



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

PATRICIA PINHEIRO MENEGON

A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS:
contos africanos de Angola e Moçambique em Língua
Portuguesa para o ensino de base intercultural

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

PATRICIA PINHEIRO MENEGON

A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua
Portuguesa para o ensino de base intercultural

São Luís
2015

PATRICIA PINHEIRO MENEGON

**A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua
Portuguesa para o ensino de base intercultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/PGCult – Mestrado Interdisciplinar – da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa

São Luís
2015

Menegon, Patrícia Pinheiro

A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural/ Patrícia Pinheiro Menegon. — São Luís, 2015.

145 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2015.

1. Literatura 2. Cultural. 3. Contos africanos 4. Ensino 5. Base intercultural I. Título.

CDU 896-34:37

PATRICIA PINHEIRO MENEGON

A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/PGCult – Mestrado Interdisciplinar – da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovado (a) em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa (Orientadora)
Professora Associada do Departamento de Letras
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros
Professor Titular do Departamento de Educação II
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho
Professora Associada do Departamento de Letras
Universidade Federal do Ceará

Ao meu pai Belo Pinheiro (*in memoriam*)
exemplo de resiliência, amor e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Tudo a Deus poder e luz na minha vida.

Aos meus amados pais Sr. Belo Pinheiro (*in memorian*) e Sra. Nita Pinheiro exemplos a seguir. Leitores que me ensinaram dentre outras coisas a arte de ler e escrever e que sempre me incentivaram à realização dos meus ideais encorajando-me a enfrentar os momentos difíceis da vida.

Aos queridos irmãos Josilene Pinheiro-Mariz e Carlos Márcio C. Pinheiro por dividirem comigo momentos inesquecíveis e em especial Aldenora Márcia Pinheiro Carvalho pelo incentivo diário e paciência nos meus momentos de “pane”.

Àqueles que tornaram meus dias mais felizes e cheios de amor. Meu marido, Eduardo Vinícius Menegon, que inicialmente me desafiou rumo a esse objetivo, e meu filho, João Gabriel Pinheiro Menegon, presente de Deus... “Pessoa” que aprimora a minha paciência, me fazendo uma pessoa melhor a cada dia com seu jeito único de ser e que me proporciona diariamente o dom gratificante de ser mãe. Filho, tu és a razão do meu sorriso e de todos os meus esforços.

À Profa. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa pela indiscutível competência e extrema seriedade na condução dessa pesquisa. Pois, sem a sua orientação nada disto seria possível.

Ao círculo mais amplo de familiares: sobrinhos (as), cunhados (as), sogro(a), tios (as), primos (as) e amigos pela cumplicidade e amizade.

À gestão dos Colégios Literato e Sousândrade, cenários de pesquisa e aprendizado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – PGCULT, pelo comprometimento na ministração das aulas.

Aos colegas de turma do PGCult/2013, pelo partilhar diário – entre cafezinhos e boas conversas – de saberes, afeições, incertezas, e angústias. Em especial, Odlia Albuquerque, por sua disponibilidade e ajuda.

A literatura feita na África precisa ser mais conhecida não porque vai “fazer bem” aos leitores, e sim porque é boa. A maior parte dos livros sobre a África que os leitores do resto do mundo conhecem foi escrita por autores de fora da África. É preciso mudar essa perspectiva.

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar, no âmbito da interculturalidade, a leitura de contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, para a promoção do ensino intercultural previsto nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Quanto à estrutura, a pesquisa compõe-se de quatro capítulos. Nesse percurso metodológico, iniciamos objetivamente pelo levantamento documental acerca da legislação vigente que regulamenta a inserção da cultura africana no cotidiano escolar da Educação Básica, seguido da análise da bibliografia referente às práticas, processos e expressões socioculturais. Após observação do espaço da sala de aula de ambas as instituições de ensino e intervenção direta na proposta de leitura dos três contos africanos de Língua Portuguesa, quais sejam, um conto de Angola e dois de Moçambique, foi realizado o exame de dados a partir da análise dos questionários aplicados e o retorno dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O levantamento de dados foi realizado por meio de questionários, nos quais investigamos o perfil social dos sujeitos da pesquisa e o hábito de leitura dentro e fora da escola. Os dados gerados pelas questões objetivas foram tratados com estatística simples. Quanto às questões subjetivas – referentes às relações de sentido elaboradas pelos discentes –, foram analisadas e descritas a partir das opiniões enunciadas, buscando alcançar o objetivo principal. Concluímos, assim, que se abrem novas perspectivas de pesquisa sobre as principais nuances que norteiam o estudo acerca do ensino de base intercultural face às práticas e projetos vinculados à legislação vigente, especificamente àquelas referentes à Educação Básica que garantem a formação intercultural isenta de estereótipos.

Palavras-chave: Literatura. Cultura. Contos africanos. Ensino. Base intercultural.

ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate - in the context of interculturalism – the reading of African tales from Angola and Mozambique in Portuguese in the final grades of elementary school of basic education, in order to promote the intercultural education requested in the laws 10.639/03 and 11.645/08. Regarding its structure, this research is composed of four chapters. As regards its methodological approach, a documentary survey about the current legislation regulating the inclusion of African culture in the school daily plan of basic education as well as an analysis of the literature on its practices, processes and socio-cultural expressions were carried out. After observing classrooms of both educational institutions and proposing the reading of African tales in Portuguese (specifically: a tale from Angola and two tales from Mozambique), an analysis of data provided by questionnaires and feedback from the subjects involved in the research was held. Data collection was conducted through questionnaires in which we investigated the social profile of the subjects and their habits of reading in and out of school. The data generated by objective questions were treated with simple statistics. As to the subjective questions (regarding the relationships of meaning produced by students): they were analyzed and described from the views set out, seeking to achieve this research main goal. We concluded that new perspectives for research on nuances that guide the study of the intercultural basic education supported by the practices and projects related to current legislation are open. In particular, those ones related to basic education to ensure intercultural education free of stereotypes.

Keywords: Literature. Culture. African tales. Education. Intercultural basis.

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DC	Diretrizes Curriculares
DC/MA	Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil Social da Escola (A) 2014	47
Gráfico 2 – Hábitos de leitura dentro e fora da escola – Escola (A) 2014	48
Gráfico 3 – Hábitos de leitura escola (A) 2014	50
Gráfico 4 – Perfil social escola (B) 2014	52
Gráfico 5 – Hábitos de leitura dentro e fora da escola – Escola (B) 2014	53
Gráfico 6 – Hábitos de leitura dentro e fora da escola – Escola (B) 2014	54

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETRIZES CURRICULARES E A LEGISLAÇÃO.....	19
2.1	Da educação e do educando: questões teóricas, históricas e metodológicas	23
2.2	Da História e da cultura afro-brasileira e africana	24
2.3	O <i>petiti arerê</i> com o livro didático <i>A África está em nós...</i>	27
3	A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE BASE INTERCULTURAL	32
3.1	A Literatura Africana de Língua Portuguesa, a cultura e o conceito de raça e etnia	34
3.2	O ensino de Literatura Africana e as práticas pedagógicas nas séries finais	39
3.3	Ausência e presença da Literatura Africana de Língua Portuguesa em sala de aula	41
3.4	Descritores sociais e outras variáveis	43
3.4.1	A escola privada.....	46
3.4.2	A escola pública.....	50
4	CONTOS ANGOLANO E MOÇAMBICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	56
4.1	O que revela <i>As mãos dos pretos</i> do escritor moçambicano Honwana.....	58
4.1.1	O enredo.....	59
4.1.2	<i>As mãos dos pretos</i> pelas mãos das crianças	66
4.2	O angolano Ondjaki e <i>Ynari, a menina das cinco tranças</i>	75
4.2.1	A personagem	77
4.2.2	Entre birotos e moicanos: as crianças leem <i>Ynari, a menina das cinco tranças</i>	80
4.3	Por detrás d<i>O beijo da palavrinha</i> do moçambicano Mia Couto	87
4.3.1	O espaço.....	89
4.3.2	A escrita das crianças e outras percepções sobre <i>O beijo da palavrinha</i>	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	106
	ANEXO A: Questionários aplicados na Escola (A) – Conto: <i>As mãos dos pretos</i>....	110
	ANEXO B: Questionários aplicados na Escola (B) – Conto: <i>As mãos dos pretos</i>	115

ANEXO C: Questionários aplicados na Escola (A) – Conto: <i>Ynari, a menina das</i> <i>cinco tranças</i>	120
ANEXO D: Questionários aplicados na Escola (B) – Conto: <i>Ynari, a menina das</i> <i>cinco tranças</i>	125
ANEXO E: Questionários aplicados na Escola (A) – Conto: <i>O beijo da</i> <i>palavrinha</i>	130
ANEXO F: Questionários aplicados na Escola (B) – Conto: <i>O beijo da</i> <i>palavrinha</i>	135
APÊNDICE A: Carta de anuência para pesquisa acadêmico-científica.....	140
APÊNDICE B: Questionário 01: Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	141
APÊNDICE C: Questionário 02: O hábito de leitura dentro e fora da escola.....	143

1 INTRODUÇÃO

Resgatar a nossa memória significa resgatarmos a nós mesmos das armadilhas da negação e do esquecimento; significa estarmos reafirmando a nossa presença ativa na história pan-africana e na realidade universal dos seres humanos [...].
(Abdias do Nascimento)

Sabemos que a literatura é um instrumento indispensável no estímulo à imaginação da criança, por isso, na atualidade, os livros infantis, produzidos a partir de uma nova demanda social, atraem a atenção desse público cada vez mais expressivo. A indústria editorial voltada para a faixa etária infanto-juvenil produz numa nova configuração econômica, livros capazes de corresponder, de alguma forma, aos anseios da criança leitor a partir de histórias que concretizam uma relação de aproximação entre a realidade do pequeno leitor e a mensagem contida no livro.

Portanto, é necessária uma formação leitora que respeite a diversidade cultural e valorize esse sujeito como um ser histórico e vinculado às particularidades de seu grupo sociocultural. Para tanto, é essencial desenvolver a percepção sobre as temáticas étnico-raciais presentes nas obras literárias infantis para uma difusão mais concreta da cultura africana por meio da leitura de contos africanos de Língua Portuguesa, mais especificamente de Angola e Moçambique. Assim, este trabalho pretende contribuir com essa perspectiva, buscando investigar nesse âmbito a leitura de contos africanos de Língua Portuguesa para crianças nas séries finais. Enfocamos o desenvolvimento do ensino de base intercultural Brasil e África prescrito nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que prevê a obrigatoriedade do ensino de conteúdos da cultura africana na formação inicial da criança.

Buscamos, assim, analisar os aspectos fundamentais das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 comentando-as, na conjuntura dessas relações, além de debater temas relativos ao processo ensino-aprendizagem das disciplinas História e Cultura Afro-Brasileira. Para abordar tais questões, demos destaque à Literatura Africana de Língua Portuguesa, com a finalidade de debater os caminhos da pesquisa teórico-acadêmica e os padrões de práticas pedagógicas que ponderam essa temática em sala de aula, tendo como base textos ficcionais que fazem parte da herança das culturas africanas lusófonas.

A legislação voltada às questões étnico-raciais no Brasil não é nova em relação às discussões existentes, embora sua aplicabilidade seja marcadamente atrasada por uma série de entraves, que vão desde o histórico preconceito que ainda subjaz em diversos grupos na

sociedade brasileira até os obstáculos de natureza jurídica e afins. E nessa tensão entre o processual e o social, situa-se a escola com diretrizes e propostas político-pedagógicas que supostamente tem a formação do aluno como objetivo final.

Por essa razão a presente pesquisa nasceu da observação da realidade da sala de aula no que se refere à ausência da leitura de textos literários nas séries finais que privilegiem o negro como personagem principal das narrativas. Como professora da Educação Básica na rede privada há 19 anos, observamos, durante anos seguidos, a contínua seleção de livros paradidáticos para leitura obrigatória em sala de aula, entretanto, tais livros raramente apresentam o negro como sujeito participante de processos de produção de cultura. Nesse sentido, a linha de pesquisa em Cultura, Educação e Sociedade (LP2), do Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade – PGCult, favoreceu a investigação desse fenômeno, uma vez que o referido programa permite a ampliação das fronteiras teóricas e campos de investigação.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a pesquisa *A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural nas séries finais* a partir da delimitação de quatro categorias como referenciais de análise: a Literatura, a cultura, os contos africanos de Língua Portuguesa e o ensino de base intercultural.

Objetivamente buscamos investigar, no âmbito da interculturalidade, a leitura de contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa nas séries finais para a promoção do ensino de base intercultural previsto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Pretendemos, com tais objetivos, discutir as legislações vigentes acerca do ensino de base intercultural analisando as principais variáveis socioeconômicas na educação formal e a presença da Literatura Africana de Língua Portuguesa em sala de aula nas séries finais da rede pública e privada, descrevendo as metodologias abordadas nesse contexto. Finalmente, relacionamos os processos de construção do sentido dos textos literários africanos de língua portuguesa com as condições culturais das crianças, introduzindo a leitura e, conseqüentemente, a interpretação e análise dos contos *Ynari, a menina das cinco tranças*, do escritor angolano Ondjaki; *As mãos dos pretos*, de Luís Bernardo Honwana, e *O beijo da palavrinha* de Mia Couto, escritores moçambicanos, a partir de nuances interculturais em atividades de leitura dirigida.

Para tais discussões utilizamos os aportes teóricos de autores como Silva (2010) que descreve os códigos de reprodução cultural na modernidade, sugerindo três sistemas de mensagem para a concretização do conhecimento educacional, que são: o currículo que decide

o que conta como conhecimento adequado, a pedagogia que define o que conta como transmissão válida desse conhecimento, e a avaliação que define a validade desse conhecimento. Nessa mesma linha de discussão e pesquisa, buscamos as contribuições teóricas de Saviani (2001) e Goodson (2007). Ainda, Pinheiro (2011) que propõe a ampliação das investigações em Literatura a partir da pesquisa ação em caráter de intervenção direta na sala de aula e da leitura do texto literário.

Foram considerados também os estudos de Munanga e Gomes (2010), Munanga (2006, 2008 e 2012), Fanon (2008), Rosário (2010), Aguessy (2007), Santos (2007), Candau (2003; 2008) e Chaves (2009) que refletem a africanidade na sua relação com a cultura escrita e oral que descreve as principais nuances que norteiam as pesquisas acerca do ensino de base intercultural face às políticas, práticas e projetos vinculados à legislação vigente. Ainda Rousseau (2009), que descreve as bases para a formação do indivíduo a partir da tríplice concepção de educação e as demandas de cada faixa etária.

Para o recorte didático sobre a ideia de leitura literária, nos valem de alguns autores da contemporaneidade que discorrem sobre o campo da Literatura Infanto-Juvenil e sobre os impactos nesse público leitor como Colomer (2010) e que apresenta entre outras nuances, uma argumentação analítica sobre as temáticas pertinentes às dimensões da infância com ênfase nos aspectos cultural e epistemológico. Ao longo da pesquisa e seguindo as necessidades empíricas, baseadas na experiência, recorreremos a outros pressupostos teóricos que legitimaram e delimitaram as discussões, os questionamentos e os conflitos entre as categorias de análise já descritas.

Sendo uma pesquisa do tipo qualitativa que prevê a obtenção de dados descritivos, adquiridos por meio da relação direta com o fenômeno investigado, nossa opção pela pesquisa qualitativa permitiu focalizar prioritariamente o processo da investigação, analisando cada etapa e selecionando os dados conforme o amadurecimento e possíveis alterações na percepção do objeto. Portanto, este trabalho se configurou como pesquisa qualitativa do tipo descritivo-interpretativo e foi realizado a partir da análise dos dados, buscando, sobretudo, compreender e explicar tais resultados a partir da sua relação com a perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação.

Quando nos propusemos a pesquisar literatura africana de Língua Portuguesa e o ensino de base intercultural, faz-se necessário destacar que estamos entendendo “pesquisa em literatura como aquela que privilegia a leitura e a interpretação do texto. Mas há outras possibilidades que podem caber num quadro geral de pesquisa em literatura”, conforme estabelece Pinheiro (2011, p. 36). Porquanto, na modernidade, formar bons leitores não é um

trabalho elementar, demanda esforço, organização profissional e conhecimento teórico por parte dos educadores que carecem da ampliação das fronteiras do conhecimento aos quais está atrelado o seu componente curricular.

Assim, partindo das possibilidades escolhidas, o contexto da investigação refere-se a duas turmas de séries finais do Ensino Fundamental, a saber, uma da rede privada, aqui citada como Escola (A) e outra da rede pública estadual, identificada neste trabalho como Escola (B), ambas nesta capital. As duas turmas participantes são formadas por alunos já alfabetizados e oriundos de classes socioeconômicas marcadamente distintas.

Nesse percurso metodológico, iniciamos o levantamento documental acerca da legislação vigente que regulamenta a inserção da cultura africana no cotidiano escolar da Educação Básica¹ mediante a análise e interpretação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, responsáveis pela efetivação do acesso ao ensino de base intercultural. Além disso, procedemos à análise da bibliografia referente às práticas, processos e expressões socioculturais promotoras da interculturalidade nas esferas educativas, especificamente àquelas referentes à Educação Básica que garantem a formação intercultural isenta de estereótipos.

Investigamos ainda o espaço da sala de aula de ambas as instituições por meio de observação e posteriormente pela intervenção direta na proposta de leitura de três contos africanos em Língua Portuguesa, quais sejam, um conto de Angola e dois de Moçambique: *Ynari, a menina das cinco tranças* do angolano Ondjaki; *As mãos dos pretos* do moçambicano Luís Bernardo Honwana e *O beijo da palavrinha* do também moçambicano Mia Couto, com o propósito de investigar a caracterização do ensino de base intercultural no espaço plural da sala de aula. Após essas etapas realizamos o exame de dados a partir da análise dos questionários² aplicados e o retorno dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em seguida fizemos a transcrição e análise das produções textuais dos alunos que responderam a proposta a partir do estabelecimento das relações de divergências e convergências entre a identidade das personagens e sua identidade.

Nesse percurso, a pesquisa foi organizada em quatro capítulos que contemplam fundamentalmente a problematização proposta nos objetivos do projeto da pesquisa que consiste em refletir não só acerca da presença ou ausência da leitura de contos africanos de Língua Portuguesa nas séries finais, como também propor uma interação construtiva no

¹ Compreende-se Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

² Vide apêndices.

sentido da formação de leitores críticos e receptivos. Objetivamente destacamos no primeiro capítulo as principais acepções acerca do desenvolvimento das atividades de leitura na Educação Básica e a importância do ensino de base intercultural a partir da inserção de contos africanos nas aulas de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, a pesquisa traçou um breve percurso em torno das diretrizes curriculares e da Educação Básica, com enfoque especificamente nas diretrizes estabelecidas no Maranhão no que tange à História e à Cultura afro-brasileira e africana. Para fins investigativos, exemplificamos a partir do livro didático *A África está em nós*, utilizado nas escolas públicas do Maranhão, como as temáticas de matriz africana são abordadas no processo ensino-aprendizagem e o espaço destinado ao intercultural. A seguir discorremos sobre a legislação vigente: a Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008 que estabelecem as diretrizes para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

Abrimos o terceiro capítulo com a discussão sobre a Literatura Africana de Língua Portuguesa e o ensino de base intercultural, apresentando inicialmente conceitos essenciais sobre a Literatura, cultura e raça, situando a Literatura Africana de expressão portuguesa na Educação Básica e destacando as atuais práticas pedagógicas nas séries finais no que se refere à ausência ou presença da Literatura Africana em sala de aula. São apresentados os descritores sociais e outras variáveis coletadas na pesquisa e que foram utilizadas para caracterizar e diferenciar as escolas pública e privada.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos a proposta de leitura, interpretação e análise dos contos africanos de Língua Portuguesa: *As mãos dos pretos*, de Luís Bernardo Honwana (2009); fazendo uma breve análise do conto e enfatizando especialmente o enredo; também, *Ynari: a menina das cinco tranças*, de Ondjaki (2010), destacando, dentre os elementos da narrativa, a análise da personagem negra; e finalmente, em *O beijo da palavrinha*, de Couto (2006), fizemos uma breve análise do espaço da narrativa com ênfase na percepção da paisagem.

Assim, para alcançar o principal objetivo, fizemos a descrição das relações de sentido elaboradas pelo leitor nas séries finais a partir da análise dos questionários, aplicados ao longo das etapas de intervenção direta da pesquisa. Nesse sentido, o estudo permitiu situar as especulações e expectativas do leitor das séries finais do Ensino Fundamental, com base na experiência estética vivenciada a partir da leitura e apreensão dos sentidos dos contos.

Por essa razão, ratificamos as ideias de Bourdieu (2010, p. 26), no que diz respeito à construção do objeto de pesquisa que não se constrói de forma precipitada, antes deve ser “um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda

uma série de correções, de emendas, sugeridos por [...] o conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas”.

Consideramos que, na contemporaneidade, as pesquisas que investigam os processos vinculados às práticas educativas e socioculturais dispõem de diversas fontes para a busca e a análise de dados. Assim, tais pesquisas passaram a ser realizadas por meio de investigações qualitativas, uma vez que estas revelam com objetividade as descrições observadas a partir das análises dos fenômenos educacionais e socioculturais que têm o homem como principal sujeito. Assim, é com base nessa perspectiva que buscamos investigar a África que está em nós.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETRIZES CURRICULARES E A LEGISLAÇÃO

É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias.
(CRFB³, Art. 5º, inciso VI)

O atendimento e atenção às crianças da Educação Básica se afirmaram na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil e das séries finais como dever do Estado para com a educação integral do aluno nos primeiros anos de vida escolar. Sabemos que o processo que resultou nessa conquista teve ampla participação de movimentos sociais, movimentos feministas, comunitários, movimento de trabalhadores e outros movimentos de redemocratização do Brasil, além, evidentemente, das intensas lutas dos profissionais da educação.

A partir dessa significativa mudança, o campo da Educação Básica passou a viver um processo de revisão acerca das concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e da seleção de métodos pedagógicos mediadores e assertivos no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A exemplo disso, nos últimos anos, vimos destacar-se no meio acadêmico novas pesquisas e discussões acerca do alinhamento do trabalho didático-pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças nos primeiros nove anos de escolarização. O grande objetivo não é outro senão prover formas de garantir a continuidade no processo ensino-aprendizagem sem antecipação ou supressão de conteúdos programáticos que deverão ser assegurados nas séries finais e no ensino médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – LDBEN, em linhas gerais, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, objetivando nortear as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares nas séries iniciais e finais da Educação Básica.

Além das exigências dessas diretrizes, outros aspectos como as legislações estaduais e municipais passaram a ser observadas na tentativa de evitar imbróglis entre esferas de poder. Para tanto, foram estabelecidas normas, resoluções e pareceres que objetivavam exclusivamente à execução e cumprimento das normas do sistema de educação formal. Nessa representação, a criança passou a ser identificada como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

³ Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

pessoal e coletiva, absorvendo e produzindo cultura. Para efeitos das Diretrizes Curriculares são adotadas tais definições.

Para termos de delimitação dos objetivos desta pesquisa, destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as Orientações Curriculares Nacionais – OCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB preconizam uma nova disposição dos conteúdos, dos objetivos, dos processos avaliativos e das práticas pedagógicas que deverão ser observadas na escola básica.

Além de tais documentos orientadores, as legislações complementares servem para justificar a necessidade dos conteúdos temáticos nas escolas, entre as quais se destacam: a Portaria Conjunta do Ministério da Fazenda e da Educação, Nº 413, de 31/12/2002 e o Decreto Estadual Nº 18113/2001 que cria o Programa Nacional de Educação Fiscal; o Decreto Nº 7.037/ 2009 que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e a Lei Nº 9.795/ 1999 que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e a Lei Estadual Nº 9279/2010 que institui a Política e o Programa Estadual de Educação Ambiental do Maranhão; assim como as leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 que determinam que os currículos escolares contemplem o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e justificam a necessidade das práticas escolares abrigarem conteúdo dessa natureza.

A partir do estabelecimento de tais orientações e com a aprovação da Lei Nº 10.639 de 09/01/2003, tornou-se obrigatório na Educação Básica, especificamente para o Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as esferas da educação pública. Tal determinação apontou para a necessidade de redimensionar novas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais no Brasil que, de forma evidente, sempre careceu de estudos específicos para essas disciplinas. A partir da existência desta lei, fez-se necessário a presença de atividades objetivando viabilizar o desenvolvimento das temáticas de matriz africana a partir de vivências no âmbito da História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, no Artigo 3, inciso IV, garante, de forma precisa, a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceito de origem, raça, sexo ou quaisquer outras formas de discriminação. Essa determinação legal é complementada tanto pelo Decreto Lei Nº 1.904 de 1996, que garante a presença histórica da luta dos negros na formação do Brasil, quanto pela Lei Nº 7.716 de 1999, que regulamenta os crimes de preconceito de raça e cor e institui penas rigorosas aos atos de discriminação racial.

