



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

MANOEL LOPES DE ARAÚJO JÚNIOR

**COTIDIANO, CÂMERA E AÇÃO: A MÍDIA TELEVISIVA COMO ESTÍMULO À
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**GUARABIRA
2022**

MANOEL LOPES DE ARAÚJO JÚNIOR

**COTIDIANO, CÂMERA E AÇÃO: A MÍDIA TELEVISIVA COMO ESTÍMULO À
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras Português.

Área de concentração: Literatura e Ensino.

Orientador: Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva.

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A321c Araújo Junior, Manoel Lopes de.
Cotidiano, câmera e ação [manuscrito] : a mídia televisiva como estímulo à literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II / Manoel Lopes de Araujo Junior. - 2022.
82 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Literatura afro-brasileira e ensino. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Adaptação televisiva. 4. PIBID. I. Título

21. ed. CDD 016

MANOEL LOPES DE ARAÚJO JÚNIOR

COTIDIANO, CÂMERA E AÇÃO: A MÍDIA TELEVISIVA COMO ESTÍMULO À
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento do Curso de Letras
Português da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito para obtenção do título
de Licenciado em Letras Português.

Área de concentração: Literatura e Ensino.

Aprovado em: 29/ 03/ 2022.

BANCA EXAMINADORA

Rosângela Neres A. Silva

Profª. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Prof. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Olavo Barreto de Souza

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai, por sempre ouvir o que tenho a dizer, e a minha mãe, na qual encontrei minha primeira professora, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, a quem credito a força que tive para chegar aqui. Agradeço por ter me ajudado a firmar sonhos em solo fértil e seguro, onde encontrei a chance de crescer e ver melhores horizontes.

Ao meu pai, Manoel, *meu Nezinho*, por fazer questão de dizer que me vê com orgulho. Agradeço por todos os momentos em que tentou aumentar minha autoestima, por defender o meu nome em qualquer situação e por ouvir o que eu tenho a dizer, até quando não quer. À minha mãe, Marta, por ser a melhor professora de todo o mundo. Por pensar nos meus sonhos como se fossem seus, por sacrificar sua paciência pela minha, por doar seus sorrisos para fazer o meu. Obrigado por toda prova perdida para cuidar de mim e por todos os momentos em que me dar um livro foi uma prioridade. Por ser o motivo pelo qual esse trabalho existe. Sou grato a ambos por terem me escolhido e me ensinado sobre a vida até que eu pudesse fazer isso por outras pessoas.

Agradeço a minha família de casa, meu povo, aqui representado nas pessoas da minha irmã, Hélida e minhas sobrinhas Ananda e Melina, por serem o maior motivo do meu sorriso. Por deixar todo esse processo mais leve e me segurarem quando eu não sabia se conseguiria. Por desperdiçarem tempo, paciência e esforço por mim. Por terem passado os melhores e piores momentos de mãos dadas às minhas.

À minha orientadora, professora Rosângela Neres, secretamente chamada por mim de Rorô, por representar esperança em meio a tanto. Consegui encontrar em todos os momentos em que interagimos uma positividade que encaixa com meus sonhos de docência. Obrigado por, primeiramente, me acolher em sua aula e por me inspirar, para então, posteriormente, acolher a minha ideia e tratá-la com tanto cuidado. Cada palavra de incentivo e elogio significou muito mais do que possa imaginar, e cada conselho encontrou seu espaço em minha memória. Encontro nisso a magia da inspiração, o que considero ser o seu superpoder.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter me proporcionado a oportunidade de participar, como bolsista, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante os anos de 2018-2020, e à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) por ter me apoiado com bolsas durante os anos de 2020-2022. Foi por meio dessas experiências que alcancei uma melhor compreensão da prática docente e, assim, uma melhor compreensão do mundo. Por isso, aos meus parceiros pibidianos, dos anos de 2018-2020 e 2020-2022, por serem fonte de inspiração do dia a dia e por confiarem em

mim e no que eu tinha a contribuir. Sinto alegria em saber que verdadeiros humanos, com toda sua criatividade, serão professores em breve.

À professora Danielle Coppi, por não tirar um único sono de ser professora. Sempre existia algo novo a se aprender, a refletir e, principalmente, a ouvir em sua presença, por isso peço que nunca mais se desculpe por “falar demais”, na verdade, a todo momento de sua fala, vi o quanto a professora escuta. Empatia, criticidade e cuidado sempre foram marcas importantes que a senhora deixou em cada palavra que proferiu, desde uma palestra para sessenta pessoas sobre entender o contexto do aluno, até uma conversa depois da reunião sobre as ansiedades do final de período. Agradeço por, até nas férias, escutar o que esse aluno precisou, e por, mesmo longe, fazer com que eu me sentisse abraçado.

À professora Fátima Aquino, por ter sido o meu caminho para um melhor aproveitamento dessa jornada. Por ter cuidado com conselhos, orientações, contribuições e por sorrir ao alcançarmos novas conquistas nesse programa que fez tanto por mim e pelos meus colegas. Agradeço por cada palavra de incentivo, cada texto rico de saberes, cada puxão de orelha teórico e cada “povo lindo”, pois tudo isso foi responsável pela construção de espaços mais saudáveis de aprendizado. Como seu filho disse, somos seus fãs. Agradeço por ensinar, no mais bonito sentido da palavra.

Ao grupo dos *Big 8*, que apenas por razões cômicas chamamos de *Desletrados*, quando, na verdade, somos mais que multiletrados, agradeço por serem as raízes com as quais tive oportunidade de crescer. Nisso, agradeço a Angélica, Bárbara, Gustavo e Taylinne por cada elogio, cada apoio e cada fofoca que eram a única fonte de piada num dia estressante. À Amanda Costa, Izabel, Rita e Sthefany por serem o melhor grupo de surto coletivo que eu poderia pedir. Agradeço por terem sido espaço nas lacunas que eu tenho, por terem lido este trabalho e feito essa ideia muito mais significativa para mim. A todos vocês, agradeço pela confiança e confiança, fico muito feliz quando dizem que eu lhes inspirei em algo, pois é absolutamente mútuo.

À minha querida turma 2017.2, a qual me recebeu por mais de quatro anos. Sinto muito orgulho de dizer que participei deste grupo, pois consegui ver em vocês o que necessitamos no sistema educacional. Espero que suas habilidades e talentos encontrem palcos e admiradores, como também lhes presenteiem com alunos.

Aos que já me suportavam antes mesmo do amadurecimento e com uma voz um pouco mais elevada que o normal, aos meus amigos do fundamental e médio. Agradeço por terem acompanhado e criado muitas das minhas memórias preferidas que ainda colocam um sorriso no meu rosto. Destaco aqui a minha vizinha de maternidade, minha irmã em cor e

alma, minha *Pretinha do Agreste*, Rebeka. Agradeço por ser não só a minha melhor amiga, mas por continuar a ser independente de tudo. Estou tão orgulhoso de você e espero que você esteja de mim também. A todos os momentos de lágrimas, seja porque estávamos tristes demais ou porque a piada foi muito boa, porque fizeram esse mundo injusto um pouco mais suportável.

Aos amigos que sempre despertaram a minha criatividade e fizeram de mim o que sou hoje. Agradeço a Anderson, Felipe e Newton, por serem o melhor grupo de debates no mundo inteiro e por me amarem como sou — vocês que disseram isso. À Isadora e Raíssa, por serem a razão pela qual continuei escrevendo e continuarei. Vocês são a concentração de todo talento e bom humor que eu poderia encontrar nesse Brasil, agradeço por serem meu maior apoio sempre. À Bruna, Guilherme, Lucas e Renato, meu *Official LOONA Fanclub*, por serem minha fonte de criatividade, minha rotina e a composição de qualquer senso de humor que eu tenha. Eu amo muito vocês todos!

Aos meus queridos componentes do *Stalkeando os Clássicos*, o clube do livro que alegra os meus sábados (às vezes, atrasados), por continuarem a fazer da literatura uma fonte de tanto lazer para mim.

Aos meus professores da UEPB, os quais não só me acompanharam, mas prezaram pela minha formação e crescimento de visão de mundo, agradeço por serem tão únicos. Agradeço especialmente ao professor Olavo Barreto, o dono da maior biblioteca do mundo, tanto na quantidade de livros físicos que tem na estante, quanto na multiplicidade de saberes que tem a oferecer, por ser canal de discussões e questionamentos e por fazer parte desse momento tão importante para mim. Ainda, agradeço, carinhosamente, à professora Camila que, mesmo que eu não queira admitir para não elevar o seu ego, me tocou lá no coração. Agradeço por ser essa criaturinha cheia de carisma, por contribuir tanto para o meu amadurecimento, por sempre ouvir e estimular a criatividade dos seus alunos.

Aos que considero meus alunos, os que tive oportunidade de conhecer através do PIBID, por serem essa linda experiência. Aos alunos da E.E.E.F.M. Rodrigues de Carvalho, obrigado por fazerem daquela primeira experiência muito mais do que eu pudesse imaginar e por continuar a pedirem pelo *Instagram* para que eu volte. Aos alunos da E.E.E.F. Antenor Navarro por serem tão receptivos e bem-humorados, obrigado por me ajudarem a tomar mais um passo em caminho a docência e por fazerem desse trabalho possível.

À E.E.E.F.M. Rodrigues de Carvalho, na pessoa da minha primeira professora/supervisora e na minha mãe acadêmica, Evanice Guedes. Agradeço por me dar exemplos de ensino que espalho por todos os cantos até hoje, e também por ser uma das

peças mais humanas que conheci nessa jornada. Sempre guardarei todos os momentos compartilhados e também todas as caronas. Agradeço, também, a E.E.E.F. Antenor Navarro, nas pessoas de Rozil, Emanuelle e Edson, por serem tão receptivos e solícitos para com os pibidianos e por permitirem que pudéssemos criar essas experiências que levarei para vida.

A cada um que sacrificou voz e vida para que hoje eu tivesse a minha. Hoje estou escrevendo sobre progresso, revolução e quebra de paradigmas porque, a cada dia, irmãos e irmãs lutam para que as nossas palavras possam alcançar maiores espaços sem obstáculos. É por cada criança e adulto preto que tive força para escrever tanto. Agradeço por lutarem por mim.

Por fim, agradeço à criança que abraçou tão forte tudo que amava e não deixou que nenhuma palavra malvada a repreendesse de explorar seus sonhos. À criança que era obcecada por Harry Potter e TV Futura, agradeço por lutar pela sua essência, dar ouvidos aos que realmente te cuidam e por fazer de cada dia uma prova de resiliência. Agradeço a ti, por fazer de mim o adulto que sou hoje.

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são seus. Desse modo, ele experimenta um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é mais o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver (DEBUS, 2017, p. 22).

RESUMO

A literatura afro-brasileira precisou atravessar um longo caminho até seu reconhecimento por parte do ensino, e esse histórico impacta a relação dessas obras com a prática educativa até os dias de hoje. Nesse sentido, torna-se fundamental que reconheçamos o valor dessa produção na formação do indivíduo, e que procuremos alternativas que produzam um estudo mais significativo dessas produções, que encontram impedimentos na prática. Além de textos que desafiem e interessem os alunos, como é o caso das adaptações de mídia, responsáveis por estimular o olhar de tantos ao mundo da literatura. Em detrimento disso, o presente trabalho tem como principal objetivo descrever as atividades desenvolvidas com a obra *O presente de Ossanha*, e sua adaptação para desenho animado, em turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em aulas remotas de Língua Portuguesa, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, estabelecemos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, uma vez que estivemos alicerçados em outros textos básicos que discutem a literatura. Com isso, direcionamos como fundamentação teórica os postulados de Bern (1988), Souza e Lima (2006), Debus (2017), Dalvi (2013), Cosson (2020), BNCC (Brasil, 2018), entre outros. Posto isso, os resultados conquistados através dessa vivência salientaram a possibilidade da inserção desse gênero literário nas aulas do Ensino Fundamental (anos finais), além do êxito que podemos encontrar na associação desses textos com a adaptação televisiva. Ainda, percebemos que, com atividades que desafiam a leitura de mundo dos alunos, podemos promover um ambiente em que as experiências dos estudantes acrescentam ao coletivo, e, nisso, encontramos a oportunidade que a escola tem de quebrar os paradigmas estabelecidos pelo sistema racista e deixar que, assim, vozes sejam ouvidas.

Palavras-Chave: Literatura afro-brasileira e ensino; Literatura infantojuvenil; Adaptação televisiva; PIBID.

ABSTRACT

Afro-brazilian literature had to go a long way before its recognition by the teaching, and this history impacts the relationship of these books with the educational practice to this day. In this sense, it is essential that we recognize the value of this production in the formation of the individual, and that we look for alternatives that produce a more significant study of these productions, that find impediments in practice. In addition to texts that challenge and interest students, as is the case of media adaptations, responsible for stimulating the gaze of so many to the world of literature. To the detriment of that, the main objective of this work is to describe the activities developed with the work *O presente de Ossanha*, and its adaptation to a cartoon, in classes of the 6th and 7th years of Elementary School, in remote Portuguese language classes, in the context of Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). For that, we established a qualitative approach and bibliographic research, since we were grounded in other basic texts that discuss literature. Therewith, we direct as theoretical foundation the postulates of Bern (1988), Souza e Lima (2006), Debus (2017), Dalvi (2013), Cosson (2020), BNCC (Brasil, 2018), among others. That said, the results achieved through this experience highlighted the possibility of inserting this literary genre in Elementary School (final grades) classes, in addition to the success that we can find in the association of these texts with its television adaptation. Beyond, we realize that, with activities that challenge the students' reading of the world, we can promote an environment in which students' experiences add to the collective, and, in this, we find the opportunity that school has to break the paradigms established by the racist system and let voices be heard.

Keywords: Afro-Brazilian literature and teaching; Children's literature; Television adaptation; PIBID .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Apresentação dos temas	61
Figura 02 – Adivinhando os personagens	62
Figura 03 – Jogo “De onde vem?”	62
Figura 04 – Jogo “De onde vem?”	62
Figura 05 – Discutindo sobre representatividade	63
Figura 06 – Introdução a Joel Rufino dos Santos	64
Figura 07 – A leitura do conto	65
Figura 08 – Desenho animado	66
Figura 09 – Questões que podemos aprender com o conto	68
Figura 10 – Introdução à literatura afro-brasileira	68
Figura 11 – Atividade “A volta ao mundo”	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento para a sequência básica	56
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A ESCOLA	19
2.1	O percurso da literatura afro-brasileira: dos seus primórdios	22
2.2	A produção sociocultural para crianças e jovens	33
2.3	A leitura literária e o letramento literário	44
3	ADAPTAÇÃO TELEVISIVA DE TEXTOS LITERÁRIOS E O ENSINO	49
4	OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	55
4.1	Caracterização, escola-campo e sujeitos da pesquisa	55
4.2	Processos metodológicos	56
4.3	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	58
4.4	Câmera e ação: a aplicação da sequência básica	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	74
	ANEXO A	76
	ANEXO B	77

1 INTRODUÇÃO

O ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica é uma questão assegurada por lei e é tópico defendido e promovido pelos documentos curriculares vigentes do sistema. As diretrizes e sugestões feitas ao trabalho com esse conteúdo é configurado por um caráter interdisciplinar, dado sua amplitude e alcance social. Especialmente, ressaltamos aqui o ensino de Literatura, o qual pode dar acesso a uma rede de conhecimentos através da expressão artística e viabilizar discussões sobre distintos contextos. Entretanto, o ensino da literatura negra ainda encontra carência na *práxis* social das aulas de Língua Portuguesa.

Ao analisarmos as nuances que perpassam o processo histórico dessa produção literária, percebemos que a escola, primeiramente, priorizou um catálogo específico de livros a serem trabalhados, o qual negligencia a produção literária negra, que só teve reconhecimento da crítica literária muito tardiamente. Isso se deve, principalmente, ao histórico do sistema racista antinegro brasileiro que impediu essa autoria em particular de ser notada.

Com efeito, a literatura afro-brasileira data seus primeiros escritos desde o período pré-abolicionista, em que nomes como Luiz Gama e Castro Alves expressavam as experiências do ser negro na luta contra o regime escravocrata e a possibilidade de sua abolição em detrimento de determinados interesses socioeconômicos. Mais tarde, alcançando os períodos seguidos da abolição da escravatura, observamos algumas produções tentando adequar-se ao seu meio social e aos padrões impostos pela classe dominante branca, a qual associava a literatura a um nível de intelectualidade não prevista à pessoa negra — em virtude dos estereótipos racistas de desqualificação e pressuposto da falta de escolaridade, dos quais os ex-escravos eram vítimas.

Caminhando para contemporaneidade, em consequência da ascensão do povo negro aos ambientes acadêmicos e a discussão sobre a discriminação racial tendo ainda mais suporte e presença, as obras de literatura afro-brasileira passaram a ser reconhecidas em toda sua singularidade e marca de luta. Em reflexão a isso, se alcançaram novos meios de representar o afrodescendente, com personagens que refletem a realidade social e que respeitam a ancestralidade africana — em toda sua influência na cultura brasileira e na literatura oral.

Diante disso, essas produções finalmente são consideradas e incluídas no sistema escolar, o que também gera um aumento de livros direcionados às faixas etárias contempladas pela educação básica. Nesse cenário, a literatura afro-brasileira para crianças e jovens, além

de sua relevância criativa e inovadora, também carrega o papel de apresentar ao seu público as vozes de um povo que foi silenciado por tanto tempo.

Contudo, mesmo com o crescimento do gênero para alcançar os pequenos leitores, o ensino dessa literatura ainda encontra impedimentos na realidade social. Essa problemática vai persistir em consonância com o apagamento da autoria negra, como também nas questões que envolvem o ensino de literatura, o qual já carrega seus próprios objetivos que, muitas vezes, não são alcançados na sala de aula.

Com isso, procurando alternativas para a inserção desses textos de forma mais significativa, destacamos aqui o letramento literário, conceito que entende a importância da leitura literária como instrução e edificação do indivíduo, tanto em suas experiências linguísticas quanto nos trâmites de sua vida social, em que pode experimentar o papel humanizador da literatura.

Além disso, defendemos o uso de textos que desafiam o aluno a exercícios de reflexão e que trabalhem uma multiplicidade de linguagens, a fim de que um grupo de multiletramentos possam encontrar espaço no processo da literatura. Nesse viés, valorizamos o papel da intertextualidade e as adaptações literárias, como a audiovisual, para estabelecer diálogo entre o texto a ser introduzido e o cotidiano dos alunos.

Sendo assim, encontramos como motivação para o nosso trabalho as experiências que tivemos no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência (PIBID), programa que proporciona aos alunos de licenciatura a oportunidade de associação dos conteúdos teóricos adquiridos na graduação com os desafios da prática docente na educação básica. Diante disso, encontramos nessa vivência uma oportunidade para protagonizar a literatura afro-brasileira com novas alternativas de ensino que possam alcançar o alunado.

Apoiados nisso, configuramos como objetivo geral: descrever as atividades desenvolvidas com a obra *O presente de Ossanha*, e sua adaptação para desenho animado, em turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em aulas remotas de Língua Portuguesa, no contexto do PIBID. Ainda, como objetivos específicos, visamos: discutir a presença da literatura afro-brasileira na escola; traçar uma linha do tempo que acompanha o percurso histórico dessa produção; observar a inserção dos personagens negros na origem da literatura infantil e juvenil e como essa progrediu para a contemporaneidade; discutir maneiras de como trabalhar esse texto literário de forma mais significativa através da noção das concepções de letramento literário e dos multiletramentos, tendo como exemplo o uso da adaptação televisiva como estimulador da leitura literária.

