período antes e após os processos de independência e como esse tema é recorrente nas literaturas desses países. Ao desempenhar essa função, servimos de modelo aos alunos, ajudando-os a atuarem adequadamente nos grupos durante o círculo, pois, segundo Cosson (2017) antes de começar um círculo de leitura é essencial que o próprio professor mostre como fazer para que os alunos sejam levados a reproduzirem a partir de seu exemplo.

Após esse momento, dividimos a turma em equipes de quatro a cinco integrantes e entregamos as fichas de função propostas por Cosson (2017), baseando-se em Daniels (2002), para cada aluno preencher a partir da discussão com seu grupo. Assim, cada grupo distribuiu as funções entre seus componentes que, no geral, ficaram responsáveis por desempenhar duas funções cada. Como os alunos estavam conhecendo tal procedimento de leitura literária, acompanhamos de perto as discussões nos grupos, auxiliando o preenchimento das fichas de funções e sanando dúvidas, quando necessário.

Depois das discussões nos grupos, formamos um círculo único para que os alunos compartilhassem suas leituras. Assim, ouvimos os registros feitos de acordo com cada função e fomentamos o debate mais aprofundado sobre os aspectos registrados nas fichas de função. Iniciamos ouvindo os sintetizadores, alunos responsáveis por resumirem o texto, que apresentaram as informações principais do conto. Logo após, os conectores apresentaram as ligações que conseguiram estabelecer entre o texto e a vida. Nessa função, diferentes aspectos foram citados pelos alunos: a existência da guerra foi comparada à violência de nossos dias atuais; o fato do personagem principal ser cego originou o debate sobre as dificuldades e necessidades das pessoas com deficiências; as diferentes formas de amor e também a existência de pessoas que tendem a ver o mundo de forma positiva, enquanto outras possuem uma visão mais negativa. Instigamos a reflexão mostrando como nesse conto a fantasia faz uma crítica ao mundo real.

Os alunos que desempenharam as demais funções não apresentaram muitas dificuldades. Porém, notamos também que alguns alunos se detiveram apenas em suas funções e não procuraram expandir sua visão a respeito de outros aspectos importantes do conto. Além disso, devido ao grau de maturidade de nossos alunos, algumas discussões não conseguiram adentrar nas entrelinhas do texto. No entanto, vemos o empenho na atividade e a interação durante as discussões como pontos positivos alcançados nesse primeiro círculo. Cosson (2017), afirma que toda contribuição é bem-vinda durante os círculos de leitura, pois não há interesse em formar especialistas, mas contribuir, entre vários outros objetivos, para

que os alunos aprendam a fazer uso da linguagem, adotar diferentes pontos de vistas e entender as histórias.

Concluída a discussão, cada aluno registrou em seu portfólio suas reflexões a respeito do conto lido. Abaixo, apresentamos alguns registros produzidos pelos alunos:

P03 – A história é um pouco triste porque o Estrelinho perde o amigo dele e a moça perde o irmão, mas eu gostei porque fez a gente pensar como ninguém vive pra sempre e por isso temos que aproveitar enquanto temos pessoas especiais do nosso lado.

P21 – Minha reflexão é sobre a guerra que é igual a violência de hoje em dia. No mundo de hoje tudo está muito violento e as vezes a gente sofre e pessoas que a gente ama morrem por causa disso como o amigo do cego Estrelinho morreu.

P35 – O conto me fez pensar sobre como é importante a gente ajudar as pessoas que precisam, as pessoas com necessidades especiais e como, às vezes, palavras e pensamentos positivos podem ajudar sem a gente nem perceber.

Em seguida, fizemos coletivamente uma avaliação da atividade, na qual ouvimos as opiniões dos alunos e discutimos sobre o que funcionou bem, as dificuldades e o que precisava ser melhorado para os círculos de leitura literária que seriam iniciados nas aulas posteriores.

Como o período de discussões em grupos se prolongou mais do que o previsto, não foi possível concluir a quarta etapa nesta aula. Assim, na aula do dia seguinte, fizemos a divisão dos grupos para escolha dos contos a serem trabalhados nos círculos de leitura literária. Baseando-se em Cosson (2017), que afirma que o círculo de leitura literária começa com a seleção de livros pelo professor, escolhemos três contos do livro *Olhos d'água* (2016) da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. Selecionamos os contos “Lumbiá”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Olhos d'água”. Inicialmente, apresentamos uma pequena síntese de cada um dos contos e pedimos que os alunos escolhessem aquele que gostariam de ler. A partir das preferências dos alunos, os grupos de leitura foram montados. Neste momento alguns alunos mostraram-se insatisfeitos, pois preferiam montar os grupos por afinidade, mas uma breve conversa fez com que compreendessem o objetivo da atividade.

Com os textos em mãos, os grupos se reuniram para discutir os papéis de cada integrante da equipe e distribuir as funções. E para finalizar, estabelecemos as datas de apresentação das leituras de cada equipe.

Reservamos as duas aulas da semana seguinte para que os grupos discutissem as leituras prévias e os registros feitos em casa. Estes encontros de preparação do círculo em sala de aula foram essenciais para verificarmos se todos os alunos tinham lido seus textos, ajudarmos a dirimir as dúvidas e auxiliarmos nos registros das leituras realizados nas fichas

de função, as quais, em nossa proposta, foram transcritas em cartazes para facilitar a visualização de todos os alunos no momento da discussão com a turma.

**Figura 29 - Imagem das equipes reunidas nos círculos de leitura**



Fonte: Acervo da autora

### **5.1.5 Quinta etapa: Círculos de leitura**

Ao adotar o modelo dos círculos de leitura, objetivamos proporcionar aos alunos o máximo de contato e reflexão com os textos literários afro-brasileiros selecionados. Assim, após as discussões em grupos e feitos os registros escritos da leitura dos contos, cada grupo apresentou o conto lido para toda a turma. Como escolhemos apenas três contos, cada um deles foi lido por duas equipes diferentes e foram apresentados no mesmo dia, uma vez que reservamos duas aulas semanais geminadas para as apresentações.

Antes das equipes iniciarem suas apresentações, entregamos uma cópia do conto a ser trabalhado naquela aula, para que o restante da turma fizesse uma primeira leitura silenciosa. A partir desta leitura, a turma passaria a conhecer o conto, até então lido apenas por duas equipes, e poderia participar ativamente das apresentações fazendo com que surgissem novas discussões. Ao término das apresentações, solicitamos que cada integrante das equipes fizesse um registro do que foi discutido e também uma autoavaliação, ou seja, registrasse como foi sua participação durante todo o percurso do círculo de leitura.

Ressaltamos que, para esta análise e discussão, utilizamos os dados coletados nas atividades desenvolvidas, nos registros escritos nos portfólios e fichas de função, nas observações e registros da professora/pesquisadora e nos áudios gravados durante as oficinas.

### 5.1.5.1 Primeira apresentação dos círculos de leitura: Conto “Lumbiá”

No primeiro dia de apresentações dos círculos de leitura, foi necessária uma conversa inicial sobre a forma de organização das apresentações e discussão em grupo. Esclarecemos que a participação da turma era muito importante e enfatizamos a necessidade de perguntar, ouvir e argumentar com cortesia.

O primeiro conto da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo a ser trabalhado foi “Lumbiá”, o qual foi lido por duas equipes compostas por seis integrantes e entre os quais dividimos as fichas de funções propostas por Cosson (2017). As funções de conector, questionador, iluminador e ilustrador se repetem em todos os grupos, pois, segundo Cosson (2017), são as mais importantes, uma vez que estão relacionadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro. As demais funções, em relação a cada conto, foram desempenhadas por apenas um aluno.

Solicitamos que as equipes iniciassem as apresentações com os conectores, ou seja, com aqueles que ligam a obra ou o trecho lido com a vida, conforme Cosson (2017). A primeira equipe levou para o círculo a notícia<sup>8</sup> da morte de um garoto de 12 anos que foi soterrado enquanto trabalhava em uma obra no interior do Ceará. Os alunos explicaram que escolheram essa notícia por falar sobre trabalho infantil, pois este tema é abordado no conto, uma vez que Lumbiá, protagonista do conto, trabalha vendendo doces e flores nas ruas. Motivados por essa notícia, os alunos questionaram a opinião da turma a respeito do trabalho infantil. A maioria dos alunos afirmou ser contra, pois traz danos à saúde da criança, prejudica o rendimento escolar e, algumas vezes, leva à morte como no caso noticiado. No entanto, alguns alunos disseram ser a favor do trabalho para adolescentes no contraturno da escola, pois seria uma forma dos jovens receberem uma remuneração que ajudaria em suas despesas e ainda os manteria longe dos riscos das ruas.

Para ampliar a discussão, solicitamos que o conector da segunda equipe apresentasse seus registros. A aluna também abordou o trabalho infantil, mas apresentou uma pesquisa feita por ela na internet a respeito das causas e consequências do trabalho infantil. A aluna justificou sua escolha dizendo que ao ler o conto sentiu muita pena de Lumbiá e ficou pensando por quais motivos a mãe dele o obrigava a trabalhar nas ruas e chegou à conclusão que seria “por necessidade”, ou seja, a mãe não teria condições financeiras de sustentar os

---

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/noticias/materias/mais-uma-vitima-do-trabalho-infantil-menino-de-12-anos-morre-soterrado-em-obra-no-ceara-2/>. Acesso em: 30 out. 2018.

filhos, já que a irmã de Lumbiá também vende flores nas ruas. Entre as principais causas do trabalho infantil foram apontados, pela aluna, a pobreza, a baixa escolaridade dos pais, a grande quantidade de filhos e a busca por mão-de-obra barata. Analisando essas causas os alunos atribuíram a “culpa” do trabalho infantil apenas aos pais, mas intervimos e questionamos se as desigualdades marcantes de nosso país não teriam influência nessa realidade. Alguns alunos afirmaram que sim, mas não souberam explicar.

Partindo disso, instigamos uma reflexão a respeito dos problemas sociais e das responsabilidades da família, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos das crianças, a partir da leitura do artigo 227 da Constituição Federal:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Após a participação dos conectores, pedimos aos alunos que tinham a função de questionadores que apresentassem as perguntas elaboradas por eles, pois, de acordo com Cosson (2017, pág. 142), o questionador prepara perguntas, normalmente de cunho analítico, sobre a obra para os colegas. O primeiro participante elaborou dois questionamentos. Na primeira pergunta, o aluno questionou os motivos pelos quais a mãe de Lumbiá não o acompanhava até a loja para ver o presépio. Diferentes motivos foram cogitados pelos alunos. A maioria dos alunos afirmou que a mãe não teria tempo para acompanhá-lo, pois também estaria trabalhando. Alguns alunos acreditavam que Lumbiá não teria informado a mãe de seu desejo de entrar na hora para ver ao presépio, pois ele já era tão independente que acreditava não precisar de sua companhia.

No entanto, muitos discentes afirmaram que ela não tinha interesse em acompanhá-lo e não iria mesmo que o menino muito pedisse, pois, nas palavras de uma aluna, “ela não ta (sic) nem aí para o Lumbiá porque se ela se preocupasse com o menino, não obrigaria ele (sic) a trabalhar como um adulto, correndo riscos nas ruas” P(18). Muitos alunos concordaram, demonstrando uma leitura crítica das relações familiares presentes no conto, uma vez que Lumbiá e sua irmã são, de certa forma, negligenciados por sua mãe. Concordamos com Silva e Rosa (2015), que afirmam que o fato do menino não conseguir entrar na loja por estar desacompanhado “é índice sugestivo do abandono do menino, o qual não pode contar com a companhia da mãe nem mesmo para ter satisfeita uma de suas maiores

alegrias” (p. 230). No momento da discussão acolhemos todas as interpretações feitas pelos alunos.

Em sua segunda pergunta, o aluno questionou se a loja estaria agindo de forma correta ao impedir a entrada de menores desacompanhados. Todos os alunos afirmaram que não, pois, segundo eles, isto é uma forma de discriminação. Uma aluna questionou: “Mas será que a loja realmente proibia a entrada de todos os ‘de menor’ (sic) sozinhos ou só aqueles que pareciam pobres?” (P32). A pergunta da aluna instigou o debate a respeito da conduta de estabelecimentos e de seus seguranças em relação aos jovens que, de acordo com nossos alunos, se sentem vigiados e, muitas vezes, perseguidos, por exemplo, nos shoppings.

Solicitamos que o aluno questionador da segunda equipe também apresentasse seus questionamentos. Inicialmente, ele quis saber como eram os casais clientes de Lumbiá e a intenção da autora ao apresentar diferentes casais. Os alunos afirmaram que os casais eram formados por homens e mulheres, mas também havia os casais formados por semelhantes, de acordo com as palavras da autora. Em relação à intenção, a maioria dos discentes afirmou que a autora queria apenas mostrar que há casais héteros e homossexuais, mas um aluno afirmou que a autora quis mostrar que os casais homossexuais têm menos liberdade em público e destacou o trecho a seguir para justificar sua resposta: “Havia os casais, em que a dupla era formada por semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses casais não se beijavam em público. Às vezes, faziam um carinho nas mãos do outro” (EVARISTO, 2016, p.82).

Esta pergunta oportunizou um diálogo sobre a homoafetividade, o preconceito social e a luta das pessoas homossexuais por igualdade e respeito. A maioria dos alunos se posicionou diante de suas experiências e de outrem, relatando situações e demonstrando suas opiniões sobre a temática.

A segunda pergunta elaborada pelo aluno foi: Por que Lumbiá gostava tanto do menino Jesus? Quais as semelhanças entre eles? A turma se deteve mais ao conto e afirmou que o protagonista se achava parecido com o menino Jesus, pois eram duas crianças pobres. Um aluno chamou atenção ainda para o trecho do conto que mostra que Lumbiá gostava da família representada no presépio, pois esta se assemelhava a sua família devido à pobreza de todos.

De forma geral, as perguntas elaboradas pelos questionadores cumpriram o objetivo de propor uma análise do texto aos colegas. As discussões foram proveitosas e contribuíram para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

A terceira função a se apresentar foram os iluminadores de passagens que são aqueles que “escolhem uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto” (COSSON, 2017, p.143). O primeiro participante escolheu o parágrafo final do conto: “O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!” (EVARISTO, 2016, p.86). O aluno escolheu o desfecho do conto porque, segundo ele, a morte do protagonista é muito marcante, principalmente, pela forma como foi escrita. Ele disse que as frases curtas e com pontos de exclamação trazem uma forte carga emotiva e “parece que estamos vendo a cena da morte do Lumbiá acontecendo na nossa frente” (P10). A turma concordou com o aluno e uma colega ainda acrescentou que a última frase traz um lamento pela morte do pobre garoto.

O iluminador de passagens da segunda equipe escolheu o trecho a seguir:

E, enquanto chorava o pranto ensaiado para comover os compradores, contava ora sobre a surra que havia levado da mãe, ora sobre a mercadoria que estava ficando encalhada (e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda), ou, ainda, sobre o dinheiro, fruto de seu trabalho, que tinha sido tomado por um menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino (EVARISTO, 2016, p.83).

De acordo com o participante, este trecho mostra o quanto a vida de pobreza e sacrifícios de Lumbiá deixava o garoto infeliz. Além disso, segundo o aluno, mostra também riscos que o menino sofria trabalhando nas ruas. Questionamos aos alunos se eles percebiam alguma forma de crítica nesse trecho, mas nenhum aluno soube explicar a crítica feita pela autora. Então, instigamos a reflexão a respeito da situação de vulnerabilidade social de Lumbiá e como esse personagem representa um grande número de crianças e adolescentes de nosso país, levando os alunos a perceberem o tom de denúncia presente no conto.

A última função exercida por dois alunos diferentes foi a de ilustrador, ou seja, aquele que “traz imagens para ilustrar o texto” (COSSON, 2017, p.143). O primeiro aluno desenhou Lumbiá vendendo flores para os casais. O aluno explicou que procurou demonstrar pela fisionomia do protagonista o quanto o garoto sentia-se triste por ter que enfrentar tantas dificuldades.

**Figura 30 – Ilustração do conto “Lumbiá” 01**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

A segunda ilustração mostra Lumbiá feliz fugindo com o menino Jesus em seus braços. A aluna que produziu a ilustração explicou que sua intenção foi representar o único momento de verdadeira felicidade do garoto no conto.

**Figura 31 – Ilustração do conto “Lumbiá” 02**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

A quinta função é a de dicionarista, ou seja, é aquele que “escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto” (COSSON, 2017, p.143). O aluno escolheu as palavras e procurou seus significados no dicionário e também na internet. As palavras escolhidas foram: Lumbiá, Gunga, Erê, soslaio, Deus-menino. O aluno disse que os nomes dos personagens despertaram sua curiosidade, mas ele só conseguiu descobrir o significado de Gunga que pode designar um grande antílope africano de pelagem castanha ou um berimbau. As palavras “soslaio” e “Deus-menino” foram facilmente explicadas e

contextualizadas nas passagens do texto. No entanto, o significado de Erê despertou a curiosidade da turma, pois esta palavra de origem iorubá (yorùbá) que significa “brincadeira, divertimento” designa uma entidade da Umbanda.

O aluno explicou ainda que iorubá (yorùbá) é uma língua viva e falada em várias regiões da Nigéria, Benin e outros países africanos. Além disso, apresentou algumas palavras de origem iorubá como, por exemplo, axé, Iemanjá e acarajé, bem como diversas outras palavras de origem africana que utilizamos em nosso cotidiano, tais como berimbau, samba, farofa, cochilar e moleque.

Por falta de conhecimento sobre as religiões de origem africana, alguns alunos expressaram comentários preconceituosos, baseados no senso comum. Diante disso, sentimos a necessidade de falar brevemente sobre a origem da Umbanda e do Candomblé e a intolerância existente contra seus praticantes. Concordamos com Ana Célia Silva (2005), que em artigo sobre a desconstrução da discriminação no livro didático, afirma a necessidade de se inserir no currículo escolar as contribuições culturais das diversas matrizes presentes na sociedade brasileira para, assim, contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Em relação às religiões afro-brasileiras a autora afirma:

A predominância de uma única matriz religiosa em educação nas escolas, ensinada sob forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, tem contribuído para uma fragmentação da fé que a criança traz do seu grupo familiar e cultural, tomando-a confusa, muitas vezes internalizando a imagem idealizada negativa que a escola expande da sua religião de origem. [...] A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino de nossas escolas (SILVA, 2005, p. 29).

Um currículo escolar que não valoriza a riqueza das diferenças culturais e que torna invisível e/ou marginaliza a diversidade religiosa contribui para a manutenção dos preconceitos. A escola deve contribuir para a construção de uma imagem que gere uma identificação positiva do negro e suas culturas, contribuindo assim para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e para o desenvolvimento da identidade e autoestima dos alunos negros.

O aluno que desempenhou a função de cenógrafo, responsável por descrever as cenas principais, de acordo com Cosson (2017), escolheu duas cenas: a cena em que Lumbiá vende rosas aos casais e a cena da morte do menino. Ao descrever como o menino fazia para vender seus produtos, o aluno enfatizou as atitudes e técnicas desenvolvidas pelo protagonista para convencer os clientes, entre as quais o uso do choro e de histórias tristes. Ao descrever a

cena da morte do protagonista, na qual o pobre garoto pula na rua para fugir do vigilante e é atropelado por um carro, o aluno enfatizou que Lumbiá, assim como milhares de crianças, precisava ser mais protegido, mais cuidado. Reafirmamos essa ideia mostrando à turma que o personagem principal do conto não é apenas mais uma vítima da violência do trânsito, mas sim, de inúmeras formas de violência como afirmam Silva e Rosa (2015, p. 230):

Antes que à violência do trânsito, sua morte deve-se à violência estrutural, social, familiar e individual – à sociedade organizada, à desigualdade econômica e social, à mãe, que não mais o acompanhava nas andanças pela cidade e que não pode nem mesmo acompanhá-lo na loja, que proibia a visita ao presépio por menor desacompanhado – cada um e todos têm parcela em sua morte.

Questionamos os alunos se haveria mais alguma cena que eles destacariam e uma aluna afirmou que escolheria a cena em que Lumbiá passa horas do lado de fora da loja tentando entrar para ver o menino Jesus no presépio. Segundo a aluna, esta cena mostra a força de vontade do menino e o quanto seu desejo era grande, pois o garoto passou horas na chuva, tremendo de frio e de febre, mas não desistiu (P22). Esta aluna não fazia parte das duas equipes que desenvolveram o círculo de leitura sobre o conto e sua participação, assim como a participação de outros alunos durante a discussão, demonstra que a metodologia propicia a interação e a participação dos alunos.

O perfilador, aluno responsável por traçar um perfil das personagens, escolheu falar sobre Lumbiá e sua mãe. Alguns alunos sugeriram acrescentar Gunga e Beba como personagens que também representam crianças exploradas, apesar do conto não apresentar nenhuma outra informação sobre eles, mas é possível compreender que eles vivem situações semelhantes à de Lumbiá. A sugestão foi acatada pelo grupo, o que demonstra uma abertura ao diálogo.

As características elencadas pelo aluno após as discussões no grupo são apresentadas no quadro a seguir:

### **Quadro 2 – Perfil dos personagens do conto Lumbiá**

Lumbiá	Personagem que simboliza crianças que são exploradas, vítimas do trabalho infantil. Garoto negro, pobre, esperto, mas também muito triste. Adora olhar os presépios e, em especial, o menino Jesus.
Mãe de Lumbiá	Mulher pobre, mãe de vários filhos. Representa as mães que não têm condições de sustentar os filhos, os quais são obrigados a trabalhar.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

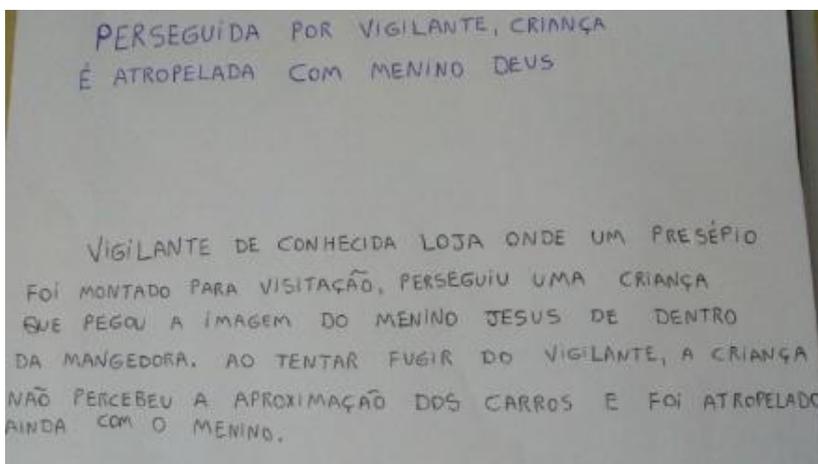
A última função desempenhada nesse círculo de leitura foi a de sintetizador que tem como objetivo sumarizar o texto, conforme Cosson (2017). Deixamos essa função para o final para que o aluno tivesse a oportunidade de elencar as informações essenciais do texto e articulá-las com suas impressões pessoais. No entanto, percebemos que a síntese do aluno se deteve na trama e nos personagens do conto, como já era de se esperar em se tratando de leitores pouco experientes.

Ao final da apresentação dos grupos, cada integrante das duas equipes preencheu em seu portfólio os principais pontos da discussão e fez também sua autoavaliação. Analisando as respostas, percebemos que os alunos compreenderam as questões sociais abordadas no conto. No geral, os alunos gostaram de participar do círculo de leitura e, principalmente, gostaram de como o conto lido retrata a sociedade brasileira, aproximando-se de nossa realidade. No entanto, a maioria teve muita dificuldade com o preenchimento da ficha de função, mas afirmaram que os encontros em sala ajudaram a dirimir as dúvidas.

Para a aula do dia seguinte aos círculos de leitura, como exercício de extrapolação, planejamos atividades que serviram de registro do que foi lido, mas também propiciaram a ampliação dos sentidos da leitura. Apresentamos aos alunos três opções de atividades a serem realizadas em equipes ou individualmente. A primeira opção era elaborar uma notícia em que fosse relatada a história de Lumbiá. Duas equipes escolheram essa atividade e produziram textos que informam as condições da morte do menino sob diferentes perspectivas.

A primeira notícia produzida pelos alunos enfatiza a perseguição do segurança da loja que resulta na morte de Lumbiá.

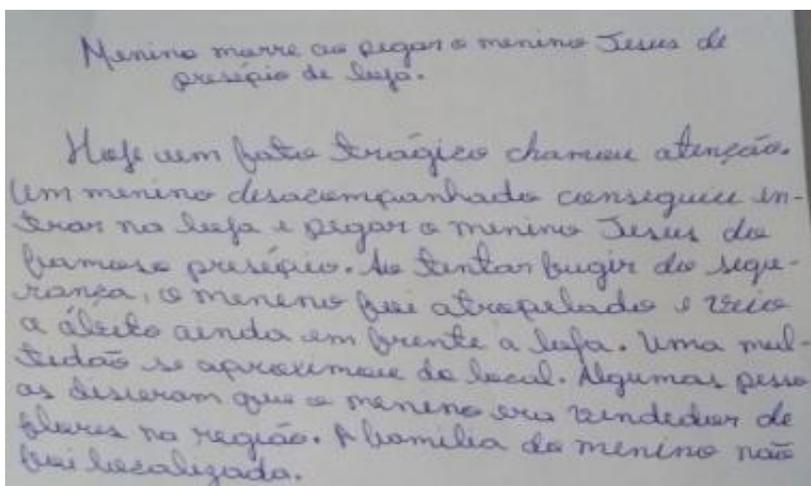
**Figura 32 – Notícia produzida pela equipe 1**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

A notícia produzida pela segunda equipe é mais detalhada. Apresenta mais informações sobre o menino e os momentos que antecederam seu atropelamento.

**Figura 33 – Notícia produzida pela equipe 2**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

A segunda atividade proposta foi a produção de um poema. Três equipes optaram por produzir poemas e apresentaram resultados satisfatórios ao produzirem textos que buscam sensibilizar os leitores sobre a história de Lumbiá e sobre a temática do trabalho infantil. Os poemas produzidos pelas equipes serão apresentados a seguir:

## POEMA I

### Lumbiá

Um pequeno menino  
negro e pobre  
que pelas ruas vive a trabalhar  
vendendo doces e flores  
para a família ajudar.

Fim de ano  
e o natal chega cheio de cor.  
Enfeites, árvores e presentes por todo lado,  
Mas Lumbiá só fica encantado  
com o presépio montado.

A pobre família  
e o bebê da manjedoura  
representam Lumbiá.  
Tentando se aproximar  
Lumbiá é massacrado  
ainda com o Deus-menino ao seu lado.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

## POEMA II

### Pequeno Lumbiá

Lumbiá é igual a muitos meninos  
que trabalham nas ruas  
para uns trocados ganhar  
e com a família colaborar.

Por ser negro  
sofre com as discriminações  
de uma sociedade racista  
que só olha para a cor da pele  
e esquece os corações.

Encantado pelo presépio de natal,  
Lumbiá olha o Deus-menino  
que tão pobre e indefeso  
representa sua imagem.

Mas sem permissão  
Lumbiá foge com o Deus-menino.  
Sendo pelo segurança perseguido,  
o pobre vendedor é atropelado  
e perde sua vida no asfalto.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

### POEMA III

Criança não trabalha

Quem disse que criança pode trabalhar?

Criança não pode

Ter responsabilidade de gente grande

Porque ela só vai crescer

Um pouco mais adiante.

Criança tem direito de estudar,

Ter uma boa alimentação

E também um lar.

Exploração do trabalho infantil

É crime, é uma judiação

Que envergonha

Toda a nação.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

A terceira opção de atividade tratava-se da produção de um desenho ou uma campanha de combate ao trabalho infantil. Foram produzidos dois desenhos que trazem uma visão crítica sobre a exploração do trabalho infantil como é possível ver a seguir:

**Figura 34 – Desenhos dos ilustradores do conto “Lumbiá”**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

Durante a realização dessa aula, as equipes demonstraram envolvimento e afinco na realização das atividades que apresentaram resultados muito satisfatórios e uma compreensão aprofundada da temática trabalhada no círculo de leitura.

#### 5.1.5.2 Segunda apresentação dos círculos de leitura: Conto “Olhos d’água”

No segundo dia de apresentações dos círculos de leitura, as equipes conduziram as discussões a respeito do conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo. A dinâmica das apresentações seguiu a mesma ordem daquela estabelecida no primeiro dia, iniciando-se com a leitura silenciosa do conto pela turma. Mais uma vez as funções de conector, questionador, iluminador e ilustrador foram desempenhadas por dois alunos, um de cada grupo, enquanto que as demais funções foram desempenhadas por apenas um aluno.