Observando estritamente a nossa realidade, a exemplo da legislação vigente, as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão objetivam orientar as práticas pedagógicas, no sentido de uma superação das atividades de planejamento fragmentadas e descontextualizadas dos processos de desenvolvimento cognitivo, como garantia do direito à educação integral e de qualidade.

Por essa razão, os temas sociais, por exemplo, devem abordar temáticas pertinentes e relacionadas às atividades de planejamento dos processos de ensino e aprendizagem. Para os setores responsáveis por essa estruturação, “este é o primeiro passo para assegurar que os indicadores educacionais deixem de traduzir as disparidades étnicas, geracionais, ambientais, políticas, culturais, tributárias e sexuais no nosso Estado”. (MARANHÃO, 2014, p. 11).

Na esfera administrativa o redimensionamento das atuais Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão aponta para a necessidade de novos modelos destinados à formação continuada dos professores nas diferentes áreas de conhecimento. Observa-se também a preocupação com a produção de materiais didáticos locais e assistência técnica sistemática para o trabalho pedagógico. A exemplo disso, o SIAEP – Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas, prevê todas as medidas técnico-didáticas na fomentação do trabalho docente.

No aprofundamento da discussão acerca das Diretrizes Curriculares, observamos que, além da construção das bases teóricas e metodológicas, faz-se necessária a comunicação equalizada do conjunto de escolas que integram a Educação Básica. Quando se considera o caráter orientador e equalizador dos termos fundamentais que direcionam a prática pedagógica escolar, percebe-se que esta se situa além da implementação de legislações e manuais didáticos na orientação do trabalho do professor.

Nessa discussão sobre as diretrizes curriculares e a Educação Básica, estão elencados, sobretudo, a importância, o caráter da educação, a abrangência e o aparelhamento dos processos de aprender e de ensinar. Aspectos esses que dirigem as competências e as habilidades essenciais às áreas de conhecimento e aos elementos curriculares que as compõem. E nesse sentido, o olhar científico sobre esses aspectos suplantam a mera descrição de normas e leis para o funcionamento da Educação Básica.

Isto porque, no que tange ao conceito mais amplo de educação concebido como um fenômeno da natureza humana, a redefinição do homem enquanto ser biológico para ser histórico-social torna-se tarefa quase exclusiva do trabalho educativo. Na delimitação rousseauiana, não obstante se tal educação for proveniente da natureza, das coisas ou do próprio homem. Por essa razão, para Saviani (2001, p. 19) “a compreensão da natureza da

educação passa pela compreensão da natureza humana.”. Na compreensão desses aspectos que são indissociáveis entre a natureza humana e a natureza da educação, o próprio conceito de homem também se amplia.

Portanto, falar sobre o valor da legislação no processo educativo e sua repercussão na sociedade é compreender que existe uma clara distinção entre a educação tal como reverbera na imaginação da coletividade e a chamada educação escolar. Tal dimensão distintiva coloca ambas como pares de oposição, a primeira como mais fluída, multidirecionalizada e abrangente em diversos aspectos; enquanto alinha a segunda concepção exclusivamente no plano social.

É nessa dimensão que a educação está interrelacionada à formação integral dos aprendizes e inclui os aspectos moral, cultural, religioso, técnico-científico, socioeconômico, e, portanto, compete às instituições sociais: família, governo, igreja, escola e outras entidades, garantir a adequada formação a todos os sujeitos. Em suma, no que concerne à apreensão da vida social, todos que participam da esfera educativa são a um só tempo educadores e educandos, principalmente quando consideramos as leis e normas que regulamentam o funcionamento da educação escolar.

Porém, quando se aborda a educação na esfera escolar, algumas questões necessitam de uma discussão mais específica; dentre elas pode-se mencionar o papel social da escola e as particularidades na execução do trabalho escolar. Nessa abordagem, o papel social da escola refere-se à apropriação de determinados elementos culturais que são essenciais à compreensão da realidade física, cultural, social, econômica e política. Dessa maneira a escola tem como objeto específico o conhecimento criado e reproduzido historicamente pela sociedade, e este deve ser trabalhado objetivando promover a ampliação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Observa-se, portanto, que possibilitar ao educando tal visão significa torná-lo progressivamente capaz de identificar os elementos que compõem sua própria identidade. Elementos esses que favorecem a intervenção do aprendiz na transformação da realidade em que vive a partir do questionamento acerca da educação que recebe e dos modelos estabelecidos pelos órgãos legais. Nessa concepção, a escola é sinônimo de responsabilidade social, uma vez que assume o papel de democratizar o saber.

Portanto, independente das demandas oriundas de outras instituições sociais, sempre caberá à escola garantir a apropriação e a sistematização do saber formal e científico, criando e organizando os meios e as condições adequadas para que o processo ensino-aprendizagem

se efetive; ainda que este necessite ser redimensionado periodicamente à luz das necessidades da comunidade escolar.

Concebe-se, portanto, o currículo como a organização das atividades basilares que norteiam as práticas educativas elencadas nos projetos político-pedagógicos de cada instituição. Isso implica também na definição de objetivos bem delimitados para o cumprimento de metodologias de ensino e seus referenciais teóricos.

Tais questões referentes ao currículo geram novas críticas e estas estão invariavelmente associadas às diferentes concepções sobre a multiplicidade de configurações pelas quais a educação é idealizada historicamente. Para Goodson (2007, p. 251), “no novo futuro social, devemos esperar que o currículo prescritivo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas”.

2.1 Da educação e do educando: questões teóricas, históricas e metodológicas

Criada a partir da ausência de temas didáticos e paradidáticos para o correto ensino-aprendizagem da cultura negra e, também, por inúmeras reivindicações dos movimentos negros, a lei nº 10.639/2003 assegurou a institucionalização do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana em todos os espaços de educação básica garantindo, assim, a adequação às propostas que antes da promulgação da lei apenas pleiteavam sua inserção. Porém, doze anos depois, observa-se que as práticas educativas vinculadas à legislação vigente ainda carecem de novas abordagens por parte dos educadores.

O grande objetivo é construir práticas pedagógicas que destaquem o negro como agente transformador da sociedade. Assim, a construção dessas práticas deve colocar no mesmo nível formativo o aprendiz e o educador que transmitirá um conjunto de valores.

Com base nessa discussão, para se trabalhar as temáticas de matriz africana, o professor deverá levar à sala de aula, dentro do componente curricular estabelecido, a história de Zumbi dos Palmares, a origem e formação dos quilombos, a história por detrás das revoltas e levantes ocorridos durante o período que durou a escravidão no Brasil. Para o aluno na Educação Básica, é importante conhecer sobre a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial e também a respeito das lutas das organizações negras, hoje, no Brasil e também nas Américas. A seguir discutiremos sobre a organização da História e da formação cultural que reúne o Brasil e a África, em particular a África Negra ou Subsaariana na mesma integração.

2.2 Da História e da cultura afro-brasileira e africana

Temos ciência de que a formação da identidade do indivíduo e os conceitos e valores sobre a existência e sobre o mundo desenvolvem-se nos primeiros anos de vida e isso prescinde da escola e seus esquemas curriculares. É nessa fase, considerada uma etapa fundamental na aquisição de modelos, que a criança adquire e consolida seu aspecto cognitivo, bem como os conhecimentos que futuramente poderá fomentar ou reproduzir.

É nesse campo que a leitura de contos africanos em sala de aula pode favorecer a adequada aproximação da criança ao mundo de temáticas diversas. Inevitavelmente o texto literário de conteúdo africanista servirá como aliado para a primeira abordagem sobre o tema racial/étnico dentro de sala de aula.

Entretanto, a presença constante de estereótipos nos materiais pedagógicos e, especificamente, nos livros didáticos e paradidáticos promove a exclusão, e a “solidificação” do negro em lugares estigmatizados pela sociedade. Assim, é nesse momento que cabe ao mestre desfazer os mal-entendidos que porventura poderão cristalizar concepções inadequadas no educando. A exemplo disso, questões como a não aceitação e a baixa autoestima impedem o fortalecimento e a organização política do grupo estigmatizado, fomentando a consolidação de estereótipos já estabelecidos. Ou seja, segundo Silva (2010, p. 24), o professor pode ser um mediador inconsciente dos estereótipos, se ele “for formado com uma visão crítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão”.

Na Educação Básica, é comum o surgimento de conflitos no convívio escolar em função de comportamentos e discursos racistas entre os membros da comunidade escolar. Para atuar como preceptor, a intervenção do professor carece de bases legais, de conhecimento do mundo africanista e também de visão crítica da própria instituição escolar. É preciso que o professor conheça o projeto político-pedagógico da escola e as ações que estão previstas no combate ao racismo e ao preconceito; quer sejam declarados ou velados para que haja uma intervenção apropriada.

Dentre os períodos utilizados na organização da rotina escolar, estão previstos momentos para brincadeiras, jogos e contação de histórias em rodas de diálogo e leitura. O professor pode planejar dentro dessas situações a introdução de histórias sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, contribuindo assim para o redimensionamento desses temas e promovendo o conhecimento real acerca das ascendências do negro na história do Brasil. Porém, observando a abordagem racial nos livros de Literatura Infantil, é possível perceber

que, apesar de todo progresso nas discussões em torno da história e da importância do negro para a sociedade, ainda existem livros que reproduzem conteúdos questionáveis.

Por outro lado, se considerarmos os fatores de caráter socioeconômico e político, envergaremos sobre uma extensa discussão acerca do papel do dominante e do dominado que são estabelecidos pelos sistemas de ideias dos mais variados grupos sociais. Ou conforme afirma Escanfella (2007, p. 61):

[...] a sociedade é palco de conflitos e relações assimétricas de poder de classe, raça, gênero e idade, que o sujeito é ativo e que mantém a capacidade de, em alguma medida, contrapor-se ao *status quo*, que a ideologia é um entre outros mecanismos que concorrem para estabelecer e sustentar essas assimetrias de poder e que as mídias têm um papel central na construção e reprodução do universo simbólico, ideológico ou não.

Portanto, a ideologia que subjaz nos livros didáticos e paradidáticos brota nos textos infanto-juvenis de maneira nebulosa ou velada e, eventualmente, revela ao leitor uma carga de discriminação baseada na permanência e afirmação do branco em relação ao negro. Igualmente, caberá ao educador, consciente de seu papel como agente dessa construção, recomendar livros adequados para a sala de aula, objetivando atenuar conceitos pré-concebidos e a desvalorização da cultura africana e afro-brasileira. Munanga (2005, p. 9), afirma:

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial.

Historicamente, foi em meados do século XX, no Brasil, que foi compreendida a importância da leitura de temas sobre a África como ponto de partida para o autorreconhecimento da identidade negra e também da mobilização antirracista. Ainda que restrita às regiões mais desenvolvidas do país, houve um crescente movimento para a valorização dos descendentes de escravos e sua cultura. A exemplo desse novo paradigma, em 1944, Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro que tinha como objetivo principal denunciar e combater o racismo na esfera artística, formando dramaturgos, diretores e atores negros. Buscava-se a representação da realidade étnica e a identidade cultural brasileira, mostrando à classe artística e à sociedade em geral o sentido da diáspora africana em seu processo de construção de novas identidades além das fronteiras geográficas.

O Teatro Experimental do Negro ofereceu cursos de alfabetização e cultura geral para os seus integrantes e também para operários ou mesmo indivíduos desempregados que o procuravam. Essa foi a mais visível mostra de força e organização de um movimento negro no setor artístico para a mudança do percurso de sua história. Observou-se que o teatro passou a se preocupar em usar o palco como aparelho de transformação da sociedade. Para Santos (2007, p. 89), “tratava-se de uma ação de ‘reescrever o mundo’ reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial a que estavam submetidos”.

Assim, os temas envolvendo a discriminação racial, principalmente na esfera escolar, foram incluídos na pauta da agenda nacional, favorecendo a criação e a implantação das atuais leis e modificando definitivamente o posicionamento do Governo Federal em relação à promoção da cultura africana e afro-brasileira no cenário nacional. De tal modo, a partir da implantação da Lei nº 10639/2003, ficou estabelecido o estudo da História e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos de Educação Básica tal como se expressa hoje.

Sendo o pluralismo cultural um tema muito pesquisado na modernidade tardia por diversas áreas de conhecimento, tais estudos sempre objetivam um enfoque das diversidades e das diferentes manifestações culturais presentes na sociedade contemporânea. A interação entre as várias culturas pode propiciar a troca e vivências sobre práticas, costumes, regras de conduta, formas de alimentação, artes, enfim, a ampliação do repertório de conhecimentos dos grupos sociais, das entidades de classe e dos setores de municípios, estados e países.

No Brasil, apresenta-se, sob várias nuances, uma cultura afro-brasileira que compõe as raízes históricas da identidade macronacional e que não pode ser suprimida ou apartada do sistema educacional. Assim, resgatar tal cultura implica valorizar e enriquecer o patrimônio cultural brasileiro, promovendo aos aprendizes a adequada construção coletiva de uma identidade nacional pautada no senso crítico da história e dos aspectos que promoveram suas características essenciais. Segundo Santos (2007, p. 82), refletir acerca das práticas sociais de leitura como fonte de conhecimento e formação “requer considerar a necessidade de articular o uso de diferentes tipos dos textos com temáticas em torno de aspectos comuns à vida dos educandos”.

Portanto, o primeiro passo para abordar a temática racial reside justamente na proposta da pesquisa quando propõe a leitura de contos africanos de expressão portuguesa para as séries finais. Cabe assim, escolher livros que contribuam para o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira e objetivar a visão negativa acerca do negro é uma responsabilidade tanto da esfera pública quanto da esfera privada. Ainda que aparentemente seja uma tarefa simples, posto que se trate de leitura na escola, Santos (2007, p. 21) adverte que:

Adiantamos que a tarefa em torno da leitura destes livros é dupla e concomitante: reconhecer e denunciar abordagens, textos e imagens que possam de alguma maneira desfavorecer a construção positiva da identidade da população negra e também identificar materiais, livros adequados, fomentando boas práticas de leitura, capazes de questionar e desconstruir mecanismos e práticas racistas e discriminatórias.

Portanto, fazer emergir abordagens acerca de preconceitos raciais ou estereótipos nas personagens negras em livros didáticos e paradidáticos não é suficiente para que se considere uma referência em ensino de base intercultural. É importante ampliar a discussão para a adequada compreensão acerca do teor apresentados nesses livros, destacando o vocabulário, as ilustrações e as relações de sentido entre os contos e as ideologias presentes nas obras.

Para tanto, e a título de organização didática, podemos sintetizar alguns elementos norteadores: livros que apresentem ilustrações positivas de personagens negras, livros cujos conteúdos associem o universo cultural africano ao afro-brasileiro; ainda aqueles que permitam aos leitores o acesso ao mundo mítico de reis e rainhas negras, deuses africanos e mitos afro-brasileiros. Podemos elencar, ainda, contos cujo teor promova a construção da autoestima do negro sem reafirmações de estereótipos. Essas questões são pertinentes se levarmos em consideração alguns livros didáticos distribuídos aos alunos das escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNDL.

2.3 O *petiti arerê*⁴ com o livro didático *A África está em nós...*

No âmbito das demandas históricas que cercam o processo de criação de materiais didáticos voltados para a valorização da história e cultura africanas, podemos elencar algumas obras que ganharam espaço editorial, dada a ausência de uma abordagem cultural significativa. Entre elas, destacamos: *Nova História crítica*, de Schmidt (2002); *Uma História em construção*, de Macedo et al (1999); *História e documento*, de Rodrigues (2000); *O jogo da História*, de Campos (2002); *História & vida integrada*, de Piletti (2002); e ainda *Descobrimos a História*, de Dellamonica (2002), entre outros.

Ao observarmos o quadro geral dos títulos didáticos produzidos na última década, perceberemos que o tratamento conferido aos temas que envolvem a África se conflui quase todos para o aspecto histórico, em detrimento da produção cultural e da valorização do negro.

⁴ De acordo com o Dicionário de Yorubá, *petiti arerê* significa pequena discussão.

Até a promulgação das leis que mudaram a estrutura curricular da LDBN no incentivo à inserção não apenas da História, mas também da cultura africana, encontrávamos nesses e em outros tantos títulos que foram suprimidos para fins de delimitação do tema uma insistente abordagem sobre as doenças, a miséria, o processo de descolonização, as guerras civis e o Apartheid. Entretanto, apesar da “correta” abordagem histórica, esses livros veiculam verdades reducionistas acerca do continente africano e seus povos, quando restringem o enfoque a essas referências, como se apenas a âmbito dos episódios históricos sintetizassem toda a concepção acerca da África e do negro.

Por essa razão, tais acepções podem eventualmente comprometer o ideal sobre a relevância da diversidade étnico-racial, uma vez que diversos recursos didáticos utilizados na Educação Básica distorcem a compreensão pretendida acerca da história e cultura afro-brasileira. A exemplo disso, tomemos a coleção *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*.

Em circulação desde 2008 e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a coleção está organizada em quatro volumes direcionados ao Ensino Fundamental. Publicado com selo da Editora Grafset LTDA da Paraíba e com a primeira tiragem em 2006, os livros foram inicialmente distribuídos para as escolas públicas brasileiras objetivando o cumprimento da lei que garantia a inserção da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo integrado da Educação Básica.

Organizado pelo jornalista pernambucano e professor de ciência política Roberto Benjamin (2006) e com a colaboração de três paraibanas, a geógrafa e professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba, Janete Rodriguez (2006) e as escritoras Josilane Aires (2006) e Maria Lacerda (2006), a obra reúne, em doze capítulos, temáticas concernentes às influências africanas e à história dos povos formadores da sociedade brasileira, buscando valorizar a participação efetiva das culturas africanas no processo civilizatório brasileiro. Conforme a apresentação dos autores, as culturas africanas não podem ser ensinadas, mas “debatidas e apreendidas na busca da promoção afirmativa dos afrodescendentes. Grande desafio é formar professores para atingirem tais objetivos e produzir material didático que facilite tais caminhos”. (BENJAMIN, 2006, p. 5).

Nesse desafio, o livro 1 da coleção *A África está em nós* é constituído por três unidades temáticas que agrupam conceitos e objetivos didáticos específicos: 1) iguais e diferentes; 2) descobrindo raízes e 3) histórias da África. Já o livro 2 é organizado em quatro unidades que abordam temáticas e objetivos didáticos análogos: 1) iguais e diferentes, 2) direitos e responsabilidades, 3) heranças culturais e 4) povo brasileiro afrodescendente. O

livro 3, destinado às séries finais do Ensino Fundamental, apresenta unidades temáticas muito associadas aos dois primeiros: 1) África fundamental, 2) heranças africanas, 3) história da África, 4) a escravidão e 5) afro-brasileiros na sociedade brasileira. Finalmente, o livro 4 aborda temáticas que estão divididas em três unidades: 1) África, aspectos gerais, 2) África, geopolítica; e 3) Afro-américas.

Em linhas gerais, o principal objetivo da coleção é construir uma concepção ideal da África, visando à desconstrução de estereótipos a partir do conhecimento e valorização da história dos povos africanos. Observa-se que a linha didática da coleção se fundamentou essencialmente no conhecimento da natureza geográfica do continente africano e no aprofundamento do estudo das histórias e culturas da África que é a base para a formação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pretendida em lei.

Porém, com a lei que determinou a obrigatoriedade nas escolas brasileiras da disciplina em questão, houve urgência do mercado editorial para a elaboração de recursos didáticos que servissem de apoio pedagógico ao trabalho docente na condução das atividades e avaliações relativas ao novo componente curricular. Entretanto, tal urgência resultou em alguns imbrólios de natureza didático-pedagógica, principalmente, no tratamento de temas e imagens que, buscando desconstruir estereótipos referentes aos negros, acabaram por reforçá-los.

Nesse aspecto, excetuamos os livros 1 e 2 da referida coleção, indicados para as séries finais do Ensino Fundamental que se caracterizam por uma boa organização didático-metodológica e apresentam delineação apropriada e direcionamento para a consolidação do ciclo de alfabetização das séries finais. Entretanto, o livro 3 apresenta grande ênfase nas referências de heranças culturais, apresentando o negro como um ser essencialmente místico e dotado de conhecimentos sobrenaturais, desvinculados da compreensão legítima que se tem do homem como ser influente na sociedade.

Na tentativa de descrever as religiões afro-brasileiras e a sua importância, os autores empregam o termo “religião” que requer uma sistematização em credos, corpus doutrinário e teologia própria. Nesse sentido, o apropriado seria a utilização da expressão “religiosidade” que prescinde de tais categorizações e permanece na subjetividade do indivíduo.

Segundo Gaarder (2002, p. 14), “um conhecimento religioso sólido também é útil num mundo que se torna cada vez mais multicultural”. Nesse sentido, é necessário que o professor, imbuído do papel mediador, tenha o conhecimento teórico das distintas concepções entre religião e religiosidade, para evitar a inserção doutrinária dos seus credos religiosos no trabalho com a disciplina História e Cultura afro-brasileira e africana. Assim, temos a valiosa

contribuição de Gaarder (2002, p. 17), quando afirma que a religiosidade é a dimensão mais profunda da totalidade humana e “não é uma parte do homem ou da mulher, mas é da sua natureza, [...] e religião é a vivência comunitária de religiosidade”.

A questão que envolve a coleção *A África está em nós* é a ênfase que os autores dão ao aspecto da religiosidade, sem, contudo, estabelecer categorias teóricas sobre ideias como entidades, culto, sacerdotes, iniciação, rituais, oferendas e outros. Estes e outros termos que fazem parte do universo cultural das religiões afro-brasileiras carecem de um aporte teórico para a desconstrução de estereótipos. No segundo capítulo do livro 3, temos a seguinte passagem:

O culto dos orixás tem estrutura proveniente das crenças jeje-nagô originárias do povo de Iorubá, ainda que com subdivisões que apresentam características próprias como queto, xambá, ijexá presentes no Recife, Salvador e Porto Alegre e nas áreas de influência destas cidades, bem como difundidas pelos migrantes (Baixada Fluminense, São Paulo, Brasília). Segundo as tradições, é religião originária de Ilê-Ifé. [...]. Seus sacerdotes e sacerdotisas passam por um processo de iniciação, de tempo variável, para o aprendizado da língua e dos rituais. O culto aos antepassados é realizado em cerimônias públicas, em que há música e dança, são utilizados instrumentos de percussão, quase sempre três tambores e um gonguê”. (BENJAMIN, 2006, p. 34).

Trata-se, portanto, de um conjunto de termos oriundos da cultura afro-brasileira que necessita de base teórica separada de valores doutrinários subjetivos para serem abordados em sala de aula de forma coerente e que estabeleça relações de sentido para o aluno. Temos, na passagem acima, uma mera descrição estética e histórica dos cultos aos orixás, sem, contudo, esclarecer ao aluno os preceitos que subjazem nessas heranças.

É essencial o desenvolvimento de ações que despertem outro olhar sobre as questões étnico-raciais para a construção de cidadãos conscientes da diversidade e da coletividade à qual estamos definitivamente atrelados. Uma vez consciente desses conceitos e valores que favorecem o desenvolvimento da identidade macronacional, todos os temas ligados ao indivíduo ao longo da Educação Básica e trabalhados de forma coerente permitirão ao educando que este conheça as diversas etnias e culturas que compõem seu país, podendo vivenciar valores macrossociais, portanto.

No próximo capítulo analisaremos a presença da Literatura Africana de expressão portuguesa em sala de aula a partir da pesquisa realizada no 6º ano da Escola (A) da rede privada e da Escola (B) da rede pública estadual, identificando as metodologias abordadas nesses contextos.

Descreveremos também as práticas pedagógicas utilizadas em ambas as escolas, apresentando os descritores sociais identificados durante a realização da pesquisa e aplicação dos questionários e das entrevistas. Antes, porém, faremos uma breve revisão teórica a fim de delimitarmos os conceitos acerca da Literatura, da cultura e também do conceito de raça.