Essa pesquisa se justifica, assim, na ausência desse gênero literário no contexto de sala de aula e na busca por uma melhor aplicação do mesmo no ensino de Língua Portuguesa. Afinal, compreendemos a importância da inclusão da produção literária afro-brasileira na formação do indivíduo e o papel da escola como motor fundamental para que isso aconteça.

Com isso, para construirmos um estudo edificador, nos pautamos em fontes teóricas que discutem a literatura afro-brasileira como Bernd (1988), Souza e Lima (2006), Duarte (2014) e Debus (2017). No que tange à produção literária para crianças e jovens, nos baseamos nos postulados de Cadermatori (2006) e Carvalho (2011). Em consonância com as discussões sobre o trabalho com o texto literário na escola, utilizamos Saraiva (2006), Soares (2011), Dalvi (2013), Lajolo (2018), além de Souza e Corrêa (2012), quanto à linguagem televisiva e sua aplicação à aula de literatura e Cosson (2020), o qual fundamentou nossa compreensão do letramento literário e seu papel fundamental para o ensino. Além disso, levamos em consideração as orientações dos PCN+ (BRASIL, 1997) e da BNCC (BRASIL, 2018) em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira, além de outros autores que fortaleceram discussões mais específicas.

Com propósito de conquistar esses objetivos, estabelecemos um processo metodológico qualitativo, uma vez que todos os aspectos utilizados na pesquisa são sociais e passaram por análises subjetivas. Com isso, a pesquisa carrega uma natureza bibliográfica, uma vez que “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Por isso, almejamos que o trabalho se mostre um aporte para discussão das problemáticas apontadas, uma vez que tocamos na teoria e na prática social do ensino de literatura afro-brasileira.

Nesse viés, o trabalho está organizado em cinco partes. A primeira configura-se neste capítulo de introdução, onde apresentamos as temáticas a serem tratadas nos momentos sucessores. No segundo capítulo, nos deteremos ao ensino de literatura afro-brasileira, o percurso histórico que essa produção literária fez para ser reconhecida — representado por alguns dos seus maiores autores — e as obras do gênero direcionadas ao público infantojuvenil. Ainda apontaremos a importância da leitura literária na escola, em razão de uma formação do sujeito ainda mais significativa através do letramento literário. No terceiro capítulo, apresentaremos uma alternativa para o trabalho com o texto literário: a adaptação televisiva, fazendo recorte para a presença da figura negra nesse ambiente. Em seguida, será feito um relato descritivo de atividades desenvolvidas a partir de uma obra literária em turmas do Ensino Fundamental (séries finais), no contexto do PIBID. Em conclusão, faremos nossas

considerações finais, refletindo sobre todas as discussões desenvolvidas nesse trabalho e as experiências significativas das quais fizemos parte.

2 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A ESCOLA

O texto literário, em toda sua complexidade e evolução, se constituiu, ao longo da história, uma temática fundamental para a educação formal do sujeito. Consideramos que a literatura é, seja por meio de sua produção ou de sua leitura, o intermédio entre o indivíduo letrado e diversas possibilidades da qualidade comunicativa. Ela incentiva ao exercício de reprodução ou ressignificação do nosso redor, pois não só desperta o interesse e abre portas para expressão, como também, acrescenta, ensina e constrói enquanto é construída.

Em reflexão a isso, priorizando discutir a atividade literária conscientemente, o presente trabalho partirá da percepção de literatura como um portal para o crescimento humano e repertório de vida. O literário carrega consigo um caráter formador, uma vez que dá acesso a saberes do mundo e da história, e, simultaneamente, vai se tornando uma experiência individual, quando alcança identificação, e coletiva, quando apresenta o diferente. A literatura não só alcança, mas consegue impactar pois “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2020, p. 17), e, nessa expressão, demonstra que ainda há muito o que aprender, já que “mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2020, p. 17).

Nesse processo de leitura, temos a oportunidade de abraçar nossa experiência, percebendo ainda a do outro, e isso nos modifica, configurando acréscimo à nossa humanidade. Segundo Candido (1995), esse é o ponto crucial do contato com o literário, a humanização, pois essa é

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 da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249 *apud* DEBUS, 2017, p. 22).

Como apontado acima, esse caráter humanizador da literatura é responsável por frutificar no seu agente — seja na leitura ou na escrita — características que desenvolvam um pensamento mais crítico do mundo. Embora não seja a única na construção do conhecimento, ela dá oportunidade a outras perspectivas que vão influenciar na forma como se percebe o diverso, o que inclui o sujeito em toda sua subjetividade e a forma como interage com o não-eu. Com efeito, é por carregar toda essa carga instrutiva que a literatura deve ser um dos pontos fundamentais da escolaridade.

A escola é uma reflexão do meio enquanto disponibiliza um lado mais científico do que os alunos vivenciam em suas práticas sociais e isso, conseqüentemente, acentua a necessidade do ensino de literatura. Partindo do princípio que estamos formando e instruindo para a vida, o trabalho com o literário tem como função ampliar a noção de leitura do indivíduo estimulando-o para que se torne um “leitor livre, responsável e crítico — capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (DALVI, 2013, p. 20).

Ao trabalhar mais efetivamente o contato com o cenário social, estudar literatura pode contribuir para a construção de um indivíduo mais respeitoso e compreensivo de vidas diferentes da sua, estimulando uma “personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra” (DALVI, 2013, p. 20). O questionamento que resta é: qual mundo está sendo apresentado pela escola?

A literatura na escola, teoricamente, deveria dar acesso a diversas realidades e contextos, mas essa não é a execução comum em toda a práxis. O contato com o texto literário na escolarização, em sua maioria, se restringe a um número de protagonistas e contextos que sempre estiveram em prestígio nos sistemas sociais, o que resulta num falso alcance de todos os discentes ou diversas perspectivas de vida. Nessa discussão, focaremos na indispensável presença dos textos de literatura negra ou afro-brasileira na sala de aula, e como sua inserção pode contribuir para um ambiente mais democrático e libertador.

Primeiramente, torna-se fundamental lembrar que esse estudo é assegurado nos documentos primordiais da educação básica. A Lei 10.639¹, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, instituiu aos currículos da educação obrigatoriedade ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Indubitavelmente, esse constituiu-se um grande passo para essa discussão, dado que, em consequência, a produção de obras literárias com temática africana e/ou afro-brasileira, voltadas para essas as faixas-etárias, teve um grande aumento, como aponta Debus (2017).

Esse aumento se deu por vários fatores, e em especial à ascensão do consumo desse tipo de literatura em reflexão a persistência do movimento negro em alcançar novos lugares. Entretanto, seria ilusório acreditar que a sistematização desse ensino e a iminente produção desses livros deixaria o caminho de uma obra como essa mais livre para chegar à escola. Embora tenha sido um avanço de consciência e ação, a lei não prevê os desdobramentos da prática social em relação às ferramentas do sistema racista anti-negro. Sobre isso, comenta Duarte (2011) que a produção literária afro-brasileira irá sofrer

¹ Alterando a anterior n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população (p. 73 *apud* DEBUS, 2017, p. 23).

Diferentemente do que se perpetua, as obras não são feitas apenas para leitores afro-descendentes, mas para apresentação de histórias que alçam apresentar novas perspectivas ao leitor, porém, por muitas vezes, isso não é levado em consideração. Diante dessa realidade, a escola se torna um ambiente necessário para quebrar toda essa política, uma vez que pode fornecer às crianças e jovens negros e não negros uma oportunidade que pode ser única. O ambiente escolar não deve só ensinar o acolhimento, ele deve acolher.

Segundo Debus (2017), as Diretrizes apresentadas na lei abarcam o estudo do afrodescendente como um objeto de caráter interdisciplinar, já que pode abrigar tantos aspectos sociais. Matérias como História, Artes e Literatura se tornariam pontes firmes para um intermédio entre o alunado e uma apresentação mais significativa da jornada e legado dos descendentes de africanos no Brasil. Torna-se relevante mencionar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) já alertavam sobre os objetivos dessa inserção e o seu valor social para a escola. Apresentando direcionamentos, afirmam que

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos-da escola e dos educadores em particular-, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e a discriminação. A contribuição da escola na construção da cidadania é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade; diálogo do cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (BRASIL, 1997, p.127).

Como explicitado, torna-se importante que todos os componentes do processo educativo — incluindo os professores — devem ter como objetivo estimular o conhecimento e o pensamento crítico sobre a diversidade étnico-racial. Nesse ambiente, estudantes podem ter acesso a discussões que talvez não encontrariam em outros de seus espaços sociais e, em consequência disso, documentos curriculares passaram a abarcar a importância desse estudo nas fases da educação básica — que vai desde a educação infantil, ensino fundamental e médio ao ensino de adultos. Como exemplificação, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera esse aspecto em várias de suas sugestões e demandas, como acontece na descrição de algumas habilidades que o currículo designa ao período no Ensino Fundamental:

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p. 209).

Tais fatos deveriam ser suficientes para que a aula de Língua Portuguesa fosse um espaço de reconhecimento dessa cultura e historicidade representadas em tantos gêneros, mas nem sempre é o caso. Quanto a isso, Bernd (1988) faz uma observação denunciadora que recorda-nos o que uma obra literária pode sofrer até ser reconhecida como digna de análise. A disponibilidade dos currículos e a contínua produção datando desde a colonização do país não são suficientes para sustentar o prestígio de um texto já que “seu sucesso ou seu esquecimento podem ser forjados de acordo com determinados interesses” (1988, p. 17).

Como apontado pela autora, a problemática apresenta uma questão de interesses, logo, de poder. As histórias passam por uma peneira que nem todos podem acessar, e que está sempre reafirmando um sistema de padrões excludentes que deve ser evitado pelo ambiente de ensino. Esses critérios que vem impedindo o percurso dessas obras até a sala de aula são histórico e intencional, questão que vamos tratar a seguir através de uma linha do tempo do que constituiu e constitui a literatura negra ou afro-brasileira.

2.1 O percurso da literatura afro-brasileira: dos seus primórdios até a contemporaneidade

Primeiramente, torna-se indispensável discutir as implicações que as nomeações “literatura negra” e “literatura afro-brasileira” trazem consigo, já que em sua categorização correm nuances de sua intencionalidade. A existência da expressão “literatura negra”, como apontado pelas autoras Souza e Lima (2006), advém de movimentos estadunidenses e caribenhos, em que intelectuais negros iniciaram as discussões sobre identidade e cultura popular dos povos africanos e afro-descendentes em contexto de representação literária.

Embora ambos os termos estejam presentes no meio acadêmico, a utilização do prefixo “afro” acoplado a uma nacionalidade e o termo “negra”, segundo alguns teóricos do Brasil, das Antilhas, do Caribe e dos Estados Unidos, está para “caracterizar uma particularidade artística e literária ou mesmo uma cultura em especial” (SOUZA; LIMA. 2006, p. 12). Essa perspectiva, ainda que destaque a importância de olharmos para essa literatura respeitando suas singularidades, é considerada por alguns como uma exclusão dessa

literatura das outras produções de sua localidade. Por exemplo, a cultura negra também deve ser considerada cultura brasileira.

Por outro lado, Souza e Lima (2006) ressaltam que há teóricos que encontram importância em categorizar e/ou particularizar esse tipo de produção, pois não devemos assumir que ela é recebida assim como qualquer outra obra, dado sua condição de invisibilidade social e exclusão por parte da crítica. Como visto, a conceituação dessa literatura já está na sua luta por ser reconhecida, já que as vozes que a constituem, por muito tempo, tiveram que se calar.

O chamado cânone literário, comumente utilizado no sistema de ensino, é assumido como um representante da nossa arte e, em consequência, assumimos que tal deveria ser um conjunto de obras originárias de vários contextos sociais, dado à diversidade do país de vastidão continental. Contudo, nele encontraremos escritores majoritariamente brancos com narrativas de mesmo protagonismo e um mínimo espaço para a autoria negra, mesmo quando a descendência de africanos forma a maior parte da população. Então, qual seria a literatura brasileira?

Como comentado anteriormente, a contínua exclusão dessa produção literária dos lugares de prestígio é devido, principalmente, à ilusão de “democracia racial” que foi perpetuada durante anos no país. Assumindo o fato de nossa miscigenação vasta, existe uma propaganda de “país de todos”, que considera a multiplicidade, mas a utiliza como ferramenta de silenciamento. Essa ideia impede a discussão sobre identidade racial — construída apenas socialmente, mas determinante na vida de muitos cidadãos —, como também negligenciam a experiência de afro-descendentes, que sofrem com o sistema racista anti-negro.

A literatura negra, então, surge com caráter de resignificação. Existe em suas temáticas, como também em suas escolhas linguísticas, uma necessidade de destacar histórias e costumes que são representantes dessa cultura que foi drasticamente marginalizada por tanto tempo e que carrega consequências na contemporaneidade. Sua essência, como Bernd (1988) aponta, vai se basear numa transgressão dos valores opressores e nos “procedimentos de (re)nomeação do mundo circundante. Ora, nomear equivale a tomar posse do que foi nomeado” (p. 20).

Nesse sentido, “tomar posse” daquilo que uma vez excluiu e desumanizou credita ao negro a oportunidade de afirmar-se e conquistar o seu lugar na sociedade. O “negro”, termo que antes serviu para segregação e apontamento do considerado diferente, agora, é posto como uma perspectiva tão equivalente à historicamente privilegiada. A literatura negra caracteriza o branco, que anteriormente o padrão, teve oportunidade de ditar o que era o outro.

E é por isso que as primeiras inserções de personagens afro-descendentes na literatura brasileira se constituíram de estereótipos nocivos e marginalização da cultura africana.

Diante disso, a produção negra não se trata apenas de características únicas que concernem o estilo ou ao conteúdo temático, mas é, principalmente, o valor revolucionário que está na resiliência do povo negro que escreve e é escrito. Como comenta Bernd (1988), é preciso entender que essa literatura é denominada a partir de seu valor, já que

o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro. Assumir a condição negra e enunciar o discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos (p. 22).

Como apontado, floresce nesse processo uma necessidade de reconstruir o mundo, mesmo que ainda reflita o original que carrega luta e silenciamento social. Não é apenas uma denúncia da estrutura em que o racismo se pauta, mas uma lembrança ao leitor do que essa estrutura nos impediu de conhecer. Existe uma linguagem característica, um vocabulário, mesmo que familiar, mas ainda de léxico próprio e um destaque a aspectos culturais que representam um povo negligenciado.

Nesse cenário, percebemos que a literatura brasileira, desde o período colonial, foi se moldando a partir de uma reflexão dos interesses e modelos vigentes de sua época, o que contribuiu para perpetuação de certas imagens. *A priori*, como comentam Souza e Lima (2006), existia uma necessidade de escrita nacionalista, que tinha orgulho da fauna, flora e aplicava ao índio padrões lusitanos de um herói. O negro, contudo, não era considerado da terra e, por isso, passivo de abandono e condenação no texto escrito. Por isso, numa tentativa de reivindicar justiça, o negro passou a escrever sobre si, antes mesmo da abolição da escravatura. Dado isso, traçaremos uma linha do tempo que acompanha a literatura negra e alguns dos nomes mais marcantes de sua produção.

Especialmente a partir do século XX, temos a oportunidade de acompanhar obras que se pautam na reformulação de paradigmas discriminatórios, propondo um universo antirracista em que os rostos africanos e seus descendentes são apreciados e tomados como maior referência. Mas essa revolução é datada desde o período pré-abolicionista. Podemos aqui citar nomes como João Cruz e Souza (1861 - 1898) que publicou vários livros abarcando a discriminação do negro e Machado de Assis (1839 - 1908) que revolucionou a história da literatura brasileira, alcançando prestígio mundial que é refletido até os dias atuais.

Contudo, ainda, escolhemos como representante desta fase alguém que carrega consigo a essência desse início do literário negro no Brasil: Luiz Gama. Discutiremos um

pouco sobre como sua visão de sociedade, anterior às mudanças políticas em relação ao negro, tiveram influência no que se desenvolveu a literatura negra posteriormente, e como é representante de seu tempo.

Segundo Souza e Lima (2006), Luiz Gonzaga Pinto da Gama foi um abolicionista negro nascido em 21 de junho de 1830. Segundo relatos, foi filho de Luiza Mahin, africana livre que teria sido líder de movimentos revolucionários, com um português que o teria vendido como escravo em 1840. Carregando esse passado de ter vivenciado não só a luta, mas também a experiência em pessoa do sistema escravocrata, seus poemas carregam uma forte representação de cenários simbólicos de sua comunidade nos mais cotidianos aspectos.

Segundo as autoras, depois de conseguir sua liberdade, o advogado sem diploma teria libertado quinhentos escravos. Esse histórico refletiu em sua escrita antes mesmo que a Lei Áurea² surgisse e o racismo corresse por outras vielas. Como ex-escravo, o autor compreende outras experiências de vida e, por isso, abarca, através de inúmeras figuras de linguagem, os estigmas que carrega com sua cor em qualquer ambiente. Esse princípio pode ser encontrado em alguns versos do seu livro de poemas *Primeiras Trovas Burlescas*, de 1861.

Em seu poema *No álbum*, presente nesta publicação, Gama apresenta um eu-lírico estudante, apegado não só à aquisição de conhecimento, como também à expressão de sua subjetividade. As estrofes se moldam no que se assemelha a uma conversa, mas que disserta sobre a experiência do negro nos espaços do saber:

Eu pego na pena,
Escrevo o que sinto;
– Seguindo a doutrina
Do grande Filinto.

Que estou a dizer?!
Bradar contra o vício!
Cortar nos costumes!
Luiz, outro ofício...
(GAMA, p. 13)

² “A lei tinha apenas dois artigos. Fora redigida por um calígrafo famoso, em pergaminho finíssimo. A princesa assinou-a com uma pena de ouro cravejada de brilhantes, adquirida por subscrição popular e usada aquela única vez. O artigo primeiro dizia “É declarada extinta a escravidão no Brasil”. O artigo 2º estabelecia: “Revogam-se as disposições em contrário”. O despojamento radical do texto não disfarçava — talvez apenas reforçasse — a complexidade brutal que antecederia (e sucederia) a aprovação da Lei Áurea. A luta pela abolição da escravatura no Brasil — única nação independente que, na aurora do século XX, ainda possuía escravos — fora a mais longa, complexa e tortuosa de todas as campanhas sociais jamais realizadas no país. [...] É evidente que a simples assinatura colocada pela primeira princesa Isabel em um pergaminho rebuscado, libertando, a partir daquela data, os 725.719 escravos oficialmente existentes no país não poderia resolver a questão. Três séculos de escravidão (durante os quais mais de 4,6 milhões de escravos haviam sido trazidos para o Brasil) não seriam riscados com um simples rabisco num papel — por mais sucinto, requintado e direto que fosse” (BUENO, Eduardo. Brasil: uma história. 2ª Ed. São Paulo: Ática: 2003, p. 218).

