



LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LENDO A OBRA *BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA* NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Abraão Vitoriano de Sousa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (abraaovitoriano@hotmail.com)

Jociélia Francisca de Sousa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (jocélia.pb@gmail.com)

Claudivania Ferreira de Queiroz Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (catarinaakarine@gmail.com)

Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (malupsampaio@hotmail.com)

RESUMO: A literatura infantil afigura uma considerável perspectiva para o desenvolvimento da competência leitora na escola, em razão de possibilitar ao aluno experiências culturais, estéticas e intelectuais, expondo os mais variados assuntos, dentre esses: contextos pertinentes à diversidade e questões sociais. Apesar disso, a literatura infantil, em relação à cultura afro-brasileira, ainda encontra um grande abismo em sala de aula, estando ambas em um constante processo de diálogo e reconstrução. É na direção de (re)pensar outras oportunidades de leitura e de interpretação que assevera-se este trabalho. Ressaltamos, pois, como objetivo maior desse estudo: apresentar a literatura afro-brasileira nos anos iniciais, evidenciando sua importância para a formação de leitores através da obra “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009). Assim sendo, quanto à metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, referendada em Coelho (2000); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2005) e em Cosson (2016). Ponderamos que a leitura literária e as questões étnico-raciais precisam estabelecer vínculos mediante uma apreciação lúdica e construtiva que favoreça a ótica das diferenças e a valorização das identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Literatura Afro-brasileira, Diversidade.

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre Relações Étnico-Raciais na educação básica, especialmente depois de promulgada a Lei nº 10.639, de Janeiro de 2003, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Nesta direção, em 2004, o Conselho Nacional de Educação autorizou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Apesar desse avanço enquanto marco legal, a educação para as questões étnico-raciais depara-se continuamente com grandes desafios para sua efetivação. Por vezes, a temática é abordada na escola somente em datas isoladas (dia da consciência negra), ou, ainda, mediante

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br

propostas inócuas, como o trabalho com textos paradidáticos, explorando simplesmente os aspectos formais do texto, sem empreitar uma discussão sobre os contextos socioculturais que um assunto dessa natureza implica.

É, pois, em postura contrária a essas práticas ausentes de significados que o referido estudo argumenta-se: no sentido de repensar esses trajetos e promover novas leituras acerca da cultura afro-brasileira, considerando a importância desse assunto como eixo balizador para se construir uma política afirmativa da diversidade na escola. A esse respeito, situamos a literatura infantil como uma relevante perspectiva para tentar superar esses abismos pertinentes às questões étnico-raciais na escola.

Nesta ótica, o presente trabalho objetiva apresentar a literatura afro-brasileira nos anos iniciais, evidenciando sua importância para a formação de leitores através da obra “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009). Comungamos da ideia que a leitura literária e as questões étnico-raciais necessitam dialogar através de uma apreciação lúdica e construtiva que favoreça a ótica das diferenças e a valorização das identidades.

2. METODOLOGIA

Com base na leitura de Richardson (2008), o método científico delinea os caminhos para se alcançar um determinado objetivo, sendo a metodologia: os instrumentos e as regras desse método. Neste contexto, o presente trabalho caracteriza-se enquanto uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2012), desenvolve-se a partir de materiais já elaborados, constituindo principalmente de livros e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa tem como principal vantagem permitir o investigador uma vasta cobertura de fenômenos muito mais amplos que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Do ponto de vista dos objetivos, apresenta-se como descritiva, uma vez que assinala como propósito fundamental: “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 2012, p. 28).

No que corresponde à abordagem, aludiu-se a uma pesquisa qualitativa, a qual não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Segundo Richardson (2008, p. 79): “A abordagem qualitativa [...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho levou em consideração a análise crítica de materiais (livros, artigos, leis, entre outros) e a construção de uma sequência básica do letramento literário (COSSON, 2016), a fim de enunciar uma perspectiva para a abordagem com literatura afro-brasileira nos anos iniciais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Embasando-se em Barbosa (2011), a escola consiste na principal instituição promotora da leitura, nela ocorrem as maiores possibilidades de interpretação e produção de textos, permitindo práticas diversificadas do ato de ler. Para tal, faz-se necessário que o professor possibilite o olhar crítico e reflexivo dos alunos diante de diferentes condições e usos da linguagem.