3 A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE BASE INTERCULTURAL

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas os alunos de ascendência negra [...]. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros, ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente, é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem contribuíram cada um no seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.
(Kabengele Munanga)

Sabemos que ainda no século XV, a título de levar a civilização ao resto do mundo, alguns países europeus, conforme seus interesses mercantis, iniciaram um processo de ocupação e divisão de territórios africanos. Entretanto, além de comercializar as especiarias, o ouro, o marfim, foi o comércio negreiro que mais lucro trouxe aos países invasores que dividiram as terras e iniciaram um processo de colonização que ainda hoje conserva resíduos históricos. A História registra que a divisão territorial ocorrida no continente africano ignorava a diversidade cultural dos povos subjugados, uma vez que os conquistadores pretendiam fragmentar a cultura local, enfraquecendo, assim, o sentimento de territorialidade e evitando a possibilidade de revoltas.

A consequência desse episódio na História foi a diáspora ocorrida dentre os povos africanos que trouxe para o Brasil cerca de cinco milhões de negros trazidos em navios negreiros como escravizados, iniciando outro capítulo na nossa história. Esses negros eram oriundos de várias regiões da África como a Costa da Guiné, a Costa da Pimenta, Costa do Marfim, Costa do Ouro, Costa dos Escravos e outras tantas regiões que difundiram, mesmo na condição de escravidão, uma ampla e valiosa cultura que viria a influenciar definitivamente a vida, as tradições e a história do Brasil.

Por essa razão, é necessário o conhecimento da cultura e da história africanas ao longo de três séculos na formação da identidade cultural brasileira e, para chegarmos à concretização de tal conhecimento, recorreremos ao ensino da Literatura Africana de Língua Portuguesa na sala de aula, uma vez que a Literatura pode refletir o conjunto de valores, conceitos e discursos de cada sociedade, bem como suas singularidades. Entretanto, para fins da presente pesquisa, buscaremos descrever brevemente as atuais práticas pedagógicas nas séries finais das escolas investigadas para então delinear as ausências e presenças do texto literário africano de expressão portuguesa na formação das crianças na Educação Básica.

Assim, a adequada apropriação das temáticas de matriz africana passa pelo seu conhecimento sistemático. Tendo em vista que tais conteúdos estão organizados em componentes curriculares distribuídos entre os docentes das instituições de ensino, a esfera última de recepção desses conhecimentos é o aluno. Nesse sentido, o professor é o responsável pelo processamento didático dessas temáticas. Entretanto, para ensinar, é necessário conhecer; porém, é preciso referenciar que o professor que atua hoje na Educação Básica foi formado nas três últimas décadas quando ainda não havia leis que garantiam a valorização das singularidades e pluralidades de cada grupo social, especificamente a história e a cultura africanas. Segundo Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Observamos que a mudança de atitude frente às demandas dessa nova educação antecede a atribuição legal do professor em sala de aula. Assim, antes de executar qualquer atividade de cunho didático, é preciso que o docente identifique o espaço escolar como um lugar de aprendizagem e representação pluricultural.

A partir dessa organização do trabalho docente, é possível a inserção da leitura de contos africanos com vistas ao desenvolvimento de relações sociais onde o aspecto didático-coletivo cede espaço ao subjetivo e às novas concepções sobre o outro. Compreende-se assim que é possível acrescentar a matriz africana em todos os componentes curriculares, objetivando enriquecer o conhecimento do aluno sobre a história e sobre si mesmo.

A Literatura pode fornecer para o aluno a possibilidade de reconstruir conceitos sobre cultura, raça, miscigenação, sujeitos, etnias a partir da composição e apresentação de paisagens, personagens, diálogos e episódios que podem combater o preconceito e a discriminação que geram conflitos nas relações sociais. Acreditamos que a Literatura permite a transmissão de ideias e valores que contribuem para o conhecimento e valorização de todas as culturas, uma vez que, ao produzir literatura, o homem tem a oportunidade de falar de si próprio e dos fatores que o vinculam ao campo social e suas práticas culturais. Para melhor compreendermos tais campos, faremos uma breve revisão teórica acerca dos conceitos de literatura, cultura e raça.

3.1 A Literatura Africana de Língua Portuguesa, a cultura e o conceito de raça e etnia.

Mas, afinal, o que é Literatura? Quando usamos o termo “cultura”, estamos nos referindo a quê? E qual a distinção entre raça e etnia? Estas e outras interrogações estão sempre presentes quando falamos em ensino de Literatura e valorização de culturas. Já o conceito de raça confunde-se com o de etnia, o que termina gerando confusões teóricas e conceituais.

Em linhas gerais, o termo “literatura” assume diversos sentidos conforme a aplicação e o campo do conhecimento humano. Assim, pode ser concebido como arte, como escrita, ou ainda como o conjunto das produções escritas de determinado grupo literário, de um país, de um autor ou de uma época. No Brasil, a literatura é também, no âmbito escolar, um componente curricular, e, nessa esfera, privilegia-se o estudo sistemático de autores e obras na formação da chamada Literatura Brasileira. Em todas essas acepções, a literatura preserva na essência sua origem no termo latino *litteratura*, que significa a arte de escrever, de *littera*, letra.

Segundo Moisés (2004, p. 264), o conceito de literatura é um problema “fulcral e permanente, situado na base de todas as controvérsias críticas e teóricas, e tem sido amplamente examinado, sem condizer a resultados definitivos”. Entretanto, é provável que, em função da contínua produção literária e da riqueza de sua renovação temática e estética, a literatura encontre no homem seu principal representante. A exemplo disso, Compagnon (2012, p. 31) afirma:

A verdade é que as obras-primas do romance contemporâneo dizem muito mais sobre o homem e sobre a natureza do que graves obras de Filosofia, de História e de Crítica, [...]. Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos. Tal foi por muito tempo a justificativa da leitura ordinária e a premissa da erudição literária.

Assim, se a literatura *diz* muito mais sobre o homem do que os tratados científicos, é mais pertinente indagar sobre as propriedades que tornam o texto - em sentido amplo, em texto literário. Amiúde, a literatura está associada ao conceito de estética e à ocorrência da expressão ou da experiência estética e do espanto, provocando no leitor a catarse⁵. Dessa

⁵ Do grego *kátharsis*, purgação. Para Aristóteles, quando a tragédia suscitava o terror e a piedade, tinha por efeito a purificação dos sentimentos, a catarse.

forma, para Compagnon (2012, p. 145), privilegia-se “a análise mais restrita da leitura como reação individual ou coletiva ao texto literário”.

Prosseguir nessa reflexão nos faz entrar no mundo literário da Literatura Africana de expressão portuguesa que é perpassado por sentimentos de liberdade e valorização identitária negra que foram suprimidas no processo de escravidão, conforme expõe Munanga (2006, p. 35) ao fazer as descrições históricas sobre o tratamento dado ao negro.

Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo humano, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado.

Tais descrições denunciam o tratamento dado aos negros e acentuam sentimentos de liberdade subtraídos durante a colonização e que moldaram a concepção equivocada sobre superioridade e inferioridade entre as raças, concepções que ainda hoje resistem. Nesse sentido, a literatura é agente de libertação, uma vez que expressa verdades e subjetividades que excedem o texto escrito e aproximam a imaginação e a realidade. Uma vez refletida por meio da visão do seu povo, a literatura africana legitima histórias que representam verdadeiramente um povo, uma cultura, uma nação.

Segundo Costa (2010, p. 43), um povo sem literatura é um povo mudo, que não tem memórias, não tem cultura, nem tradições e, em virtude de tal estrutura, estaria condenado ao desaparecimento. Entretanto, é necessária uma nova visão a respeito da natureza da Literatura Africana de Língua Portuguesa objetivando o fim de estereótipos e caricaturas que ainda permeiam a imaginação popular. É a palavra, o discurso, que podem exercer influência pertinente na formação das identidades nacionais, e, nessa compreensão, “a literatura é a própria história de cada coletividade: refletem-se nela, como um espelho polido, as imagens tristes e risonhas da vida humana”. Na esteira das discussões sobre Literatura Africana, chegamos à dimensão sobre o conceito de cultura tal como a conhecemos hoje.

Genericamente, o termo “cultura” vem do latim *colere* que significa cultivar. Considerado como todo aquele complexo de ciências, artes, crenças e costumes cultivados pelo indivíduo, reproduzidos por este e repassados aos seus pares. Mas, cultura é um conceito que passa por constante acréscimo ou supressão de elementos conceituais em função da aplicação que as áreas de conhecimento utilizam de suas propriedades.

A exemplo disso, enquanto para a Filosofia a cultura é considerada como aquele conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza, ou seja, que sugerem uma espécie de atitude subjetiva da realidade, para a Antropologia, cultura pode ser compreendida como a soma dos modelos aprendidos e desenvolvidos pelo homem. Porém, essa totalidade de padrões apontados pela Antropologia pode ainda manifestar alterações dentro da mesma variável. Tais alterações podem ser compreendidas a partir das afirmações de Eagleton (2005, p. 11):

Se a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Nesse único termo, entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz.

Por essa razão, cultura pode ser considerada uma dessas incomuns ideias que têm sido “tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente”. O que explica o fato de haver culturas variáveis reproduzidas pelo mesmo grupo cultural conforme as estruturas político-sociais, como é o caso das datas reservadas aos cultos aos orixás afro-brasileiros espalhados pelo território nacional que são agendadas segundo as orientações de grupos e movimentos sociais que coordenam as apresentações com finalidade midiática e também turística. Porém, essa é outra discussão que igualmente carece de investigação, ainda que seja esse o momento.

Quando pensamos no conjunto dessas manifestações, não nos restringimos ao conceito mais admissível e científico sobre cultura. Isto porque é necessário incluir nesse entendimento a cultura popular como algo instituído e reproduzido por um determinado povo, e, nessa esfera, estamos falando de arte, literatura, música e outras tantas manifestações que vão compor o macro panorama da cultura popular no Brasil, caracterizada por influências de base indígena, europeia e africana.

É no tocante à produção cultural de determinado povo que destacamos a literatura como fonte inesgotável de conhecimento legítimo sobre esse povo e sua verdadeira identidade. Por isso, justifica-se a importância de conhecer a Literatura Africana de Língua Portuguesa como herança cultural legítima e representativa que possibilita a compreensão sobre as modificações históricas ocorridas no interior das culturas africanas até chegar aos nossos dias.

Sabendo que a herança cultural é passada de uma geração à geração seguinte, entendemos que cultura é também um processo de criação e, nesse processo, o homem, além de receber a cultura dos seus antepassados, cria elementos que podem renová-la. É isso que ocorre com a Literatura Africana de Língua Portuguesa que recria formas de abordagem do conjunto das manifestações de seus povos, sem, contudo, diluir o valor artístico da obra literária. Segundo Costa (2010, p. 11):

Acho que os escritores africanos têm ganho espaço de maneira certa, não por solidariedade política ou alguma outra condescendência. Estão entrando por seu valor literário. No princípio, acho que foi uma questão de moda. Em um primeiro momento, os africanos querem se afirmar pelo lado exótico, folclórico – se apegam nessa alma que lhes foi entregue pelos europeus e assumem um olhar emprestado da Europa. Esse momento passou os escritores africanos hoje estão mais libertos, já não precisam mais fazer afirmações contra o colonizador nem proclamar sua africanidade. O escritor africano está fazendo alguma coisa que é profundamente universal. Ele está fazendo literatura, ponto final.

Quando autores como Mia Couto escrevem narrativas por meio da recriação dos aspectos históricos sobre o período de colonização, como faz em *Terra sonâmbula* (1992) – que situa a guerra em Moçambique e na qual traça para o leitor o quadro de um realismo intenso e brutal –, não suprimem a riqueza histórica, geográfica e cultural do povo, ao contrário, eles mantêm o caráter estético da obra e confiam à literatura o papel de colocar o leitor dentro das condições vividas pelas personagens.

Se considerarmos, por exemplo, as obras com narrativas que denunciam os horrores que cercaram a travessia da Calunga Grande⁶ ou as condições em que Portugal abandonou suas ex-colônias, teremos uma prova da fortuna literária africana de Língua Portuguesa. Seus autores, sem abrir mão do relato de fatos reais ocorridos ao longo da História, proporcionam ao leitor uma experiência estética com o conjunto de crenças e valores culturais alimentados no continente africano. Nesse campo, é a literatura africana que vai propiciar tal intercâmbio entre povos e raças. Antes, porém, é necessário incluir alguns entendimentos sobre raça. Para tanto precisamos retornar às bases teóricas que distinguem raça e etnia.

Em primeira análise, raça e etnia não são considerados sinônimos, são termos associados. Enquanto o termo “etnia”, derivado do grego *ethnos* que significa povo, designa uma sociedade humana definida por propriedades linguísticas e culturais, o termo “raça” é um conceito que, baseado em esquemas biológicos, classifica os indivíduos de uma mesma espécie biológica conforme suas características. Isso porque, segundo Magnoli (2009, p. 19),

⁶ Calunga Grande era a expressão que os negros, vindos da África, designavam a travessia do mar.

o homem sempre precisou ordenar as coisas e “classificar é colocar os objetos – ou as ideias – em ordem. A humanidade classifica desde os tempos mais remotos”.

Assim, numa organização de termos, enquanto a palavra “etnia” abrange os elementos culturais, como religião, identidade nacional e língua, o termo “raça” compreende exclusivamente os fatores morfológicos, como a estatura, a cor de pele e o organismo. Entretanto, é muito frequente o uso equivocado da palavra “etnia” como sinônimo de raça. Talvez isso se deva ao uso histórico do termo na ciência das raças. Segundo Magnoli (2009, p. 23):

Ao longo da história, nos mais diversos contextos etnocêntricos, o termo raça foi utilizado com finalidades descritivas e sentidos associados a “tipo”, “variedade”, “linhagem” e “ancestralidade”. Entretanto, o termo ganhou seu sentido atual, de uma divisão geral da humanidade amparada em características físicas e hereditárias, na moldura do eurocentrismo e no final do século XVIII. A centelha deflagradora do conceito foi a campanha contra o tráfico de escravos e contra o intuito da escravidão.

O termo “raça” que sempre esteve associado aos documentos científicos, sofreu profundas alterações semânticas em função da sua limitação conceitual e, finalmente, na década de 1980, o Brasil adotou um posicionamento politicamente apropriado diante das questões étnico-raciais que brotavam dos debates da sociedade. Tal progresso na compreensão sobre a distinção entre raça e etnia foi de extrema importância para o desenvolvimento das políticas de ações afirmativas sobre a identidade negra e a consequente mudança no uso dos termos para referenciar o homem.

Em sua argumentação sobre “raça” e ações afirmativas, Munanga (2006, p. 52), acentua que o melhor debate “é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia numa teoria superada de mistura racial, que [...] congelou o debate [...] no Brasil”. Esse congelamento pode ser explicado com base na antiga concepção sobre a classificação das raças no Brasil que até pouco tempo ainda era encontrada nos livros didáticos e ensinada nas salas de aula. Segundo essa classificação, o Brasil possuía as seguintes raças além do branco, do negro e do índio: o mulato – que era o resultado da mistura entre brancos e negros; o mameluco – indivíduo procedente do cruzamento entre brancos e índios; o cafuzo – resultado da combinação entre índios e negros.

Resumidamente, o termo “raça”, segundo a Biologia, é sinônimo de subespécies e, por isso, não deveria ser aplicado a seres humanos, uma vez que se restringe a designar exclusivamente as variedades de animais - não racionais -, catalogados pela zoologia. Por essa razão, para a espécie humana, o termo “raça” satisfaz unicamente a um conceito social e não

científico, enquanto o termo “etnia” sugere a ideia de pertencimento e compartilhamento de origens, linhagens e interesses comuns que podem ser projetados nas gerações futuras.

Refletir acerca da diferença entre os termos “raça” e “etnia” permite ao professor da Educação Básica planejar adequadamente as atividades sobre a história e a cultura africana, evitando equívocos de base conceitual que confundem o aluno e fomentam concepções ultrapassadas.

Em face da superação de antigas e desbotadas classificações raciais, é essencial que a Literatura Africana seja cultivada, pois, além do aspecto artístico, ela possibilita a difusão de valores socioculturais. No entanto, ao contrário do que se anseia, o ensino equivocadamente da Literatura Africana de expressão portuguesa também pode contribuir para a manutenção de tradições estereotipadas, que acabam legitimando a imaginação social racista.

3.2 O ensino de Literatura Africana e as práticas pedagógicas nas séries finais

Considerando o universo cognitivo da criança do Ensino Fundamental, é comum o uso de imagens, mapas, desenhos e uma variedade de textos informativos que se caracterizam por fornecer o maior número possível de dados sobre determinado conteúdo que de antemão já estão contidos no manual do professor. Teoricamente, os recursos didáticos utilizados nas séries finais do Ensino Fundamental e, por extensão, a toda a Educação Básica objetivam propiciar reflexões e discussões sobre a construção de conceitos nos diversos componentes curriculares. Entretanto, tais construções já estão elencadas nos manuais didáticos e excluem a subjetividade do aluno, na tentativa de atender a coletividade.

Isso significa dizer que é intencional a expectativa por respostas coletivas no tratamento de temas ligados aos componentes curriculares, uma vez que estes se caracterizam por objetivos comuns a todos os alunos que compõem a sala de aula. Assim, a literatura, por exemplo, objetiva o enriquecimento vocabular por meio do agrupamento de palavras contidas no texto que não são conhecidas pelos alunos, mas que estão organizadas no glossário ao final do capítulo ou da unidade temática.

Nessa perspectiva, a atividade com o texto literário tem como finalidade derradeira o mero conhecimento de palavras até então desconhecidas. A partir dessa escala metodológica, observamos que, na Educação Básica, privilegia-se o quantitativo em relação ao qualitativo, a resposta em relação à percepção artística. Segundo Colomer (2010, p. 93), o texto literário deve ser compreendido como um texto de “codificação plural, já que nele não intervêm

apenas os códigos da língua natural e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade”.

Ao admitir tal compreensão sobre o texto literário, entendemos que a inviabilidade do ensino de Literatura Africana de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental reside no fato de haver um equívoco nas práticas pedagógicas que insistem em estabelecer respostas prontas e coletivas para o aluno, sem levar em conta as individualidades e as codificações plurais que o texto literário admite. Colomer (2010, p. 96) acrescenta ainda:

O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas. Isto é, a partir de uma imagem da realidade [...] “repertório” e que se acrescenta à existência de “estratégias” utilizadas tanto na realização do texto por parte do autor, como nos atos de compreensão do leitor. Repertório e estratégias constituiriam, pois, a base fundamental na qual se desenvolve o ato de leitura. A leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação das expectativas do leitor, como da informação armazenada em sua memória.

Tal contribuição permite identificar a abrangência da atividade de leitura e modifica o papel do leitor que busca intencionalmente significados na leitura. Ou seja, a organização lexical sobre os significados das palavras presentes no texto, ainda que faça parte do processo de leitura, não é a finalidade exclusiva. Cultivados dessa forma, os textos literários de matriz africana podem favorecer a liberdade individual para o estabelecimento de conexões entre a organização lexical do texto e as perspectivas do leitor.

Entretanto, em regra geral, as propostas de atividades no Ensino Fundamental caracterizam-se por oficinas de leitura, jogos didáticos, exposições, debates, brincadeiras dirigidas e a produção de diferentes tipos de textos. Esses espaços de interação e produção entre o conteúdo ministrado e a aplicação dessas temáticas, apesar do caráter diversificado, servem a todas as disciplinas do currículo integrado e podem atender as demandas metodológicas que vão desde a Matemática até a Filosofia.

Ainda que tais propostas metodológicas atendam a diferentes processos de aprendizagem, inevitavelmente, fragmentam o universo leitor do aluno. É preciso reconhecer, portanto, que a unificação da aprendizagem está atrelada ao currículo pela faixa etária e legitimada por meio da aplicação de atividades avaliativas.

3.3 Ausência e presença da Literatura Africana de Língua Portuguesa em sala de aula

Já sabemos que, na última década, houve um avanço significativo quando o Governo Federal, por meio das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, realinhou a esfera legal da educação brasileira e passou a ofertar a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Entretanto, nem o Ministério da Educação – MEC, nem a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, nem a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD atentaram para a formação docente no que compete ao trabalho com as temáticas consideradas na lei. O aparato metodológico, por exemplo, não recebeu a devida atenção por parte do MEC, o que resultou numa demanda curricular no cotidiano das salas de aula.

Para investigar a presença ou ausência da Literatura Africana de Língua Portuguesa na sala de aula, bastaria analisar os planos de ações e metas elaborados pelas instituições de ensino no início de cada ano letivo, para comprovar a inserção e cumprimento da lei. Porém, a mesma lei que regulamenta o componente curricular não estabeleceu a tempo diretrizes para a sua eficácia. Resultado, até hoje ainda existem professores sem formação apropriada ministrando conteúdos de matriz africana.

Na área de Linguagens, é possível acrescentar, à parte diversificada do currículo, recursos didáticos e livros paradidáticos para efetivar a pretendida aplicação da lei. Antes, porém, seria necessário o aprofundamento teórico e metodológico sobre as variáveis africanas. Se cabe à esfera maior garantir a inclusão das histórias e da cultura afro-brasileira como forma de priorizar o direito e o conhecimento à diversidade, cabe à comunidade escolar estabelecer dentro do seu plano de ações e metas o respeito e o tratamento apropriados ao novo componente curricular conforme está previsto na lei:

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

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. (BRASIL, 2003).

Entretanto, só a existência da lei não garante a efetivação do trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira no ambiente escolar. A proposta de inserção pode estar contida no plano de ações e metas da escola e, eventualmente, pode estar ausente na sala de aula, quadro muito comum no Brasil, doze anos após a publicação da lei.

Observamos que as bases legais orientam para que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo e, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, porém não estabelecem parâmetros para a concretização do processo ensino/aprendizagem. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas que regulamentam sobre isso nos seguintes termos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2008).

Chegamos assim, à dimensão da autonomia do professor de Língua e Literatura que pode, na organização do seu componente curricular, inserir obras representativas da Literatura Africana de expressão portuguesa na sala de aula. Dessa forma, o conflito entre o que preconiza a lei e o que pode ser transmitido ao aluno é mediado pelo professor que tem nas mãos a responsabilidade e a oportunidade de selecionar materiais didáticos e paradidáticos para trabalhar em sala de aula.

É nesse contexto de aprendizagem que a lei pode ser cumprida ainda que se constitua um grande desafio tanto para a instituição escolar quanto para o professor, dado o novo quadro socioeconômico do Brasil. Na nova representação entre as leis e as práticas pedagógicas, a Literatura Africana de expressão portuguesa, ainda que esteja ausente do plano

de ações e metas da escola, estará presente no rol de conteúdos programáticos do professor de Língua e Literatura.

3.4 Descritores sociais e outras variáveis

Conforme a lei, os professores de Artes, Literatura e História têm diante de si a tríplice missão de articular, relacionar e promover a concretização dos estudos históricos e culturais do continente africano e sua influência definitiva na formação do povo brasileiro. Todavia, para cumprir tal encargo, é necessário que o professor conheça o aluno, os aspectos que o caracterizam, a expressão da subjetividade e os elementos que compõem sua natureza social. Por essa razão, para identificação desse perfil, utilizamos questionários que buscaram atender a dois grandes critérios: o perfil social dos sujeitos da pesquisa e o hábito de leitura dentro e fora da escola.

No total foram aplicados 144 questionários, sendo 72 em cada escola: na Escola (A), investigamos o contexto de duas turmas de 6º ano com 18 alunos cada uma, totalizando 36 alunos pesquisados. Já na Escola (B), examinamos duas turmas da mesma faixa etária, uma turma com 18 e a outra com 16 alunos, totalizando 34 alunos averiguados. Entretanto, para estabelecer a turma de controle e aplicação, solicitamos à gestão da Escola (B) a transferência temporária de 02 alunos para completar o quantitativo de educandos a serem investigados. Essa intervenção teve por finalidade exclusiva equiparar numericamente os sujeitos pesquisados para evitar distorções nos resultados obtidos. Ressaltamos que, ao final da pesquisa, os alunos foram redistribuídos para suas respectivas salas de aula.

Lembramos que a primeira fase da pesquisa de campo consistiu na observação da realidade da sala de aula, sem intervenção direta na prática pedagógica do professor. Posteriormente, durante a aplicação dos questionários, evitamos informar aos alunos de ambas as escolas a finalidade da pesquisa, principalmente no que se referia à leitura de contos africanos de Língua Portuguesa, uma vez que tal informação poderia ocasionalmente sugestionar os alunos na condução de respostas.