Em estrofes como essas, o poeta entra em contato com o leitor através de uma exposição da essência de sua escrita. Gama deixa claro que sua expressão terá voz em meio a um sistema que não só a rejeita como também a condena, e isso já marca um passo confrontante, cortando costumes. Assumir-se um indivíduo detentor de suficiente conhecimento para expressar suas visões vai diretamente contrapor um dos pilares mais ameaçadores da opressão anti-negra: a preposição de uma intelectualidade inferior dos negros, como é colocado em:

Ciências e letras
 Não são para ti
 Pretinho da Costa
 Não gente aqui
 (GAMA, p. 14).

Em algumas estrofes, apresenta-se um conflito ao seu discurso. Gama ironiza que os brancos possuem “sangue azulado” e, como apontado anteriormente, o estudo das ciências e as manifestações linguísticas não estão para ele, conseqüentemente, para nenhum dos seus. O autor cristaliza aqui as nuances violentas do racismo: traficados de suas origens, os africanos tiveram que se desvencilhar dos traços de suas culturas, por serem consideradas imorais e demoníacas, e em um processo de aculturação tiveram que adaptar-se às demandas do português. Porém, em alguma mínima perspectiva de liberdade, o negro almeja estimular seu intelectual através do estudo, mas esse não é o desejo da elite:

Desculpa, meu amigo,
 Eu nada te posso dar;
 Na terra que rege o branco
 Nos privam té de pensar!...
 (GAMA, p. 14).

A estrofe referenciada traceja os limites que Luiz Gama encontrou na tentativa de expressar-se no mundo social, tendo consciência de sua intelectualidade e herança ancestral, mas também o que ambos representariam para os poderes em vigência. Nos dias atuais, percebemos que existe um pressuposto que o negro subestima sua própria criatividade ou capacidade quando aponta as mazelas de nossa conjuntura, mas, na verdade, é na menção dessas problemáticas que o negro pode mostrar do que se trata sua experiência e luta.

Nesse sentido, essa afirmação de sua identidade como determinante de sua vivência “corresponde a uma fala transgressora que atinge o branco com o próprio instrumento que este criou para marginalizá-lo” (BERND, 1988, p. 57), pois, como comentado anteriormente neste capítulo, existe uma necessidade de, na apresentação da hierarquia construída socialmente, equivaler às perspectivas de branco e negro, desmistificando a concepção de

superioridade racial. Gama fazia isso na denúncia social como também na representatividade africana de seus versos, quando utilizava termos lexicais trazidos das línguas africanas.

Luiz Gama reportava os paradigmas feitos para manter os negros em condições de marginalização diante do conveniente fim da escravatura e esse princípio passou a ser uma realidade da maioria dos escritos de literatura afro-brasileira da época. Como ressalta Bernd (1988), podemos citar Castro Alves que acolhia os escravos em seus versos, evidenciando sua experiência ao nível de convencimento do leitor, mas não exatamente se colocando no texto, diferente de Gama. Ambos se expressavam em eu-poéticos de primeira pessoa, mas de maneiras distintas.

Enquanto Alves versava os viscerais detalhes da desumanização que deveriam ser o real motivo para a revolução do sistema, Gama evidenciava o fato de que a abolição estava por acontecer ainda carregada de valores opressores, e deixava claro que sabia disso por experiência própria. É nessa divergência de suas manifestações que ambos demonstraram o valor da voz negra no teor literário e a sua importância para um tempo tão remoto. Ainda, essa comparação nos lembra como o negro vai se expressar de várias formas, especialmente na reivindicação do seu lugar.

Desses escritos, poucas décadas se passaram até que a abolição chegasse ao país. Os negros, diferentemente do senso comum, não foram o alvo de benefício: a escravidão não fazia mais sentido para o sistema, já que a economia passou a alimentar-se do consumo popular e não se tinham mais razões para manutenção dessa estrutura. Assim como ressaltam Souza e Lima (2006), o mercado de trabalho, que se constituía a partir de uma potencial revolução industrial, demandava uma mão-de-obra qualificada — o que já era um processo de exclusão dos ex-escravos. As desvantagens sociais desembocaram uma conjuntura de marginalização e exclusão dos negros que, por não poderem se encaixar no meio social, passaram a ser alvo de um sistema de estereótipos.

O racismo passa a enraizar-se na ilusão de liberdade da escravidão, que aprisionou os negros a estigmas de intelectualidade inferior, má disposição ao trabalho, imoralidade, sede de vingança e inclinação à criminalidade. Esses princípios são as colunas-base da história do nosso país que desenvolveu seu trabalho e educação a partir da exclusão. Bernd (1988) explana que, nesse cenário pós-abolicionista, o negro se viu obrigado ao papel de assimilação: se as suas singularidades eram critério negativo para a sociedade, ele deveria ser semelhante ao branco.

A década de 1920 foi marcada por propagandas estratégicas de silenciamento do povo negro em que se existia uma ilusão de “democracia racial” — também comentada

anteriormente — baseada na ideia de que a escravidão teria inibido todas as tensões sociais que existiam quanto à raça. Essa perspectiva é fruto do processo de branqueamento que ocorria no país, por necessidade da elite: traços culturais que não eram os brancos europeus foram vistos como manchas, desde características fenotípicas até práticas de culturas africanas, consideradas fora-da-lei. Dentro desse cenário, as implicações também se refletiram no campo literário.

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi pautada na revolução contra os padrões estéticos promovidos pelos movimentos artísticos anteriores, o que fez os autores apresentarem novidades em todas as áreas da criação. Essa ideia ia em contrapartida aos interesses dos autores negros da época que, como comenta Bernd (1988), estavam convencidos que adequar-se a essas antigas escolas literárias iria levá-los a algum tipo de reconhecimento, uma vez que “tornava-se impossível ao negro rejeitar o que ele ainda não havia adquirido” (p. 63).

Nesse sentido, o escritor negro via-se sempre na tentativa de alcançar os olhos da crítica, já que, a partir dela, poderia ser possível um aumento da discussão sobre a experiência desse povo no Brasil. Torna-se importante mencionar que, como relembram Souza e Lima (2006), com esse caráter de subversão aos clássicos modos de escrita, algumas produções do modernismo levaram em consideração a contribuição das culturas africanas, como alusão aos seus rituais e caráter rítmico advindo de uma base oral muito característica, mas ainda sem qualquer protagonismo ou real reconhecimento. Por isso, como representativo desse período da literatura negra, discutiremos sobre a contribuição de Lino Guedes.

Lino de Pinto Guedes caracterizou-se como um dos grandes nomes do período pós-abolicionista por explorar uma grande quantidade de gêneros. Antes de alcançar os poemas, o autor também foi redator, fato crucial para compreendermos os caminhos que a literatura afro-brasileira passou a ter na época, já que o autor fez parte de uma atividade enriquecedora dos movimentos negros: a imprensa.

Segundo Souza e Lima (2006), nas primeiras décadas do século, mais especificamente 20, 30 e 40, vários escritores e pesquisadores negros, mais comumente dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, se uniram para produção de jornais e revistas mais voltados para temáticas afrodescendentes, o que foi chamada de **imprensa negra**. Essa produção, principalmente a paulista, foi responsável pela propagação de vários textos conscientizadores sobre as relações étnico-raciais no país.

Com isso, chegando à poesia, Lino Guedes se apresentou como um criador irreverente. O modernismo se refletia na grande maioria da arte brasileira, mas o confronto aos aspectos

clássicos de escrita não foi a primeira opção de Guedes. Como relembra Bernd (1988), o afrodescendente, seja em direta ligação com os povos africanos ou em identidade mestiça, estava passivo de uma grade de negatividade pressuposta em sua conduta, por isso, com essa rede de discriminação, o autor via na adequação ao cenário, o melhor modo de alcançar reconhecimento.

Compreendemos que a beleza e a exaltação do que é o ser humano e suas relações sempre estiveram presentes nas produções literárias de maneira empática. O negro não tinha possibilidade de insegurança, ódio ou amor se esses não estivessem atrelados a um princípio presumidamente condenável ou imoral. Alguns autores negros escreviam contra essa ideia, o que era revolucionário para o pensar da época, mas Lino Guedes escolheu levar aquela mesma compaixão e empatia às histórias negras.

Devido a isso, o autor sofre algumas críticas quanto ao seu modo de ver a negritude, já que atrelar os costumes e a vida do branco à moralidade é uma reafirmação dos propósitos racistas de que os afrodescendentes carregavam o pecado. Contudo, é importante frisar que trazemos sua perspectiva para denotar as singularidades que se carregam na consciência negra e quão importante é a independência de pensamento na luta de uma comunidade. A literatura afro-brasileira está para demonstrar que a ancestralidade, na verdade, criou uma multiplicidade de histórias que se unem para manter à luz uma única.

Em detrimento disso, trazemos uma estrofe do poema *Negro Preto Cor da Noite*, que vai celebrar, com palavras, a negritude:

Negro preto cor da noite,
Nunca te esqueças do açoite
Que cruciou tua raça.
Em nome dela somente
Faze com que nossa gente
Um dia gente se faça!
(GUEDES, 2021, n.p.).

A repetição “negro/preto/noite” é uma das características mais comuns da obra de Lino Guedes. Existe uma frequente menção de símbolos de negritude que estão aí para desmistificar suas negatividades que estavam sendo exploradas pelo sistema racista. Em conjunto com este, outros poemas como *O Conto do Cisne Negro*, apresentam uma transgressão do que se consideraria suficiente para protagonismo. Os adjetivos e substantivos se tornaram um momento de revolução, já que o negro nunca tinha sido colocado num papel que o vê como humano, passivo de fraquezas e desejos.

Como ressalta Bernd (1988), nesse tipo de figuração existe “destruição de uma simbologia estereotipada onde por exemplo a noite, o preto, o escuro, enfim, tudo o que se

relacione à cor negra, é associado ao mundo das trevas, do mal ou do pecado” (p. 89). Nesse cenário, a essência da obra, embora revolucionária, está mais ligada a inserir-se na sociedade do que realmente denunciá-la, o que deixou o poeta suscetível a grandes restrições da sociedade no texto literário, ainda mais sendo originário de um afrodescendente. Contudo, assim como os autores mencionados anteriormente, ainda existiu uma missão de reivindicação e luta.

E essa característica está presente em todo o princípio da literatura negra. Assim como explicitado por Bernd (1988), por muito tempo, os nomes mais marcantes dessa literatura se pautavam em poetas, já que o eu-lírico é uma das ferramentas mais efetivas da criação de uma identidade e, com ele, o negro poderia colocar-se através de suas emoções e vivências. Estando numa posição social onde tudo sobre seus traços e cultura eram determinados pelo branco, o negro vai utilizar dessa voz para construir-se e afirmar-se. Entretanto, com o passar do tempo, outros gêneros passaram a ser explorados gradativamente, acompanhando a evolução comunicativa da sociedade.

Discussões sobre o sistema racial e a ancestralidade cresceram a partir da influência dos movimentos políticos antirracistas e suas publicações. Contos e romances, obras que geralmente refletem os valores sociais e o contexto histórico, eram comumente evitadas, mas passaram a acontecer com mais frequência a partir do contato maior dos negros com o meio acadêmico e as causas negras.

Um dos frutos dessa evolução se denominou os *Cadernos Negros*. Tendo sua primeira edição publicada em 1978, *Cadernos Negros*, segundo Souza e Lima (2006), trata-se de uma coletânea de poemas e contos afro-brasileiros que tinham como objetivo a celebração da cultura negra no Brasil, como também um protesto contra a marginalização dessas obras. O conceito de negritude e a luta antirracista voltavam a despertar-se através de movimentos como o *Black Panthers* e a Imprensa Negra Paulista — comentada anteriormente —, e esses fatos refletiram no aumento da produção de obras com essas temáticas no país.

Em consequência desse afloramento, houve também um crescimento no estudo dessas obras na perspectiva da teoria crítica literária, que sempre foi um obstáculo para os escritores negros alcançarem mais prestígio. Além dos *Cadernos Negros*, podemos citar obras como *Antologia contemporânea da poesia negra brasileira* (1982), de Paulo Colina, *Introdução à literatura negra* (1988) e *Poesia negra brasileira* (1992), de Zilá Bernd, entre outros. Em publicações como essas, são apreciados e analisados os componentes de uma obra da literatura negra, assim como seu inventário vasto, digno de estudo acadêmico.

Muito mais do que apenas apresentar ao leitor afrodescendente uma identificação ou ao não-negro uma possibilidade de perspectiva, esse tipo de literatura pode nos ensinar muito sobre os caminhos estilísticos tomados na produção de um texto. Um exemplo disso é como a tradição oral é presente nos gêneros explorados por um autor desse meio. Para a maioria dos povos africanos, a tradição oral é “a grande escola” (SOUZA; LIMA, 2006, p. 79). É na contagem e recontagem de histórias míticas, relacionadas tanto às localidades quanto às suas determinadas religiões, que esses povos transmitem conhecimento e preparam para a vida. A ancestralidade se categoriza como uma fonte de conhecimento crucial do sujeito, que crescerá em sua própria jornada relembrando dos ensinamentos que recebeu de sua comunidade. A palavra dita é a apresentação e a criação, nela está a porta para novas perspectivas. Nesse contexto,

compreende-se a história a partir da oralidade. É através da oralidade e da voz do/s narrador/narradores que os mitos e os modos de organização dos rituais são transmitidos. Os mitos são constituídos de palavras organizadoras dos caminhos e vivências de cada um, em particular, e da comunidade (SOUZA; LIMA, 2006, p. 80).

Povos africanos como os *griots* apoiavam-se na transmissão ancestral de valores e costumes através dessas narrativas — mitos e lendas — que possuíam grande sabedoria a ser transmitida. No percurso até o Brasil, esses povos deixaram como herança um dos pontos cruciais de nossa produção: a literatura oral. Esse tipo de literatura atravessa as descendências através da oralidade, contando a origem das coisas, além de aconselhar com provérbios, adágios e cantigas.

Sendo tão influente no Brasil, construindo o folclore e dando oportunidade para grandes composições musicais, a literatura oral afirma o valor dessas histórias no sustento de nossa cultura como também na contribuição desses povos para com nosso inventário popular. Souza e Lima (2006) apontam que essas características se refletem no registro escrito da literatura negra desde os primórdios até às pegadas da contemporaneidade, com as lições dadas através de lendas e provérbios, a presença de palavras do léxico de específicos povos africanos e a musicalidade, questão característica de ritos.

Caminhando para a contemporaneidade, presenciamos a criação de obras que estão cada vez mais em contato com essa ancestralidade africana como também a realidade social do negro no Brasil, em consequência da maior recepção dessa discussão. Como exemplo desse cenário, falaremos um pouco do autor Joel Rufino dos Santos e como sua obra representa a literatura afro-brasileira no que cresceu para ser. Segundo Duarte (2014), esse autor é responsável por obras que

despontam estudos de relevo sobre o processo histórico brasileiro, ao lado de romances e narrativas para crianças e jovens. Para o autor, são muitos os pontos de contato entre os textos historiográfico e ficcional, a começar pela instância do narrador — voz que conta a história a partir de uma visão de muito específica, com seus valores e convicções (p. 16).

Uma das características mais importantes de seus escritos é a influência da literatura oral e a ancestralidade africana para a cultura brasileira. Como apontado por Debus (2017), suas obras carregam os valores *griots* na escolha de temáticas, pois além de falar sobre a criança e o jovem brasileiro, também insere traços da mitologia africana para apresentar aos seus leitores. Como ilustração, podemos citar sua produção *O presente de Ossanha*, publicada primeiramente em 2006. A obra se trata de um conto ilustrado que carrega rimas e referências míticas, situando-se há centenas de anos num engenho de açúcar brasileiro.

Um negrinho escravo — frequentemente chamado de *moleque*, por não saberem o seu nome — recebe um presente do orixá das florestas, Ossanha, filho do criador Olorum, e irmão de Xangô e de Iansã. O presente é um lindo pássaro de incomparável canto que põe interesse em todos. Em conflitos, o moleque é obrigado a deixar a fazenda, mas ainda faz questão de deixar o presente para o seu amigo, o filho do seu dono. A história acompanha a jornada do menino após receber seu precioso presente e levanta questionamentos sobre integridade e amizade em um ambiente que impunha segregação. Numa escrita leve e cheia de inferências da oralidade, a narrativa, além dessa trama, retrata um pouco do passado dos orixás e sua relação com o pequeno protagonista.

Com isso, podemos refletir que o resgate cultural apresenta o caráter do historiador como contador dessas histórias, escolhendo não só por utilizar de sua criatividade para situar o leitor em um contexto histórico brasileiro, como também interagir com o imaginário africano que teve tanto a contribuir para nossa literatura popular. Além disso, faz introdução a uma mitologia presente nas religiões de matrizes africanas como o candomblé, representando a realidade de muitos brasileiros.

Em conformidade com o que foi apresentado pelo autor, a contemporaneidade da literatura afro-brasileira traça vias mais desafiantes e explícitas, alargando córregos já alcançados, como também chegando a lugares nunca habitados. Existe não só uma necessidade de alçar novos gêneros textuais, como também reconhecer o valor que essas vozes africanas podem representar em todas as fases da vida. A literatura está, afinal, como já estabelecemos, para uma efetiva formação do sujeito.

Apresentar textos como o da literatura afro-brasileira para crianças e jovens é acreditar na democratização do conhecimento e depositar nele novas alternativas de se desenvolver. A

conjuntura racista que permeia a sociedade apresenta novas facetas todos os dias para manter-se firme contra revoluções de consciência, então, nesse sentido, a literatura se constitui um aparelho de introdução aos leitores da perspectiva do negro no contexto brasileiro.

Os direcionamentos e as prioridades concebidas no plano de aula não são apenas ligados à tipologia do texto ou à presença ou não desse gênero na determinada série, está também ligada ao conteúdo. Se existe um benefício na falta de contato com a história e cultura negra — aumentar o descrédito da pauta antirracista e perpetuar as ilusões da democracia racial — é muito mais virtuoso uma sustentação desse paradigma. Como bem colocado por Bernd (1988):

Assim, é nossa hipótese que quanto maior o potencial revolucionário e desagregador da ordem vigente que uma obra contiver, tanto maior será o risco de que uma das instâncias acima mencionadas venha obstaculizar seu percurso e sua conservação” (p. 40-41).

Contudo, ainda existem autores que se preocupam com nossas crianças e jovens e sua relação com a negritude e, por isso, podemos encontrar nessas alternativas para uma aplicação mais frequente e efetiva dessa literatura na educação básica. Esta temática está abordada com mais prioridade no tópico a seguir.

2.2 A produção sociocultural para crianças e jovens

Ao refletirmos sobre o percurso da produção literária afro-brasileira percebemos as nuances que constroem o caminho dessas obras até chegar ao leitor. Como ressaltado no capítulo anterior, é de extrema importância que a efetivação do estudo dessas obras aconteça na escola, ambiente que pode fazer — ou não — uma promoção mais significativa dessas histórias. Em consequência disso, torna-se importante que reflitamos sobre a produção infantojuvenil, que é uma das principais ferramentas da escola para apresentar a literatura aos estudantes e, conseqüentemente, introduzir novos leitores ao mundo literário.

Segundo Cadermatori (2006), a literatura para crianças configurou-se um gênero literário a partir do século XVII com o francês Charles Perrault e sua aspiração a construir uma literatura que ensinava às crianças. Por consequência das transformações sociais que resignificaram a concepção de criança e infância da época, as obras literárias desse gênero se constituíram, primeiramente, de valores morais e instrutivos, perpassados através de costumes e tradições, que eram considerados adequados para o crescimento do indivíduo. Essa

perspectiva se devia, principalmente, aos “critérios de arte moral definidos pela Contra-Reforma³: a valorização do pudor, mas, antes de mais nada, a cristianização” (CADERMATORI, 2006, p. 41).