Diante disso, sublinha-se a importância do trabalho com o texto literário, cujo professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental deve oferecer pressupostos para que os estudantes despertem sua criatividade, ampliem sua visão de mundo e sejam sujeitos críticos. Em direção a isso, Paiva e Maciel (2008, p. 116) ratificam:

Quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nessa linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado (embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente), mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária.

O trabalho com literatura vai muito além de um estudo estético ou de um processo de leitura e de escrita, por se tratar também da humanização do indivíduo, de sentimentos, de uma forma especial de leitura que oportuniza o letramento literário. A literatura, assim, é fundamental dentro do contexto educacional, estando presente como uma lente que nos permite ver a sociedade e o mundo ao longo do tempo, interligando histórias, magia, beleza, expressão, vida e arte. Nesse aspecto, percebemos que a literatura está intimamente ligada ao contexto real e cultural da sociedade. Dessa forma, ela é entendida como espaço que se relaciona diretamente à experiência que nos rodeia. (COSSON, 2016).

Podemos dizer que leitura literária não está somente ligada às práticas de leitura do texto, como também voltada à educação literária e seu

efetivo domínio na escola e na sociedade. Isso reflete sobre a forma que a escola tem ensinado a literatura e, mais precisamente, como tem formado o leitor. Silveira (2005) explicita que:

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] O texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16)

Em sintonia com esse pensamento, Eliana Yunes (2003, p. 53) assevera a necessidade que “[...] a cada texto sejamos leitores mais intensos e extensivos, a ponto de aí, sim, podermos escrever-nos e inscrever-nos na palavra lida [...]”. A autora se refere à capacidade do leitor perpetuar sua própria leitura, na medida em que a passa para outrem.

O ensino da leitura literária, então, deve segundo deve oportunizar mecanismos “[...] para que se forme leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 78)

A leitura literária é, então, de fundamental importância na formação dos sujeitos dotados de um olhar crítico em relação ao contexto em que se encontram inseridos, propiciando reflexões e transformações. Porém, muitas vezes, essa perspectiva não tem tido o espaço adequado no ensino fundamental. Brandão e Micheletti (2011, p. 26) apontam que:

[...] a linguagem na escola volta-se, equivocadamente, apenas para a praticidade, por isso encara a literatura como algo suspeito, frívolo. Ler histórias, no ensino fundamental, se reduz a adestrar-se na decodificação do código, a perceber sequências, ações, espaços, em suma, extrair do texto apenas elementos de sua camada superficial, informativa. [...] A escola deveria, desde as séries iniciais, considerar a literatura como atividade produtiva no sentido mais amplo.

Acerca disso, a escola não pode apenas exigir formas de leituras tecnicistas que não despertam o verdadeiro prazer para a leitura, nem tampouco conduzir o aluno a uma proficiência de leitura literária. O professor, nesse sentido, tem importante papel nesse processo de cativar e conduzir o aluno ao encontro da literatura e não usar textos literários como instrumento “didatizante”, para trabalhar conteúdos didáticos normativos e meramente informativos, já que a perspectiva de formação do leitor literário ocorre pela dimensão do prazer e do encantamento.

Dessa forma, a formação do leitor na perspectiva letramento literário, pode possibilitar uma formação crítica e reflexiva, tornando-o um ser ativo e pensante, capaz de atuar na sociedade e mais precisamente sendo um instrumento de humanização. (COSSON, 2016).

3.2 TRABALHANDO A OBRA “BRUNA E A GALINHA D’ANGOLA”

A literatura afro-brasileira em sala de aula enfrenta incontáveis desafios para a construção de um ambiente propiciador de aprendizagens. Com base em Rocha e Trindade (2006, p. 56), no texto das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”:

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial, os eurocêntricos, como que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um progresso histórico de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos.

É comungando da perspectiva da questão racial como um conteúdo multidisciplinar e recusando o uso do material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro que tomaremos o livro “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009), como um ponto de partida para abordar as situações de diversidade étnico-racial e da vida cotidiana nas salas de aula. (ROCHA; TRINDADE, 2006).