Para o levantamento de dados, dividimos as turmas de ambas as escolas em dois grupos específicos: no grupo de controle, foi feita a leitura dos contos africanos de Língua Portuguesa e a descrição das relações de sentido e da experiência estética nesses contos. No grupo de observação, foram analisados os principais descritores sociais durante a etapa de aplicação dos questionários. Tal divisão serviu de embasamento metodológico para a amostragem dos dados tanto do perfil social dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto dos

hábitos de leitura dentro e fora da escola. Os demais foram destinados a confirmar os perfis descritos.

Esquematizando, temos:

Quadro 1 – Quadro de amostragem e aplicação de questionários nas Escolas (A) e Escola (B) – 2014.

ESCOLA	QUESTIONÁRIO 1 (PERFIL SOCIAL)	QUESTIONÁRIO 2 (HÁBITOS DE LEITURA)	GRUPOS
ESCOLA (A) T 1	18	18	CONTROLE
ESCOLA (A) T 2	18	18	OBSERVAÇÃO
ESCOLA (B) T 1	18	18	CONTROLE
ESCOLA (B) T 2	18	18	OBSERVAÇÃO
TOTAL	72	72	

Fonte: Autoria Própria.

Dessa forma, tivemos a possibilidade de analisar, no contexto da investigação, as turmas – doravante denominadas Escola (A) T1 e Escola (B) T1 –, como turmas de controle e Escola (A) T2 e Escola (B) T2 como as turmas de observação, ressaltando que a leitura dos contos africanos de Língua Portuguesa foi feita exclusivamente nas turmas de controle.

A partir da consulta à Proposta Pedagógica da Escola (A) e ao Projeto Político-Pedagógico da Escola (B), foi possível conhecer os marcos referenciais e operativos, bem como as abordagens sociais, humanas e educacionais pretendidas pelas escolas. No entanto, apesar da aproximação entre ambas as propostas no que se refere às práticas pedagógicas, observamos que a escola pública resguarda a premissa de educação laica dissociada de confissão religiosa, enquanto a escola privada estabelece um marco doutrinal com enfoque social e humano que indica orientações confessionais previstas para a Educação Básica.

Abordagem humana pretendida: o ser humano criado à imagem e semelhança de Deus!, [sic] de onde provém sua dignidade e liberdade, vive o amor na relação fraterna com as demais pessoas. A concepção e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para enfrentamento das condições adversas de vida, orientando seu destino, sujeito do seu próprio desenvolvimento, é o ser humano que faz história na unidade corpo-espírito e projeta sua realização. O homem deve ser visto como um ser livre. Liberdade implica sempre naquela capacidade que temos, em princípio, de dispor de nós mesmos a fim de irmos construindo uma comunhão e uma participação que hão de se plasmar definitivas em três planos inseparáveis: a relação do homem com o mundo senhor [sic], com as pessoas como irmão e com Deus como filho. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (A), 2007, p. 7).

Observamos que a Proposta Pedagógica da Escola (A) apresenta alguns imbróglis de orientação pedagógica, pois, apesar de sugerir um marco doutrinário, não especifica tal

posicionamento, enleando conceitos, valores e identidades, resultando numa proposta pedagógica confusa e desarticulada. No estabelecimento do marco referencial, por exemplo, o documento afirma que atualmente vivemos “numa sociedade de produção de consumo [...], portanto, a escola tem o papel fundamental de socializar seus alunos e capacitá-los para o mundo competitivo em que estamos mergulhados”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (A), 2007). Observamos, portanto, uma preocupação de lógica empreendedora que considera as exigências do mundo moderno na formação dos alunos, o que prescinde de concepções confessionais.

Conforme descreve em seu Projeto Político-Pedagógico, a Escola (B) se propõe a trabalhar numa linha sócio-construtivista. Segundo essa linha pedagógica, muito mencionada na Educação Básica, o processo ensino-aprendizagem é concebido como processo social no qual o conhecimento é fruto da construção do aluno, mediado pelo professor e pelos demais sujeitos culturais que fazem parte do contexto em que o aluno está inserido. Nessa compreensão, os conteúdos de aprendizagem são organizados como produtos sociais e culturais e o professor é mediador entre o aluno e a sociedade.

Para Coll (2006, p. 19), “na concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender”. Observamos, assim, que as práticas educativas apontadas pela Pedagogia pontuam a importância do desenvolvimento global do aluno, suas capacidades cognitivas, o equilíbrio pessoal, a capacidade de inserção pessoal, de relações interpessoais e também capacidades motoras. Segundo o documento:

O PPP assinala que é necessário desenvolver a consciência de que aprender não é apenas o resultado do desenvolvimento intelectual em linhas gerais, antes, do próprio desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem requer do aluno reflexão, criatividade, participação e auto-organização das informações recebidas, sendo assim, permitindo que os sujeitos da aprendizagem exponham suas indagações, gerando hipóteses e testando sua validade. Dessa forma, o aspecto político passa a ser compreendido como uma maneira de pensar e agir. Nesse sentido, o PPP traduz uma visão de mundo, da sociedade, da educação e do sujeito. Isto é, todas as decisões e escolhas de metodologias incluem o conhecimento com o aluno de forma política, de acordo com a maneira de pensar, de tomar decisões e executá-las. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (B), 2010).

Mesmo com atitudes tão assertivas no planejamento da organização pedagógica, observamos que ambas as escolas não designam espaço no currículo para a inserção de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Ainda que sejam citados na proposta “esperanças na construção de um mundo melhor, onde sejam levados em consideração os direitos humanos, a valorização da justiça, dos direitos dos sem-terra, negros, meninos de rua,

promoção da mulher, etc...” [sic]. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (A), 2007), observamos que, na tentativa de situar o afro-brasileiro em sua proposta pedagógica, a escola termina categorizando o negro, e, num discurso equivocado, o coloca no patamar dos desfavorecidos e marginalizados, reforçando o estereótipo e contrariando o que prevê a lei. Assim, percebemos, por meio da análise dos dados, a forma como as crianças da Escola (A) se classificam quanto ao sentimento de pertencimento a determinado segmento da sociedade.

Destacamos, ainda, a dificuldade que algumas crianças da Escola (B) tiveram na compreensão e interpretação de algumas perguntas dos questionários. A exemplo disso, podemos citar a questão Nº 04 do questionário sobre o perfil social que indagava acerca dos tipos de serviços existentes na rua, condomínio ou bairro para identificar o sistema de saneamento básico. Houve dúvidas e muitas perguntas entre as crianças da Escola (B) sobre o significado e delimitação do tema, evidenciando que parte dessas crianças não consolidou alguns conteúdos programáticos que estão previstos para serem trabalhados na disciplina Ciências ou Natureza e Sociedade, nas séries finais do Ensino Fundamental.

3.4.1 A escola privada

A Escola (A), entidade jurídica de direito privado, está localizada na Av. Mário Andreazza, nº 10, no bairro do Olho D'Água e exerce suas atividades objetivando uma educação básica de qualidade em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme estabelecido nos documentos e propostas pedagógicas. O Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries permanece em processo gradual de transição para o Fundamental de nove anos e continuará existindo até sua total extinção, conforme a legislação que fundamentou sua criação.

A Escola (A) apresenta oferta de vagas para ingresso na 1ª série/09 para crianças de 06 anos completos ou a completar até 30 de março de cada ano. A carga horária anual é de 960 horas/aula distribuídas em 200 dias letivos, e, por influência direta do currículo formal, a exemplo da maioria das escolas privadas, a área de Língua Portuguesa constitui-se na mais importante do currículo escolar. As disciplinas Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Língua Inglesa, Educação Física e Ensino Religioso completam os demais componentes integrados ao currículo.

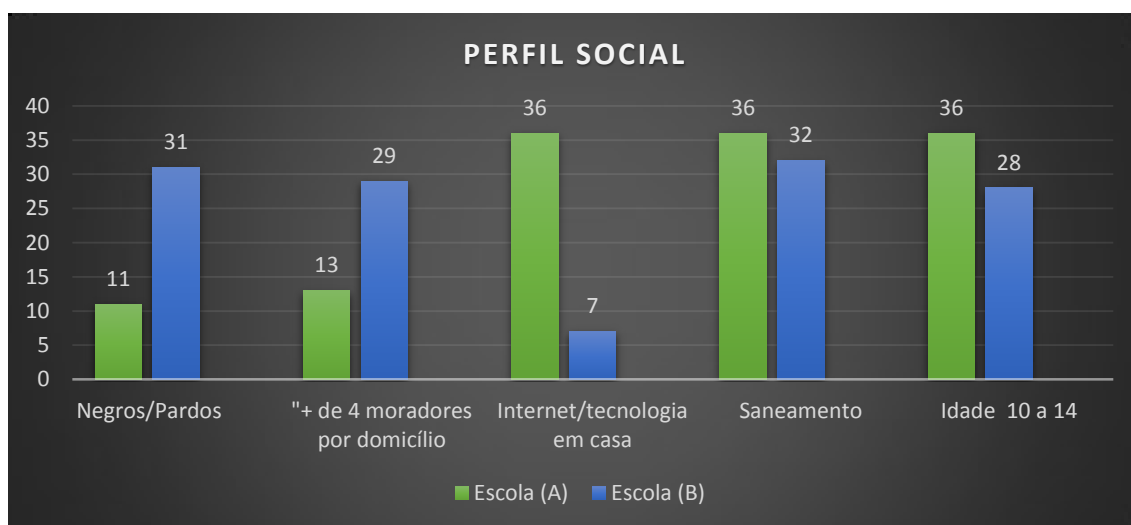
Segundo a proposta pedagógica, a articulação entre a Língua Portuguesa e as demais áreas de conhecimento é viabilizada por meio do trabalho docente com projetos didáticos, atividades sequenciadas diversificadas e permanentes.

Nessa fase da pesquisa, faremos um breve retorno ao percurso metodológico do projeto para procedermos à investigação do espaço da sala de aula por meio de observação e intervenção direta na proposta de leitura de três contos africanos de Língua Portuguesa, com o propósito de investigar a presença do ensino de base intercultural no espaço plural da sala de aula, antes, porém, analisaremos os dados obtidos a partir da observação dos sujeitos envolvidos na pesquisa e faremos a descrição precisa dos elementos analisados por meio de gráficos para avaliação de resultados e possível readequação dos objetivos e o estabelecimento de um percurso metodológico definitivo.

Assim, baseados nos principais elementos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na aplicação e verificação para mapear os diversos dados em relação à população brasileira, como número de habitantes, distribuição etária, regional, entre outros, chegamos à configuração do perfil social dos alunos da Escola (A).

Observamos que, mesmo num universo considerado pequeno, porém muito significativo de 36 alunos pesquisados, apenas 11 se declararam negros/pardos.

Gráfico 1 – Perfil Social da Escola (A) 2014.



Fonte: Autoria Própria.

Um dado bastante revelador do perfil socioeconômico dos alunos pode ser observado no item 01 do questionário 01: “contando com você, quantas pessoas vivem na sua casa?”. No total de 36 alunos investigados, apenas 06 afirmaram viver com mais de quatro pessoas na mesma casa.

Se analisarmos essa informação do ponto de vista mais amplo, no que tange à representação mais comum das famílias do novo contorno socioeconômico surgido no Brasil

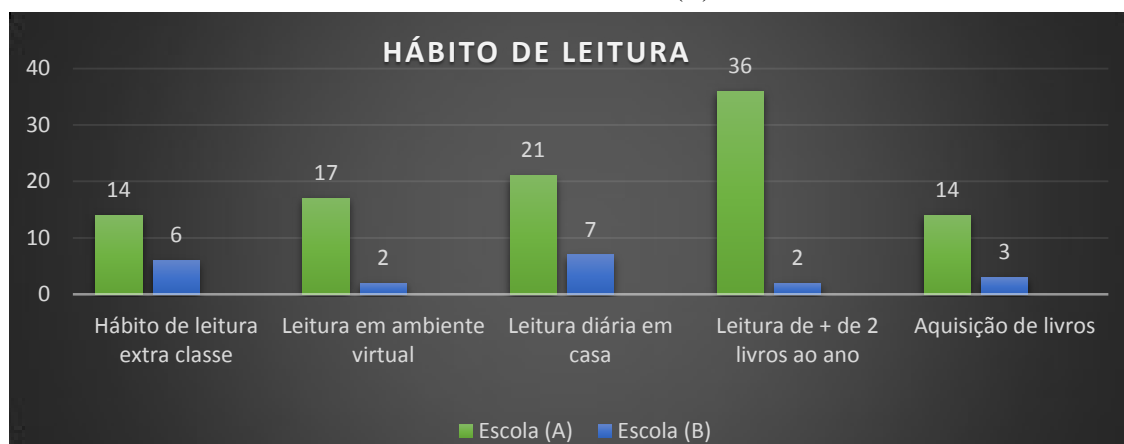
na última década que corresponde a 03 ou no máximo 04 pessoas, o dado acima revela e reforça que tal fenômeno se mantém como tendência entre as classes mais favorecidas quando comparadas às famílias de baixa renda que continuam a crescer. Comparativamente, na mesma categoria, temos de 36 alunos da Escola (B), 29 famílias com mais de 04 pessoas por domicílio.

Os resultados sobre uso de internet em casa, acessórios digitais tecnológicos e eletroeletrônicos são de longe os mais discrepantes. Em pelo menos 02 das 05 categorias propostas, 100% dos alunos da Escola (A) afirmam possuir tais dispositivos. Sobre tais respostas optamos por analisá-las no perfil da Escola (B).

Ao considerarmos as respostas sobre os hábitos de leitura dentro e fora da escola, observamos um dado que aproxima, numa realidade bem representativa, todos os 72 alunos pesquisados de ambas as escolas. Apagadas as fronteiras do aspecto social, nos deparamos com o comum desinteresse pela leitura dentro ou fora da escola. Nesse sentido os dados se avizinham e, por força da faixa etária, currículo integrado e também em função da previsibilidade das atividades pedagógicas a que são submetidos, não há uma referência numérica que mereça destaque no que tange ao comportamento leitor do aluno das séries finais do Ensino Fundamental.

Destacamos, entretanto, um dado paradoxal da Escola (A). Perguntados no item 05 do questionário 02: “sem contar os paradidáticos que a escola adotou, quantos livros você leu em 2013?”. Todos os 36 alunos afirmaram que fizeram a leitura de mais de dois livros ao ano. Porém, apenas 14 afirmam ter o hábito da leitura diária fora da sala de aula, o que inevitavelmente inclui os paradidáticos e os de leitura livre.

Gráfico 2 – Hábitos de leitura dentro e fora da escola – Escola (A) 2014



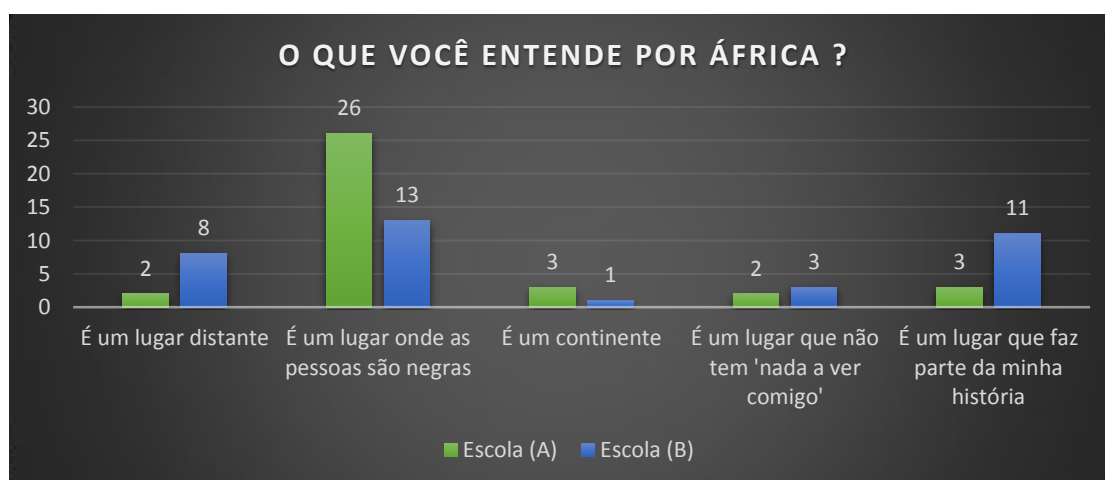
Fonte: Autoria Própria.

Com 35 anos de existência e situada em área nobre da capital, a Escola (A) caracteriza-se por oferecer estrutura física que atende hoje a 664 alunos matriculados na Educação Básica e distribuídos em dois turnos de funcionamento. A escola possui, em seu corpo gestor, administrativo, pedagógico e técnico, 52 pessoas distribuídas em diversas funções que vão desde biblioteca, cantina, portaria e setor de digitação. Apenas 25 destes possuem formação em nível superior. Excetuamos o quantitativo do corpo docente por não termos tido acesso a tais informações.

A questão essencial levantada no questionário sobre hábitos de leitura dentro e fora da escola tratava sobre a ampla compreensão sobre a África e as principais nuances que cercam as temáticas de matriz africana. A questão 14 do questionário 02 perguntava: “o que você entende sobre a África?”. Quando se trata da compreensão sobre a África como um lugar, observamos que as crianças mantêm quase a mesma referência em relação ao continente africano. A ideia de um lugar distante se equipara entre alunos da escola privada e da escola pública.

Destacamos, no gráfico a seguir, a categoria que estabelece a África como “um lugar que faz parte da minha história” e ressaltamos que dos 36 alunos pesquisados na Escola (A) 3 afirmam que a África é um lugar que faz parte de sua história. Se revisarmos o Gráfico I, observaremos que das 36 crianças pesquisadas na Escola (A) apenas 11 se declararam negras/pardas. Os dados sobre a compreensão da presença da África na formação da história do indivíduo apresenta complexa relação numérica com os dados daqueles que se declararam negros/pardos.

Gráfico 3 – Hábitos de leitura escola (A) 2014



Fonte: Autoria Própria.

Quando descrevemos a Escola (A), situada na área nobre da capital com oferta de vagas para 664 alunos, compete afirmar que estamos apresentando uma estrutura física que atende a todas as prerrogativas exigidas por lei e pela sociedade para o oferecimento de educação de qualidade. A essa educação de qualidade estão incorporadas estruturas como rampas de acesso e banheiros adaptados para pessoas com mobilidade reduzida, estacionamento, sinalização, quadra poliesportiva, laboratórios de Ciências, Redação e de Informática, areal, parquinhos de recreação, praça de alimentação, sala de vídeo, biblioteca, estufa, enfermaria e demais áreas de apoio e circulação interna e externa que compõem o padrão estético exigido pelo mercado da construção comercial que tornam o ambiente mais atraente.

Entretanto, nos dados analisados, observamos que há um distanciamento no que preceitua a proposta pedagógica da Escola (A) e a realidade apresentada pelo sistema de ideais imbuídos nas crianças. A Escola (A) estabelece em suas diretrizes que o estudo de História, por exemplo, deva ser “mais formativa do que informativa, pois seu objetivo maior é a formação de indivíduos conscientes, autônomos, dotados de referências [*sic*] para fazer julgamentos e opções políticas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (A), 2007). Entretanto, tal concepção permanece no plano das propostas pedagógicas, mas não são implementadas por meio da inserção dos conteúdos destinados ao estudo das temáticas africanas tal como estabelecido na lei. O que talvez explique o desconhecimento por parte dos alunos sobre o continente africano e suas nuances, e o que os leva a afirmar que a África “é um lugar distante que não tem nada a ver com minha história”.

3.4.2 A escola pública

Fundada pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, a Escola (B) foi criada na década de 1970 e desde então funciona em sede própria, localizada no Bairro do Lira, na região central da capital. Apesar da ausência dos documentos dessa época na sede da escola, segundo relatos dos servidores, uma década após sua fundação, o ainda Jardim de Infância recebeu do Conselho Estadual de Educação o parecer favorável da Câmara Escolar de 1º grau, para o funcionamento pleno das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Mais tarde e, com o crescimento econômico e expansão geográfica da região onde foi criada a escola, ficou estabelecido o endereço Praça São Roque s/n Lira.

No final dos anos 80 e com o crescimento da procura pela oferta de vagas na Educação Básica, a Escola (B) passou a ampliar o atendimento à comunidade da região, recebendo

alunos nos três turnos procedentes dos bairros: Madre Deus, Goiabal, Belira, Codozinho, Areinha, Vila Bessa, Macaúba, Vila Passos, Coreia de Cima e Coreia de Baixo, Fonte do Bispo, Liberdade, Bairro de Fátima, Baixada, Vila Capim etc.

Segundo as informações dos servidores, no início de 2000, houve um esvaziamento da Escola (B) em função dos episódios de violência dentro e fora do espaço escolar, o que comprometeu a credibilidade e segurança da escola frente à comunidade. Atualmente, apesar de ter retomado o pleno funcionamento, a Escola (B) não representa mais para a sociedade local o que representou no passado, funcionando apenas no turno matutino e mantendo apenas atividades dos projetos Mais Educação no turno vespertino, com salas ociosas e andares inteiros sem uso.

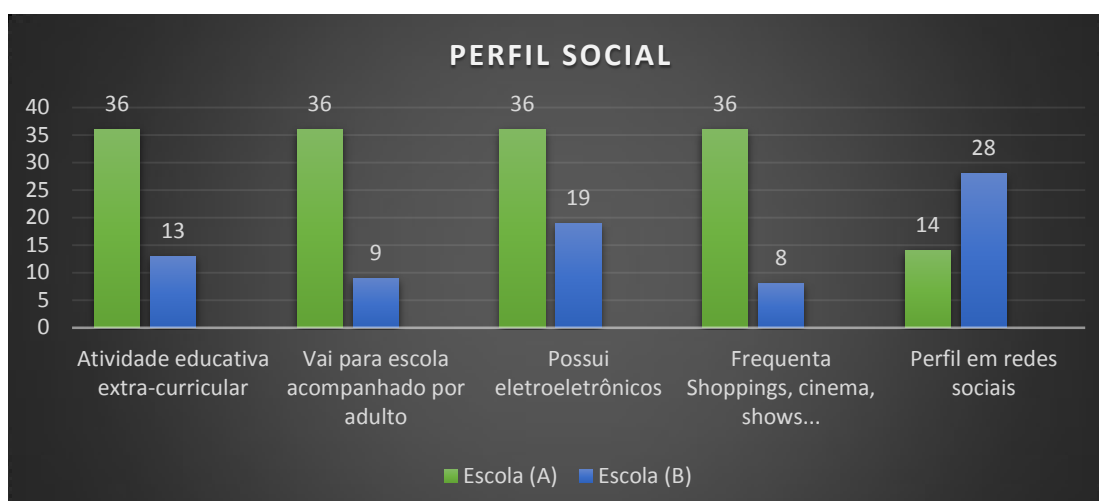
Das 36 crianças pesquisadas na Escola (B), 31 se declararam negras/pardas e destacamos nesse perfil social a ausência de atividades extracurriculares entre estes alunos quando comparados com os da Escola (A).

Outro dado relevante que, embora não se configure como demarcador da distribuição da renda *per capita*, mas constitui-se como indicador na definição do grau de desenvolvimento econômico de um país, região ou de um grupo social, destacamos o item 06 do questionário 01 que perguntava: “como você vai para a escola diariamente?”. Apenas 9 alunos da Escola (B) vão acompanhados para a escola, o que confirma o grau de vulnerabilidade social ao qual estão expostos quando saem de casa sozinhos nessa faixa etária entre 10 e 14 anos.

Nesse sentido, a ideia de exposição e vulnerabilidade social se confirma quando analisamos que das 36 crianças pesquisadas na Escola (B) 28 afirmam possuir perfis em redes sociais, enquanto que esse número cai entre as crianças da Escola (A). O que sugere também que há um controle mais adequado por parte dessas famílias no acompanhamento dos menores.

Entretanto, mais uma vez, destaca-se outra contradição, pois apenas sete dessas crianças afirmam ter internet em casa, e, a partir desse elemento, concluimos que o acesso à internet para criação de perfis nas redes sociais e uso do ambiente virtual deva ocorrer fora da segurança dos pais e do espaço do lar.

Gráfico 4 – Perfil social escola (B) 2014



Fonte: Autoria Própria.

