UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Mestrado Profissional em Letras

SILVANA APARECIDA DA SILVA

Leituras de África e a formação do leitor literário

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Mestrado Profissional em Letras

Leituras de África e a formação do leitor literário

Silvana Aparecida da Silva

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Rede Nacional, para a obtenção do título de *mestre* em Letras, sob a orientação do *Prof. Dr. José Nicolau GregorinFilho*.

São Paulo
2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Para Ana Clara, minha filha, pelo
tempo de convívio que sacrifiquei,
lidando com os estudos, e para os
meus alunos que me ensinam
coisas novas, diariamente.*

AGRADECIMENTOS

A todos os professores, desde os meus primeiros anos de estudos, por toda paciência e vigor com que me ensinaram;

ao meu orientador, José Nicolau Gregorin Filho, por toda a paciência, respeito e alegria com que nos recebeu, sempre. Em especial, às suas aulas regadas de leituras inspiradoras, que me fizeram entender que para *falar* de Literatura, é preciso *ler* Literatura para os alunos.

Aos familiares e amigos que, ao longo desse processo, compreenderam minha ausência, e por suas palavras acolhedoras. Em especial, ao meu companheiro Felipe José Perego e a minha filha Ana Clara Silva Perego, por compartilharem comigo toda a angústia e ansiedade que foram geradas durante essa caminhada.

Aos colegas do PROFLETRAS, por toda aprendizagem e pela superação das dificuldades que enfrentamos em conjunto. Em especial, as minhas amigas Anilda, Débora e Vânia, pelas conversas e contribuições que me fortaleceram, durante todo o tempo.

A todos os meus alunos, minha fonte de inspiração, sempre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a importância da Literatura Juvenil Africana para o processo de formação do leitor literário, tendo em vista a prioridade dada pela educação brasileira à diversidade histórica e cultural que a constitui. A pesquisa, cujos objetivos são apresentar algumas reflexões acerca do ensino de leitura literária e contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03, possui caráter empírico. Foram selecionadas duas obras – *Ynari- a menina das cinco tranças* e *Uma escuridão bonita*, ambas do escritor angolano Ondjaki – a fim de desenvolver um projeto de leitura com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, numa escola do município de São Paulo. Essa seleção baseou-se na importância dada ao negro e na valorização de alguns dos aspectos centrais da cultura africana – o respeito pelo mais velho, o poder da palavra e importância da tradição oral. A leitura dessas obras buscou ressignificar o olhar das crianças e adolescentes sobre a história e cultura africana, marcadas pelo preconceito e estigmas seculares no Brasil. As reflexões histórico-teóricas sobre a formação do leitor literário pretendem contribuir com a metodologia adotada e oferecer para os docentes um material mais completo. Este trabalho está fundamentado numa perspectiva comparatista, pois estabelece relações entre Literatura Infantil/Juvenil e Sociedade.

Palavras-chaves: Literatura Infantil/Juvenil, ensino, leitura, África, Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This work aims to discuss the importance of African Youth Literature, to the process of training/formation of literary readers, considering the priority given by the Brazilian Education to the historical and cultural diversity that it is consisted in. The research, which objectives are to present some reflexions about the literary reading education and to contribute to the enforcement of law 10.639/03, has empirical character. Two works were selected – *Ynari – a menina das cinco tranças* and *Uma escuridão bonita*, both from the angolan writer Ondjaki – in order to develop a reading project with students from 9th grade of elementary school II in the city of São Paulo. This selection was based on the importance given to people of dark skin and appreciation of some of the central aspects of African culture – respect for the older, the power of words and the importance of oral tradition. The reading of these works sought to reframe the eyes/concept of children and adolescent about. African history and culture, marked by the prejudice/prejudgment and secular stigma in Brazil. The historical and theoretical consideration/reflections about the methodology adopted and offer the teachers a more complete material. This work based on a comparative perspective, due to it establishes relationships among Children/Youth Literature and society.

Keywords: Children/Youth Literature, education, reading, Africa, Law 10.639/03.

Lista de abreviaturas e siglas

ALB- Associação de Leitura do Brasil

APLL- Associação de Professores de Língua e Literatura

CEUs-Centros Educacionais Unificados

COLE -Congresso de Leitura

EMEF- Escola de Ensino Fundamental

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL- Instituto Nacional do Livro

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP- Língua Portuguesa

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA-Programme for International Student Assessment

PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE- Plano Nacional de Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PNLL- Plano Nacional do Livro e da Leitura

POSL- Professor Orientador de Sala de Leitura

PPP- Projeto Político Pedagógico

SD- Sequência Didática

SME-Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

Introdução	15
Apresentação	15
Problema: Sobre a formação de leitores e as questões étnico-raciais	15
Contexto de intervenção	17
Sobre a organização e metodologia da dissertação	20
 Capítulo I- A literatura infantil através dos tempos	 23
1.1 Literatura Infantil/Juvenil: um breve histórico	23
1.2 Políticas nacionais de leitura	26
1.3 Políticas municipais de leitura	29
1.4 A formação de leitores sob o olhar da Lei 10.639/03	32
 Capítulo II – A formação de leitores: encantos e desencantos	 38
2.1 Encantos	38
2.2 Desencantos	39
2.3 Formando leitores	41
2.3.1 O texto verbal	41
2.3.2 A ilustração	43
 Capítulo III– Literatura infantil/juvenil africana na sala de aula	 47
3.1 Literatura Africana: um direito	47
3.2 Fundamentação teórica	49
3.3 Obras selecionadas para o Projeto de Leitura	51
3.3.1 África: <i>Uma escuridão bonita</i>	51
3.3.2 África através dos sentidos: <i>Ynari – a menina das cinco tranças</i>	54
 Capítulo IV – O projeto de leitura	 59
4.1. Resultados obtidos na aplicação do questionário	59
4.1.1. Sobre Leitura	59
4.1.2 Sobre Literatura Infantil/Juvenil Africana	65
4.2 Organização do Projeto Literário <i>Leituras de África</i>	67
4.3 Análise dos resultados	68
4.3.1 Parte I – Angola através dos sentidos: leitura de <i>Ynari – a menina das cinco tranças</i>	68
4.3.1.1 Motivação	68
4.3.1.2 Introdução	69
4.3.1.3 Leitura	69
4.3.1.4 Interpretação	71
4.3.1.5 Produto final	73
4.3.1.6 Avaliação	74
4.3.2 Parte II – Angola, uma escuridão bonita: leitura de <i>Uma escuridão bonita</i>	75
4.3.2.1 Motivação	75
4.3.2.2 Introdução	75
4.3.2.3 Leitura	77
4.3.2.4 Interpretação e produto final	77
4.3.2.5 Avaliação	80

Considerações finais	83
Referências bibliográficas	86
Anexos	93

Lista de quadros

Quadro 1- Literatura infanto-juvenil	25
---	----

Lista de tabelas

Tabela 01 – Cronograma das atividades desenvolvidas	67
Tabela 02- <i>As faces de Ynari</i>	72

Lista de figuras

Figura 01- Página aberta da obra <i>Uma escuridão bonita</i>	53
Figura 02 - Página 07 de <i>Ynari – a menina das cinco tranças</i>	56
Figura 03 – Página 20 de <i>Ynari – a menina das cinco tranças</i>	57
Figura 04 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola	62
Figura 05 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola.	62
Figura 06 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola.	63
Figura 07 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola.	63
Figura 08 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola	63
Figura 09 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola	63
Figura 10 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola	64
Figura 11 – Foto dos dados do jogo <i>As faces de Ynari</i>	71
Figura 12- fotos de atividades desenvolvidas com os alunos	72
Figura 13- Fotos de Angola	76
Figura 14- Foto de um aluno do do 9ºB	78
Figura 15- Foto de uma aluna do 9ºB	78
Figura 16- Foto de uma aluna do 9ºA, de um desenho feito por ela.....	79
Figura 17- Foto de uma aluna do 9ºA	79

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Dados relativos à primeira pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola	60
Gráfico 2 – Dados relativos à segunda pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.....	60
Gráfico 3 – Dados relativos à terceira pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.....	61
Gráfico 4 – Dados relativos à quarta pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.....	62
Gráfico 5 – Dados relativos à quinta pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.....	64
Gráfico 6 – Dados relativos à sexta pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.....	65
Gráfico 7 – Dados relativos à sétima pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.....	66

*“Se tu és diferente de mim, não me diminuis,
enriquece-me.”*
(Antoine Saint-Exupéry)

*Dos diversos instrumentos do homem,
o mais assombroso é, sem dúvida, o livro.
Os outros são extensões de seu corpo.
O microscópio, o telescópio, são extensões da vista.
O telefone é extensão da voz.
Temos o arado e a espada, extensões do braço.
Mas o livro é outra coisa:
O livro é uma extensão da memória e da imaginação.*
(Jorge Luiz Borges)

INTRODUÇÃO

Apresentação

A formação de leitores proficientes e críticos é uma das maiores preocupações da sociedade brasileira, atualmente. Os estudos e provas governamentais (Pisa, Saeb, Prova Brasil) apresentam altos índices de dificuldade de leitura e compreensão dos alunos avaliados. Com o intuito de solucionar esse problema, há um grande investimento na compra de livros e vários programas de incentivo à leitura. Apesar disso, pouco se investe na formação dos docentes para que possam utilizar esse material e viabilizar os projetos propostos, de forma adequada e qualitativa – a biblioteca, por exemplo, normalmente, é um dos ambientes mais inertes da escola pública.

O maior desafio, pois, está nas mãos dos professores do ensino básico, esmagados diariamente por um sistema educacional cada vez mais sucateado. Diante desse contexto, é possível dizer que somente a literatura é capaz de aliviar, inspirar e fortalecer professores e alunos que estão sob essa engrenagem.

Em razão disso, optamos por realizar um trabalho de formação de leitores literários que possa embasar teórica e metodologicamente professores e coordenadores, inspirando-os a colocarem a literatura infantil e juvenil num lugar de destaque, em seus planejamentos.

As dificuldades da prática docente e o desejo de tornar a sala de leitura num espaço mais ativo e atrativo na escola determinaram e inspiraram o tema do nosso projeto.

Problema: sobre a formação de leitores e as questões étnico-raciais

Atualmente, vivemos numa sociedade marcada pelo preconceito étnico-racial e por desigualdades sociais. Nesse sentido, propomos algumas considerações acerca das contribuições que a Lei 10.639/03 – cujo teor diz

respeito à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas – pode trazer para o trabalho de formação de leitores. Os trabalhos de implementação dessa Lei ainda são muito tímidos, pois a maior parte dos professores, que está em sala de aula, atualmente, não se formou em cursos que compreendiam a temática africana como parte do seu currículo obrigatório. Como a Lei, por si só, não é capaz de suprir a sua demanda, é urgente a necessidade de produção de pesquisas e de materiais que possam auxiliar os docentes na criação de um currículo mais diverso.

A literatura, por seu caráter libertador, pode contribuir para a construção de novas versões sobre a história e cultura do povo negro que não seja aquela construída, através dos séculos, por uma ideologia eurocêntrica, uma vez que

negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, com a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Cândido, 1995, p. 256).

Dessa forma, o trabalho com literatura africana não só é obrigatório, como também se constitui num direito da população brasileira de entender e se apropriar da história e cultura do seu povo. É preciso romper com a linha de ensino, cujos conteúdos são depreciativos e preconceituosos com relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental, se quisermos uma sociedade mais justa e igual. Entretanto, em nenhum momento, pretendemos negar a fruição da literatura, pois entendemos que ela é essencial na organização de um bom projeto de leitura.

A literatura como um *produto* histórico e dialógico que reverbera pensamentos e relações humanas pode ser um caminho, pois, “em movimento de ajustes constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los” (Lajolo, 2001, p. 26). A inserção de uma literatura que valorize a cultura negra e todos os outros povos que compõem o povo brasileiro, portanto, pode auxiliar na atenuação, reversão, alteração de preconceitos e discriminação baseados na cor da pele ou qualquer outra característica física desse povo.

Para desenvolver o projeto de leitura com os alunos do 9º ano, da Escola de Ensino Fundamental Mário Lago, foram escolhidas as obras *Ynari- a menina de cinco tranças* e *Uma escuridão bonita* de Ondjaki, porque apresentam, por meio de uma linguagem poética, alguns dos pontos centrais da cultura africana: o respeito pelo mais velho, o poder da palavra e a importância da oralidade.

Em *Ynari – a menina das cinco tranças* (2010), as “palavras” constituem-se na força vital do universo, conforme são criadas ou destruídas em busca da paz e harmonia de cinco aldeias que compõem a história. Além disso, Ondjaki destaca, de forma positiva, as características físicas do negro, por meio da descrição da figura da menina.

Uma escuridão bonita revela o caráter universal da literatura, ao apresentar uma história que poderia se passar em qualquer lugar do mundo: um casal de jovens aproveita a falta de luz para trocarem algumas palavras e revelarem alguns sentimentos e sensações. Entretanto, tudo não passa de uma desculpa para se aproximarem e um beijo acontecer.

Contexto de intervenção

1. Descrição da Instituição

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido com duas turmas do 9º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Lago, localizada no bairro Cohab Jardim Paulistano, na zona noroeste de São Paulo.

Essa escola foi construída de forma emergencial, durante a gestão do prefeito Celso Pitta (1996-2000), para atender um dos novos bairros que se formava ao redor da Parada de Taipas. Trata-se, portanto, de uma das muitas escolas de lata¹, que foram “construídas” na cidade de São Paulo, nessa época. Ela foi inaugurada em dezembro de 2000, com o nome de Dourada, mesma denominação da rua.

¹ “Escola de lata” é a denominação popular dada às escolas públicas emergenciais, instaladas em *containers* metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, na rede municipal de ensino de São Paulo, durante a gestão do prefeito Celso Pitta (1997-2000).

Somente em 2006, a prefeitura inaugurou as instalações em alvenaria, e a escola passou a ser chamada EMEF Mário Lago, após uma eleição realizada com a comunidade. Os professores mais antigos contam que os cinco anos de espera, para que isso ocorresse, foram bastante árduos, para alunos e funcionários da escola. Como a escola só foi erguida após muitas reivindicações da população, os pais, por serem parte da comunidade, sempre foram muito participativos.

O seu espaço físico foi pensado para ser um pequeno CEU (Centro Educacional Unificado)², por isso é bastante amplo e possui ambientes diferenciados, como anfiteatro, sala de dança, rádio, laboratório de informática, sala de leitura e um antigo laboratório.

O nosso projeto literário foi realizado no espaço da sala de leitura, mas também tentou ocupar, durante o seu desenvolvimento, outros espaços da escola, tais como o anfiteatro para a projeção de imagens e vídeos, a sala de dança com as rodas de leitura, e os corredores para a exposição.

Geralmente, nas escolas públicas, a aula de leitura está incorporada na disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, na prefeitura de São Paulo, Leitura e Língua Portuguesa são ministradas separadamente: a primeira é composta por uma aula semanal, e a segunda, por cinco aulas.

Nos anos de 2012, 2013 e 2014, o Projeto Político Pedagógico da escola esteve atrelado aos projetos que abordavam a diversidade cultural e a temática étnico-racial. Dessa forma, o nosso projeto de literatura infantil/juvenil africana está de acordo com o PPP da instituição e deve auxiliar sua implementação.

2. Caracterização das turmas

O 9º ano foi escolhido para a realização do projeto de leitura por se tratar de um grupo de leitores, em sua maioria, fluentes e por estudarem nessa escola, há algum tempo. Dessa forma, poderiam responder aos nossos questionamentos sobre o ensino de leitura literária, de modo mais consistente.

² O Centro Educacional Unificado (CEU) é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo. A cidade de São Paulo conta hoje com quarenta e cinco CEUs e o Centro de Convivência Educativo e Cultural de Heliópolis.

No início do projeto, o 9º ano A era composto por trinta e sete alunos, e o 9º ano B, por 36 alunos. Por ser o 9º ano uma das fases de maior evasão escolar, pois muitos começam a trabalhar e abandonam os estudos, o número de alunos frequentes é bem menor.

A maior parte deles lê fluentemente, entretanto, quando vão à sala de leitura, procuram sempre os mesmos tipos de livros: gibis e coleções, como o *Diário de um banana* e as séries *Crepúsculo* e *Divergente*. Não queremos discutir aqui a qualidade dessas obras, mas questionar o fato de eles pegarem sempre os mesmos títulos, num acervo composto por, aproximadamente, sete mil obras tombadas, até o ano de 2014³.

Além disso, é muito comum que os alunos peguem livros de animais, especificamente os de macacos, e façam “piadas” e “brincadeiras” preconceituosas com os colegas negros.

A partir desse contexto e da necessidade de se *pensar* e colocar em *prática*, efetivamente, um currículo que dê conta da diversidade cultural brasileira, optamos por organizar um projeto de Literatura Africana de Língua Portuguesa.

3. Estratégia de intervenção

A aula de leitura deve, primordialmente, promover *encontros* entre alunos e textos literários – particularmente, quando se observa uma escola municipal de São Paulo, cujas salas de leitura estão repletas de obras literárias. Com a finalidade de tentar entender como tem ocorrido esses *encontros*, principalmente no que tange às obras de literatura africana, elaboramos um questionário (Anexo I) que tentasse compreender:

A) Sobre a Leitura

1. Qual a concepção de leitura dos alunos.
2. Qual a importância que eles atribuem à leitura em suas vidas.
3. Qual o suporte de leitura mais utilizado nas aulas.

³ Esses dados foram retirados do livro tomo da sala de leitura da escola, disponível ao público.

B) Sobre a Literatura Africana e questões de raça, cultura e identidade

1. Qual o imaginário dos alunos sobre o perfil físico dos protagonistas das histórias.
2. A relação dos alunos com o acervo de Literatura Africana da escola.
3. Identificar se os livros de Literatura Africana estão sendo utilizados.
4. Qual o imaginário de África dos alunos.

Em seguida, apresentamos a forma como esta dissertação foi organizada e a metodologia utilizada.

Sobre a organização e metodologia da dissertação

A organização desta dissertação partiu da análise dos resultados obtidos no questionário sobre as aulas de leitura na escola (ANEXO I). Após a sua aplicação, analisamos e tabulamos os dados com o intuito de entender, de forma geral, qual a relação que os alunos do 9º ano mantêm com a leitura, no âmbito escolar, e que tipo de África está sendo apresentada para esses jovens.