Voltando-se à obra de Gercilga de Almeida (2009), “Bruna e a galinha d’Angola”, a narrativa inicia-se de um modo bem peculiar, provocando a curiosidade do leitor:

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã, que chegara de um país bem distante, e pedia-lhe para lhe contar histórias de sua terra natal.

Uma que ela gostava muito era do panô da galinha que sua avó trouxera da África. Ela sempre começava assim:

“Conta a lenda de minha aldeia africana que Òsún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’.

Foi assim que surgiu Conquém, ou melhor, a galinha d’Angola deste pano.” (ALMEIDA, 2011, p. 4).

Podemos analisar, em consonância com Silveira et al. (2012, p. 187), que o livro “Bruna e a galinha d’Angola” coloca-se em uma “[...] tendência bastante recente na literatura infantil brasileira segundo a qual as personagens negras são inseridas em tramas cujos principais conflitos são de outra natureza, não sendo focalizadas diretamente situações de discriminação”.

De acordo com Sousa (2005, p. 199-200), Bruna e outras personagens de representação negra feminina levam à alusão de uma nova tendência, a qual enfatiza:

- valorização da personagem negra feminina contadora de história, que não é estereotipada como a tia Anastácia, mas mantenedora da ancestralidade africana;
- reforço ao direito à existência e à individualidade das personagens negras femininas;
- Os livros não se remetem somente às crianças brancas, de classe média, como outrora, mas também às crianças negras de diferentes classes e contextos sociais;
- as personagens femininas negras, na maioria das vezes, deixam de ser utilizadas apenas como suporte demonstrativo nas histórias que se destinavam a propagar um padrão de vida típico de crianças brancas e de classe média.

Por tudo isso, julgamos oportuno levar o presente livro para o cotidiano escolar dos anos iniciais através de uma sequência de básica de atividades com o intuito de apresentar para as crianças a importância de se conhecer a variedade de autores, de histórias e de situações abordadas na literatura e fazê-las perceber o quanto essa diversidade é necessária para enriquecer nossos conhecimentos enquanto leitores.

No que se refere à sequência básica do letramento literário, segundo Cosson (2016, p.51), esta constitui-se por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na *motivação* busca-se explorar a antecipação que o leitor faz diante de um título de um livro, procurando despertar seu interesse pela leitura. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa estratégia de estímulo. Na *introdução*, autor e obra são anunciados aos alunos. O professor deve apresentar o livro chamando a atenção dos elementos que o introduzem. Na *leitura*, é fundamental que o professor perceba as dificuldades dos estudantes e, assim, possa intervir efetivando estratégias que possam sanar tais obstáculos. Para Cosson (2016, p. 62): “a leitura escolar precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Por fim, na *interpretação* acontece o momento da construção dos sentidos, por meio da inferência/diálogo que envolve o autor, o leitor e a comunidade.

Dessa forma, a apresentação do livro deve ser feita a partir de predição. O professor irá mostrar o livro e, a partir da capa, das imagens e do título, os alunos responderão aos seguintes questionamentos: “O que mais chamou a sua atenção ao observar a capa do livro: título ou imagem? Por quê?”; “Pela imagem e título, você acha que o livro traz uma história interessante? Por quê?”; “Você já ouviu falar a respeito desse país chamado Angola? De quais fatos relacionados a esse país africano o livro poderá

tratar?"; "Será que a galinha tem algum significado especial para esse país?"; "Que mensagens são apreendidas a partir da observação atenta da capa?". (COSSON, 2016)

A partir dessa predição, é possível ocorrer uma rica discussão que será construída através das respostas dos alunos, das suas indagações e das suas colocações. Assim, poderão surgir outros posicionamentos a envolver as questões raciais e o professor continuará esse assunto usando como mote a abordagem do livro, isto é, não tratando a temática como foco central, falando também da solidão em que a menina sentia no início da história e das amizades que conquistou por intermédio da galinha. Nesse sentido, o professor irá trabalhar as diferenças (no caso racial), considerando a riqueza e a diversidade promovidas para a vida em sociedade.

Em um segundo momento, a história poderá ser lida enfaticamente pelo professor, dialogando com os alunos, no sentido de averiguar as discussões realizadas na predição e repassar outras informações não observadas anteriormente. Após instante de oralidade, torna-se interessante a exibição do filme do livro: "Bruna e a galinha d'Angola", com o propósito de reforçar os conhecimentos dos discentes e aguçar a curiosidade deles para conhecer sobre a autora, o país de Angola, a fundamentação dessa história.