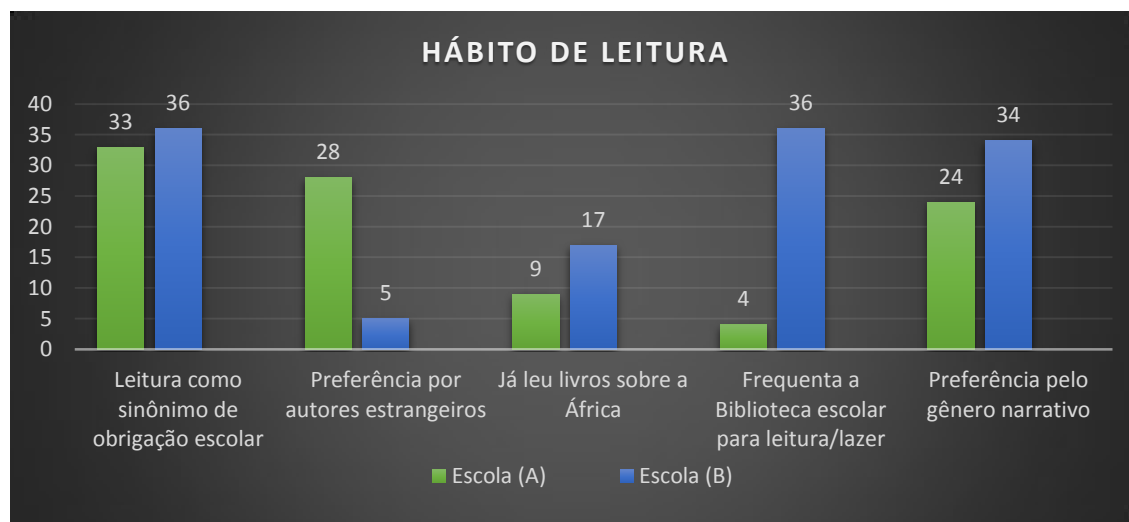
No perfil socioeconômico desses dois grupos, identificamos claramente a precariedade das opções de lazer em ambientes considerados seguros para as crianças da Escola (B). Das 36 crianças investigadas apenas oito afirmaram frequentar shoppings, parques, cinemas e shows. Esse dado revela, dentre outras realidades, o grau de vulnerabilidade social ao qual estão submetidas essas crianças, pois deduzimos que as atividades de lazer e as opções de brincadeira e sociabilidade podem eventualmente estar, de forma exclusiva, atreladas ao ambiente virtual – que elas utilizam fora de casa, em *lan-house* – ou nas ruas, praças e outros logradouros nas redondezas do seu bairro.

No aspecto sobre os hábitos de leitura dentro e fora da escola, observamos que a leitura, enquanto sinônimo de obrigação escolar, aproxima ambos os públicos; nesse sentido, quer por força da faixa etária ou mesmo pelo modelo curricular, a leitura assenta-se numa base questionável. Dos 36 alunos que responderam ao questionário, 100% da Escola (B) consideram a leitura parte das obrigações escolares; número esse bem próximo dos alunos da Escola (A) quando nivelamos esses dados.

A distinção residirá, entretanto, na frequência às bibliotecas escolares para as atividades de leitura e/ou lazer. Nesse caso, notamos que 100% dos alunos da Escola (B) frequentam as bibliotecas escolares, porém, tal frequência está intimamente relacionada às atividades curriculares de leitura que, na escola pública, são realizadas sempre na biblioteca ou sala de leitura e, inevitavelmente, condicionam o aluno a associar frequência à biblioteca à leitura como sinônimo de obrigação escolar.

Isso significa dizer que, com seis anos de escolaridade formal, as crianças das séries iniciais já associam, ainda que sem uma sistematização consolidada, as atividades de leitura dentro da escola e a necessidade de atendimento ao currículo.

Gráfico 5 – Hábitos de leitura dentro e fora da escola – Escola (B) 2014



Fonte: Autoria Própria.

No tocante à totalidade e ao objetivo geral da pesquisa, destacamos que 34 alunos da Escola (B) afirmaram preferência pelo gênero narrativo que posteriormente se constituirá na intervenção direta em sala de aula. Entretanto apenas cinco alunos responderam ter preferência por autores estrangeiros.

Já na Escola (A) essa suposta preferência por autores estrangeiros sobe para 28, o que representa uma posição mais globalizada e, possivelmente, concretizada em função de alguns aparatos tecnológicos disponíveis em casa, como TV por assinatura, internet, etc. Destacamos também a plataforma de acesso à leitura que na Escola (A) é superior e se realiza em ambientes virtuais, isto é, apenas dois alunos da Escola (B) afirmaram que leem livros *on-line*, enquanto 17 alunos da Escola (A) leem diretamente da internet.

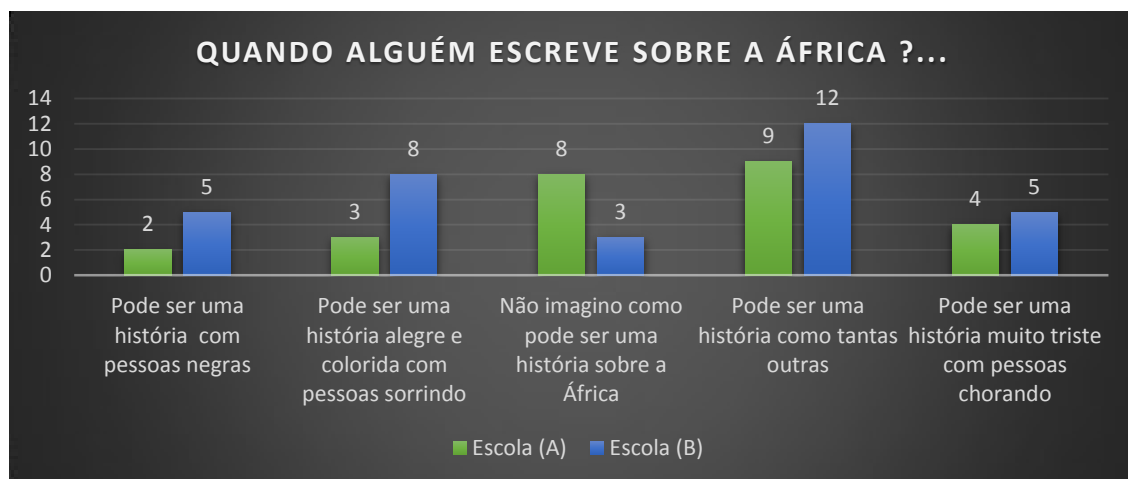
Ao aplicarmos os questionários, tivemos o cuidado de não sugestionar as turmas no que tange à percepção das temáticas de matriz africana. A última questão do questionário 2 indagava: “quando um escritor africano escreve uma história sobre a África, você imagina o quê dessa história?”. Por se tratar de uma questão muito relevante na constituição da pesquisa, abrimos espaço para os alunos responderem “outras ideias a especificar”.

Nesse aspecto, observamos que os números revelam, dentre outras questões pertinentes à percepção do negro, a reprodução de valores a partir do meio social em que

vivem. A exemplo disso, 12 dos 36 alunos da Escola (B) responderam que uma história sobre a África pode ser uma história como tantas outras. Entretanto, na Escola (A), esse número cai para nove. A compreensão ou a falsa compreensão sobre o continente africano, oriunda de um trabalho pedagógico problemático e armazenador de ideias equivocadas acerca da cultura africana de modo geral, pode contribuir para um equívoco maior.

Como notamos nas respostas dos alunos da Escola (A) quando afirmam que a África é um lugar distante, sem relação com a história da formação do brasileiro, logo, da sua formação. Notamos que oito crianças da Escola (B) responderam que, quando alguém escreve sobre a África, pode ser uma história alegre e colorida com pessoas sorrindo. Esse número, entretanto, reduz em menos da metade entre as crianças da Escola (A).

Gráfico 6 – Hábitos de leitura dentro e fora da escola – Escola (B) 2014



Fonte: Autoria Própria.

Podemos entender que, por serem de maioria negra, os alunos da Escola (B) se representam nas histórias lidas e, por isso, afirmam que são histórias coloridas e alegres. Isto se confirma quando dizem que pode ser uma história como tantas outras, isto é, ao comparar uma história contada sobre a África como “tantas outras”, o aluno, sem perceber, dissolve o foco dos elementos supostamente negativos ou preconceituosos para afirmar sua identidade. Vemos que nesse aspecto somente 5 alunos da Escola (B) afirmaram que se trata de histórias tristes com pessoas chorando. Comparativamente é o mesmo número de alunos que na Escola (A) consideram uma história alegre e colorida.

Na especificação de outras ideias, obtivemos as seguintes respostas na Escola (A)

- “um modo triste que eles tornam alegres”
- “seria uma história que conta sobre a pobreza e a fome”

- “são histórias de pessoas tristes e felizes às vezes”
- “é uma história sobre o cotidiano dos africanos, sofridas e mesmo assim felizes”
- “eu imagino que eles tem muitos momentos tristes, mas são um pouco feliz [sic] na maioria das vezes”
- “uma história com várias pessoas, tristes, felizes vivendo em comunidade”

De modo geral, as crianças da Escola (A) acreditam na existência de uma associação imediata entre o continente africano e sentimentos como tristeza e sofrimento. Das 36 crianças da Escola (B) apenas dois especificaram outras ideias. São elas:

- “uma história sobre muitas plantas e animais que falam e cantam”
- “deve ser uma história sobre a origem da África”

Dentre tantas ausências, destacamos a precariedade física do prédio onde funciona a Escola (B), abrigando atualmente duas escolas de esferas públicas diferentes. A escola já chegou a abrigar três escolas no início do ano letivo de 2014.

Nesse aspecto, o fato de ser um prédio estruturado em três andares e sem rampas de acesso às salas de aulas já descreve a dimensão dos problemas encontrados na instituição: interdição de banheiros, suspensão de aulas por falta de água na região e também durante o período chuvoso, sérios problemas de infiltração e rachaduras que comprometem a segurança dos alunos e dos servidores. Esse é o cenário que oferece oferta de vagas para a Educação Básica no centro da capital.

4 CONTOS ANGOLANO E MOÇAMBICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Todas as vezes que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato. De modo algum devo tirar do passado dos povos de cor minha vocação original. De modo algum devo me empenhar em ressuscitar uma civilização negra injustamente ignorada.
(Frantz Fanon)

Pesquisar sobre a história e a produção literária do continente africano não interessa apenas à comunidade negra, antes interessa a todas as comunidades étnico-raciais originárias da matriz africana, como é o caso do Brasil e, por extensão, de todos os brasileiros. Tal concepção baseia-se na premissa de que o conjunto de crenças, valores, tradições e versões de cultura africana influenciaram todos aqueles que, uma vez nascidos no território do Brasil, se identificam com o processo histórico-social que resultou na formação da atual identidade brasileira.

Nessa demanda recente, foi por meio dos estabelecimentos de ensino que os primeiros desdobramentos sobre uma nova versão da África e seus elementos constitutivos deslocaram, enfim, os antigos “pontos” das aulas de História envolvendo o continente africano dos reduzidos aspectos etnográficos e classificatórios para uma dimensão mais subjetiva e artística. Consequentemente, a partir desse novo olhar, o aluno afro-brasileiro passou a ter contato com uma África literária e culturalmente desenvolvida que aos poucos deixa para trás a imagem caricaturada, omissa e desconectada com a qual foi descrita ao longo da História Geral do Brasil como um processo de invasão, miséria e colonização, somente.

Nos últimos anos, a forma pela qual se pesquisou e se reproduziu aspectos sobre a história da África passou por várias etapas. Sucintamente, se tomarmos como amostra os últimos 50 anos, observaremos que, nesse recorte histórico da década de 1970, os historiadores africanos e os africanistas estavam interessados tão somente na temática que envolvia o processo econômico global, em detrimento dos aspectos sociais do continente e dos seus indivíduos.

Uma década depois, já nos anos 80, a atenção dos africanistas se voltou para o estudo dos espaços, dos aspectos vinculados ao período colonial e ainda revelou profunda preocupação sobre o impacto do legado colonial nos padrões de pensamento e nas relações sociais dentro das sociedades africanas recém-independentes.

A partir da década de 1980 até hoje, os africanistas de distintas áreas têm se ocupado quase exclusivamente do período colonial e, dessa forma, vários aspectos, como é o caso da Literatura Africana produzida dentro da contemporaneidade ou, historicamente, na fase pós-

colonialista, assumiram um caráter mais alijado nas análises e pesquisas. Segundo Pereira (2012, p. 21), durante muito tempo, o continente africano permaneceu como objeto de pesquisa e estudo para diversos linguistas, antropólogos e etnólogos, entretanto, tais pesquisas eram corrompidas por uma ideologia eurocêntrica: “O que em geral pretendiam (e ‘conseguiam’) era confirmar seus preconceitos sobre os ‘seres primitivos’, as ‘ilhas culturais’, ‘sociedades estáticas e exóticas’; conceitos que povoavam a imaginação e atiçavam a curiosidade de algumas populações europeias”.

Ora, mesmo respaldadas nos conceitos e teorias sustentadas por tais pesquisadores, é preciso categorizar conforme explica Pereira (2012, p. 12), que, quando Hegel sentenciou, no início do século XIX, em seu livro *A Filosofia da História* que “a África não é um continente histórico, não demonstra nem mudança, nem desenvolvimento”; o filósofo alemão acabou contribuindo para a reprodução de tal pensamento que permaneceu como verdade absoluta durante muito tempo na esfera compreensiva sobre a África. Consequentemente, e dada a autoridade do discurso atribuída a Hegel, essa sentença serviu como pretexto para reforçar tal concepção e todos os demais equívocos decorrentes dela. Esse período pode ser descrito da seguinte forma, Pereira (2012, p. 21), acrescenta:

Foi o auge do efêmero racismo científico que proclamava a inferioridade biológica dos negros e de outros povos não brancos. Estas ideias ganharam impulso porque atendiam a conveniências das elites dirigentes europeias. Por um lado, mascaravam os atrasos das suas próprias sociedades – ainda hoje, há “cantões” (regiões empobrecidas e defasadas cultural e economicamente), em áreas de diversas nações europeias; por um lado, tentavam justificar suas políticas de exploração colonial e o genocídio de populações ameríndias, africanas e asiáticas. Era de se esperar a influência dessas ideias entre as elites brasileiras.

A ênfase na defesa de uma nova compreensão sobre a África que modalize tanto o que se tem de concreto acerca dos aspectos etnográficos que sempre emergirão dessa temática, quanto uma nova abordagem voltada para a percepção do artístico, do literário e do belo, são modos legítimos de aproximar e relacionar as identidades constituintes do indivíduo afrodescendente. Desse modo, o negro, o branco, o mestiço e o indígena poderão se ver refletidos na produção literária de expressão portuguesa que tem na língua diversos aspectos elencados da matriz africana.

Nesse aspecto, acreditamos que para a criança brasileira, não obstante a etnia, apreender as manifestações culturais de matriz negra a partir da literatura de expressão portuguesa torna-se um imperativo essencial para o reconhecimento e o fortalecimento dessa identidade étnica como elemento artístico e, portanto, subjetivo na identificação do indivíduo.

Tal compreensão decorre de uma perspectiva que considera a aprendizagem como um processo permanente na vida e no desenvolvimento humano, contribuindo para um processo contínuo de evolução nas diversas esferas do indivíduo, seja nas esferas sociais, afetivas ou cognitivas.

Nessa perspectiva, abordaremos a leitura dos contos africanos de expressão portuguesa que compõem o *corpus* desta pesquisa no tocante à promoção da educação de base intercultural. Com o intuito de delimitação de nossa pesquisa, nos voltaremos para a macro literatura africana, especificamente para a produção literária de Moçambique e Angola a partir da análise de três contos: de Moçambique – *As mãos dos pretos*, de Luís Bernardo Honwana (2009) e *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto (2006); de Angola – o conto *Ynari, a menina das cinco tranças*, de Ondjaki (2010).

4.1 O que revela *As mãos dos pretos* do escritor moçambicano Honwana

Situando o escritor contemporâneo Luís Bernardo Honwana no panorama da Literatura Africana, destacamos, dentre os principais dados cronológicos, seu nascimento em Lourenço Marques – atual Maputo – capital da Província de Moçambique, no ano de 1942. Honwana, como ficou conhecido, estudou primeiramente Jornalismo e depois cursou a faculdade de Direito em Portugal e, anos mais tarde, regressou à terra natal onde participou ativamente da luta pela independência de Moçambique como membro da Frente de Libertação de Moçambique⁷ (FRELIMO).

Em 1964, as atividades políticas de Honwana culminaram com sua condenação pelas autoridades coloniais e, em função disso, permaneceu três anos na prisão. Em 1975, nomeado chefe de gabinete de Samora Machel, presidente da recém-independente Moçambique, Honwana atuou na esfera política com empenho e, em 1980, foi nomeado presidente da Organização Nacional de jornalistas moçambicanos, chegando a ser Secretário de Estado da Cultura. De 1987 a 1991 foi membro do Conselho Executivo da UNESCO⁸ e também diretor do escritório sede na África do Sul, chegando a ser presidente do Comité Intergovernamental

⁷ A Frente de Libertação de Moçambique, também conhecida por seu acrônimo FRELIMO, é um partido político oficialmente fundado em 25 de junho de 1962 – como movimento nacionalista –, com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português. Durante o período em que governou o país como partido único, a FRELIMO recebeu o apoio de diversos governos internacionais e, dentre eles, o Governo do Brasil.

⁸ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura foi fundada após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da Unesco fica em Paris, na França, e atua em 112 países.

da Organização para a Década Mundial de Cultura e Desenvolvimento⁹. Notoriamente, após sua aposentadoria em 2002, Luís Bernardo Honwana dedicou-se às pesquisas no campo das artes, da história e da etno-linguística.

Destacamos que a sensibilidade artística de Honwana para a escrita foi percebida por José Craveirinha (1922 – 2003), o jornalista-poeta moçambicano que descobriu no jovem Luís Bernardo Honwana uma grande promessa literária não só para Moçambique, mas para todo o continente africano. Com esse incentivo e reconhecimento, foi premiado no final de 2014 com a obra *Nós matámos o cão tinhoso*, livro escrito há 50 anos e que faz parte da lista dos 100 melhores livros do continente africano do século XX. Honwana ganhou o *Prémio Craveirinha*¹⁰ pelo seu valor estético e também pela indiscutível influência nas gerações de escritores moçambicanos após a independência nacional. Destacamos também que, publicado em 1969, *Nós matámos o cão tinhoso* foi escrito durante o sistema colonial e em plena guerra.

Identificado como um dos expoentes da produção literária moçambicana e africana, Honwana tem como característica o estilo simples, entretanto os aspectos visuais de suas histórias evidenciam inquietações e denúncias sobre diversos problemas da sociedade moçambicana, como o racismo e a conquista de uma identidade livre da sombra colonialista que ainda permanece na memória dos indivíduos. Segundo Rosário (2010, p. 122), Luís Bernardo Honwana “demonstrou, em toda a sua obra, ter estado atento aos problemas da sociedade colonial e procurou denunciá-los. Contudo, o seu valor reside no facto de ter evitado sempre o caminho fácil da denúncia panfletária. É nesse contorno que encontramos o conto *As mãos dos pretos*, escolhido para trabalharmos com crianças da Educação Básica numa perspectiva intercultural.

4.1.1 O enredo

O conto *As mãos dos pretos* é uma história aparentemente simples, com uma narrativa condensada, de ação breve, com poucas personagens e caracterizações. No início da narrativa, o autor apresenta para o leitor um pequeno narrador que anseia descobrir a razão por que os pretos têm a palma das mãos mais brancas que o resto do corpo. Tal anseio constitui o conflito da história, e, como tal, é o elemento estruturador do conto. Nesse aspecto, o que

⁹ Comitê integrado à Unesco.

¹⁰ O *Prémio José Craveirinha de Literatura* foi instituído em 2003 e é considerado a maior distinção literária de Moçambique, premiando autores moçambicanos que se destacam nos gêneros de poesia, ficção e drama.

motiva o garoto a buscar a resposta é a curiosidade despertada a partir de uma explicação dada primeiramente pelo professor para tal fenômeno que constitui a exposição do enredo. Honwana (2009, p. 24):

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem a exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.

Se considerarmos o fator do domínio, percebemos que a explicação do Senhor Professor sobre a cor das mãos dos pretos representa a reprodução de um discurso de autoridade professoral e com viés colonialista. Segundo o africanista Rosário (2010, p. 118), a fala do professor “é uma hiperbolização caricatural de uma visão pseudocientífica. Ele representa uma instituição que deve dar explicações que justifiquem o sistema”.

Se observarmos pelo prisma de um escritor com o engajamento político da envergadura de Honwana (2009), perceberemos também a ironia sobre o papel da instituição escolar na formação discursiva dos alunos. Por isso, o narrador recorda que a explicação dada pelo Senhor Professor mantinha uma relação contígua com o que dissera o Senhor Padre sobre a condição dos negros. Honwana (2009, p. 24) apresenta na fala do Senhor Padre tanto o discurso eclesiástico quanto a ideologia do colonizador sobre o lugar e representação do negro. Destacamos a passagem a seguir que acentua dentro dessa concepção a condição da criança negra:

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

Percebemos ao longo do conto que, apesar de inconformado, o narrador não manifesta nenhuma angústia ou sofrimento. Honwana (2009, p. 24) conduz a narrativa para que a busca pela explicação se revele ao leitor exclusivamente no plano da interrogação. A partir da resposta do Senhor Padre, ele apenas afirma: “eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que os pretos têm as palmas das mãos assim claras”.

Outrossim, segundo nota de Rosário (2010, p. 24), fica sinalizado para o leitor que se trata de uma criança de etnia negra¹¹ que busca encontrar suas origens simbolizadas nas mãos brancas dos pretos e, embora isto não seja explorado no conto, o narrador evidencia esse aspecto pelo viés memorialista, principalmente quando se revela na voz do Senhor Padre: “lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós”. Observamos que o Senhor Padre usava com as crianças um discurso racista e inapropriado quando mencionava que as crianças pretas eram ainda mais inferiores e sem serventia que os demais pretos. Nesse fragmento compreendemos que se trata de um sacerdote branco.¹²

Ora, podemos perceber, segundo o discurso do Senhor Padre, que, nessa aceção, um preto adulto serviria para alguma coisa, ao trabalho certamente. Entretanto, as crianças, além de serem pretas, e, por estarem na condição de criança, não “prestavam para nada”. Dizer que a criança não tinha serventia na sociedade é um discurso compreensível do ponto de vista de Cunha (2006, p. 22), que esclarece tal concepção explicando que foi somente “no início do século XVIII, que a criança passou a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial”. Portanto, foram as modificações na sociedade e nas instituições educacionais ao longo dos séculos que permitiram que a criança recebesse uma educação pautada em prepará-la para a vida adulta. Antes disso, a criança era considerada apenas um adulto que ainda não crescera e, portanto, era considerada inútil, incapaz de cultivar seu alimento e, portanto, onerosa para o grupo.

Retomando o enredo em questão, o elemento que evidencia para o leitor que o narrador do conto é um menino negro pode ser identificado na tessitura do conto de Honwana (2009, p. 24), no mesmo discurso do Senhor Padre que “voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras”. Por essa razão, entendemos que o conto tem como narrador um indivíduo

¹¹ O autor parece identificar expressamente o narrador com um dos grupos raciais em questão, pretos ou brancos; se atendermos às marcas discursivas: ‘avós deles’, ‘nós não prestávamos...’, ‘mãos deles’, o narrador identifica-se com os brancos. No entanto, este conto faz parte de um grupo que aparece na obra *Nós matámos o cão tinhoso*, em que Luís Bernardo nos apresenta um narrador de contornos semelhantes, mas que se diz claramente ser uma criança preta, assimilada, que só se apercebe da sua condição de ser preto em situações de conflito declarado.

¹² Historicamente, as missões da Igreja Católica em Moçambique começaram em 1889, ano em que fundaram a Missão de Mponda. De 1941-1966 o catolicismo foi ministrado por três corporações missionárias masculinas: Padres de Burgos; Padres Brancos e os Jesuítas. Eram sacerdotes brancos e formavam a Sociedade Missionária dos Padres de África (Padres Brancos). Os missionários que estiveram presentes em Moçambique foram os da companhia dominicana. Não há registro de padres negros durante esse período.

Disponível em: <file://Eusebio_Andre_Pedro_-_Dissertacao_MHRIC_-_2013.pdf>.

<file://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id>. Acesso em: 02 ago. 2015.

de etnia negra, pois, ao utilizar a expressão “as mãos deles”, esse narrador se coloca fora da condição de branco.

Por outro lado, considerando que o conto narrado em 1ª pessoa do singular expõe o caráter memorialista do narrador-personagem, Honwana (2009), ao utilizar os pronomes demonstrativos ‘deles’ e ainda os verbos na 1ª pessoa do plural ‘prestávamos’, permite ao leitor a identificação de determinadas obliquidades que podem ser esclarecidas quando levamos em consideração o contexto histórico social das missões católicas na África e a catequese das crianças negras no período da colonização.