Traçamos, abaixo, o nosso percurso metodológico:

1. Organização de um breve histórico da Literatura Infantil; apresentação de algumas políticas nacionais e municipais que versam sobre a Leitura, em especial, a Lei 10.639/03.
2. Apresentação e desenvolvimento de um olhar sobre a formação de leitores, a partir das concepções de leitura expressas pelos alunos.
3. Apontamentos sobre a importância da literatura africana na formação de leitores; apresentação da fundamentação teórica para realização de um Projeto de Leitura literária; Análise das obras selecionadas.
4. Apresentação e análise dos resultados obtidos na aplicação do Projeto de Leitura realizado com os alunos.

No primeiro capítulo, traçamos um breve histórico da Literatura Infantil, com a finalidade de compreender melhor a relação que se estabelece entre literatura e escola. Além disso, apresentamos algumas políticas nacionais e municipais que influenciam diretamente essa relação e sobre as quais o nosso trabalho discute.

Dedicamos uma atenção especial para a Lei 10.639/03 com o objetivo de organizar um Projeto de Leitura que revele faces da África, ainda pouco conhecidas pelos alunos. Para isso, foram utilizadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e referências teóricas, como Nelly Novaes Coelho, José Nicolau Gregorin Filho, José Castilho Marques Neto entre outras.

O segundo capítulo apresenta quais as concepções de leitura são expressas pelos alunos do 9º que revelam, grosso modo, como se dá o processo de formação de leitores, no âmbito escolar. A partir desses olhares, apresentamos alguns elementos essenciais para organização de um projeto de leitura. Para tal, dispomos de alguns estudos de Regina Zilberman, Marisa Lajolo e Tânia Rösing que tratam do ensino de literatura.

No capítulo seguinte, a literatura africana é apontada como um direito do aluno, dentro do seu processo de formação de leitura. Apresentamos a fundamentação teórica do Projeto de Leitura proposto e realizamos uma breve análise das obras selecionadas. Ressaltamos referências teóricas, como Antônio Cândido, Carlos Serrano, Iris Maria da Costa Amâncio e Rildo Cosson.

O capítulo quatro é composto pela análise dos resultados obtidos no desenvolvimento do Projeto de Leitura realizado com os alunos.

Ao final, tecemos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido e apontamos alguns desafios que permanecem para o ensino de Literatura Infantil/Juvenil.

*Nessa escuridão de melodia doce ou silêncio
quente, entre zumbidos de mosquitos e o cheiro
dos fósforos a acender a primeira vela dentro de
casa, ganhei coragem na voz e falei:*

(ODJAKI, 2013, p. 13)

Capítulo I

Políticas educacionais e a formação de leitores

1.1 Literatura Infantil/Juvenil: um breve histórico

A crença na existência de uma Literatura Infantil e Juvenil é tão cristalizada na nossa sociedade que, às vezes, se perde de vista *infância* e *juventude* o fato de que são conceitos históricos e dialéticos, no sentido bakhtiniano do termo, construídos por uma sociedade que (re)constrói o universo infantil, a todo momento (Gregorin, 2009). Sendo assim, optamos por traçar um breve histórico da Literatura Infantil, inicialmente, com a finalidade de recuperar alguns de seus pontos cruciais para o desenvolvimento desta dissertação: seus laços estreitos com a escola, seu papel mercadológico numa sociedade de consumo e sua relação com as políticas públicas, para, finalmente, realizar uma reflexão sobre como essa literatura pode sobreviver/conviver sob todas essas influências, na sala de aula.

Apesar de a Literatura Infantil ter surgido no século XVII, por intermédio de Fenélon, com o objetivo de educar moralmente as crianças, Coelho (2010) encontra rastros de suas origens na Novelística Popular Medieval que, por sua vez, tem suas raízes mais antigas em algumas fontes indo-europeias – as narrativas primordiais.

Isso demonstra que esse gênero originalmente possui uma identidade popular. Durante a Idade Média, havia uma vasta literatura narrativa vinda tanto de fontes cultas, como de fontes populares: estas eram compostas pelas novelas de cavalaria; aquelas tratavam de problemas cotidianos e de valores ético-sociais que, mais tarde, culminariam na Literatura Infantil de cunho pedagógico, como aponta Coelho (2010).

Nos séculos seguintes (XVI-XVII), a Literatura já ocupava um espaço importante e alcançava o seu apogeu, devido ao amplo movimento cultural do Renascimento que se espalhou na Europa Ocidental. Nesse contexto, o livro integrou as bases de um mundo novo, progressista e idealista.

Somente no século XVII, com a Revolução Industrial, é que o livro de Literatura Infantil encontrou terreno fértil para sua consolidação definitiva. O crescimento político e financeiro das cidades e a ascensão da burguesia – que neste momento tenta se afirmar como uma classe social urbana, através do incentivo da consolidação de instituições como a escola e a família – estreitaram de vez os laços entre literatura e escola.

Se antes a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, nesse momento, a infância adquire um novo *status* social, propondo uma valorização dos laços de afetividade na família. Segundo Zilberman (1985, p.13),

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros.

A partir desse momento, a criança passou a ser vista como um indivíduo que precisava de atenção e proteção especial, culminando no processo de idealização da *infância* e mais tarde, da *juventude*. Simultaneamente, a escola passou a ser vista como o espaço ideal de proteção e manutenção desse novo cenário social que se configurava. A alfabetização tanto cumpria um papel pedagógico, quanto impulsionava o mercado editorial, à medida que habilitava as crianças ao consumo das obras impressas que proliferaram no século XVIII, com o aperfeiçoamento da tipografia, determinando, portanto, uma relação de dependência mútua entre escola e literatura – dependência que segue até os dias atuais.

Em resposta a esse mercado, começaram a surgir várias adaptações dos clássicos da literatura, como *Cinderela*, *As mil e uma noites* e *Fábulas*. Charles Perrault, por exemplo, editava as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, removendo passagens obscenas e violentas.

No século XVIII, enquanto na Europa, a Literatura Infantil já se constituía como um gênero consolidado, no Brasil, isso só iria acontecer no final do século XIX, pois a circulação de livros no país ainda era muito precária. Afinal “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras

pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (Cunha, 1999, p.23).

Somente após a Proclamação da República, com seus princípios modernizadores, é que a Literatura dirigida ao público infantil começou a ganhar corpo. É neste momento que surgem as grandes campanhas de alfabetização, como parte do projeto de nacionalismo.

Contudo, apenas “com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária para crianças e sua proposta inovadora, a criança passa a ter voz, ainda que uma voz vinda da boca de uma boneca de pano, Emília”. (Gregorin, 2009, p.28).

Como podemos visualizar no quadro a seguir, as obras de Monteiro Lobato constituíram um marco para a Literatura Infantil Brasileira:

Quadro 1- Literatura infanto-juvenil

PRECURSORES (Brasil-Colônia até a década de 1920)	MONTEIRO LOBATO (década de 1920 a meados da década de 1980)
<ul style="list-style-type: none"> - a literatura reflete todas as principais tendências da Europa; - literatura de cunho humanista dramático; - literatura como instrumento pedagógico (também reflexo de padrões europeus); - fábulas, contos de fada maravilhosos, novelas de aventura e de cavalaria; - nacionalismo com ênfase na vida rural; - culto da inteligência; - moralismo e religiosidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Era Getuliana e esforço para a reconstrução; - expansão da literatura em quadrinho; - tradição em conflito com o Modernismo; - antagonismo entre Realismo e Fantasia; - formação do Teatro Infantil (1950); - expansão dos meios de comunicação de massa (1960); - LDB (Lei n. 4.024, de 20/12/1961); - Ato Institucional n.5; - abertura do governo Figueiredo.
EXEMPLARIDADE EDOUTRINAÇÃO PÓS-LOBATO (meados de 1980 a meados da década de 1990).	RELATIVISMO DE VALORES CONTEMPORÂNEO (meados de 1990 até a atualidade)
<ul style="list-style-type: none"> - influências da abertura política na concepção de educação; - literatura inquieta e questionadora; - questões cotidianas e mais realistas; - apelo à curiosidade do leitor; - dialogismo está mais presente nos textos para crianças e jovens; - computador passa a tomar seu lugar nas casas e no cotidiano das pessoas; - apelo à visualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, de 20/12/1996); - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); - temas transversais são inseridos nas propostas curriculares; - movimentos sociais e de minorias como reação a estereótipos preconceituosos e negativos; - Lei n.11645/2008; - tecnologia e múltiplas linguagens; - hipertextualidade.
EXPERIMENTALISMO	MORAL RELATIVA E DIÁLOGOS COM O LEITOR

Fonte: Gregorin Filho (2009, p. 37).

Depois de Monteiro Lobato, a Literatura Infantil Brasileira passou por várias transformações e, como a nossa sociedade, ela vive em constantes mudanças

até os dias de hoje. Segundo Gregorin (2009), atualmente, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador.

Entender a história da Literatura Infantil/Juvenil é crucial para assimilar a relação de dependência que se estabelece entre literatura e escola. Essa relação além de ser afetada, continuamente, pela ideia de infância que foi construída ao longo da história, proporcionou várias estratificações, dentro desse universo mercadológico literário, que normalmente “desvirtua” as práticas de leitura na escola.

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. (Zilberman, 1985, p. 18).

Nesse contexto, como educadores, não é possível ser ingênuo ao permitir que passe despercebido o fato de a Literatura Infantil/Juvenil constituir-se num dos instrumentos de “imposição” do que se deve ser criança ou adolescente, na atualidade. É preciso estar atento a sua história e às forças ideológicas que atuam sobre ela, para que possamos utilizá-la de forma crítica e responsável, na sala de aula.

1.2 Políticas nacionais de leitura

A relação mencionada entre literatura e escola é controlada pelo Estado, por meio de políticas educacionais que orientam o ensino. Formar leitores tem sido um dos maiores desafios do Brasil, nas últimas décadas, pois o país ainda se encontra entre as oito nações com maior taxa de analfabetismo do mundo, segundo o relatório⁴ divulgado pela Unesco, em janeiro de 2014 .

⁴ ONU. UNESCO. (Org.). *Ensinar e aprender: Alcançar a qualidade para todos*. 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA /FIELD/Brasilia/pdf/EFAreport_pt_2014_ppt-presentation.pdf>

Como isso é possível num país que tem a maior produção editorial da América Latina e é responsável por mais da metade dos livros editados no continente (Lindoso, 2004)? Se fizermos um passeio pelo percurso histórico das políticas nacionais de leitura, talvez seja possível entender essa enorme contradição instaurada no país. Como a história da leitura está intrinsecamente ligada à história do livro, é natural que as políticas públicas de ambas se confundam.

Historicamente, só é possível pensar em políticas públicas de leitura, no Brasil, a partir do momento em que a Corte Portuguesa vem para cá. Segundo Lindoso (2004, p. 24), “a política cultural adotada pelo país a partir do século XIX era protecionista porque exercia o mecenato junto aos artistas que viviam na Corte”, situação que permaneceu durante todo o Império e só sofreu mudanças, no período da chamada República Velha com a expansão do sistema educacional e a autonomia conquistada por algumas áreas da produção artística.

Apenas na década de 1930, num cenário de mudanças econômicas, políticas e culturais com a Revolução de 30 e o Estado Novo, é que foi institucionalizado o primeiro órgão para efetivar “[...] políticas de bibliotecas públicas, mecanismos institucionais que facultavam o compartilhamento, a difusão e o uso da informação disponível para as comunidades” (Oliveira, 1994,p.17). Também foi durante o governo de Getúlio Vargas que se criou, por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL), através da iniciativa do então ministro da Educação, Gustavo Capanema, com as seguintes competências: organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, editar obras de interesse para a cultura nacional, criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial, mediante promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país (Oliveira, 1994). A origem do INL resultou da incorporação das funções do Instituto Cairu, criado no mesmo ano para produzir a Enciclopédia Brasileira e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Apesar dessas ações, somente a partir de 1970, os estudos sobre leitura avolumaram-se e diversificaram-se em virtude de uma população insatisfeita com o regime militar. Nesse momento, surgiram alguns movimentos e associações ligados à educação em prol da formação de leitores no país. Professores e

educadores formaram o grupo de Professores de Língua e Literatura (APLL) e a Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Em 1978, realizou-se o primeiro Congresso de Leitura (COLE), na cidade de Campinas e, em 1980, houve o primeiro Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro.

No âmbito dessas discussões, “a literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (Zilberman, 2008, p. 13). Ao lado disso, nas décadas seguintes, o país passou por um processo de redemocratização e por mudanças econômicas e culturais, enquanto a escola e o ensino continuavam os mesmos:

[...] Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho [...] onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e de fracasso. (Zilberman, 2008, p.14).

A literatura canônica, tão prestigiada, não representava os novos educandos, e os questionamentos sobre como formar leitores competentes e bons apreciadores de literatura permaneceram.

Apenas em 2003, iniciou-se a construção de uma política nacional de livro e leitura, com a promulgação da Lei 10.753, a chamada Lei do Livro, sancionada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, em 30 de outubro daquele ano. Tal movimento nacional corroborou o debate internacional sobre a leitura.

A repercussão ou os efeitos para a política pública setorial da leitura e do livro, a partir dessa ideia motriz de forte participação da sociedade nas políticas, encontrou terreno fértil e promissor, no Brasil, até porque a maioria das ações pró-leitura e mesmo de desenvolvimento da indústria editorial estavam acontecendo até então à revelia do Estado, fomentadas em sua grande maioria pela sociedade civil e suas organizações comunitárias e sociais. (Marques Neto, 2009, p. 62).

Dessa forma, o Estado brasileiro que já era um grande comprador de livros, também passou a intervir na formação de leitores, uma vez que só prover materialmente não era suficiente. Nesse momento, surgiu a ideia de um Plano

Nacional do Livro e Leitura, o PNLL, que uniu o Ministério da Cultura e da Educação na luta pela leitura no país, por meio de um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento.

Apesar dos esforços, os desafios com relação à leitura permaneceram. Algumas causas para tamanha falta de sucesso na formação de leitores, no país, podem ser apontadas. Marques Neto (2009), por exemplo, na condição de Secretário Executivo do PNLL, revelou algumas tarefas que ainda deveriam ser consolidadas pelo plano: regulamentação da Lei do Livro; reorganização de seu papel no setor educacional; necessidade de um novo órgão nacional que cuidasse, exclusivamente, da política nacional para a leitura e elevação legal do PNLL para uma situação institucional estável.

Além disso, no relatório divulgado pela Unesco, também há um mapeamento dos principais desafios da educação brasileira, no que se refere à leitura. O problema do analfabetismo, no país, está relacionado, segundo esse relatório, com a má qualidade da educação, com a falta de atrativos nas aulas e de formação adequada aos professores. A organização também apontou a falta de investimentos na área da educação, pois, no Brasil, o gasto anual por aluno da educação básica é de cerca de cinco mil reais, enquanto em países ricos, esse valor é três vezes maior.

Os desafios em relação à leitura, portanto, são enormes. Segundo Zilberman (2008, p. 22), entretanto,

para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental, e talvez até o lidere, como aconteceu nos seus inícios, quando a poesia da epopeia formava os cidadãos da *polis* grega. Talvez até tenha condições de desencadeá-lo, fazendo-o sem comprometer, nem desmentir sua identidade ou alterar sua função.

Quando entendida sobre todos os seus aspectos, a Literatura, seja ela infantil ou adulta, pode ser algo poderoso nas mãos de professores que queiram transformar e ampliar o olhar de seus alunos sobre a sociedade em que vive.

1.3 Políticas municipais de leitura

No município de São Paulo, há vários projetos de incentivo à leitura, coordenados, principalmente, pelas Secretarias da Educação e da Cultura, por meio de escolas, parques e bibliotecas. Entretanto, deter-nos-emos nas políticas de leitura da Secretaria de Educação.

Além do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também há, na cidade, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que promove a distribuição de obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais referentes ao currículo, ambos coordenados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Todavia, sabe-se que a maioria das bibliotecas e salas de leitura das escolas encontram-se abandonadas ou tornaram-se depósitos dos mais diversos materiais. Em razão disso, o então prefeito José Serra introduziu algumas alterações no artigo 3º do Decreto nº 45.654, em 27 de dezembro de 2004:

Art. 3º. As Salas de Leitura são espaços onde os alunos devem aprender comportamentos de leitor, por meio de atividades de leitura de diversos gêneros textuais em suas diferentes funções.

Parágrafo único. Caberá ao Professor Orientador de Sala de Leitura a organização permanente do acervo, o tombamento e empréstimo de livros, a orientação à pesquisa bibliográfica, a leitura de diversos gêneros, a roda de apreciação literária e a organização de acervo de sala de aula em articulação com o professor regente de classe.(NR)

Art. 2º. O “caput” do artigo 7º do Decreto nº 45.654, de 2004, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 7º. O Secretário Municipal de Educação designará Professor Titular efetivo ou Professor estável de Ensino Fundamental I, de Ensino Fundamental II ou de Ensino Médio, eleito pelo Conselho de Escola para mandato de 1 (um) ano, permitida a reeleição, a fim de exercer a função de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL nas EMEFs, EMEEs e EMEFs que possuam Salas de Leitura⁵.

Através desse decreto, criou-se a disciplina Leitura – que antes estava inserida em Língua Portuguesa (LP). Ela passou a ser ministrada por um professor específico, o POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura), designado pelo Conselho de Escola. Com essa mudança, os alunos passaram a ter uma aula de Leitura por semana, além das cinco de LP.

⁵ SÃO PAULO (Município). Decreto nº 46213, de 15 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16082005D%20462130000>

Tais mudanças refletiram diretamente nos hábitos de leitura de professores e alunos das escolas municipais de São Paulo, pois as bibliotecas tornaram-se ambientes ativos e bem frequentados. Até mesmo a sua denominação mudou, pois receberam o título de Sala de Leitura.

Atualmente, há 730 salas de leitura⁶ na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, frequentadas por alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Apesar de os alunos terem apenas uma aula de leitura por semana, a criação do cargo de um professor orientador de sala de leitura (POSL) permitiu uma melhor circulação dos livros existentes nas escolas e garantiu o contato dos alunos, tão habituados a livros didáticos, com um maior número de obras literárias.

Muitas escolas ainda não possuem uma sala de leitura bem equipada estruturalmente, mas os livros, os principais responsáveis, estão ali, e a aula acontece, pois é parte obrigatória do currículo.