As apresentações foram iniciadas pelos conectores. O aluno que desempenhou esta função na primeira equipe apresentou uma pesquisa feita na internet a respeito da pobreza no Brasil, pois o conto mostra, a partir da narração da infância da protagonista, a realidade de dificuldades e privações de uma família brasileira. O aluno produziu um cartaz com os dados pesquisados e com resultados de pesquisas que mostram o crescimento da pobreza e das desigualdades em nosso país nos últimos anos. Alguns alunos demonstraram descontentamento através de comentários semelhantes ao da aluna que afirmou: “a pobreza no Brasil existe há muitos séculos e nunca vai acabar porque o governo só rouba, os políticos são todos corruptos e não estão nem aí (sic) para os pobres que só servem pra (sic) votar neles” (P02). Muitos alunos concordaram com o comentário da colega.

Outros aspectos foram sendo acrescidos pelos alunos na discussão como, por exemplo, a crise econômica e o grande crescimento do número de pessoas que ficaram desempregadas em 2018. Estas conexões feitas pelos alunos demonstram que o desenvolvimento da estratégia de acionar seus conhecimentos prévios para melhor compreenderem o texto que está sendo lido funciona bem no círculo. De acordo com Giroto e Souza (2011, p. 14), “relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão”.

O aluno responsável pela função de conector da segunda equipe escolheu falar sobre a figura da mãe enquanto provedora da família. O aluno comparou a mãe da protagonista, mulher dedicada e amorosa, com a personagem-título do conto Maria, lido em uma oficina anterior. Segundo o aluno, as duas mães representam a mãe dele e todas as

mulheres negras que batalham muito para criarem seus filhos sozinhas. Esta fala do aluno, ao comparar sua própria mãe com a personagem do conto, demonstra que ele se sentiu representado pela literatura afro-brasileira. Além disso, o aluno trouxe para sala de aula uma notícia<sup>9</sup>, na qual o candidato a vice-presidência da República, Mourão, afirma que famílias comandadas apenas por mães ou avós “são fábrica de elementos desajustados”. Após a leitura da notícia que mostra a afirmação de Mourão e as reações nas redes sociais e de outros candidatos, o aluno pediu a opinião da turma que, no geral, discordou da fala do candidato por diferentes razões.

Concluída a discussão direcionada pelos conectores, pedimos aos alunos que tinham a função de questionadores que apresentassem as perguntas elaboradas por eles. O primeiro participante elaborou apenas um questionamento: Por que a narradora não lembrava a cor dos olhos de sua mãe e como ela se sentia por isso? Alguns alunos afirmaram que a narradora não lembrava a cor dos olhos de sua mãe porque fazia muito tempo que ela havia saído de casa. No entanto, a maioria dos alunos conseguiu fazer uma análise mais aprofundada do conto e percebeu que os olhos da mãe da narradora estavam sempre cheios de lágrimas devido à sua história de dores e sofrimentos. Em relação ao modo como a personagem se sentia por não lembrar a cor dos olhos de sua mãe, os alunos apresentaram diferentes pontos de vista: “ela se sentia triste” (P01), “ela ficou atormentada” (P18), “ela se sentia culpada e decepcionada com ela mesma por não lembrar” (P27).

Sentimos que havia mais a ser dito sobre esse olhar e a viagem da protagonista, mas resolvemos não interferir e esperar a continuação das discussões. O aluno que desempenhou a função de questionador da segunda equipe elaborou duas perguntas. Na primeira, ele questionou quais eram os motivos de preocupação da mãe da protagonista. Uma aluna afirmou: “ela tem as mesmas preocupações que quase todas as mães negras e pobres têm. Ela se preocupa com a falta de comida, se as filhas vão ser felizes e se a casa vai cair em uma noite de chuva forte” (P20). A maioria dos alunos concordou e enfatizou a forma carinhosa com que ela cuidava das filhas, apesar de todas as dificuldades financeiras. A partir disso, desenvolveu-se uma discussão a respeito da importância do afeto para a criação dos filhos e como este nem sempre está presente nas relações familiares, independente da classe social. Aos poucos, muitos alunos se sentiram a vontade para falar de suas próprias famílias e alguns se mostraram bastante carentes de atenção por parte dos pais.

---

<sup>9</sup> <https://exame.abril.com.br/brasil/mourao-diz-que-familia-sem-pai-ou-avo-e-fabrica-de-elementos-desajustados/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

A segunda pergunta elaborada pelo aluno foi: por que a narradora diz que sua história se confunde com a de sua mãe? Inicialmente, os alunos pareciam não saber o que dizer. Alguns alunos disseram que a filha já não lembrava bem porque a mãe contava muitas histórias e já fazia muito tempo, outros afirmaram que, na verdade, a escritora quis dizer que as histórias dessas mulheres eram tão parecidas que acabavam se confundindo. A partir deste aspecto do conto levantado pelos alunos, levamos a turma a refletir como a questão da memória e da ancestralidade são características marcantes da escrita de Conceição Evaristo.

Para nossa surpresa, o aluno responsável pela função de pesquisador, ou seja, aquele que “busca informações contextuais que são relevantes para o texto” (COSSON, 2017, p.143), pediu a palavra. Ele pediu espontaneamente para apresentar o que havia pesquisado sobre o contexto do conto, pois achou que complementaria aquilo que estávamos falando. Antes de descrevermos como foi a conversa no círculo, convém explicarmos a postura que adotamos ao orientar esta função. Cosson (2017) apresenta o conceito de “contexto” baseando-se em uma definição proposta na área do letramento, podendo ser, portanto, segundo o autor, aplicado praticamente sem adaptações ao campo literário:

Dessa forma, podemos dizer que o contexto com-o-texto corresponde aos elementos intratextuais e textuais de uma obra, como a relação entre narrador e protagonista em um romance e as contrições dos gêneros. O contexto ao-redor-do-texto refere-se às condições imediatas que envolvem o processamento da obra, logo às várias e diferentes leituras do leitor enquanto indivíduo. Finalmente, o contexto além-do-texto compreende as condições culturais e sociais de produção e recepção das obras, incorporando a noção tradicional de contexto usada nos manuais de história da literatura ao lado da recepção crítica das obras ao longo do tempo (COSSON, 2017, p. 58).

Para esse círculo de leitura, orientamos o aluno a pesquisar o contexto além-do-texto, o qual “compreende as dimensões mais amplas da sociedade, da cultura e da história que influenciam indiretamente o evento de letramento” (COSSON, 2017, p. 58). O aluno trouxe para o debate no círculo informações sobre a escritora afro-brasileira Conceição Evaristo e também seu poema intitulado *Vozes-Mulheres* (Anexo B), retirado do livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (EVARISTO, 2008), o qual foi lido e comparado ao conto para mostrar que a escritora usa seus textos para falar da trajetória das mulheres negras em nosso país, contando assim, uma história que também é dela.

Muitos alunos tiveram dificuldade em compreender o poema, mas, no geral, conseguiram perceber algumas semelhanças entre o conto e o poema: a voz feminina negra, a denúncia dos sofrimentos que ocorrem desde o período da escravidão e a valorização dos seus antepassados ao falar da importância das mães, avós, tias. Apesar da análise não ter sido

aprofundada, acreditamos que essa comparação entre os textos contribuiu para uma melhor compreensão do projeto de escrita de Conceição Evaristo e como este representa uma coletividade que por muito tempo foi silenciada.

Dois alunos desempenharam a função de iluminador de passagens e escolheram passagens do texto para apresentarem à turma. O primeiro trecho escolhido foi:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas (EVARISTO, 2016, p.16).

A aluna compartilhou com a turma o quanto essa imagem a tocou, pois ao mesmo tempo em que revela a imensa pobreza dessa família, que praticamente não tinha o que comer, mostra também o imenso amor dessa mãe que brincava com as filhas para que elas esquecessem a fome. Segundo a aluna, essa parte do texto “é triste, mas ao mesmo tempo é bonita” (P11). Os alunos concordaram e seguiram comentando sobre as formas de brincar da mãe com as filhas. Aproveitamos o comentário da aluna para enfatizar o tom poético do texto de Conceição Evaristo, analisando suas escolhas linguísticas e os sentidos construídos a partir destas.

O segundo aluno responsável pela função de iluminador de passagens escolheu o trecho final do conto:

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como se estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou: - Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2016, p.19).

Segundo o aluno, esse trecho mostra a continuidade da história dessas mulheres negras e revela como a protagonista está passando para a sua filha tudo o que já aprendera com sua mãe. Outras interpretações foram construídas pelos alunos. Para alguns, a protagonista do conto continua a ter uma vida de sofrimentos e por isso seus olhos estão repletos de lágrimas, para outros, a mãe chora, pois sabe que sua filha, sendo mulher e negra, ainda enfrentará muitas dores e preconceitos. E um único aluno, o mesmo que desempenhara a função de pesquisador, afirmou que esta mulher é a própria Conceição Evaristo olhando os

olhos de sua filha, Ainá. Diante de tais colocações, percebemos que os alunos conseguiram adentrar no universo de significados do texto.

Após esse momento, os dois alunos responsáveis pela função de ilustrador apresentaram seus desenhos. A primeira ilustradora representou as memórias que a protagonista do conto tem sobre os momentos que sua mãe brincava com ela e suas irmãs. Seu desenho mostra a mãe brincando de rainha, sendo coroada com flores pelas filhas e também as figuras que elas imaginavam ao contemplar as nuvens no céu. Durante a apresentação do desenho, o aluno afirmou que escolheu representar esses momentos porque eles foram marcantes para a protagonista do conto, uma vez que eram momentos felizes ao lado de sua mãe.

**Figura 35 – Ilustração do conto “Olhos d’água” 01**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

O segundo ilustrador explicou durante a apresentação que seu desenho representa o título do conto, mas também faz uma homenagem às mulheres negras e à força com que elas enfrentam as dificuldades.

**Figura 36 – Ilustração do conto “Olhos d’água” 02**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

A aluna responsável por identificar palavras difíceis ou relevantes para o texto, função dicionarista, escolheu três palavras: Yabás, caudalosos e Oxum. Ela procurou os significados das palavras no dicionário, e algumas informações complementares na internet, e confeccionou um cartaz para apresentar à turma. Mais uma vez figuraram entre as palavras selecionadas vocábulos ligados às religiões de matrizes africanas e que eram desconhecidos para a turma. A aluna explicou que “yabás”, na Umbanda, são orixás femininos, enquanto que Oxum é orixá rainha das águas doces e também representa a deusa da beleza, orixá do amor, da fertilidade e da maternidade. No conto, “yabás” e “Oxum” são usados, respectivamente, para se referir a todas as ancestrais da protagonista e a sua mãe, marcando assim a religiosidade tão presente nos contos de Conceição Evaristo.

Diferentemente do círculo de leitura anterior, neste encontro não houve nenhum comentário preconceituoso em relação às religiões de matriz africanas, o que demonstra que as discussões desenvolvidas contribuíram para alcançarmos um dos objetivos desta proposta de intervenção: contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos ligados ao negro e sua cultura.

A aluna que desempenhou a função de cenógrafo selecionou a cena em que a protagonista reencontra sua mãe, após voltar para tentar descobrir a cor de seus olhos. Durante as discussões, o grupo definiu essa cena como a mais importante do conto, pois além de ser marcada por uma profunda emoção, o reencontro de mãe e filha proporciona descobertas importantes para a protagonista. Ela percebe nas lágrimas dos olhos de sua mãe as dores e sofrimentos de sua vida, mas também toda a força e sabedoria dessa mãe negra. A partir dessa cena, foi possível dialogar com os alunos a respeito de como essa busca pela cor dos olhos da mãe simboliza a busca pela identidade dessa mulher que, em muitos momentos, se confunde com a própria escritora.

O quadro a seguir, apresenta os perfis das duas personagens construídos pela aluna que desempenhou a função de perfilador:

**Quadro 3 – Perfil dos personagens do conto “Olhos d’água”**

Protagonista	Mulher jovem e negra. Representa as mulheres afrodescendentes. Persistente, saiu de sua terra natal a procura de melhorias de vida.
Mãe	Mulher negra, pobre, forte, trabalhadora e sofrida. Mãe amável, carinhosa e dedicada.

	Criou sozinha sete filhas trabalhando de lavadeira e passadeira. Representa as mulheres afrodescendentes.
--	--

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

Durante a conversa a respeito das personagens, os alunos enfatizaram que mais uma vez o pai não é uma figura presente e chegaram à conclusão de que essa personagem também representa milhares de mães que batalham para criarem seus filhos sozinhas. A última função desempenhada nesse círculo de leitura foi a de sintetizador. A aluna apresentou um resumo do texto escrito em forma de cartaz. Em seu resumo, ela destacou a grande dúvida da personagem e como isso fez com que ela resgatasse memórias de sua infância, retornando a casa da mãe para descobrir a cor dos olhos de sua progenitora. Porém, ela descobriu bem mais do que a cor dos olhos. Segundo a aluna, ela descobriu a “essência” de sua mãe, ou seja, de acordo com as palavras da participante: “ela descobriu a força de sua mãe, a força da mulher negra que sofreu muito pra criar suas filhas e não desistiu diante das dificuldades” (P15). Esta análise da aluna nos revela que a aluna refletiu sobre a leitura e está desenvolvendo sua capacidade de posicionar-se diante do texto.

Concluídas as apresentações dos grupos, cada integrante das duas equipes preencheu em seu portfólio os principais pontos da discussão e fez também sua autoavaliação. A análise das respostas dos portfólios e das autoavaliações mostrou que os alunos gostaram da temática do conto, de sua linguagem e da metodologia de leitura, pois muitos afirmaram que a discussão em grupos favorece uma melhor compreensão do texto. Alguns revelaram insegurança e vergonha de falarem para a turma toda, mas não houve nenhuma recusa de participação durante as apresentações.

Para concluirmos esse círculo, realizamos na aula do dia seguinte a atividade de extrapolação. Mais uma vez apresentamos diferentes formas de atividades para que os alunos escolhessem aquela que gostariam de realizar, de forma individual ou em grupos. A primeira opção apresentada foi o reconto da narrativa a partir da perspectiva de outra personagem. Apenas uma equipe realizou esta atividade.

No texto elaborado pela equipe a narradora-personagem é a mãe que apresenta, sob seu ponto de vista, o retorno da filha à sua casa. O texto, apesar de não possuir o mesmo tom poético que o conto original, expressa também muita emoção. Apresentamos o texto produzido pelos alunos a seguir:

## Os meus olhos d'água

Depois de tantos anos, eu a vi chegar e meu coração não acreditava no que meus olhos estavam enxergando. Minha filha, a mais velha de minhas sete filhas estava voltando para casa depois de tanto tempo longe. Ela partiu à procura de melhorias de vida. Inteligente, esforçada, foi estudar, pois queria ter uma profissão digna e me ajudar. Ainda lembro de quando ela me dizia:

- Não se preocupe, mamãe. Teremos uma vida melhor.

Quantas dificuldades nós passamos. Muitos dias, sem ter comida para cozinhar, brinquei com ela e suas irmãs para que elas não lembrassem da fome. Mas vencemos. Consegui criar as minhas sete meninas sozinha.

Mas será que ela estava bem? Será que estava doente? Será que me trazia más notícias? Meu coração estremeceu. Comecei a chorar. Sorria feliz, mas não conseguia conter as lágrimas.

Ela se aproximou e me deu um forte abraço. Naquele momento senti minha pequena menina de novo sob minha proteção. Nossas lágrimas se misturaram num pranto de felicidade. Ela me olhou nos olhos como que queria descobrir algo. Não entendi, mas também não desviei o olhar. Queria dizer pra ela, sem usar uma só palavra, que eu estaria ali sempre que ela precisasse.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

Como segunda opção de atividade, sugerimos a produção de um mural de memórias. Para isso, os alunos deveriam resgatar em suas memórias fatos ou momentos marcantes e que fossem ligados a mulheres importantes de suas vidas. Resgatadas as memórias, os alunos deveriam representá-las no papel, da forma que achassem melhor, e colariam suas produções em um mural. Esta atividade foi escolhida por um grande número de alunos, apesar de ser uma atividade que deveria ser realizada individualmente. A maioria dos alunos preferiu não se identificar nas produções e respeitamos essa escolha.

A maior parte das lembranças se liga a figura materna, mas em algumas atividades percebemos a presença das avós e madrastas. Apesar da maioria das lembranças remeterem a momentos felizes ou que merecem agradecimentos, há algumas lembranças tristes e nostálgicas.

A imagem a seguir mostra o mural de memórias construído em sala.

**Figura 37 – Mural de memórias**



Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

A terceira atividade proposta foi a produção de um poema que trouxesse como figura central a mulher negra, sua história de lutas e sua representatividade, como já havíamos discutido ao longo das oficinas. Os alunos abraçaram a proposta e produziram um belo poema que exaltam a imagem da mulher negra.

### **Mulher negra**

Toda mulher é forte.

Já se sabe que isso é um fato.

Mas a mulher negra  
parece ser ainda mais.

Se toda mulher luta contra o machismo,  
luta pra mostrar que é capaz,  
luta pra ter seu lugar na sociedade,  
a mulher negra tem que lutar mais.

Sua pele, seus cabelos  
representam uma história  
de luta e resistência.

A mulher negra não pode mais ser calada,  
silenciada ou apagada.

Ela tem voz  
e grita aos quatro cantos:  
Estou aqui e exijo respeito.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

### 5.1.5.3 Terceira apresentação dos círculos de leitura: Conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.

Para o terceiro círculo de leitura com contos afro-brasileiros, selecionamos o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, da escritora Conceição Evaristo. As apresentações das discussões realizadas pelos grupos seguiram a mesma ordem daquela estabelecida no primeiro dia. Distribuímos cópias do conto para a turma, a qual fez uma leitura silenciosa antes de iniciarmos as apresentações das duas equipes compostas por seis alunos. As funções foram distribuídas pelos participantes, sendo que as funções de conector, questionador, iluminador e ilustrador foram desempenhadas por dois alunos, um de cada grupo, enquanto que as demais funções foram desempenhadas por apenas um aluno.

Iniciamos as apresentações com os alunos que ficaram responsáveis por fazer a ligação do conto com a vida, os conectores. O primeiro aluno a desempenhar essa função trouxe a temática de crianças que são atingidas por bala perdida para ser debatida, pois a personagem principal do conto, Zaíta, morre em meio a um tiroteio na comunidade em que vive. Ele apresentou uma notícia<sup>10</sup>, divulgada no mês de outubro de 2018, que mostra três casos de crianças baleadas na mesma semana no Ceará. Na notícia, são relatados três casos: no primeiro, uma criança de 11 anos foi baleada por estar próxima a um local em que ocorreu um tiroteio em bairro da periferia de Fortaleza; no segundo, uma criança de 4 anos foi atingida enquanto brincava em uma praça por um homem que foi ao local matar um desafeto; e no terceiro caso, um bebê de 2 anos e sua mãe foram atingidos após homens chegarem atirando no pai da criança. O aluno conector apresentou os casos e pediu que os alunos identificassem aquele que fosse mais semelhante ao conto lido e apontassem as semelhanças.

Muitos alunos quiseram participar deste momento e apontaram semelhanças entre o conto lido e os dois primeiros casos mostrados na notícia. A partir disso, os alunos discutiram sobre como a história reflete a realidade social brasileira, mostrando mais uma vez uma criança em situação de vulnerabilidade social e vítima de diferentes formas de violência.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2018/10/11/criancas-sao-vitimas-de-balas-perdidas-e-casos-de-violencia-em-tres-dias-seguidos-no-ceara.ghtml>. Acesso: 10 jan. 2019.

Além disso, o aluno conector perguntou a opinião da turma sobre a violência tão marcante em nossa sociedade e o que deveria ser feito para combatê-la. Todos os alunos disseram que qualquer forma de violência é prejudicial, mas, na opinião da maioria deles, quando a violência ocorre contra uma criança é inaceitável e revoltante. Os alunos apresentaram diferentes medidas que devem ser tomadas para se combater a violência como, por exemplo, mais segurança e/ou policiamento, leis mais firmes, campanhas educativas, educação e combate às facções e ao tráfico de drogas.

Após essa conversa inicial, pedimos à aluna que desempenhou a função de conector da segunda equipe para iniciar sua apresentação. A aluna optou por falar a respeito da vida nas comunidades carentes do Brasil, a partir dos fatos apresentados no conto. Inicialmente, ela perguntou a turma como é a vida nessas comunidades e a maioria dos alunos deram respostas semelhantes a estas: “é uma vida difícil, cheia de privações” (P32), “falta tudo” (P04), “tem muita violência” (P06), “é preciso trabalhar muito, mas, geralmente, se ganha pouco” (P28). A partir das respostas dos colegas, a aluna mostrou como a realidade da comunidade do conto representa a realidade da periferia do país. Aproveitamos o momento para levar os alunos a refletirem sobre como as pessoas que vivem nessas comunidades são historicamente desfavorecidas e enfrentam situações diversas de exclusão e violência.

Concluída a participação dos conectores, pedimos aos alunos que tinham a função de questionadores que apresentassem as perguntas elaboradas por eles. O questionador da primeira equipe elaborou duas perguntas. Na primeira, perguntou a opinião da turma a respeito da justificativa dada pelo irmão de Zaíta para entrar no mundo do crime, pois o rapaz escolheu essa vida porque não queria ser igual aos trabalhadores da comunidade que trabalhavam muito, mas ganhavam pouco. Essa pergunta gerou um breve tumulto, pois havia muitas opiniões diferentes. Alguns poucos alunos disseram concordar com o personagem do conto, pois seria injusto o fato de tantas pessoas trabalharem tanto e não receberem remunerações satisfatórias; outros afirmaram que o rapaz estava certo porque “no Brasil, faltam oportunidades para os mais pobres” P(25), enquanto que outros defenderam que algumas pessoas das classes mais desfavorecidas roubam porque veem pessoas com bens que elas não têm acesso e esta seria a única forma de possuir esses bens.

Entre aqueles que disseram não concordar com o rapaz, era unânime a visão de que, na verdade, o rapaz teria escolhido o caminho do crime, pois não estava disposto a se esforçar para ter uma vida digna. Sobre a vida do crime os alunos afirmaram que: “não é digna” (P10), “não compensa” (P36), “só traz muito sofrimento e dores” (P12). Além disso, alguns alunos disseram acreditar que seria uma questão de má índole, pois o rapaz,

diferentemente do irmão que se esforçou para entrar no Exército, desde pequeno já se envolvia com o crime como é possível perceber no trecho:

Desde pequeno, ele vinha acumulando experiências. Novo, criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já traçava o seu caminho. Corria ágil pelos becos, colhia recados, entregava encomendas, e displicentemente assobiava uma música infantil, som indicativo de que os homens estavam chegando (EVARISTO, 2016, p. 74).

A discussão ultrapassou os limites do conto e alguns alunos passaram a contar exemplos de pessoas conhecidas que superaram as condições socioeconômicas desfavoráveis através dos estudos e dos trabalhos. Enfatizamos que esses bons exemplos devem ser seguidos e servem para nos mostrar que é possível.

A segunda pergunta elaborada pelo aluno foi: Será que Zaíta poderia ter tido um destino diferente? A maioria dos alunos afirmou que a vida da menina poderia ser diferente como podemos perceber nas falas transcritas a seguir:

P23 – Sim, ela poderia ter estudado bastante pra entrar numa faculdade e conseguir um bom emprego para ajudar a família dela.

P35 – Acho que ela ia crescer na favela e virar uma mulher trabalhadora como a mãe dela, casar e ter filhos.

P12 – Ela podia também crescer e engravidar cedo, ter filhos e continuar a vida como muita gente por aí.

Percebemos por essas respostas que a turma imagina diferentes destinos para a personagem. Em alguns, sua vida seria semelhante à de sua mãe, já em outros, ela buscaria melhorias de vida através dos estudos. No entanto, nos chamou atenção durante a discussão o fato de poucos alunos acreditarem que ela seria capaz de avançar nos estudos e construir um futuro diferente. Questionados em relação a essa visão, os alunos alegaram que é difícil prosseguir nos estudos porque, muitas vezes, os jovens pobres precisam começar a trabalhar cedo para ajudar as famílias ou ainda, que faltam incentivos e oportunidades de acesso a cursos. Uma aluna explicou: “às vezes, o jovem até tem vontade de estudar, mas é difícil continuar quando não se tem dinheiro pra passagem ou pra comprar material de estudo” (P20).

O aluno questionador da segunda equipe elaborou duas perguntas que se complementam: Por que Benícia (mãe) estava sempre tão irritada? Como esse comportamento da mãe marca seu relacionamento com as filhas? Em relação à primeira pergunta, os alunos identificaram diferentes motivos:

P03 – a mãe ficava com raiva por causa do cansaço do trabalho.

P08 – acho que a mãe se estressava porque tinha muito trabalho, mas ganhava muito pouco.

P22 – a mãe se irritava porque as crianças faziam muita bagunça e não ajudavam em casa.

P28 – acho que a mãe era revoltada com a vida de pobreza e miséria que eles levavam, apesar de trabalharem tanto.

P33 – ela também devia estar com raiva porque seu filho se meteu no crime e ela não podia fazer nada para ajudar. Era mais uma preocupação pra (sic) cabeça dela.

Essas respostas revelam que os alunos perceberam que o conto traz a realidade que muitas mulheres enfrentam, trabalhando arduamente para conseguir criar seus filhos e enfrentando as precariedades da vida nos bairros mais pobres. Para Silva e Rosa (2015, p. 227):

Aos trinta e quatro anos, e a mãe de quatro filhos que variam da infância à idade adulta, a mãe de Zaíta vive cansada, faminta, contudo, necessita trabalhar, pois “se parasse, a fome viria mais rápida e mais voraz ainda” (EVARISTO, 1991, p.40). Irrita-se com as travessuras das gêmeas Zaíta e Naíta, uma impaciência que tem sua origem última na frustração ante a luta inglória pela sobrevivência, e ante o medo acerca do destino que caberá a si e a sua prole, já que vive em comunidade violenta, e sabe que um dos filhos estava envolvido em atividades ilícitas.

Ao analisar como essa irritação interfere no relacionamento de Benícia com as filhas, a maioria dos alunos considerou que a mulher parecia ser distante das filhas e as meninas estavam sempre com medo das broncas dela. Segundo Silva e Rosa (2015, p. 230), “a necessidade da mãe de trabalhar fora e o desgaste causado pelo trabalho e a fome acaba por distanciar a mãe das filhas”. Além disso, os alunos passaram a comparar Benícia com a mãe do conto “Olhos d’água”, pois apesar de todas as dificuldades, esta era carinhosa e brincava com as filhas, enquanto que aquela se irritava e quebrava todos os brinquedos das crianças. Mais uma vez o debate trouxe à tona a temática das relações familiares e como estas interferem no desenvolvimento das crianças.

A terceira função a se apresentada foi o iluminador de passagem. Esta função foi desempenhada por dois alunos, os quais deveriam escolher passagens do texto para apresentarem à turma. O primeiro trecho escolhido foi o que narra o momento em que Zaíta é atingida enquanto andava em meio a um tiroteio.

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí a um minuto,

tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão (EVARISTO, 2016, p.76).

O aluno disse ter escolhido esse trecho porque ao mesmo tempo em que mostra os perigos que a menina estava exposta ao andar pelas ruas e como os moradores se sentiam assustados, é possível ver a solidariedade através do gesto do menino que pede que Zaíta se proteja. Além disso, o aluno enfatizou também a linguagem poética da escritora que narra um momento tenso e perigoso com palavras “bonitas”, de acordo com o aluno, ao comparar as balas às ervas daninhas que tiram a vida da menina. Uma aluna destacou ainda sobre esse trecho a forma como a escritora mostra que os homens armados se isentam de suas responsabilidades e somem (silenciosos, cegos e mudos), fingindo que não viram as pessoas que foram atingidas. A partir desse comentário, refletimos sobre as responsabilidades dos agentes de segurança e do Estado frente a casos semelhantes ao que está sendo mostrado no conto.

A aluna que desempenhou a função de iluminador de passagens da segunda equipe escolheu o trecho a seguir:

Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. Não ouvia as vozes das duas havia algum tempo. Deviam estar metidas em alguma arte. Sentiu certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão. A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido? Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos, a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina, Naíta, que estava no barraco ao lado, escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta (EVARISTO, 2016, p.75).

Ao justificar a escolha, a aluna explicou que esse trecho revela diferentes nuances sobre a vida dessas três mulheres, mãe e filhas. Para ela, por conta dos afazeres diários, Benícia demora a sentir a falta das meninas, mas a mulher fica temerosa ao perceber a ausência devido aos inúmeros perigos que o lugar onde moram oferece. No entanto, para a aluna, o fato de a mãe destruir os poucos brinquedos das filhas por estar com raiva mostra que as crianças são vítimas de violências até mesmo dentro de casa. Para alguns alunos, o fato da bonequinha ser destruída pela mãe mostra que essas meninas não têm direito a ter infância. Nesse sentido, uma aluna afirmou: “Pra mim, como a mãe não podia descontar sua raiva toda nas meninas, ela destruída seus brinquedos, mas isso é muito ruim porque toda criança precisa brincar e ela (a mãe) está tirando esse direito delas” (P32).