Na esteira dessa discussão, e, dadas as obliquidades que o foco narrativo apresenta para o leitor, podemos inferir que ao suprimirmos de Honwana (2009) a atuação enquanto narrador-personagem, negamos a voz do negro e, nessa acepção, inevitavelmente reforçamos o discurso racista que elege a voz do branco para cumprir o papel social de buscar as respostas sobre a origem do negro. Entretanto, o mesmo jogo de esguelhas não se aplica quando tratamos de autores africanos como Mia Couto que mesmo sendo branco, escreve com a legitimidade e engajamento daqueles que viveram – brancos e negros – os flagelos da colonização e das guerras.

Por essa razão, entendemos que esse narrador não faz julgamentos intempestivos tampouco revela sentimento de indignação sobre o discurso dos outros acerca da sua cor ou condição. Entretanto, não compreendemos a ausência de juízos de valor como sinônimo de indiferença, antes como preocupação em narrar os fatos tais como aconteceram. Honwana (2009, p. 25),

A Dona Dolores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandam fazer e que não deve ficar senão limpa. O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse que tudo o que me tinham contado era aldrabice¹³. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos.

No conto *As mãos dos pretos*, o Senhor Antunes pode ser identificado como um contador de histórias. Comerciante, viajante, conversador e com estilo doutrinário, é ele que passa a narrar uma antiga história sobre a forma como Deus Nosso Senhor, Jesus Cristo, lá no céu, juntamente com a Virgem Maria, São Pedro e vários outros santos e anjos criaram os

¹³ Trapaça

pretos a partir do barro. Entretanto, ele descobre em seguida que a história do Senhor Antunes era uma peta¹⁴, porque, “depois de contar isto, o Senhor Antunes e os outros Senhores [...] desataram a rir, todos satisfeitos”.

Interessante observar que a tal historieta contada é o mote para pilhérias muito conhecidas na nossa cultura sobre a origem dos negros. A história contada pelo Senhor Antunes apresenta como gênese dos negros uma narrativa sobre os bonequinhos modelados em barro e postos para assar nas chaminés, porque não havia mais espaço nos fornos celestes e, devido à pressa e ausência de santos mais vigilantes e diligentes, acabaram escurecidos como carvão, porque ficaram expostos a muita fumaça. Todavia, a explicação para que as mãos permanecessem brancas seria o fato de eles terem permanecido agarrados a alguma estrutura enquanto eram assados ou defumados. Honwana (2009, p. 26) prossegue na narrativa esclarecendo ao leitor:

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima peta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que deus acabava de fazer os homens e mandava-os logo tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

No trecho, observamos que o Senhor Frias, embora discordando da suposta peta contada à presença de todos pelo Senhor Antunes, mantém um padrão discursivo semelhante. Mesmo amenizando o descuido da invenção divina, ele indica a natureza como aspecto impeditivo durante a criação dos pretos, uma vez que estes foram feitos de madrugada e, por isso, não puderam mergulhar no lago celestial para limpar a cor da pele. Depois de ouvir a explicação do Senhor Frias, o pequeno narrador coleciona agora diversas explicações, sem, contudo, encontrar a resposta mais convincente que pudesse esclarecer sua inquietação.

Nessa inocência infantil, as associações de ideias sobre a cor das mãos dos pretos ora encontra relação na colheita do algodão branco, ora no forçoso desbotamento das mãos em consequência de serem sempre lavadas para reiniciar um novo trabalho para os seus patrões. Segundo Rosário (2010, p. 119), no conto, não há uma preocupação em dar voz à opinião do garoto, ele vai apenas narrando “todas as ‘verdades’ que os adultos lhe vão apresentando como irrefutáveis”.

¹⁴ Mentira

Destacamos, entretanto, que a forma como essas supostas verdades são apresentadas ao leitor são, na verdade, o percurso que o autor utilizou para introduzir os contos de tradição oral pertencentes ao universo literário do continente africano na narrativa literária escrita. Ou seja, Honwana (2009) traz para o universo da escrita todos os discursos dos adultos como materialidade de contos orais bastante conhecidos na África e, conseqüentemente, no Brasil.

Segundo Gancho (1998, p. 11), ao longo da narrativa, a complicação “que é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito” se dá quando o garoto acumula todas as pseudoverdades ouvidas até ali e, ainda assim, não consegue construir uma verdade concreta sem “aldrabices” e “petas”. Honwana (2009, p. 26) insinua que, não obstante tantas “verdades” ouvidas, a complicação reside ainda na ausência de uma explicação convincente quando o narrador reflete: “eu não sei o que pensar disso tudo, mas na verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!”

No conto *As mãos dos pretos*, o clímax é poético não obstante revelar extrema racionalidade. Proferida pela voz da mãe do garoto, a resposta e explicação para as razões pelas quais os pretos têm as palmas das mãos mais claras do que o resto do corpo se assentam no recurso à autoridade do adulto sobre a criança. Por essa razão, o autor inicia o discurso materno dizendo: “a minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão”. Honwana (2009, p. 26), acrescenta:

O que ela me disse foi mais ou menos isto: ‘Deus fez os pretos porque tinha de os haver, meu filho ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens’.

Embora constituída por um discurso aparentemente apaziguador, a fala da mãe do garoto sobre a igualdade na concepção dos homens pretos e brancos revela, dentre outros aspectos pertencentes ao padrão de pensamento do colonizado, um discurso também ideológico, pois revela a ideia de uma gênese menos favorecida. A mãe do menino responde a ele dizendo que Deus se arrependera de criar os pretos “porque os outros homens se riam deles”, mostrando, por meio desse discurso, um sistema de ideias que reserva ao preto a imagem do vitimado, daquele que é agredido, a imagem do humilhado. Logo, podemos perceber que, na voz da mãe, emerge, também, a ideologia do preto colonizado. Para Rosário (2010, p. 119), a fala da mãe, além de autoral apresenta uma explicação humanitária e

“condena implicitamente a realidade prevalecente na sociedade colonial e a natureza injusta das relações raciais”

Por outro lado, destacamos, na mesma personagem, o papel do *griot*¹⁵, recorrente na cultura africana. Especificamente no conto de Honwana (2009), o discurso da mãe assume a função de ensinar e aconselhar o jovem garoto concernente à sua dúvida sobre a questão da cor das palmas das mãos que, aparentemente, igualaria os homens pretos e brancos. Ainda que tal dúvida estivesse atrelada à ingenuidade infantil, necessitava, entretanto, de uma resposta assertiva para o reconhecimento de sua identidade e desfecho do conto.

Nesse sentido, podemos entender que Honwana (2009) utiliza o discurso da mãe do garoto como recurso estilístico para inserir na narrativa a figura do *griot*. Assim, o leitor tem a oportunidade de compreender a resposta mais apropriada e legítima sobre a cor das mãos dos homens pelo discurso incontestável da *griot*, e, como tal, ela guarda a tradição oral de seu povo. A forma como a mãe se expressa imprime uma cultura que, nascida da matriz negra, encontrou no Brasil sua materialização por meio dos nossos contadores de histórias. Nesses termos, tal herança provém de uma tradição oral africana que é a presença dos *griots* na formação das identidades e preservação da cultura local por meio da expressão oral.

Observamos que, a partir das diversas “verdades” ouvidas pelo garoto, Honwana (2009) propõe uma espécie de debate com o leitor sobre as mãos dos pretos e brancos. Cabe ao *griot* transmitir a verdade, guardar a equidade dos valores entre pretos e brancos e preparar o mais jovem – no caso, o garoto – para aprender a verdade e transmiti-la pela oralidade, garantindo e respeitando a palavra como elemento sacro.

Nesse desfecho, Honwana (2009, p. 28) prossegue a narrativa no princípio sábio da *griot*:

E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, tiveram juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos. Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Com a resposta categórica da mãe que exclui todas as demais “verdades” ouvidas pelo garoto no decorrer da narrativa, o desfecho do conto é despretensioso, mas paradoxalmente

¹⁵ Os *griots* são os indivíduos encarregados de preservar e transmitir as histórias, os conhecimentos e as tradições de seu povo.

impactante quando o narrador descreve: “Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido”.

Trazendo a leitura do conto para a sala de aula, intentamos investigar entre as crianças de que maneira as lições e histórias ensinadas pelos mais velhos poderiam estabelecer relações de convergência ou divergência entre a identidade subjetiva do aluno e a identidade da personagem do conto. Nesse sentido, e, a partir da descrição dos dados, faremos uma breve análise das produções textuais escritas por eles, objetivando identificar os sentidos apreendidos a partir do conto.

4.1.2 *As mãos dos pretos* pelas mãos das crianças

Para identificarmos quais ideias e sentidos as crianças apreenderam do conto e seguindo o percurso metodológico proposto para a pesquisa, planejamos e executamos uma sessão de 2h/aula para a produção textual de temática dirigida sobre o conto lido. Na proposta especificamos: “de que forma as possíveis lições e histórias entendidas e apreendidas em *As mãos dos pretos* estabelecem algum relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?”.

Acrescentamos que as oficinas de leitura e produção textual foram executadas dentro das sequências didáticas planejadas para esse fim e se destinaram exclusivamente para o levantamento, coleta e seleção de dados tal como estabelecidos na metodologia da pesquisa. Destacamos também que, dentro da proposta elaborada, foi realizado antecipadamente o estudo dos termos “convergência” e “divergência”, com o intuito de esclarecer as dúvidas dos alunos sobre o significado dessas duas palavras.

Para dar ênfase aos aspectos qualitativos da pesquisa, optamos por uma análise descritiva direta das produções textuais escritas pelos alunos investigados, buscando evidenciar, conforme os objetivos específicos da pesquisa, os processos de construção dos sentidos dos textos literários africanos de Língua Portuguesa com as condições culturais das crianças, relacionando-os a partir das convergências e divergências identitárias.

Por essa razão, os dados quantitativos analisados no último capítulo ficarão temporariamente independentes, pois acreditamos que a ênfase para os objetivos específicos precisa encontrar nas palavras dos alunos a subjetividade necessária para qualificar a ideia de ambos, tanto da escola pública quanto da escola privada. Assim, utilizaremos como no capítulo anterior os termos “Escola (A)” e “Escola (B)”, respectivamente, para a esfera

privada e pública, a fim de estabelecer as relações de aproximação e distanciamento entre os discursos dos alunos.

A proposta para as redações seguiu o planejamento ordinário das atividades de leitura e produção textual, estabelecido pelos componentes curriculares das escolas – Língua Portuguesa. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa de campo, optamos pela releitura prévia do conto face à carga horária prevista para a disciplina de Língua Portuguesa – 6h/aula semanais. Assim, essa etapa do percurso metodológico ficou distribuída da seguinte maneira:

- 2h/aula – leitura do conto: estudo lexical e compreensão escrita.
- 2h/aula – discussão e releitura do conto: interpretação e expressão oral.
- 2h/aula – produção textual e discussão: escrita sobre o conto.

Ao optarmos pela discussão e releitura do conto antes da atividade de escrita, levamos em consideração que alguns alunos estiveram ausentes no primeiro momento de leitura e, não obstante esse planejamento objetivar atender tal demanda, é imprescindível mencionar que foram registradas ausências no dia da produção textual; principalmente na Escola (B). Entretanto, guardadas as distinções existentes entre as propostas pedagógicas das escolas pesquisadas, as sequências didáticas foram planejadas e executadas rigorosamente dentro da mesma esfera qualitativa. Com esse cuidado, objetivávamos fornecer instrumentos equivalentes para as 6h/aula previstas para a leitura e produção textual de ambas as escolas.

A seguir, transcreveremos trechos das produções escritas pelos alunos¹⁶. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, utilizaremos como identificador desses dados a seguinte terminologia: Aluno A1, Aluno A2, Aluno A3 e continuamente para as crianças da Escola (A) e, na sequência, Aluno B1, Aluno B2, Aluno B3 e sucessivamente para os alunos da Escola (B).

Para modalizarmos os dados obtidos, optamos pela seleção e transcrição de aproximadamente 30% das produções textuais de cada escola, totalizando, assim, 10 redações que foram transcritas e analisadas. Com base nessa disposição metodológica, destacamos as seguintes construções criadas pelos alunos:

- Aluno A1
 - “Na minha opinião as divergências entre eu e a personagem é que eu perguntaria primeiro pros meus pais, porém as convergências são que ele

¹⁶ Anexos

perguntou para quem ele confia, e que sobre tantas opiniões, ele fez a sua própria resposta” [sic¹⁷].

- Aluno A2
 - “Eu e a personagem tem algo em comum (semelhanças ou convergências) pois perguntaria para todos a sua opinião sobre ‘as mãos dos pretos serem mais brancas’, mas a opinião que eu mais pensaria sobre é da minha mãe, pois sempre acreditamos nas mães. E a questão e lição que eu aprendi, é que os negros foram feitos por Deus para serem iguais a nós na sociedade (brancos)”. [sic].

- Aluno A3
 - “De acordo com o texto, muitas pessoas tem racismo, diferente do menino que não entende o porque de serem negros e terem a palma da mão branca. Eu e o personagem temos de convergência, a grande curiosidade sobre o racismo. E temos de divergência o fato do personagem ser mais negro do que eu”. [sic].

- Aluno A4
 - “Da mesma forma que a personagem da história, nós, crianças, temos muitos questionamentos. Para tirarmos nossas dúvidas, perguntamos para quem tem mais sabedoria. A convergência que nós temos com a personagem, é a curiosidade, que toda criança tem”. [sic].

- Aluno A5
 - “Minha convergência com o personagem é que como ele sou curiosa e quando tenho curiosidade com algo pergunto até ter uma resposta”. [sic].

- Aluno A6
 - “Eu e o personagem temos uma convergência, de que nós dois temos curiosidade e a força de vontade de descobrir, minha divergência com o personagem é que ele é negro e eu sou mais branca que ele”. [sic].

¹⁷ Dito desta forma.

- Aluno A7
 - “Eu pude entender que cada pessoa que ele passava tinha sua opinião e ele passa e achava que era mentira, ele foi à mãe dele para saber qual era a sua opinião, e ele achou que a opinião da mãe era a certa”. [sic].

- Aluno A8
 - “A convergência é que eu e a personagem temos o costume de ouvir e refletir as opiniões dos outros, sempre querendo descobrir mais sobre determinados assuntos”. [sic].

- Aluno A9
 - “A convergência entre a personalidade do personagem com a minha pois gosto de questionar sobre tal assunto. Pois a narrativa questiona o porque ‘a mão dos pretos’ é clara já a divergência é que o personagem questiona em público já enquanto mim não gosta de questionar em público”. [sic].

- Aluno A10
 - “Eu formaria minha própria opinião após ter ouvido tantas respostas, a primeira pessoa que eu iria perguntar era minha mãe, diferente do que fez. E uma coisa que eu iria fazer igual ao menino fez era perguntar para pessoas que eu conhecia e que fosse de minha confiança”. [sic].

Quando lemos os trechos transcritos acima, observamos que as crianças da Escola (A) deram ênfase para alguns aspectos pertinentes ao universo infantil. Por essa razão, nas produções textuais desses alunos, ficam evidenciadas determinadas circunstâncias que são comuns na infância: a curiosidade, a atenção às orientações da(o) mãe/pai, o conselho dos ‘mais velhos’, os questionamentos recorrentes sobre as temáticas as mais diversas etc.

Após a leitura e análise das produções textuais sobre o conto *As mãos dos pretos*, de Honwana (2009), percebemos que as temáticas direcionadas à África, etnia, negritude, preconceito, a questão de cor e o racismo aparecem diluídas nos discursos das crianças, não constituindo, portanto, um fenômeno proeminente e dimensionador para as discussões étnico-raciais em sala de aula.

Podemos entender, portanto, que, para as crianças da Escola (A), o que os aproxima da personagem do conto de Honwana (2009) são as questões vivenciadas por essa faixa etária. A maioria dos alunos mencionou em suas produções a opinião das pessoas para a criança, as diversas hipóteses a respeito da “cor da palma das mãos dos pretos”, o que é verdade ou mentira, sem, contudo, destacarem a questão étnico-racial como catalizadora para apreensão dos sentidos do texto literário.

Nessa perspectiva, ainda que sejam elencados alguns elementos sobre a cor da pele como os que foram descritos pelo Aluno A2 que escreve – “a questão e lição que eu aprendi é que os negros foram feitos por Deus para serem iguais a nós na sociedade (brancos)” – e o Aluno A3 que destacou – “temos de divergência o fato do personagem ser mais negro do que eu” –, acreditamos, entretanto, que o conto *As mãos dos pretos* pôde ser lido, fruído e interpretado na Escola (A) como obra literária sem nenhum apelo antirracista ou engajamento ideológico exacerbado para o reconhecimento e/ou formação das identidades étnico-raciais Brasil/África.

A Literatura Africana de Língua Portuguesa oferece ao leitor uma grande variedade de autores e personagens negras que apresentam conflitos dos mais variados aspectos e, por isso, refletem em suas obras questões sobre a vida e o cotidiano do negro dentro e fora da sociedade. Entretanto, acreditamos que essa mesma literatura prescinde de qualquer discurso de militância imbuído na arte literária que pretenda suprir o espaço do negro em determinado lugar na sociedade. Antes, à semelhança do que observamos na percepção das crianças, que a personagem negra seja vista e compreendida primeiramente como um ser completo sem caracterizações ou qualificações que a demarquem exclusivamente pela cor da pele ou pela origem afro-brasileira.

Nesse sentido, acreditamos que o conto *As mãos dos pretos* cumpriu um papel fundamental para a educação de base intercultural que é a de propor tal abordagem sem afirmação de estereótipos, favorecendo às crianças uma leitura frutiva da obra literária, tal como deve ser para essa faixa etária. Entendemos que uma vez suavizados os discursos de militância em torno da causa negra quando da leitura literária, esta pode assumir o lugar artístico e subjetivo que permitirá à criança uma construção concreta acerca dessas relações interculturais, sem condensações no que tange às representações do continente africano que ainda é estudado nos livros didáticos como detentor de uma cultura extravagante e excessivamente ritualístico.

Acreditamos que fora desse plano, sobejará exclusivamente os mesmos sentidos já consolidados na escola básica e que hoje são trabalhados nos livros didáticos como visto no

capítulo 2 desta pesquisa. Nesse aspecto, acreditamos que, quanto mais cedo a criança tiver acesso à leitura das Literaturas de Língua Portuguesa – Brasil ou África –, mais cedo ela conseguirá organizar as ideias sobre a formação de sua identidade afro-brasileira e compreenderá que as questões interculturais não precisam estar atreladas exclusivamente aos discursos militantes e antirracistas.

Acreditamos que uma educação de base intercultural para a formação da identidade afro-brasileira entre as crianças da escola básica, requer um diálogo que modalize tanto as questões político-partidárias quanto os discursos militantes e antirracistas que sempre submergem dessa discussão. Falamos em modalização porque cremos que a predominância de um sobre o outro apenas reforçará os estereótipos já existentes e, por conseguinte, acabará deixando de lado o texto literário e a percepção desta enquanto obra de arte, extraindo dela apenas o mote para os discursos sobre negritude e etnia.

Seguindo o mesmo parâmetro, na Escola (B), tivemos as seguintes produções:

- Aluno B1
 - “Eu vi que o modo de pensar do personagem, que no caso ele deve ter a mesma faixa etária da minha, tem o modo de pensar parecido com o meu. E também mostram hipóteses de como a palma das mãos dos negros são brancas, e acho essas opiniões muito preconceituosas com os negros. Também acho que essa hipóteses das pessoas muito mal explicadas, fazendo com que eu não tenha entendido direito”. [sic].
- Aluno B2
 - “De acordo com as lições aprendidas no livro, é possível perceber as convergências e divergências. Eu e o narrador nos assemelhamos pelo de que, tanto eu e o narrador, temos dúvidas e curiosidades, buscamos a verdade, sendo científica ou não”. [sic].
- Aluno B3
 - “Entre as convergências tem a que toda criança tem muita curiosidade sobre tudo que está à sua volta, desde uma pequena criança até sua adolescência, desde as coisas mais bobas até curiosidades mundiais, sempre perguntar a opinião dos outros e ver a melhor, pergunta, pesquisar sobre as curiosidades até

sem solução. Uma curiosidade como a que ele teve, ninguém terá uma resposta exata, outra convergência é a de que, de muitas opiniões ele valoriza a da mãe dele, mesmo sabendo que ela pode estar errada, nós sempre defendemos e sempre guardamos com carinho”. [sic].

- Aluno B4
 - “A convergência entre a minha personalidade e a do personagem é bem pouca, porque eu não saio expressando para todo mundo o que eu penso ou deixo de pensar, mas a divergência é grande, pois sou alegri mais a curiosidade não é tão grande com a do garoto da história”. [sic].
- Aluno B5
 - “Eles estabelecem em muitas diferencia entre a minha identidade e a da personagem, pois estabelecem diferentes hipóteses de porque as mãos dos negros são brancas, na minha opinião a maioria dessas hipóteses estão meio que mal explicadas, pois deve existir uma explicação”. [sic].
- Aluno B6
 - “Convergência, pois somos todos iguais, independentemente da sua cor. Mas muitas das vezes, as pessoa sofrem racismo devido a sua cor, o que se torna um crime”. [sic].
- Aluno B7
 - “Convergência, pois não é só a mãos dos pretos que são branca em baixo, algumas mãos também são, até porque as pessoas pegam mais sol na parte de cima da mão do que na de baixo. Percebi ao longo do texto que várias pessoas dão opinião diferente, e cada pessoa fala algo a respeito da mãos dos pretos serem brancas em baixo”. [sic].
- Aluno B8
 - “A personagem é uma pessoa curiosa que busca seu objetivo. Depois de ouvir inúmeras opiniões, algumas estranhas opiniões, mas que depois se resumem em uma única opinião, a de sua mãe. Sua personalidade é

convergente a minha, pois sou uma pessoa curiosa, que não desiste de seu objetivo, e busco sempre saber das coisas a qualquer custo”. [sic].

- Aluno B9
 - “O texto fala sobre dúvida que muitos tem, mas poucos perguntam. À essa pergunta há muitas respostas, como às ditas pelas personagens. A personagem principal pergunta à muitas pessoas, porém a que ele mais acredita que esteja certa é a de sua mãe. A pergunta é ‘por que as mãos dos negros são brancas?’. Muitos inventam respostas estranhas, me identifiquei com a personagem pois além de ser curiosa, ela corre atrás das respostas, e não deixa escapar nada, ela é determinada!”. [sic].
- Aluno B10
 - “Eles estabelecem algumas hipóteses de como as mãos dos negros eram brancas. Na minha opinião as hipóteses são sem sentido em um tanto quanto preconceituosas e não tem semelhança com a minha opinião. Contudo, minhas opiniões não estão totalmente diferentes com a personagem”. [sic].

Não obstante os primeiros dados analisados no capítulo anterior terem estabelecido diferenças marcantes no que concerne aos perfis sociais das crianças da escola privada e da escola pública; quando analisamos as produções textuais dirigidas pela mesma sequência didática, observamos que as diferenças antes descritas agora aparecem dissolvidas nas redações.

É interessante observar que as crianças da Escola (B) escrevem sobre a personagem do conto de Honwana (2009) com certa impassibilidade a respeito da cor da pele do menino ou das características e descrições que indicam que ele seja negro. Nesse aspecto podemos entender que, para as crianças envolvidas na presente pesquisa, o conto *As mãos dos pretos* oferece mais do que a exclusiva apresentação de um menino negro com as singularidades próprias da temática.

É, portanto, talvez a maior utopia no que tange às pesquisas com crianças da escola básica sobre a questão da negritude, ponderar que essas relações de aproximação entre as identidades afro-brasileiras e africanas – relações de convergências e divergências – permaneçam estritamente relacionadas à cor da pele. A leitura do conto moçambicano em sala

de aula mostrou que diversas questões monotemáticas ligadas ao universo africanista, não são estanques e estão em ampliação contínua.

Segundo Candau (2003, p. 6), os desafios da educação intercultural no contexto da escola brasileira precisa considerar tal movimento e “integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência pré-estabelecida”.

Ou seja, fica demonstrado que parte das crianças veem o conto moçambicano de Honwana (2009) como tantas outras narrativas que trazem para o leitor uma criança com dúvidas, questionamentos, curiosidades e opiniões marcadamente infantis como a descrita pelo Aluno B4: “– a convergência entre a minha personalidade e a do personagem é bem pouca, porque eu não saio expressando para todo mundo o que eu penso ou deixo de pensar...” ou ainda a construção do Aluno B2 que afirma: “– eu e o narrador nos assemelhamos pelo (*fato*) de que, tanto eu (*quanto*) o narrador, temos dúvidas e curiosidades, buscamos a verdade, sendo científica ou não” [grifo nosso]. Entretanto, com base nas leituras das crianças percebemos que os aspectos mencionados não situam o negro como elemento isolado e marcadamente identificado pelo viés do fenótipo¹⁸.