Dispõe-se aqui, então, o princípio da contação de histórias e na adaptação presumindo uma ingenuidade mental do infantil e os interesses da classe burguesa. Esse gênero se torna responsável por uma seleção de experiências dignas a serem herdadas, sejam elas para aprendizagem ou para conscientização. Os mais jovens, que antes eram considerados apenas versões pequenas dos adultos, agora precisavam construir sua própria identidade através do conhecimento adquirido com esses contos escritos.

Existia, então, um fator muito oral na construção desse novo tipo de literatura. Através dessas histórias, a criança tinha em mãos um material que revisitava o que seus pais adquiriram na oralidade. Contudo, através do texto escrito, seria acessado de uma nova maneira, ao recontar experiências com novas propriedades que tornavam os relatos acessíveis ao seu compreensão. Como Carvalho (2011) comenta a

gênese da literatura infantil está centrada no processo de adaptação da tradição oral para a escrita, em que os contos folclóricos são as fontes para a produção das primeiras narrativas para crianças, ocorrendo, muitas vezes, que a modalidade escrita também é adaptada à infância, como os clássicos (p. 157).

Todo esse processo de adaptação escrita das histórias populares preocupava-se em produzir uma educação efetiva, baseada em um acervo específico para crianças e jovens. Essa percepção se proliferou para outros espaços e, como consequência, os famosos contos de fadas e as demais obras que, atualmente, são consideradas clássicos desse gênero, refletem vários traços sociais e culturais europeus. Nesse cenário, surgiram diversas narrativas, como *Joãozinho e Maria*, *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, entre outros, as quais nos indicam o impacto que essas histórias representam para a literatura mundial, principalmente a do ocidente. No entanto, tais escritos também refletem o prestígio da visão eurocêntrica da história, que influenciou, dessa forma, o que deveria ser transmitido para as novas gerações.

Direcionando-nos ao Brasil, a literatura dirigida para crianças passou a ser publicada durante o fim do século XIX e começo do século XX. Assim como aconteceu anteriormente em outros países, a produção foi pensada no objetivo didático e na adaptação dos conteúdos

³ Movimento iniciado pela Igreja Católica, em meados do século XVI, indo de encontro à ascensão de outras religiões que surgiam na Europa, e tinha como objetivo principal a conquista de mais fiéis para a fé cristã católica.

consumidos pelos adultos numa aproximação ao que era considerado adequado para idade. Existia um princípio de incentivar ao amadurecimento partindo “do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional” (CADERMATORI, 2006, p. 39), e essa concepção era principalmente baseada na ideia de europeus como Charles Perrault.

O francês Charles Perrault, como observamos anteriormente, é creditado como o iniciador da literatura infantil, pois apresentou à atividade literária uma nova perspectiva de ensinamento pautada na moralidade burguesa da época. Ele realizou o que é considerado como uma “recuperação da cultura popular” (CADERMATORI, p. 39), uma vez que trabalhou na essência dessas histórias, primeiramente apenas oralizadas, para construir um universo alcançável ao leitor mais jovem. Em seu trabalho, entretanto, houve uma questão que influenciou no desenvolver da literatura infantil até os dias de hoje: o caráter elitista.

Perrault, pertencente à burguesia, selecionou e estilizou o que iria apresentar como adequado à instrução do público infantil, e isso, conseqüentemente, desprezava alguns aspectos do inventário popular — o qual era inferiorizado em obras da época. As obras de maior influência desse gênero, por muito tempo, atenderam às necessidades e desejos de uma classe dominante, que não desejava que seus filhos tivessem contato com outras perspectivas de vida, resultando numa exclusão e segregação de certos traços culturais. Essa base chegou ao Brasil por meio dos portugueses na colonização, a qual impôs segregação entre o que era considerado civilizado — europeu e branco — e os demais grupos da população.

Souza e Lima (2006) apontam que a literatura romântica passou a apresentar emergente teor nacionalista no século XIX e surge uma questão fundamental no momento da criação: qual história deveria ser contada? Qual face seria retratada? O que era o Brasil? A essência nativa ou a chegada do estrangeiro? Em uma observação ampla, podemos perceber que a maioria dos escritos, até então, se pautavam na beleza e diversidade da fauna e flora e descrição saudosa da vegetação e paisagem.

Esse recurso muito característico foi denominado de *ufanismo*. No contexto do Brasil, “o sentimento ufanista foi supostamente utilizado, inicialmente, para combater sentimentos de inferioridade decorrentes do processo de colonização e do fato de sermos considerados mestiços” (SOUZA; LIMA, 2006, p. 43). Nesse contexto, a literatura passa a creditar um valor nacionalista no conceito de natividade através do chamado *indianismo*, primeira corrente do período romântico brasileiro. Essa tinha como gênese um protagonista indígena, que representaria, assim, o orgulho nacional. O autor branco apresentava ao cenário artístico essa inclusão, porém, com as condições tradicionais europeias.

Assim como acontece em obras como *Iracema*, de José de Alencar, o indígena carrega a faixa de herói, mas ainda tendo suas experiências moldadas pelos pareceres europeus, quase se tornando um herói lusitano das antigas cantigas portuguesas, porque ele “só poderia integrar-se e vencer a situação de inferioridade na média em que ascendesse aos padrões culturais dos colonizadores” (CADERMATORI, 2006, P. 44).

Em virtude disso, a classe dominante teve oportunidade de moldar as histórias através de sua perspectiva, no mantimento da ordem através do silenciamento dessas comunidades na contagem de suas vivências. Em consequência, toda essa perspectiva social influenciou a produção literária infantil, que, recém-chegada ao país, seguia os padrões europeus. E é nesse cenário que surge a revolução de Monteiro Lobato no começo do século XX.

A literatura infantil e juvenil brasileira tomou um passo à frente em aproximar o público da realidade multicultural do país, por meio da dedicação do intelectual Monteiro Lobato. O autor do universo de *Sítio do Picapau Amarelo*, preocupou-se em apresentar histórias caracteristicamente brasileiras, sem evitar as contribuições europeias à literatura. O autor intercala o folclore brasileiro resultado dos mitos populares com personagens conhecidos dos clássicos europeus.

Perpassando o esperado no seu tempo, Lobato retratava o país em suas obras sob uma nova ótica, ao apontar as problemáticas da realidade social. Nesse sentido, utilizando elementos vivos na memória infantil, introduziu novos personagens ao mesmo tempo que resgatava figuras infantis consagradas, como Peter Pan, Branca de Neve, o Gato Félix, entre outros. Cadermatori (2006) afirma que o nacionalismo de Lobato se constitui “sem ufanismos, sem patriotada, o olho crítico e impiedoso na realidade do país, a inconformidade com os problemas da sociedade brasileira” (p. 47).

Posto isso, o caráter inovador do autor o colocou como precursor da literatura infantil e juvenil brasileira e popularizou uma nova visão desse gênero. Nessa perspectiva, percebemos que o diálogo que o autor estabelecia entre obras já familiares com novos personagens está na base da literatura infantil e constitui um princípio importante para o ensino dela: a intertextualidade. Essa é “freguesa antiga da literatura” (LAJOLO, 2018, p.157), já que permite uma leitura da realidade social através de várias visões, além da identificação imediata com o texto, o que foi responsável pelo crescimento desses escritos no país.

A discussão sobre o que deveria ser representado na literatura infantil como nacional, entretanto, menosprezou uma grande contribuição à cultura brasileira: o povo africano. Ora, se a literatura infantil e juvenil foi criada no sentido de apresentar ao seu público valores

sociais e humanos necessários para o seu amadurecimento, a discussão sobre o que era nacional foi consequente, trazendo à tona duas vertentes: a indígena, que ganhou mais representatividade a partir de Monteiro Lobato, e o branco, já padrão. Contudo, onde se encaixava o negro? O negro não era considerado da Terra, e, como consequência disso, não era considerado detentor dos mesmos direitos do branco. A questão se abre: o que o negro tem para contar também não serviria para a educação?

As obras literárias carregavam aquele nacionalismo exagerado com a suposta intenção de incluir o povo da terra, mas que, na verdade, também foi utilizado para negar a existência dos negros na base da sociedade brasileira, considerando a mestiçagem da população algo a não se exaltar. Isso não foi diferente para as produções de literatura infantil e juvenil, que mesmo avançando para nivelar o que consideravam cultura popular com os clássicos consagrados, ainda eram perpetuadas pelo racismo antinegro.

O período em que se iniciou a inserção de personagens negros na literatura para jovens leitores — início da década de 1930 — sequenciava o fim da escravidão, em que a elite branca determinava os padrões sociais a partir de estereótipos e princípios de cunho racista. Com isso, os personagens não carregavam representação de seu repertório cultural e intelectualidade, ao contrário, “não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito” (SOUZA; LIMA, 2006, p. 187). Esse princípio se tornou ainda mais prejudicial para a imagem do negro, uma vez que esse conteúdo seria levado como ensinamento aos mais jovens, que teriam contato com essa comunidade a partir de valores depreciativos.

Desse modo, retornamos o olhar para a obra de Monteiro Lobato. A partir do seu caráter revolucionário de selecionar variados artefatos sociais para inserir em uma só obra, podemos também observar como o autor refletiu o contexto de sua época no retrato que fez da pessoa negra.

Conhecido principalmente por seu trabalho em *Sítio do Picapau Amarelo*, que uniu tantos personagens familiares e novos para apresentar aos pequenos leitores uma nova perspectiva de cotidiano, o autor nos faz o registro de um dos mais persistentes arquétipos dos descendentes de africanos no Brasil. Em 1937, era publicada a primeira versão de *Histórias da tia Nastácia*, ambientada no universo do *Sítio do Picapau Amarelo*, e levava como personagem principal uma mulher negra que trabalhava como empregada e estava sempre disposta a contar histórias em voz alta para os que a ouvissem.

Como comentado anteriormente, Lobato passou a inserir em seus escritos diversos traços culturais do cotidiano brasileiro, como, por exemplo, a atividade da literatura oral

através dos contos populares. Em contrapartida, a construção da personagem Tia Nastácia e suas relações com os demais, criadas através dessa contação de histórias, desvia-se da valorização desse ato tradicional e ancestral africano. Vejamos, a seguir, um trecho do livro que captura várias nuances de uma visão ideológica muito promovida na época:

— Que história de contar sete é essa? — perguntou Emília quando a negra chegou ao fim.
 — Não estou entendendo nada.
 — Mas isto não é para entender, Emília — respondeu a negra. — É da história. Foi assim que minha mãe Tiaga me contou o caso da princesa ladrona, que eu passo adiante do jeito que recebi.
 — E esta! — exclamou Emília olhando para dona Benta. — As tais histórias populares andam tão atrapalhadas que as contadeiras contam até o que não entendem. Esses versinhos do fim são a maior bobagem que ainda vi. Ai meu Deus do céu! Viva Andersen! Viva Carroll!
 — Sim — disse dona Benta. — Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulterados ainda (LOBATO, 2019, p. 22-23).

O momento referenciado acontece quando Tia Nastácia põe-se a contar a história nomeada *A princesa ladrona*, que fazia parte de suas memórias de infância. Como percebemos, a nova história recebe uma reação de imediata desvalorização e inferiorização, sendo tomada pela boneca Emília como um absurdo desnecessário. A crítica estende-se até ao artifício literário dos versos, que geralmente são acrescentados a esses contos para interagir com musicalidade e/ou ditos populares. No entanto, a construção desse diálogo carrega um discurso historicamente demarcado que vai além de criticar as escolhas linguísticas da narração.

Após expressar sua revolta, Emília faz saudação a Christian Andersen e Lewis Carroll, nomes importantes para literatura infantil e juvenil, responsáveis por títulos como *O patinho feio* e *Alice no país das maravilhas*, respectivamente. O diálogo compara os contos clássicos com os que Tia Nastácia ouviu de sua família e faz uma direta avaliação: atribui mais valor aos contos europeus e julga as adaptações feitas pelo contexto — como, por exemplo, o fato da princesa roubar —, e não apenas por preferências de enredo, mas pelo lugar de origem dessas histórias, quando afirma ser algo característico de *pessoas como ela*. Existe uma repulsa às narrativas vindas de Tia Nastácia, mesmo que esses contos carreguem a mesma essência de recontagem dos clássicos.

Para complementar, Dona Benta apresenta uma leitura social: sem cultura, *essas pessoas* não teriam ensinamento suficiente para ser perpassado. O texto passa a justificar a aversão a esse conteúdo, pressupondo que cultura se restringe à adequação ao mundo do branco, da escolarização adequada e do texto escrito. Esses princípios servem de base para o

silenciamento cultural quando afirmam que as experiências que são reservadas à expressão oral não são suficientes, quando, na verdade, elas carregam uma ancestralidade importante para o país que é constantemente ignorada.

Tia Nastácia, mulher negra e empregada doméstica, ocupa um espaço de inferioridade social, logo, suas histórias seriam vistas no mesmo princípio quando fossem associadas a essa realidade. A obra apresenta a personagem como detentora de certo conhecimento, uma vez que transmite tanto do que ouviu, no entanto, ela precisa adequar-se a um certo padrão para ser levada a sério. Seu posto de contadora de histórias vai ser questionado no momento que se distancia dos critérios da construção social, pois, como comenta Khéde (1986), personagens como Tia Nástacia são o “símbolo do desejo de incorporação pacífica do negro na sociedade branca, por isso é a “preta de alma branca”. Ela preenche o desejo das elites dominantes: ter uma preta de alma branca em casa a cantar canções de ninar” (p. 88).

A associação da cultura afro-descendente com a falta de intelectualidade e escolarização foi responsável por uma rede de estigmas que atacavam o povo negro brasileiro da época, que tentava alcançar novos espaços sociais que demandavam certa qualificação — da qual foram privados por tanto tempo. A perpetuação desse sistema de preconceitos através de expressões literárias era comum na época, quando a maioria dos personagens negros eram analfabetos e não apresentavam outras aspirações além do trabalho braçal e doméstico. *Histórias de Tia Nastácia*, assim como as demais obras do autor, revolucionou a inserção do popular na literatura, mas ainda transmitia seletividade e princípios de raça. Isso se completa quando Emília prossegue:

— Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... (LOBATO, 2019, p. 22-23).

Nesse contexto, torna-se importante ressaltar que entendemos a literatura como um reprodutor de tudo que é humano, com isso, as mudanças sociais sempre estarão intrínsecas a esse tipo de produção e expressão. Por isso, observamos que o autor reflete sua época, uma vez que o sistema racista antinegro passa a construir-se nas nuances da vida sociocultural — no ambiente familiar, de trabalho, etc. Contudo, é fundamental refletirmos como essa arte se comportou em relação à pessoa negra durante a história, uma vez que isso é a base para a negligência e má representação da comunidade nos textos até hoje.

Ora, se a literatura infantil e juvenil é um caminho para o ensinamento, é importante que o leitor compreenda a importância da contação de histórias em qualquer contexto

histórico ou cultural, principalmente em relação à ancestralidade africana, que marcou inumerável contribuição para construção de nossa cultura. Essa depreciação das marcas da oralidade credita privilégio a um restrito modo de contar histórias e assume superioridade de uma cultura – geralmente branca. Cada história vai se expressar de diferentes maneiras porque está para representar diferentes experiências.

Os eventos comunicativos sempre terão um teor sócio histórico e particularidades de contexto, porque se constroem a partir disso. Como afirmado por Riche (2012), “nenhuma dessas histórias (orais) está pronta para ser registrada em livro, principalmente para crianças” (p. 237), uma vez que existe todo um apelo comunicativo e propriedades apenas dispostas pela oralidade, em que, como aponta o autor, o contador vai utilizar outros recursos como gestos/expressões e entonação da voz.

A produção dos livros dedicados ao público infantil e juvenil passa a crescer no Brasil, influenciada por grandes nomes como Monteiro Lobato. Porém, a inserção gradativa da pessoa negra nas narrações acontecia, ainda, com fortes discursos depreciativos, que seguiam os sistemas racistas do país. Segundo Souza e Lima (2006), “somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil [...] em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência” (p. 187). A partir disso, passamos a encontrar obras que promoviam uma visão mais realista da sociedade, incluindo o conceito de discriminação racial, pautando-se na representação da criança e adulto negro.

Nesse momento, apresenta-se, então, um progresso no tange à discussão sobre o racismo nos livros infantis e juvenis. Contudo, a autoria, majoritariamente branca, continuava perpetuando uma seletividade no que deveria ser retratado, priorizando adequação aos padrões sociais. A representação da pessoa negra se direcionava exclusivamente a um fenótipo consequente da mestiçagem, como a pele clara e traços menos africanos — que já eram aspectos hipersexualizados nas obras direcionadas ao público mais adulto. Além disso, havia, também, uma atenção à configuração de classes sociais, sendo esta negros que alcançavam certo nível de *status* social, condição financeira e nível de escolaridade. Essas características foram utilizadas para justificar a denúncia ao racismo, mas ainda conseguiam reafirmar padrões de segregação.

Todo esse processo reflete a revolução que acontece ao compasso que escritores negros e negras passam a ter mais oportunidade para escrever. Ao observarmos a historicidade dessa representação — e podemos aqui retornar ao contexto da Tia Nastácia —, constatamos construções que, além de inclusão, perpetuavam ideias opressoras. Como exemplo, Tia Nastácia acrescentava o rico acervo popular às histórias do sítio, porém foi menosprezada

pela quebra do tradicional e julgada como alguém sem conhecimento, por compartilhar de sua cultura. Posteriormente, as personagens que surgiram, e que tentavam quebrar os estereótipos impostos à mulher negra, ainda carregavam na essência marcas de um racismo enraizado, por meio de dizeres e pensamentos que limitavam essas pessoas à objetificação.

Com isso, caminhando para contemporaneidade — meados da década de 1980 até os dias atuais — percebemos autores negros e não-negros ainda mais empenhados na representação afro-brasileira para o público mais jovem. Abre-se um maior espaço para reconhecimento da contribuição africana em nossa história, através da recontagem de mitos e lendas ancestrais e a valorização da oralidade, como também um retrato mais consciente da vida de um descendente no contexto brasileiro, com todas os aspectos que implicam em sua vivência.

Desse período, podemos exemplificar alguns nomes que já fazem parte do cotidiano de leitura de muitos brasileiros, que, no entanto, também poderiam ser ainda mais incentivados no ambiente escolar, já que apresentam obras críticas quanto à experiência do ser negro no país. Além disso, esses escritos também demonstram uma criatividade ficcional inovadora, a qual pode ser responsável pelo interesse de tantos pelo gênero. Assim sendo, ainda discutindo o contexto da representação negra feminina, podemos citar a autora Conceição Evaristo e sua marcante contribuição para a literatura brasileira.

Constantemente advogando sobre os valores que a literatura afro-brasileira carrega, Conceição Evaristo, linguista e escritora, tornou-se um nome marcante para o cenário atual dessa arte, graças à particularidade de sua poesia e seus princípios revolucionários. Sua importância para esse gênero se dá, principalmente, por carregar sua própria ancestralidade e a diversidade cultural que o país carrega até o ambiente acadêmico, o qual, em muitas ocasiões, mostrou-se ser um espaço de opressão da intelectualidade e expressão da pessoa negra. Em suas obras, a autora discute os paradigmas e abre discussão sobre como o reconhecimento da negritude é visto pela crítica.