Baseando-se nesses comentários, buscamos refletir com os alunos como a violência estrutural pode acabar resultando em ambientes familiares conflituosos. Nesse sentido, Silva e Rosa (2015, p. 231) afirmam:

Zaíta e sua família são, pois, vítimas de violência estrutural que, como no caso de Lumbiá, acaba resultando em ambiente familiar adverso, favorável ao cultivo de formas de violência física (agressões, gritos, palmadas, atos cometidos pela mãe, extenuada e irritada pela fadiga e pobreza), psicológica (insulto, isolamento, rechaço, ameaças, omissão de carinho e supervisão) e até econômica, já que a mãe, quando estressada, destruía os poucos bens com que a menina contava – a boneca de um braço só, e outros brinquedos que deixava espalhados pela casa.

Aproveitamos que os alunos já estavam falando sobre as personagens e pedimos que o aluno responsável pela função de perfilador apresentasse o perfil das personagens. As características elencadas pelos alunos são apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Perfil dos personagens do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”**

Benícia	Mulher de trinta e quatro anos, mãe de quatro filhos. Cria os filhos sem a ajuda dos pais. Mãe sofrida, dura, ríspida e estressada. Preocupada com os filhos e também com a família (ajuda a irmã). Trabalha muito, mas ganha pouco.
Zaíta	Tem uma irmã gêmea (Naíta). Menina atenciosa, fala baixo e lento. Mora em uma comunidade da periferia. Tinha nos modos um pouco de doçura, de mistérios e de sofrimento. Apaixonada por uma figurinha que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Tem medo da mãe. Vítima da violência do bairro pobre.
Naíta	Irmã gêmea de Zaíta. Igualzinha a Zaíta, mas fala alto e rápido. Mora em uma comunidade da periferia. Quer muito a figurinha da irmã e pega sem pedir.
Primeiro filho	Filho mais velho de Benício, meio-irmão de Zaíta e Naíta. Rapaz responsável e trabalhador que quer seguir carreira no Exército.
Segundo filho	Segundo filho de Benícia, meio-irmão de Zaíta e Naíta. Ganancioso, bandido, líder de um dos grupos armados da favela. Desde criança já era “aviãozinho” do tráfico. Quer ficar rico sem ter que trabalhar muito.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

O aluno explicou que algumas características são citadas no texto, mas que a maioria delas foi construída pelas impressões do grupo durante a leitura e discussões sobre o conto. Além disso, o aluno explicou que os filhos homens não são nomeados no conto, pois eles são tratados apenas como “o primeiro ou o segundo irmão de Zaíta” ou “o segundo filho”. Inicialmente, a equipe não tinha dado importância para o fato dos homens do conto não serem nomeados, mas instigamos a reflexão e durante as discussões o grupo chegou à conclusão de que isso ocorre porque a escritora quis dar ênfase à história das três mulheres: Benícia, Zaíta e Naíta.

Levando em consideração que já estávamos conversando sobre os nomes dos personagens, pedimos à aluna que desempenhou a função de dicionarista para apresentar as palavras que havia escolhido. Ela explicou que assim como toda a turma, também ficou curiosa sobre o significado dos nomes das personagens, mas achou somente o significado do nome Benícia, o qual remeteria a “bondade”. Esse significado do nome estabelece uma relação adequada com as características da personagem que, apesar de perder a paciência facilmente com as filhas, é uma boa mulher, que trabalha muito para criar os filhos e ainda ajuda nas despesas da irmã. A aluna destacou ainda as palavras construídas a partir do recurso da hifenização, a saber: “figurinha-flor”, “menina-flor”. Ambas se referem no conto à figurinha preferida de Zaíta e, provavelmente, fazem referência à menina.

Um aluno da turma perguntou o significado da palavra “jaziam” na frase: “Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão” (EVARISTO, 2016, p. 76). A aluna dicionarista explicou com suas palavras que significava que essas pessoas estavam mortas. No entanto, para sanar a dúvida, fornecemos dicionários para que os alunos pudessem pesquisar o significado e assim compartilhar com a turma. Esse momento foi oportuno para enfatizarmos a importância do manuseio de dicionários e da busca do significado de palavras importantes para a compreensão de um texto.

Após esse momento, o aluno responsável pela função de cenógrafo fez a descrição de duas cenas que considerou as principais: a cena em que Zaíta sai à procura de sua figurinha e deixa os brinquedos espalhados no chão, o que gera um ataque de raiva na mãe, e a cena final em que Naíta encontra a irmã morta no meio da rua. O aluno afirmou ter escolhido essas duas cenas porque nelas podemos perceber a inocência das crianças frente a tudo que as rodeia. Segundo o aluno, na primeira cena o amor infantil por seu brinquedo é mais forte do que o medo que Zaíta sente da mãe e por isso, ela sai e deixa os brinquedos espalhados, mesmo sabendo que seria castigada pela mãe. No entanto, “ela não vai apanhar da mãe porque sua vida foi interrompida muito cedo” (P37). Além disso, o aluno interpretou como inocência

infantil a frase dita por Naíta ao avistar sua irmã caída, a frase final do conto: “E, assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: - Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos” (EVARISTO, 2016, p.76). Para o aluno cenógrafo, a cena era forte demais para a criança que inocentemente não sabia o que dizer naquele momento e falou aquilo que diria se tivesse encontrado a irmã com vida.

Os alunos concordaram com a leitura do colega, mas alguns citaram outras interpretações para o final do conto como, por exemplo, o fato de que os brinquedos espalhados não seriam mais recolhidos pela menina. Outros momentos do conto foram considerados também como cenas principais por alguns alunos como, por exemplo, a cena da noite em que Zaíta percebe que a mãe está aflita, pois seu segundo filho estaria cometendo crimes e também a cena em que Benícia volta do supermercado com as compras e o conto traz uma reflexão a respeito das dificuldades financeiras da classe trabalhadora. Essas diferentes opiniões foram compartilhadas, mantendo o respeito à opinião do outro.

Após esse momento, pedimos aos dois alunos que desempenharam a função de ilustradores para apresentarem suas ilustrações. O primeiro desenhou Zaíta com sua figurinha preferida, pois, segundo o aluno, essa figurinha significava muito para a menina. Além disso, o desaparecimento da figurinha é o que desencadeia a saída desesperada da garotinha que fica exposta a violência local.

**Figura 38 – Ilustração do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” 01**



Fonte: Produção dos alunos

A aluna que desempenhou a função de ilustrador da segunda equipe desenhou a família do conto. De acordo com a aluna, ela escolheu desenhar a mãe e seus quatro filhos porque eles representam a realidade de inúmeras famílias brasileiras.

**Figura 39 – Ilustração do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” 02**



Fonte: Produção dos alunos

Finalizamos as apresentações desse terceiro círculo de leitura com a função de sintetizador. A aluna responsável fez o resumo do texto e enfatizou como a história mostra a luta das mães brasileiras pobres para criarem seus filhos em meio a tantas situações de violência e exclusões.

Para concluirmos o terceiro dia de apresentações dos círculos de leitura, pedimos que os integrantes das equipes registrassem os pontos principais da discussão em seu portfólio e fizessem sua autoavaliação. A análise das respostas mostrou que os alunos compreenderam a denúncia do conto sobre as condições de vida dos moradores das periferias brasileiras, bem como sobre as inúmeras vulnerabilidades a que as crianças estão expostas nesse ambiente. A maioria dos alunos gostou do texto, mas muitos reclamaram devido ao final trágico. Em relação à autoavaliação, os alunos demonstraram estarem satisfeitos com a metodologia, mas alguns tiveram dificuldades com o preenchimento da ficha de função.

No dia seguinte, realizamos a atividade de extrapolação e, assim como nas demais oficinas, sugerimos diferentes atividades para que os alunos escolhessem aquela que gostariam de realizar. Como primeira opção de atividade, sugerimos a produção de uma paródia ou de um rap com as temáticas do conto (desigualdades sociais, violência, vulnerabilidade social, crianças vítimas de violências). Apenas uma equipe realizou esta atividade que gerou muitas discussões e dúvidas entre os membros da equipe, pois havia discordâncias em relação a música a ser parodiada e os aspectos do conto a serem abordados. Depois de algumas tentativas, os alunos entraram em um consenso e decidiram falar da questão da violência a partir da figura dos dois irmãos de Zaíta, sem se referir a protagonista do conto.

Os alunos fizeram uma paródia da música “50 reais” da cantora Naiara Azevedo que trata de uma situação de infidelidade conjugal. Na versão dos alunos, o filho mais velho de Benícia encontra o irmão mais novo cometendo crimes e mostra sua indignação diante da situação. De forma bem humorada, a paródia faz uma crítica ao mundo do crime.

## PARÓDIA

Vá trabalhar, rapaz.

Bonito!

Que bonito hein!

Que cena mais triste

Será que o rapazinho se acha o chefe daqui?

Bandido!

“Cê” tá de brincadeira

Então você acha que o crime é vida maneira.

Não faça isso meu irmão

Nossa mãe não quer te ver na prisão

Você vai arrumar uma confusão

E piorar nossa situação.

E não precisa mentir

Todo mundo sabe o que você faz aqui

Que decepção

Ver meu irmão se tornar um ladrão.

Não sei se chamo a polícia ou bato em você

Se continuar nessa vida pode até morrer

Entenda que pra juntar a grana que está atrás

Vá trabalhar, rapaz.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

Sugerimos como segunda opção de atividade a produção de um acróstico com palavras que se ligassem ao conto e sua temática. As produções, feitas em grupos, demonstram muita criatividade como é possível verificar a seguir:

### **ACRÓSTICO I**

**Z**igue-zague fazem as balas e  
**A**tingem a pequena menina  
**I**ndefesa.  
**T**omba mais uma vida.  
**A**umenta a dor de uma mãe já tão sofrida.

### **ACRÓSTICO II**

**V**ivenciamos todos os dias a violência.  
**I**móveis e aterrorizados, ficamos diante do crescimento do  
**Ó**dio. Este sentimento ruim,  
**L**eviano e traiçoeiro não pode vencer o amor.  
**E**ducação, respeito e oportunidades  
**N**ão podem deixar de ser oferecidos aos  
**C**idadãos.  
**I**dosos, crianças, mulheres, homens  
**A**lmejam apenas viverem em paz.

### **ACRÓSTICO III**

**Z**ela por sua figurinha preferida mesmo sem ter  
**Á**lbun para colocar.  
**I**nesperadamente, a figurinha sumiu.  
**T**riste e confusa, a menina saiu a procurar. Porém, não voltou.  
**A**tingida por uma bala perdida foi.

### **ACRÓSTICO IV**

Pessoas vivem em situações difíceis.  
Olham para o lado e tudo falta.  
Barracos são suas moradias. Viadutos e  
Ruas também.  
Esperam por uma ajuda que não vem.  
Zomba de suas carências o governo.  
Abandonados estão os pobres.

Fonte: Dados coletados por meio de proposta aplicada

Assim concluímos nossas oficinas de leitura literária e nos encaminhamos para a última oficina, na qual fizemos a avaliação da proposta de intervenção.

#### **5.1.6 Sexta etapa: Avaliação**

O último encontro de nossa proposta de intervenção foi planejado para que, individual e coletivamente, os alunos tivessem oportunidade de avaliar as práticas de leitura literária desenvolvidas com os contos africanos e afro-brasileiros. Para isso, inicialmente, aplicamos um questionário final para verificar os resultados obtidos com os alunos ao término das atividades e compará-los com os dados obtidos no questionário inicial. Após a realização do questionário, realizamos uma roda de conversa em que ouvimos a opinião dos alunos sobre as oficinas de leitura realizadas ao longo da proposta. Por fim, encerramos nossa proposta de intervenção com uma pequena confraternização e entrega de uma lembrança simbólica para os alunos.

Os alunos já haviam respondido o questionário final, mas propomos uma roda de conversa sobre as oficinas de leitura do texto literário realizadas. Iniciamos agradecendo a participação de todos e demonstrando o quanto os momentos vivenciados durante as oficinas tinham sido importantes para nosso crescimento enquanto professora/pesquisadora.

Pedimos que os alunos falassem livremente sobre as ações de letramento realizadas e, principalmente, sobre as metodologias utilizadas. Os comentários demonstraram que os alunos gostaram de ler os textos literários apresentados e, principalmente, perceberam que a leitura literária pode ser uma fonte de descobertas. Entre os depoimentos dos alunos, destacamos:

P07 – As atividades foram muito interessantes porque os textos traziam assuntos da nossa realidade e nos botavam para pensar. E também sempre tinha uma atividade diferenciada pra gente escolher e produzir.

P15 – Alguns textos eram bem tristes, os protagonistas morriam, mas sempre tinha algo legal para aprender e as atividades eram muito legais.

P21 – Eu gostei muito porque as aulas foram diferentes. Eu gostei mais das sequências porque a professora tem uma forma diferente de apresentar, trazia vídeo, imagens e fazia a discussão acontecer, sempre mostrava alguma coisa que a gente não tinha parado pra pensar.

P25 – Eu gostei dos textos, principalmente, os afro-brasileiros porque a Conceição Evaristo usava palavras bonitas que mexiam com minha emoção. Parecia até que eu estava vendo a cena. E depois, quando a gente ia discutir, sempre tinha fatos da nossa realidade cruel que eram denunciados por ela.

P31 – As sequências básicas foram muito interessantes, mas prefiro os círculos de leitura porque, apesar de ser mais demorado e difícil no começo, foi bom trabalhar em grupo e discutir as opiniões. Mas, às vezes, dava muita vergonha de falar.

As avaliações dos alunos mostram que acertamos ao usar duas metodologias diferentes, sequência básica e círculo de leitura, pois diversificou a abordagem do texto literário e permitiu engajamento e participação dos alunos. Além disso, os alunos gostaram das atividades, pois estas utilizaram diferentes linguagens, exploraram a criatividade e a ludicidade, fugindo ao padrão das fichas de leitura que os alunos já estão tão habituados a responderem. Um aspecto destacado pelos alunos foi a interação proporcionada pelas atividades, não só a interação com o texto, mas também a interação com o outro. Diante disso, percebemos que o trabalho com o texto literário pode assumir um lugar significativo na formação e na vida dos alunos, desde que ultrapasse a leitura obrigatória e provoque o interesse dos mesmos através de práticas de leitura literária que incentivem a interação e proporcionem o desenvolvimento de outras práticas sociais, promovendo mudanças em suas formas de ver o mundo e a eles mesmos.

Encerramos nossa proposta de intervenção com uma pequena confraternização em que proporcionamos um lanche e a entrega de uma lembrancinha para a turma, simbolizando nossa gratidão pela cooperação e participação de cada um dos alunos em nossas práticas de leitura literária.

## 5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Inicialmente analisamos o questionário inicial intitulado *Perfil do leitor* que propiciou a construção de um diagnóstico prévio dos hábitos de leitura dos participantes da pesquisa, de seus conhecimentos sobre o texto literário afro-brasileiro e africano e de suas visões a respeito da África, dos africanos e de seus descendentes.

Em seguida, apresentamos os dados demonstrados no questionário final que teve como objetivo avaliar as contribuições da proposta de intervenção aplicada para a aprendizagem dos alunos.

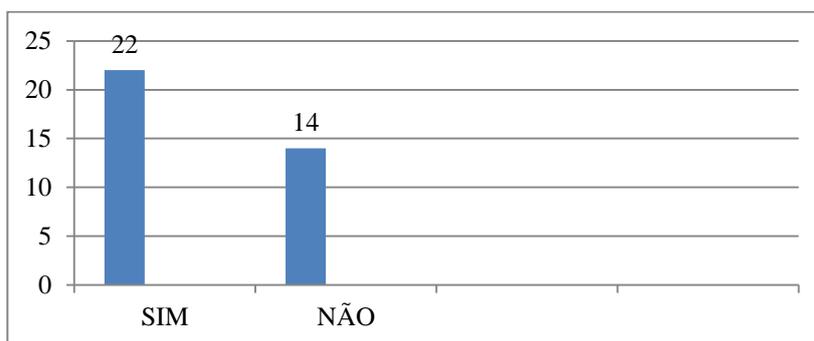
### 5.2.1 Questionário inicial – Perfil do leitor

No primeiro encontro da intervenção, aplicamos o questionário inicial intitulado *Perfil do leitor* (Apêndice A). O instrumento conta com questões abertas e fechadas. Em alguns casos, os participantes precisavam explicar sua escolha e havia ainda questões objetivas em que os participantes podiam marcar mais de uma opção e/ou colocar uma resposta diferente daquelas que tinham sido dadas como opção, preenchendo o campo “*outros*”.

A aplicação do questionário foi realizada após a apresentação dos objetivos da pesquisa. Explicamos a função do questionário, a importância de responderem as perguntas com seriedade, pois suas respostas iriam servir de base para uma pesquisa, e estipulamos o período de vinte minutos para preenchimento do instrumental. No total, o questionário inicial foi respondido por trinta e seis alunos da turma, pois um aluno faltou à aula neste dia.

As questões iniciais versam sobre a prática de leitura dos alunos. Na questão 1 – “Você gosta de ler?”, os alunos deveriam marcar *Sim* ou *Não* e justificar suas respostas. O resultado apresentado foi o seguinte:

**Gráfico 1 – Gosto pela leitura**



Fonte: Elaborado pela autora

Entre os 36 participantes da pesquisa, vinte e dois, o que corresponde a 61,1% dos participantes, afirmaram gostar de ler, enquanto que quatorze alunos, ou seja, 38,8%, percentual bastante elevado, disseram não gostar de ler. Entre as justificativas para não gostarem de ler, os participantes alegaram não ter desenvolvido o hábito da leitura, que não

têm paciência, alguns dizem que não gostam de textos longos e a maioria afirma ser uma atividade chata. A partir das respostas ao questionário, compreendemos que grande parte dos alunos entende a leitura apenas sob a ótica da leitura de livros ou de “grandes” textos, problemática bastante evidente no ambiente escolar.

Entre os participantes que afirmaram gostar de ler, alguns usaram como justificativa a metáfora da leitura como viagem e/ou justificaram a importância da leitura para aquisição de conhecimentos como podemos ver nas respostas retiradas dos questionários dos alunos a seguir:

P15 – porque descobrimos coisas novas e viajamos sem sair do lugar.

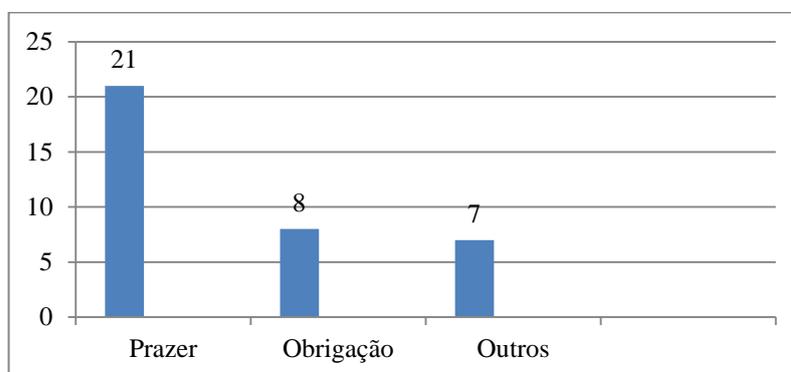
P14 – porque um livro ele é como uma porta que quando você abre, você consegue conhecer e viver outro mundo, outras experiências, aventuras, enfim, no livro você pode ser o que você quiser.

P27 – quando a história é legal eu acabo entrando na história e isso é legal.

Muitos alunos disseram que a leitura é uma boa atividade quando não se tem outra atividade para fazer, o que revela que a leitura não é uma atividade regular em seu cotidiano, assim como não é uma das suas primeiras opções para ocupar o tempo livre. Fato confirmado também nas respostas da pergunta seguinte, na qual questionamos com que frequência eles costumam ler e a minoria disse que lê sempre, apenas dois alunos (5,5%). Vinte e cinco participantes (69,5%) disseram ler às vezes e nove participantes (25%) afirmaram ler quase nunca.

Ao perguntar sobre os motivos pelos quais os alunos leem, o resultado obtido foi o seguinte:

**Gráfico 2 – Motivações para leitura**



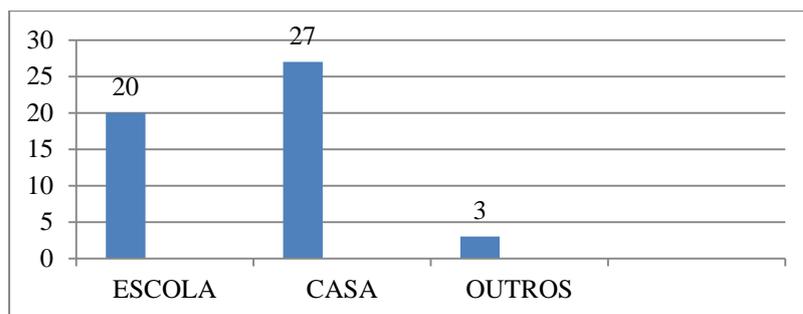
Fonte: Elaborado pela autora

A maioria, 21 participantes, afirmou ler por prazer, enquanto que sete afirmaram ler por obrigação. Entre os que marcaram a opção *Outros*, no total de sete participantes,

quatro afirmaram que leem por necessidade e os demais disseram que leem a Bíblia. Todos os alunos que leem por prazer disseram gostar de ler na primeira questão.

A pergunta seguinte permitia que os sujeitos da pesquisa marcassem mais de uma opção. O resultado apresentado foi o seguinte:

**Gráfico 3 – Local onde costumam ler**

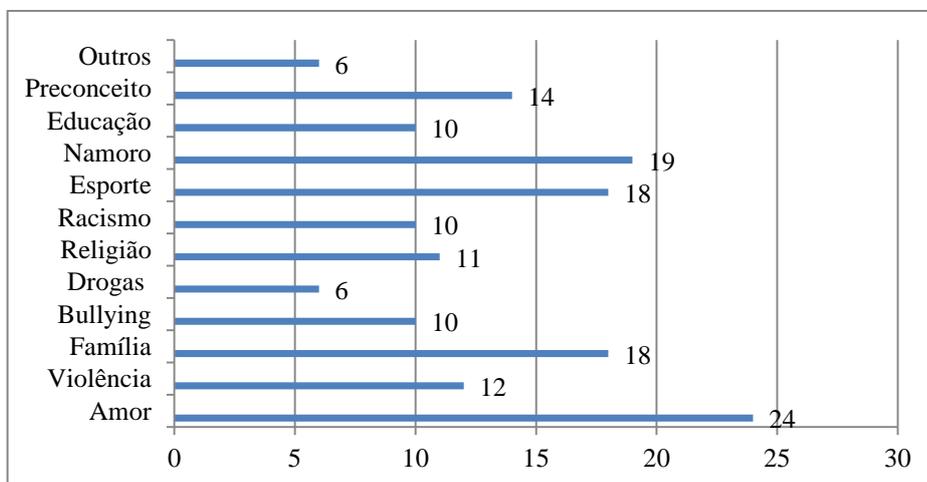


Fonte: Elaborado pela autora

Os números mostram que os participantes da pesquisa leem mais em casa (54%), mas também leem bastante na escola (40%) e apenas 6% dos participantes afirmaram ler na igreja. Estes números comprovam que a escola oportuniza ao aluno o aprendizado da leitura que o acompanha dentro e fora da escola. No entanto, analisando os dados da pergunta seguinte, percebe-se que a leitura feita na escola se restringe, em grande parte, a sala de aula, uma vez que trinta e três participantes (91,6%) disseram não visitar a biblioteca da escola.

Em relação aos temas que os alunos mais apreciam em suas leituras, foi possível construir o gráfico a seguir:

**Gráfico 4 – Temas de leituras**

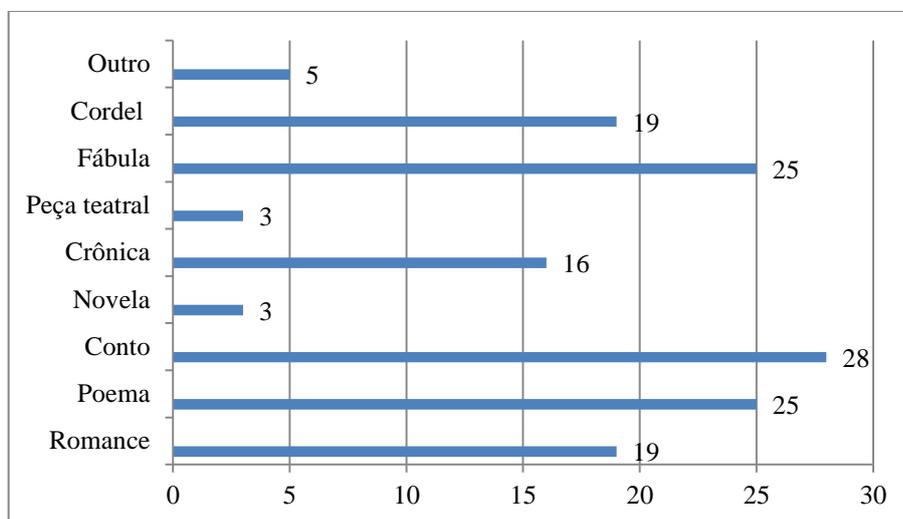


Fonte: Elaborado pela autora

O tema “amor” destacou-se como o preferido pelos sujeitos da pesquisa, seguido de namoro, esporte e família. Temas como “racismo” e “violência” não figuraram entre os preferidos da turma, mas são temas de destaque em nossa intervenção, uma vez que os contos africanos e afro-brasileiros denunciam o racismo e a violência contra a população negra.

A partir da sétima pergunta o questionário tratava da leitura do texto literário. A questão 7 refere-se aos gêneros da esfera literária que os alunos já leram. Eles podiam marcar mais de uma opção e os resultados foram os seguintes:

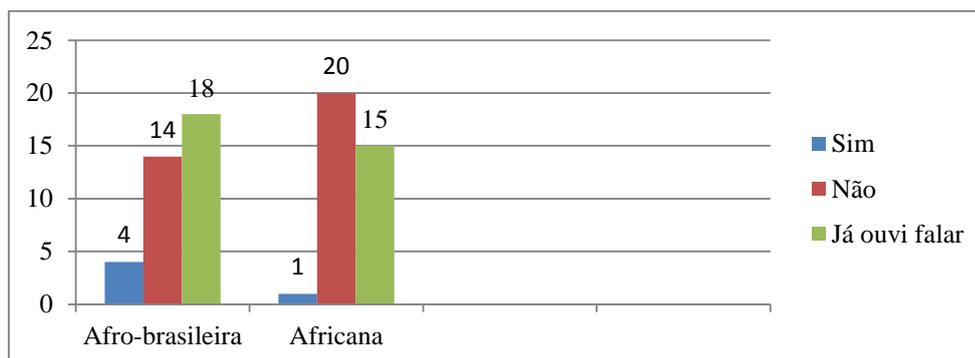
**Gráfico 5 – Gêneros da esfera literária que os alunos já leram**



Fonte: Elaborado pela autora

Da lista de oito gêneros citados, os alunos mostraram conhecer todos, sendo o mais conhecido o gênero conto, citado por 25 participantes, seguido dos gêneros poema e fábula, citados por 19 participantes cada. Esses dados mostram que os alunos já possuem familiaridade com o gênero conto, escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa. Além disso, esse resultado revela que os alunos conhecem e já leram gêneros variados, mas é preciso questionar como essa leitura está sendo mediada na escola.

As perguntas 8 e 9 objetivavam saber se os alunos conheciam as literaturas africanas e afro-brasileira.

**Gráfico 6 – Alunos que conhecem a literatura africana e afro-brasileira**

Fonte: Elaborado pela autora

Comparando as respostas das duas questões mostradas no gráfico acima, é possível perceber que os alunos tiveram pouco contato com a literatura africana, uma vez que vinte participantes (55,5%) disseram não conhecer a literatura africana, enquanto que quinze alunos (41,6%) afirmaram já ter ouvido falar e apenas um afirmou conhecer. Em relação à literatura afro-brasileira, a situação é um pouco diferente, uma vez que o número de participantes que conhece essa literatura ou já ouviram falar é um pouco maior. Somados os números, temos um percentual de 61,1% dos alunos que afirmam já ter algum contato com a literatura afro-brasileira. No entanto, o número de participantes que afirmam não conhecê-la, quatorze participantes, também é bastante elevado, pois é relativo a 38,9% da turma.