Os professores orientadores de sala de leitura receberam formação contínua. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), no período de 2010, 2011 e 2012, por exemplo, realizou a formação *Leitura ao Pé da Letra*. A proposta envolveu, aproximadamente, setecentos profissionais⁷, entre POSLs e bibliotecários. A meta principal foi constituir, em cada unidade educacional, Clubes de Leitura que envolvessem toda a equipe: alunos, professores, funcionários, familiares e comunidade. A formação culminou na publicação do livro *Leitura ao pé da letra - Caderno Orientador para ambientes de leitura*.

Em 2013, com o objetivo de formar mediadores de leitura e articular ações socioeducativas, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou o programa “*Quem lê sabe por quê*”. A proposta do programa era criar núcleos em todos os CEUs (Centros Educacionais Unificados), visando à formação de profissionais dos próprios CEUs, das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e ainda de jovens da comunidade para atuarem como mediadores de leitura.

⁶Dado retirado do site da prefeitura. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonomosistema/detalhe.aspx?List=Lists/Home&IDMateria=1497>

⁷ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Leitura ao pé da letra: caderno orientador para ambientes de leitura*. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2012.

Como um desdobramento do programa anterior, no segundo semestre de 2014, foi implantado o Projeto *AdoLêSer* que ainda está em curso na rede. O Projeto tem como objetivo articular e fortalecer as ações de leitura já existentes nas unidades educacionais, por meio da realização de duas ações: mediação de leitura de textos literários e o desenvolvimento de clubes de leitura. Para tanto, propõe-se⁸:

- Instrumentalizar os Professores Orientadores da Sala de Leitura (POSL) para atuarem como multiplicadores e desencadeadores da formação dos adolescentes matriculados no Ciclo Autoral em mediadores de leitura de textos literários em cada unidade educacional.
- Auxiliar na reflexão, fortalecimento e sistematização das atividades do Clube de Leitura para os educandos do Ciclo Interdisciplinar.

Como podemos ver, o poder público está sempre lançando programas de incentivo à leitura. Entretanto, não podemos esquecer as questões pedagógicas que estão em cena, quando tratamos da formação de leitores.

Apesar de estar circunscrita sob todas essas forças históricas, políticas e econômicas apresentadas, é no âmbito pedagógico, acima de tudo, que se insere esta pesquisa. A seguir, dedicaremos uma atenção especial à Lei 10.639/03, com o objetivo de fundamentar o nosso projeto de literatura africana infantil/juvenil.

1.4 Os impactos da Lei 10.639/03 na formação de leitores

*Há que se ler literatura para romper o silêncio, desentrevando, azeitando e retro-alimentando os sentimentos e a inteligência do mundo*⁹.

No Brasil, a história da leitura foi escrita por mãos majoritariamente brancas e europeias, portanto, trata-se de uma história etnocêntrica. Por etnocentrismo entende-se uma visão do mundo

onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos

⁸Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Ed.). Apresentação do Projeto AdoLêSer. 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Projeto-AdoLeSer>. Acesso em: 23 de jul. de 2014.

⁹ Zilberman e Silva (2008).

modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. (Rocha, 1989, p. 7).

No caso do Brasil, o grupo europeu é que sempre mereceu ter a sua história contada e prestigiada nos livros de História, Literatura, Artes etc, ao passo que as memórias indígenas e africanas sempre foram silenciadas ou reduzidas ao exotismo e à escravidão. Entretanto, nas últimas décadas, os movimentos que lutam pela retirada desses povos da condição de apenas objetos da história e da cultura brasileira, cresceram e impulsionaram modificações na LDB. Primeiro, veio a promulgação da Lei 10.639/03¹⁰:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Após muitas pressões, houve mais uma alteração com publicação da Lei 11.645/08¹¹, que também tornou obrigatória a temática indígena:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm> Acesso em: 20 de julho de 2014.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática "História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 20 de jul. de 2014.

estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

Na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já havia a preocupação com questões que envolviam a pluralidade cultural e étnica do povo brasileiro. As discussões geradas a partir dessa problemática culminaram no lançamento dos “Temas Transversais” que tratam de questões, como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente etc. Mas, diante de uma história fortemente marcada pela desigualdade social e a marginalização dos povos indígenas e africanos, era preciso um documento que deixasse claro a importância de essas histórias serem contadas sob um viés que não fosse somente o eurocêntrico. Nesse sentido, nota-se a relevância da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Amâncio (2008) indaga, por exemplo, porque o analfabetismo, atraso escolar e reprodução são ocorrências predominantes em relação aos estudantes negros brasileiros, num sistema educacional orientado por uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta, como princípios básicos, os conceitos de igualdade, liberdade e diversidade¹².

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.

A partir dessa reflexão, é possível perceber o abismo que há entre o que diz a LDB e o que ocorre no cotidiano escolar brasileiro, justificando, dessa forma,

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 de jul. de 2014.

a necessidade das alterações sofridas pela LDB com a promulgação das leis acima. Segundo Amâncio (2008, p.34-5),

[...] para além do monologismo assumido pelo texto quando dissociado das bases ideológicas fundamentais de seu contexto socioeconômico, 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 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.

As modificações, portanto, possibilitam a desconstrução de um modelo educacional fundado em práticas eurocêntricas, excludentes e violentas, que tem demonstrado ser insuficiente para o sistema educacional brasileiro.

Uma das principais mudanças ocorridas na escola, a partir da promulgação dessa lei, foi na distribuição de livros, sobretudo de Literatura Infantil e Juvenil – o mercado respondeu prontamente a essa nova demanda editorial. Até o ano de 2003, por exemplo, não havia nenhum registro de livro infantil africano, afro-brasileiro ou que tivesse como protagonista um negro, no livro tombo da EMEF Mário Lago. Em contrapartida, nos anos seguintes, chegaram dezenas de livros com essa temática na escola.

De um lado, há a preocupação de alguns autores em tratar da temática africana, mas de outro, também há o interesse econômico do mercado editorial. Sendo assim, os educadores devem estar atentos na seleção de livros afro-brasileiros e de literatura africana, para não escolherem obras que reforcem ainda mais alguns estereótipos relacionados ao povo e à história do negro.

Na Literatura Infantil, há um cruzamento entre o universo adulto e o infantil, ao passo que esse texto é produzido com a finalidade de fazer crer ser infantil, quando, na verdade, continua tratando de temas para adultos, isto é, há uma manutenção do pensamento dominante (Gregorin, 2009). Logo, se vivemos numa sociedade preconceituosa, isso se reflete no texto literário para adultos e consequentemente, o mesmo ocorre na obra infantil.

A utilização da literatura africana nas aulas de leitura, reforçada pela Lei 10.639/03, pode trazer uma grande contribuição para o processo de ressignificação da história e cultura africana no ensino. Se uma grande parte dos

alunos não se sente representada pela literatura canônica, é possível que se sintam muito mais pela africana ou indígena.

Para Zilberman (2008), a literatura precisa descobrir, considerando as novas circunstâncias, em que consiste a sua natureza educativa que não pode ser a que desempenhou na Antiguidade ou na ascensão da burguesia. Ela precisa atender às demandas da sociedade atual que passa por um processo de valorização de sua ancestralidade africana e indígena.

“As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e repararmos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com clareza do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida”.

(QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de, 1999, p.23)

Capítulo II

Formação de leitores: encantos e desencantos

“A leitura é uma coisa que serve para aliviar a alma e para dar mais inspiração”

(aluna do 9º ano, 15 anos)

“Uma coisa mágica importante nas nossas vidas, aliás é com isso que a gente cresce.”

(aluna do 9º ano, 14 anos)

2.1 Encantos

As epígrafes que iniciam este capítulo são definições de leitura apresentadas por alunas da EMEF Mário Lago, em resposta à pesquisa¹³ sobre as aulas de leitura da escola. Tais definições remetem-nos ao universo encantado que a literatura representa para os leitores de forma geral:

a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. (Iser *apud* Zilberman, 2008).

Os olhos de um adulto envolvido com uma leitura, brilham da mesma forma que os de uma criança ouvindo ou lendo contos de fadas, de aventuras ou de mistério. Os leitores são tomados pelas palavras do escritor por uma espécie de hipnose. Talvez, por isso, os mercados editoriais permanecem a todo vapor, apesar de todas as possibilidades de leitura que a tecnologia nos oferece hoje. Segundo Cosson (2014, p. 17), “na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”.

¹³ Questionário - Anexo I.

Por meio da literatura, portanto, é possível experimentar histórias e sensações que, na vida real, seriam impossíveis de acontecer. Alguns personagens da literatura nos marcam de tal forma que, às vezes, até parecem velhos conhecidos nossos – sem contar o sentimento de vazio que nos invade ao terminarmos um bom livro. Além disso, o mundo maravilhoso continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura infantil, pois ela tem uma linguagem metafórica que se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural às crianças (Santana, 2007). Todorov (2014, p. 23), ao tratar do amor que sente pela literatura, diz o seguinte:

hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorreria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim.

A escola precisa explorar todas essas possibilidades que a literatura oferece para o leitor: encontros com o outro e consigo mesmo, mas também alguns desencontros que podem transformar o nosso modo de ver, sentir e pensar o mundo.

Há dois ângulos de leitura: o individual – o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido – e o social, no qual o leitor tende a socializar a experiência e comparar as conclusões com as de outros leitores (Zilberman, 2008). As aulas de leitura, portanto, devem ser organizadas visando contemplar esses dois ângulos: a leitura individual e um momento para compartilhar as reflexões e sensações que os textos suscitaram.

2.2 Desencantos

“Leitura pra mim é quando a gente reconhece o que estamos escrevendo e quando a gente sabe reconhecer as letras.”

(aluna do 9º ano, 14 anos)

“Ler um livro, jornal ou qualquer coisa que tenha palavras formando uma frase ou texto.”

(aluno do 9º ano, 14 anos)

As definições de leitura, apresentadas por esses alunos, estão bem distantes daquelas apresentadas no capítulo anterior. Enquanto estas destacam o seu poder de encantamento e ensinamento, aquelas frisam o aspecto decodificador da leitura.

Nas duas últimas definições, há uma espécie de desencantamento por parte dos alunos, como se a leitura consistisse apenas num exercício mecânico, e o texto fosse um amontoado de palavras. Tal pensamento revela uma concepção tradicional de leitura adotada pela escola há muito tempo. A análise do questionário revelou, por exemplo, que os tipos de textos mais lidos na escola são os informativos e científicos. Desse modo, percebemos que a literatura ainda ocupa um espaço pequeno dentre as leituras realizadas nas aulas e “o texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas e análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária” (Lajolo, 2001, p. 15).

É comum que os professores digam que os seus alunos não gostam de ler. Entretanto, os jovens, atualmente, passam a maior parte do seu tempo lendo ou escrevendo mensagens nas redes sociais. A questão, então, não é se eles gostam de ler, mas sim, o que eles gostam de ler. Lajolo (2001, p. 13) é certa quando diz que os alunos não gostam de ler, provavelmente, por causa dos “rituais de iniciação propostos aos neófitos”, isto é, há um desencontro de expectativas no trabalho com a literatura em sala de aula, principalmente, quando o docente só propõe trabalhos de esquartejamento do texto literário, retirando tudo o que poderia de haver de encantador na obra.

Tal concepção sobre o ensino de leitura não valoriza os aspectos estéticos da obra literária e pouco atrai os jovens. Silva (*apud* Zilberman, 2008, p. 55) afirma que:

A imbricação *literatura-educação* [...] permite afirmar que, em termos sociais amplo, o sujeito *necessariamente* se educa ao fruir ou experienciar textos literários diversos. *Entretanto, o mesmo não pode ser dito da relação literária-pedagogia*, pois nem todo ensino – principalmente o de cunho formal, escolarizado – facilita a fruição, pelo aluno-leitor, de aspectos educativos que podem emanar ou resultar da leitura de textos literários. Ao didatizar as produções literárias e sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (aliás, também políticos), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura. (grifos do autor)

No espaço escolar, os momentos de leitura para fruição são mínimos, pois, normalmente, se lê para responder um questionário de interpretação, produzir um resumo, realizar uma prova ou seminário etc. Dessa forma, fica claro o processo de desencantamento pelo qual a literatura passa, sob o olhar de alguns alunos e revela um dos grandes desafios para a formação de leitores.

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar 'saber escolar', se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (Soares, 1999, p.21).

Sendo assim, ao elaborar um projeto de leitura, o professor precisa estar atento a todas essas questões para não criar um abismo intransponível entre os alunos e a literatura. A obra literária não pode ser escolhida apenas pelo seu enredo, mas deve-se analisar a qualidade do texto e das ilustrações que apresenta ao jovem.

2.3 Formando leitores

2.3.1 O texto verbal

Diante desses processos de encantamento e desencantamento pelos quais passam o olhar do jovem sobre a leitura, é preciso pensar sobre os caminhos que o professor pode trilhar para formar leitores de literatura.

Gregorin (2009) afirma que há quatro principais linhas teóricas na pesquisa e no ensino da Literatura Infantil para a orientação do trabalho em sala de aula: a da crítica literária, a linguística, a histórico-social, a semiótica, a didático-pedagógica, a psicanalítica e a comparatista. Para a produção do nosso projeto literário, escolhemos a última linha, pois ela integra os valores linguístico e

estético da obra e permite que o aluno, através da leitura, estabeleça relações dialógicas com outras obras, espaços e tempos.

Segundo Gregorin (2009), na perspectiva comparatista, o diálogo inicia-se na obra e a ela retorna, após uma série de associações com outros saberes possibilitando, portanto, a formação de um *leitor plural*. Para a realização de um estudo da literatura infantil, numa perspectiva comparatista, o autor afirma que há que se perceber:

- a) A relação histórica entre a literatura infantil/juvenil e a escola;
- b) As relações de sentido entre os elementos internos do texto, para, num outro momento, relacionar com os universos de enunciação e de recepção.
- c) A observação das mudanças ocasionadas pelos avanços tecnológicos – fatores importantes para este estudo.
- d) As relações entre linguagem verbal e outras linguagens não-verbais contidas na obra.
- e) Outros textos e autores do mesmo momento – se o objetivo for o estudo de um autor numa determinada cultura (nação) – a fim de que se estabeleçam os lugares desse diálogo estético que se propõe com a criança/jovem.
- f) O contexto de outros autores, bem como o estudo profundo das imagens no texto – no caso de obra(s) estrangeira(s).

Sob esse ponto de vista, formar leitores literários significa aprofundar-se nas questões linguísticas, estéticas, históricas e culturais, contidas no texto. Realizar apenas análises da estrutura da obra não é suficiente para que os alunos tornem-se bons leitores de literatura, principalmente quando se trata de exercícios mecânicos que desestimulam qualquer leitor.

Aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito, por passarem a fazer parte, também da experiência do leitor. (Werneck, 2010, p.40).

A partir dessa reflexão, a autora apresenta uma distinção entre o que seriam “ledores” e leitores na escola: o primeiro é aquele que só consegue

realizar uma leitura superficial do texto, enquanto o segundo decodifica o código, ao mesmo tempo em que traz a sua experiência de vida para o texto lido. Isto é, consegue atribuir sentido ao que lê.

O professor deve, portanto, estar atento para o fato de que a leitura é um processo muito amplo que exige a participação do leitor:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch & Elias, 2006, p.11).

Verificamos que é preciso estimular os estudantes a estabelecerem relações textuais, demonstrando que nenhum texto é neutro, pois ele está em constante processo de diálogo com os outros. Além disso, Silva (1984, p.83) diz que é preciso “abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor”, isto é, o aluno não pode ser um mero expectador na atividade de compreensão da obra, mas precisa participar ativamente do processo de leitura, portanto, de significação da obra proposta pelo docente.

2.3.2 A ilustração

Geralmente, crianças e jovens escolhem os livros pela capa ou pelas imagens que veem, ao folheá-lo rapidamente. Dificilmente, o aluno lê a resenha apresentada atrás do livro. Portanto, não é o texto verbal que determina a escolha do livro, mas, sobretudo, os textos não-verbais que compõem a obra: ilustrações, cores, material gráfico, formato etc. Quanto mais cores e imagens, mais os olhinhos deles brilham, ao pegarem um livro. Além disso, também não costumam escolher exemplares que só contenham texto verbal porque “é muito chato quando tem só texto”.

Um estudo profundo do texto não-verbal é muito importante na escolha de um livro pra trabalhar com crianças e jovens. Também é preciso chamar atenção

dos alunos para o fato de que nem sempre o ilustrador conta a história *ipsis litteris* que o autor, pois as imagens podem não ser fiéis à narrativa e sugerirem outras possibilidades de interpretação.

Gregorin (2009, p.54-5) aponta para algumas funções¹⁴ da ilustração:

- a) Pontual: a ilustração tem como objetivo destacar aspectos do texto ou assinalar seu início e fim;
- b) Descritiva: o texto visual cumpre um papel semelhante ao da função descritiva da linguagem, isto é, permite, por meio de uma intersemiose, descrever objetos, cenários, personagens etc. [...];
- c) Narrativa: a ilustração tem a função de narrar, por meio de uma outra linguagem, uma ação, cena ou um outro fato mostrado pela linguagem verbal [...];
- d) Simbólica: aquela ilustração que representa uma ideia chamando atenção para o caráter metafórico da história ou é a própria metáfora do texto verbal. [...];
- e) Dialógica: está presente nas ilustrações que promovem o diálogo com emoções, por meio da postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa. [...];
- f) Estética: o texto visual é construído de tal modo que a atenção do leitor se volta para a maneira como a ilustração foi realizada, os materiais e as técnicas nela utilizados [...];
- g) Lúdica: está presente no que foi representado e na própria maneira de representar, a ilustração mesma pode se transformar ou ser um jogo para o leitor/receptor do texto¹⁵.

A análise dessas funções possibilita que o professor inicie um diálogo com o aluno sobre as relações que se estabelecem entre as múltiplas linguagens que compõem o livro infantil e juvenil.

A imagem visual não se limita à capacidade de visão, mas está ligada à forma com que nos relacionamos com os outros sentidos, agregando-lhes significados, sem os quais a nossa compreensão do mundo fica limitada ou prejudicada (Costa *apud* Zilberman & Rösing, 2009). Além disso,

[...] a leitura de imagens é uma relação intersubjetiva entre um autor e um observador mediado pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação. A interpretação das imagens não é, portanto, um processo de decodificação lógica, mas de busca por correspondências e significados. (Costa *apud* Zilberman & Rösing, 2009, p.89).

¹⁴ Funções adaptadas por Gregorin, a partir da classificação proposta por Luís Camargo em *Ilustração do Livro Infantil* (São Paulo: Lê, 1995).

¹⁵ O autor apresenta ainda as funções *tradutora* e *imersiva*, entretanto optamos por não colocá-las, pois não serão utilizadas na realização do nosso projeto literário.