Como mulher negra, dispõe-se a questionar os espaços em relação à construção social do gênero tanto no lápis quanto nas próprias palavras da literatura brasileira. Como refletimos anteriormente, a construção das figuras femininas, no literário, foram manejadas com intenções depreciativas, em sua maioria, escrita por homens brancos, o que resultou na vivência da mulher negra sempre sendo posta a partir dos princípios de um olhar alheio. Para a autora, muito além de podermos classificar um coletivo de produções como afro-brasileira, “a partir do exercício de pensar a minha própria escrita, venho afirmando não só a existência

de uma literatura afro-brasileira, mas também a presença de uma vertente negra feminina” (EVARISTO, 2009, p. 18).

Nessa perspectiva, a autora aponta que, assim como foi necessário que os afrodescendentes brasileiros reivindicassem seu papel na produção literária do país, através da apropriação e ressignificação do que é o ser negro, a mulher negra e sua escrita também necessitam reivindicar seu lugar sob um olhar que valorize a sua ancestralidade, bem como a retratem sobre um viés humanizador e, não mais sendo objetificado/hipersexualizado. Dessa maneira, as escolhas feitas nas narrativas vão revolucionar a percepção do que seriam as experiências femininas e, ainda mais, as nuances que permeiam a negritude no sistema patriarcal. Toda essa nova visão apresentada em contos, poemas e romances — alguns dos gêneros que a autora já experimentou — se mostra uma oportunidade de progresso para a representação da mulher negra na arte.

Diante disso, levando em consideração tudo que a autora representa e sua produção configurando uma diversidade de obras, podemos afirmar que seria de grande contribuição se os seus escritos fossem discutidos no ambiente da educação básica. Uma das características principais da sua produção é a exaltação e referência à cultura da literatura oral, através de prosas e poemas que podem ser associados a várias lendas, adágios e mitos. Como exemplo, podemos citar a obra da autora em questão *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), composto por contos e uma novela, que carregam grande valor imaginativo e poético, apoiados pelo inventário popular brasileiro.

Ademais, suas obras, comumente, podem ser dirigidas a qualquer faixa etária, especialmente por seu caráter de subjetividade humana e variedade em gêneros. Contudo, focando na discussão que estamos estabelecendo neste trabalho, destacamos uma de suas obras direcionadas especialmente ao público infantojuvenil: *Azizi, o menino viajante*. A obra narra a história de Azizi e sua jornada para conhecer o mundo, a qual o leva até a África, onde estão os seus antepassados. Essa leitura reflete muito da vivência da autora como criança, uma vez que, segundo o que a autora comenta em entrevista⁴, “eu não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeada de palavras”, o que faz referência a todo o folclore que a autora entrou em contato desde criança através das histórias de seus parentes — essência da literatura afro-brasileira.

Nesse contexto, outros títulos que podem ser considerados para a sala de aula são *Amoras* (2018) e *E foi assim que eu e a escuridão nos tornamos amigas* (2020), de Emicida;

⁴EVARISTO, Conceição. “Azizi, o menino viajante” por Conceição Evaristo. Entrevista concedida ao canal Itaiú. Itaiú. YouTube. 4 de dez. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Lvm6hCkY-As>>.

Leandro Roque de Oliveira, conhecido principalmente por seu nome artístico, Emicida, é *rapper*, cantor, compositor, letrista e se consagrou como um dos maiores nomes do gênero *hip-hop* no país desde muito jovem. Primeiramente alcançando fama através de competições *freestyle* ou *rap* em improviso, conquistou o Brasil com toda a criatividade e denúncia social de suas composições. Tal letrista sempre foi reconhecido pela sua agilidade criativa com as palavras, fazendo metáforas, analogias e trocadilhos — todos abraçados por suas rimas — com vários aspectos da vida social e tessituras do subjetivo humano.

Emicida já é tema recorrente nas salas de aula brasileiras quando o assunto são composições líricas e sua relação com a literatura, mas, ao publicar seus primeiros livros direcionados ao público infantojuvenil, o autor demonstra muitos valores que a produção afro-brasileira carrega na atualidade. *Amoras*, por exemplo, narra a história de uma garotinha que conhece suas origens através de uma conversa com o pai. O livro aprecia a beleza das coisas simples da vida, enquanto faz referências a traços da história e da cultura negra, resgatando figuras importantes, como Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, bem como evidencia a religiosidade africana, tudo numa linguagem acessível às crianças.

E foi assim que eu e a escuridão nos tornamos amigas, de 2020, carrega a mesma escrita ritmada do anterior, agora ao contar a história de uma menina que tem medo do escuro, enquanto a *Escuridão*, sendo outra menina, tem medo da claridade. O autor usa de várias ferramentas conotativas para explorar um importante tema: o medo do desconhecido. A história vai discutir a necessidade de experimentar e enfrentar os medos até que as ideias pré-estabelecidas sejam quebradas pelo momento do saber.

Diante do apontado, podemos analisar como essas obras se comprometem com a representatividade negra brasileira e também possuem uma criatividade ficcional que pode interessar aos nossos alunos da educação básica. Percebemos, também, o progresso das produções direcionadas ao público infantil e juvenil as quais envolvem o protagonismo negro e a cultura africana-brasileira. Esse aspecto pode contribuir ainda para as noções contemporâneas da ação docente, a qual prioriza cada vez mais estimular os estudantes a entenderem seu lugar no mundo, como também entender o outro.

Com o percurso da história, os estudiosos do sistema educativo e, conseqüentemente, os documentos curriculares, perceberam a importância de um ambiente escolar cada vez mais democrático, desde a forma como os alunos são concebidos até os conteúdos promovidos, e isso inclui a literatura. Ela é considerada um ponto importante da educação formal, uma vez que a escola pode ser um dos únicos contatos que o indivíduo teria com ela. Por isso, torna-se crucial entender o valor que essa arte traz para a formação do indivíduo, a fim de se

estabelecer um ato de ensino cada vez mais consciente e significativo, como também encontrar alternativas cada vez mais acessíveis aos alunos para apresentação das obras que estamos analisando. Essa questão será discutida com mais prioridade no próximo tópico.

2.3 A leitura e o letramento literário na escola

A literatura sempre vai encontrar uma gama de possibilidades para sua introdução ao ambiente escolar, mas essas alternativas, muitas vezes, são criadas alheias a sua real finalidade. Existe um pressuposto do que deve ser priorizado no trabalho com o texto literário — em alguns momentos utilizado para ser base de outros estudos e não o seu próprio — que não alcança o alunado, o qual está procurando identificação com o conteúdo apresentado.

A identificação que destacamos aqui não se trata de apenas apresentar ao aluno um contexto similar ao seu — esse é um dos princípios que impede obras, como de literatura afro-brasileira, a encontrem facilidade até a sala de aula —, mas sim, discutimos aqui a ideia de fazer do ensino de literatura algo associável ao meio social e a valores da subjetividade humana presentes em um texto. Dessa forma, o estudante precisa compreender que a produção e leitura literária são outras possibilidades presentes em sua própria vivência de linguagem e que suas inferências e impressões são necessárias para a construção de sentidos.

Saraiva (2006) vai discutir como a interação com a linguagem pode alcançar outros extremos quando o agente se compreende fundamental para que ela aconteça. O autor compara o ato da linguagem a uma aventura em que “o jogo entre a significação explícita e implícita coloca em risco a eficácia do processo comunicativo” (p. 29). Sendo assim, todo tipo de comunicação vai depender do quanto os operantes compreendem e acrescentam a mesma. E, ainda, continua: “todavia, os riscos dessa aventura e o prazer dela decorrente são maiores quando o receptor se defronta com um texto que deve não só identificar possibilidades interpretativas, mas também se situar como responsável pela produção de sentidos” (SARAIVA, 2006, p. 29).

Como apontado aqui, o desenvolver do sujeito em relação à linguagem sempre vai estar associado com o momento em que percebe o quanto suas experiências podem contribuir. Essa concepção também diz respeito à literatura, produto da linguagem que consegue carregar tantas qualidades do explícito e implícito, os quais dependem da intencionalidade do autor, como também do conhecimento de mundo do leitor para que possam funcionar eficientemente.

Nesse cenário, Carvalho (2011) nos lembra que a escola, pelo menos para a grande maioria da população brasileira, é a única mediadora da leitura e, ainda, “tem entre suas funções a formação de leitores literários” (p. 158). Portanto, torna-se importante que essa instituição compreenda a importância do empírico na construção de sentidos do texto literário e o protagonismo do aluno nessa ação. Esses princípios podem ser alcançados através do letramento literário.

Diante do exposto, entendemos que o letramento, segundo Soares (2009), “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Essa concepção vai refletir sobre as práticas constituídas a partir das múltiplas possibilidades que a linguagem nos apresenta e a oportunidade que temos, a partir disso, de construir nossas próprias perspectivas sobre o mundo — e essa será a nossa verdade sobre o mesmo. Afinal, quando o sujeito se expressa, está fazendo um reflexo de suas impressões e experiências sobre determinada prática social. Logo, a leitura literária é mais uma ferramenta que o indivíduo pode utilizar para exercer sua linguagem e, assim, conhecer o exercício do outro.

Nesse sentido, o letramento literário faz perceber que a literatura é um conjunto de experiências que podem ser (re)conhecidas através da leitura, e isso pode constituir um processo de formação. No momento que o aluno entra em contato com o texto literário, além de utilizar e desenvolver suas habilidades linguísticas, estará entrando em contato com outras perspectivas de vida, uma vez que a literatura é a “incorporação do outro em mim, sem renúncia da própria identidade” (COSSON, 2020, p. 17). Isso constitui uma das grandes contribuições da escolarização da literatura, visto que ela pode ser responsável por expor seus leitores à humanidade.

Vale salientar que os preceitos do letramento literário não terminam na habilidade de leitura dessas produções. Nesse viés, ele é a uma oportunidade de equilibrar os mecanismos para entender a materialidade das experiências humanas com o ato de ser crítico sobre o mundo, o qual está sempre se atualizando e, por isso, pedindo para ser lido e questionado. Porém, esses princípios nem sempre são levados em conta na escolarização do ensino de literatura.

Cosson (2020), em sua obra *Letramento literário*, vai apontar como no estado atual não há um objetivo próprio para as aulas de literatura. Por um lado, existem planejamentos pautados apenas nas diretrizes dos currículos fornecidos, os quais sempre tomam os textos literários de forma conteudista que impede o estudante de compreender a amplitude do texto e como ele pode se relacionar com o que está escrito. Por outro, alguns momentos são pautados

apenas na visão de leituras por prazer com atividades sem caráter desafiador, o que descaracteriza o estudo da literatura como fonte de saber e pesquisa.

Portanto, a prioridade do letramento em questão pauta-se em acompanhar o aluno em todo o seu contato com o texto literário, indo além da palavra pela palavra e refletindo o que a obra representa no meio social. Preocupa-se, então, entender os conhecimentos prévios à leitura, o processo de contato direto com o texto e as impressões finais do leitor. Todo esse procedimento vai além das paredes da sala de aula e estabelece uma conexão entre o sujeito e o seu meio, uma vez que

as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo] semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 91 *apud* DAVIL; REZENDE, 2013, p. 69).

Nesse sentido, existem várias perspectivas que buscam a melhor efetivação do letramento literário em sala de aula. Para tanto, destacaremos aqui os postulados de Cosson (2020) e suas sugestões para os professores de literatura; o autor apresenta dois tipos de sequências de atividades, a básica e a expandida, que seguem três princípios que visam alcançar a ideia comentada até aqui. O primeiro é a perspectiva metodológica da **oficina**, princípio comum que caracteriza aprender o “fazer fazendo”, o qual, nas aulas de Língua Portuguesa, pode ser ilustrado pela interação entre o conteúdo exposto e um registro sucessivo, ou seja, leitura e escrita. O autor menciona que todas as atividades lúdicas que incitam a criatividade do discente também estão inclusas nisto.

A segunda perspectiva metodológica é o **andaime**, que se refere ao equilíbrio de conhecimento na sala de aula, ao relacionar professor e aluno. O docente carrega o papel de “dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento” (COSSON, 2020, p. 48), servindo como andaime de sustentação e encaminhamento. Por último, seria o que o autor chama de **portfolio**, ou seja, alguma forma de registro do que está acontecendo para que todos os sujeitos envolvidos possam acompanhar o crescimento e encontrar incentivo nisso.

A partir disso, foi direcionada a ideia da sequência básica. Esse processo viabiliza um acompanhamento panorâmico do relacionamento do aluno com a obra, já que propõe etapas gradativas desse estudo: motivação, introdução, leitura e interpretação. Todas cumprem fatores especiais para concretização das discussões e uma apresentação mais significativa da história. Nesse sentido, a **motivação** vai inferir no ambiente da sala, utilizando de algum artifício que faça a turma se sentir instigada à leitura a ser feita. Consequentemente, essa etapa

“exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar a sua leitura” (COSSON, 2020, p. 56).

A **introdução** se responsabiliza pela primeira apresentação da obra e seu o autor, tendo como finalidade um recebimento mais positivo da etapa posterior. Nesse momento, torna-se fundamental selecionar adequadamente os fatos que serão expostos, focando em questões que podem contribuir para as discussões futuras e que também reflitam a obra a ser trabalhada. Em sucessão, a **leitura** ocorre e o professor precisa estar atento à reação e o comportamento dos alunos quanto ao texto, os auxiliando em qualquer dificuldade. Se a leitura for extensa, é necessário a oportunidade para intervalos e que ela seja finalizada fora da sala de aula, com solicitação de resultados, por parte dos docentes, quanto ao percurso.

Na **interpretação**, a etapa pode encontrar dois momentos: interior e exterior. No momento interior, existe o contato entre o mundo do leitor e a obra em questão. Em sua decifração e primeiras impressões, vai levar todo o seu repertório cultural ao encontro da obra, por isso acontece de maneira individual. No momento exterior, o discente irá ter consciência do seu papel na coletividade e demonstrará, por estímulo do docente, a materialização de sua leitura, como acontece com os registros solicitados. Esse segundo momento é um princípio crucial para formação literária, uma vez que, segundo o autor, os leitores percebem que são membros de uma comunidade de leitores que “fortalece e amplia seus horizontes e leitura” (COSSON, 2020, p. 66), e os permite compreender que há muito o que aprender do outro.

A sequência expandida apresenta as mesmas quatro etapas, porém considera outros momentos em detrimento de um processo mais extenso, priorizando uma interpretação de complexidade ainda mais consciente. Nesse modelo, a interpretação é dividida em duas partes: a primeira analisa a obra de maneira mais geral, buscando as temáticas percebidas pelos alunos e os pontos principais das obras. Após esse momento, introduz-se a etapa da contextualização, que pode acontecer na perspectiva teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora ou temática. A segunda etapa da interpretação se segue de toda contextualização e perspectiva generalizada, a qual objetiva apresentar um aspecto mais específico para a discussão.

Nesse prisma, o professor mediador leva à turma questões mais profundas que se associam a um objeto especial da obra. Logo após, vem a etapa da expansão, que compreende a ideia de diálogo entre a obra trabalhada e essa prática social, ou seja, outros textos colocados em um processo comparativo para edificação dos alunos quanto ao seu conhecimento textual e de mundo.

Para concretização do letramento literário, é necessário que todas as constituintes ao processo educativo estejam em harmonia e apresentem recursos e oportunidades para que os professores possam priorizar o ensino da literatura devidamente. Quanto aos docentes, é importante que se mostrem atualizados sobre as práticas de escrita e leitura, preocupando-se em servir de exemplo como leitor e também apresentando uma variedade de textos que instiguem os alunos a se desafiarem e deixarem sua zona de conforto. Como Dalvi (2013) comenta:

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer mais “estilizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada na literatura (p. 74).

Para tanto, o aluno não deve ser subestimado. A sua formação literária depende de uma confiança por parte dos professores e atividades que estimulem seu caráter pesquisador. Além disso, o contexto da evolução dos gêneros e os textos estarem cada vez mais relacionados às revoluções tecnológicas, é uma oportunidade para que esses discentes possam se sentir mais incentivados à literatura, uma vez que poderão aplicá-la ao seu cotidiano. Nesse sentido, a literatura pode se tornar o alicerce para uma multiplicidade de letramentos.

Um exemplo desse cenário é a adaptação cinematográfica e televisiva de obras literárias, que atraem cada vez mais crianças e jovens ao mundo da leitura, tornando-se uma possibilidade para contação de histórias e contextos que antes poderiam não ser familiares aos leitores. Essa ideia nos leva ao questionamento: contando com uma proposta estimuladora do letramento literário e a utilização de gêneros que mostram uma visão contemporânea da literatura, obras como as da literatura afro-brasileira poderiam encontrar mais oportunidades na sala de aula? Discutiremos mais desta questão no próximo capítulo.

3 A ADAPTAÇÃO TELEVISIVA DOS TEXTOS LITERÁRIOS E O ENSINO

Assim como foi estipulado anteriormente, para edificação do ensino de literatura, torna-se necessário que a ministração dos conteúdos esteja preocupada com o meio social e suas transformações, não só atualizando sua base teórica, mas também equilibrando as ideias do clássico com as inovações da prática. Esse recurso pode estimular a formação literária dos discentes, que terão contato não só com os (con)textos que podem chegar a conhecer, como também podem associar essas obras ao seu cotidiano.

Esses princípios podem ser alcançados quando os professores preveem a ideia dos *multiletramentos*, perspectiva que contempla as possibilidades de formação do indivíduo por meio da compreensão e/ou conhecimento de variados espaços de saberes. A ideia vai além de apenas categorizar letramentos específicos, pois entende que o sujeito pode entrar em contato com várias visões e com essas experiências poderá formar as suas. Nesse panorama, se constrói a oportunidade para uma autonomia necessária no meio social — que está sempre em mudanças e demanda resposta imediata a elas. Aplicando-se à docência, permite que o professor estabeleça ambientes que vão

além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal (GARCIA; SILVA; et al. 2016. p. 126).

Como ressaltado acima, o estudante é incentivado a conhecer outras perspectivas de vida diferente das suas, para que, assim, possa ponderar as suas próprias. Assim como exemplificado anteriormente neste trabalho, essa possibilidade pode ser conquistada através de textos de gêneros variados que contribuam para um maior aproveitamento das experiências extra-escola, contudo não deixando de lado as importantes competências que devem ser alcançadas no ensino formal sobre o texto literário. Para ilustração desse processo, discutiremos acerca do uso das adaptações audiovisuais, mais especificamente televisivas, dos textos literários, e sua instrumentalização no incentivo à literatura.

Primeiramente, torna-se necessário relembrar a importância que as adaptações representam à literatura infantil e juvenil — gênero de maior presença nas duas fases do Ensino Fundamental. Como explicitado no tópico 2.2, a construção de um texto direcionado a essa faixa etária está na adaptação do imaginário popular a um nível acessível e edificador dos jovens leitores, como também reflete a realidade contemporânea, respeitando as épocas e as

transformações sociais. Esse tema é específico e cheio de intencionalidade, por isso, por muito tempo, o ensino de literatura se baseou apenas no que era considerado canônico.