Nessas afirmações percebemos tanto uma espontaneidade infantil quanto um afastamento natural do discurso antirracista, o que não pode ser confundido com alienação ou ignorância, uma vez que as crianças tomam a personagem do conto em sua totalidade e, por isso, as questões predicativas da cor do menino acabam diluídas entre os outros aspectos.

Interessou-nos sobremaneira as redações que versavam sobre as temáticas propostas para a investigação sobre a educação de base intercultural, por essa razão, destacamos a produção do Aluno B6 que escreveu a seguinte afirmação: “– somos todos iguais, independentemente da (*nossa*) cor. Mas muitas vezes, as pessoa(s) sofrem racismo devido a sua cor, o que se torna um crime” [grifo nosso].

Tal passagem acima, escrita por uma criança de 11 anos de uma escola pública, nos apresenta um discurso lúcido sobre a criminalização do racismo e o sofrimento do indivíduo como consequência da atitude racista. O Aluno B6 usa na mesma construção termos que marcam todas as bases sólidas sobre negritude e direitos, como: “igualdade”, “cor”, “sofrimento”, “racismo”, “crime”. Com tal afirmação, essa criança da Escola (B) demonstra

¹⁸ O termo fenótipo (grego *pheno*: evidente, brilhante, e *typos*: característico) designa as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas, fisiológicas ou comportamentais. No homem entre as características fenotípicas visíveis temos: a cor da pele, a cor dos olhos, a textura do cabelo.

uma viva consciência sobre os direitos dos indivíduos e dá ênfase à igualdade das pessoas, independentemente da cor da pele.

A seguir, após breve análise da personagem Ynari do angolano Ondjaki, faremos a transcrição e análise das produções textuais dos alunos seguindo o mesmo padrão estabelecido nesse percurso metodológico.

Outrossim, acrescentamos que a leitura dos três contos africanos de Língua Portuguesa, propostos nesta investigação, não constituiu aparato conteudístico para avaliações didático-pedagógicas dos componentes curriculares vinculados aos planos de aula da disciplina de Língua Portuguesa.

4.2 O angolano Ondjaki e *Ynari, a menina das cinco tranças*

Morando desde 2007 na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, Ondjaki costuma se declarar admirador da Literatura Brasileira e, por extensão, à obra de autores como Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, dentre outros. Nascido em 1977 na cidade de Luanda, capital de Angola, Ondjaki, pseudônimo de Ndalú de Almeida, é escritor, dramaturgo, poeta, artista plástico e também cineasta. Este artista plural nasceu dois anos após a independência de Angola onde permaneceu durante toda a sua infância e adolescência, frequentando a escola básica até ao 10º ano de escolaridade. Tendo se mudado para Portugal, formou-se em Sociologia e especializou-se também em teatro amador, dando prosseguimento a uma carreira reconhecidamente pluriartística.

Autor de diversos roteiros cinematográficos, Ondjaki coproduziu em 2006, em parceria com Kiluanje Liberdade, um documentário sobre Luanda intitulado *Oxalá cresçam pitangas – histórias de Luanda*. Como membro efetivo da UEA – União dos Escritores Angolanos¹⁹, representa a poesia do continente africano e também como membro da Associação de Poetas Húngaros e da Associação Protectora do Anonimato dos Gambuzinos.

Vencedor de diversos prêmios nos últimos anos, o angolano Ondjaki integra antologias internacionais no Brasil, em Portugal e em Angola. Suas obras – livros, pinturas, performances e documentários – têm sido traduzidas e reproduzidas em diversos países europeus como a França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Espanha e também na América Latina.

¹⁹ Fundado em 10 de dezembro de 1975, a União de Escritores Angolanos (UEA) é uma Instituição de utilidade pública e com sede na cidade de Luanda.

Ondjaki costuma atribuir sua afinidade com o mundo da escrita e da imagem às primeiras leituras de clássicos como Asterix²⁰, bem como à leitura de outros quadrinhos lúdicos que fazia quando ainda era criança. Entretanto, admite que, além dos clássicos infanto-juvenis, é leitor de autores literários modernos e contemporâneos como Gabriel García Márquez, Graciliano Ramos e filósofos como Jean-Paul Sartre, dentre outros autores que despertam a imaginação do leitor.

Não obstante a variedade de estilos artísticos desenvolvidos na gênese de suas obras, Ondjaki vem se destacando, sobretudo, na literatura, campo onde tem alcançado maior prestígio, reconhecimento e premiações dentro e fora da África. Embora conhecido internacionalmente como um dos maiores poetas angolanos da contemporaneidade, Ondjaki tem publicado predominantemente contos, e, em função do desenvolvimento socioeconômico pelo qual Angola passou nos últimos anos, o escritor tem conseguido publicar suas obras por meio das políticas de incentivo à cultura, promovidas pelo governo angolano que tem privilegiado, dentre tantas produções artísticas, a produção literária.

Ondjaki é considerado um dos autores mais produtivos do continente africano. Podemos destacar, dentre suas obras mais conhecidas, o romance intitulado *Bom dia camaradas* (2001); a novela *O assobiador* (2002); o livro de poesia *Há prendisajens com o xão* (2002); e o conto infantil *Ynari: a menina das cinco tranças* (2004) e o mais recente volume poético *Materiais para confecção de um espanador de tristezas* (2009). Com tamanha produtividade e dedicação às artes, Ondjaki ganhou em outubro de 2010 o Prêmio Jabuti de Literatura na categoria Juvenil com o romance *AvóDezanove e o segredo do soviético*. Em 2013, foi novamente premiado, dessa vez em Portugal, com o Prémio Literário José Saramago, pelo romance *Os transparentes*.

Como jovem escritor, Ondjaki tem demonstrado sensibilidade na escrita, atraindo um público cada vez mais amplo e de várias idades. Sob esse aspecto e objetivando o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos o conto *Ynari, a menina das cinco tranças* para investigarmos a leitura de contos angolanos de expressão portuguesa em sala de aula com crianças do Ensino Fundamental.

²⁰ Asterix é uma personagem das histórias em quadrinhos criada em 1959 na França por Albert Uderzo e René Goscinny. São várias histórias sobre o guerreiro gaulês, que, no ano 50 a.C., vive numa aldeia que resiste à ocupação do Império Romano.

4.2.1 A personagem

Publicado no ano de 2004, o conto infantil do angolano Ondjaki, ilustrado pela artista plástica pernambucana Joana Lira, narra a história de uma menina chamada Ynari que mora numa aldeia no campo, perto do rio. Resumidamente, a história conta de que forma Ynari, a menina das cinco tranças, descobre o significado das palavras a partir do seu encontro com um homem pequenino numa certa manhã, à beira do rio, perto de sua aldeia. A partir dos diálogos com o homenzinho, Ynari descobre que, numa outra aldeia distante da sua, existe o velho que inventa as palavras e a velha que destrói as palavras.

É também por meio dessa amizade entre Ynari e o homenzinho que ela descobre que existe no mundo algo chamado guerra, e isso explicaria o porquê das guerras entre as cinco aldeias da região. Justificadamente, cada uma daquelas aldeias inimigas reclamava para si algo pertencente a outra aldeia, numa guerra longa e interminável. São as cinco tranças da menina que darão a cada uma das aldeias – uma de cada vez – “as palavras” que elas não possuíam e, por não conhecerem determinadas palavras, isso acabava se tornando motivo para as guerras.

No início da história, a personagem é descrita com singeleza de traços e as suas características físicas são apresentadas ao longo do conto. Para Ondjaki (2010, p. 6), é suficiente no primeiro momento descrever que a personagem era “uma menina que tinha cinco tranças lindas e se chamava Ynari. Ela gostava muito de passear perto da sua aldeia, ver o campo, ouvir os passarinhos e sentar-se junto à margem do rio”.

Todas as demais características e atitudes da menina das cinco tranças são apresentadas com muita sensibilidade para o leitor ao longo da narrativa e mostram às crianças um universo de magia, ternura e realidade tal como o narrador descreve a menina para o leitor quando esta encontra com o homenzinho. Ondjaki (2010, p. 8) narra que “Ynari começou a brincar com as suas tranças: eram cinco tranças lindas, negras, compridas. A menina tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos”.

Ynari é a personagem central do conto tanto por sua construção fictícia, quanto pela incumbência de desempenhar todas as ações do enredo. Segundo Gancho (1998, p. 14), a personagem “é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala”. Nesse sentido, a personagem Ynari é a protagonista do conto, pois é ela que pratica as ações e é em torno dela que todas essas ações da narrativa se desenvolvem.

Se pensarmos no plano da organização estrutural da obra, veremos que o conto *Ynari: a menina das cinco tranças* segue uma tendência bastante usual observada atualmente na Literatura Infanto-Juvenil. Segundo Colomer (2010, p. 293), em linhas gerais, “os protagonistas da narrativa infantil e juvenil atual são personagens humanos, masculinos e têm a idade que se supõe ter o leitor”. A autora esclarece que:

[...] Apesar do protagonismo humano, cerca da metade das obras misturam personagens humanos, fantásticos e animais humanizados, de forma que, ainda que o ponto de partida seja a identificação realista, uma boa parte da ficção para crianças e jovens apresenta um mundo povoado por personagens fantásticos. Logicamente, as misturas mais numerosas são as de seres humanos e fantásticos, seguidas à distância das de seres humanos e animais, enquanto que outros tipos de misturas possíveis [...], são sumamente escassas.

Com base nos pressupostos de Colomer (2010), é possível identificar no conto, além do protagonismo da menina Ynari, a presença constante do homenzinho que desenvolve com ela todas as ações do enredo, tornando-se personagem secundário ou coprotagonista, posto que desempenha o papel de ajudante da protagonista. É esse homem muito pequenino que, mesmo não sendo nominado no conto, existe como interlocutor nos diálogos, auxiliando a personagem central nas diversas ações da narrativa. As conversas entre Ynari e o homenzinho são carregadas de ternura e representam o universo infantil em sua essência. Ondjaki (2010, p. 7) narra esse primeiro encontro com extrema sensibilidade e verdade:

O homem muito pequenino andava devagarinho e devagarinho se aproximou.
 - Olá – cumprimentou.
 - Olá – respondeu Ynari, receando que estivesse a falar alto demais para o tamanho do ouvido do homem muito pequenino. – Desculpa, mas não sei o teu nome...
 - Eu também não sei o meu nome... – desculpou-se o homem muito pequenino. - Mas chamam-me homem pequenino.
 - Ah, está bem... – sorriu Ynari, enquanto se deitava na relva para ficar mais perto dele. – Eu tenho um nome só, quer dizer, uma só palavra: chamo-me Ynari.

Dentro desse paradigma, a presença do homenzinho como coprotagonista sinaliza também outro aspecto bastante demarcado que é a presença do adulto nas narrativas infantis. No conto em questão, além do homem pequeno e mágico, Ynari dialoga também com a avó, com os outros homens guerreiros das outras tribos e, ainda, com a “velha muito velha que destrói as palavras” e “o velho muito velho que inventa as palavras”. Podemos entender que as conversas entre a menina Ynari, os velhos das aldeias e principalmente com o homem pequenino são – dentro da compreensão do papel do *griot* – o plano de orientação e formação discursiva para a criança. Colomer (2010, p. 294) aborda essa questão da seguinte forma:

O protagonismo infantil se matiza através da presença de figuras adultas coprotagonistas. Isto ocorre muito frequentemente nos contos dos primeiros leitores, nos quais os adultos não desaparecem, mas simplesmente se mantêm em segundo plano [...]. O equilíbrio entre personagens adultos e infantis parece responder à fórmula que Soriano definiu como “casal educativo” e que considera clássica na história da narrativa infantil e juvenil. O adulto protege e mostra o mundo para a criança e esta simplesmente observa (na maioria dos casos) ou toma progressivamente a iniciativa.

Ynari vai, no decorrer da narrativa, mostrar tudo aquilo que aprendeu com os mais velhos. O ato de doar uma a uma suas tranças às aquelas aldeias em guerra para reestabelecer a paz entre os homens indica o caminho do desenvolvimento humano. A personagem abre mão de si – das suas cinco tranças – para alcançar um objetivo altruísta. Ao contrário do que poderia acontecer com uma criança no plano da realidade, Ynari subverte a ordem natural da passividade e da observação que se espera de uma criança e, progressivamente, vai mudando a realidade das pessoas à sua volta e, por extensão, das aldeias daquela região.

Essa mudança, entretanto, não se dá sem as cerimônias ritualísticas. A menina que brinca com suas cinco tranças no início da história, aos poucos, vai doando uma a uma das tranças até restarem no lugar destas apenas os cinco birotos, lembranças do que outrora foram suas cinco lindas tranças. Nesse sentido, o número 5 é o símbolo da união, o centro da harmonia. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 241), o número 5 apresenta seu simbolismo quando refletimos “na soma do primeiro número par e do primeiro número ímpar (2+3); [...] o número 5 representa também os cinco sentidos e as cinco formas sensíveis da matéria: a totalidade do mundo sensível”. Por isso, se pensarmos no plano figurado, apesar de perder uma a uma as cinco tranças, Ynari reorganiza, a partir dos ritos, os princípios e as formas desorganizadas pelas guerras.

No conto, Ondjaki (2010, p. 30) descreve os cinco ritos prestados por Ynari, alterando unicamente aquele elemento ou “palavra” que, por estar ausente àquela aldeia, se tornara motivo das guerras. Em todas as aldeias, foi realizado o rito com o acréscimo da “palavra” desconhecida:

Assim foi.

Preparou-se a festa, uma cabaça enorme foi posta ao lume, e toda a aldeia foi chamada para estar presente. Afinal, estava na aldeia uma menina com cinco tranças que ia ensinar a palavra “ouvir”.

Ynari pediu que todos os habitantes da aldeia fizessem uma fila, trouxessem do rio um bocadinho de água na mão, e pusessem essa água na cabaça. A fogueira já estava acesa, já todos tinham posto o seu bocadinho de água na cabaça, quando Ynari disse algumas palavras, e depois ouviu-se a palavra “permuta”. Com a catana do mais velho ela cortou uma trança e deitou-a na enorme cabaça.

Ao longo desse percurso, nas cinco aldeias pelas quais passou, conduzida pelo homenzinho, Ynari ia devolvendo sucessivamente a paz e alegria às pessoas a partir da revelação e do ensinamento da “palavra” desconhecida pelos homens daquela aldeia e, assim, ia restaurando a ordem entre os homens. Entretanto, a cada novo ritual perdia uma trança. No conto, o leitor acompanha esse processo de mudança da personagem narrado por Ondjaki (2010, p. 30-37)

No dia seguinte, quando acordaram, ainda saía fumo da cabaça enorme, e em cima dela estavam muitos passarinhos de muitas cores a cantar. O mais velho da aldeia desatou a dançar alegremente porque podia ouvir os passarinhos.
 Ele quis saber onde estava a menina das cinco tranças, mas ela já não estava na aldeia, e já não tinha cinco tranças [...].
 A menina das quatro tranças caminhava com o homem pequeno em direção à segunda aldeia, que era a aldeia dos que não podiam dizer palavras. [...]
 - Chamo-me Ynari e venho ensinar o significado da palavra “falar”.
 [...] - E eu vou ensinar-vos a “ver”.
 [...] - E eu vou ensinar-vos a “cheirar”.
 [...] - E eu vou ensinar-vos a palavra “sabor”.

No conto infantil *Ynari, a menina das cinco tranças*, Ondjaki (2010) confirma sua sensibilidade poética voltada para as temáticas do universo infanto-juvenil. Nesse conto ele narra a história de uma linda menina que, com magia e ternura, muda a realidade das aldeias que vivem em guerra. É provável que, para alcançar o leitor adulto, Ondjaki (2010) tenha usado a temática da guerra para denunciar os longos anos de guerra civil na Angola e, sobretudo, as consequências inevitáveis que marcaram seu país.

Ondjaki (2010, p. 38-39), encerra a narrativa das aventuras de Ynari como quem põe termo às tensões existentes entre os homens que viviam em guerra. Isso pode ser percebido quando Ynari corta a última trança no ritual para acabar com a guerra que ainda existia na última aldeia que visita e onde diz “hoje usei a minha última trança. [...] a palavra ‘guerra’ é parecida com a palavra ‘desaparecer’, que é parecida com as palavras ‘deixar de viver’. A partir de amanhã não procurem mais a palavra ‘guerra’ porque ela vai deixar de existir”.

4.2.2 Entre birotos e moicanos: as crianças leem *Ynari, a menina das cinco tranças*

Ynari é uma personagem que representa, a um só tempo, a amizade e o conhecimento. É a partir da sua magia e das aventuras que vivencia de aldeia em aldeia que os homens em guerra aprendem que as “palavras” que faltam para devolver a paz existem e têm um significado que todos podem aprender a utilizar. Aparentemente, o conto infantil do angolano

Ondjaki (2010) versa sobre a amizade, a solidariedade e a paz entre algumas aldeias do distante continente africano, mas o que as crianças do Brasil têm a dizer sobre isso?

Guardados os aspectos ritualísticos e mágicos revelados pelo conto, a aplicação das produções textuais – proposta na última etapa do percurso metodológico – buscou investigar quais as relações de aproximação e distanciamento entre a cultura angolana e brasileira a partir da personagem Ynari e suas atitudes. Nesse sentido, buscamos, a partir da transcrição e análise dessas produções textuais, observar a interculturalidade entre Brasil e Angola na visão das crianças brasileiras.

A seguir transcrevemos as produções dos alunos da Escola (A) e, para tanto, mantivemos o mesmo padrão apresentado no conto anterior.

- Aluno A1
 - “As divergências são que ela tem cinco tranças e eu não, e as convergências são que ela gosta de ajuda as pessoas e eu também”. [sic].
- Aluno A2
 - “Que devemos sempre ouvir os mais velho, pois eles podem ter histórias muito interessantes ou que podem nos ajudar em momentos difíceis e também devemos sempre ajudar as pessoas em momentos difíceis”. [sic].
- Aluno A3
 - “Ynari, menina que gosta de fazer o bem, me identifico com ela, pois algumas características são semelhantes e ela também queria levar a paz. Em cada aldeia ela realizava um desejo, e levava a paz às aldeias. Eu não agiria de forma diferente, pois levar a paz e a solidariedade é fazer o bem. A cada aldeia, ela cortava uma trança e realizava o desejo deles, e as guerras acabaram, pois Ynari cortou as cinco tranças e levou paz”. [sic].
- Aluno A4
 - “Minhas convergências com a personagem principal são os desejos de usar palavras sem nada me impedir, acabar com as guerras e ter paz. Minhas divergências com a personagem são: não preciso fazer rituais para usar a palavra ‘paz’.” [sic].

- Aluno A5
 - “Convergência – eu também tenho um ‘dom’. Gosto de transformar os dias difíceis em dias felizes. Sou curiosa. Tenho amigos pequenos como o amigo que ela fez. Divergência – não moro em uma aldeia – mas gostaria”. [sic]
- Aluno A6
 - “Ynari queria conhecer as palavras. Convergência: sou curiosa como a Ynari. Já a divergência: não tem pois sou igual a ela”. [sic].
- Aluno A7
 - “Vontade de conhecer mais, conhecer as palavras, tentar e adquirir coisas novas, esta é a convergência entre eu e a personagem. Não existe divergência, pois consigo tudo o que busco. Eu não iria de lugar em lugar para conscientizar as pessoas”. [sic].
- Aluno A8
 - “Assim como a Ynari (a personagem principal do livro) que corta as suas tranças em busca da paz, nós crianças também queremos a paz. E também se realizava um desejo. Essa é a relação de convergência com a personagem”. [sic].
- Aluno A9
 - “A de ouvir os mais velho, aprender novas coisas com eles, novas palavras e vai ensinando elas para todos aprenderem as palavras e fazer isso até não conseguir mais, foi o caso da Ynaria”. [sic].
- Aluno A10
 - “Ynari tem um encantamento por palavras, eu tenho encantamento por várias palavras juntas, por músicas, poemas e livros. Ela respeita os mais velhos, quando encontra um idoso trata-o muito bem, amo meu avô ele sempre tem histórias muito legais. Ynari é muito parecida comigo, ela é curiosa e não desiste do que quer, já levei broncas por isso e tenho certeza que ela também...

Não vejo nenhuma diferença entre nós, a não ser que ela mora em uma aldeia e tem cultura diferente”. [sic].

Após a leitura e análise das produções textuais dos alunos da escola privada sobre as relações entre a identidade da personagem e a identidade do leitor – sua identidade –, nos deparamos com o supressão daqueles elementos que indicariam as nuances sobre a cor da pele ou etnia da personagem negra. Se no conto moçambicano *As mãos dos pretos*, de Honwana (2009) tal aspecto já aparecera bastante fluído entre as crianças, no conto do angolano Ondjaki (2010), *Ynari, A menina das cinco tranças*, esses aspectos foram praticamente desconsiderados.

Observamos que, em linhas gerais, mais uma vez, as crianças deram destaque aos aspectos mais comuns à natureza infanto-juvenil, estabelecendo as causas da curiosidade, da bondade e da vontade de paz como elementos convergentes entre as culturas. Por essa razão, acreditamos que a leitura do conto angolano cumpriu seu papel enquanto obra literária. Nessa perspectiva, não consideramos uma perda o fato de as crianças não terem destacado os elementos de matriz africana para estabelecer as relações de sentido no texto.

Para Pinheiro (2011, p. 37), as pesquisas sobre a presença do texto literário em sala de aula tanto podem determinar especificações da faixa etária quanto do nível escolar, entretanto “não se trata apenas de fazer um levantamento de gosto (ou desgosto); é preciso estudar as motivações, sentidos atribuídos às obras e questões temáticas e estéticas, as condições de leitura – acesso às obras, locais de leitura, etc”. No caso específico da história de Ynari, esses elementos parecem saltar das páginas do livro e refletir na escrita das crianças.

Nesse caso, observamos que, mesmo afastados pela distância geográfica, os alunos mencionam ora questões muito pontuais – convergências – onde a diferença entre os elementos da cultura africana e da cultura brasileira se aproximam; ora quando estes se distanciam – divergências –. Como no trecho escrito pelo Aluno A4: “– [...] minhas divergências com a personagem são: não preciso fazer rituais para usar a palavra ‘paz’” e do Aluno A10 que escreveu: “– Ynari é muito parecida comigo, ela é curiosa e não desiste do que quer, já levei broncas por isso e tenho certeza que ela também... Não vejo nenhuma diferença entre nós, a não ser que ela mora em uma aldeia e tem cultura diferente”.

No momento em que um aluno pertencente a um perfil social descrito no item 3.4.1²¹ afirma em seu texto não haver diferença nenhuma entre si e a personagem de tranças do conto angolano, esse aluno se assenta no lugar do leitor, passa a ser o eixo da experiência estética com a obra literária. Ademais, os elementos destacáveis da matriz africana que poderiam deslocar Ynari do lugar da menina comum para o lugar do diferente, exótico, africano – a menina que presta rituais com suas tranças ou biotes – são dissolvidos na convergência do espírito solidário, apaziguador e obstinado que aproxima crianças angolanos e brasileiras.

A seguir leremos as produções textuais dos alunos da Escola (B):

- Aluno B1
 - “Que a menina das cinco tranças, que no caso é a Ynari, ela só queria buscar mais conhecimento. Como eu também quero. E nessa sua busca ao conhecimento ela adorava ajudar as pessoas e curar suas doenças, como eu também quero. E também eu descobri várias lições para a vida lendo este conto, como: valorizar mais o idoso, etc e também descobri que devemos ser mais solidários com as pessoas”. [sic].
- Aluno B2
 - “Eu não teria a mesma ideia que ela de poder seguir aquele anão pois ele é desconhecido e ninguém pode falar com estranhos, eu gostei da atitude dela de poder ajudar as outras tribos pois ela tomou uma atitude de acabar com aquela guerra que estava mexendo com a sua cabeça”. [sic].
- Aluno B3
 - “Uma pessoa ajuda a outra, por exemplo Ynari ajudava os outros, dava aos outros palavras que eles não conheciam. Os mais velhos a ajudavam com coisas que ela não sabia”. [sic].
- Aluno B4
 - “Ela busca novas culturas, para as pessoas, e muitas pessoas hoje em dia não”. [sic].