Este resultado nos mostra que não há um trabalho efetivo com literatura africana e afro-brasileira na escola. Além disso, confirma a ideia, apresentada desde o início deste trabalho, de que a Lei 10.639/03, que institui o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica do país, ainda não está sendo, de fato, implementada na escola em que desenvolvemos a pesquisa, assim como na maioria das escolas brasileiras.

A questão – “Você já leu textos de autores negros?”, trouxe o resultado a seguir:

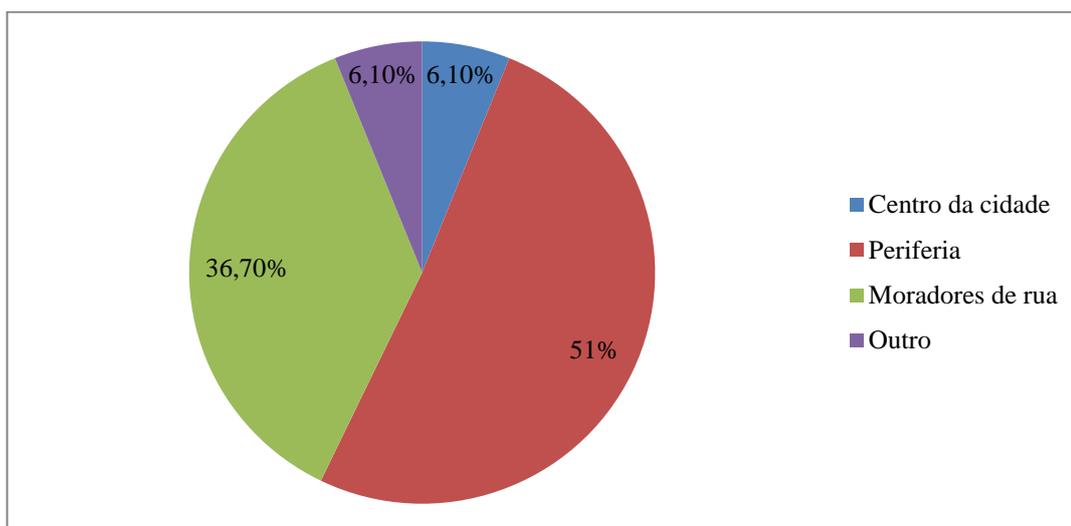
**Gráfico 7 – Leitura de textos produzidos por autores negros**

Fonte: Elaborado pela autora

A maior parte dos participantes, 58,3%, não se lembra dos autores das obras que leem, cinco participantes disseram nunca ter lido autores negros e apenas dez participantes (27,7%) afirmaram ter lido obras de autores negros. Este resultado mostra a necessidade de levarmos obras de autores negros para o contexto escolar, sobretudo, os textos comprometidos em problematizar a situação do povo negro na sociedade.

Na questão seguinte, perguntamos se os alunos já haviam lido histórias com personagens negros. A maioria, vinte e quatro participantes (66,6%), afirmou já ter lido textos que apresentavam personagens negros. Apenas dois participantes afirmaram não ter lido textos com personagens negros, enquanto que dez participantes (27,7%) disseram não lembrar. Levando-se em consideração que os alunos já teriam lido obras com personagens negros, a pergunta seguinte questionava a percepção dos alunos em relação à moradia e à classe social desses personagens nos textos lidos. O resultado é apresentado a seguir:

**Gráfico 8 – Percepção sobre personagens negras na literatura (moradia)**

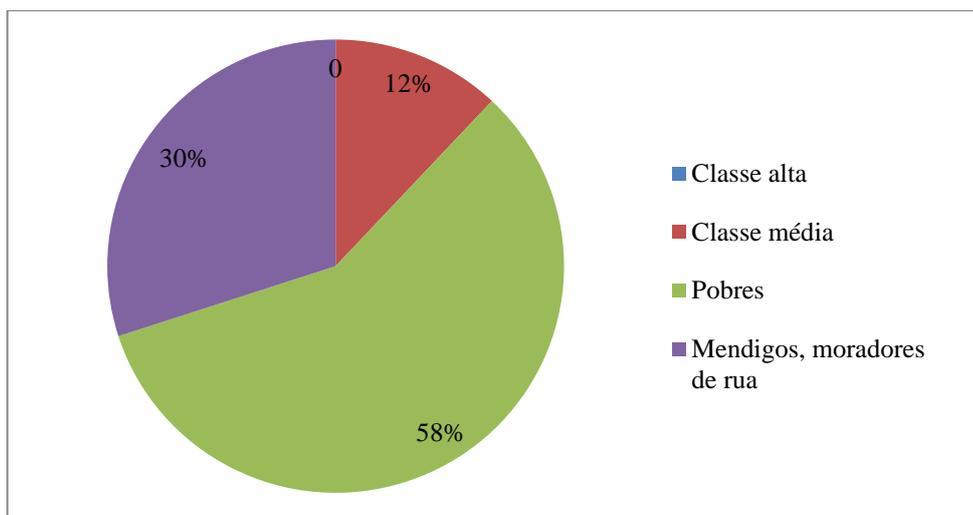


Fonte: Elaborado pela autora

A figura acima mostra que a maioria dos participantes percebe as personagens negras como moradoras da periferia, seguido por 36,7% dos participantes que as percebem como moradores de rua. Apenas 6,1% dos participantes consideram que as personagens negras vivem no centro da cidade, mesmo percentual daqueles que marcaram o item “outro”.

No item seguinte da questão (12b), os alunos revelaram sua percepção em relação à classe social das personagens negras como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 9 – Percepção sobre personagens negras na literatura (classe social)**

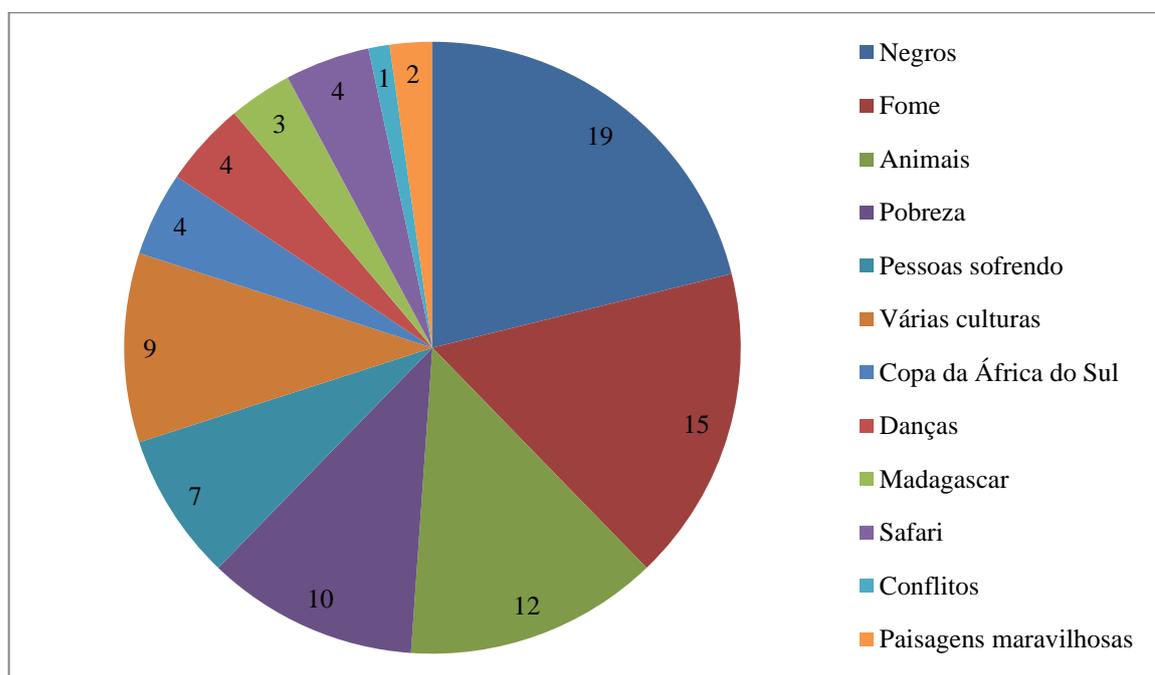


Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico acima, percebe-se que os números não foram discrepantes com aqueles apresentados no item anterior, uma vez que a maioria dos participantes afirmou que as personagens negras são pobres, 30% dos participantes afirmaram que esses personagens são mendigos ou moradores de rua, enquanto que 12% afirmaram que são de classe média. Nenhum participante afirmou que as personagens negras pertencem à classe alta. Podemos assim inferir que os textos literários lidos pelos alunos apresentam uma imagem negativa e reducionista do negro implantada pela sociedade e fomentada pela literatura canônica, uma vez que, segundo Duarte (2013), o negro ocupa um lugar menor na literatura canônica brasileira.

A visão dos alunos acerca dessas personagens é importante para esta pesquisa, uma vez que comprova a necessidade de se realizar na escola um trabalho sistematizado com a literatura que aborda a temática do negro sem preconceitos e estereótipos e, principalmente, que dê voz aos negros para demonstrar aos alunos uma nova perspectiva sobre o negro e sua cultura.

A segunda parte do questionário inicial era composta por duas questões abertas que tinham como objetivo identificar a visão inicial dos alunos em relação à África. A primeira pergunta era: “*Quais são as primeiras coisas que você lembra quando ouve falar na África?*”. Elencamos as principais respostas no gráfico a seguir:

**Gráfico 10 – Primeiras coisas que os alunos pensam sobre África**

Fonte: Elaborado pela autora

A maior parte dos participantes, dezenove, afirmaram que pessoas negras são a primeira imagem que lembram ao pensar na África. Em segundo lugar, os participantes citaram a “fome” e em terceiro, “animais”. Um número considerável de participantes citou “pobreza” e sete disseram lembrar “pessoas sofrendo”, o que nos permite inferir que seja pelos mesmos motivos já citados anteriormente por outros participantes como a fome e a pobreza. Outros aspectos como a “Copa da África do Sul”, a existência de “paisagens maravilhosas”, as “danças” e a presença de “várias culturas” foram citados por um número menor de alunos.

Estes dados revelam que a visão dos alunos a respeito do continente africano está repleta de estereótipos historicamente veiculados pela mídia, e até mesmo pelos livros didáticos, e que já foram cristalizados no imaginário popular. A imagem da África como um lugar homogêneo, com uma cultura exótica, mas que impera a fome e a miséria. Esta representação contribui para que os povos africanos e seus descendentes no Brasil sejam vistos de forma inferiorizada e preconceituosa.

Na questão seguinte, perguntamos se há relações entre Brasil e África e, em caso afirmativo, pedimos que os alunos citassem as relações que identificavam. Todos os participantes afirmaram haver relações entre o Brasil e o continente africano, mas dois não

souberam citar nenhuma relação. Dez participantes afirmaram que a principal relação é a nossa descendência, pois somos descendentes de africanos. A cultura, as danças e a comida também foram citadas como relações entre Brasil e África. Apresentamos alguns comentários dos alunos a seguir:

P37 – Na nossa cultura, na forma de agir, na nossa descendência, na nossa culinária. A África tem uma forte relação com o Brasil.

P12 – Sim, por exemplo na Bahia eles usam muitas culturas como danças e comidas e também instrumentos musicais e a descendência de africanos.

P25 – Sim, além de ambos terem sido colonizados por Portugal, tem relação também nas danças, culturas e comidas, que por sinal são maravilhosas.

Os comentários acima, apesar de apresentarem alguns equívocos, demonstram que os participantes reconhecem a influência da cultura africana em nosso cotidiano. No entanto, alguns participantes fizeram colocações condizentes com a visão reducionista, simplificada e, muitas vezes, equivocada com que se convencionou a tratar a África e o povo negro em nossa sociedade:

P01- Quando trouxeram os africanos para o Brasil para serem escravos.

P35- Entre os negros porque no Brasil e na África os negros são pobres.

P18- O Brasil é misto porque tem pessoas negras, brancas e amarelas e na África só tem negros.

As respostas dos participantes confirmam a necessidade de que a escola desenvolva práticas pedagógicas que suscitem reflexões histórico-sociais sobre a história da África e dos africanos no Brasil, analisando a trajetória de exclusão dos negros, para que se leve à reflexão crítica a respeito da atual situação de desigualdade em que se encontram. Para Amâncio (2008), a literatura é uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de novas abordagens no estudo da história dos negros africanos e dos negros afro-brasileiros.

Um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da Lei 10.639/03, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade (AMÂNCIO, 2008, p.47).

Embasando-se na lei em questão e acreditando que é papel da escola valorizar a diversidade étnico-racial, desenvolvemos essa proposta de intervenção, na qual oportunizamos aos sujeitos-leitores em formação possibilidades de discussões em torno do

universo africano e afro-brasileiro a partir da leitura de contos africanos de língua portuguesa e afro-brasileiros.

### 5.2.2 Questionário de avaliação final

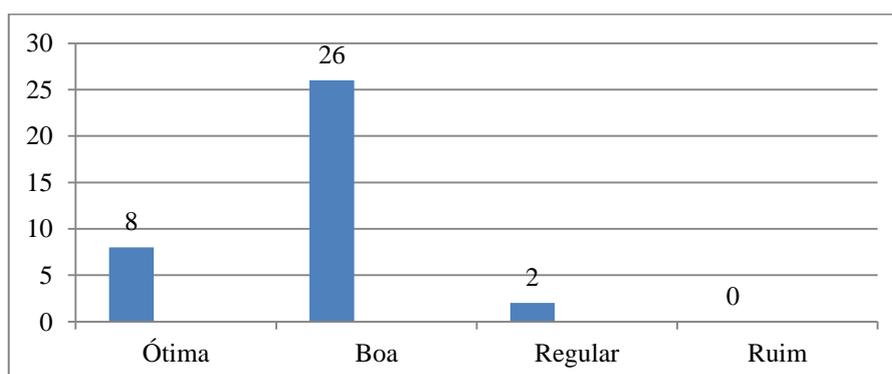
Ao final de todas as práticas de leitura literária aplicamos o questionário final que buscou verificar as contribuições da proposta de intervenção para a aprendizagem dos alunos, para a formação de leitores críticos e para a modificação das visões preconceituosas apresentadas pelos alunos no questionário inicial a respeito da África, dos africanos e seus descendentes. Tínhamos também o intuito de analisar a possibilidade de mudanças de paradigmas dos alunos a respeito das relações étnico-raciais e de gênero.

O questionário contou com sete questões e foi respondido por trinta e sete alunos, o número total de matriculados na turma. No entanto, não analisamos as respostas do aluno que faltou a primeira oficina e, conseqüentemente, não respondeu ao questionário inicial, pois é nossa intenção confrontar os dados obtidos nos dois momentos. Dessa forma, nosso corpus é composto por trinta e seis questionários respondidos pelos alunos.

Explicamos aos alunos a função desse instrumental e estipulamos o período de vinte minutos para seu preenchimento. As questões iniciais versam sobre a participação dos alunos no projeto. A primeira pergunta, “Você considera que participar das oficinas de leitura foi uma experiência proveitosa?”, tinha como opção de resposta três alternativas: *sim*, *não*, *não sei*. Todos os participantes responderam sim, demonstrando que os alunos consideraram as oficinas uma experiência relevante.

Ao perguntar: “Como você avalia sua participação no projeto?”, o resultado obtido foi o seguinte:

**Gráfico 11 – Avaliação da participação nas oficinas**



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quantitativo acima é possível concluir que praticamente a turma toda se envolveu com as práticas de leitura. A maioria, vinte e seis participantes, afirmou ter tido uma boa participação, enquanto que oito afirmaram que a participação foi ótima. Apenas dois alunos consideraram sua participação regular e ninguém considerou ter tido uma participação ruim. Estes dados nos mostram que as metodologias utilizadas favoreceram a participação e o envolvimento da turma.

A terceira questão trouxe o seguinte questionamento: “Você gostou de ler os contos africanos e afro-brasileiros? Justifique”. Os trinta e seis participantes responderam que sim. Vejamos as transcrições de algumas justificativas apresentadas pelos alunos. Mantivemos a escrita fidedigna dos textos, inclusive com desvios gramaticais. Vamos aos exemplos:

P01 – Porque a gente pode aprender e conhecer mais sobre essas pessoas tão incrível que são os africanos e os afro-brasileiros.

P03 – Sim, porque deu pra ver um pouco da realidade de hoje.

P10 – Sim porque serviu pra nós vermos como está o preconceito e o racismo. E serviu para conhecermos mais sobre as culturas africanas.

P15 – Sim, era triste mas sempre tinha algo legal para aprender e as atividades era muito interessante.

P16 – Eu acho que foi uma forma de conhecer mais sobre a cultura afro-brasileira e tirar várias dúvidas. Também falar sobre racismo

P20 – Sim, porque eu nunca tinha lido esse tipo de conto e é sempre bom novidades.

P29 – Sim, porque aprendi sobre as culturas, jeitos, as personalidades e também discutimos como o racismo e o machismo não é uma coisa boa.

P34 – Sim, foi bom conhecer contos diferentes, uma literatura que realmente faz você pensar como está o mundo atual ou despertar em você um ponto de vista e uma crítica.

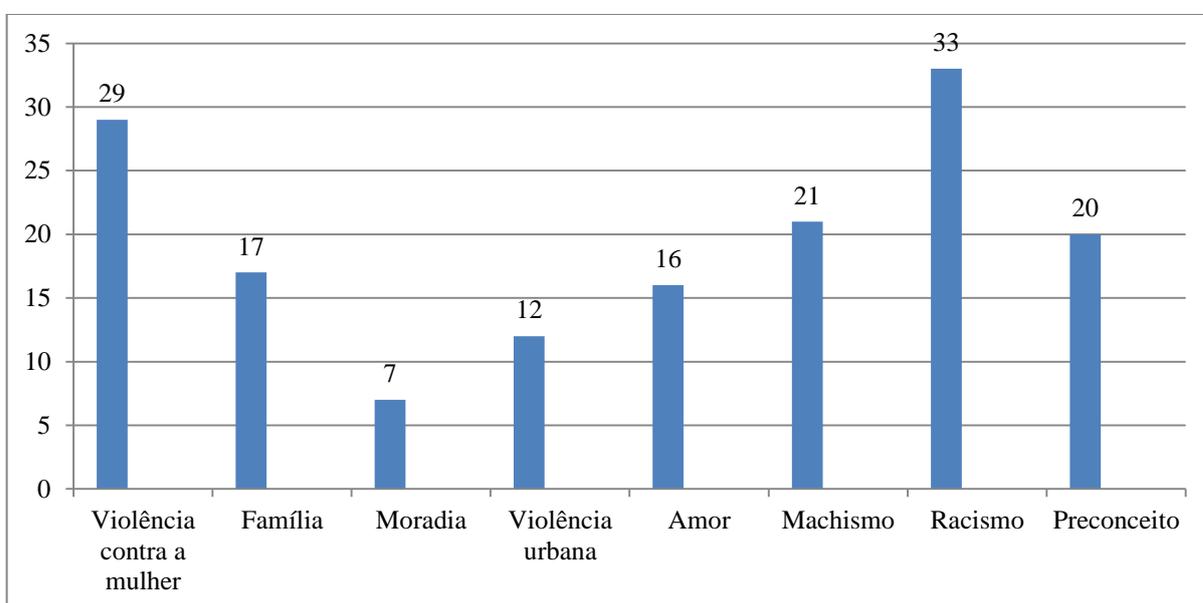
P35- Sim, porque abordavam temas que, muitas vezes, passavam despercebidos pela sociedade como o racismo, a violência contra a mulher e outros.

As justificativas transcritas acima demonstram que as práticas de leitura literária foram prazerosas para os alunos e proporcionaram aprendizagens significativas em relação às literaturas e culturas africanas e afro-brasileiras, as quais, muitas vezes, são negligenciadas pela escola. Alguns alunos confirmam o que já havíamos constatado no questionário inicial, que a maior parte da turma não conhecia textos oriundos dessas literaturas. Uma justificativa muito interessante é a do participante 34 que revela que as práticas de leitura apresentaram uma literatura que o aluno não conhecia, bem como desenvolveram sua capacidade de refletir sobre o texto lido. Além disso, é possível perceber que os alunos gostaram das literaturas africanas e afro-brasileira por oportunizarem a discussão sobre questões socioculturais da realidade de nosso país.

É possível perceber em algumas justificativas uma visão mais positiva sobre os africanos e afro-brasileiros como, por exemplo, a afirmação da participante 01: “Porque a gente pode aprender e conhecer mais sobre essas pessoas tão incrível que são os africanos e os afro-brasileiros”. Além disso, muitos alunos citaram a discussão sobre preconceito, racismo, machismo e violência contra a mulher, o que sinaliza que as discussões de questões étnico-raciais e de gênero foram marcantes para esses estudantes.

Em relação aos temas abordados nos contos que mais despertaram o interesse dos alunos, foi possível construir o gráfico a seguir:

**Gráfico 12 – Interesse sobre os assuntos abordados**



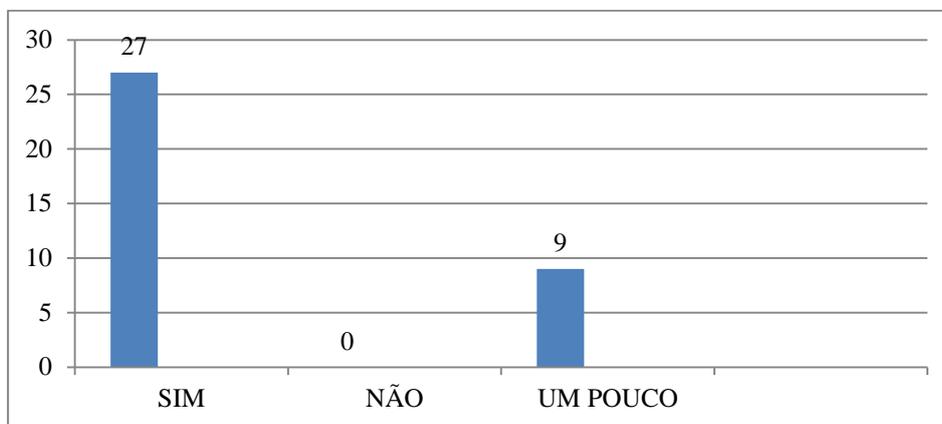
Fonte: Elaborado pela autora

O tema “racismo” foi apontado pela maioria dos alunos como aquele que mais despertou interesse, seguido dos temas “violência contra a mulher”, “machismo” e “preconceito”. Este resultado demonstra uma mudança de percepção dos estudantes em relação a essas temáticas, uma vez que no questionário inicial temas como “racismo” e “violência” não figuraram entre os preferidos da turma. Além disso, esses dados comprovam que o trabalho de leitura com o texto literário africano e afro-brasileiro contribuiu para a discussão e amadurecimento das questões pertinentes às relações étnico-raciais e de gênero, confirmando assim, nossas hipóteses iniciais.

A questão 5 - “Você acha que a partir das experiências com as leituras dos contos africanos e afro-brasileiros você se tornou uma pessoa mais crítica, atenta para questões sociais e de sua própria personalidade e identidade?”, era composta por alternativas SIM,

NÃO, UM POUCO e ainda um espaço para o aluno justificar sua resposta. Vejamos o resultado quantitativo das respostas:

**Gráfico 13 – Contribuições da proposta para a visão crítica dos alunos**



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o gráfico acima, todos os alunos consideram que as práticas de leitura colaboraram para sua criticidade de alguma forma. Vejamos as transcrições de algumas justificativas apresentadas pelos alunos:

P03 – Porque paramos pra pensar como está a realidade de hoje e percebi que muitas coisas são assim há muito tempo, são questões históricas e que tem consequências até hoje como o racismo contra os negros que é inaceitável.

P17 – Acho que agora estou mais atento a realidade que vivo e a forma como eu trato as pessoas. Todos somos iguais e temos direitos e deveres.

P19 – Como mulher vi que as pessoas podem ser violentas e cruéis comigo, mas que tenho que lutar, não posso aceitar o machismo e também não posso ser machista com as outras mulheres.

P25 - Acho que fiquei um pouco mais crítico porque a gente viu que tem muitas desigualdades aqui no Brasil e que nós, cidadãos, precisamos cobrar dos governantes que façam sua parte, mas também temos que fazer a nossa.

P28 – Fiquei um pouco mais crítica em relação a brincadeiras que não são brincadeiras, são formas de racismo.

As justificativas dos alunos mostram que o trabalho desenvolvido com o texto literário colaborou para a formação de cidadãos mais críticos à medida que promoveu a reflexão sobre as formas que conduzem às desigualdades em nossa sociedade e como isso afeta os direitos e deveres de todos, como é possível perceber no texto do participante 25: “Acho que fiquei um pouco mais crítico porque a gente viu que tem muitas desigualdades aqui no Brasil e que nós, cidadãos, precisamos cobrar dos governantes que façam sua parte, mas também temos que fazer a nossa”.

Além disso, percebemos, pelas respostas dos alunos, que as discussões acerca das relações raciais e de gênero contribuíram para que os alunos percebessem e refletissem sobre fatos e cenas de discriminação que ocorrem em nosso cotidiano e que, muitas vezes, passam despercebidas. Provavelmente, a participante 28 se refere a formas de discriminação que ocorrem na própria escola ao afirmar: “Fiquei um pouco mais crítica em relação a brincadeiras que não são brincadeiras, são formas de racismo”. Trazer a discussão do racismo e das mais diferentes formas de discriminação para o âmbito escolar é uma forma de desmascarar os diferentes preconceitos que fazem parte da rotina de uma escola e da sociedade como um todo.

Na questão seguinte, perguntamos aos alunos o que eles aprenderam com a leitura dos contos africanos e afro-brasileiros. Apesar de serem bem sucintas, as respostas evidenciam contribuições significativas como podemos verificar nas transcrições a seguir:

P01 – Aprendi muitas coisas, pois pude ver outras histórias, muitas pessoas que passam por dificuldades, sofrem preconceito, e pude ver que a gente não passa nem pela metade do que eles passa.

P11 – Aprendi um novo ponto de vista sobre a realidade dos dias de hoje e percebi que nós que somos afrodescendentes ou negros enfrentamos muitos preconceitos, mas não podemos desistir.

P13 – Aprendi sobre a religião, seus costumes e hábitos. Sobre como a realidade das pessoas afro-brasileiras é difícil.

P17 – Aprendi a não ser racista ou machista.

P20 – Aprendi a valorizar mais os africanos e afro-brasileiros, embora não seja o tipo de texto que mais gosto eu achei interessante os contos deles.

P24 – Muitas coisas eu aprendi tipo a saber mais sobre o racismo, sobre a violência, as leis que falam da violência contra a mulher entre muitos outros.

P27 – Que não é como todos pensam, depois de conhecer a real história dos africanos e dos negros você entende melhor e percebe as injustiças.

P29 – Que não se pode em hipótese nenhuma praticar o racismo.

P34 – Aprendi sobre o machismo, o preconceito racial e sobre a violência contra a mulher.

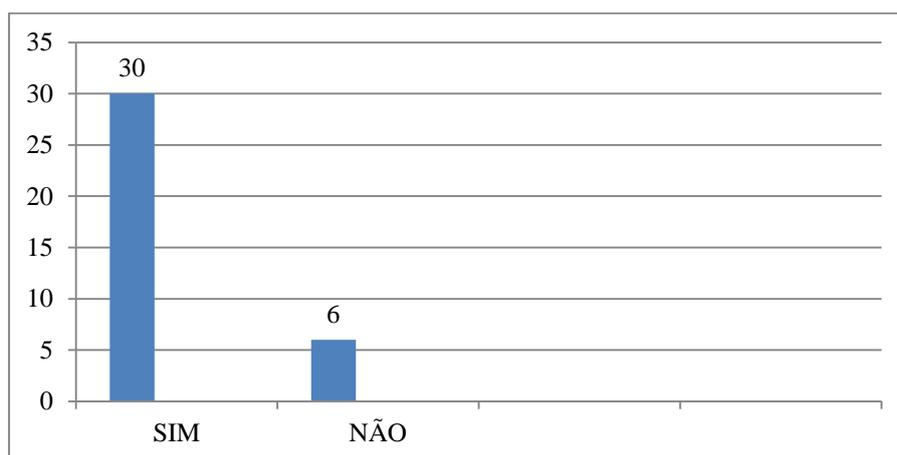
P37 – Passei a prestar mais atenção na forma como a sociedade trata as pessoas mais pobres, as mulheres e os deficientes.

Constatamos a partir dessas respostas que os alunos estão em pleno processo de mudança de paradigmas a partir das reflexões e discussões feitas sobre os problemas sociais e as diferentes proporções que estes atingem os diversos grupos de nossa sociedade. Os alunos iniciaram um processo de conscientização e leitura crítica diante do que discutimos sobre respeito às diferenças e sobre racismo, como podemos verificar nas respostas dos participantes 34 e 37, respectivamente: “Aprendi sobre o machismo, o preconceito racial e sobre a violência contra a mulher” (P34); “Passei a prestar mais atenção na forma como a sociedade trata as pessoas mais pobres, as mulheres e os deficientes” (P37).