Nesse cenário, esses textos, prestigiados e legitimados pela sociedade, vão ganhando novas versões e, dependendo do seu nível imaginativo, podem receber novas roupagens de determinadores sociais como a história e a cultura do local de sua publicação. O ato de levar adaptações a esse gênero, conseqüentemente à sala de aula, está no objetivo de alcançar esse público que está iniciando a construir suas visões de mundo e pode se sentir um pouco esquivo a certos textos com os quais não se identifica. Nesse sentido,

um dos entraves para a concretização da aquisição desse repertório literário é o leitor-alvo que, do ponto de vista da maturidade cognitiva, linguística e intelectual, está em transição, não permitindo, muitas vezes, uma aproximação mais satisfatória do livro original (CARVALHO, 2011, p. 158).

Ressaltamos que essa atitude não defende a dispensa de certos níveis de complexidade no processo da formação literária, uma vez que o contato com essas perspectivas acrescenta à maturidade intelectual. Pelo contrário, o ato de fazer e ensinar literatura através das adaptações proporciona um ensino mais democrático em relação à diversidade sociocultural, a qual influencia a prática literária e assume que não existe apenas uma forma de se contar histórias.

Ao considerarmos a adaptação literária para televisão, podemos encontrar uma camada de possibilidades que se relacionam com os princípios apontados até aqui. Se evidenciamos as ideias de intertextualidade presentes nas adaptações, relembramos que um texto literário sempre estará em diálogo outro, direta ou indiretamente, uma vez que está permeado por influências dos discursos, perspectivas de leituras do seu tempo e do que o formou criativamente.

Em relação a isso, Souza e Corrêa (2012) observam que “os interesses de leitura são vivenciais. O indivíduo busca a satisfação desses interesses na leitura literária e nas outras leituras possíveis: pictórica, musical, dramática, televisa” (p. 75). Esse princípio observa como a literatura está atrelada aos desdobramentos da prática social e pode ser uma oportunidade para os professores. Os autores ainda acrescentam que, em nossa sociedade, o imaginário social ganha forma por meio da linguagem televisa.

A linguagem televisiva permite uma camada de possibilidades de leitura que cativam em seus telespectadores várias experiências diferentes de linguagem. O conteúdo é motivador de mudanças sociais e pode influenciar uma quantidade de comportamentos, uma vez que grande parte do seu conteúdo tem como objetivo “induzir ao ato do consumo, gerando necessidades e ações automáticas” (SOUZA; CORRÊA, 2012, p. 78). Logo, observamos que

a distribuição de informações de categoria global, a comercialização de produtos e projetos, e a promoção de variadas manifestações artísticas criam um constante processo de leitura em que o telespectador recebe todo esse nível de comunicação e precisa reagir a ele com suas inferências.

Para que isso aconteça, a televisão vai intercalar a linguagem verbal com a não verbal em detrimento dos seus objetivos. O discurso verbal, tanto escrito quanto oralizado — no qual entram as escolhas linguísticas, a entonação, a intencionalidade, a intertextualidade, entre outros aspectos —, as escolhas de imagem e a sua animação em movimento, as cores, os formatos, os gêneros utilizados, tudo está para cumprir uma tarefa em meio a programação variada que, principalmente, se põe destinada ao público infantil.

Grande parte da programação televisiva é dedicada ao público infantil e juvenil, e, por isso, muito do conteúdo presente tem alvos publicitários. Essa perspectiva é motivo de crítica da linguagem televisiva, pois muitos consideram que suas intenções de indução podem ser responsáveis por alienação dos seus consumidores. Por outro lado, esse público também é exposto a uma camada de gêneros diferentes — como novelas, *shows*, seriados, filmes, programas de auditório, desenhos animados, entre outros — que podem servir como caminho para novas leituras.

Além disso, esse caráter de convencimento pertencente à televisão também evidencia seus objetivos de adequação social. Através da observação de conteúdos originais e da redistribuição de outros produtos de mídia, percebemos que ela está sempre a par dos paradigmas sociais e de sua influência como fonte de leitura, por isso, muitas vezes seu conteúdo vai respeitar interesses específicos. Dessa forma, enxergamos que

A televisão tem, portanto, a capacidade de tornar-se o instrumento eficaz para uma ação de pacificação e controle, a garantia de conversação da ordem estabelecida, através da resposta contínua daquelas opiniões e daqueles gostos médios que a classe dominante julga mais próprios para manter o “status quo”. (ECO, 1987, p. 340 *apud* SOUZA; CÔRREA, 2012).

Como instrumento de informações, a televisão, conseqüentemente, será influenciada pelas relações de poderes instituídos em sua sociedade, como: o que mostrar, como mostrar e para quem mostrar são questões permeadas de nuances sociais. E é nesse contexto que a literatura chega à televisão. *A priori*, podemos configurar a adaptação dos textos literários para as telas como um atendimento aos interesses da classe dominante, a qual sempre teve a produção literária como um indicador de intelectualidade e posição social.

Mais especificamente no Brasil, desde o seu início em 1950 com a *TV Tupi*, a televisão tem popularizado inúmeros conteúdos relacionados à literatura, sendo, em sua

maioria, novelas, seriados e desenhos animados, que usam das imagens, sons e de uma visão mais cinematográfica da contação de histórias. A escolha dos livros, geralmente, se restringia aos títulos prestigiados pela crítica, tanto nas obras de conteúdo mais adulto quanto da literatura infantil e juvenil.

Desta atividade surgiram vários títulos importantes para dramaturgia brasileira, como *A escrava Isaura* (2004), *Ciranda de Pedra* (2008), *Gabriela* (1960, 1975, 2012), entre outros. No âmbito da literatura infantil e juvenil, uma das exposições mais famosas é a do *Sítio do Picapau Amarelo*, seriado que uniu várias narrativas do universo de Monteiro Lobato. Essas obras abriram diálogo entre a linguagem multifacetada da televisão e apresentou aos seus telespectadores uma forma de leitura do que ocorria apenas nas palavras.

Em detrimento disso, analisamos as possibilidades que a linguagem televisiva poderia surtir no estudo da literatura, uma vez que ela pode apresentar novas formas de discutir o texto literário. E, assim, aplicando ao contexto de nossa pesquisa, encontramos através dessa perspectiva de adaptação, uma alternativa para a introdução da produção literária negra na sala de aula, dada sua interação com o imaginário popular, como também sua influência da oralidade.

Portanto, torna-se importante ressaltar, ainda, a ausência das adaptações de literatura afro-brasileira na programação televisiva. Nessa perspectiva, Joel Zito Araújo, renomado cineasta brasileiro e doutor em Ciências da comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em entrevista⁵ à Fundação Palmares⁶, vai ressaltar que a televisão brasileira “não dá nenhum destaque a criança negra”. O cineasta comenta que a representação das crianças e jovens negros geralmente se pauta na tragédia, em que os mais importantes personagens sempre são a criança adotada ou o menor abandonado.

Joel ressalta que a inserção dos personagens negros em programações direcionadas ao público mais jovem carregam, geralmente, os mesmos estereótipos e não permitem uma representação diversa da vivência na infância e adolescência afrodescendente. Nesse sentido, acrescenta que a televisão brasileira “praticamente não oferece a possibilidade de nossa criança afrodescendente ter modelos que promovam a sua auto-estima” e compara com o privilégio que outras crianças brancas podem ter de encontrarem personagens mais elaborados e multifacetados. Suas observações refletem na importância do protagonismo negro na

⁵CRANÇA negra não tem destaque na televisão, diz Joel Zito Araújo. Fundação Palmares, Rio de Janeiro, 30 de julho de 2007. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=2047>>.

⁶A Fundação Cultural Palmares (FCP) foi criada em 22 de agosto de 1988, pelo Governo Federal, e em parceria com o Ministério do Turismo, tem como objetivo promover uma preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos da influência negra na construção da sociedade brasileira. Para mais informações, acesse: <https://www.palmares.gov.br/?page_id=95>.

linguagem televisiva, uma vez que, dada sua influência social, pode criar momentos de leitura para o público negro e não-negro, abrindo espaço para discussão dos estigmas sociais, como também a quebra de conceitos pré-estabelecidos pelo sistema racista. Na persistência desse cenário em que se priorizam algumas histórias a serem contadas, como o entrevistado afirma, existe um resultado:

a criança negra tem vergonha de sua negritude, de sua origem racial, porque cresce em um ambiente social e educacional de recusas que promovem uma auto-estima negativa [...]. Portanto, a sociedade — com o seu racismo — provoca distorções tanto nas crianças negras quanto nas crianças brancas.

Diante disso, percebe-se a importância na acentuação da discussão sobre a inserir a literatura afro-brasileira em espaços como esses, uma vez que não só carregam um impacto no meio social, como também fazem parte da vida dos estudantes da educação básica, que estão, a todo momento, construindo suas visões de mundo. Nesse sentido, mesmo ao ressaltar as problemáticas que a figura negra possui no meio midiático, o entrevistado relembra um personagem marcante para a televisão brasileira que representou a criança negra de maneira mais positiva: Biba, da produção infantil *Castelo Rá-Ti-Bum*, a qual foi produzida e exibida pela TV Cultura.

Nesse mesmo viés, buscamos dar destaque a produções que tiveram como objetivo o público infantil e juvenil e uma representação mais consciente da vivência e cultura afro-brasileira. Com isso, incluímos aqui o projeto *Livros Animados*, exibido pelo Canal Futura, que teve edições de 2004 a 2013. O programa é fruto do *A Cor da Cultura*⁷, e foi pautado no incentivo à leitura através da adaptação de livros de produção afro-brasileira para desenho animado, com apresentação e narração da atriz Vanessa Pascale. Além disso, também contava com a participação ao vivo de um grupo de crianças que interagiam em dinâmicas lúdicas com a apresentadora que refletiam a leitura feita no episódio em questão.

O programa apresentou vários nomes importantes para a literatura negra em obras direcionadas ao público infantil e juvenil, como também fazia uma discussão sobre os valores presentes nessas obras. Com isso, interagiu com várias linguagens artísticas, mostrando as possibilidades que essa produção pode apresentar de alcançar o leitor mais jovem, que consome tantos níveis diferentes de leitura. Por isso, percebemos a relevância de projetos

⁷ O projeto "A Cor da Cultura" é uma produção audiovisual elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), Fundação Palmares, Petrobas, TV Globo, Fundação Roberto Marinho, Canal Futura e o CIDAN. Em seus objetivos principais está a valorização da cultura negra através da mídia e de material pedagógico para estudo da sua influência e contribuição. Para mais informações, acesse: <<https://frm.org.br/acoes/a-cor-da-cultura/>>.

como esse que podem proporcionar o conhecimento da vivência negra de uma maneira interativa e intertextual.

Diante do apontado, observamos as oportunidades que o trabalho com a literatura afro-brasileira pode encontrar na *práxis*, dependendo dos seus objetivos e de uma operação que se preocupa com o leitor. Em virtude disso, buscando um entendimento além e uma exploração mais interativa do texto literário, escolhemos uma das obras adaptadas no programa *Livros Animados* e fizemos a elaboração de atividades aplicáveis à sala de aula, que pudessem valorizar a obra literária. Os desdobramentos dessa prática serão relatados no capítulo a seguir.

4 OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir deste capítulo, relataremos sobre atividades desenvolvidas a partir do texto literário *O presente de Ossanha*, que tomaram espaço em aulas de perspectiva remota de Língua Portuguesa, sendo planejadas e ministradas por bolsistas do PIBID, acompanhados pela professora/supervisora. Para tanto, relataremos sobre os processos metodológicos concebidos para a execução desse processo, e, conseguinte, descreveremos o processo o qual uniu turmas de 6º e 7º anos através de três encontros síncronos via *Google Meet*, marcados através de um grupo do *WhatsApp*.

4.1 Caracterização, escola-campo e sujeitos da pesquisa

Todo o processo foi fundado em uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que nos apoiamos em interpretações subjetivas dos dados levantados, e, por isso, também se constitui uma perspectiva bibliográfica, ao compasso que nos baseamos em fontes teóricas, as quais direcionaram nossas escolhas para o momento do ensino.

Nossa pesquisa foi desenvolvida na E. E. E. F. Antenor Navarro, localizada na cidade de Guarabira - PB, entre a semana final do mês de novembro e início de dezembro, do ano de 2021. Nesse ano, a escola atendeu por volta de 534 alunos, subdivididos nas turmas de 6º ao 9º anos, nos turnos matutinos e vespertinos, bem como contou com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em média, cada turma do ensino regular apresentava 35 alunos.

Em consequência à pandemia da COVID-19, a partir de 2020, o campo da educação desenvolveu um sistema remoto objetivando a continuidade do ensino. A escola em questão atendeu às demandas sanitárias estipuladas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), optando por aulas síncronas, como orientado pelo MEC. A instituição escolheu a plataforma *Google Meet* para o acontecimento dos encontros e desenvolveu a dinâmica de aulas quinzenais que contemplariam específicas matérias na semana referente, prevendo uma melhor adaptação aos novos métodos.

O nosso grupo de bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III, cota de 2020/2022, seguiu as diretrizes da CAPES para o PIBID, que aconteceu de forma completamente remota. Além disso, também obedecemos à proposta de encontros quinzenais pela plataforma digital instaurada pela escola.

As aulas de Língua Portuguesa tinham participação, em média, de 22 alunos, de faixa etária variante entre 10 e 13 anos em razão da união dos 6º e 7º anos no turno da manhã. Vale lembrar que, ainda assim, muitos alunos não tiveram a oportunidade de participar dos encontros, devido à falta carência de acesso aos aparatos tecnológicos e a *internet*. Procurando suprir essa lacuna, a escola optou pela impressão de atividades que seguiam os conteúdos específicos para os anos, ideia utilizada pelos bolsistas do PIBID em suas atividades.

Com isso, no próximo tópico, comentaremos os procedimento metodológicos tomados para concretização dessa pesquisa e todos os artifícios utilizados.

4.2 Processos metodológicos

As atividades desenvolvidas com a obra *O presente de Ossanha*, ocorreu durante aulas remotas de Língua Portuguesa, com três encontros síncronos via *Google Meet*, os quais se sucederam entre o período de 24 de novembro e 02 de dezembro de 2021. Para tanto, nos baseamos nas perspectivas que a BNCC traz para o ensino de literatura, em habilidades que serão abordadas mais a frente. Ademais, alicerçamos o nosso planejamento nas concepções sobre o letramento literário e no que Cosson (2020) sugere como alternativa para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Portanto, foram consideradas as etapas apresentadas pelo autor como **motivação, introdução, leitura e interpretação**, responsáveis por todo o percurso de nossa aplicação. A sequência básica foi adaptada para o contexto remoto vigente na escola-campo, na qual se deu nossa busca, já que o autor também afirma que a sequência tem caráter flexível para adaptação.

Para melhor desenvolvimento de nossas ações, elaboramos um planejamento que acompanhou as fases que tomamos para um acompanhamento amplo do aluno com a obra. O planejamento pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 01: Planejamento para a sequência básica

Tema: Trabalhar a literatura afro-brasileira e sua adaptação televisiva na sala de aula através da obra <i>O presente de Ossanha</i> , de Joel Rufino dos Santos.
Público-alvo: 6º A e 7º A, B e C
Objetivo geral: Apresentar a literatura afro-brasileira através da obra <i>O presente de Ossanha</i> e sua adaptação em desenho animado, para instigar discussão sobre a representatividade sociocultural que carrega, como também os valores humanos pertencentes a sua essência a fim de oportunizar múltiplas formas de leitura do texto literário.
Justificativa: A sequência justifica-se pela importância da inserção dessas temáticas na sala

de aula, para disponibilizar aos alunos múltiplas perspectivas de vida e, assim, se tornem cada vez mais humanos através da literatura. Além disso, se baseia na importância de exaltar a contribuição africana para a cultura brasileira e a literatura oral.

Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2018, p. 159).

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

Procedimentos metodológicos: O tempo estimado para o desenvolvimento da sequência foi de, aproximadamente, 02 (duas) semanas, dividida em 05 (cinco) etapas, as quais podem ser observadas a seguir:

MOMENTO	OBJETIVO
<p>Etapa I Motivação: De onde vem?</p>	<p>Despertar curiosidade dos alunos através das temáticas e discussões iniciadas para, assim, abrir espaço para interação entre os discentes e interesse pela obra.</p>
<p>Etapa II Introdução: <i>slides</i> com informações sobre Joel Rufino dos Santos.</p>	<p>Dar informações necessárias e cabíveis sobre o autor e a obra em questão para que os alunos recebam a leitura positivamente.</p>
<p>Etapa III Leitura: leitura coletiva/colaborativa do texto escrito e exibição da sua adaptação em desenho animado.</p>	<p>Realizar uma leitura colaborativa do texto com a participação dos alunos, e, em seguida, estimular ao compartilhamento das primeiras impressões sobre a narrativa, assim como em relação a adaptação da obra.</p>

<p>Etapa IV Diálogo sobre pontos importantes da narrativa.</p> <p>Etapa V Interpretação: registro escrito no <i>Padlet</i> e sua reescrita.</p>	<p>Discutir sobre a importância sociocultural que a narrativa carrega como também os valores humanos que seus personagens contam através das múltiplas temáticas.</p> <p>Estimular, através do registro escrito na plataforma digital, ao compartilhamento das experiências dos alunos com o texto literário em questão, sendo assim, suas impressões como também os resultados que alcançaram através do diálogo com seus colegas.</p>
<p>Recursos didáticos: <i>Notebook</i>, celular, <i>Google Meet</i>, <i>slides</i>, <i>PowerPoint</i>, <i>WordWall</i>, <i>Padlet</i>, <i>WhatsApp</i>.</p>	
<p>Avaliação: se constituirá de modo contínuo, com uma observação subjetiva da participação dos discentes nas discussões incitadas, bem como nas atividades propostas de registro escrito iniciados nos momentos síncronos de aula.</p>	

Fonte: Elaborada pelo autor em conjunto com o grupo de bolsistas do PIBID (2021).

Diante disso, a seguir, contextualizaremos o cenário do PIBID e como o projeto dá oportunidade de ambientação de pesquisas como a nossa, a qual prezou pelo trabalho com o texto literário afro-brasileiro.

4.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tendo início em 2007, o programa tem como objetivo principal a interação dos alunos de licenciatura com a *práxis* docente, a fim de que façam associação dos conteúdos teóricos trabalhados com a prática social, resultando em formações mais significativas.

O programa opera concedendo bolsas aos graduandos, professores supervisores da escola-campo e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES), para o desenvolvimento das atividades com recursos adequados. No início, era priorizado a prática no Ensino Médio e às áreas de Ciências Exatas e da Natureza, uma vez que apresentavam maior escassez de professores. Entretanto, a partir de 2009, o programa começa a abarcar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, assim como alcançar outras áreas de licenciatura.

Para desenvolvimento efetivo desse processo, são promovidas seleções responsáveis pela escolha das IES, nas quais o programa será implantado, seguidas pela seleção dos bolsistas que obedecem aos requisitos específicos postulados nos editais da edição. A partir disso, são postas as categorias que operam no funcionamento do programa, desde sua administração até prática, sendo essas: o Coordenador Institucional e de Área, sendo ambos da IES, o primeiro trabalha na execução e organização das atividades do PIBID de maneira geral, e o segundo orienta as atividades do projeto da área em específico, tendo contato com a escola onde tudo ocorrerá.