Apesar de vivermos num mundo cada vez mais visual, a educação tem dado pouca atenção a esse sentido no processo educacional. Os principais recursos para o ensino ainda são: salas de aula com cadeiras enfileiradas, lousa, giz e livros didáticos. Ainda há poucos recursos que possam explorar o sentido da visão. Entretanto, os livros de literatura infantil e juvenil podem se constituir em ricos instrumentos para um ensino que também privilegie a linguagem visual, não de forma ingênua, como acontece muitas vezes, mas de forma a entender que a leitura da imagem complementa/integra a leitura verbal de uma obra.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a importância que a Literatura Africana de Língua Portuguesa pode ter no processo de formação de leitores, discutido até o momento.

- *Diga, Vovô Dembo, me diga qual é a cor da África?*

- *A África, meu pequeno Chaka?*
A África é preta como a minha pele,
é vermelha como a terra,
é branca como a luz do meio-dia,
é azul como a sombra da noite,
é amarela como o grande rio,
é verde como a filha da palmeira.
A África, meu pequeno Chaka,
tem todas as cores da vida.
(SELLIER, 2006, p.9)

Capítulo III

Literatura juvenil/infantil africana na sala de aula

3.1 Literatura africana: um direito

Cândido (1995) destaca a relação da literatura com os direitos humanos para concebê-la como um bem essencial à humanidade. Para ele, a busca por uma sociedade justa e a luta pelos direitos humanos implicam necessariamente uma luta pelo acesso de todos aos bens culturais. Ele defende a ideia de se reconhecer a literatura como um dos direitos inalienáveis ao ser humano, levando em conta que os direitos humanos pressupõem tudo aquilo que consideramos indispensável para o próximo. Nunca houve um povo que jamais tenha entrado em contato com algum tipo de fabulação. Dessa forma, a literatura constitui-se como um bem indispensável para a integridade espiritual de todo ser humano, ao passo que os direitos humanos não devem se resumir a questões que asseguram apenas a sobrevivência física, pois o indivíduo é carne, mas também é sentimento e mente. Por esses motivos, ele considera que a literatura seja fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 1995, p.249)

A partir dessas reflexões a respeito da literatura e do seu papel *humanizador*, torna-se necessária a discussão acerca das contribuições que o trabalho com a literatura africana pode trazer para o processo de formação de leitores. Proporcionar, pois, o contato com autores africanos de expressão portuguesa é uma forma de mediar e instaurar diálogos entre a literatura brasileira e outras literaturas, outras culturas, favorecendo, assim, a quebra de preconceitos

e paradigmas. Rolon (2011) afirma que “Na leitura desses autores, tem-se então uma literatura que transcende fronteiras geográficas e linguísticas. Evidenciam-se raízes similares e marcas identitárias.” Desta forma, assegurar o contato com essa leitura, sob esse ponto de vista, é poder trazer para o jovem a possibilidade de mais uma forma de conhecer a si mesmo e a história do seu povo.

Lajolo (2001) afirma que se lê para entender o mundo e para viver melhor. Assim, trazer a literatura africana para a sala de aula é um caminho para fazer com que o aluno amplie o seu olhar sobre o mundo e viva melhor. E mais do que um caminho, trata-se de um direito, como propôs a Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Entretanto, a lei por si só não é suficiente para que ocorram mudanças substanciais no ensino de história e literatura. Essa temática precisa estar presente nas escolas, através de conteúdos e projetos como os de leitura, por exemplo. A literatura africana vem não só como resposta para a necessidade de colocar em discussão as questões de raça, cultura e identidade, mas também para apresentar para os alunos outros modos de ver, pensar e sentir o mundo. Por intermédio dela, é possível retirar o nosso olhar etnocêntrico e olhar o mundo através de outras lentes.

Segundo Gregorin (2009), a literatura ocupa um lugar relevante na construção da identidade cultural de um povo, pois assim como todas as outras, o seu estudo traz um valor civilizatório que outra não pode trazer e vice-versa.

Os assuntos relativos à cultura africana devem ser tratados de forma séria e responsável, pois já temos uma história marcada pela desigualdade e preconceito. Um novo olhar é preciso, pois “[...] o Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só a quem não conhece a África pode escapar quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro”. (Serrano, 2010, p.15).

Entretanto, é preciso se indagar sobre qual África temos apresentado para os nossos alunos. Uma África permeada de equívocos, lacunas e preconceitos, através de uma história que sempre se inicia pelo período da escravidão, como se não houvesse nada antes disso? Um continente subdesenvolvido cuja população é miserável e repleta de doenças? Ou uma África com uma história milenar que abriga no seu interior centenas de povos e de histórias diferentes? Afinal

[...] as imagens de África que povoam o imaginário ocidental estão muitas vezes reduplicando essa representação de inferioridade como a proposta exploratória e exótica da famosa National Geographic [...] Atualmente as imagens de miséria, fome, doenças e constantes guerras estão presentes não só em noticiários e programas de reportagem, como também em filmes, tais quais *O jardineiro fiel*, *Hotel Huanda* e *Diamante de Sangue*. (Werneke, 2010, p. 88)

O cotidiano dos alunos está repleto dessas imagens de África. Não é necessário, portanto, que elas sejam reforçadas ainda mais. Não se trata de apagar os problemas e contradições, mas de não usá-los para justificar os elementos de sua cultura e história que foram solapados pelos europeus durante séculos (Leite, 2008). Trata-se de apresentar várias versões de uma África diversa, como afirma a escritora Chimamanda Adichie¹⁶ :

[...] histórias importam. *Muitas* histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para *capacitar* e *humanizar*. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. [grifo nosso]

À luz dessas reflexões, o nosso projeto de leitura foi concebido, isto é, buscando apresentar para os alunos obras africanas que dialogam com tantas outras. Freire (2005) afirma que a literatura é um instrumento pedagógico de fruição, mas que a escolha do livro não é ingênua e sim, política – em especial, quando falamos de uma Literatura Infantil Africana de Língua Portuguesa que praticamente não existia nas escolas até a promulgação da Lei 10.639/03. A nossa escolha, portanto, é política e ideológica, uma vez que, pois acreditamos que é papel do professor apresentar para os seus alunos a maior variedade possível de textos literários, modificando a ordem etnocêntrica instaurada há séculos neste país.

3.2 Fundamentação teórica

¹⁶ CHIMAMANDA, Adichie. O perigo da história única. Produção de Ted, 2012. (19 min.), Youtube, son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 08 de ago. de 2014.

Para organizar e propor um projeto de leitura, é primordial definir quem serão os leitores e depois tentar entender como eles se comportam, durante o processo de leitura.

Coelho (2010) propõe algumas categorias de leitores que consideraram a inter-relação entre a idade cronológica, o nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e o grau de conhecimento do mecanismo da leitura:

1. *O pré-leitor*: categoria que abrange a primeira e a segunda infância, na qual o indivíduo inicia o processo de reconhecimento da realidade que o rodeia, através dos valores vitais e sensoriais. Como ele ainda não consegue decodificar o código linguístico, há um predomínio absoluto da imagem.
2. *O leitor iniciante*: nesta fase, a criança inicia o processo de reconhecimento dos signos do alfabeto aproximando-se da linguagem verbal, através da socialização e racionalização da realidade.
3. *O leitor em processo*: momento em que a criança já domina com certa facilidade o mecanismo de leitura, por meio do seu pensamento lógico que permite operações mentais cada vez mais complexas.
4. *O leitor fluente*: nesta fase, os mecanismos de leitura e compreensão são consolidados, uma vez que o pensamento hipotético dedutivo do indivíduo está se desenvolvendo.
5. *O leitor crítico*: neste momento, a criança domina plenamente a leitura e escrita e possui uma capacidade cada vez maior de reflexão sobre aquilo que foi lido.

Após a definição e compreensão de quem serão os leitores participantes do projeto literário, é preciso organizá-lo, levando em conta o tempo, o espaço e os materiais disponíveis.

Para a elaboração do projeto de leitura, adotamos a sequência básica de Letramento Literário na Escola, proposta por Cosson (2014): *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

A atividade de motivação dever ser organizada de forma que o aluno crie um vínculo com o texto que será lido. O professor deve elaborar situações que impulsionem “naturalmente” os leitores à obra.

Após a motivação, deve ser feita uma introdução para que os alunos se aproximem um pouco mais do texto; uma vez que a contextualização é fundamental, seja para a construção de uma realidade praticamente desconhecida, seja para a reconstrução da visão estereotipada. Nesse momento, o docente precisa ter claros os objetivos da leitura, pois são eles que definirão o que é importante ser apresentado ou discutido com os alunos antes da leitura ser realizada: a vida do autor, a sua obra, o contexto histórico etc.

A leitura é o momento crucial da Sequência Didática (SD) e é a que deve ocupar o maior tempo das aulas. Ainda que fundamentais, os dois primeiros momentos (motivação e introdução), devem ser destinados um tempo curto, pois o objetivo é apresentar alguns elementos que preparem os alunos para a leitura.

O professor deve organizar como será feita a leitura: pelo professor em voz alta, pelo aluno em voz alta ou silenciosamente, em jogral etc.

Cosson (2014) divide a interpretação em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro seria a apreensão global da leitura através da decifração do código, portanto possui caráter individual. O momento externo “seria a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2014, p. 65) que deve ser compartilhado durante a aula de leitura. Esse compartilhamento possibilita a ampliação do primeiro momento, dos sentidos construídos individualmente.

Em seguida, apresentamos uma análise das obras de Ondjaki que foram selecionadas para o projeto de leitura.

3.3 Obras selecionadas para o Projeto de Leitura

3.3.1 África: *Uma escuridão bonita*

*"O escuro às vezes não é falta de luz
mas a presença de um sonho"
(velho muito velho que inventa as palavras)
(Ondjaki, 2013, p.8)*

Uma escuridão bonita revela o caráter universal da literatura, pois conta a história de dois jovens que aproveitam a falta de luz, em seu bairro, para trocarem

algumas palavras, revelando sentimentos e sensações sobre suas vidas. Mas, tudo não passa de uma desculpa para se aproximarem e permitirem que um beijo aconteça. Essa história de Ondjaki se passa em Luanda, capital da Angola, mas pelo fato de seus personagens transpirem desejos e sentimentos humanos universais, o leitor de qualquer lugar é capaz de entender e envolver-se com a trama.

Enquanto a energia não é restabelecida, os dois jovens conversam sobre várias coisas e descrevem um pouco a vida em Luanda. Em alguns momentos, aparece a avó que termina sempre por interromper a aproximação dos dois:

Os meus olhos fecharam-se. Acho que os olhos dela também. Numa adivinha escura, parecia que um beijo tinha espaço para acontecer. A boca dela quase tocou a minha. Eu tinha os olhos fechados numa espera de sabor quando a minha avó surgiu, de vela na mão, e interrompeu a travessia dos lábios dela. (Ondjaki, 2013, 44).

O diálogo dos personagens é permeado por passagens poéticas e questionamentos sobre o ser humano:

- Achas que pode caber o quê, no coração das pessoas?
- Muitas coisas. Um poema, uma recordação, um cheiro de infância, um "desejo de estrelas"...
- Como é um "desejo de estrelas"?
- É olhar para uma estrela e desejar uma coisa.
- Ainda deseja lá uma coisa para eu ouvir....
- Desejo que o meu pai não tivesse morrido na guerra.
- E eu desejo que os homens nunca mais inventem guerras novas.
- Como se o saco das guerras estivesse vazio?
- Como se tivessem perdido o saco das guerras. (Ondjaki, 2013, p.21).

Tal diálogo também remete ao universo de guerra, tema recorrente na obra de Ondjaki e de outros escritores africanos, uma vez que a história do continente africano é marcada por disputas, oriundas do seu período colonial, que atravessaram o século XX. Angola, por exemplo, foi palco de uma intensa guerra civil de 1975 a 2002, cujas feridas ainda estão cicatrizando, como demonstra essa geração jovem retratada no livro. Segundo Ferreira (2014),

a construção de discursos nacionais, incluindo os textos literários, representam veias de influência política em sua expressão direta ou indireta da realidade angolana, das características de um país subjugado e que se manteve de pé a fim de buscar a libertação, mas que ainda luta pela afirmação de suas identidades e construção de um espaço nacional.

As ilustrações do livro foram criadas pelo português António Jorge Gonçalves que fez com que os sentidos do tato e da visão fossem os principais responsáveis pela construção imagética do leitor. A obra é composta por páginas pretas cujas ilustrações oscilam entre o preto e o branco, coadunando com a leitura das palavras e construindo um texto verbal em simbiose com o não-verbal (Ferreira, 2014). A maneira pela qual a ilustração foi concebida corrobora a escuridão do ambiente da narrativa.

Dessa forma, as funções simbólicas e estéticas predominam na obra, pois as imagens apenas representam/sugerem uma ideia ou fato da narrativa. Na figura, a seguir, por exemplo, é possível verificar que, enquanto o texto verbal revela uma aproximação física dos personagens, a ilustração apenas sugere:

Figura 01- Página aberta da obra *Uma escuridão bonita*

(Arquivo pessoal)

Com relação à função estética, destaca-se o fato de o ilustrador ter utilizado uma técnica que volta a atenção do leitor para o modo como a ilustração foi realizada, pois além de ser feita toda em preto e branco, os procedimentos de construção gráfica parecem variar de uma imagem para outra. Nesta obra, os textos verbal e visual conectam-se, aproximando o leitor dos dois personagens, como se ele estivesse sentado, ao lado deles, ouvindo tudo de pertinho.

3.3.2 África através dos sentidos: *Ynari – a menina das cinco tranças*

Em *Ynari – a menina das cinco tranças* (2010), as palavras constituem-se na força vital do universo, à medida que são criadas ou destruídas em busca da paz e harmonia das cinco aldeias citadas na história. Conforme Serrano (2010, p.146), “[...] nas sociedades africanas somente a palavra exata, na sua forma ritual, cumpre a função integradora e dinâmica que lhe seria pertinente”. Nesta obra, a palavra “permuta” que cumprirá o papel de restabelecer a ordem.

Ynari é uma menina que vive numa aldeia com sua família, adora contemplar a natureza e tem um encanto especial pelas palavras. Num certo dia, ela conhece um homem muito pequenino que se torna um grande amigo seu. Através dele, a menina aprende novas palavras e significados novos para palavras antigas, percebendo a importância que a linguagem tem na vida do ser humano:

- Sempre gostei muito das palavras, mesmo daquelas que ainda não conheço, sabes? Existem palavras que estão no nosso coração e que ainda não estiveram na nossa boca... Nunca sentiste isso? – finalmente perguntou Ynari, depois de tantas e tantas palavras ditas. (Ondjaki, 2010, p. 13).

Além disso, o encontro com o pequeno homem orientará Ynari a descobrir o segredo que envolve as suas cinco tranças, que nunca se desfazem, e a levar paz aos cinco povos que estão em guerra pelo fato de cada um deles não possuir alguns dos cinco sentidos: olfato, paladar, visão, audição e fala. Será por intermédio do corte de cada uma das tranças da menina, que as aldeias descobrirão os sentidos que lhes faltam.

A menina também conhece o *velho muito velho* que inventa as palavras e a *velha muito velha* que destrói as palavras. A partir de seus ensinamentos, ela começa a questionar a existência de algumas palavras e os seus significados, demonstrando o caráter metalinguístico do texto de Ondjaki, pois

Como num jogo de ideias e descobertas de significados, o recurso metalinguístico prepara o leitor para o mundo ficcional. No mundo da palavra, a reflexão sobre a origem e o emprego dos vocábulos possibilita uma constante interação com o leitor. Desse modo, a criança e o jovem possuem papel ativo que condiciona um contínuo preenchimento de lacunas que aparecerão dentro do texto. Nesse processo, toda a estória

gira em torno de valores relativos e infinitos da palavra. Utilizando-se quase sempre de diálogos diretos, a estória de Ynari ensina que a língua é um instrumento vivo, que se transforma e renasce a cada dia. (Rolon, 2011, p.138).

Sendo assim, a leitura desse livro desperta no leitor reflexões sobre a linguagem, que fazem com que ele participe ativamente do processo de significação da estória.

Nessa obra, o autor valoriza as características físicas do negro por meio da descrição da figura da menina “[...] eram cinco tranças lindas, negras, compridas. A menina tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos” (Ondjaki, 2010, p. 8). Tal valorização contribui na elaboração de um imaginário mais positivo com relação ao tipo físico do negro, tão discriminado, no Brasil.

Além disso, o autor coloca em destaque algumas das principais características da cultura africana: o respeito aos mais velhos que representam a memória e sabedoria de um povo, através do velho e da velha muito velha; a oralidade como força vital, uma vez que “nas tradições africanas, a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui caráter sagrado, que a associa com uma origem divina e com as forças ocultas nela depositadas” (Serrano, 2010, p.146).

Em *Ynari – a menina das cinco tranças*, além de a palavra ser o fio condutor de toda a história e os personagens “brincarem” com ela o tempo inteiro, as cores e formas das ilustrações do livro são muito fortes e contribuem para o leitor mergulhar no universo encantado de Ynari. Segundo Gregorin (2011, p. 75), o professor deve estar atento para a “especificidade do leitor do livro que ele está oferecendo, um adolescente, e para a percepção de que a manifestação textual integral é resultado de duas semióticas (visual e verbal)”. O trabalho a ser desenvolvido com esse livro levará em conta, portanto, a leitura verbal e visual da obra, tendo em vista suas funções – as que predominam, nesse caso, são duas: descritiva e estética.

As ilustrações de *Ynari* foram feitas pela recifense Joana Lira. No final do livro, há um depoimento em que ela diz que, para a produção dessa obra, ela largou o computador e fez tudo à mão, por meio de colagens, textura e pintura. Ao

destacar a função estética das ilustrações, o leitor volta-se continuamente para a forma como tudo foi produzido. Em alguns momentos, parece que o desenho foi feito na própria página em que se lê ou que é possível tocar os recortes feitos pela ilustradora.

A maior parte das ilustrações de Lira são descritivas e simbólicas. Na imagem abaixo, apresentamos um exemplo de ilustração que descreve o cenário, a personagem e outros elementos presentes na estória:

Figura 02- Página 07 de *Ynari – a menina das cinco tranças*.

(Arquivo pessoal)

O momento em que a menina entra em contato com o universo mágico dos velhos é representado de forma profundamente simbólica:

Figura 03- Página 20 de *Ynari – a menina das cinco tranças*.