Além disso, é notório o discurso de valorização dos africanos e afro-brasileiros. No entanto, percebemos que os alunos, apesar da maioria ser negros ou pardos, continuam a se referir aos negros e afrodescendentes com certo distanciamento, utilizando termos como: eles, deles, as pessoas afro-brasileiras e assim por diante. Apenas um participante, nesta questão, se referiu aos negros sem distanciamento: “Aprendi um novo ponto de vista sobre a realidade dos dias de hoje e percebi que nós que somos afrodescendentes ou negros enfrentamos muitos preconceitos, mas não podemos desistir”. Esta resposta demonstra uma autoafirmação da identidade negra por parte deste aluno.

A última questão, “Sua visão sobre a África e os africanos foi modificada a partir da leitura dos contos africanos?”, era composta pelas alternativas SIM e NÃO e ainda um espaço para o aluno justificar sua resposta. O resultado é apresentado a seguir:

**Gráfico 14 – Mudanças na percepção sobre África**



Fonte: Elaborado pela autora

A maioria, trinta participantes (83,3%), afirmou que sua visão sobre a África e os africanos foi modificada a partir da leitura dos contos africanos, enquanto que seis participantes (16,7%) afirmaram que não houve mudanças em sua forma de ver o continente e seus habitantes. Entre esses seis alunos, três afirmaram que já possuíam a mesma visão da África antes das práticas de leitura e por isso disseram não ter percebido nenhuma mudança, já os demais não apresentaram justificativa.

A maior parte dos que perceberam mudanças em sua forma de enxergar a África, citaram mudanças na visão pejorativa e repleta de estereótipos que haviam apresentado no início dessa pesquisa.

P10 – Agora sei que nem todos os africanos são negros, mas tem uma realidade bem parecida com a nossa.

P13 – Porque eu conheci um pouco mais de sua história, um pouco de seus gostos e costumes.

P15 – Porque agora eu sei que a África não é só crianças passando fome, um povo escravo e um continente pobre.

P18 – Eu pensava que a África só tinha florestas e animais.

P20 – A África é um continente com diferentes culturas, religiões e dialetos e valoriza muito nos contos suas questões sociais foi isso que adquiri sobre meu modo de ver a África.

P37- Deixei de lembrar da África apenas como um continente pobre, com pessoas escravizadas e agora sei que é um lugar lindo e cheio de cultura.

A análise das respostas mostra que a maioria dos alunos deixou de pensar na África como um lugar caracterizado apenas pela fome, miséria e sofrimento e passou a perceber e valorizar a riqueza de sua diversidade. Portanto, o trabalho desenvolvido com o texto literário africano e afro-brasileiro atuou na reconstrução do imaginário desses alunos, modificando estereótipos socialmente construídos e ajudando na formação identitária desses jovens leitores em formação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária possui um papel essencial no processo de ensino e, conseqüentemente, na formação do leitor. Partindo disso, procuramos elaborar uma proposta interventiva de leitura literária com contos africanos e afro-brasileiros com vistas a desenvolver o letramento literário de alunos de uma turma de nono ano do ensino fundamental e assim, contribuir para a formação de leitores críticos. Propomos o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira associado às questões étnico-raciais e de gênero, pois a observação da realidade escolar por parte da professora/pesquisadora mostrou que o ambiente escolar é marcado por exclusões étnicas, racismo e pela dificuldade em se conviver respeitosamente com a diversidade.

Além disso, percebemos que passados quinze anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, o trabalho com as literaturas africanas de língua portuguesa e afro-brasileira é muito restrito ou, muitas vezes, inexistente em sala de aula. Temas relacionados à história e à cultura dos afro-brasileiros e africanos ficam, muitas vezes, aquém das salas de aula por diferentes razões e assim, em um espaço caracterizado pela diversidade, prevalece um discurso homogeneizado.

Ao propor o ensino de literatura associado às questões étnico-raciais, tínhamos consciência de que este não seria um caminho fácil, mas vencemos. Foi necessário abrir espaços tanto para a educação literária, uma vez que a disciplina de literatura não faz parte da grade curricular da rede municipal em que trabalhamos, quanto para a temática do negro, muitas vezes silenciada na escola. No entanto, percebemos que os textos também abriam espaço para trabalhar questões de gênero, principalmente, em relação à violência contra a mulher em nossa sociedade, e aceitamos o desafio.

Assim, realizamos nove oficinas em que foram trabalhados quatro contos de países africanos de língua portuguesa e quatro contos afro-brasileiros, de acordo com as metodologias da sequência básica do letramento literário e do círculo de leitura propostos por Cosson (2016; 2017). Durante as oficinas, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria história e condição sociocultural por meio das atividades de leitura do texto literário, da participação ativa nas discussões, bem como nas atividades de produção escrita e desenhos.

Acreditamos que os contos das literaturas africanas e afro-brasileira trabalhados em ações de letramento literário colaboraram para a construção de uma nova consciência dos alunos quanto ao ensino de literatura, às temáticas étnico-raciais e de gênero e,

principalmente, em relação a si mesmos. A apreciação da literatura africana de língua portuguesa permitiu que os alunos refletissem sobre questões sociais e raciais que envolvem não só a África, mas que também estão arraigadas na sociedade brasileira. Por sua vez, a leitura da literatura afro-brasileira favoreceu a discussão a respeito dos problemas sociais em torno do afro-brasileiro e os diálogos sobre as mais várias situações vividas na nossa sociedade, do sentimento de exclusão ao sentimento de pertencimento.

Os dados apresentados no questionário aplicado após o término das oficinas demonstraram que os alunos puderam rever alguns de seus posicionamentos acerca do outro, da realidade social em que vivemos e das temáticas trabalhadas como, por exemplo, discriminação racial, preconceito e violência contra a mulher. Além disso, nossos alunos se sentiram representados, de alguma forma, nos textos que leram e isso favoreceu para que eles atribuíssem sentido às leituras realizadas.

Estamos cientes de que há muito a ser feito para que a Lei nº 10.639/03 seja implementada de forma integral nas escolas, mas acreditamos que o trabalho com as literaturas africanas e afro-brasileira favorece a realização de práticas pedagógicas que consolidem o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito escolar. É importante ressaltarmos que nossa proposta de intervenção não efetivou de fato a Lei nº 10.639/03 na escola em que foi desenvolvida, mas foi lançada uma semente e, de nossa parte, nos comprometemos a multiplicar essas e outras ações nas demais turmas em que trabalhamos.

Entendemos que as discussões e ações desenvolvidas em nossa pesquisa são apenas um pequeno passo diante do muito que ainda falta para se desenvolver uma educação que promova o respeito frente à diversidade, capaz de minimizar os problemas étnico-raciais e de gênero. Em contrapartida, a experiência desta pesquisa nos permite dizer que, ao criarmos estratégias para desenvolver o letramento literário de nossos alunos a partir de propostas de leitura com contos africanos e afro-brasileiros, contribuímos, de forma eficaz, para a formação de leitores multiplicadores mais críticos e conscientes diante da realidade em que estão inseridos.

Esperamos que nossa pesquisa seja um ponto de partida para novos diálogos e que outros professores possam fazer uso desta proposta e possam também ampliá-la, levando em consideração a realidade e as necessidades de cada escola. Assim, novas ações e reflexões serão geradas, contribuindo para a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no espaço escolar e, principalmente, contribuindo para a formação de alunos leitores.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, E. R. dos S. S. de. **Narrativas afro-brasileiras e africanas e a cor da cultura: uma proposta de intervenção para as aulas de leitura no Ensino Fundamental II.** 2017. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/12623>>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- AMANCIO, I. M. C.; JORGE, M. L. S.; GOMES, N. L. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina da colônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 45-77.
- BARBOSA, J. **Você, Brasil.** Disponível em: <<http://descobrindoaafrica.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, M.C.C.; DUARTE, E.A. Conceição Evaristo. In: DUARTE, E. A.; FONSECA, M. N. S. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. p. 207-226.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- \_\_\_\_\_. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. **O fio das missangas.** São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Estórias abensonhadas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 87-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.gelbc.com.br/pdf\\_revista/3105.pdf](http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/3105.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DUARTE, C.L. Gênero e violência na literatura afro-brasileira. In: ALEXANDRE, M.A.; DUARTE, C.L.; DUARTE, E.A. (Orgs.). **Falas do outro: literatura, gênero, etnicidade**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 229-234.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A.; FONSECA, M. N. S. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2011, v. 4.

\_\_\_\_\_. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, v. 6, n. 2, p. 146- 153, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/16787/10936>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

\_\_\_\_\_. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N. M.B.; SCHNEIDER, L. (Orgs.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 200-225.

\_\_\_\_\_. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, E. C. **Letramento literário: a literatura africana e as novas tecnologias**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2015. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasSINOP/tccs/elen\\_cristina\\_freire\\_antonio\\_aparecido\\_mantovani\\_letramento\\_literario\\_a\\_literatura\\_africana\\_e\\_as\\_novas\\_tecnologias\\_2015.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasSINOP/tccs/elen_cristina_freire_antonio_aparecido_mantovani_letramento_literario_a_literatura_africana_e_as_novas_tecnologias_2015.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

HONWANA, L.B. As mãos dos pretos. In: BRAGANÇA, A.et al. **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2010. p. 24-28.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 15-20.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A., MARTINS, A., VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 55-67.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. IN: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K.: **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEREIRA, D.S. **O conto afro-brasileiro na sala de aula: uma proposta sob a perspectiva do letramento literário**. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Pilões, 2016. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB\\_09d0d09d5a3e4258d719ba2e1b7cf336](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_09d0d09d5a3e4258d719ba2e1b7cf336)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 39-67

SANTOS, R.B. dos. **Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no Ensino Fundamental II**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015. Disponível em: <[http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens\\_sys/RAFAEL\\_SANTOS.pdf](http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/RAFAEL_SANTOS.pdf)>. Acesso em: 25 fev.2018.

SILVA, A. C. da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-37.

SILVA, D.A.; ROSA, A.S. da. **A infância roubada em contos de Conceição Evaristo**. 2015. Disponível em: <<https://www.revistarascunhos.sites.ufms.br>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOUZA, F.S. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, R.J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

VIEIRA, J. L. **A cidade e a infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ZILBERMAN, R. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, E. (Org.). **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leitura do Brasil e D'Além-Mar**. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 17-35.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Questionário inicial – perfil do leitor

Idade \_\_\_\_\_ Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

**1-Você gosta de ler?** ( ) Sim ( ) Não

**2-Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção**

- a. ( ) Sempre
- b. ( ) Às vezes
- c. ( ) Quase nunca
- d. ( ) Nunca

**3-Por que motivos você lê?**

- a. ( ) Por prazer.
- b. ( ) Por obrigação (na escola).
- c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**4-Onde você costuma ler?**

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. ( ) Escola
- b. ( ) Casa
- c. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**5- Você visita a biblioteca da escola?** ( ) Sim ( ) Não

**6-Quais os gêneros da esfera literária você já leu?**

- ( ) Romance ( ) Novela ( ) Fábula
- ( ) Poema ( ) Crônica ( ) Cordel
- ( ) Conto ( ) Peça teatral ( ) Outro \_\_\_\_\_

**7-Nas suas leituras, quais os temas que você mais gosta?(Pode marcar mais de uma opção)**

- ( ) amor ( ) bullying ( ) racismo ( ) educação
- ( ) violência ( ) drogas ( ) esporte ( ) preconceito
- ( ) família ( ) religião ( ) namoro ( ) \_\_\_\_\_

**8-Você conhece a literatura Afro-brasileira?**(  )Sim (  )Não (  )Já ouvi falar

**9-Você conhece a literatura Africana?**(  )Sim (  )Não (  )Já ouvi falar

**10-Você já leu textos de autores negros?**

(  ) Sim (  ) Não (  ) Não lembro dos autores das obras que leio.

**11- Você já leu histórias com personagens negros?**

(  ) Sim (  ) Não (  ) Não lembro

**12- Baseando-se nos textos literários que você já leu, como você percebe os personagens negros nas histórias?**

**a)Moradia**

(  )Centro da cidade (  )Periferia (  )Moradores de rua

(  )Outro\_\_\_\_\_

**b)Classe social**

(  )Classe alta (  )Classe média

(  )Pobres (  )Mendigos, moradores de rua

## APÊNDICE B – Questionário final

ALUNO \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

**Avaliação**

1-Você considera que participar das oficinas foi uma experiência proveitosa?

 Sim     Não     Não sei

Justifique

---



---

2- Como você avalia sua participação no projeto?

 Ruim     Regular     Boa     Ótima

3- Você gostou de ler os contos africanos e afro-brasileiros? Justifique

---



---



---

4-Quais assuntos abordados pelos contos despertaram em você mais interesse?

 Violência contra a mulher Amor Família Machismo Moradia Racismo Violência urbana Preconceito Outro(s): \_\_\_\_\_

5-Você acha que a partir das experiências com as leituras dos contos africanos e afro-brasileiros você se tornou uma pessoa mais crítica, atenta para questões sociais e de sua própria personalidade e identidade?

 Sim     Não     Um pouco

Justifique

---



---

6- O que você aprendeu com a leitura dos contos africanos e afro-brasileiros?

---

---

---

7- Sua visão sobre a África e os africanos foi modificada a partir da leitura dos contos africanos?

( ) Sim      ( ) Não

Justifique

---

---

---

APÊNDICE C – Manual didático



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

**RAQUEL DE SOUZA SILVA**

**FORTALEZA - CEARÁ**  
**2019**

## CONVITE

Prezado(a) colega professor(a),

Este caderno apresenta um conjunto de ações que tem o objetivo de desenvolver o letramento literário de jovens da educação básica a partir de propostas de leitura com contos africanos e afro-brasileiros. Estas ações foram realizadas no projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – e aplicado em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Ele é fruto de uma pesquisa realizada com a orientação da Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, da Universidade Estadual do Ceará.

Este material didático apresenta dez oficinas de leitura literária que desenvolvemos em nossa proposta, de acordo com as metodologias sugeridas por Rildo Cosson para o desenvolvimento do letramento literário, e que podem ser adequadas ao nível de aprendizagem de sua turma. Esperamos que as atividades aqui apresentadas possam auxiliar em sua prática pedagógica, favorecendo o trabalho com o texto literário em sala de aula e contribuindo para a formação de leitores mais críticos.

Abraços,  
Raquel de Souza

## INTRODUÇÃO

Enquanto educadores, uma de nossas principais dúvidas é o que fazer para desenvolver a leitura de nossos alunos. Frequentemente, dados de pesquisas e resultados de avaliações externas nos mostram que o Brasil sempre aparece numa colocação comprometedora ao avaliar o desempenho dos alunos no quesito leitura. Diante deste quadro alarmante, surgem questionamentos: Como fazer com que os alunos criem o hábito da leitura? Como torná-los leitores efetivos e críticos? Inúmeros estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos para buscar alternativas que tragam resultados positivos e uma dessas alternativas é o desenvolvimento do letramento literário.

O letramento literário pode ser concebido como uma das práticas sociais da leitura e da escrita. De acordo com Souza e Cosson (2011), o letramento literário vai além do desenvolvimento da habilidade de ler textos literários, proporcionando um modo privilegiado de inserção dos alunos no mundo da escrita por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma. Sobre a importância do letramento literário para o indivíduo, Cosson (2016, p.17) afirma que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Nessa perspectiva, o texto literário não é um pretexto para se estudar literatura, mas o meio pelo qual são desenvolvidas práticas de leitura que favoreçam a humanização dos alunos, sua compreensão do mundo e sua capacidade de crítica, de reflexão e de respeito a si próprio e ao outro. Com base nisso, nossa proposta aqui é desenvolver o letramento literário de alunos da educação básica através de propostas de leitura com contos africanos e afro-brasileiros com vistas à formação de leitores críticos.

A proposta foi desenvolver atividades que motivassem a leitura literária, a oralidade e a reflexão a partir dos contos lidos, dando aos alunos a oportunidade de serem ouvidos, levando-os à reflexão sobre aspectos socioculturais e históricos, bem como sobre suas ações diante de situações cotidianas. Para que isso fosse possível, escolhemos trabalhar com contos da literatura africana de língua portuguesa e da literatura afro-brasileira por serem

textos que mostram essas culturas de forma positiva, livre de estereótipos negativos criados ao longo do tempo sobre as pessoas negras. Além disso, são textos que favorecem o desenvolvimento de um trabalho voltado para a valorização e para o respeito das diferenças étnico-raciais e de gênero.

Elaboramos, então, dez oficinas que foram desenvolvidas em uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-Ce. Utilizamos duas metodologias distintas como forma de ampliar e diversificar o trabalho com o texto literário em nossa proposta: a metodologia de sequência básica de letramento literário, de acordo com Cosson (2016) e a metodologia de círculos de leitura estruturados, conforme Cosson (2017).

Para composição de nossa proposta de intervenção, selecionamos oito contos de autores contemporâneos, sendo quatro contos africanos e quatro afro-brasileiros, que trazem temáticas que se aproximam de alguma forma à realidade de nossos alunos e suscitam discussões por serem histórias que tratam de relações humanas, desigualdades sociais, preconceito racial, machismo, violência contra a mulher e outros temas tão presentes em nosso cotidiano.

Para o trabalho com literatura africana, realizamos práticas de leitura com os seguintes contos: “As mãos dos pretos”, de Luis Bernardo Honwana (2010); “Fronteira de asfalto” (2007), de José Luandino Vieira; “A saia almarrotada” (2009) e “O cego Estrelinho” (2012), de Mia Couto. Quanto à literatura brasileira, trabalhamos os seguintes contos da obra **Olhos d’água**, da escritora Conceição Evaristo (2014): “Maria”, “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”.

É importante salientar que as atividades aqui apresentadas estão divididas por oficinas e que em cada uma delas as atividades são desenvolvidas a partir de um conto africano ou afro-brasileiro. Assim, o professor pode optar por realizar o conjunto de todas as ações ou somente algumas oficinas de acordo com seus objetivos, bem como adaptar as atividades conforme o nível de aprendizagem de sua turma.

Inicialmente, apresentaremos as metodologias utilizadas para organizar didaticamente as práticas pedagógicas. Depois, passaremos para a apresentação das práticas de leitura literária, ressaltando os objetivos de cada oficina e as orientações para a realização de cada momento.

**Sugerimos a leitura do livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2016) para um maior aprofundamento sobre letramento literário.**

## CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Caro (a) Professor (a), diante do relevante papel da literatura na formação dos educandos é imprescindível que a escola ofereça mecanismos para que o letramento literário dos alunos seja desenvolvido de forma completa. Para isso, é fundamental a realização de práticas pedagógicas que priorizem a leitura efetiva do texto literário para que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar a leitura como um processo de interação entre **autor–texto–leitor** que resultará na produção de sentidos de acordo com os conhecimentos prévios do leitor mediante o contexto da obra.

**Sugerimos a leitura de Koch & Elias (2006) para um maior aprofundamento a respeito do papel do leitor enquanto sujeito ativo, construtor de sentidos.**

No entanto, essa leitura não pode se limitar a fragmentos de textos ou a ser exercida apenas para a fruição. É preciso que ela seja organizada de acordo com os objetivos de formação dos alunos e que seja relacionada à realidade deles. Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2016), o autor Rildo Cosson apresenta estratégias que visam promover o letramento literário na escola, através do trabalho com as sequências básica e expandida. Porém, o autor destaca que as sequências não são uma fórmula imutável e que ao aplicá-las, cada professor poderá modificá-las para que consiga encontrar novos caminhos para realizar um letramento literário adequado aos seus alunos e à sua escola. Já na obra *Círculos de leitura e letramento literário* (2017), Cosson apresenta a metodologia de círculo de leitura para efetivar o letramento literário na escola.

As sugestões de ações apresentadas neste manual seguem as metodologias da sequência básica e dos círculos de leitura estruturados. Dessa forma, queremos apresentar a você, caso ainda não conheça, esses dois métodos de trabalho com o texto literário em sala de aula.

### A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO

A sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2016) sugere dinamicidade e interação entre os sujeitos durante as práticas de leitura literária, além de priorizar a presença do texto literário em sala de aula. O autor divide sua sequência básica em quatro etapas: **motivação, introdução, leitura e interpretação.**

A motivação, primeiro momento da sequência básica, consiste, basicamente, em preparar o aluno para entrar no texto, ou seja, devemos propor uma ação que antecipe ou faça

correlação com os aspectos a serem apresentados no texto. Para isso, podemos apresentar aos alunos questionamentos que antecedam a leitura, uma dinâmica ou ainda recorrer a outras linguagens como vídeos e músicas para que os alunos consigam estabelecer relações com o texto a ser lido.

A introdução, segundo momento da sequência básica, tem como objetivo apresentar autor e obra. Nesta etapa, é muito importante que você, professor, apresente a obra física aos alunos e, se possível, permita que eles a manuseiem. Porém, nesta etapa precisamos ter o cuidado de não apresentar informações em excesso. Procure falar somente sobre aspectos da vida do autor e da obra que ajudem a entender o texto lido.

O momento da leitura, terceira etapa da sequência, requer o acompanhamento do professor. Em caso de textos curtos, é possível solicitar que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto e, posteriormente, fazemos uma leitura oral. Quando o texto for longo como, por exemplo, um romance, Cosson (2016) orienta que a leitura seja feita em um ambiente fora da escola por um período determinado.

A quarta etapa é a interpretação, na qual o leitor constrói os sentidos do texto a partir das inferências e previsões que havia feito antes e durante a leitura e da mesma forma com seus conhecimentos prévios, seu conhecimento de mundo. É nesta etapa que desenvolvemos as discussões a respeito do texto lido para que ocorra a socialização da construção de sentidos por parte dos alunos.

Professor, após as discussões sobre a leitura, você pode apresentar propostas de interpretação, as quais corresponderão ao registro do processo interpretativo. O tipo de atividade a ser proposta por você deve ser adequada ao texto lido, à idade dos estudantes e a outros fatores, mas você pode propor uma tarefa simples como desenhar algo que represente os sentimentos despertados pela leitura, o desenho de uma cena da narrativa ou uma tarefa complexa como, por exemplo, realizar uma feira cultural ou uma encenação.

É importante salientar que a realização de todas as etapas da sequência básica é primordial para que os alunos estabeleçam uma relação mais intensa com o texto e consigam construir significados sobre o que estão lendo.

## **OS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA**

O círculo de leitura é uma prática de leitura compartilhada de textos que estimula a formação de uma comunidade de leitores. Cosson (2017), considerando o modo de

funcionamento, divide os círculos de leitura em três tipos: estruturado, semiestruturado e aberto ou não estruturado. Em nossa proposta, utilizamos os círculos de leitura estruturados, os quais possuem uma estrutura previamente estabelecida e os participantes seguem um roteiro com atividades definidas para leitura, discussão e registro de conclusões.

Nos círculos de leitura, os alunos se organizam em equipes para lerem uma obra escolhida por eles a partir de uma lista de sugestões apresentadas por você, professor. Para isso, será necessário que você selecione previamente alguns títulos e os apresente aos alunos para que possam escolher. O grupo deve ser formado por alunos que escolheram uma mesma obra para realizar a leitura e, de preferência, deve ser composto por quatro a seis integrantes. Formados os grupos, é preciso estabelecer um calendário de leitura e de discussão nos grupos.

Durante as leituras, os alunos irão registrar aspectos que acharem interessantes para apresentarem no momento da discussão em grupo. Esses registros podem ser realizados através de simples anotações ao longo do texto em pequenos papéis ou em diários de leituras, nos quais os alunos registram suas impressões. Nessa fase, Cosson (2017) apresenta, baseando-se em Daniels (2002), as fichas de função como forma de registro. As fichas de função são uma espécie de ficha de leitura, elaborada pelo professor, e que o aluno deve preencher de acordo com a função que ele assumir no grupo. As várias funções são:

**Tabela 1 - Quadro das fichas de funções baseado em Daniels (2002 *apud* COSSON, 2017, p. 142-143)**

Conector	Liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento.
Questionador	Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico.
Iluminador de passagens	Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto.
Ilustrador	Traz imagens para ilustrar o texto.
Dicionarista	Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto.
Sintetizador	Sumariza o texto.
Pesquisador	Busca informações contextuais que são relevantes para o texto.
Cenógrafo	Descreve as cenas principais.
Perfilador	Traça um perfil das personagens mais interessantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Nem todas as funções precisam ser preenchidas e o professor pode criar novas funções de acordo com o texto lido. No entanto, Daniels (2002), de acordo com Cosson (2017), considera que as funções de conector, questionador, iluminador e ilustrador são as mais importantes, pois estão ligadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro. Portanto, a distribuição de fichas de função entre os alunos não é uma obrigação, pois outras formas de registro podem ser utilizadas. Além disso, os registros podem ser utilizados como forma de avaliação para os círculos de leitura institucionais. O importante é que o círculo de leitura promova “o encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2017, p. 174).

## OFICINA I

Apresentação geral do projeto de letramento literário com contos africanos e afro-brasileiros.

### Objetivos

- ↳ Identificar a visão dos alunos sobre o continente africano.
- ↳ Apresentar a África como um continente múltiplo.
- ↳ Conhecer os países africanos de língua portuguesa.
- ↳ Debater sobre as relações entre Brasil e África.
- ↳ Desconstruir o imaginário marcado por imagens que depreciam o continente africano e o reduzem a uma série de estereótipos equivocados.

### Recursos

- ↳ Projetor multimídia
- ↳ Computador
- ↳ Pendrive com vídeos e slides que serão utilizados
- ↳ Caixa de som

### Duração prevista:

- ↳ 2 aulas

### Professor (a),

Geralmente, nossos alunos possuem poucos conhecimentos sobre o continente africano e, muitas vezes, possuem uma visão reducionista e pejorativa do mesmo. Esta primeira oficina tem por objetivo identificar o que os alunos já conhecem sobre África,

apresentar uma visão geral dos países africanos de língua portuguesa e debater sobre as relações entre Brasil e África.

### COMO PROCEDER:

Inicialmente, apresente a proposta de trabalho com contos africanos e afro-brasileiros através de uma conversa informal com os alunos. É importante deixar claro que a participação de cada aluno é relevante para o processo de aprendizagem.

Após esse momento inicial, instigue os alunos a falarem sobre a África. Para isso, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugerimos a seguir:

- **O que você pensa ao ver ou ouvir a palavra África?**
- **Para você, como é a África?**
- **Quais idiomas são falados na África?**

Na sequência, pergunte se a turma conhece uma dupla de hip hop chamada “Dois Africanos” e exiba o vídeo de sua música intitulada “Eu sou de lá”<sup>11</sup>, a qual evidencia a preocupação em desconstruir a imagem generalizada de pobreza e miséria propagada sobre o continente africano, ao mesmo tempo em que retrata a vida de jovens africanos que buscam sonhos em outras partes do mundo.

Estimule os alunos a falarem sobre o que entenderam da mensagem da canção e direcione a discussão de forma que ocorra uma reflexão sobre as imagens negativas e preconceituosas que, no geral, a maioria das pessoas tem a respeito da África.



**Se tiver interesse em ler um pouco mais sobre as imagens construídas a respeito da África e dos africanos, vale a pena conferir a entrevista a seguir:**

- **Kabengele Munanga – “África e Imagens de África”.**  
(Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entrevista-kabengele-munanga-africa-e-imagens-de-africa/>)

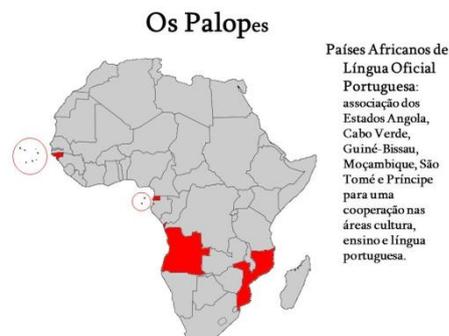
No segundo momento, para mostrar que a África não se resume à pobreza e à miséria, leve, em slides, imagens de diferentes partes do continente africano, suas belezas, suas riquezas, seus povos e seu mapa. Como mediador do processo ensino-aprendizagem,

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=dsiVer\\_HbnA](https://www.youtube.com/watch?v=dsiVer_HbnA).

procure construir um discurso de valorização do continente africano, promover a construção de imagens positivas dos negros e incentivar a participação dos alunos.

Com o auxílio de mapas, apresente uma visão geral sobre os países africanos de língua portuguesa, suas histórias e literatura.

No momento de nossa aplicação dessa atividade, os alunos se mostraram muito surpresos por descobrirem que há países na África que também tem o português como idioma oficial.



(Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/1269870/>)

Vamos apresentar um poema africano aos alunos? O poema a seguir, intitulado “Você, Brasil”, foi escrito por Jorge Barbosa, poeta de Cabo Verde.

Professor, sugerimos que você faça a leitura em voz alta para a turma.