Com isso, é selecionado o Professor/Supervisor, profissional da rede pública de ensino que trabalha na escola-campo e é responsável pela supervisão das atividades ministradas pelos licenciandos em contexto de sala de aula. Por fim, são selecionados os alunos a atuarem na edição, com o critério de terem concluído menos de 60% de sua carga horária no curso.

Nesse contexto, para eficiente concretização do processo, é necessário a colaboração de todas as partes que o constrói, assim como dedicação e acompanhamento. Por isso, os pibidianos são sempre acompanhados pelos professores coordenadores de área e supervisores em suas ações, que promovem a discussão de suas atividades em relação à teoria que estão adquirindo em sua licenciatura. Em relação a isso, encontramos na base do PIBID os seguintes objetivos:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
- II - Contribuir para a valorização do magistério.
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, CAPES, PORTARIA 259/2019).

Através dos objetivos ansiados e a experiência desenvolvida como bolsistas, podemos perceber que o PIBID constitui uma grande oportunidade para aspirantes a professores, pois é concedido conhecer os trâmites e desafios da prática de ensino, que requer adaptações e compreensão crítica do que está sendo estudado na academia. O imprevisível do ato de lecionar vai servir como edificação, a fim de que os graduandos entendam cada vez mais sobre a importância do contexto social no ato de ensino para que, assim, possam experimentar e ressignificar em sua prática, afinal:

O PIBID, por sua vez, possibilita ao bolsista permanecer mais tempo na escola, podendo vivenciar não só a sala de aula como também outras atividades, desde o planejamento pedagógico, as ações administrativas e as relações interpessoais dos diferentes segmentos escolares. (TEMÓTEO; SILVA, 2013, p. 07).

Considerando as nossas próprias vivências, percebemos a amplitude que deve ser levada em conta no planejamento e aplicação das atividades do professor em sala de aula. Indo mais além, direcionando-nos ao ensino de língua materna, percebemos o caráter adaptativo que o professor deve tomar, a fim de apresentar aos alunos as perspectivas da linguagem e sua evolução constante no meio social. Tornou-se crucial considerar a sala de aula um espaço democrático, capaz de contribuir para a vida através dos muitos eixos que a nossa comunicação apresenta.

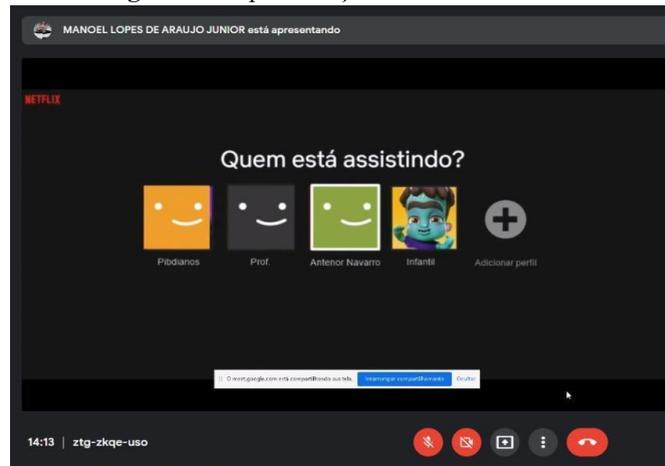
Em relação a isso, podemos destacar um dos aspectos mais marcantes em nosso processo: o ensino de literatura. Analisando as experiências da educação básica e entrando em contato com o estudo superior, é constante a discussão sobre um efetivo modo de ensinar literatura, uma vez que, muitas vezes, essa arte não é a finalidade da aula. Contudo, nesse programa, tivemos a oportunidade de explorar várias alternativas para uso do texto literário e fomos assistidos pelos professores e coordenadores em todas as ações, incluindo o momento em que tomamos como prioridade a literatura e apresentamos às turmas essa possibilidade.

Com isso, no próximo tópico, faremos um relato descrito das atividades desenvolvidas por meio da sequência básica por nós anteriormente relatada, a qual se deu no contexto desse programa.

4.4 Câmera e ação: A aplicação da sequência básica

A obra selecionada para trabalho com a sequência básica foi *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, publicada primeiramente em 2006 pela Editora Global. A obra foi comentada por nós no capítulo 2, e foi levada para a sala de aula devido ao seu rico acervo folclórico e valores humanos, que podem ser discutidos com os alunos. Seguindo a sequência, a partir da exibição de *slides*, apresentamos a atmosfera que a sala presenciaria nos momentos sucessivos, dando início à etapa da **motivação**.

Figura 01: Apresentação dos temas

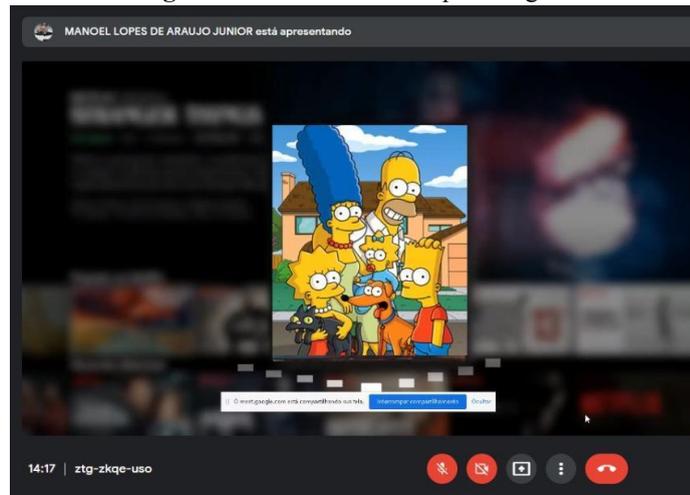


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Como demonstrado na Figura 01, os *slides* seguiram uma estética similar à plataforma de *streaming Netflix*, que foi previamente mencionada pelos alunos em outras ocasiões nas quais gêneros narrativos foram discutidos — e se mostrou oportuno a utilização de um objeto presente em seu cotidiano para instigar sua curiosidade. Posteriormente, foi iniciada uma discussão sobre o que os alunos estavam assistindo ultimamente, o que resultou numa participação bem significativa através do *chat* e também pelo microfone.

Nesse sentido, observamos como os alunos se mostraram interessados em compartilhar os seus interesses pessoais de mídia, questão que surpreendeu a um aluno que afirmou que não tinha imaginado que discutiria esse tema em aula. A etapa da motivação continuou com a exposição de um pequeno jogo promovido aos alunos, ainda através do *PowerPoint* (ilustrado na Figura 02), em que eram expostas imagens simbólicas de personagens famosos da indústria cinematográfica e televisiva mundial, o que gerou ainda mais participação. Ainda, vários alunos fizeram questão de afirmar que o jogo estava muito fácil.

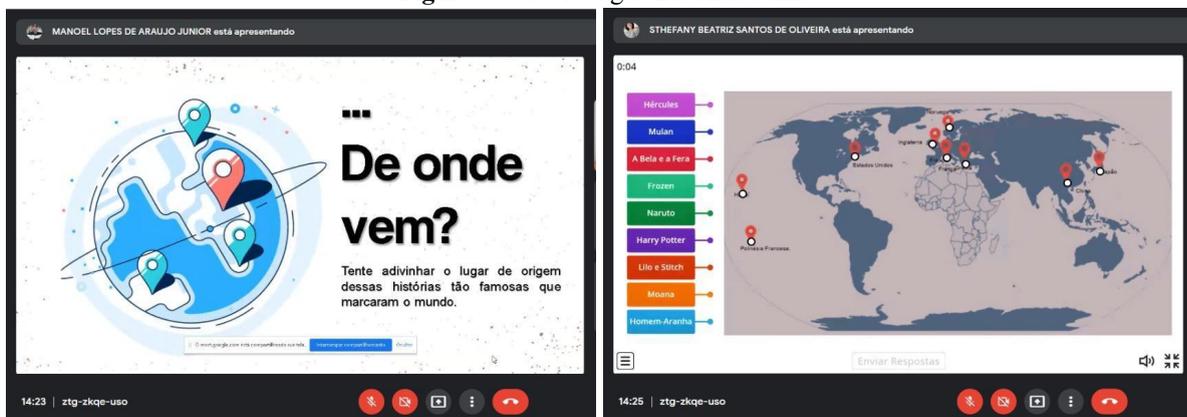
Figura 02: Adivinhando os personagens



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Caminhando nessa perspectiva, os alunos foram apresentados a uma segunda atividade, que testaria seus conhecimentos gerais sobre o tópico em questão. O jogo, que nomeamos “De onde vem?”, tinha como suporte uma ferramenta da plataforma *WordWall*⁸, em que o participante teria que ligar as respostas disponíveis nas laterais a um ponto em destaque no Mapa Mundi. Nesse contexto, a proposta era associar os nomes dos personagens adivinhados, anteriormente, aos lugares de origem de suas histórias.

Figuras 03 e 04: Jogo “De onde vem?”



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Depois das instruções, os alunos não encontraram dificuldades em manusear a plataforma, mas relataram a complexidade da associação, pois alguns eram mais claros e, segundos os alunos, poderiam ser mais associados a um país em específico, enquanto outros eram confusos. A partir da finalização e correção das respostas, refletimos, juntamente com os estudantes, sobre o nosso consumo de mídia e também como os lugares de origem podem

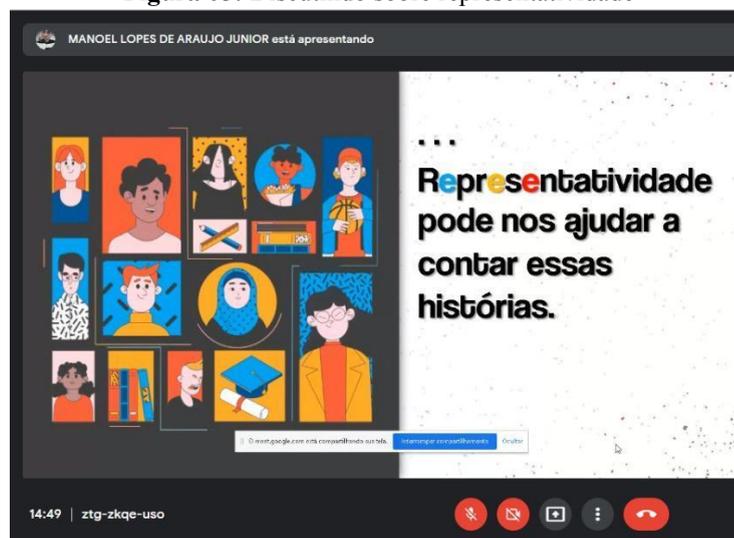
⁸*Wordwall* é uma plataforma virtual que pode se apresentar tanto como *site*, quanto como aplicativo e carrega uma multiplicidade de jogos e atividades disponíveis direcionados ao aprendizado. As ferramentas que a compõem são interativas e contemplam uma sala de aula mais moderna, visando a participação do aluno. Para mais informações, acesse: <<https://wordwall.net/pt/features>>.

influenciar na composição dessas produções literárias e midiáticas, uma vez que começaram a afirmar o porquê das respostas fazerem sentido.

Como exemplo, os alunos citaram principalmente o caso de personagens como *Homem-Aranha* e os Estados Unidos, o mangá/anime *Naruto* e o Japão, o filme *Mulan* e a China, entre outros. Um discente destacou como a ambientação das cenas o ajudou em algumas respostas, enquanto outra aluna disse, mesmo com dificuldade, tentou adivinhar através do que lembrava da história.

Com os resultados do jogo, os alunos começaram a discutir e perguntar aos pibidianos sobre os lugares originários das histórias, como também foi apontado por um deles que existiam lugares sem nenhum ponto marcado. Nesse sentido, os estudantes, voluntariamente, apontaram lugares onde nenhum dos personagens se encontrava, e um deles citou a África, e outro mencionou o Brasil. Assim, retornando à exibição de *slides*, trouxemos à discussão a palavra “representatividade” (Figura 05), refletindo no que os alunos estavam apontando sobre aquelas obras de mídia, as quais carregam características da realidade social de seus locais de origem.

Figura 05: Discutindo sobre representatividade



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Por consequência de outras discussões que tivemos com esses alunos em sequências de relacionadas ao texto literário brasileiro, houve uma grande manifestação de opiniões por parte da turma sobre o conceito de representatividade social nas produções de literatura. Um discente lembrou que, em aulas anteriores, os bolsistas trouxeram livros que falavam da cultura brasileira, o que demonstrou uma reflexão crítica dos temas tratados até então. A partir dessas atividades, os estudantes demonstraram muito entusiasmo através do microfone como também da ferramenta do *chat* sobre qual tema realmente trataríamos na aula. Ainda nesse

meio, uma aluna afirmou que a aula de português sempre era a mais interessante por conta de seus temas variados.

Com isso, nos direcionamos ao momento da **introdução**, no qual apresentamos, à classe, a obra *O presente de Ossanha* e o seu autor, Joel Rufino dos Santos. Foram apresentadas algumas informações sobre o autor, como seu passado revolucionário e sua contribuição para literatura brasileira. Quanto a obra, fizemos uma breve introdução de sua publicação, encaminhando-se ao próximo momento.

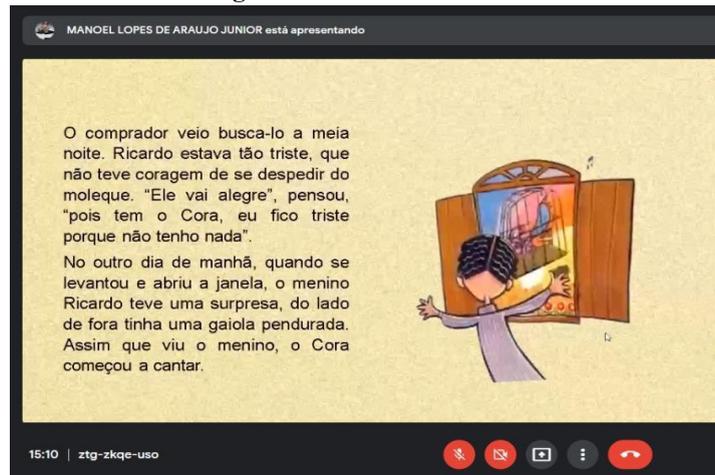
Figura 06: Introdução a Joel Rufino dos Santos



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nesse contexto, iniciamos a etapa da **leitura**. Dessa forma, encaminhamos o texto, previamente, aos alunos presentes no grupo de *WhatsApp* da turma, para que tivessem um acesso à história. A partir disso, operamos uma leitura colaborativa, na qual vários estudantes tiveram oportunidade de conhecer o texto escrito, e muitos se voluntariaram para lê-lo através do microfone antes mesmo do início. Assim, a leitura ocorreu através dos *slides*, que portavam o texto escrito, como demonstrado na Figura 07:

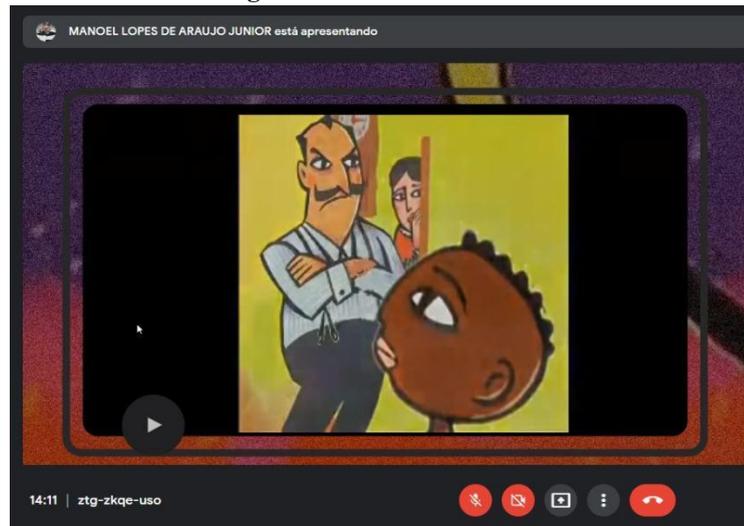
Figura 07: A leitura do conto



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Após a primeira leitura, demos oportunidade aos alunos de relatarem suas primeiras impressões sobre a história. Nesse sentido, os estudantes demonstraram gostar muito da narrativa, haja vista que vários discentes logo apontaram suas partes preferidas, e muitos afirmaram ser o momento final, uma vez que tinha uma linda mensagem por trás. Ainda nessa ocasião, uma aluna afirmou que adorava histórias nesse estilo; outro, dando seguimento aos comentários, disse que a história era um pouco misteriosa e por isso interessante. A partir disso, outros colegas apontaram seus momentos preferidos e o momento se tornou uma interação contínua, em que concordavam com as escolhas dos outros e ainda comentavam o porquê.

Para seguir a proposta que estamos a discutir, promovemos um segundo momento de leitura do conto, mas, dessa vez, através de uma adaptação televisiva que a obra ganhou. Logo após as primeiras questões serem expostas, foi exibido um vídeo produzido pelo programa de TV *Livros Animados*, distribuído pelo Canal Futura, que adaptou o livro para o formato de desenho animado. Tal conteúdo contava com as ilustrações de Maurício Veneza e a narração da atriz Vanessa Pascale. Quando foi exposto, um dos alunos logo se manifestou dizendo que estava esperando que a sala veria um filme, devido a todos os jogos anteriores.

Figura 08: Desenho animado

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Após a exibição do vídeo, questionamos a turma sobre sua visão do desenho, como também sua relação com a história. Nesse cenário, os alunos reagiram positivamente às ilustrações, comentando o quão bonitas eram. Ainda, um dos discentes comentou como as entonações na narração foram interessantes e outra aluna comentou que haviam momentos nas ilustrações que eram diferentes do que ela tinha imaginado na leitura do texto escrito. Como consequência, percebemos a contribuição que o vídeo fez ao momento da leitura, visto que instigou, aos alunos, a observação de novas nuances sobre o conto.

Após esse momento de constante interação dos discentes, percebemos como esse processo pode surtir efeitos na forma como se lê e compreende as histórias. Cada momento provocou uma reação sobre um aspecto diferente da obra, o que reflete nas possibilidades do texto literário de se reinventar e apresentar vários contextos, dependendo de como é direcionada a discussão. Desse modo, o aluno de literatura pode ser estimulado a novas experiências, mediante metodologias que compreendam uma gradatividade e acompanhamento do seu estudo.

Ao início de um novo encontro, realizamos uma nova leitura recapitulando algumas questões estabelecidas na aula anterior. Após o colhimento das reações dos alunos aos textos, retornamos a alguns pontos que foram colocados anteriormente, como também questões a serem introduzidas primeiramente à discussão. Topicalizamos, assim, alguns valores humanos, os quais poderiam ser refletidos através do conto, e que também foram mencionados pelos alunos anteriormente, ao falaram sobre a mensagem final. O primeiro ponto se fazia presente na questão da integridade, no qual foi discutido a persistência do personagem a manter sua conquista para si, mesmo que houvessem ofertas altas por ela,

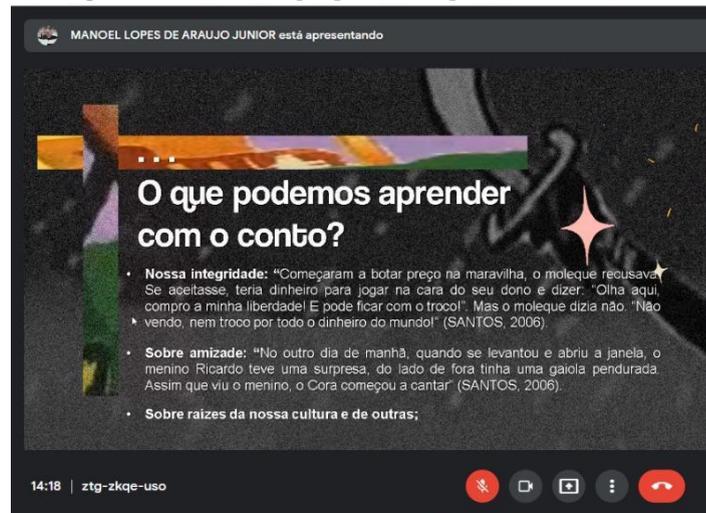
refletindo na fidelidade do personagem aos seus princípios. Uma das alunas comentou que isso demonstrava o significado emocional de um presente.