(Arquivo pessoal)

Nessa imagem, há uma relação entre mito e linguagem, pois enquanto a menina segura a cabaça, diante da boca, com suas mãos, nas quais estão sobrepostas as imagens da velha e do velho,

As tranças da menina estão repletas de elementos da natureza e com corações, enquanto seus ombros estão cobertos por pessoas, sendo que a maioria de boca aberta, como que a falar. O conhecimento é, assim, representado como fruto das relações humanas permeadas pela linguagem e fundado na experiência primária, transmitida oralmente ao longo das gerações. Linguagem, mito, arte e ciência condicionam-se mutuamente. (Kunz, 2013, p.152).

Enquanto em *Uma escuridão bonita* verifica-se a presença de uma Angola “moderna”, por meio da descrição de um espaço periférico da cidade em um tempo pós-guerra, em *Ynari – a menina das cinco tranças*, nota-se a tradição ainda presente, por meio da retratação de uma aldeia que ainda vive em contato

com a natureza e de um tempo de guerra. Embora o narrador inicie o texto com a frase “Era uma vez”, evocando o leitor a um tempo dos contos de fadas, a memória de uma guerra civil está representada em dois momentos da narrativa: durante um passeio da menina com o homem pequeno e no conflito entre as aldeias. Destaca-se o fato de esse livro ter sido publicado pela primeira vez, em 2004, apenas dois anos depois do fim da guerra civil angolana.

Apesar de todos esses contrastes, as duas obras se valem de uma linguagem poética que potencializa o poder da Palavra, como forma de expressar sua importância para a cultura africana. Verifica-se, portanto, os valores estéticos e literários desses livros que podem ser explorados pelo professor.

Além disso, a leitura desses livros pode provocar nos jovens a formação de um imaginário sobre a África diferente do que estão acostumados. Segundo Dourado (2011, *online*),

na leitura literária, ocorre um processo muito distinto da leitura para aprender algo ou para comprovar conhecimentos concretos. Na verdade, muitas vezes, a leitura literária coloca o que é conhecido num contexto estranho, novo, para confrontar sentidos estabelecidos, brincar com as palavras, de forma a fazer o leitor entrar num processo de criação de seus próprios sentidos. Por isso se afirma que a literatura deve provocar a sensação de estranhamento em relação à realidade. Assim, ampliamos nossa forma de ver, saindo dos padrões de organização do conhecimento útil, científico, real, mas sem nos distanciarmos inteiramente dele, apenas expandindo nossa forma de compreender.

Dessa forma, o nosso projeto de leitura busca ampliar o repertório dos alunos sobre os países africanos de língua portuguesa, provocando uma sensação de estranhamento com relação à realidade sobre a história e cultura africana.

Capítulo IV

O projeto de leitura

4.1 Resultados obtidos na aplicação do questionário

A organização de um projeto de leitura literária deve promover *encontros* entre alunos e textos literários, partindo sempre de questões apresentadas pelos próprios indivíduos participantes do projeto. Sendo assim, optamos por organizar um questionário (Anexo I) inicial que retratasse como esses *encontros* têm ocorrido, na EMEF Mário Lago, principalmente no que tange às obras de literatura africana. Ele foi aplicado na primeira e segunda semana de agosto de 2014, com os alunos do 9ºano A e B, da escola. No total, havia setenta e três alunos matriculados, entretanto, somente sessenta e oito alunos responderam às perguntas, pelo fato de três terem sido transferidos e dois não comparecerem às aulas.

Os resultados obtidos revelaram questões importantes para a elaboração do nosso projeto literário, que serão apresentadas, a seguir.

4.1.1 Sobre leitura

Na primeira pergunta, cinquenta e cinco alunos responderam que gostavam de ler e treze disseram que não gostavam. Entretanto, na questão seguinte, vinte e oito alunos atribuíram uma importância pouca ou regular para a leitura em suas vidas; vinte e sete alunos disseram que ela era significativa e apenas treze responderam que ela era muito significativa.

Para uma melhor visualização e análise dos dados, organizamos os gráficos, a seguir:

Gráfico 1 – Dados relativos à primeira pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.

Gráfico 2 – Dados relativos à segunda pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.

Apesar de 80% dos alunos terem dito que gostavam de ler, cerca de 40% deles atribuíram pouca ou regular importância à leitura, em suas vidas.

A quarta pergunta indagava sobre qual seria o suporte mais utilizado para leitura de textos literários na escola. Os resultados obtidos foram:

Gráfico 3 – Dados relativos à terceira pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.

Conforme o gráfico 3, cerca de 38% dos discentes disseram que o suporte mais utilizado para a leitura é o livro de Literatura Infantil e Juvenil; em segundo lugar, veio o livro didático (36%); em terceiro, o computador (16%); e em último, as cópias de texto (9%). Sabemos que o livro didático ocupa espaço fundamental no processo de escolarização dos indivíduos, uma vez que se encontram espalhados no ambiente escolar e, na maioria das vezes, constituem-se no único material acessível.

Apesar de a EMEF Mário Lago possuir um acervo de mais de sete mil livros¹⁷ tombados, até o ano de 2014 – na sua maioria, livros de literatura infantil e juvenil –, observa-se uma utilização insipiente deste acervo tão rico. Sabe-se que, quando o texto sai do seu suporte discursivo original e vai para o livro didático, a obra tende a se esvaziar. Por isso, quando há livros de literatura infantil e juvenil disponíveis, deve-se privilegiar a sua utilização.

A pergunta seguinte do questionário era aberta e interpelava aos alunos sobre o que era a leitura para eles. Para mensurar as respostas, denominamos três concepções gerais de leitura que tentasse abarcar, grosso modo, o que os alunos escreveram: a ideia de leitura como um processo mecânico; um ato mais ligado à imaginação e fantasia; a leitura como um meio para se conseguir ou ser

¹⁷ Dados retirados do livro tombo da EMEF Mário Lago, disponível para consulta do público.

algo na vida. Embora alguns alunos não tenham respondido ou o tenham feito de forma muito vaga, optamos por quantificar esse dado no gráfico, a seguir:

Gráfico 4 – Dados relativos à quarta pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.

As concepções de leitura apresentadas pelos alunos retratam como a leitura, geralmente, é compreendida, no processo de ensino aprendizagem. Com o intuito de elucidar o que eles disseram, apresentamos dois exemplos de cada uma das concepções, abaixo:

1. A leitura como um meio para se conseguir algo

Figura 04 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola

Figura 05 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola.

2. Leitura como um ato ligado à imaginação e fantasia

Figura 06 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola.

Figura 07 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola.

3. Leitura como um processo mecânico

Figura 08 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola

Figura 09 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola

Verifica-se, portanto, que apenas 32% dos alunos relacionaram a leitura à fruição. Não há nenhuma surpresa, nesse resultado, pois vivemos numa sociedade em que a leitura é bastante prestigiada e indispensável para o indivíduo circular e ocupar a maior parte dos ambientes sociais. Na escola, o tempo/espço para a leitura de fruição é mínimo, principalmente pelo fato de tratar-se de uma instituição com normas que estabelecem a necessidade de atribuição de notas para as atividades desenvolvidas, no seu interior. Assim, o jovem é condicionado a compreender a leitura como um meio e não como um fim.

A última questão pedia ao aluno que descrevesse fisicamente uma protagonista de um livro de aventuras. As características mais citadas pelos

alunos foram alta, magra e loira. Quando havia a indicação de uma personagem morena, ela era descrita com olhos verdes ou azuis. Tais respostas, somente confirmaram o estereótipo de beleza da nossa sociedade ocidental que se reflete no imaginário dos alunos.

Gráfico 5 – Dados relativos à quinta pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.

A seguir, apresentamos um exemplo que representa uma boa parte das respostas dos alunos:

Figura 10 - Foto da resposta de um aluno ao questionário sobre o ensino de leitura na escola

De modo geral, os resultados obtidos, nesta parte do questionário, indicaram que os alunos gostam de ler; atribuem uma importância relativa à leitura; os livros de literatura infantil e juvenil não são muito utilizados, nas atividades de leitura; a leitura, muitas vezes, ainda é vista apenas como um ato mecânico ou um meio para se conseguir algo; o estereótipo da mulher branca, magra e alta é presente no imaginário dos alunos.

Tais resultados auxiliaram na organização de um projeto que utilizasse o livro de Literatura Infantil/Juvenil como seu principal suporte, buscando desenvolver nos alunos um hábito de leitura que não estivesse ligado diretamente à atribuição de notas.

4.1.2 Sobre Literatura Infantil/Juvenil Africana

Na segunda parte do questionário, elaboramos questões que tentassem indicar a relação dos alunos com o acervo de Literatura Infantil/Juvenil Africana da escola; identificar se esses livros estão sendo utilizados pelos professores; e perceber qual o imaginário de África dos alunos.

Para analisar melhor as respostas, quantificamos o acervo de literatura africana e afro-brasileira ¹⁸da escola. Até o mês de agosto de 2014, havia sessenta e cinco títulos desse gênero, na escola, sendo que eles ficam numa prateleira específica da sala de leitura. Em alguns casos, há mais de um exemplar.

Os resultados apontaram que os discentes não conhecem muito bem o acervo, como é possível ver abaixo:

Gráfico 6 – Dados relativos à sexta pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.

¹⁸ Como ainda não houve um trabalho de distinção entre livro afro-brasileiro e africano, optamos por categorizar todos como africanos, para que os alunos pudessem responder o questionário.

Devido à promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, chegaram muitos livros com essa temática nas escolas, em sua maioria de literatura. Entretanto, eles são mal explorados, seja pela falta de conhecimento da sua existência, seja pela falta de preparo em lidar com a temática. No gráfico seguinte, é possível perceber isso de forma mais clara:

Gráfico 7 – Dados relativos à sétima pergunta do questionário sobre o ensino de leitura literária na escola.

A última questão pedia ao aluno que escrevesse duas palavras que, normalmente, surgem em sua mente, quando ouvem algo sobre o continente africano. Das cento e trinta e seis palavras citadas, apenas quinze estavam ligadas a algum aspecto positivo, enquanto foram utilizados cento e cinco termos ligados, principalmente, à ideia de pobreza (18), sofrimento (10), sede (11) e doenças (9), entre outras do mesmo campo semântico.

Observa-se, então, que o imaginário de África presente na escola é o de um lugar permeado de aspectos negativos que desvalorizam e/ou ignoram a história e cultura do povo africano.

A partir dessas observações, tentamos organizar um projeto que tivesse como protagonistas dois livros de Literatura Africana de Língua Portuguesa, que apresentassem uma África diferente daquela que os alunos estão acostumados a ver nos livros didáticos, televisão e *internet*.

4.2 Organização do Projeto Literário *Leituras de África*

Os resultados obtidos no questionário nortearam a temática e abordagem do Projeto Literário *Leituras de África* (Anexo II), cujo percurso de estudo sobre a história da literatura infantil, das políticas públicas relacionadas à leitura e de referenciais teóricos que abordam o ensino da literatura foi fundamental para a sua elaboração.

O Projeto foi desenvolvido nas aulas de leitura dos alunos do 9º A e B da EMEF Mário Lago. A grade de disciplinas das escolas municipais de São Paulo é composta por cinco aulas de Língua Portuguesa, por semana, e uma de Leitura – que ocorre na própria sala de leitura, uma espécie de biblioteca, ambientada de acordo com o professor.

As obras escolhidas para a realização do projeto foram *Ynari – a menina das cinco tranças* (2010) e *Uma escuridão bonita* (2013), ambos do escritor angolano Ondjaki. Como só havia um exemplar de cada livro, na sala de leitura, optamos por adquirir mais vinte exemplares de cada título, para que os alunos pudessem lê-los e manuseá-los de forma mais produtiva.

A seguir, apresentamos o cronograma com as atividades realizadas:

Tabela 01 – Cronograma das atividades desenvolvidas

Semana 1	Aplicação do questionário
Semana 2	Aplicação do questionário
Semana 3	Atividade de Motivação : breve exposição de um mapa do continente africano e da história de Angola. Conteúdo: Texto da Revista Raça Brasil sobre Angola
Semana 4	Atividade de Introdução : Apresentação do escritor angolano Ondjaki. Conteúdo: vídeo de uma entrevista do escritor ao programa <i>Jogo de Ideias</i> .
Semana 5	Leitura e roda de conversa sobre a obra. Conteúdo: <i>Ynari – a menina das cinco tranças</i> .
Semana 6	Leitura e roda de conversa sobre a obra. Conteúdo: <i>Ynari – a menina das cinco tranças</i> .
Semana 7	Atividade de Interpretação : Análise dos personagens, tempo e espaço da obra. Conteúdo: Jogo <i>As faces de Ynari</i> .
Semana 8	Produto final : Pesquisa de aspectos culturais de Angola. Conteúdo: Música, Pintura, Culinária e Línguas faladas em Angola.
Semana 9	Produto final : Exposição, para a própria turma, de aspectos culturais de Angola. Conteúdo: Música, Pintura, Culinária e Línguas angolanas.
Semana 10	Avaliação : “Criação” de novas palavras para definir o continente africano.
Semana 11	Atividade de Motivação : Roda de conversa abordando a falta de luz no bairro.
Semana 12	Atividade de Introdução : Apresentação de imagens de Angola que retratam o seu centro urbano. Conteúdo: Fotos retiradas do <i>site</i> oficial de Angola.

Semana 13	Leitura e roda de conversa sobre a obra. Conteúdo: <i>Uma Escuridão bonita</i> .
Semana 14	Leitura e roda de conversa sobre a obra. Conteúdo: <i>Uma Escuridão bonita</i> .
Semana 15	Atividade de Interpretação : Seleção de trechos do livro que os alunos mais gostaram. Conteúdo: <i>Uma Escuridão bonita</i> .
Semana 16	Produto final : Produção de imagens que reproduzam os trechos do livro, selecionados pelos alunos. Conteúdo: Fotos e programas de edição.
Semana 17	Produto final : Produção de imagens que reproduzam os trechos do livro, selecionados pelos alunos. Conteúdo: Fotos e programas de edição.
Semana 18	Produto final : exposição das fotos.
Semana 19	Avaliação : apreciação, por parte dos alunos, de todas as atividades desenvolvidas.

Apesar de não ser exigida atribuição de notas à aula de Leitura, as atividades foram organizadas de forma a serem avaliadas, corrigidas ou completadas, na própria aula em que foi desenvolvida.

4.3 Análise dos resultados

O Projeto *Leituras de África* foi dividido em duas partes, com o objetivo de organizar a leitura das obras *Ynari – a menina das cinco tranças* e *Uma escuridão bonita*: Parte I – Angola através dos sentidos e Parte II – Angola, uma escuridão bonita.

Durante a realização do Projeto, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a ideia de ler livros de literatura africana, principalmente quando souberam que o Português é a língua oficial de Angola. Além disso, o contato físico com o livro foi primordial para o bom desenvolvimento das atividades. Em seguida, apresentamos as etapas do Projeto e análises dos resultados obtidos.

4.3.1 Parte I – Angola através dos sentidos: leitura de *Ynari – a menina das cinco tranças*

4.3.1.1 Motivação

A atividade de motivação tem como principal objetivo criar um vínculo entre o aluno e a leitura. Nesse caso, ela foi composta de duas etapas: a) Exposição de um mapa do continente africano, localizando Angola, país natal do escritor Ondjaki, como forma de contextualizar a produção da obra; b) Leitura de um texto sobre a história de Angola, retirado da Revista Raça¹⁹, que não se iniciasse com o período de colonização deste país, mas sim, com a existência de alguns reinos.

Ao final da exposição do mapa e leitura do texto, os alunos demonstraram-se surpresos e entusiasmados com o fato de esse país ter sido governado por uma mulher, a Rainha Ginga, durante décadas e possuir uma história marcada pela resistência aos colonizadores. Nesse sentido, os discentes puderam se aproximar um pouco mais de algumas das questões históricas que permeiam as obras de Ondjaki.

4.3.1.2 Introdução

A atividade de Introdução tem o objetivo de aproximar o leitor do livro. Para isso, exibimos um trecho da entrevista do escritor Ondjaki ao programa *Jogo de Ideias*²⁰, disponível no site de compartilhamento *Youtube*. Dessa forma, os alunos poderiam conhecer um pouco mais sobre o escritor e se aproximar de sua obra. Através desse vídeo, eles descobriram que o português é a língua oficial de Angola e estabeleceram algumas relações entre esse país e o Brasil.

4.3.1.3 Leitura

O livro *Ynari – a menina das cinco tranças* possui quarenta e quatro páginas, portanto, não poderia ser lido, numa única aula. Dividimos, então, a leitura em duas partes: a primeira foi realizada pelo professor em voz alta, na sala de leitura da EMEF Mário Lago; a segunda foi feita pelos próprios alunos, sentados em roda, na sala de dança. A pausa da leitura ocorreu na página vinte e cinco, pois o desenlace do enredo se dá a partir da página seguinte.

¹⁹ O texto encontra-se no Projeto *Leituras de África* (Anexo II).

²⁰ Entrevista ao jornalista Claudiney Ferreira, no programa Jogo de Ideias, gravado durante a 6ª edição do Fórum das Letras de Ouro Preto, em novembro de 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PkiQ_ghMTvw. Acesso em: 04 de ago. de 2014.

Na primeira parte do livro, Ynari conhece o homem pequeno, com quem conversa sobre o significado das palavras, a velha muito velha que destrói palavras e o velho muito velho que inventa palavras. Após a leitura dessa primeira parte, iniciamos uma conversa com os alunos a partir das seguintes questões:

- 1) Quais palavras vocês mais gostam? Por quê?
- 2) Se vocês tivessem o poder de destruir palavras, quais destruiriam?
- 3) Quais outros personagens de histórias conhecidas possuíam a força concentrada em seus cabelos?
- 4) O autor utiliza muitas palavras no diminutivo e repete várias vezes algumas palavras ou sentenças. Qual efeito isso causa no texto?

As perguntas foram realizadas de forma oral, para que os alunos pudessem compartilhar as suas impressões sobre a obra, com os colegas e o professor.

Na aula seguinte, a leitura foi realizada pelos próprios alunos, pois eles já haviam se aproximado da linguagem do texto, anteriormente. Além disso, os alunos do 9º ano, participantes do projeto, gostavam de ler em voz alta.