<b>Você, Brasil</b>	
Jorge Barbosa	
Eu gosto de você, Brasil, porque você é parecido com a minha terra. Eu bem sei que você é um mundão e que a minha terra são dez ilhas perdidas no Atlântico, sem nenhuma importância no mapa. Eu já ouvi falar de suas cidades: A maravilha do Rio de Janeiro, São Paulo dinâmico, Pernambuco, Bahia de Todos-os-Santos. Ao passo que as daqui Não passam de três pequenas cidades. Eu sei tudo isso perfeitamente bem, mas Você é parecido com a minha terra.	Nós também temos a nossa cachaça, O grog de cana que é bebida rija. Temos também os nossos tocadores de violão E sem eles não havia bailes de jeito. Conhecem na perfeição todos os tons e causam sucesso nas serenatas, feitas de propósito para despertar as moças que ficam na cama a dormir nas noites de lua cheia. Temos também o nosso café da ilha do Fogo que é pena ser pouco, mas — você não fica zangado — é melhor do que o seu.
E o seu povo que se parece com o meu, que todos eles vieram de escravos com o cruzamento depois de lusitanos e estrangeiros. E o seu falar português que se parece com o nosso	Eu gosto, de Você, Brasil. Você é parecido com a minha terra. O que é - é que lá tudo é à grande E tudo aqui é em ponto mais pequeno... Eu desejava ir-lhe fazer uma visita mas isso é coisa impossível.

falar,  
ambos cheiros de um sotaque vagaroso,  
de sílabas pisadas na ponta da língua,  
de alongamentos timbrados nos lábios  
e de expressões terníssimas e desconcertantes.  
É a alma da nossa gente humilde que reflete  
A alma das sua gente simples,

Ambas cristãs e supersticiosas,  
sortindo ainda saudades antigas  
dos sertões africanos,  
compreendendo uma poesia natural,  
que ninguém lhes disse,  
e sabendo uma filosofia sem erudição,  
que ninguém lhes ensinou.

E gosto dos seus sambas, Brasil, das suas batucadas.  
dos seus cateretês, das suas toadas de negros,  
caiu também no gosto da gente de cá,  
que os canta dança e sente,  
com o mesmo entusiasmo  
e com o mesmo desalinho também...  
As nossas mornas, as nossas polcas, os nossos  
cantares,  
fazem lembrar as suas músicas,  
com igual simplicidade e igual emoção.

Você, Brasil, é parecido com a minha terra,  
as secas do Ceará são as nossas estiagens,  
com a mesma intensidade de dramas e renúncias.

Mas há no entanto uma diferença:  
é que os seus retirantes  
têm léguas sem conta para fugir dos flagelos,  
ao passo que aqui nem chega a haver os que fogem  
porque seria para se afogarem no mar...

Eu gostava de ver de perto as coisas  
espantosas que todos me contam  
de Você,  
de assistir aos sambas nos morros,  
de esta cidadezinha do interior  
que Ribeiro Couto descobriu num dia de muita  
ternura,  
de me deixar arrastar na Praça Onze  
na terça-feira de Carnaval.  
Eu gostava de ver de perto um lugar no Sertão,  
de apertar a cintura de uma cabocla — Você deixa? —  
e rolar com ela um maxixe requebrado.  
Eu gostava enfim de o conhecer de mais perto  
e você veria como é que eu sou bom camarada.

Havia então de botar uma fala  
ao poeta Manuel Bandeira  
de fazer uma consulta ao Dr. Jorge de Lima  
para ver como é que a poesia receitava  
este meu fígado tropical bastante cansado.  
Havia de falar como Você  
Com um i no si  
— “si faz favor —  
de trocar sempre os pronomes para antes dos verbos  
— “mi dá um cigarro!”.

Mas tudo isso são coisas impossíveis, — Você sabe?  
Impossíveis”.

(Disponível em:

<<http://descobrindoaafrica.blogspot.com.br/>>.

Acesso em: 02 ago. 2018.)

Após a leitura, instigue os alunos a falarem sobre o poema. Para isso, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugerimos a seguir:

**- O poeta está comparando o Brasil com qual país?**

- Quais são as semelhanças e diferenças entre os dois países, segundo o poema?

- Você identifica elementos das culturas africanas na cultura brasileira?

Quais?



**Sequência básica I – Conto “A fronteira de asfalto”, de José Luandino Vieira.**

### **Objetivos**

- ↳ Propor a leitura do conto “A fronteira de asfalto”, do angolano José Luandino Vieira a partir das etapas da sequência básica de letramento literário.
- ↳ Apresentar o livro *A cidade e a infância* e o escritor José Luandino Vieira.
- ↳ Tratar a questão das diferenças, valorizando a diversidade a partir da raça negra.
- ↳ Promover o debate a respeito do preconceito racial.

### **Recursos**

- ↳ Cópias do conto “A fronteira de asfalto”
- ↳ Projetor multimídia
- ↳ Computador
- ↳ Pendrive com vídeos e slides que serão utilizados
- ↳ Caixa de som

### **Duração prevista:**

- ↳ 3 aulas

### **Professor (a),**

Esta oficina está organizada de acordo com a metodologia da sequência básica proposta por Cosson (2016). Portanto, dividimos em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. De preferência, realize essas quatro primeiras etapas em duas aulas geminadas, enquanto que a terceira aula, destinada ao registro interpretativo (atividade de extrapolação) pode ser realizada em uma aula separada das demais.

## MOTIVAÇÃO

Exibir o vídeo “Menina bonita do laço de fita”<sup>12</sup>, animação adaptada da obra homônima de Ana Maria Machado.

**O vídeo conta a história de um coelhinho branco que acha linda a cor negra de sua vizinha, a menina do laço de fita, e tenta de diversas formas ficar igual a ela. Depois de várias tentativas frustradas, ele percebe que não é possível mudar por uma questão genética. Então, ele casa com uma coelha preta e fica extremamente feliz ao ter filhos pretos, brancos e malhados, para quem ensina que a beleza está nas diferenças.**

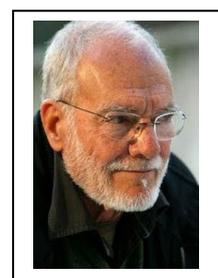
Após a exibição do vídeo, instigue os alunos a falarem sobre suas impressões sobre a história. Para incitar o debate, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugerimos a seguir:

- Qual o tema abordado no vídeo?
- O que mais chamou atenção?
- Como é a convivência entre os personagens?
- No nosso cotidiano, a convivência entre as pessoas é harmoniosa e sem preconceitos como no filme? Por quê?

## INTRODUÇÃO

Com o auxílio de slides, mostre a foto<sup>13</sup> e o nome do escritor José Luandino Vieira e questione aos alunos se alguém o conhece.

**José Luandino Vieira, na verdade, se chama José Vieira Mateus da Graça. Ele nasceu em Portugal, mas se mudou para Angola com os pais aos três anos. Passou toda a infância e juventude em Luanda. Participou ativamente do movimento pela libertação nacional, pois Angola foi por muito tempo colônia de Portugal. É considerado africano e representa a literatura angolana. Seu pseudônimo é uma homenagem a Luanda, capital de Angola.**



<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UhR8SXhQv6s>>.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.wook.pt/autor/jose-luandino-vieira/15732>>

Apresente também imagens de capas de diferentes edições do livro *A cidade e a infância* e peça que os alunos levantem hipóteses a respeito da temática dos contos do livro.



Fonte: Acervo da autora

Os contos de *A cidade e a infância*, inspirados na própria infância do autor vivida nos bairros pobres de Luanda, descrevem a cidade de Luanda como estava em 1950, mas também rememora seus traços do passado ao descrevê-la durante os anos de 1930.



- **Professor (a), se possível, leve um exemplar do livro para que os alunos possam ter contato com a obra física. Cosson (2016) enfatiza a importância desse contato.**
- **Seria interessante aproveitar o momento da introdução para falar brevemente sobre a história de Angola, sua colonização e a luta pela conquista da independência.**

## LEITURA

Antes da leitura, é importante apresentar apenas o título do conto para que os alunos façam inferências a respeito da história. Peça que os alunos socializem oralmente suas inferências e então solicite a leitura silenciosa do conto.

Em seguida, leia o conto em voz alta para a turma.

### A fronteira de asfalto

José Luandino Vieira

A menina das tranças loiras olhou para ele, sorriu e estendeu a mão.

... – Combinado?

– Combinado – Disse ele.

Riram os dois e continuaram a andar, pisando as flores violeta que caíam das árvores.

– Neve cor de violeta – disse ele.

– Mas tu nunca viste neve...

– Pois não, mas creio que cai assim...

– É branca, muito branca...

– Como tu!

e um sorriso triste aflorou medrosamente aos lábios dele.

– Ricardo! Também há neve cinzenta... cinzenta escura.

– Lembra-te da nossa combinação. Não mais...

– Sim, não mais clara da tua cor. Mas quem falou primeiro fostes tu.

Ao chegarem a ponta do passeio ambos fizeram meia volta e vieram pelo mesmo caminho.

A menina tinha tranças loiras e laços vermelhos.

– Marina, lembras-te da nossa infância? – e voltou-se subitamente para ela.

Olhou-a nos olhos. A menina baixou olhar para a biqueira dos sapatos pretos e disse:

– Quando tu fazias carros com rodas de patins e me empurravas a volta do bairro?

– Sim lembro-me...

A pergunta que o perseguia há meses saiu, finalmente.

– E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos à barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer da tua mãe? Achas...

E com as próprias palavras ia-se excitando. Os olhos brilhavam e o cérebro ficava vazio, porque tudo o que acumulara saía numa torrente de palavras.

... que eu posso continuar a ser teu amigo...

– Ricardo!

– Que a minha presença na tua casa...no quintal da tua casa, poucas vezes dentro dela!, não estragará os planos da tua família a respeito das tuas relações...Estava a ser cruel. Os olhos azuis de Marina não lhe diziam nada. Mas estava a ser cruel.O som da própria voz fê-lo ver isso. Calou-se subitamente.

– Desculpa – disse por fim.

Virou os olhos para o seu mundo. Do outro lado da rua asphaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique a sombra de mulembas. As ruas de areia eram sinuosas. Uma tênue nuvem de poeira que o vento levantava cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas,

três janelas. Um cercado de aduelas e arcos de barril.

– Ricardo – disse a menina das tranças loiras – tu dissestes isso para quê? Alguma vez te disse que não era tua amiga? Alguma vez que te abandonei ? Nem os comentários das minhas colegas, nem os conselhos velados dos professores, nem a família que se tem voltado contra mim...

– Está bem. Desculpa. Mas sabes, isto fica dentro de nós. Tem de sair em qualquer altura. E lembrava-se do tempo em que não havia perguntas, respostas, explicações. Quando ainda não havia a fronteira de asfalto.

– Bons tempos – encontrou-se a dizer.

– A minha mãe era a tua lavadeira. Eu era o filho da lavadeira. Servia de palhaço à menina Nina. A menina Nina dos caracóis loiros. Não era assim que te chamavam? – gritou ele. Marina fugiu para casa. Ele ficou com os olhos marejados, as mãos ferozmente fechadas e as flores violeta caindo-lhe na carapinha negra.

Depois, com passos decididos, atravessou a rua, pisando com raiva a areia vermelha e sumiu no emaranhado do seu mundo. Para trás ficava a ilusão.

Marina viu-o afastar-se. Amigos desde pequenos. Ele era o filho da lavadeira que distraía a menina Nina. Depois a escola. Ambos na mesma escola, na mesma classe. A grande amizade a nascer.

Fugiu para o quarto. Bateu com a porta. Em volta o aspecto luminoso, sorridente, o ar feliz, o calor suave das paredes cor-de-rosa. E lá estava sobre a mesa de estudo «... Marina e Ricardo – amigos para sempre». Os pedaços da fotografia voaram e estenderam-se pelo chão. Atirou-se para cima da cama e ficou de costas a olhar o tecto. Era ainda o mesmo candeeiro.

Desenhos de Walt Disney. Os desenhos iam-se diluindo nos olhos marejados. E tudo se cobriu de névoa. Ricardo brincava com ela. Ela corria feliz, o vestido pelos joelhos, e os caracóis loiros brilhavam. Ricardo tinha uns olhos grandes. E subitamente ficou a pensar no mundo para lá da rua asfaltada. E reviu as casas de pau-a pique onde viviam famílias numerosas. Num quarto como o dela dormiam os quatro irmãos de Ricardo... Porquê? Porque é que ela não podia continuar a ser amiga dele, como fora em criança? Porque é que agora era diferente?

– Marina, preciso falar-te.

A mãe entrara e acariciava os cabelos loiros da filha.

– Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora ... um preto é um preto...

As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei... Bem sabes que não é por mim!

– Está bem, eu faço o que tu quiseres. Mas agora deixa-me só.

O coração vazio. Ricardo não era mais que uma recordação longínqua. Uma recordação ligada a uns pedaços de fotografia que voavam pelo pavimento.

– Deixas de ir com ele para o liceu, de vires com ele do liceu, de estudares com ele...

– Está bem mãe.

E virou a cabeça para a janela. Ao longe percebia-se a mancha escura das casas de zinco e das mulembas. Isso trouxe-lhe novamente Ricardo. Virou-se subitamente para a mãe. Os olhos brilhantes, os lábios arrogantemente apertados.

– Está bem, está bem, ouviu? – gritou ela.

Depois mergulhando a cara na colcha, chorou.

Na noite de luar, Ricardo, debaixo da mulemba, recordava. Os giroflés e a barra do lenço. Os carros de patins. E sentiu necessidade imperiosa de falar-lhe. Acostumara-se demasiado a ela. Todos aqueles anos de camaradagem, de estudo em comum.

Deu por si a atravessar a fronteira. Os sapatos de borracha rangiam no asfalto. A lua punha uma cor crua em tudo. Luz na janela. Saltou o pequeno muro. Folhas secas rangeram debaixo dos seus pés. O “Toni” rosou na casota. Avançou devagar até a varanda, subiu o rodapé e bateu com cuidado.

– Quem é? – a voz de Marina veio de dentro, íntima e assustada.

– Ricardo!

– Ricardo? Que queres?

– Falar contigo. Quero que me expliques o que se passa.

– Não posso. Estou a estudar. Vai-te embora. Amanhã na paragem do maximbombo. Vou mais cedo...

– Não. Precisa de ser hoje. Preciso de saber tudo já.

De dentro veio a resposta muda de Marina. A luz apagou-se. Ouvia-se chorar no escuro.

Ricardo voltou-se lentamente. Passou as mãos nervosas pelo cabelo. E, subitamente o facho da lanterna do polícia caqui bateu-lhe na cara.

– Alto aí! O que é que estás a fazer?

Ricardo sentiu medo. O medo do negro pelo polícia. Dum salto atingiu o quintal. As folhas secas cederam e ele escorregou. O “Toni” ladrou.

–Alto aí seu negro. Pára. Pára negro!

Ricardo levantou-se e correu para o muro. O polícia correu também. Ricardo saltou.

– Pára, pára! – gritou o polícia.

Ricardo não parou. Saltou o muro. Bateu no passeio com a violência abafada pelos sapatos de borracha.

Mas os pés escorregaram quando fazia o salto para atravessar a rua. Caiu e a cabeça bateu violentamente de encontro a aresta do passeio.

Luzes acenderam-se em todas as janelas. O “Toni” ladrava. Na noite ficou o grito loiro da menina de tranças.

Estava um luar azul de aço. A lua cruel mostrava-se bem. De pé o polícia caqui desnudava com a luz da lanterna o corpo caído. Ricardo, estendido do lado de cá da fronteira, sobre as flores violeta das árvores do passeio.

Ao fundo, cajueiros curvados sobre casas de pau-a-pique estendem a sombra retorcida na sua direcção.”

(VIEIRA, 2007, p. 40-44)

Após a leitura do texto, é o momento de confirmar ou não as hipóteses levantadas a respeito da história.

Incentive a discussão sobre o conto, enfatizando as relações raciais e as formas de discriminação mostradas no texto. Para incitar o debate, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugerimos a seguir:

- **Quais são as principais características de Ricardo e Marina?**
- **Como era o relacionamento dos dois na infância e na fase da adolescência?**
- **Como a mãe de Marina via a relação da filha com Ricardo?**
- **O conto se passa em Luanda, capital de Angola. Há diferenças entre o bairro que Marina mora e o bairro de Ricardo? Quais?**
- **É possível perceber racismo no conto? Em quais momentos?**
- **Por que o asfalto pode ser considerado uma fronteira no conto?**
- **Pensando nessa divisão entre o bairro de branco e o musseque, como podemos explicar o título do conto?**
- **Passada a inocência da infância, os personagens percebem como o preconceito interfere na convivência entre eles?**
- **Há semelhanças entre a realidade do conto e a realidade brasileira? Quais?**
- **O desfecho do conto poderia ser diferente se o menino fosse branco?**



Professor (a), durante a interpretação procure suscitar relações do conto com as histórias de vida dos alunos. Além disso, pode ser estabelecida uma comparação do conto com o vídeo “Menina bonita do laço de fita”, que foi exibido durante a motivação, uma vez que ambos mostram a amizade e convivência entre raças diferentes. No entanto, enquanto no curta a convivência é harmoniosa e sem preconceitos, no conto o racismo predomina e atrapalha a amizade e a convivência entre os personagens.

### AULA 3 – ATIVIDADE DE EXTRAPOLAÇÃO

Concluída a quarta etapa, você pode sugerir duas opções de atividades para a turma. As atividades podem ser desenvolvidas de forma individual ou em equipes.

#### Primeira opção: Produção de um texto de campanha publicitária

Imaginando-se no lugar de Marina que, após a morte de Ricardo ficou muito triste, os alunos deverão produzir uma campanha publicitária de combate ao preconceito racial a ser divulgada nas redes sociais.

#### Segunda opção: Produção textual

Os alunos irão escrever uma continuação para a história ou criar um novo desfecho para o conto a partir de qualquer momento anterior a morte de Ricardo no conto.

Após a realização das atividades, os alunos deverão apresentar suas produções para a turma.

#### COM A GENTE FOI ASSIM!

- Como nossa escola não possui laboratório de informática, nem acesso a internet, os alunos reproduziram suas campanhas em cartazes.
- Disponibilizamos os materiais necessários para a realização das atividades: folha de redação com a proposta de produção textual, cartolina, revistas para recorte, lápis de cor, etc.
- Após a socialização, os cartazes com as campanhas foram colados nos corredores da escola para que a comunidade escolar tivesse acesso às produções dos alunos e a oportunidade de refletir sobre o assunto.

### OFICINA III

#### Sequência básica II – Conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana.

##### Objetivos

- ↪ Propor a leitura do conto “As mãos dos pretos”, do moçambicano Luís Bernardo Honwana a partir das etapas da sequência básica de letramento literário.
- ↪ Mostrar que o racismo é uma construção social e ideológica. Ele é reproduzido e naturalizado por várias instituições como, por exemplo, família, igreja e escola.
- ↪ Problematizar as relações étnico-raciais.

##### Recursos

- ↪ Cópias do conto “As mãos dos pretos”
- ↪ Projetor multimídia
- ↪ Pendrive com vídeos e slides que serão utilizados

##### Duração prevista:

- ↪ 3 aulas

##### MOTIVAÇÃO

Fomentar uma discussão inicial a partir do seguinte questionamento:

**- As pessoas nascem racistas ou elas se tornam racistas?**

Após ouvir as colocações dos alunos, apresente a notícia a seguir, retirada do site do jornal O Estado de S. Paulo, e conte resumidamente a história:

**Menina de 2 anos rebate comentário racista de atendente**

REDAÇÃO - O ESTADO DE S. PAULO

04/04/2017, 16:33

Sophia escolheu uma boneca negra para comprar e foi questionada pela mulher do caixa



Sophia tem certeza de que é médica e quis uma boneca igual a ela Foto: <https://www.instagram.com/leilani324/>

(Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,menina-de-2-anos-rebate-comentario-racista-de-atendente,70001726497>. Acesso: 07 ago. 2018)

Segundo a notícia, a menina Sophia escolheu a boneca da imagem, pois sonha em ser médica, mas a atendente do caixa perguntou se a boneca era um presente. Sem entender, a mãe explicou que era um presente por Sophia ter conseguido usar o peniquinho. Então, a mulher teria dito para a criança: “Mas ela não parece com você. Nós temos várias outras bonecas que parecem mais com você”. De acordo com o relato da mãe, a garota discordou e respondeu: “Claro que parece. Ela é uma médica, eu sou uma médica. Ela é bonita, eu sou bonita. Você vê o lindo cabelo dela? E o estetoscópio?”. Ainda de acordo com a notícia, Bradi ficou muito feliz com a atitude da filha e escreveu em seu *Instagram*: “Essa experiência só confirmou minha crença de que nós não nascemos com a ideia de que a cor importa. A pele tem cores diferentes assim como o cabelo e os olhos e todas elas são lindas”.

Após a leitura da notícia, apresente a peça publicitária a seguir da campanha “Onde você guarda o seu racismo?”, lançada em dezembro de 2004. O material consiste em uma série de depoimentos de pessoas que foram vítimas de discriminação racial no Brasil. O depoimento apresentado a seguir revela uma afirmação discriminatória feita por uma criança de apenas três anos:



Fonte: <http://unecombatearacismo.blogspot.com/2009/04/onde-voce-guarda-o-seu-racismo.html>. Acesso em: 08 ago. 2018

- Peça que os alunos comparem as histórias e expliquem por quais motivos essas crianças tiveram reações diferentes.
- Questione de que forma o discurso que essas crianças ouvem influencia suas atitudes.
- Questione ainda se os seus alunos conhecem alguma história parecida ou de atitudes infantis parecidas com esses dois exemplos.

Sugerimos que faça uma breve explanação sobre como nossa linguagem e nossas ações são influenciadas pelos diversos discursos a que estamos submetidos.

## INTRODUÇÃO

Com o auxílio de slides, mostre a foto<sup>14</sup> e o nome do escritor Luís Bernardo Honwana e questione aos alunos se alguém o conhece.

**Luís Bernardo Honwana nasceu em 1942, em Lourenço Marques, hoje Maputo, em Moçambique. Aos vinte e dois anos, em 1964, publicou o livro de contos *Nós matamos o Cão Tinhoso* que o consagrou como um dos mais importantes escritores de seu país. No mesmo ano, Honwana, militante da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), foi preso por suas atividades anticolonialismo e permaneceu encarcerado por três anos.**



<sup>14</sup> Disponível em: <https://tertuliabibliofila.blogspot.com/2012/03/luis-bernardo-honwana-um-escritor.html>

Apresente alguns dados biográficos do autor, sua militância e engajamento nas questões relativas aos direitos do povo negro.

## LEITURA

Para começar a etapa de leitura, apresente o título do conto, “As mãos dos pretos” e peça que os alunos façam predições sobre o assunto do texto.

Ouvidas as hipóteses construídas pelos alunos, apresente a imagem ao lado<sup>15</sup> e solicite que os alunos respondam, por escrito, a seguinte pergunta:

**O que você diria para uma criança se ela perguntasse por que as mãos das pessoas negras são brancas?**



**Professor (a), as respostas ao questionamento podem ser colocadas em pequenos pedaços de papéis que serão recolhidos por você. Não precisa ler para a turma. A ideia é fazê-los pensar sobre o questionamento e elaborar uma resposta.**

Entregue as cópias do conto aos alunos e solicite a leitura silenciosa do texto. Em seguida, leia o conto em voz alta para a turma.

### As mãos dos pretos

Luís Bernardo Honwana

Já não sei a que propósito é que isto vinha, mas o senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.

Lembrei-me disso quando o Senhor padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores que nós, voltou a falar

<sup>15</sup> Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-menino-africano-pequeno-que-mostra-palma-como-o-sinal-da-parada-ao-racismo-%C3%A0-guerra-e-%C3%A0-luta-image85762399>

nisso de as mãos serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me não largar seja quem for enquanto não me disser porque é que eles têm as mãos assim tão claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa.

O Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as Coca-Colas das cantinas já tenham sido vendidas, disse que o que me tinham contado era aldrabice. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

- Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram em moldes usados de cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!

Depois de contar isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima pêta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banhai num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco da Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que, ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão das mãos dos pretos serem mais claras do que o resto do corpo. No outro dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e esmo até chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais sou menos isto:

- Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver.... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para casa deles para os pôr a servir de escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos, porque os que já se tinham habituados a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens...Que o que os homens fazem é efeito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tivessem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fui para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

HONWANA, Luís Bernardo. As mãos dos pretos. In: BRAGANÇA, Albertino. [et al.]; **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

Após a leitura, ouça as primeiras impressões dos alunos sobre o texto. Questionese as previsões realizadas antes da leitura foram confirmadas, se não corresponderam às expectativas ou mudaram na medida em que se lia o texto.

Após a leitura em voz alta, o momento é de discussão e os alunos terão a palavra. As suas impressões devem ser levadas em consideração e mediadas sempre por você, professor (a). Para incitar o debate, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugerimos a seguir:

**-O que cada personagem representa?**

**-Com qual personagem você mais se identifica?**

**-Como a posição social que cada personagem ocupa na sociedade influencia seus discursos?**

**-Por que a maioria dos personagens baseia suas respostas em conceitos religiosos?**

**- Por que a mãe se difere dos demais personagens? O que ela representa?**

**- Por que a mãe ria das respostas dos outros? Por que ela chorou ao beijar as mãos do filho?**

**-O autor denuncia discursos presentes na sociedade moçambicana. As visões apresentadas sobre os negros se aproximam ou se distanciam das visões apresentadas em nossa sociedade? Por quê?**

**-Historicamente, é possível datar ou indicar onde surgiu a discriminação racial?**

Entregue uma cópia aos alunos do poema a seguir, escrito pelo poeta afro-brasileiro Solano Trindade, e realize, em voz alta, sua leitura.

<b>Sou Negro</b>	
	Por Solano Trindade
Sou Negro	o pau comeu
meus avós foram queimados	Não foi um pai João
pelo sol da África	humilde e manso
minh'alma recebeu o batismo dos tambores	
atabaques, gonguês e agogôs	Mesmo vovó não foi de brincadeira
	Na guerra dos Malês
Contaram-me que meus avós	ela se destacou
vieram de Loanda	
como mercadoria de baixo preço	Na minh'alma ficou
plantaram cana pro senhor do engenho novo	o samba
e fundaram o primeiro Maracatu.	o batuque
	o bamboleio
Depois meu avô brigou como um danado	e o desejo de libertação...
nas terras de Zumbi	
Era valente como quê	(Disponível em <a href="http://latitudeslatinas.com/poemas-de-solano-trindade/">http://latitudeslatinas.com/poemas-de-solano-trindade/</a> . Acesso: 10 jul. 2018)
Na capoeira ou na faca	
escreveu não leu	

Após a leitura, fomente a discussão sobre o poema, comparando-o ao conto.

Alguns questionamentos podem ser feitos:

- **O discurso do poema é de valorização ou desvalorização da pessoa negra?**
- **De quem é a voz desse poema? Quem essa voz representa?**
- **O poema nega algumas visões preconceituosas a respeito dos negros. Que visões são essas? Como o poema desmistifica essas visões?**
- **Na sua opinião, por que o poeta sentiu necessidade de produzir esse poema valorizando o negro?**

### **AULA 3 – ATIVIDADE DE EXTRAPOLAÇÃO**

Concluída a quarta etapa, você pode sugerir duas opções de atividades a serem realizadas em equipes.

#### **Primeira opção:**

Baseando-se nas discussões realizadas, produza um poema que fale sobre o racismo. Seu texto será divulgado para toda a comunidade escolar.

#### **Segunda opção:**

Produza uma campanha comunitária de combate ao racismo na escola. Sua produção deverá alertar a comunidade para os malefícios dessa prática.

Após a realização das atividades, os alunos deverão apresentar suas produções para o restante da turma. Se forem produzidos cartazes, é aconselhável que sejam expostos nos corredores da escola.

## OFICINA IV

### Sequência básica III – Conto “A saia almarrotada”, de Mia Couto.

#### Objetivos

- ↪ Propor a leitura do conto “A saia almarrotada”, do moçambicano Mia Couto a partir das etapas da sequência básica de letramento literário.
- ↪ Debater sobre as diferentes formas de opressão em nossa sociedade.
- ↪ Questionar a presença do machismo e do discurso de dominação masculina a partir da realidade africana retratada no conto.

#### Recursos

- ↪ Cópias do conto “A saia almarrotada”
- ↪ Projetor multimídia
- ↪ Computador
- ↪ Pendrive com vídeos e slides que serão utilizados
- ↪ Dicionários

#### Duração prevista:

- ↪ 3 aulas

#### MOTIVAÇÃO

Inicie a motivação apresentando a imagem a seguir e solicitando que os alunos expliquem o que entendem sobre ela.



(Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NDQwNTE2/>)

#### DICA!

Professor (a), pode acontecer de alguns alunos terem dificuldades de compreender algumas palavras. Então, seria importante disponibilizar dicionários para os alunos consultarem em caso de dúvidas.

Professor (a), instigue os alunos a citarem diferentes formas de opressão presentes em nossa sociedade e promova um breve debate sobre a temática.

## INTRODUÇÃO

Com o auxílio de slides, mostre a foto<sup>16</sup> e o nome do escritor Mia Couto e questione aos alunos se alguém o conhece.

Faça a exibição do vídeo Mia Couto – Literatura (Biografia), disponível no youtube<sup>17</sup>, que apresenta dados sobre a biografia e produção do escritor moçambicano, além de uma breve entrevista com o autor.

**Mia Couto nasceu na cidade da Beira, em Moçambique. É escritor, poeta e jornalista.**

**Ganhador do Prêmio Camões de 2013, é o autor moçambicano mais traduzido e divulgado no exterior.**



Explique que o conto faz parte do livro *O Fio das Missangas* e apresente algumas informações principais sobre a obra.

## LEITURA

Para começar a etapa de leitura, apresente o título do conto, “A saia almarrotada” e peça que os alunos construam hipóteses sobre o assunto do texto.

Após a socialização das inferências, sugerimos que você, professor (a), leia o conto em voz alta para a turma.

### **A saia almarrotada**

Mia Couto

O estar morto é uma mentira. O morto apenas não sabe parecer vivo.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.wook.pt/autor/mia-couto/2621>

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mVQLXL1wvjk>

Quando eu morrer,  
quero ficar morta.

(Confissão da mulher incendiada)

Na minha vila, a única vila do mundo, as mulheres sonhavam com vestidos novos para saírem. Para serem abraçadas pela felicidade. A mim, quando me deram a saia de rodar, eu me tranquei em casa. Mais que fechada, me apurei invisível, eternamente nocturna. Nasci para cozinha, pano e pranto. Ensinarão-me tanta vergonha em sentir prazer, que acabei sentindo prazer em ter vergonha.

Belezas eram para as mulheres de fora. Elas desencobriam as pernas para maravilhações. Eu tinha joelhos era para descansar as mãos. Por isso, perante a oferta do vestido, fiquei dentro, no meu ninho ensombrado. Estava tão habituada a não ter motivo, que me enrolei no velho sofá. Olhei a janela e esperei que, como uma doença, a noite passasse. No dia seguinte, as outras chegariam e me fariam do baile, das lembranças cheias de riso matreiro. E nem inveja sentiria. Mais que o dia seguinte, eu esperava pela vida seguinte.

Minha mãe nunca soletrou meu nome. Ela se calou no meu primeiro choro, tragada pelo silêncio.

Única menina entre a filharada, fui cuidada por meu pai e meu tio. Eles me quiseram casta e guardada. Para tratar deles, segundo a inclinação das suas idades. E assim se fez: desde nascença, o pudor adiou o amor. Quando me deram uma vaidade, eu fui ao fundo. Como o barco do Tio Jonjoão que ele construiu de madeira verde. Todos teimaram que era desapropriado o material. Um arco nos ombros, foi sua resposta. Jonjoão convocou toda a vila para assistir à largada do barco. Dessa vez, até eu descí aos caminhos. Mal se barrigou nas águas do rio, a barcaça foi engolida nas funduras.

- Maldição - propalou meu pai, gritando com as nuvens.

Mas eu sabia que não. O barco estava ainda muito cru, a madeira tinha ainda vontade de raiz. Nosso tio não tinha feito um barco para flutuar. Isso fazem todos, disse, é tudo barcos, uns iguais e os outros também. E acrescentou:

- Quando secar o rio, o meu barco ainda estará aqui.

Agora, a saia de roda era o barco na fundura das águas. Uma tristeza de nascença me separava do tempo. As outras moças, das vizinhanças, comiam para não ter fome. Eu comi a própria fome.

- Filha, venha sentar.

Não diziam “comer” que era palavra dispendiosa. Diziam “sentar”. E apontavam

uma estreiteza entre cotovelos em redor da mesa. Os braços se atropelavam, disputando as magras migalhas. Em casa de pobre ser o último é ser nenhum. Assim eu não me servia. Meu coração já me tinha expulso de mim. Estava desalojada das vontades. E esperava ser a última, arriscando nada mais sobrar. Mas havia essa voz que sobrepunha minha existência:

- Deixem um pouco para a miúda.

Afinal, sempre eu tinha um socorro. Um pouco para a miúda: assim, sem necessidade de nome. Que o meu nome tinha tombado nesse poço escuro em que minha mãe se afundara. E os olhos da família, numerosos e suspensos, a contemplarem a minha mão, atravessando vagarosamente a fome. Não tendo nome, faltava só não ter corpo.

A meu tio, certa vez, ousei inquirir: quando secar o rio estarei onde? E ele me respondeu: o rio vive dentro de si, o barco é que secará.

Na minha vila, as mulheres cantavam. Eu pranteava. Apenas quando chorava me sobrevinham belezas. Só a lágrima me desnudava, só ela me enfeitava. Na lágrima flutuava a carícia desse homem que viria. Esse aprincesado me iria surpreender. E me iria amar em plena tristeza. Esse homem me daria, por fim, um nome. Para o meu apetite de nascer, tudo seria pouco, nesse momento.

As outras moças esperavam pelo domingo para florescer. Eu me guardava bordando, dobrando as costas para que meus seios não desabrochassem. Cresci assim, querendo que o meu peito mirrasse na sombra. As outras moças queriam viver muito diariamente. Eu envelhecendo, a ruga em briga com a gordura. As meninas saltavam idades e destinavam as ancas para as danças. O meu rabo nunca foi louvado por olhar de macho. Minhas nádegas enviuvavam de assento em assento, em acento circunflexo.

Chega-me ainda a voz de meu velho pai como se ele estivesse vivo. Era essa voz que fazia Deus existir. Que me ordenava que ficasse feia, desviçosa a vida inteira. Eu acreditava que nada era mais antigo que meu pai. Sempre ceguei em obediência, enxotando tentações que piripirilampejavam a minha meninice. Obedeci mesmo quando ele ordenou:

- Vá lá fora e pegue fogo nesse vestido!

Eu fui ao pátio com a prenda que meu tio secretamente me havia oferecido. Não cumpri. Guiaram-me os mandos do diabo e, numa cova, ocultei esse enfeitado enfeite.

Lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim. E não eram chamadas. Eram as mãos escaldantes do homem que veio tarde, tão tarde que as luzes do baile já haviam esmorecido.

É essa voz que ainda paira, ordenando a minha vez de existir. Ou de comer. E escuto a sua ordem para que a vida me ceda a vez. E pergunto: posso agora, meu pai, agora

que eu já tenho mais ruga que pregas tem esse vestido, posso agora me embelezar de vaidades? Fico à espera de sua autorização, enquanto vou ao pátio desenterrar o vestido do baile que não houve. E visto-me com ele, me resplandeço ante o espelho, rodopio para enfunar a roupa. Uma diáfana música me embala pelos corredores da casa.

Agora, estou sentada, olhando a saia rodada, a saia amarfanhosa, almarrotada. E parece que me sento sobre a minha própria vida.

O calor faz parar o mundo. E me faz encalhar no eterno sofá da sala enquanto a minha mão vai alisando o vestido em vagarosa despedida. Em gesto arrastado como se o meu braço atravessasse outra vez a mesa da família. E me solto do vestido. Atravesso o quintal em direcção à fogueira. Algum homem me visse, a lágrima tombando com o vestido sobre as chamas: meu coração, depois de tudo, ainda teimava?

COUTO, Mia. O fio das missangas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Após a leitura os alunos poderão falar suas impressões sobre o conto. É o momento de confirmar ou não as hipóteses levantadas a respeito da história.

Professor (a), você mediará a discussão sobre o conto e poderá suscitar questionamentos que levem os alunos a perceberem como o conto denuncia a sociedade patriarcal que destina às mulheres um lugar marginal, oprimidas pelo machismo. Para incitar o debate, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugerimos a seguir:

**-Por que a personagem não é nomeada?**

**-A protagonista revela a forma como foi criada e como viveu ao longo de sua vida. Como foi essa criação?**

**-Por que a mulher obedecia ao que lhe era ordenado, mesmo que causasse dores horríveis?**

**-Nota-se que o direito de expressão dessa mulher foi negado a vida toda. Que outros direitos também lhe foram retirados? Por quem e por quê?**

**-A jovem depositava esperanças no casamento. Por quê?**

**-Ao atear fogo em seu corpo, a jovem é salva por seus irmãos. A atitude deles é vista como uma salvação pela personagem? Por quê?**

**-O que a saia representa? Ela traz apenas memórias para essa mulher? Justifique com passagens do texto.**

**-No título, Mia Couto constrói um neologismo. A partir da leitura o texto, o que significa “almarrotada”?**

-A protagonista resgata memórias de sua vida, marcada por ser uma única mulher em meio a uma família machista. Sua angústia é tocante. Você conhece alguma história ou alguém que já sofreu devido ao machismo? Conte, resumidamente, como tudo aconteceu.

-É muito comum ouvirmos dizer que as tarefas de casa são atribuições femininas e que lugar de mulher é na cozinha, como o conto retrata. Você concorda? Por quê?

### AULA 3 – ATIVIDADE DE EXTRAPOLAÇÃO

Nesta aula os alunos serão convidados a produzirem tirinhas que retratem situações de machismo cotidianas, demonstrando uma crítica. Para isso, inicialmente, apresente a tirinha do Armandinho a seguir:



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>

Após a leitura da tirinha produzida por Alexandre Beck, instigue os alunos a falarem sobre o que entenderam do texto e inicie um breve debate sobre a forma machista como Armandinho tratou a colega, não deixando Fê falar.

A partir da discussão gerada, explique aos alunos que, em equipes, eles deverão produzir uma tirinha que retrate situações de machismo que ocorrem cotidianamente em nossa sociedade, fazendo uma crítica. Após a realização da atividade, reserve um momento para a socialização das produções.

#### COM A GENTE FOI ASSIM!

Esta foi uma das atividades que a turma mais gostou de fazer e as discussões foram muito interessantes, pois o machismo, infelizmente, marca o cotidiano de todos nós. Disponibilizamos os materiais necessários para a realização da atividade.

Os resultados foram ótimos, pois a turma produziu diversas tirinhas que retrataram de forma crítica e criativa diversas situações machistas do nosso cotidiano. Espero que com sua turma aconteça o mesmo.

## OFICINA V

### Sequência básica IV – Conto “Maria”, de Conceição Evaristo.

#### Objetivos

- ↳ Propor a leitura do conto “Maria”, da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo a partir das etapas da sequência básica de letramento literário.
- ↳ Apresentar a literatura afro-brasileira.
- ↳ Refletir sobre as diferentes manifestações de violência contra a mulher e, em especial, contra a mulher negra em sua vida pessoal e em comunidade.
- ↳ Analisar a representação da mulher negra na literatura afro-brasileira.

#### Recursos

- ↳ Cópias do conto “Maria”
- ↳ Computador e projetor multimídia
- ↳ Pendrive com vídeos e slides que serão utilizados

#### Duração prevista:

- ↳ 3 aulas

#### MOTIVAÇÃO

Como motivação presente, com o auxílio de slides, imagens de diferentes mulheres negras exercendo diferentes profissões e em diferentes posições sociais. Incentive os alunos a falarem a respeito das imagens. Enfatize a luta das mulheres negras para vencer preconceitos, estereótipos e conquistar seu espaço na sociedade.

#### INTRODUÇÃO

Com o auxílio de slides, apresente a foto da escritora Conceição Evaristo e alguns dados de sua biografia, pois sua história é um exemplo de superação a ser seguido.

Uma das escritoras afro-brasileiras de maior destaque na atualidade, **Conceição Evaristo** nasceu em uma favela de Belo Horizonte e precisou conciliar seus estudos com o trabalho como empregada doméstica, até concluir, aos 25 anos, o curso Normal. Depois, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde começou a lecionar e estudar Letras na UFRJ. Mestre e Doutora em Literatura Comparada, estreou, na década de 90, na literatura com publicações na Série Cadernos Negros, organizada pelo Grupo Quilombhoje. Engajada nos movimentos de valorização da cultura negra, a “escrivência” de Conceição Evaristo, ou seja, a escrita nascida das experiências de vida da própria autora e de seu povo revela a condição dos afrodescendentes no Brasil.



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/conceicao-evaristo/>

Após apresentar brevemente a biografia de Conceição Evaristo, você pode exibir um vídeo, disponível no youtube<sup>18</sup>, em que a própria escritora fala sobre sua vida, sua trajetória como professora e como iniciou na escrita.

Professor (a),

Chegou a hora de apresentar o livro **Olhos d'água**. Se possível, leve um exemplar para a sala e deixe que os alunos o manuseiem por algum tempo.

**Enfatize que a obra é composta por quinze contos que dão voz aos negros, principalmente a mulher negra, mostrando as desigualdades sociais, as inúmeras formas de violência e a marginalização a que foram submetidos pelo grupo detentor do poder em nossa sociedade.**

## LEITURA

Antes de iniciar a leitura do conto, apresente o título “Maria” e instigue os alunos a construírem inferências sobre a história.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dHAaZQPIF8I&t=22s>. Acesso: set. 2018.

Distribua o conto e realize uma leitura compartilhada do texto.

## **Maria**

Conceição Evaristo

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha!

Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arreventado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

Após a leitura permita que os alunos falem suas impressões sobre o conto. É o momento de confirmar ou não as hipóteses levantadas a respeito da história.

Incentive a discussão sobre o texto e procure enfatizar o tom de denúncia das opressões de classe e de gênero que a protagonista sofre, bem como a violência que vitima a personagem e milhares de mulheres que ela representa. Para incitar o debate, você pode utilizar perguntas norteadoras como as que sugerimos a seguir:

**-Quais as características de Maria? Quem ela representa?**

**-Observe a descrição do ex-companheiro de Maria. Como ele agiu enquanto falava com ela? Por que ele agiu dessa forma?**

**-Por quais razões Maria foi agredida?**

**- Será que os passageiros, que passaram a agredir a protagonista, teriam a mesma postura diante de uma mulher branca?**

**-Ao observar a forma como os demais passageiros se referiram à Maria, você percebe alguma forma de preconceito? Qual (is)?**

**- Todos no ônibus acreditam que Maria seja culpada? Por quê?**

**-Se Maria de fato fosse cúmplice dos assaltantes, o que aconteceu com ela seria aceitável?**

**-Você já presenciou ou conhece alguma história de mulheres vítimas de violência? Quem, geralmente, são os agressores?**



**Professor (a), durante a discussão pode ser necessário explicar para os alunos um pouco sobre a Lei nº11. 340/2006, Lei Maria da Penha. Caso se interesse em aprofundar seus conhecimentos a respeito da referida lei acesse:**

**<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496319/>**

### AULA 3 – ATIVIDADE DE EXTRAPOLAÇÃO

Concluída a quarta etapa, você pode sugerir duas opções de atividades para que os alunos escolham uma e realizem em equipes:

#### Primeira opção:

Pesquisar sobre a Lei Maria da Penha e produzir cartazes sobre a temática. Os cartazes serão colados na escola com o objetivo de alertar e esclarecer a comunidade escolar sobre o tema violência contra a mulher.

#### Segunda opção:

Dramatização do conto “Maria”. Os alunos podem escolher entre fazer a encenação da história original ou modificar a história, contando-a a partir de outras perspectivas.

Após a realização das atividades, os alunos deverão apresentar suas produções para o restante da turma.

Para as dramatizações, é necessário que seja dado mais tempo para os ensaios e a apresentação deverá ocorrer em um dia posterior.

### OFICINA VI

#### Círculo de leitura literária – Conto “O cego Estrelinho”, de Mia Couto.

##### Objetivos

- ↪ Apresentar a metodologia dos círculos de leitura estruturados.
- ↪ Realizar um círculo de leitura com o conto africano “O cego Estrelinho”.
- ↪ Refletir sobre relações humanas e sociais, além de temas como amizade, solidariedade, companheirismo e resiliência.

**Recursos**

- ↪ Cópias do conto “O cego Estrelinho”
- ↪ Projetor multimídia
- ↪ Computador
- ↪ Pendrive com vídeos e slides que serão utilizados

**Duração prevista:**

- ↪ 2 aulas

**Professor(a),**

Esta oficina tem como objetivo apresentar a metodologia dos círculos de leitura estruturados aos alunos, bem como as funções que serão desempenhadas pelos participantes.

Inicialmente, explique detalhadamente o funcionamento dos círculos de leitura propostos por Cosson (2017), enfatizando que a turma será dividida em grupos para efetuar a leitura de contos selecionados e que deverão fazer registros do que foi lido de acordo com a função que cada um assumirá no grupo (conector, questionador, iluminador, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador).

Com o auxílio de slides, explique cada uma das nove funções.

Enfatize para os alunos que a discussão do texto será feita a partir dos registros de leitura de cada aluno.

A seguir, proponha a realização de um círculo de leitura com o conto “O cego Estrelinho” de Mia Couto.

Apresente o título do conto para que os alunos elaborem hipóteses a respeito da história e, em seguida, faça a leitura em voz alta do conto.

**O cego Estrelinho**

Mia Couto

O cego Estrelinho era pessoa de nenhuma vez: sua história poderia ser contada e descontada não fosse seu guia, Gigito Efraim. A mão de Gigito conduziu o desvistado por tempos e idades. Aquela mão era repartidamente comum, extensão de um no outro, siamensal.

E assim era quase de nascença. Memória de Estrelinho tinha cinco dedos e eram os de Gigito postos, em aperto, na sua própria mão.

O cego, curioso, queria saber de tudo. Ele não fazia cerimônia no viver. O sempre lhe era pouco e o tudo insuficiente. Dizia, deste modo:

– Tenho que viver já, senão esqueço-me.

Gigitinho, porém, o que descrevia era o que não havia. O mundo que ele minuciava eram fantasias e rendilhados. A imaginação do guia era mais profícua que papaeira. O cego enchia a boca de águas:

– Que maravilhação esse mundo. Me conte tudo, Gigito!

A mão do guia era, afinal, o manuscrito da mentira. Gigito Efraim estava como nunca esteve S. Tomé: via para não crer. O condutor falava pela ponta dos dedos. Desfolhava o universo, aberto em folhas. A ideação dele era tal que mesmo o cego, por vezes, acreditava ver. O outro lhe encorajava esses breves enganos:

– Desbengale-se, você está escolhendo a boa procedência!

Mentira: Estrelinho continuava sem ver uma palmeira à frente do nariz. Contudo, o cego não se conformava em suas escurezas. Ele cumpria o ditado: não tinha perna e queria dar o pontapé. Só à noite, ele desalentava, sofrendo medos mais antigos que a humanidade. Entendia aquilo que, na raça humana, é menos primitivo: o animal.

– Na noite aflige não haver luz?

– Aflição é ter um pássaro branco esvoando dentro do sono.

Pássaro branco? No sono? Lugar de ave é nas alturas. Dizem até que Deus fez o céu para justificar os pássaros. Estrelinho disfarçava o medo dos vaticínios, subterfugindo:

– E agora, Gigitinho? Agora, olhando assim para cima, estou face ao céu?

Que podia o outro responder? O céu do cego fica em toda a parte. Estrelinho perdia o pé era quando a noite chegava e seu mestre adormecia. Era como se um novo escuro nele se estresse em nó cego. Devagaroso e sorrateiro ele aninhava sua mão na mão do guia. Só assim adormecia. A razão da concha é a timidez da amêijoia? Na manhã seguinte, o cego lhe confessava: se você morrer, tenho que morrer logo no imediato. Senão-me: como acerto o caminho para o céu?

Foi no mês de Dezembro que levaram Gigitinho. Lhe tiraram do mundo para pôr na guerra: obrigavam os serviços militares. O cego reclamou: que o moço inatingia a idade: E que o serviço que ele a si prestava era vital e vitalício. O guia chamou Estrelinho à parte e lhe tranquilizou:

– Não vai ficar sozinhandando por aí. Minha mana já mandei para ficar no meu lugar.

O cego estendeu o braço a querer tocar uma despedida. Mas o outro já não estava lá. Ou estava e se desviara, propositado? E sem água ida nem vinda, Estrelinho escutou o amigo se afastar, engolido, esponginquo, invisível. Pela primeira vez, Estrelinho se sentiu invalidado.

– Agora, só agora, sou cego que não vê.

No tempo que seguiu, o cego falou alto, sozinho como se inventasse a presença de seu amigo: escuta, meu irmão, escuta este silêncio. O erro da pessoa é pensar que os silêncios são todos iguais. Enquanto não: há distintas qualidades de silêncio. É assim o escuro, este nada apagado que estes meus olhos tocam: cada um é um, desbotado à sua maneira. Entende mano Gigito?

Mas a resposta de Gigito não veio, num silêncio que foi seguindo, esse sim, repetido e igual. Desamimado, Estrelinho ficou presenciando inimagens, seus olhos no centro de manchas e ínvias lácteas. Aquela era uma desluada noite, tinturosa de enorme. Pitogando, o cego captava o escuro em vagas, despedaços. O mundo lhe magoava a desemparelhada mão. A solidão lhe doía como torcicolo em pescoço de girafa. E lembrou palavras do seu guia:

– Sozinha e triste é a remela em olho de cego.

Com medo da noite foi andando, aos tropeços. Os dedos teatrais interpretavam ser olhos. Teimoso como um pêndulo foi escolhendo caminho. Tropeçando, empecilhando, acabou caído numa berma. Ali adormeceu, seus sonhos ziguezaguaram à procura da mão de Gigitinho.

Então ele, pela primeira vez, viu a garça. Tal igual como descrevera Gigitinho: a ave tresvoada, branca de amanhecer. Latejando as asas, como se o corpo não ocupasse lugar nenhum.

De aflição, ele desviou o vazado olhar. Aquilo era visão de chamar desgraças. Quando a si regressou lhe parecia conhecer o lugar onde tombara. Como diria Gigito: era ali que as cobras vinham recarregar os venenos. Mas nem força ele colectou para se afastar. Ficou naquela berma, como um lenço de enrodilhada tristeza, desses que tombam nas despedidas. Até que o toque tímido de uma mão lhe despertou os ombros.

– Sou irmã de Gigito. Me chamo Infelizmina.

Desde então, a menina passou a conduzir o cego. Fazia-o com discrição e silêncios. E era como se Estrelinho, por segunda vez, perdesse a visão. Porque a miúda não tinha nenhuma sabedoria de inventar. Ela descrevia os tintins da paisagem, com senso e realidade. Aquele mundo a que o cego se habituara agora se desiluminava. Estrelinho perdia os brilhos da fantasia. Deixou de comer, deixou de pedir, deixou de queixar. Fraco, ele

careceu que ela o amparasse já não apenas de mão mas de corpo inteiro. De cada vez, ela puxava o cego de encontro a si. Ele foi sentindo a redondura dos seios dela, a mão dele já não procurava só outra mão. Até que Estrelinho aceitou, enfim, o convite do desejo.

Nessa noite, por primeira vez, ele fez amor, embevecido. Num instante, regressaram as lições de Gigito. O pouco se fazia tudo e o instante transbordava eternidades. Sua cabeça andorinhava e ele guiava o coração como voo de morcego: por eco da paixão. Pela primeira vez, o cego sentiu sem aflição o sono chegar. E adormeceu enroscado nela, seu corpo imitando dedos solvidos em outra mão.

A meio da noite, porém, Infelizmina acordou, sobressaltada. Tinha visto a garça branca, em seu sonho. O cego sentiu o baque, tivessem asas embatido no seu peito. Mas, fingiu sossego e serenou a moça. Infelizmina voltou ao leito, sonoitada.

De manhã chega a notícia: Gigito morrerá. O mensageiro foi breve como deve um militar. A mensagem ficou, em infinita ressonância, como devem as feridas da guerra. Estranhou-se o seguinte: o cego reagiu sem choque, parecia ele já sabendo daquela perda. A moça, essa, deixou de falar, órfã de seu irmão. A partir dessa morte ela só tristonhava, definhada. E assim ficou, sem competência para reviver. Até que a ela se chegou o cego e lhe conduziu para a varanda da casa. Então iniciou de descrever o mundo, indo além dos vários firmamentos. Aos poucos foi despontando um sorriso: a menina se sarava da alma. Estrelinho miraginava terras e territórios. Sim, a moça, se concordava. Tinha sido em tais paisagens que ela dormira antes de ter nascido. Olhava aquele homem e pensava: ele esteve em meus braços antes da minha actual vida.

E quando já havia desenvencilhado da tristeza ela lhe arriscou de perguntar:

– Isso tudo, Estrelinho? Isso tudo existe aonde?

E o cego, em decisão de passo e estrada, lhe respondeu:

– Venha, eu vou-lhe mostrar o caminho!

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Após a leitura, desempenhe uma das funções para servir de modelo aos alunos, ajudando-os a atuarem adequadamente nos grupos durante o círculo, pois, segundo Cosson (2017) antes de começar um círculo de leitura é essencial que o próprio professor mostre como fazer para que os alunos sejam levados a reproduzirem a partir de seu exemplo.



**Professor (a),**

Permita que cada grupo distribua as funções entre seus componentes que, no geral, ficarão responsáveis por desempenhar duas funções cada.

Estabeleça um período de tempo para que os alunos discutam o conto nos pequenos grupos e preencham as fichas de função.

Depois das discussões nos grupos, forme um círculo único para que os alunos compartilhem suas leituras. Assim, escute os registros feitos de acordo com cada função e fomenta o debate mais aprofundado sobre os aspectos registrados nas fichas de função.

Para concluir, faça uma breve avaliação do círculo de leitura e, juntamente com os alunos elenque os pontos positivos e os que precisam ser melhorados nos próximos círculos de leitura.



**OFICINA VII**

**Exposição dos contos e organização dos círculos de leitura.****Objetivos**

- ↳ Apresentar os resumos dos contos afro-brasileiros pré-selecionados para os círculos de leitura.
- ↳ Organizar os grupos que realizarão os círculos de acordo com a escolha dos contos.
- ↳ Propiciar uma leitura e discussão inicial dos contos.

**Recursos**

- ↳ Cópias dos contos “Lumbiá”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Olhos d’água”.
- ↳ Computador
- ↳ Projetor multimídia
- ↳ Pendrive com slides que serão utilizados

**Duração prevista:**

- ↳ 2 aulas

## COMO PROCEDER:

### Professor (a),

Esta oficina foi pensada para que ocorra a divisão dos grupos de acordo com a escolha dos contos a serem trabalhados nos círculos de leitura literária e também para propiciar um primeiro contato dos alunos com o texto literário.

Cosson (2017) afirma que o círculo de leitura literária começa com a seleção de livros pelo professor. Nesta proposta, escolhemos três contos do livro *Olhos d'água* (2016), da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo.

Selecionamos os contos “Lumbiá”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Olhos d'água”.

Professor (a), fique à vontade para modificar e/ou ampliar esta lista de contos selecionados de acordo com seus objetivos e nível da turma.

Apresente uma pequena síntese de cada um dos contos e peça que os alunos escolham aquele que gostariam de ler. A partir das preferências dos alunos, os grupos de leitura serão montados. Provavelmente alguns alunos se mostrarão insatisfeitos, pois preferem formar equipes por afinidades pessoais. Se isso acontecer, procure conversar com os alunos e conscientizá-los sobre a importância de ler o texto que eles possuem interesse.

Com os textos em mãos, os grupos se reunirão para fazer uma primeira leitura do conto, discutir os papéis de cada integrante da equipe e distribuir as funções. Entregue as fichas de funções para que eles possam preencher durante as leituras.

Para finalizar, estabeleça as datas de apresentações das leituras de cada equipe.

### COM A GENTE FOI ASSIM!

Ao aplicarmos esta proposta, cada conto foi lido por duas equipes que, no geral, eram compostas por seis integrantes. Estabelecemos as datas de apresentação de acordo com os contos. Assim, as duas equipes que leram o mesmo conto se apresentavam no mesmo dia para que a discussão fosse ampliada com a participação de mais alunos. Além disso, reservamos mais duas aulas antes das apresentações para que as equipes se reunissem em sala e fizessem as discussões sobre os textos e a preparação das apresentações.

## OFICINA VIII

### **Apresentação do círculo de leitura sobre o conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo.**

#### **Objetivos**

- ↳ Proporcionar aos alunos o máximo de contato e reflexão com os textos literários afro-brasileiros lidos.
- ↳ Propiciar a leitura e discussão do conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo a partir da metodologia dos círculos de leitura.
- ↳ Refletir sobre crianças em situação de vulnerabilidade social e trabalho infantil.