Exibido o filme e realizada a discussão, o professor poderá fazer, junto aos alunos, uma pesquisa acerca das principais informações a serem adquiridas. Munidos dessas informações e das suas impressões, os alunos poderão montar, em grupos e com auxílio do professor, murais informativos, poderão também criar uma outra história por meio do tema e das imagens do livro, poderão pensar, inclusive, na história dessa mesma menina em outro país. As apresentações suscitarão novas discussões, considerando as formas e estratégias escolhidas pelos grupos para apresentarem os conhecimentos adquiridos. Vale salientar que momentos de leitura e escrita devem ser muito valorizados neste trabalho e devidamente orientados.

É essencial deixar que o aluno, após obter todas as informações necessárias para realizar essa atividade, exercite sua própria liberdade/autonomia. Estamos utilizando uma estratégia que deixa o aluno livre de ideias pré-concebidas, o que o liberta, inclusive, de preconceitos raciais. Nossas ideias vão ao encontro do que diz Leahy, referendada Paulino e Cosson (2004, p.55):

A tradição metodológica de estudos literários no Brasil tem sido a divisão em períodos históricos; nossa fundamentação teórica, a fenomenologia do resgate: em vão nos perguntamos, no espaço inadequado das salas de aula, 'o que o autor quis dizer com isso?'

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br

uma indagação certamente mais profícua se praticada em centros de estudos mediúnicos ou esotéricos. Raras foram as oportunidades de ampliação e aprofundamento do diálogo genuíno, querendo genuinamente saber dos alunos suas respostas sensoriais, emocionais, racionais ao lido: o que realmente sentiram, pensaram, depreenderam do texto literário. Mais raramente ainda se procedeu à leitura crítica, à análise teoricamente fundamentada, à interpretação sem maniqueísmo ou polarização do texto.

De outra forma, seguir a “historiografia literária” nacional não é mais sinônimo de letramento literário, tampouco de formação de leitores críticos e dinâmicos. Precisamos entender, de uma vez por todas, o avanço nas práticas de leitura em cada época histórica. Quanto às inovações atuais - as quais perpassam pela literatura infantil, pela valorização da cultura afro e pelo estudo mais crítico das obras destinadas para o público infantil; essas devem ser vislumbradas como direcionamentos para que, assim, seja efetivada desde os anos iniciais a formação leitores autônomos e competentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões ao longo desse estudo, avistamos que é necessário repensar o papel da escola e do professor para a superação de preconceitos: um caminho consiste no trabalho significativo com obras literárias, as quais discutam a importância de valorizar o outro, respeitar sua história, sua cultura.

Compreendemos que o professor, enquanto agente mediador de leituras literárias, tem que construir metodologias que sejam capazes de despertar no aluno um olhar crítico, conhecendo e entendendo a importância da literatura na formação pessoal e cultural dos discentes. A literatura afro-brasileira no cotidiano escolar vem a ser um espaço de apreciações, de transformações, de vivência da alteridade, dentre outros aspectos.

Portanto, é refletindo sobre esse contexto de possibilidades do estudo com literatura, que encontramos a resposta da necessidade de trabalhar com obras afro-brasileiras na sala de aula e, mais especificamente, com a obra “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009).

A contribuição desse trabalho ocupa-se de uma reflexão urgente e necessária: a escola necessita assumir o compromisso de despertar e de desenvolver no aluno (leitor) as competências básicas para interpretar/sentir a literatura, fenômeno esse que necessita ancorar-se em diferentes visões de mundo, as quais incluam o (re)conhecimento às questões étnico-raciais.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações: Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

BARBOSA, B. T. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Revista Educação em Foco, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas**. Brasília. Conselho Nacional de Educação: 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DIECEI, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

PAIVA, A; MACIEL, F. **Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais**. In: PAIVA, A; et al. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, Rosa Maria Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Ensino Fundamental**. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.



SILVEIRA, M. I. M. . **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura:** suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, Rosa Hessel et al. **A diferença na literatura infantil:** narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