Nessa parte da história, lida pelos alunos, Ynari descobre o segredo das suas cinco tranças e consegue, por meio delas, fazer com que a paz volte a reinar entre as cinco aldeias que estão em guerra, porque cada uma delas não possuía algo: o olfato, o paladar, a visão, a audição e a fala. Nesse sentido, fizemos as seguintes perguntas aos alunos:

- 1) Por que o velho e a velha eram tão respeitados na aldeia? E como são tratados os idosos, na nossa sociedade?
- 2) Na aldeia de Ynari, a palavra vale muito e tem poder sobre a vida das pessoas. Na nossa sociedade, qual o significado que ela tem?
- 3) Segundo a ilustradora, ela realizou todo trabalho com as mãos, através de colagens, texturas e pinturas. Qual efeito isso causou durante a leitura da obra?
- 4) Ynari descobriu que as palavras podem ter significados positivos ou negativos, de acordo com o seu contexto, como, por exemplo, a palavra explosão, que se for utilizada em situações de guerra, é negativa, mas se

for uma explosão de cores ou de alegria, pode ser positiva. Agora, tentem lembrar de palavras com as quais pode ocorrer o mesmo.

De modo geral, os alunos, de ambas turmas, participaram de forma satisfatória da leitura e discussão de *Ynari – a menina das cinco tranças*. Ressalta-se ainda que o contato físico com o livro contribuiu para uma melhor análise da obra, pois os discentes puderam fazer comentários se referindo diretamente a alguns parágrafos e ilustrações.

4.3.1.4 Interpretação

Segundo Cosson (2006), a interpretação ocorre em duas etapas: na primeira, existe a decodificação do texto e, na segunda, ela acontece através de atribuições de sentidos, por parte do leitor, que devem ser compartilhados com o grupo. Nesse sentido, a interpretação ocorreu durante as rodas de conversa, das aulas anteriores.

Entretanto, para finalizar a interpretação da obra, criamos um jogo que fizesse com que os alunos refletissem e registrassem algumas questões relevantes sobre o livro de Ondjaki. O nome do jogo criado é *As faces de Ynari*. Para jogar, os alunos foram divididos em grupos de até seis pessoas e receberam um dado cujas faces eram compostas por ilustrações²¹ dos personagens principais da história (Ynari, homem muito pequeno, velha muito velha, velho muito velho) e as palavras tempo e espaço. A seguir, apresentamos uma foto dos dados:

Figura 11 – Foto dos dados do jogo *As faces de Ynari*.

²¹ As ilustrações foram realizadas por alguns alunos que possuem habilidade em desenho.

Em seguida, foi entregue uma folha com a ficha abaixo:

Tabela 02- *As faces de Ynari*

Ynari	
Velha muito velha	
Velho muito velho	
Homem pequeno	
Tempo	
Espaço	

Logo após, explicamos o funcionamento do jogo: cada aluno deveria jogar o dado e preencher a ficha com informações sobre o conteúdo da face que caiu. Dessa forma, ao final do jogo, os alunos tinham em mãos uma tabela de análise da obra *Ynari – a menina das cinco tranças*. A seguir, apresentaremos algumas fotos dessa atividade:

Figura 12- fotos de atividades desenvolvidas com os alunos

(Arquivo pessoal)

Após o término do jogo, pedimos que um aluno de cada grupo lesse as análises contidas em suas tabelas, para que pudessem compará-las e completá-

las, sempre que necessário. Nessa atividade, os estudantes apresentaram três tipos de resposta: inferências baseadas na estória, cópias de trechos do livro e reprodução de questões apresentadas pela professora. Entretanto, puderam modificá-las, na revisão final.

Apesar de lúdica, essa atividade auxiliou os discentes a organizarem, em forma de registro, um pouco do que foi discutido nas aulas anteriores. Além disso, eles gostaram da brincadeira e disseram que nem parecia que estavam analisando uma obra literária.

4.3.1.5 Produto final

A produção final dessa parte do Projeto consistiu na exposição, para a própria turma, de aspectos culturais de Angola, através de alguns dos cinco sentidos. Os alunos foram divididos em oito grupos, compostos de até cinco indivíduos, que deveriam pesquisar:

- a) Angola através da **visão**: procurar obras de pintores angolanos.
- b) Angola através da **audição**: selecionar cantores e algumas músicas angolanas.
- c) Angola através do **paladar**: realizar uma pesquisa sobre a culinária angolana, comparando com a brasileira.
- d) Angola através das **palavras**: descobrir quais outras línguas são faladas nesse país, além do português.

Como eram apenas quatro propostas de pesquisa e havia mais de trinta alunos em cada turma²², cada dois grupos deveriam desenvolver o mesmo tema. Entretanto, uma parte dos grupos não realizou a pesquisa, mas todas as propostas foram contempladas. A seguir, apresentamos os resultados dessa atividade:

9º ano A

²² O 9º ano A era composto por trinta e sete alunos e o 9º B por trinta e seis alunos, conforme exposto no item *Caracterização das turmas*.

- Grupo 1 - Angola através da **visão** – Realizou a pesquisa.
- Grupo 2 - Angola através da **audição** – Não realizou a pesquisa.
- Grupo 3 - Angola através do **paladar** – Não realizou a pesquisa.
- Grupo 4 - Angola através das **palavras** – Não realizou a pesquisa
- Grupo 5 - Angola através da **visão** – Realizou a pesquisa
- Grupo 6 - Angola através da **audição** – Realizou a pesquisa
- Grupo 7 - Angola através do **paladar** – Realizou a pesquisa.
- Grupo 8 - Angola através das **palavras** – Realizou a pesquisa.

9º ano B

- Grupo 1 - Angola através da **visão** – Realizou a pesquisa.
- Grupo 2 - Angola através da **audição** – Realizou a pesquisa.
- Grupo 3 - Angola através do **paladar** – Realizou a pesquisa.
- Grupo 4 - Angola através das **palavras** - Não realizou a pesquisa
- Grupo 5 - Angola através da **visão** – Não realizou a pesquisa
- Grupo 6 - Angola através da **audição** – Realizou a pesquisa
- Grupo 7 - Angola através do **paladar** – Realizou a pesquisa.
- Grupo 8 - Angola através das **palavras** – Realizou a pesquisa.

Verifica-se, portanto, que 75% dos grupos do 9º ano B realizaram a pesquisa, enquanto somente 63% dos grupos do 9º ano A fizeram a atividade. Entretanto, o principal objetivo dessa atividade era o de ampliar o repertório dos alunos sobre alguns aspectos culturais de Angola, que ocorreu de forma satisfatória.

4.3.1.6 Avaliação

A avaliação das atividades ocorreu, ao final de cada uma delas, de modo informal, pois o nosso objetivo não era o de atribuir notas para os alunos e sim, estimular o hábito e gosto pela leitura.

Entretanto, para fechar a Parte I do Projeto *Leituras de África*, pedimos que os alunos pensassem sobre a obra lida e todas as outras atividades realizadas e,

em seguida, dissessem algumas palavras que eles gostariam, assim como os personagens da história, de “destruir” ou “criar” para definir o continente africano, especialmente Angola.

O resultado dessa atividade foi bastante satisfatório, pois notou-se uma mudança no olhar dos alunos sobre a história e cultura do povo africano.

4.3.2 Parte II – Angola, uma escuridão bonita: leitura de *Uma escuridão bonita*

4.3.2.1 Motivação

A narrativa de *Uma escuridão bonita* inicia-se com a falta de luz no bairro, dos jovens protagonistas da história. A motivação foi composta apenas de uma conversa sobre a falta de luz no bairro dos alunos e o que eles costumam fazer, quando isso ocorre. O objetivo dessa atividade era o de despertar, nos alunos, uma certa curiosidade sobre a obra.

4.3.2.2 Introdução

Enquanto em *Ynari – a menina das cinco tranças*, nota-se a tradição, em *Uma escuridão bonita*, verifica-se a presença de uma Angola mais moderna apresentada por meio da descrição de um espaço periférico da cidade. Nesse sentido, na introdução, propusemos uma atividade de apresentação de alguns espaços físicos de Angola, com o intuito de estabelecer relações entre esse país e o Brasil. A atividade também possibilitou uma melhor contextualização da obra de Ondjaki.

A seguir, apresentamos as fotos²³ de Angola exibidas para os alunos:

²³ LUANDA. Angola. Governo (Org.). *Banco de Imagens de Luanda*. 2011. Disponível em: <<http://www.luanda.gov.ao/BancoImagens.aspx?Prov=46>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

Figura 13- Fotos de Angola

Inicialmente, não dissemos às turmas que as fotos eram de Angola, para lhes causar certa curiosidade. Após a apresentação, a maior parte dos alunos disse que as imagens eram de vários lugares distintos. Os mais citados foram Califórnia, Hollywood, Austrália, Brasil e México.

Em seguida, revelou-se que as fotos eram de Angola, e os discentes mostraram-se surpresos, pois sabe-se que há uma grande difusão de imagens negativas e/ou exóticas do continente africano. Então, realizamos uma discussão,

sobre como a utilização dessas imagens, de forma repetitiva, influencia o nosso imaginário sobre o povo africano.

4.3.2.3 Leitura

Dado que a obra é composta por cento e quatro páginas, organizamos a leitura em três aulas. Durante as duas primeiras, privilegiamos a leitura do texto verbal e, na terceira, realizamos uma análise minuciosa de cada página do livro, pois a ilustração foi produzida toda em preto e branco e desempenha funções simbólicas e estéticas na obra. As leituras ocorreram, ora na sala de leitura, ora na sala de dança, cujo espaço é maior e permite a organização de rodas no chão.

Os alunos notaram, rapidamente, o teor poético do texto de Ondjaki. Algumas meninas, por exemplo, copiaram, neste mesmo momento, alguns trechos da obra, em seus diários. Entretanto, com relação ao primeiro livro, em *Uma escuridão bonita*, eles tiveram um pouco mais de dificuldade na leitura oral. Provavelmente, pelo fato de ela possuir um texto mais complexo e carregado de ênclises, por exemplo. Apesar disso, eles se envolveram bastante com o enredo da obra.

4.3.2.4 Interpretação e produto final

Visando a uma exploração dos textos verbal e visual do livro, propusemos uma atividade que englobasse a interpretação e o produto final. Primeiro, pedimos que os alunos selecionassem os trechos da obra que eles mais haviam gostado ou se identificado. Em seguida, cada um leu o seu, permitindo que houvesse uma troca de impressões sobre o texto verbal.

Para um melhor desenvolvimento do produto final, apresentamos aos alunos, algumas das funções da ilustração²⁴: narrativa, simbólica e estética. Como os jovens estão cada vez mais conectados com os aparelhos eletrônicos, a proposta de produção final consistiu na elaboração de fotos em preto e branco

²⁴ Funções adaptadas por Gregorin (2009) da classificação proposta por Luís Camargo em *Ilustração do Livro Infantil* (São Paulo: Lê, 1995).

que representassem, de modo narrativo ou simbólico, os trechos selecionados pelos alunos, anteriormente. O objetivo não era o de reproduzir as imagens do livro, mas sim, de se inspirar nas ilustrações de António Jorge Gonçalves e no texto verbal, para criarem as suas próprias representações da história.

A seguir, apresentamos algumas das fotos produzidas pelos alunos:

Figura 14- Foto de um aluno do 9ºB

Figura 15- Foto de uma aluna do 9ºB

Figura 16- Foto de uma aluna do 9ºA, de um desenho feito por ela.

Figura 17- Foto de uma aluna do 9ºA

4.3.2.5 Avaliação

O processo de avaliação do Projeto foi contínuo, pois buscamos, durante a realização de todas as etapas, analisar e orientar a participação dos alunos. Entretanto, não houve atribuição de notas para as atividades desenvolvidas, pois um dos nossos principais objetivos foi o de apresentar, a alunos e professores, um projeto de leitura que demonstrasse que a

literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação. (Lajolo, 1982, p.43).

Afinal os alunos são consumidos, cotidianamente, por um ensino de literatura puramente didatizado, que normalmente só serve de desculpa para se chegar a conteúdos gramaticais, por exemplo. Além disso, sabe-se que as escolas, sobretudo as públicas, estão mergulhadas em problemas de origem econômica, social e política. Sendo assim, se a literatura não pode resolvê-los de forma direta, pelo menos,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação de mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso toma-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (Todorov, 2009, p.76-7).

Fundamentado nessas questões apontadas por Todorov é que organizamos o Projeto Literário *Leituras de África*, cujo objetivo era gerar motivos de aprendizagem, em que o conhecimento deixasse de ser meramente conteúdo

escolar, para tornar-se conteúdo vivido pelo aluno, através da atribuição de sentidos promovida pela leitura das obras de Ondjaki.

- *Para mim, a palavra “despedida” tem muito da palavra “encontro” e um bocadinho também da palavra “saúde”.*
(ONDJAKI, 2010, p.41)

Considerações finais

Normalmente, a Literatura Infantil é qualificada como algo mágico, surpreendente, divertido, criativo e encantador. Entretanto, o universo literário, destinado às crianças, não pode ser resumido apenas por esses adjetivos, pois os livros infantis também (re)produzem sentidos sobre o mundo real; sugerem modos de ser, agir e evidentemente, de olhar para si e para o outro; dialogam e disputam espaços com outras esferas discursivas: escolar, familiar, política, religiosa etc. Embora, normalmente, essas questões estejam colocadas de forma implícita, na obra, é possível dizer que as crianças e jovens são absorvidos por elas, em alguma medida. O professor, como um dos principais mediadores dessa literatura, possui a tarefa de relativizar os conceitos legitimados por ela, se quiser formar leitores críticos. Diante de todas essas questões, é que se insere a nossa pesquisa cujo objetivo central era o de apresentar um Projeto de Leitura Literária Africana, a partir de algumas reflexões teórico-metodológicas sobre um ensino de leitura que possibilitasse aos alunos conhecer um pouco mais sobre a história e cultura africana.

O Projeto *Leituras de África* foi elaborado a partir da experiência em sala de aula da autora e dos estudos realizados, durante o PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras). O objetivo não é o de apresentar um modelo de leitura rígido e fechado, mas sim de contribuir para a elaboração de outros projetos de leitura que versem sobre os temas mais variados possíveis, uma vez que, as possibilidades da Literatura são infinitas.

Mensurar, o que foi apreendido pelos alunos, é sempre uma tarefa difícil, sobretudo quando estamos falando de um projeto de leitura literária. Afinal, as pessoas aprendem coisas que não aparecem, numa avaliação, por exemplo, mas que podem ser recuperadas, em outros contextos de suas vidas. Uma vez que, acreditamos que a Literatura opera principalmente no campo subjetivo da mente do indivíduo, não propusemos uma avaliação quantitativa das atividades realizadas, pelos alunos, no decorrer do projeto. Entretanto, houve um acompanhamento e orientação por parte da professora, no sentido de fazer com que eles participassem do trabalho de forma satisfatória.

Nesse sentido, apresentamos uma avaliação da execução do projeto: a obtenção de vinte títulos de cada obra mostrou-se crucial para a realização da leitura, exploração e manuseio do livro; os alunos expressaram bastante interesse por tudo o que foi “descoberto” sobre Angola, pois ainda estão impregnados por um imaginário negativo do continente africano; a organização do projeto movimentou outros saberes (História, Arte e Geografia) que poderiam ter sido melhor explorados, se o projeto tivesse sido executado em conjunto, com os professores dessas disciplinas, mas a falta de tempo, na escola, para a organização de projetos interdisciplinares evitou que isso ocorresse; a exposição das pesquisas e fotos dos alunos do 9º ano possibilitou o contato da comunidade escolar com as atividades desenvolvidas; eleger o 9º ano para participar do projeto impossibilitou um melhor acompanhamento dos resultados obtidos e uma possível recuperação das leituras, através de outras intervenções; o desenvolvimento do projeto incentivou a elaboração de outros projetos que tratassem da temática africana, além de ter promovido várias discussões sobre a questão do preconceito racial, entre os docentes.

Sabemos que apenas esse projeto não fará com que não ocorra mais manifestações de preconceito entre os alunos, pois, como já dissemos, são muitas as forças que atuam sobre a nossa forma de pensar, ser e agir, entretanto acreditamos que trabalhos como este é capaz, sim, de fazer com que as crianças e os jovens olhem para os povos africanos de forma diferente do que estão acostumados. Além disso, é necessário plantar esse tipo de discussão, principalmente, entre os professores, pois pelo fato de acharmos que não temos a capacidade de lidar muito bem com a questão do preconceito, muitas vezes nos silenciemos. Enquanto educadores, não podemos permitir que a dignidade de nossos alunos sejam solapadas sob nenhuma circunstância. Para impedir que isso ocorra, intervir apenas, pontualmente, não é suficiente. Precisamos mostrar aos alunos que apesar das diferenças culturais, religiosas e/ou históricas, todo povo tem o seu valor e merece o nosso respeito.

Sendo assim, acreditamos que o Projeto Literário *Leituras de África* cumpriu com o seu objetivo de colocar em destaque a literatura africana de Língua Portuguesa, possibilitando ao aluno uma reflexão sobre a sua vida e o contexto em que está inserido, a partir da discussão e da problematização de

temas que lhes dizem respeito, no caso, a questão de cultura e identidade do povo africano. Afinal, olhar para o outro, sempre faz com que se descubra mais sobre si próprio. Ondjaki (2013, p.11) finaliza *Uma escuridão bonita* com a seguinte passagem: “– Porquê inventas estórias? – ela perguntou./ - Para a nossa escuridão ficar mais bonita”. Então finalizamos este trabalho com a certeza de que entrar em contato com a literatura de outros povos também é uma forma de tornar a nossa “escuridão” humana mais bonita, uma vez que, sempre aprendemos algo novo, ao nos aproximarmos do outro.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. Produção de Ted, 2012. (19 min.), Youtube, son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 08 de ago. de 2014.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 de jul. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 20 de jul. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 20 de jul. de 2014.

CAMARGO, Luís. *A ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 1995, p.169-191.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz – Publifolha, 2000.

_____. *A formação da literatura brasileira*. Momentos decisivos. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHALUH, Laura Noemi. *Educação e diversidade: um projeto pedagógico na escola*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Amarelis, 2010.

_____. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

COUTO, Mia. *O beijo da palavrinha*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

DALVI, Maria Amélia.; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DINORAH, Maria. *O livro infantil e a formação do leitor*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DOURADO, Ana C. D. Foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor do brasileiro. *Revista Emília*. Out. 2011. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53> Acesso em: jan. de 2015

FERREIRA, Luiz Paulo de Carvalho. Uma escuridão bonita: identidade e o discurso narrativo. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Silvana/Downloads/21898-46788-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Silvana/Downloads/21898-46788-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: nov. de 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENS, Rosa, WERNECK, Leonor & MARTINS, Georgina. *Literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *A roupa infantil da literatura*. Araraquara, São Paulo: 1995. Dissertação apresentada à FCL – UNESP.