O segundo ponto, o mais comentado pelos alunos, se relacionava à amizade, e como os personagens, mesmo na adversidade, não queriam deixar o outro só. Os estudantes se manifestaram sobre os atos dos personagens, afirmando como aquela amizade era bonita e também comentaram de suas próprias experiências. Nessa conversa, uma aluna afirmou que a amizade é uma das coisas mais importantes em sua vida, uma vez que você sempre pode contar com um amigo e o seu consolo sempre ajuda. Essa associação do texto com suas próprias vivências demonstra uma compreensão ampla da obra, deixando as palavras e chegando à vida cotidiana.

Ainda nessa discussão, foi feita uma indagação aos alunos que se relacionava às temáticas de amizade no conto: “Se você pudesse presentear alguém com algo, o que seria?”. A turma parecia um pouco tímida e pensativa a princípio, mas, logo após um tempo, passou a se manifestar sobre os seus desejos para com os demais. Vários estudantes e também bolsistas comentaram o quanto queriam presentear a seus familiares por tudo que faziam. Nisso, foi comentado por muitos a dedicação que os pais têm para consigo e isso os faziam merecedores de muitos presentes.

Um dos alunos utilizou o *chat* para afirmar que desejava ajudar aqueles que necessitavam, o que gerou uma nova discussão entre os discentes, pibidianos e a professora/supervisora, sobre o quanto é importante sempre lembrar do outro, e os estudantes comentaram sobre a ideia de empatia. Além disso, foi mencionado por outra aluna como esse tema poderia se relacionar ao Natal e todo o sentimento de solidariedade que é relacionado a esta época do ano.

Figura 09: Questões que podemos aprender com o conto



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Como terceiro ponto, comentamos sobre a influência cultural presente no conto, que carrega referências a fatos históricos brasileiros, como também à mitologia e religiões de matrizes africanas, ainda presentes no Brasil. Em um momento da obra, há uma outra contação de história que faz referência aos orixás como uma das personagens, Ossanha. Os alunos comentaram como as ilustrações foram interessantes nesse momento do conto, pois mostravam como fazia parte de uma narração diferente da primeira.

Esse aspecto da história não só é característico do autor, como comentado por nós em capítulos anteriores, mas também representa uma das essências da literatura afro-brasileira: o respeito e exaltação a ancestralidade africana, que teve uma grande contribuição à literatura oral e popular brasileira. Com isso, essa questão foi brevemente apresentada aos alunos através de uma introdução ao que se constitui a literatura afro-brasileira e sua influência em nossa contação de histórias como lendas e mitos.

Figura 10: Introdução à literatura afro-brasileira



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

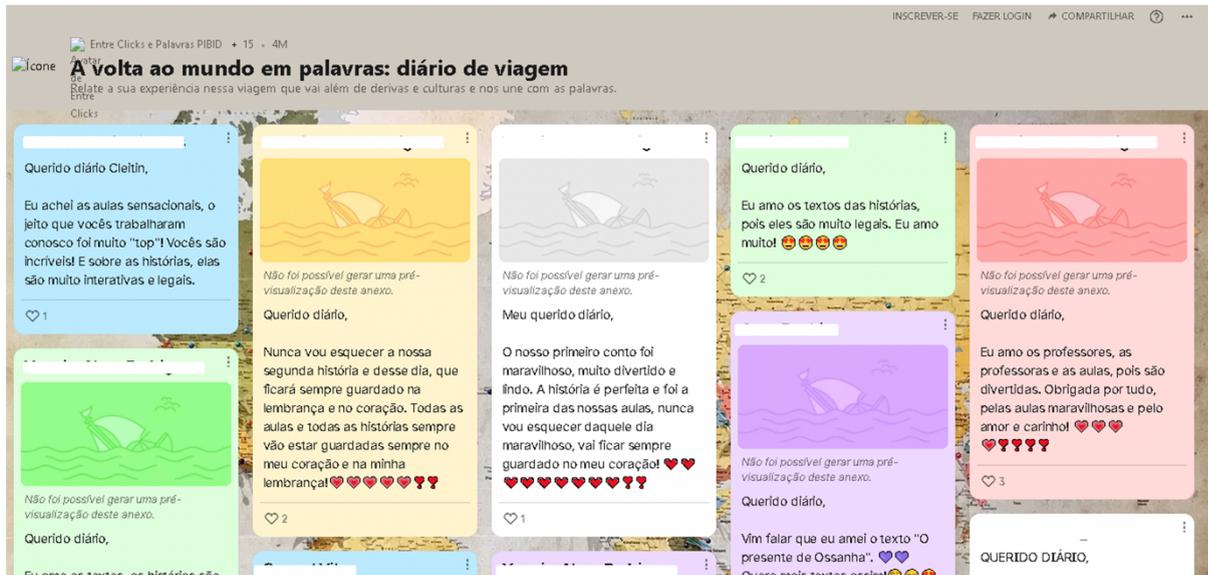
A partir disso, adentramos em um dos momentos mais interessantes da sequência, em que os alunos comentaram no *chat* e através do microfone lendas, de origem urbana e rural, que conheciam ou que ouviram de seus pais. A maioria dos alunos mencionou o mito da Comadre Florzinha e todas as experiências que seus pais e avós tinham com as possíveis aparições. Outros estudantes comentaram sobre mitos de assombração presentes na cidade, como pessoas de branco nas estradas e o mito da Loira do Banheiro. Um aluno mencionou que achava interessantes as lendas mais conhecidas como Iara e Saci-Pererê. Os alunos tiveram grande participação nesse momento, e um deles chegou a comentar que essas histórias poderiam fazer um livro de terror.

Diante disso, percebemos as relações que os alunos conseguiram fazer entre os textos comentados, suas experiências e as realidades que eles conheceram a partir da oralidade, princípios que fortalecem o ensino e o recebimento de obras de literatura afro-brasileira. Esse processo só se tornou possível graças ao espaço de diálogo entre todos os presentes na sala, os quais puderam fazer suas contribuições e reagir aos outros, construindo uma roda de conversa. Tal interação foi muito além das palavras do conto, visto que tocou tanto em aspectos individuais quanto em caracteristicamente coletivos.

Depois desses momentos de partilha de impressões sobre o texto, chegamos à etapa da **interpretação**. Com o objetivo de refletir tudo o que foi discutido até os momentos finais, como também produzir um diagnóstico de toda a sequência, optamos por um registro escrito, o qual teve como suporte a plataforma digital *Padlet*⁹, que havia sido previamente utilizada pelos alunos em outras ocasiões. A atividade foi intitulada “A volta ao mundo em palavras...” e tinha como finalidade unir suas impressões sobre as atividades. Os primeiros registros deixados no mural virtual podem ser conferidos na Figura 11 a seguir:

⁹ O *Padlet* é uma plataforma digital que funciona tanto como *site*, quanto aplicativo, que possibilita a criação colaborativa de textos. Os conteúdos possuem caráter interativo, uma vez que a ferramenta permite não só o uso do texto verbalizado, como também outros aspectos semióticos relacionados, como aconteceu na atividade em questão. Para mais informações, acesse: <<https://padlet.help/1/en/about-padlet/what-is-padlet>>.

Figura 11: Atividade “A volta ao mundo em palavras: diário de viagem”



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Utilizando da estrutura de um gênero anteriormente trabalhado na turma, o diário, a proposta pedia aos alunos para descreverem sua experiência com o texto apresentado, assim como seus pensamentos finais sobre as discussões feitas, que contaram com numerosa participação dos estudantes. Servindo como um mural digital, os discentes criaram seus textos verbais, como também coloriram e adicionaram imagens e *gifs* que refletiam suas emoções na mensagem ou serviam de símbolo à obra em questão, interagindo com uma multiplicidade de gêneros e linguagens.

No último encontro, tivemos a socialização dos textos, assim como a continuidade de uma atividade já comum à turma: a reescrita dos seus registros. Em momentos anteriores, foi discutida a importância da revisão linguística nas produções textuais para melhor adequação aos gêneros. O momento contou com a participação voluntária dos próprios alunos, que se colocavam a ler os textos e esperar por sugestões vindas de seus colegas, dos bolsistas e da professora/supervisora. Percebemos uma descaracterização da ideia negativa da correção, já que os alunos expressaram que a reescrita em conjunto os ajudou em várias de suas produções escritas para além da aula de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, reforçamos aos alunos que as reescritas deveriam se restringir às questões linguísticas de ortografia, desafiando-os a manter o mesmo sentido sem necessitar mudanças no conteúdo. Dessa forma, os estudantes demonstraram compreender esse aspecto, e um deles ainda afirmou que esse tipo de atividade tinha lhe ajudado com pontuação.

Ao analisarmos os registros, percebemos como os alunos desenvolveram suas interpretações individuais da obra, como também interagiram com o que foi exposto no

coletivo. Houve, ainda, uma grande presença de demonstração de afeto para com os pibidianos, em agradecimento à elaboração dessas atividades e temáticas. Para comentário específico, selecionamos alguns dos recados que representam algumas das discussões que tivemos, sendo esses:

Aluno A: Querido diário, eu amo as aulas dadas pelos professores pibidianos, porque elas são sempre muito cheias de criatividade, são super interativas e realizadas com tanto carinho, e dessa vez não foi diferente. Eu adorei tudo nessas últimas aulas sobre outros países e culturas. O jogo que foi feito dessa vez foi muito divertido, a história foi maravilhosa, tudo é perfeito.

Aluno B: Querido diário, vim falar que eu amei o texto “O presente de Ossanha”! Quero mais textos assim! Amei o filme dela também!

Aluno C: Querido diário, eu gostei muito da história “O presente de Ossanha”. A melhor parte foi quando o passarinho estava na janela, eu gosto muito das histórias que os professores contam! (Dados da pesquisa, 2021).

Nos registros referendados, podemos perceber o recebimento positivo dos alunos em relação à obra, como também a apreciação das suas temáticas, como comenta o aluno A, em que pôde conhecer uma nova cultura de forma interativa. Em relação a isso, um comentário recorrente na maioria dos registros foi a escolha do conto e o vídeo de sua adaptação, sendo considerado bonito por sua mensagem e imaginativo. De um modo geral, os recados demonstraram a participação dos alunos durante as discussões e suas impressões positivas sobre a interação com a nova história e a forma como foi introduzida.

Diante do que foi apontado, percebemos que existem várias alternativas para experienciar o texto literário de produção afro-brasileira em sala de aula, ao compasso que se estabelece o papel do aluno no ato da leitura. Os alunos compreenderam que suas experiências acrescentariam às discussões e esse princípio foi postulado nas relações da literatura com seu cotidiano: na apresentação dos produtos de mídia que gerou tanta interação, como também no contato com o imaginário popular, carregado de uma mitologia característica.

Através das adaptações ao contexto digital e do estímulo à socialização das interpretações, se estabeleceu um ambiente aberto ao individual e ao coletivo, princípio que abre portas a uma nova rede de conhecimentos. A presença da literatura afro-brasileira na prática do ensino de língua pode ser uma realidade fora das diretrizes e currículos, no momento em que se abre um espaço para que ela seja, indubitavelmente, a prioridade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o presente trabalho teve como objetivo principal descrever as atividades desenvolvidas com a obra *O presente de Ossanha*, e sua adaptação para desenho animado, em turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em aulas remotas de Língua Portuguesa, no contexto do PIBID. Em justificativa a nossa prática, iniciamos nossas discussões refletindo sobre o ensino de literatura afro-brasileira na educação básica, que sofre impedimentos mesmo sendo assegurado por lei e promovido pelos documentos curriculares.

Em detrimento disso, analisamos os fatores históricos que permeiam os caminhos de uma obra negra até a sala de aula, traçando um percurso histórico sobre como essas produções eram vistas e como isso influenciou na sua desvalorização no ambiente escolar. Com isso, nos direcionamos à produção literária para crianças e jovens e como, desde seu início, tem impactado a presença da temática afrodescendente no ensino. Contudo, ainda ressaltamos que, com o passar do tempo, a literatura infantojuvenil sofreu revoluções e encontrou progresso para uma representação mais consciente do ser negro no Brasil.

Com isso, observamos como o ensino de literatura depende de vários artifícios para sua concretização e tomamos a concepção do letramento literário e a multiplicidade de textos que podem contribuir para uma melhor introdução desse conteúdo. Nesse viés, utilizamos como ilustração as adaptações televisivas de textos literários e como o seu formato pode contribuir para ganhar o interesse de crianças e jovens à literatura no geral e especialmente o gênero que estamos a discutir.

Compreendemos que as experiências e o conhecimento de mundo são cruciais para a construção de sentidos de um texto literário e, para comprovação disso, descrevemos e analisamos nossa aplicação de atividades em aulas do PIBID, de modo remoto, em turmas do Ensino Fundamental (anos finais). Através dessas atividades, percebemos as possibilidades que a literatura afro-brasileira pode apresentar no processo educativo, quebrando os estigmas que são estipulados a ela. Além disso, também reconhecemos a oportunidade que a interação entre esse ramo da literatura e a produção televisiva tem para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que interage com uma pluralidade de linguagens.

Sendo assim, concluímos esse estudo e almejamos que essas questões transpassem os objetivos e sirvam de base para discussões acerca do ensino de literatura negra na escola. Desejamos que o meio acadêmico se preocupe cada vez mais em trazer esse tópico à mesa e fazê-lo prioridade, desmitificando o preconceito sofrido até então. Também visamos alunos de

projetos como o PIBID, que possam encontrar nos relatos aqui disponíveis uma oportunidade de inspiração para suas ações.

Ao fazer essa pesquisa, esperamos que o trabalho sirva de fonte teórica, por meio das discussões que fizemos ao interagir com outras fontes, e também como visualização da prática, na qual vimos o desenvolvimento dos alunos e suas interpretações críticas. Assim, prezamos que essa discussão se prolongue e faça-se perceber que a maior ferramenta que o ensino de literatura afro-brasileira precisa para sua concretude é a oportunidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de educação fundamental – Brasília/MEC/SEF, 1997.
- BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de Carvalho. Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 2, maio/ago. 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luiza de. JOVER-FALEIROS, Rita (org). **Leitura de literatura na escola**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, C. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, v. 13, n. 25, p. 17-31, 17 dez. 2009.
- GAMA, Luís. **Primeiras trovas burlescas**. Luís Gama. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=211>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- GARCIA, Clarisse de Paiva; SILVA, Marli Regina da; *et al.* **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial, p. 123-134, 2016. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/11-multiletramentos.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2022.
- GUEDES, Lino. **Novo rumo**, 2021. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafr/autores/11-textos-dos-autores/634-lino-guedes-novo-rumo>>. Acesso em: 16 de jan. de 2022.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil**. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. Jandira, São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RICHE, Rosa Maria Cuba. África e Brasil africano: das narrativas orais ao reconto. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Conto e Reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O presente de Ossanha**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann. MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Florentina. LIMA, Maria Nazaré (org). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira; CORRÊA, Hércules Toledo. Das estantes para as telas: recepção infantil contemporânea do conto A roupa nova do imperador. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Conto e Reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes. SILVA, Claudia Alves da. **O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS NUANCES DESSA RELAÇÃO**. Campina Grande, 2013. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3552>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ANEXO A — TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes das ações pedagógicas (trabalho com o texto literário *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino, supervisionado pela professora/supervisora Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi), desenvolvidas nas turmas do 6º e 7º anos, do turno manhã, desta Instituição. Tais atividades foram planejadas pelo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), **MANOEL LOPES DE ARAÚJO JÚNIOR**, aluno do curso de Licenciatura Plena em Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, sob orientação da Prof.ª Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, e aplicadas em conjunto com os demais bolsistas do PIBID. Desta forma, autorizamos que o mesmo utilize em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) os resultados gerados durante a intervenção, para fins de análise e publicação científica.

ESC. EST. DE ENS. FUNDAMENTAL
ANTENOR NAVARRO
DEC 369 DE 09/03/1933
R. PREFEITO MANUEL LORDÃO 161
CENTRO GUARABIRA PB
INEP 25068644
UTB 1701100

Guarabira, _____ de fevereiro de 2022.

Rozil da Silva Gomes
Mat. 187.273-7
Aut. 11.580
Diretor Escolar

Rozil da Silva Gomes
Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO B — TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, **JOANA MARIA SILVA RODRIGUES**, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de **ANNA BEATRIZ SILVA CARVALHO** de 12 anos na a pesquisa **“Cotidiano, câmera e ação: a mídia televisiva como estímulo à literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II**. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“Cotidiano, câmera e ação: a mídia televisiva como estímulo à literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II”**, o qual tem como objetivo discutir a presença da literatura afro-brasileira no ambiente escolar, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, e apresentar alternativas, como a mídia televisiva, para maior inserção dessas produções na experiência literária dos alunos. Com isso, relatará as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, com a supervisão da professora Danielle dos Santos Mendes Coppi, a partir da leitura do texto *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 98831-5181 com

JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Manoel Lopes de Araújo Júnior

Assinatura do responsável Josanna Maria Silva Rodrigues
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade Anna Beatriz Silva Carvalho



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, **JOSILENE DE OLIVEIRA SILVA**, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de **CAMILA DE OLIVEIRA SILVA** de 13 anos na a pesquisa **“Cotidiano, câmera e ação: a mídia televisiva como estímulo à literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II**. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“Cotidiano, câmera e ação: a mídia televisiva como estímulo à literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II”**, o qual tem como objetivo discutir a presença da literatura afro-brasileira no ambiente escolar, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, e apresentar alternativas, como a mídia televisiva, para maior inserção dessas produções na experiência literária dos alunos. Com isso, relatará as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, com a supervisão da professora Danielle dos Santos Mendes Coppi, a partir da leitura do texto *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 98831-5181 com

JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Manuel Lopes de Araújo Júnior

Assinatura do responsável Priscila de Oliveira Silva
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade Damila de Oliveira Silva



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Rafaela Maria da Silva Melo, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do EDVALDO CASUSA DE MELO FILHO de 13 anos na a pesquisa "Cotidiano, câmera, ação: a mídia televisiva como estímulo à literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II". Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho "Cotidiano, câmera, ação: a mídia televisiva como estímulo à literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental II", o qual tem como objetivo discutir a presença da literatura afro-brasileira no ambiente escolar, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, e apresentar alternativas, como a mídia televisiva, para maior inserção dessas produções na experiência literária dos alunos. Com isso, relatará as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, com a supervisão da professora Danielle dos Santos Mendes Coppi, a partir da leitura do texto *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial;

entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 98831-5181 com _____.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Manuel Lopes de Araújo Júnior

Assinatura do responsável Rosângela Machado da Silva
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade Edvaldo Sousa de Melo Filho