#### **Recursos**

- ↳ Cópias do conto “Lumbiá”
- ↳ Material de papelaria (cartolina, papel ofício, canetinha, lápis de cor)

#### **Duração prevista:**

- ↳ 2 aulas

#### **Professor (a),**

Antes das equipes iniciarem suas apresentações, você pode entregar uma cópia do conto a ser trabalhado na aula para que o restante da turma faça uma primeira leitura silenciosa. Acreditamos que a partir desta leitura a turma passa a conhecer o conto, até então lido apenas por duas equipes, e participa mais ativamente das apresentações, colaborando assim, para o surgimento de novas discussões.

Organize a sala em círculo para que as equipes possam se apresentar.

Durante as apresentações, seja mediador da discussão, instigue os alunos a participarem e fomente o debate e aprofundamento de ideias, pois, muitas vezes, nossos alunos precisam de auxílio para ampliar os sentidos do texto por serem leitores em formação.

## Lumbiá

Conceição Evaristo

Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não. Lumbiá gostava da florida mercadoria em seus braços. Tinha até um estilo próprio de venda. Ficava observando os casais. O momento propício para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca. Ele assistia as bocas descolarem para oferecer a flor. Às vezes o casal se desgarrava, mas na mesma hora, sem respirar, o par se fundia de novo. Lumbiá ficava por perto olhando de soslaio para a mulher. E quando notava que ela estava toda mole e o homem derretido, o menino se punha quase entre os dois, com a flor em riste, impondo a mercadoria. O caliente namorado enfiava a mão no bolso, tirava o dinheiro e pegava a rosa, recomeçando o carinho. Às vezes, tão distraído no beija-beija estava o casal que a rosa não era colhida das mãos do menino. E o troco honestamente oferecido ao freguês cansava de esperar na mão do vendedor. Lumbiá calculando o lucro da venda sorria feliz. Às vezes, o menino usava outro ardil para impulsionar a venda. Chegava elogiando a mulher, dizia que ela era linda e que os dois iam ser muito felizes. Havia casais que respondiam:

— Será? Estamos terminando agora!

O menino não se dava por vencido. Muito sério respondia:

— Não há grande amor sem problemas! Uma flor, uma rosa na despedida de vocês...

Vencia sempre. Feliz, Lumbiá e o amigo Gunga depois riam do beijo babado do homem e da mulher. Ele sabia também que não era só homem e mulher que se beijavam. Havia os casais, em que a dupla era formada por semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses casais não se beijavam em público. Às vezes faziam um carinho rápido nas mãos do outro. Raramente compravam rosas. As mulheres se aventuravam mais. Compravam e ofertavam para a amiga presente. Lumbiá gostava muito de aproximar dos casais semelhantes. Gostava da troca carinhosa que ele às vezes assistia entre esses pares. O beijo era depositado nas mãos, que escorregavam levemente na direção da palma da outra pessoa, ou substituído pela leveza de uma flor-sorriso que se abria na intenção de um lábio a outro.

Lumbiá tinha ainda outros truques. Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia. Nas histórias, que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade. Um dado real da vida dele ou do amigo Gunga se confundia com a invenção do menino. E enquanto chorava o pranto ensaiado para comover os compradores, contava ora sobre a surra que havia levado da mãe, ora pela mercadoria que estava ficando encalhada (e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda), ou ainda, pelo dinheiro, fruto de seu trabalho, que tinha sido tomado por um menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino.

Havia, porém, uma ocasião em que nada ameaçava os dias gozosos do menino: o advento do Natal. A cidade se enfeitava com luzes que brotavam de todos os cantos. Lâmpadas como fogueiras incendiárias ateavam um falso fogo iluminário sobre as fachadas dos prédios, sobre as árvores, das ruas, dos jardins públicos e privados. Entretanto, não era esse pirotécnico espetáculo que seduzia Lumbiá. Nem o personagem Papai Noel gordo e feliz, com o seu sorriso envidraçado dentro das vitrines. Das árvores de natal, não gostava dos pinheiros iluminados e coloridos. Dos presentes expostos nas vitrines, principalmente os embrulhados, tinha vontade de apanhá-los e amassá-los. Ficava irritado, sabia que tudo eram caixas vazias. Só havia uma coisa que o menino gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino. Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com a mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja, a cena natalina. Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deusmenino, pobre, só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino.

Houve um ano em que uma notícia correu: a loja Casarão Iluminado, uma tradicional casa especializada em vendas de iluminárias, abajures, etc., ia armar um presépio no interior da loja. Seria o maior e o mais bonito da cidade. E foi. Lâmpadas piscas-piscas, estrelas pendentes por fios finos e quase invisíveis iluminavam magicamente a paisagem, como se fosse um céu aberto sobre a manjedoura em que estava o Deus-menino. Animais pastavam mansamente sobre a relva, rios amenos cortavam os vales, que circundavam a cabana natalina. Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-

guia. O Rei Negro, aquele que parecia com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás, mas com passos de quem tinha a certeza de que iria chegar. A mãe e o pai de Jesus piedosos resguardando o Deus-menino. Toda a cidade comentava a beleza e a semelhança do presépio com a cena bíblica que narra o nascimento de Jesus. Lumbiá atento ouvia todos os comentários e aguardava a oportunidade de visitar a Belém instalada no interior da loja Casarão Iluminado. Havia, entretanto um problema. Estava proibida a entrada de crianças sozinhas e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse levá-lo, acompanhá-lo até lá. Na semana anterior Gunga, Beba, Beta, e outros já haviam feito algumas tentativas vãs.

Enquanto isso, o tempo corria. Lumbiá já tinha visto todos os presépios das redondezas. Em cada um seu coração batia descompassadamente quando fitava o Deus menino. Tinha feito várias tentativas de entrar no Casarão, o vigilante vinha e o enxotava. O menino não desistia, ficava rondando de longe, adivinhando a beleza de tudo, do outro lado da calçada. Era um entra-e-sai intenso. A televisão e um jornal tinham falado sobre o presépio, que tinha sido feito por um grande artista.

O dia caminhava para seis da tarde, vinte e três de dezembro. O menino aguardava ali desde as nove da manhã. Em sua viagem costumeira do subúrbio para o centro da cidade, se distanciou de Gunga e da irmã. Tinha flores nas mãos, rosas amarelas. Havia combinado com o amigo que venderiam flores, mas aquelas ele daria para o Menino Jesus e também poria algumas nas mãos do Rei Baltasar. Fazia frio, muito frio, era um dia chuvoso. Tinha a roupa colada sobre o frágil corpo a tremer de febre. A loja já estava para fechar. As vendas tinham cessado desde o dia anterior. O Casarão Iluminado abria naquele dia só para visitaçã pública ao presépio. Precisava chegar até lá. Como? Já tinha feito várias tentativas, sendo sempre expulso pelo segurança. Ia arriscar novamente. Em dado momento aproximou-se devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, pisou leve e, apressado, entrou.

Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder a sua pobreza e solidão. Lumbiá olhava. De braços abertos, o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio. Lumbiá tocou na imagem, à sua semelhança. Deus-menino, Deus-menino! Tomou-a rapidamente em seus braços. Chorava e ria. Era seu. Saiu da loja levando o Deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua.

O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

**É importante que ao final de cada círculo os alunos integrantes das equipes façam uma autoavaliação a respeito da participação durante o processo de leitura e discussão do texto.**

### **ATIVIDADE DE EXTRAPOLAÇÃO**

Concluídas as apresentações sobre o conto, você pode sugerir três opções de atividades, as quais servirão de registro interpretativo e ajudarão a ampliar as leituras dos alunos. As atividades podem ser realizadas em equipes formadas de acordo com as afinidades.

#### **Primeira opção:**

Elaborar uma notícia em que seja relatada a história de Lumbiá e/ou morte do menino.

#### **Segunda opção:**

Baseando-se na história de Lumbiá, produza um poema que trate das temáticas abordadas no conto (vulnerabilidade social e/ou trabalho infantil).

#### **Terceira opção:**

Produza um desenho ou uma campanha de combate ao trabalho infantil.



## OFICINA IX

### **Apresentação do círculo de leitura sobre o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.**

#### **Objetivos**

- ↳ Proporcionar aos alunos o máximo de contato e reflexão com os textos literários afro-brasileiros lidos.
- ↳ Propiciar a leitura e discussão do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo a partir da metodologia dos círculos de leitura
- ↳ Refletir sobre a história de lutas das mulheres negras.
- ↳ Refletir a respeito do papel de mãe, relações familiares, memória e ancestralidade suscitadas pelo conto.

#### **Recursos**

- ↳ Cópias do conto “Olhos D’água”
- ↳ Material de papelaria (cartolina, papel ofício, canetinha, lápis de cor)

#### **Duração prevista:**

- ↳ 2 aulas

#### **Professor (a),**

Assim como na oficina anterior, antes das equipes iniciarem suas apresentações, você pode entregar uma cópia do conto a ser trabalhado na aula para que o restante da turma faça uma primeira leitura silenciosa. Acreditamos que a partir desta leitura a turma passa a conhecer o conto, até então lido apenas por duas equipes, e participa mais ativamente das apresentações, colaborando assim, para o surgimento de novas discussões.

Organize a sala em círculo para que as equipes possam se apresentar.

Durante as apresentações, seja mediador da discussão, instigue os alunos a participarem e fomente o debate e aprofundamento de ideias, pois muitas vezes nossos alunos precisam de auxílio para ampliar os sentidos do texto por serem leitores em formação.

## Olhos d'água

Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em eu que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a

salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade

em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe. E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

## **ATIVIDADE DE EXTRAPOLAÇÃO**

Concluídas as apresentações sobre o conto, você pode sugerir três opções de atividades, as quais servirão de registro interpretativo e ajudarão a ampliar as leituras dos alunos. As atividades podem ser realizadas em equipes formadas de acordo com as afinidades.

**Primeira opção:**

Reconte a narrativa a partir da perspectiva de outra personagem. Para isso, você poderá fazer todas as modificações que achar necessárias no texto original.

**Segunda opção:**

Resgate em suas memórias fatos ou momentos marcantes e que são ligados a mulheres importantes de suas vidas. Faça um registro dessas memórias através de textos e/ou imagens para a construção de um mural.

**Terceira opção:**

Produza um poema que traga como figura central a mulher negra, sua história de lutas e sua representatividade.


**OFICINA X**

**Apresentação do círculo de leitura sobre o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo.**

**Objetivos**

- ↳ Proporcionar aos alunos o máximo de contato e reflexão com os textos literários afro-brasileiros lidos.
- ↳ Propiciar a leitura e discussão do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” de Conceição Evaristo a partir da metodologia dos círculos de leitura
- ↳ Refletir sobre as condições de vida dos afrodescendentes em nosso país.
- ↳ Discutir a respeito das desigualdades sociais e as diversas formas de violência presentes em nossa sociedade.

**Recursos**

- ↳ Cópias do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”
- ↳ Material de papelaria (cartolina, papel ofício, canetinha, lápis de cor)

**Duração prevista:**

- ↳ 2 aulas

**Professor (a),**

Assim como nas oficinas anteriores, antes das equipes iniciarem suas apresentações, você pode entregar uma cópia do conto a ser trabalhado na aula para que o restante da turma faça uma primeira leitura silenciosa. Organize a sala em círculo para que as equipes possam se apresentar.

Durante as apresentações, seja mediador da discussão, instigue os alunos a participarem e fomente o debate e aprofundamento de ideias, pois, muitas vezes, nossos alunos precisam de auxílio para ampliar os sentidos do texto por serem leitores em formação.

**Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos**

Conceição Evaristo

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaíta há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhado a figurinha-flor. E agora, como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. A menina recolheu tudo meio sem graça. Levantou-se e foi lá no outro cômodo da casa voltando com uma caixa de papelão. Passou pela mãe, que chegava com algumas sacolas do supermercado

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas. Eram iguais, iguaizinhas. A

diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento.

Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. No dia anterior, havia recusado fazer a troca mais uma vez. A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava ainda os dois pedaços de lápis cera, um vermelho e um amarelo, que a professora lhe dera. Ela não quis. Brigaram. Zaíta chorou. À noite dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. De manhã foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido?

Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava brava quando isto acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.

Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado de casa. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe porque o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaíta percebeu que a voz da mãe tremia um pouco. De noite julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se achegou mais para junto da mãe. A irmã dormia. A mãe se mexeu na cama várias vezes; em um dado momento sentou assustada, depois se deitou novamente cobrindo-se toda. O calor dos corpos da mãe e da irmã lhe davam certo conforto. Entretanto, não conseguiu dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite toda acordada.

Zaíta levantou e saiu, deixando os brinquedos espalhados, ignorando as recomendações da mãe. Alguns ficaram descuidadosamente expostos pelo caminho. A linda boneca negra, com seu único braço aberto, parecia sorrir desamparadamente feliz. A menina estava pouco se importando com os tapas que pudesse receber. Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido. Procurou pela irmã nos fundos da casa e, desapontada, só encontrou o vazio.

A mãe ainda arrumava os poucos mantimentos no velho armário de madeira. Zaíta teve medo de olhar para ela. Saiu sem a mãe perceber e bateu no barraco de Dona Fiinha, ao

lado. A irmã não estava ali também. Onde estava Naíta? Onde ela havia se metido? Zaíta saiu de casa em casa por todo o beco, perguntando pela irmã. Ninguém sabia responder. A cada ausência de informação sua mágoa crescia. Foi andando junto com a desesperança. Tinha o pressentimento de que a figurinha-flor não existia mais.

O irmão de Zaíta, o que não estava no Exército, mas queria seguir carreira, buscava outra forma e local de poder. Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram, acumulados de cansaço apenas. Queria, pois, arrumar a vida de outra forma. Havia alguns que trabalhavam de outro modo e ficavam ricos. Era só insistir, só ter coragem. Só dominar o medo e ir adiante. Desde pequeno ele vinha acumulando experiências. Novo, criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já traçava o seu caminho. Corria ágil pelos becos, colhia recados, entregava encomendas, e displicentemente assobiava uma música infantil, som indicativo de que os homens estavam chegando

Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse. Não se importou com aquela lembrança. Naquele momento, ela buscava na memória como o desenho da menina-flor tinha nascido em sua coleção. A figurinha podia ter vindo em um daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que a mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Naíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse. Zaíta por mais que se esforçasse retomando as lembranças, não conseguia atinar como a figurinha-flor tinha se tornado sua.

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do

travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda. Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. Não ouvia as vozes das duas há algum tempo. Deviam estar metidas em alguma arte. Sentiu certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão. A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido? Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina, Naíta, que estava no barraco ao lado, escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta. Tinha duas tristezas para contar a sua irmã igual. Havia perdido uma coisa que Zaíta gostava muito. De manhã tinha apanhado a figurinha debaixo do travesseiro. Queria sentir o perfume de perto. E agora não sabia mais onde estava a flor... A outra coisa era que a mamãe estava brava porque os brinquedos estavam largados no chão e de raiva ela havia arreventado aquela bonequinha negra, a mais linda...

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contedores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da

menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.

A outra menina seguia aflita à procura da irmã para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída?

Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo:

— Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

## ATIVIDADE DE EXTRAPOLAÇÃO

Concluídas as apresentações sobre o conto, você pode sugerir duas opções de atividades, as quais servirão de registro interpretativo e ajudarão a ampliar as leituras dos alunos.

As atividades podem ser realizadas em equipes formadas de acordo com as afinidades.

### Primeira opção:

Produza uma paródia ou um rap com as temáticas do conto (desigualdades sociais, violência, vulnerabilidade social, crianças vítimas de violências).

### Segunda opção:

Produza um acróstico com palavras que se liguem ao conto e sua temática.

## PALAVRA FINAL

Quando formulamos a proposta didática apresentada neste caderno, procuramos priorizar a leitura literária e valorizar o protagonismo em sala de aula, tanto do docente como

dos estudantes. Em todas as etapas desta proposta de leitura literária o professor precisa atuar como mediador e incentivador no processo de leitura do texto literário; enquanto que aos alunos cabe a tarefa de assumir um papel ativo na construção de sentidos do texto e, conseqüentemente, na construção de seu próprio conhecimento.

Embora esta proposta tenha sido aplicada em uma turma de nono ano e destine-se em primeiro plano a esta série, podemos desenvolvê-la em turmas de 6º, 7º ou 8º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o aprendizado de estratégias e habilidades de leitura do texto literário deve ser desenvolvido em todas as séries. Para tanto, é fundamental que o professor, ao adotar nossas sugestões de atividade, faça os devidos ajustes ao seu contexto de ensino.

Por fim, esperamos que nossa proposta de letramento literário com contos africanos e afro-brasileiros possa render muitas discussões e reflexões sobre questões importantes de nosso cotidiano e assim, contribua para a formação de leitores críticos e conscientes.

## **SUGESTÕES DE LEITURA**

AMANCIO, I. M. C.; JORGE, M. L. S.; GOMES, N. L. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Música “Eu sou de lá”

**Eu sou de lá**

Dois africanos

Eles falam o que eles querem  
 Eles escrevem o que eles querem sobre África  
 Você tem que saber a verdade, cara,  
 Dois Africanos,  
 Benin, Togo, let's go, Brasil,  
 Salute

A TV fala duma vida que não conhece  
 Ela é mais difícil que ela te parece.  
 Na tv, atrás das câmeras, é fácil contar  
 Coisas ruins sobre a terra mãe África.  
 A tv gosta de ser olhada sem olhar ninguém  
 Sem identidade, você é só alguém.  
 O mundo adora mostrar a sua pobreza  
 Mas pra mim só seu nome é já uma riqueza.  
 África, terra onde antes da tecnologia  
 Pessoas se comunicavam e se falavam.  
 No passado, as guerras de tribos  
 Mataram menos que aquelas de hoje  
 Que os poderosos estão criando pra poder roubar no silêncio.  
 Se quer entender tem que procurar desde o início  
 O mundo inteiro vê cada vez  
 Que minha África, ela só percebe

Refrão:

Eu sou de lá, sou da África  
 Sou filho de lá, filho da África  
 Cada sonho tem um preço

O meu me fez deixar minha terra, o meu lindo reino.

O mundo nunca vê quando a África também dá  
 Pra eles é só uma terra sem boa vida.  
 A força de vencer na cabeça, tenho certeza  
 De mudar tudo isso um dia, só querer e sonhar.  
 Antes de sonhar tenho que dormir  
 Mas a luta não me deixa o tempo, cara, de dormir.  
 Mesmo o mar algumas vezes tá com sede.  
 Quem gosta da vida então odeia a fome.  
 Eu sou de lá, sou da África  
 Sou filho de lá, filho da África.  
 Liberdade, coragem e vontade no pensamento  
 Sou a única chave do caminho do meu sucesso.  
 Eu sou de lá, sou da África  
 Sou filho de lá, filho da África.  
 Você não sabe nada sobre minha história  
 Só deixa te contar o que foi minha vida.

#### Refrão

Calor de um continente  
 Trago lembranças pesadas na mente.  
 Se diz, que liberdade é aceitar  
 As realidades, mas será?  
 O que sobe tem que descer  
 Mas quando é que vamos subir?  
 Temos que aprender.  
 A juventude sabe agora  
 Tiveram o tempo de entender  
 Novo plano, nova era  
 Fala pra eles: ninguém vai nos ajudar  
 Temos que conseguir sozinhos na luta.  
 Nada é fácil nessa vida tem que saber

Quantos sacrifícios foram feitos  
Para que hoje tenha orgulho no peito.  
Mas a África não fixa os preços dos produtos brutos

Refrão

Isso pra Benin, Togo, Cameroun, Congo, Mike Amisi, KabweKasindi, Chris  
Tsitsimbi, Becacoto, Bubacar Embaló, Katedraticous, Guiné Bissau, Cabo verde,  
Angola,  
África!

Disponível em: <https://letrasweb.com.br/doi-africanos/eu-sou-de-la.html>. Acesso em: 21 ago. 2018.

## ANEXO B – Poema de Conceição Evaristo

**Vozes-mulheres**

A voz de minha bisavó

ecoou criança

nos porões do navio.

ecoou lamentos

de uma infância perdida.

A voz de minha avó

ecoou obediência

aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe

ecoou baixinho revolta

no fundo das cozinhas alheias

debaixo das trouxas

roupagens sujas dos brancos

pelo caminho empoeirado

rumo à favela

A minha voz ainda

ecoa versos perplexos

com rimas de sangue

e fome.

A voz de minha filha

recolhe todas as nossas vozes

recolhe em si

as vozes mudas caladas

engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha

recolhe em si

a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha

se fará ouvir a ressonância

O eco da vida-liberdade.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. p. 10-11.

## ANEXO C – Termo de assentimento para crianças e adolescentes

## TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO”**. O objetivo desse estudo é formar leitores competentes através de atividades de leitura com contos africanos e afro-brasileiros.

Caso você autorize, você irá participar de doze oficinas de leitura literária em que serão realizadas leituras e atividades de interpretação sobre contos africanos e afro-brasileiros. As atividades serão realizadas no período de outubro a dezembro de 2018.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a Escola Municipal Ismael Pordeus. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém se você sentir desconforto com as atividades, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir para melhorar seu desempenho na leitura e interpretação de textos. As suas produções não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo, onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora Responsável: Raquel de Souza Silva

Telefones para contato: (85) 986031418

E-mail: rsskelzinha@yahoo.com.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

(    ) aceito participar

(    ) não aceito participar

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

---

Assinatura

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

## ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido para menores de idade

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro responsável / Representante legal,

Seu filho (a) \_\_\_\_\_

está sendo convidado(a) a participar como voluntário na pesquisa intitulada **“LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO”**, que se refere a uma pesquisa de Mestrado.

O objetivo desse estudo é formar leitores competentes através de atividades de leitura com contos africanos e afro-brasileiros. Os resultados contribuirão para mostrar se as práticas de leitura literária com os contos africanos e afro-brasileiros contribuem positivamente para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e para a formação de leitores mais críticos em relação à diversidade de manifestações artísticas e literárias. As atividades serão realizadas no período de outubro a dezembro de 2018.

A participação dele (a) consiste em:

- Participar de doze oficinas de leitura literária;
- Realizar a leitura dos contos apresentados e participar das discussões sobre os textos;
- Registrar por escrito suas impressões a respeito dos textos lidos e as atividades de interpretação sistematizadas pela professora/pesquisadora.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízos na qualidade e condição de vida, estudo e/ou trabalho dos participantes. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele(a) sentir desconforto com as atividades, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. O nome do seu (ua) filho (a), assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo em todas as fases da pesquisa, o que garante seu anonimato e a divulgação será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada e não haverá gastos.

Como benefício dessa pesquisa é esperado que o participante desenvolva sua competência leitora, tornando-se apto a interpretar diferentes textos, bem como o mundo ao seu redor.

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: Raquel de Souza Silva

Telefones para contato: (85) 986031418

E-mail: rskelzinha@yahoo.com.br

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG nº \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) \_\_\_\_\_, portanto

(  ) aceito que ele(a) participe (  ) não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

---

(Assinatura do responsável ou representante legal)

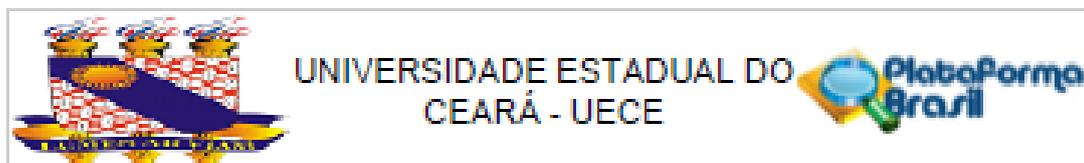
O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

---

Assinatura da pesquisadora

## ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.

**Pesquisador:** RAQUEL DE SOUZA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 00279118.5.0000.5534

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Ceará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.046.889

#### Apresentação do Projeto:

O presente trabalho apresenta uma proposta de intervenção com vistas à formação de leitores críticos através de seqüências didáticas com contos afro-brasileiros e africanos que será desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza – Ce. A proposta de intervenção será composta por doze encontros semanais com duração de duas horas/aulas cada para a realização das práticas de leitura literária.

#### Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador apresenta os seguintes objetivos:

**Objetivo Primário:** Desenvolver o letramento literário de jovens da educação básica a partir de propostas de leitura com contos africanos e afro-brasileiros.

**Objetivo Secundário:** Verificar a percepção dos estudantes em relação à cultura afro-brasileira e africana.

Analisar a possibilidade de mudanças após as práticas de leitura literária com os contos afro-brasileiros e africanos, a partir das respostas aos questionários e da análise das atividades registradas nos portfólios.

Propiciar uma educação para as relações étnico-raciais através das literaturas africana e afro-brasileira.

Trabalhar o respeito frente à diversidade.

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-003

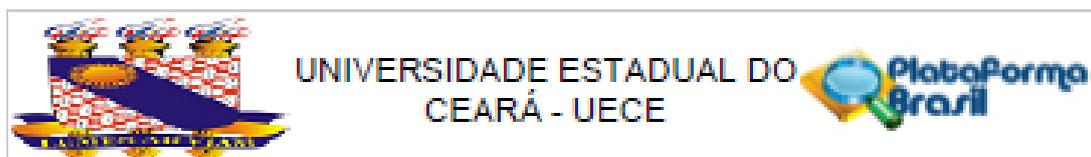
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-0890

Fax: (85)3101-0008

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.046.888

Desconstruir preconceitos e estereótipos ligados ao homem negro e sua cultura.

Trabalhar oficinas de leitura literária a partir de contos africanos e afro-brasileiros com o nono ano do ensino fundamental II.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador expõe os riscos e benefícios abaixo:

**Riscos:** Os riscos de nossa pesquisa se relacionam ao fato de que algum dos participantes pode se sentir desconfortável ou envergonhado ao longo de alguma atividade, pois os alunos realizarão atividades orais e escritas, de caráter opcional, sobre os contos utilizados e a leitura desses textos. Os alunos não serão expostos a situações que comprometam ou exponham a sua vida ou a de outras pessoas que não fazem parte do grupo de pesquisa. Todos os dados que identifiquem o aluno participante, bem como seu nome, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término da pesquisa. No entanto, caso o aluno venha a se sentir prejudicado de qualquer forma, prestaremos todo tipo de assistência necessária e caso prefira, o aluno poderá optar por não participar da pesquisa. **Benefícios:** O benefício de nossa pesquisa é estimular o hábito da leitura no aluno, fazendo-o interagir com o texto literário, bem como fazer com que os alunos percebam que há diversos laços culturais que herdamos da cultura africana e, principalmente, propor um espaço de discussão acerca dos dilemas humanos e das questões étnico-raciais. As literaturas africana e afro-brasileiras abordam realidades diversas, mas que se aproximam em muitos aspectos. Sua leitura propicia uma análise crítica dessas realidades e favorece a discussão das questões étnico-raciais com vistas à eliminação do preconceito racial. Além disso, consideramos que ao propor a discussão sobre as relações étnico-raciais, preconceito, racismo e diversidade cultural suscitada pelos textos, nossa pesquisa ajudará aos alunos a repensarem suas ações em relação às temáticas e poderá assim, contribuir para o rompimento de paradigmas preconceituosos na vida escolar e na vida social.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto é relevante em seu âmbito temático, pois visa ao aprimoramento da capacidade leitora dos alunos tomando-os mais críticos.

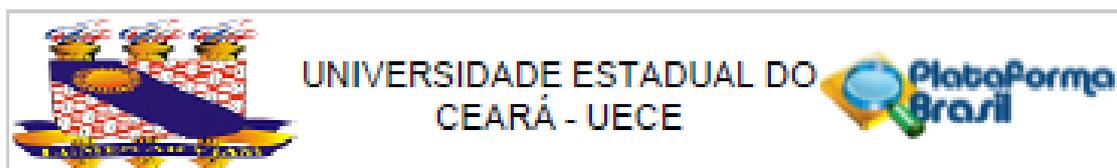
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

**Recomendações:**

Recomendamos que nos envie o relatório ao término do projeto.

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700  
 Bairro: Itapell CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-0800 Fax: (85)3101-0008 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.046.889

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

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P RJETO_1208439.pdf	25/10/2018 18:51:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosdeconsentimento.doc	25/10/2018 18:47:37	RAQUEL DE SOUZA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.docx	25/10/2018 18:46:14	RAQUEL DE SOUZA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuencia_RaqueldeSouzaSilva.p df	03/10/2018 01:57:39	RAQUEL DE SOUZA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRaqueldeSouzaSilva.docx	03/10/2018 01:55:59	RAQUEL DE SOUZA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhad rostero_RaqueldeSouzaSilva.pdf	03/10/2018 01:37:04	RAQUEL DE SOUZA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 29 de Novembro de 2018

Assinado por:

Rhanna Emanuela Fontenele Lima de Carvalho  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Siqueira Munguba, 1700

Bairro: Itapell

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-0800

Fax: (85)3101-0008

E-mail: cep@uece.br