_____. *Figurativização e imaginário cultural*. Araraquara. SP, 2002. Tese apresentada à FCL-UNESP.

_____. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

HERNANDEZ, Leila M. G. *A África na sala de aula: visita história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

KOCH, Ingdore G. V.; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KUNZ, Marinês Andrea. Ynari e o poder das palavras. *Revista Conexão Letras*. V. 8, nº 9, 2013.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura?* São Paulo, Brasiliense, 1982, p.43.

_____. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa e CECCANTINI, João Luís (Orgs.) *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo: Editora Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 2008.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?* Política para cultura/política para o livro. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

LUANDA. Angola. Governo (Org.). *Banco de Imagens de Luanda*. 2011. Disponível em: <<http://www.luanda.gov.ao/BancoImagens.aspx?Prov=46>>. Acesso em: 12 de ago. 2014.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e Cultura afro-brasileira*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates. *A biblioteca “fora do tempo”: políticas governamentais de biblioteca públicas no Brasil, 1937–1989*. 1994. 221f. Tese

(Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ONDJAKI. *Uma escuridão bonita*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. *Ynari – a menina das cinco tranças*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

_____. *Jogo de Ideias*. Direção de Beto Magalhães. Produção de Beto Magalhães. Realização de Cinco em Ponto. Roteiro: André Ribeiro. 2010. (28 min.), Youtube, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PkiQ_ghMTvw>. Acesso em: 05 de jul. 2014.

ONU. UNESCO. (Org.). *Ensinar e aprender: Alcançar a qualidade para todos*. 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/EFAreport_pt_2014_ppt-presentation.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

PAIVA, Aparecida e outros (Orgs.) *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

_____. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

REZENDE, Neide Luzia et al (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações. *Revista Ecos*. Dez. 2011. Ed. Nº11, p.133. Acesso em: 10 de ago. de 2014

ROSA, Flávia G. M. G; ODDONE, Nanci. *Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca*. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/fomentolectura/politicas_publicas_livro_leitura_biblioteca.pdf> Acesso em: 25 de jul. de 2014.

SANTANA, Francisca das Chagas F. M. *A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil*. Disponível em: <http://fnt.org.br/artigos.php> Acesso em: ago. de 2014.

SANTOS, F. DOS, MARQUES NETO, J. C., ROSING, T. M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Editora Global, 2009.

SANTOS, Leonor W. dos; GENS, Rosa; MARTINS, Georgina (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2010.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 46213, de 15 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino. Decreto Nº 46.213. São Paulo, SP, 15 jan. 2005. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16082005D_462130000>. Acesso em: 20 de jul. de 2014.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Leitura ao pé da letra: caderno orientador para ambientes de leitura*. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2012.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. *Entre fábulas e alegorias: ensaios sobre literatura infantil de Angola e Moçambique*. Rio de Janeiro: Quartet: UFRJ, Centro de Letras e Artes, 2007.

SELLIER, Marie. *A África, meu pequeno Chaka...* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula.* São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Lilian. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.* 1984. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1984.

SIMÕES, Marco Antonio. *História da leitura: do papiro ao papel digital.* São Paulo: Terceira Margem, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global, 1985.

_____. O papel da literatura na escola. *Revista Via Atlântica*, São Paulo, n.14, p.11-22, 2008.

_____ e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.* São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

_____ e LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

_____ e RÖSING, Tânia. *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, ALB, 2009.

ANEXO I - Questionário respondido pelos alunos sobre o ensino de leitura na escola.

Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura. Você também tem a opção de não responder, e sua identidade será totalmente preservada.

I – DADOS PESSOAIS

Escola: EMEF Mário Lago

Idade:

Ano:

II - DADOS DO LEITOR

2.1 Você gosta de ler?

☐ Sim ☐ Não

2.2 Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?

- ☐ Pouco
☐ Regular
☐ Significativo
☐ Muito significativo

2.3 Na escola, qual o suporte que você mais utiliza para a leitura de textos?

- ☐ Livro didático
☐ Computador
☐ Livros de Literatura Infantil e Juvenil
☐ Cópias de texto

2.4 Para você, o que é leitura?

2.5 Imagine que você é um(a) escritor(a) e pretende escrever um livro sobre uma moça muito bonita que viverá uma série de aventuras. Como seria essa moça fisicamente?

III DADOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA

3.1 Na sua escola, há em média quantos livros de literatura infantil ou juvenil africana?

- ☐ Não há
- ☐ Até 5
- ☐ Até 10
- ☐ Até 30
- ☐ Mais de 30

3.2 Em média, quantos livros de literatura africana você já leu na escola através da orientação de algum professor?

- ☐ Nenhum
- ☐ Até 5
- ☐ Mais de 5

3.3 Quando você ouve a palavra África, quais são as duas primeiras palavras que surgem na sua mente?

ANEXO II – Projeto Literário *Leituras de África*

Projeto Literário

Leituras de África

Autora: Silvana Aparecida da Silva

Orientação: José Nicolau Gregorin Filho

Modalidade: Anos finais do Ensino Fundamental II

Componente curricular: Literatura e Pluralidade Cultural

Apresentação

Formar leitores sempre foi um dos maiores desafios da educação, sobretudo, dos professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, é preciso que o docente esteja atento ao significado de se formar leitores, na atualidade, pois os alunos estão, cada vez mais, expostos a todo tipo de informação e conteúdo sobre as obras literárias e, portanto, não se sentem mais satisfeitos com leituras que não levem em consideração questões externas ao texto. Sendo assim, formar leitores literários significa aprofundar-se nas questões linguísticas, estéticas, históricas e culturais, contidas no texto.

Em razão disso, optamos por realizar um projeto de formação de leitores literários que possa embasar teórica e metodologicamente professores, inspirando-os a colocar a literatura infantil e juvenil num lugar de destaque, em seus planejamentos.

Pensamos na organização de um projeto que possibilitasse ao aluno refletir sobre sua vida e o contexto em que se insere, a partir da discussão e da problematização de temas que lhe dizem respeito, no caso, a questão de cultura e identidade do povo africano. Nesse sentido, o Projeto *Leituras de África* está apoiado sobre a Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África.

Visto que vivemos numa sociedade marcada por desigualdade sociais e étnico-raciais, a literatura, como um *produto* histórico e dialógico, no qual ecoam pensamentos e relações humanas, pode contribuir para a construção de novas versões sobre a história e cultura do povo negro que não seja aquela construída através dos séculos por uma ideologia eurocêntrica. Lajolo (2001, p.26) afirma que “em movimento de ajustes constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los”. Sendo assim, a inserção de uma literatura que valorize a cultura e cultura africana pode auxiliar na atenuação, reversão, alteração de preconceitos e discriminação baseados na cor da pele ou qualquer outra característica física desse povo.

Nesse sentido, apresentamos um projeto de leitura de duas obras de

literatura infantil/juvenil africana, ambas do escritor angolano Ondjaki, que apresentam uma valorização da cultura africana, através de uma linguagem bastante poética.

Apesar de a leitura desses livros ser acessível a qualquer série do ensino fundamental II, as atividades do projeto foram organizadas de forma a contemplar alunos do 8º e 9º ano, pois são leitores críticos – fase em que se domina por completo a leitura, a linguagem escrita e a capacidade de refletir de maneira mais profunda e pontual, ou seja, é um leitor capaz de atingir a visão de mundo presente no texto. O leitor crítico, ao entrar em contato com o texto literário, extrapola a mera fruição de prazer ou de emoção - permitindo-o penetrar nos mecanismos da leitura e abrir-se para o mundo em relação ao outro.²⁵

Para a elaboração do projeto, adotamos a sequência básica de letramento literário na escola, proposta por Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação. A atividade de **motivação** deve ser organizada de forma que o aluno crie um vínculo com o texto que será lido; em seguida, deve ser feita uma **introdução** para que os alunos se aproximem um pouco mais do texto, uma vez que a contextualização é fundamental, seja para a construção de uma realidade praticamente desconhecida, seja para a reconstrução da visão estereotipada; a **leitura** é o momento crucial e por isso, deve ocupar a maior parte do tempo do projeto; a **interpretação** deve ser dividida em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro seria apreensão global da leitura através da decifração do código, portanto possui caráter individual. O momento externo seria a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade (Cosson, 2014)²⁶ que deve ser compartilhado durante a aula de leitura. Esse compartilhamento possibilita a ampliação do primeiro momento, dos sentidos construídos individualmente.

A sequência básica de letramento literário na escola de Cosson foi acrescida de **produção final** e **avaliação**. O objetivo dessas duas últimas atividades é construir um registro do que foi apreendido, por meio de um texto ou imagem, e realizar uma apreciação do trabalho desenvolvido.

²⁵ COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna, 2010.

²⁶ COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

Finalmente, esperamos que o nosso projeto possa ser útil a docentes e coordenadores que procuram colocar em prática um currículo que dê conta da diversidade cultural brasileira.

Silvana Aparecida da Silva

PROJETO: LEITURAS DE ÁFRICA

PARTE I – ANGOLA ATRAVÉS DOS SENTIDOS

Leitura : Ynari – a menina das cinco tranças

Autor: Ondjaki

Ilustradora: Joana Lira

Editora: Companhia das Letrinhas

SOBRE A OBRA

Em *Ynari – a menina das cinco tranças* (2010), as Palavras constituem-se na força vital do universo, à medida em que são criadas ou destruídas em busca da paz e harmonia das cinco aldeias citadas na história. Conforme Serrano (2010, p.146), “[...] nas sociedades africanas somente a palavra exata, na sua forma ritual, cumpre a função integradora e dinâmica que lhe seria pertinente”.

Ynari vive numa aldeia com sua família, adora contemplar a natureza e tem um encanto especial pelas palavras. Num certo dia, ela conhece um homem muito pequenino que se torna um grande amigo seu. Através dele, a menina aprende novas palavras e significados novos para palavras antigas, percebendo a importância que a linguagem tem na vida do ser humano:

- Sempre gostei muito das palavras, mesmo daquelas que ainda não conheço, sabes? Existem palavras que estão no nosso coração e que ainda não estiveram na nossa boca... Nunca sentiste isso? – finalmente perguntou Ynari, depois de tantas e tantas palavras ditas. (Ondjaki, 2010, p. 13)

Além disso, o encontro com o pequeno homem orientará Ynari a descobrir o segredo que envolve as suas cinco tranças, que nunca se desfazem, e a levar paz aos cinco povos que estão em guerra pelo fato de cada um deles não possuir alguns dos cinco sentidos: olfato, paladar, visão, audição e fala. Será por

intermédio do corte de cada uma das traças da menina, que as aldeias descobrirão os sentidos que lhes faltam.

A menina também conhece o *velho muito velho* que inventa as palavras e a *velha muito velha* que destrói as palavras. A partir de seus ensinamentos, ela começa a questionar a existência de algumas palavras e os seus significados: “Para mim, a palavra despedida tem muito da palavra encontro e um bocadinho também da palavra saudade” (Ondjaki, 2010. p.41).

Nessa obra, o autor valoriza as características físicas do negro através da descrição da figura da menina “[...] eram cinco tranças lindas, negras, compridas. A menina tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos” (Ondjaki, 2010, p. 8). Tal valorização contribui na elaboração de um imaginário mais positivo com relação ao tipo físico do negro, tão discriminado, no Brasil.

O autor coloca em destaque algumas das principais características da cultura africana: o respeito aos mais velhos que representam a memória e sabedoria de um povo, através do velho e da velha muito velha; a oralidade como força vital, uma vez que “nas tradições africanas, a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui caráter sagrado, que a associa com uma origem divina e com as forças ocultas nela depositadas” (Serrano, 2010, p.146).

Em *Ynari – a menina das cinco tranças*, além da Palavra ser o fio condutor de toda a história e os personagens “brincarem” com ela o tempo inteiro, as cores e formas das ilustrações do livro são muito fortes e contribuem para o leitor mergulhar no universo encantado de Ynari. Segundo Gregorin (2011, p. 75), o professor deve estar atento para a “especificidade do leitor do livro que ele está oferecendo, um adolescente, e para a percepção de que a manifestação textual integral é resultado de duas semióticas (visual e verbal)”. O trabalho a ser desenvolvido com esse livro levará em conta, portanto, a leitura verbal e visual da obra, tendo em vista suas funções. Neste caso, as funções que predominam são duas: descritiva e estética.

As ilustrações de *Ynari* foram feitas pela recifense Joana Lira. No final do livro, há um depoimento em que ela diz que para a produção dessa obra, ela largou o computador e fez tudo à mão, através de colagens, textura e pintura. Desta forma, destacamos a função estética dessa ilustração porque o leitor volta-

se o tempo todo para a forma como tudo foi produzido. Em alguns momentos parece que o desenho foi feito na própria página em que se lê ou que é possível tocar o os recortes feitos pela ilustradora. Além disso, a maior parte das ilustrações são descritivas, ou seja, descrevem o que está sendo narrado naquele momento da história.

Enquanto em *Uma escuridão bonita*, verifica-se a presença de uma Angola “moderna”, através da descrição de um espaço periférico da cidade um tempo pós-guerra, em *Ynari – a menina das cinco tranças*, notamos a tradição ainda presente, por meio da retratação de uma aldeia que ainda vive em contato com a natureza e de um tempo de guerra. Embora, o narrador inicie o texto com a frase “Era uma vez”, evocando o leitor a um tempo dos contos de fadas, a memória uma guerra civil está representada em dois momentos da narrativa: durante um passeio da menina com o homem pequeno e no conflito entre as aldeias. Destaca-se o fato desse livro ter sido publicado pela primeira vez, em 2004, apenas dois anos depois do fim da guerra civil angolana.

Apesar de todos esses contrastes, as duas obras se valem de uma linguagem poética que potencializa, o tempo todo, o poder da Palavra, como forma de expressar a importância dessa para a cultura africana. Verifica-se, portanto, os valores estéticos e literários desses livros que podem ser explorados pelo professor.

Além disso, a leitura desses livros pode provocar nos jovens a formação de um imaginário sobre a África diferente do que estão acostumados. Segundo Dourado (2011) ²⁷:

Na leitura literária, ocorre um processo muito distinto da leitura para aprender algo ou para comprovar conhecimentos concretos. Na verdade, muitas vezes, a leitura literária coloca o que é conhecido num contexto estranho, novo, para confrontar sentidos estabelecidos, brincar com as palavras, de forma a fazer o leitor entrar num processo de criação de seus próprios sentidos. Por isso se afirma que a literatura deve provocar a sensação de estranhamento em relação à realidade. Assim, ampliamos nossa forma de ver, saindo dos padrões de organização do conhecimento útil, científico, real, mas sem nos distanciarmos inteiramente dele, apenas expandindo nossa forma de compreender.

²⁷ DOURADO, Ana C. D. Foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor do brasileiro. *Revista Emília*. Out. 2011. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53>.

Desta forma, o nosso projeto de leitura busca ampliar o repertório dos alunos sobre os países africanos de língua portuguesa, mas também provocar essa sensação de estranhamento em relação à realidade.

LENDO LUGARES E PESSOAS

1. MOTIVAÇÃO: BREVE EXPOSIÇÃO DO MAPA DO CONTINENTE AFRICANO E APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DE ANGOLA

A motivação é composta por duas partes:

- a) Exposição de um mapa do continente africano, localizando Angola, país natal do escritor Ondjaki.
- b) Leitura do texto²⁸ abaixo sobre a história de Angola:

A ANGOLA DO PASSADO

A origem do nome **Angola** deve-se ao mais próspero dos reinos que existiram naquela região, o de N'dongo, cujo rei ou rainha tinha o título N'gola. Durante décadas, o N'gola Kiluange manteve aliança com os estados vizinhos para resistir à invasão estrangeira. No início do século XVII, estava no poder a N'gola N'zinga M'bandi, filha de Kiluange, também chamada de Rainha Jinga (ou Ginga) – cuja fama chegou ao **Brasil** e hoje é cultuada principalmente nos estados do Maranhão e da Bahia. Política astuta, ela uniu o N'dongo a Matamba, e tornou-se N'gola dos dois reinos. Acordos quebrados, ela criou quilombos, aliou-se aos holandeses e aos jagas no combate a Portugal. Foram 40 anos de resistência. Em 1659, N'zinga assinou um tratado de paz com Portugal e reinou no N'dongo até morrer, em 1663, aos 80 anos.

²⁸ FAUSTINO, Oswaldo; PEREIRA, David (Ed.). A história de Angola: Conheça um pouco mais da história de Angola. *Raça: Brasil*, São Paulo, n. 159, 04 abr. 2014. Mensal. Disponível em: <<http://raca.digisa.com.br/especiais/a-historia-de-angola/1899/>>. Acesso em: 05 jul. 2015

A Conferência de Berlim, de fevereiro de 1884 a fevereiro de 1885, reconheceu a posse de **Angola** e demais países lusófonos a Portugal. Na segunda metade do século 20, iniciaram-se confrontos promovidos por alguns grupos rebeldes.

O país conquistou sua independência em 1975, através de um acordo político que só foi possível após a derrubada do ditador português António de Oliveira Salazar. O acordo previa que os três grupos transformados em partidos políticos teriam representação no poder. Acordo quebrado, iniciou-se a guerra civil que vitimou cerca de 500 mil angolanos e só se encerrou com a morte de Savimbi, em 2002. Até o início do século 21, o país viveu em clima de guerra interna e com países vizinhos como a África do Sul.

Tantos anos de conflitos foram os responsáveis pela **migração** de uma quantidade incalculável de angolanos mundo afora, em especial para Portugal e Brasil. Muitos deram entrada nos países para os quais emigraram, alegando serem refugiados políticos. Os que abandonaram as áreas de conflito, mas não deixaram o país, deslocaram-se para Luanda, hoje com uma população na casa dos 6 milhões de habitantes.

Atualmente, há **comunidades angolanas** em várias cidades, como Hortolândia, na Região Metropolitana de Campinas, Lins e na capital São Paulo, onde uma grande quantidade habita o bairro do Brás.

(Texto adaptado da Revista Raça)

O principal objetivo dessa atividade é inserir a obra num determinado espaço, tempo e história. A escolha de um texto sobre a história de Angola que não se inicie com a colonização é muito importante, pois o objetivo deste projeto é ampliar o repertório de África dos alunos e tentar ressignificar a história desse continente, marcado por estigmas e preconceitos seculares.

2. INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Neste momento, o professor deve utilizar o data-show ou sala de informática, para exibir um trecho da entrevista do escritor ao programa *Jogo de Ideias*²⁹, disponível no site de compartilhamento *Youtube*.

O objetivo principal é que os alunos conheçam o autor e possa se aproximar mais de suas obras. Nesse vídeo, eles podem perceber como é o português falado em Angola e estabelecer algumas relações entre esse país e o Brasil, através do discurso de Ondjaki.

3. LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Se a escola não dispõe de um exemplar do livro para cada aluno, o professor pode escaneá-lo e projetar para a turma, numa sala em que haja os aparelhos necessários. Entretanto, o ideal é que a leitura seja realizada numa sala, com os alunos em roda, mesmo que eles leiam os livros, em duplas.

Na primeira aula, a leitura deve ser feita pelo professor, em voz alta. O livro tem quarenta e quatro páginas, portanto, a leitura não poderá ser feita numa única aula. Sendo assim, sugerimos uma pausa na página vinte e cinco, pois o desenlace do enredo se dá a partir da página seguinte. Após essa leitura, o professor deve passar o livro para os alunos para que eles apreciem a beleza estética das ilustrações de Joana Lira. A leitura das imagens é primordial para uma análise mais completa da obra. Em seguida, o professor pode pedir para que os alunos falem suas impressões sobre o livro, oferecendo a eles um momento de troca de ideias sobre a estória.

Na primeira parte do livro, Ynari conhece o homem pequeno, com quem conversa sobre o significado das palavras, a velha muito velha que destrói palavras e o velho muito velho que inventa palavras. Sendo assim, sugerimos algumas questões para iniciar a conversa com os alunos:

- 1) Quais palavras vocês mais gostam? Por quê?
- 2) Se vocês tivessem o poder de destruir palavras, quais destruiriam?

²⁹ ONDJAKI - *Jogo de Ideias*. Direção de Beto Magalhães. Produção de Beto Magalhães. Realização de Cinco em Ponto. Roteiro: André Ribeiro. 2010. (28 min.), *Youtube*, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PkiQ_ghMTvw>. Acesso em: 05 jul. 2014.

- 3) Quais outros personagens de histórias conhecidas possuíam a força concentrada em seus cabelos?
- 4) O autor utiliza muitas palavras no diminutivo e repete várias vezes algumas palavras ou sentenças. Qual efeito isso causa no texto?

Na segunda aula, a leitura pode ser feita pelos alunos, pois eles já se aproximaram da linguagem do texto, anteriormente. Além disso, nesta fase, eles gostam quando eles próprios realizam a leitura.

Nessa segunda parte da história, Ynari descobre o segredo das suas cinco tranças e consegue, através delas, fazer com que a paz volte a reinar entre as cinco aldeias que estão em guerra porque cada uma delas não possuía algo: o olfato, o paladar, a visão, a audição e a fala. Nesse sentido, sugerimos as seguintes perguntas:

- 5) Por que o velho e a velha eram tão respeitados na aldeia? E como são tratados os idosos, na nossa sociedade?
- 6) Na aldeia de Ynari, a palavra vale muito e tem poder sobre a vida das pessoas. Na nossa sociedade, qual o significado que ela tem?
- 7) Segundo a ilustradora, ela realizou todo trabalho com as mãos, através de colagens, texturas e pinturas. Qual efeito isso causou durante a leitura da obra?
- 8) Ynari descobriu que as palavras podem ter significados positivos ou negativos, de acordo com o seu contexto, como, por exemplo, a palavra explosão, que se for utilizada em situações de guerra, é negativa, mas se for uma explosão de cores ou de alegria, pode ser positiva. Agora, tentem lembrar de palavras com as quais pode ocorrer o mesmo.

4. INTERPRETAÇÃO

Segundo Cosson (2006), a interpretação ocorre em duas etapas: na primeira, existe a decodificação do texto e na segunda, ela acontece através de atribuições de sentidos, por parte do leitor, que devem ser compartilhados com o

grupo. Nesse sentido, a interpretação ocorreu no final da primeira e segunda leitura.

Para finalizar a interpretação da obra, propomos um jogo que faça com que os alunos reflitam e realizem registros de forma mais sistematizada sobre a história de Ondjaki.

O nome do jogo é *As faces de Ynari*. Para jogar, os alunos devem se dividir em grupos de seis pessoas, sendo que cada grupo receberá um dado cujas faces serão compostas por ilustrações dos personagens principais da história (Ynari, homem muito pequeno, velha muito velha, velho muito) e as palavras tempo e espaço. Em seguida o professor deve entregar uma folha com a ficha abaixo:

Tabela 1: *As faces de Ynari*

Ynari	
Velha muito velha	
Velho muito velho	
Homem pequeno	
Tempo	
Espaço	

Após as fichas e os dados serem entregues, o professor deve explicar o funcionamento do jogo: cada aluno deve jogar o dado e preencher a ficha com informações sobre o conteúdo da face que caiu. Desta forma, ao final, os alunos terão uma tabela de análise da obra *Ynari – a menina das cinco tranças*. Caso, um aluno tire uma face que já tenha saído, ele deverá jogar novamente até que saia uma nova.

Para finalizar a atividade, o docente deve pedir que cada grupo leia as análises contidas em suas tabelas, para que possam comparar com a dos colegas e completar a sua, sempre que necessário.

Apesar de lúdica, essa atividade auxilia os alunos a organizarem, em forma de registro, um pouco do que foi discutido nas aulas anteriores e nessa própria aula, pois os colegas do grupo podem auxiliar no preenchimento da tabela.

5. PRODUTO FINAL: ANGOLA ATRAVÉS DOS SENTIDOS

A produção final consiste na exposição, para a própria turma, de aspectos culturais de Angola, através de alguns dos cinco sentidos. Os alunos devem ser divididos em oito grupos que deverão pesquisar:

- a) Angola através da **visão**: procurar obras de pintores angolanos.
- b) Angola através da **audição**: selecionar cantores e algumas músicas angolanas.
- c) Angola através do **paladar**: realizar uma pesquisa sobre a culinária angolana, comparando com a brasileira.
- d) Angola através das **palavras**: descobrir quais outras línguas são faladas nesse país, além do português.

Visto que são apenas quatro propostas de pesquisas, cada dois grupos desenvolverão o mesmo tema. Entretanto, não há nenhum problema, pois os trabalhos se complementam, ao final. O principal objetivo dessa atividade é ampliar o repertório dos alunos sobre os países africanos de língua portuguesa, neste, sobre Angola.

AVALIAÇÃO

O professor deve pedir aos alunos que, assim como Ynari, pensem em novas palavras para definir Angola e seu povo e em algumas palavras para “destruir”, após tudo o que foi estudado. A partir dessa atividade simples, o docente poderá avaliar se houve alguma mudança no olhar dos alunos sobre a história e cultura africana.

PARTE II – ANGOLA: UMA ESCURIDÃO BONITA

Leitura : *Uma escuridão bonita*

Autor: Ondjaki

Ilustrador: António Jorge Gonçalves

Editora: Pallas

SOBRE A OBRA

*"O escuro às vezes não é falta de luz
mas a presença de um sonho"
(velho muito velho que inventa as palavras)
(Ondjaki, 2013, p.8)*

Uma escuridão bonita revela o carácter universal da literatura, pois conta a estória de dois jovens que aproveitam a falta de luz, em seu bairro, para trocarem algumas palavras, revelando sentimentos e sensações sobre suas vidas. Mas, tudo não passa de uma desculpa para se aproximarem e permitirem que um beijo aconteça. Essa história de Ondjaki se passa em Luanda, capital da Angola, mas pelo fato de seus personagens transpirem desejos e sentimentos humanos universais, o leitor de qualquer lugar é capaz de entender e envolver-se com a trama.

Enquanto a energia não é restabelecida, os dois jovens conversam sobre várias coisas e descrevem um pouco a vida em Luanda. Em alguns momentos, aparece a avó que termina sempre por interromper a aproximação dos dois:

Os meus olhos fecharam-se. Acho que os olhos dela também. Numa adivinha escura, parecia que um beijo tinha espaço para acontecer. A boca dela quase tocou a minha. Eu tinha os olhos fechados numa espera de sabor quando a minha avó surgiu, de vela na mão, e interrompeu a travessia dos lábios dela. (Ondjaki, 2013, 44)

O diálogo dos personagens é permeado por passagens poéticas e questionamentos sobre o ser humano:

- Achas que pode caber o quê, no coração das pessoas?

- Muitas coisas. Um poema, uma recordação, um cheiro de infância, um "desejo de estrelas"...
 - Como é um "desejo de estrelas"?
 - É olhar para uma estrela e desejar uma coisa.
 - Ainda deseja lá uma coisa para eu ouvir....
 - Desejo que o meu pai não tivesse morrido na guerra.
 - E eu desejo que os homens nunca mais inventem guerras novas.
 - Como se o saco das guerras estivesse vazio?
 - Como se tivessem perdido o saco das guerras.
- (Ondjaki, 2013, p.21)

Tal diálogo também remete ao universo de guerra, tema recorrente na obra de Ondjaki e de outros escritores africanos, uma vez que a história do continente africano é marcada por disputas, oriundas do seu período colonial, que atravessaram o século XX. Angola, por exemplo, foi palco de uma intensa guerra civil de 1975 a 2002, cujas feridas ainda estão cicatrizando, como demonstra essa geração jovem retratada no livro. Segundo Ferreira (2014)³⁰,

A construção de discursos nacionais, incluindo os textos literários, representam veias de influência política em sua expressão direta ou indireta da realidade angolana, das características de um país subjugado e que se manteve de pé a fim de buscar a libertação, mas que ainda luta pela afirmação de suas identidades e construção de um espaço nacional.

As ilustrações do livro foram criadas pelo português António Jorge Gonçalves que fez com que os sentidos do tato e da visão fossem os principais responsáveis pela construção imagética do leitor. A obra é composta por páginas pretas cujas ilustrações oscilam entre o preto e o branco, coadunando com a leitura das palavras e construindo um texto verbal em simbiose com o não-verbal (Ferreira, 2014). A forma como a ilustração foi concebida corrobora a escuridão do ambiente da narrativa.

Dessa forma, as funções simbólicas e estéticas predominam na obra, pois as imagens apenas representam/sugerem uma ideia ou fato da narrativa.

Com relação à função estética, destaca-se o fato do ilustrador ter utilizado uma técnica que volta a atenção do leitor para o modo como a ilustração foi

³⁰ FERREIRA, Luiz Paulo de Carvalho. Uma escuridão bonita: identidade e o discurso narrativo. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Silvana/Downloads/21898-46788-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Silvana/Downloads/21898-46788-1-PB%20(1).pdf)

realizada, pois além de ser feita toda em preto e branco, os procedimentos de construção gráfica parecem variar de uma imagem para outra.

Nesta obra, textos verbal e visual conectam-se, aproximando o leitor dos dois personagens, como se ele estivesse sentado, ao lado deles, ouvindo tudo de pertinho.

1. MOTIVAÇÃO

Neste momento, o professor deve perguntar aos alunos se alguma vez já faltou energia no bairro deles. Em seguida, eles devem contar o que ficaram fazendo durante esse período. O objetivo é estabelecer uma aproximação com o tema principal da estória e despertar uma certa curiosidade sobre os fatos.

2. INTRODUÇÃO

Enquanto em *Ynari – a menina das cinco tranças*, notamos a tradição ainda presente, por meio da retratação de uma aldeia que ainda vive em contato com a natureza e de um tempo de guerra, em *Uma escuridão bonita*, verifica-se a presença de uma Angola “moderna”, através da descrição de um espaço periférico da cidade num tempo pós-guerra, mas que ainda carrega suas feridas através das lamentações de seus personagens. Nesse sentido, propomos uma atividade de apresentação de alguns espaços físicos de Angola, para que aluno possa estabelecer relações entre esse país e o Brasil. Além disso, a atividade permitirá que os alunos adentrem de forma mais consistente, no espaço da narrativa.

A seguir, apresentamos algumas fotos³¹ de Angola que podem ser exploradas com os alunos:

³¹ LUANDA. Angola. Governo (Org.). *Banco de Imagens de Luanda*. 2011. Disponível em: <<http://www.luanda.gov.ao/BancoImagens.aspx?Prov=46>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

Inicialmente, o professor não deve dizer aos alunos que essas fotos são de Angola, mas indagá-los sobre qual país eles acham que está sendo retratado, nas imagens.

Após a apresentação, o docente deve orientar o estabelecimento de algumas relações entre as imagens de Angola com a de outros países, como o Brasil, por exemplo; orientar uma leitura mais ampla do continente africano cujas paisagens não são constituídas apenas de pessoas famintas, de doentes e de savanas, imagens tão difundidas sobre a África.

3. LEITURA

O professor distribui os exemplares do livro para os alunos e inicia a leitura da obra³². Dado que a obra é composta por cento e quatro páginas, a leitura deve ser realizada, durante três aulas. Na duas primeiras aulas, o professor privilegia a leitura do texto verbal e na terceira, deve ser feita uma leitura e análise das imagens da obra, visto que as ilustrações possuem caráter simbólico e possibilitam interpretações, para além o texto.

4. INTERPRETAÇÃO

Uma escuridão bonita é um livro repleto de passagens poéticas que devem chamar atenção dos discentes. Pensando nisso, os livros devem ser entregues, novamente, aos alunos para que eles selecionem os trechos que mais gostaram. Em seguida, é feita uma leitura desses trechos para que eles possam trocar algumas impressões sobre a obra. Ao final, o docente deve chamar atenção para o caráter universal desse livro, pelo fato dele retratar histórias, sentimentos e sensações humanas.

5. PRODUÇÃO FINAL

Apesar de vivermos num mundo cada vez mais visual, a educação tem dado pouca atenção a esse sentido no processo educacional. Sabemos das dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, no que tange à escassez de recursos tecnológicos, entretanto os livros de literatura infantil e juvenil podem se constituir em ricos instrumentos para um ensino que também privilegie a linguagem visual, de modo a entender que a leitura da imagem complementa/integra a leitura verbal de uma obra. Sendo assim, propomos uma produção final que privilegie e explore a linguagem visual dos próprios alunos.

A partir da leitura das imagens, orientada pelo docente, os alunos terão apreendido um pouco mais sobre as funções da ilustração, pois na primeira obra,

³² Não havendo muitos exemplares dessa, obra na escola, a sugestão é escanear e projetar o livro para que os alunos tenham acesso ao texto verbal e às imagens.

há um predomínio da função narrativa, enquanto na segunda, a função simbólica. Como os alunos estão cada vez mais conectados com os aparelhos eletrônicos, a proposta de produção final consiste na produção de fotos em preto e branco que possam representar, de forma narrativa ou simbólica, os trechos selecionados pelos alunos. O objetivo não é reproduzir as imagens do livro, mas sim, de se inspirarem nas ilustrações de Antônio Jorge Gonçalves e no texto, para criarem as suas próprias representações da história.

Com o auxílio do professor de informática, o professor deve acompanhar e orientar o processo de edição das fotos. Ao final, deve ser organizada uma exposição das fotos para que o trabalho dos alunos dos 9º seja compartilhado com o restante da escola.

6. AVALIAÇÃO

O professor deverá avaliar todas as atividades desenvolvidas, no sentido de analisar o próprio projeto de leitura e não, o desempenho dos alunos. Isto é, não propomos uma atribuição de notas aos discentes, pois um dos principais objetivos do projeto é de que aluno crie um hábito de leitura que não esteja ligado somente à nota e sim, que ele perceba que:

Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação. (Lajolo, 1982, p.43).

Os alunos já são consumidos por um ensino de literatura puramente didatizado, que normalmente só serve de desculpa para se chegar a conteúdos gramaticais, por exemplo. Além disso, sabe-se que as escolas, sobretudo as públicas, estão mergulhadas em problemas de origem econômica, social e política. Se a literatura não pode resolvê-los de forma direta, pelo menos:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação de mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir;

mas por isso é preciso toma-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo.(Todorov,2009, p.76-7).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO

O Projeto *Leituras de África* foi elaborado a partir da experiência em sala de aula da autora e dos estudos teórico-metodológicos realizados, durante o PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras). O objetivo não é o de apresentar um modelo de leitura rígido e fechado, mas sim de contribuir para a elaboração de outros projetos de leitura que versem sobre os temas mais variados possíveis, uma vez que as possibilidades da Literatura são infinitas. Assim como os textos dialogam entre si, as propostas de aulas também, pois o professor, mesmo quando se apropria de algum modelo, sempre termina por imprimir sua personalidade no momento da execução.

Além disso, nota-se que, a cada dia, fica mais difícil para o docente conseguir a atenção dos alunos, pois ele estão, cada vez mais, conectados com os aparelhos eletrônicos. Entretanto, quando lhe é apresentado um bom livro, ele é capaz de se desprender de tudo que é externo, possibilitando uma aproximação mais efetiva do docente. Afinal, o livro aproxima as pessoas das formas mais variadas possíveis. Sendo assim, esperamos que o nosso trabalho possa inspirar, de alguma forma, a produção de outros para que os alunos se habituem ao prazer que a leitura pode proporcionar.

Silvana Ap. da Silva

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FAUSTINO, Oswaldo; PEREIRA, David (Ed.). A história de Angola: Conheça um pouco mais da história de Angola. *Raça: Brasil*, São Paulo, n. 159, 04 abr. 2014. Mensal. Disponível em: <<http://raca.digisa.com.br/especiais/a-historia-de-angola/1899/>>. Acesso em: 05 jul. 2015
- FERREIRA, Luiz Paulo de Carvalho. Uma escuridão bonita: identidade e o discurso narrativo. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Silvana/Downloads/21898-46788-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Silvana/Downloads/21898-46788-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: nov. de 2014.
- DOURADO, Ana C. D. Foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor do brasileiro. *Revista Emília*. Out. 2011. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53> Acesso em: jan. de 2015.
- GREGORIN, José Nicolau. *Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LUANDA. Angola. Governo (Org.). *Banco de Imagens de Luanda*. 2011. Disponível em: <<http://www.luanda.gov.ao/BancoImagens.aspx?Prov=46>>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- ONDJAKI. *Uma escuridão bonita*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- _____. *Ynari – a menina das cinco tranças*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

_____. *Jogo de Ideias*. Direção de Beto Magalhães. Produção de Beto Magalhães. Realização de Cinco em Ponto. Roteiro: André Ribeiro. 2010. (28 min.), Youtube, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PkiQ_ghMTvw>. Acesso em: 05 jul. 2014.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.