²¹ Criança branca, na faixa etária entre 10 e 14 anos, não pertencente à baixa renda, com acesso à saneamento básico, internet, lazer, bens e serviços.

- Aluno B5
 - “A personagem, tem uma personalidade convergente a minha, pois, ela queria a paz, não queria a guerra, e estava disposta a alcançar seu objetivo, ajudando todos com seus problemas, sempre buscando o melhor para todos”. [sic].
- Aluno B6
 - “Ynari, uma boa menina, de coração do bem, conheceu um homenzinho pequeno, mas tão pequeno por fora que por dentro era grande como um gigante. Ela saiu com o homenzinho para conhecer novas aldeias, mas sem saber poderia salvá-las. Conheceram dois idosos, uma senhora que destruía palavras e um senhor que construía palavras. Suas tranças que havia, tinham poderes que ajudou todas as aldeias. Me identifico com ela, pois gosto de ajudar os outros, ser solidário e bom!”. [sic].
- Aluno B7
 - “A Ynari descobriu uma aldeia que tinha uma pessoa que destruía as palavras e uma que criava. Ela descobriu que tinha algumas aldeias que preisavam de alguma coisa. Ela então deu a cada uma das aldeias o que elas preisavam. Na minha opinião as semelhanças entre mim e a Ynari é a idade e o modo de pensar de não existir mais guerra”. [sic].
- Aluno B8
 - “Divergências: ela tem cinco tranças e eu não tenho, ela encontrou um homem mágico e eu não, Convergências: Ynari vai em busca de paz eu também gosto de paz”. [sic].
- Aluno B9
 - “A minha convergência com Ynari é que ela promovia a paz para não haver guerra entre pessoas”. [sic].

- Aluno B10

- “A convergência entre eu e a personagem e que nos duas temos o vontade de ajudar um ao outro e não gosta de brigas e também consivo formar amigos muito rapido e nos duas temos muita curiosidade”. [sic].

Com similaridade discursiva e temática, os alunos da Escola (B) também se referem às relações de convergência e divergências entre si e a personagem Ynari, destacando o comportamento solidário, a atitude obediente e o espírito pacificador. Em nenhuma redação produzida pelos alunos de ambas as escolas, a partir do conto angolano de Ondjaki, foi mencionada a questão da negritude da personagem. O que nos leva a crer que, para o leitor dessa faixa etária, seja aluno de escola pública ou privada, são mais relevantes as aventuras pelas quais a personagem passa do que necessariamente a cor da sua pele.

A partir das produções dos alunos, compreendemos que a esfera da recepção da obra literária foi apreendida de forma singular por esses alunos e constitui um aspecto embrionário para se trabalhar a Literatura Africana de Língua Portuguesa. Acreditamos assim que, dispensados os discursos de militância comprometidos com as causas partidárias que colocam a Literatura Africana num espaço exíguo de contingência exclusiva à causa da negritude e suas nuances, os contos lidos podem remeter o leitor a um espaço muito mais dilatado e fértil no campo da experiência estética total com a obra lida. Isto significa dizer que a Literatura Africana de Língua Portuguesa alcançou outros domínios para a sua afirmação, que não sejam aqueles caracterizados exclusivamente pela temática da negritude e suas nuances.

Para Pinheiro (2011, p. 38), as pesquisas que versam sobre a literatura e o ensino de literatura seja ela literatura antiga, romântica, moderna ou contemporânea e que estão apoiadas no método recepcional “buscam compreender como os leitores leem, se as leituras que fazem estão ligadas ao seu ‘horizonte de expectativas’, se de algum modo elas inquietam, se ajudam a compreender e a superar determinados conflitos, entre outras questões”. Nesse aspecto, quando lemos o que o Aluno B7 escreve, percebemos a ligação entre esses horizontes de expectativas. O aluno diz: “– as semelhanças entre mim e a (*personagem*) Ynari é a idade e o modo de pensar de (*que*) não (*deveria*) existir mais guerra” [grifo nosso]. Isso confirma a ideia de que os aspectos convergentes entre a percepção das crianças se assenta na totalidade da personagem e da história.

Isso implica dizer que, uma vez ampliada a discussão, a personagem negra, tal como Ynari, prescinde dos discursos de militância para encontrar no leitor um elo convergente ainda que este leitor não use tranças, birotos e tampouco ofereça rituais para alcançar seus

objetivos; antes, seja um leitor branco, com representação econômica em seu grupo e, seguindo as tendências e valores ocidentais, use o cabelo moicano ou descolorido.

Na verdade, as divergências culturais são identificadas e apontadas pelos alunos, entretanto, ainda assim, tais ressalvas permanecem no campo do comportamento individual ou subjetivo destes e não nas características étnicas reveladas na história da menina das cinco tranças. Como exemplo dessa relação entre divergências culturais identificadas, citamos o trecho do Aluno B2 que reflete sobre as aventuras de Ynari com a seguinte advertência:

– Eu não teria a mesma ideia que ela (*teve*) de seguir aquele anão pois ele é desconhecido e ninguém pode falar com (*pessoas*) estranhas. Eu gostei da atitude dela de ajudar as outras tribos, pois, ela tomou uma atitude de acabar com aquela guerra que estava mexendo com a sua cabeça. (ALUNO B2, ESCOLA B, 2014, grifo nosso).

Dando prosseguimento ao percurso metodológico estabelecido para esta pesquisa de campo, a última parte deste capítulo se propõe analisar a leitura e a interpretação do conto *O beijo da palavrinha* do moçambicano Couto (2006) a partir das nuances interculturais observadas nas atividades de leitura dirigida em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

4.3 Por detrás d*O beijo da palavrinha* do moçambicano Mia Couto

Nascido em 5 de julho de 1955 na Beira, cidade capital da província de Sofala em Moçambique, Antonio Emilio Leite Couto, adotou o pseudônimo Mia Couto e como tal é reconhecidamente um dos maiores expoentes da Literatura de Língua Portuguesa. Dentre os episódios da vida particular, destacamos a primeira publicação ainda aos 14 anos de idade quando o jornal *Notícias da Beira* publicou alguns poemas assinados por Couto.

Anos depois, em 1971, mudou-se para a cidade capital de Lourenço Marques, atual Maputo, onde depois de abandonar o curso de Medicina para estudar Biologia, adotou a carreira jornalística tornando-se, em 1974, o primeiro jornalista do diário *Notícias de Maputo* e mais tarde diretor da agência de notícias de Moçambique (AIM)²² e da revista *Tempo*. Professor, biólogo e escritor, Mia Couto à semelhança de Honwana, também participou ativamente na luta pela independência do seu país como membro ativo da FRELIMO.

²² Agência de Informação de Moçambique (AIM) é uma entidade estatal que divulga informações em inglês e português, sendo uma das principais fontes de informação sobre Moçambique para a mídia estrangeira. Fonte direta disponível em: <www.aim.org.mz>. Acesso em: 02 ago. 2015.

Filho de portugueses que emigraram para Moçambique em meados do século XX, Mia Couto é na atualidade um dos maiores escritores da Literatura Africana de Língua Portuguesa e suas obras já foram traduzidas em mais de 22 países. As temáticas abordadas por este autor em suas poesias, contos, novelas e romances refletem uma consciência política e social que, aliadas à sua formação acadêmica, caracterizam seus escritos, principalmente no que concerne às contradições naturais da terra enfrentadas pelo homem particularmente, e, por extensão, pela sociedade moçambicana.

A temática em torno do colonialismo português tem sido, sensivelmente, abordada por autores de língua portuguesa, a exemplo de Mia Couto que narra o sofrimento, a dor e o legado dos 26 anos de conflitos vividos entre guerras pela independência e também a guerra civil. Tais conflitos deixaram como triste legado um espaço territorial devastado e marcas intensas na história de Moçambique e seus filhos.

Podemos encontrar no mundo interior das obras de Mia Couto alguns elementos pertencentes às raízes da imaginação e da tradição oral moçambicana. Como marcas dessa particularidade, não raro ele utiliza em suas obras uma linguagem singular e marcadamente poética com presença de neologismos. Entretanto, tais recursos estilísticos servem como elementos para a preservação da memória contra o esquecimento dessas raízes moçambicanas e suas tradições.

Couto é o escritor moçambicano mais conhecido na mídia estrangeira e dentre as inúmeras obras que escreveu e publicou dentro do macro panorama da Literatura Africana obteve vários prêmios sendo *Terra sonâmbula* considerada um dos 12 melhores livros africanos do século XX. Um traço que particulariza as obras desse autor é a descrição de viagens com partidas e chegadas onde se cruzam no tempo e no espaço, culturas variadas, indivíduos de diversas etnias, religiões que são sobretudo, as histórias de africanos e portugueses.

Em *O beijo da palavrinha*, Mia Couto narra a história de uma menina que vivia no interior e que nunca vira o mar. Ilustrado pelo artista plástico Malangatana²³, reconhecido internacionalmente como o maior artista plástico de Moçambique, o conto expõe para o leitor o universo da pequena Maria Poeirinha e o espaço que cerca esse universo. Tendo em vista o aspecto histórico que envolve os conflitos pela independência territorial de Moçambique, e, sendo este um elemento que emerge poeticamente na história das personagens, é precisamente

²³ Malangatana Valente (1936 - 2011). Artista plástico e poeta moçambicano, produziu trabalhos em vários suportes e meios, como desenho, pintura, escultura, cerâmica, murais, poesia e música.

na análise do espaço da narrativa que vamos compreender o referido conto de Mia Couto voltado para o público infanto-juvenil.

4.3.1 O espaço

A compreensão sobre o conceito do espaço na obra, passa, necessariamente pela estrutura e o tipo de narrativa à qual nos referimos, seja, romance, conto, novela ou crônica. Por se tratar de uma narrativa curta, com poucas personagens e que apresenta conflito, tempo e espaço reduzidos, temos diante de nós *O beijo da palavrinha* que reúne todas essas características que o definem como conto.

Em uma acepção ampla, o espaço é, por definição, o lugar ou ambiente onde se passam as ações de uma narrativa. Entretanto, a distinção entre espaço e ambiente se dá quando este último passa a ser considerado o espaço permeado por características sociais, morais, psicológicas, socioeconômicas, religiosas, culturais e outras. Via de regra, o espaço na narrativa desempenha a função de situar o leitor em relação às ações das personagens. Para Gancho (1998, p. 23), é nessa interação entre a personagem e o espaço que o leitor apreende o lugar físico onde se passa a história. Isto significa dizer que “o termo *espaço*, [...] só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um ‘lugar’ psicológico, social, econômico, etc., empregamos o termo *ambiente*”.

Cumprido destacar dentro desse quadro conceitual que quando a ação é condensada apresentando pouca variedade de fatos na história, ou ainda quando o enredo é psicológico, conseqüentemente, haverá também a redução da variedade de espaços na narrativa. Por outro lado, segundo Gancho (1998, p. 23), quando “a narrativa for cheia de peripécias (acontecimentos), haverá maior afluência de espaços”. Ampliando os conceitos de espaço para a grande área dos estudos humanísticos Tuan (1983, p. 3), especifica que:

“Espaço” e “lugar” são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço. Não há lugar para outro edifício no lote. As Grandes Planícies dão sensação de espaciosidade. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. O que é lar? É a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria. Os geógrafos estudam os lugares. Os planejadores gostam de evocar “um sentido de lugar”. Estas são expressões comuns. Tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivo, nós os admitimos como certos. Quando, no entanto, pensamos sobre eles, podem assumir significados inesperados e levantam questões que não nos ocorreria indagar.

Correlacionando os elementos da narrativa e os estudos da Geografia Humanística, compreendemos espaço como apreensão do abstrato, enquanto que lugar seria a materialidade, entretanto, ambos – espaço e lugar – são complementares.

Segundo Feitosa (2010), é no século XIX que o elemento *espaço* ganhou maior visibilidade quando da análise das obras literárias. Nessa compreensão foi graças à aproximação entre a obra literária e a percepção concreta da realidade que cerca o indivíduo, que o espaço da narrativa passou a ser investigado, quer categorizado pelas estéticas literárias ou estilos de época ou ainda assumindo um viés interdisciplinar entre a Literatura e a Geografia Humanística. Contudo, faz-se necessário diferenciar em categorias distintas o espaço e a paisagem, pois ainda que pareçam termos similares, para Feitosa (2010, p. 164-165), temos a seguinte distinção:

[...] A paisagem revela os homens que a modelam, que a habitam ou que já a habitaram; dá a conhecer as necessidades e os sonhos do presente, sem deixar de se reportar aos sonhos do passado. [...] Já o espaço, diferentemente da paisagem, representa o conjunto das formas, acrescidas da vida que as anima. Não são, portanto, sinônimos.

Sob esse prisma, no conto *O beijo da palavrinha* observamos que o espaço da narrativa é à primeira vista um conjunto natural de paisagens: a terra, o céu e principalmente o mar, contudo, o aspecto telúrico destaca-se e pode ser observado tanto nos sonhos da personagem quanto no nome dela – Maria Poeirinha, que personifica o flagelo da vida naquela aldeia tão distante do mar. Isto é, compreendemos esse espaço acrescido da existência da personagem. De início, o narrador apresenta Poeirinha como uma menina muito pobre que vivia com a família, que não sabia ler e que adoece gravemente. O conto apresenta poeticamente o tema da morte num contexto de muita pobreza, privações e fome. Numa narrativa marcada por tanta escassez, Couto (2006, p. 5-7), narra a vida de Maria Poeirinha:

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa ladeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz. Poeirinha só ganhara um irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo. [...] Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que de castelos. Às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de redemoinhos, remendos e retalhos. Mas depressa ela saía do sonho pois seus pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão.

Nesse quadro de adversidades naturais somadas à penúria socioeconômica, o único irmão era ainda “desprovido de juízo” e os pés descalços de Maria Poeirinha em nada

destoavam do entorno daquele lugar tão interior e distante do mar. Nesse contexto, a terra árida e escaldante representa o espaço da pobreza vivida em cada sonho de Poeirinha engolido pela secura do chão. Simbolicamente, a terra opõe-se ao céu e está separada do mar. Para Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 878), a terra “simboliza a função maternal; dá e rouba a vida [...] Identificada como a mãe, a terra é um símbolo de fecundidade e regeneração”.

Couto inter-relaciona o mar, a terra e o céu como espaços que dão significado aos desejos de Maria Poeirinha. Por detrás da aparente fragilidade e moléstia da menina existe a representação de uma identidade que é sobretudo uma emergência da própria vida e resistência às adversidades. É esse esclarecimento que o tio Jaime Litorânio, personagem que considera o mar como espaço de liberdade, se encarrega de trazer à família de Poeirinha que até então desconhecia o mar. Couto (2006, p. 9-10), descreve:

Um certo dia, chegou à aldeia o tio Jaime Litorânio que achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido o mar. Que a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito. Podia continuar pobre mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas. A fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o tio atribuía a uma única carência: a falta de maresia. [...] Quem nunca viu o mar não sabe o que é chorar!

A percepção do espaço telúrico e do espaço marítimo numa suposta oposição pode ser compreendida enquanto simbologia que entrelaça vida e morte, permanência e passagem, regeneração e degeneração. Para Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 15), todas as significações que costumamos atribuir à água “podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência”. É precisamente neste último aspecto que Couto (2006, p. 10-12), se refere no discurso da personagem Jaime Litorânio ao saber da enfermidade da sobrinha:

O tio não teve dúvida: teriam que a levar à costa.
 _ Para que se cure, disse ele.
 Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela.
 _ Mas o mar cura assim tão de verdade?
 _ Vocês não entendem?, respondia ele.
 Não há tempo a perder. Metam a menina no barco que a corrente a leva em salvadora viagem. Contudo, a menina estava tão fraca que a viagem se tornou impossível.

Couto (2006, p. 12), revela que embora com um discurso resolutivo, o tio Jaime Litorânio não chegou a concretizar a viagem salvadora, pois, ao contrário daquela desejada regenerescência trazida pelo mar, Maria Poeirinha cada vez mais enferma, “apenas ganhava

palidez e o seu respirar era o de um fatigado passarinho”. Foi em meio à vã cantoria da mãe com suas velhas melodias de embalar, que Zeca Zonzo teve então a ideia de que a irmã conhecesse o mar. A palavrinha *mar* rabiscada num papel permitiu outra espécie de viagem salvadora à Maria Poeirinha, entretanto, não materializada num barco como dissera o tio Jaime Litorânio, mas abstraída unicamente na imaginação, como uma passagem para o infinito, sem as privações e flagelos vividos até então. Couto (2006, p. 18), descreve com intensa sensibilidade a cumplicidade entre os irmãos frente à finitude da vida.

E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes. Como se descobrissem algo que ninguém mais sabia. E não havia motivo para tanto espanto. Pois a letra ‘m’ é feita de quê? É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem. E Poeirinha passou o dedo a contornar as concavidades da letrinha.

_ É isso, manito. Essa letra é feita por ondas. Eu já as vi no rio.

_ E essa outra lettrinha, essa que vem a seguir?

_ Essa a seguir é um ‘a’. É uma ave, uma gaivota pousada nela própria, enrodilhada perante a brisa fria.

Em volta todos haviam se calado.

[...].

E os dedos da menina magoaram-se no ‘r’ duro, rugoso, com suas ásperas arestas.

Em seu conto, Couto (2006) consegue abordar a temática da morte para o público infanto-juvenil com uma sensibilidade poética densa que seduz leitores de várias idades. Na comovente história de Maria Poeirinha beijada – tocada – pela palavrinha *mar*, o autor tanto permite à personagem apreender um espaço muito aquém de sua condição física, geográfica e material, quanto promove ao leitor da história a compreensão da totalidade que a palavrinha *mar* exerce na narrativa. O mar é, sobretudo, o espaço de liberdade, o universo infinito, um único espaço para tantas passagens quais sejam: vida, purificação e regenerescência a um tempo só. Couto (2006, p. 18-19), narra a passagem de Maria Poeirinha como quem se despede de uma paisagem:

O tio Jaime Litorânio, lágrimas nos olhos, disse:

— Calem-se todos: já se escuta o marulhar!

Então, do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento.

Era Maria Poeira que se erguia?

Era um simples remoinho de areia branca?

Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos?

O conto moçambicano *O beijo da palavrinha* é, certamente, uma das melhores obras da Literatura Infanto-Juvenil de Língua Portuguesa para ser lido em qualquer etapa de ensino ou proposta de leitura escolarizada. Não obstante abordar temáticas ficcionais como a miséria,

a doença, a privação e a morte; o conto traduz verdades que ultrapassam a ficção e se legitimam num país historicamente devastado por décadas de sofrimento, colonização, guerras e mortes. A personagem Maria Poeirinha e todo o sofrimento que ela representa pode ser entendido como a personificação de Moçambique; um país privado da liberdade por anos de colonização, um espaço permanente da busca pela liberdade desejada, uma terra doente que sonhava com a liberdade. Nessa percepção, podemos compreender que o autor projeta no *mar* o desejo de conseguir esse espaço de passagem para uma vida sem flagelos e uma liberdade como cura.

A seguir, faremos a análise das produções textuais das crianças sobre o conto moçambicano com vistas à percepção dos elementos de matriz africana presentes na obra e que constituem uma das categorias de análise desta pesquisa de campo. Outrossim, ressaltamos que, para fins exclusivamente sistemáticos, seguiremos o percurso metodológico elaborado para esta etapa de execução da pesquisa sobre contos africanos de Língua Portuguesa para a promoção da interculturalidade.

4.3.2 A escrita das crianças e outras percepções sobre *O beijo da palavrinha*

Como vimos, a história da personagem Maria Poeirinha se passa em uma aldeia no interior da África onde predominava a miséria e o sofrimento de uma terra distante do litoral e castigada pela secura do chão e dos sonhos. Debilitada por uma enfermidade inesperada, nem as cantigas da mãe, nem o cuidado da família e nem a presteza e experiência do tio Jaime Litorânio foram suficientes para a recuperação física da pequena. Maria Poeirinha que nascera pobre e negra, crescera analfabeta e agora enferma, teve a vida abreviada por tantas indigências. Dentre elas, desconhecia o mar, e, foi somente por intermédio do irmão Zeca Zonzo que escrevera num papel a palavra *mar* que a menina pode enfim, sentir e conhecer o mar, afogando-se naquela palavrinha.

A leitura do conto *O beijo da palavrinha* ainda que indicado para os leitores da faixa etária infanto-juvenil, permite o envolvimento de um público muito mais amplo e variável tanto pela idade quanto pela preferência subjetiva aos gêneros textuais. Nesse aspecto, a etapa da pesquisa que exigia a releitura da obra e interpretação dos alunos foi executada dentro dos parâmetros metodológicos e contou primeiramente com a leitura do conto, posterior análise

coletiva e as sequências didáticas em roda de leitura²⁴ como procedimento didático-pedagógico para a compreensão global da obra. O principal questionamento buscava responder à mesma questão proposta nas leituras anteriores tanto no conto angolano *Ynari, a menina das cinco tranças*, quanto no conto moçambicano *As mãos dos pretos*, qual seja: identificar as relações de aproximação e distanciamento ou as relações convergentes e divergentes entre as identidades africana e brasileira.

Iniciaremos pelas produções textuais dos alunos da Escola (A):

- Aluno A1
 - “Tentar imaginar alguma coisa que você não consegue ver, melhora a imaginação, o mundo (convergência). E a divergência não tem” [sic].
- Aluno A2
 - “Todos nós temos desejo que parecem impossíveis mas se nós tentarmos vamos conseguir. Convergência: pois sou curiosa e vou a procura” [sic].
- Aluno A3
 - “Que devemos ver e sentir nas menores coisas como palavras o sentido delas, como uma palavra pode ser só letras juntas para algumas pessoas e para outras, uma visão ou sentimento divino, como por exemplo: eu nunca vi uma cachoeira mais uma palavra pode significar mil coisas”. [sic].
- Aluno A4
 - “A personagem tem um desejo, até agora distante. Conhecer o mar. A relação de convergência com a personagem é que também temos desejos que às vezes não podemos realizar, mas se tentarmos, podemos conseguir”. [sic].
- Aluno A5
 - “As divergências são que ela nunca viu o mar e eu já, e as convergências são que ela tem irmão e eu também”. [sic].

²⁴ Etapa de atividade coletiva desenvolvida em toda e qualquer sequência didática de leitura não-diretiva.

- Aluno A6
 - “Convergência, eu também procuro pedir ajuda aos mais velhos. Divergência, acho que eu não tenho uma condição financeira igual a dela. Já senti o gelado do mar em minhas pernas, já senti a brisa leve e passageira em meu rosto. Já pisei na areia quente e fofa da praia, e já escutei o belo canto das gaivotas”. [sic].
- Aluno A7
 - “Ela queria conhecer o mar, mas não conseguiu, e seus pais fizeram de tudo para ela conhecer o mar seu tio tentou fazer uma viagem para o mar mas não conseguiu até que seu irmão teve a ideia de mostrar a ela o mar em letras”. [sic].
- Aluno A8
 - “A convergência entre eu e a personagem e que nos duas gostamos de vê o mar e nos duas tem familiares muito cuidadosos para nos ajudar em qualquer lugar e em qualquer circunstâncias”. [sic].
- Aluno A9
 - “Maria poeirinha, uma menina com o desejo de ver o mar. A menina estava quase falecendo, e seu tio decidiu levá-la para ver o mar. O mar é um lugar onde podemos aproveitar a vida, um lugar livre, da areia até o mar, um lugar lindo de ficar. O irmão da Maria poeirinha escreveu a palavra ‘MAR’ numa folha, a menina passou o dedo na palavrinha e faleceu”. [sic].
- Aluno A10
 - “No conto O beijo da palavrinha podemos observar que as personagens vivem no interior e eles acreditam que o rio era quase sagrado que não tinha fim. Ela (Maria Poeirinha) tinha o sonho de ver o mar, eu já vi e amo, acho que Maria deveria ver o mar antes de ir, vale a pena sentir a água salgada, mas infelizmente não foi possível. Maria é uma menina sonhadora e tinha o apoio da família, eu particularmente sonho muito e minha família é meu porto seguro”. [sic].

Os principais questionamentos levantados quando problematizamos o objeto desta pesquisa era investigar sobre a forma como a escola básica trabalhava as temáticas em torno da diversidade étnico-racial nas rodas de leitura. Após a leitura e análise das produções textuais dos alunos da Escola (A) sobre o conto *O beijo da palavrinha*, observamos que a temática sobre a diversidade étnico-racial presente na obra desperta relativo interesse aos alunos, entretanto não se constitui como o principal mote destacado na referida obra.

Nesse sentido, para analisar a escrita dos alunos da escola (A) é preciso compreender o contexto de produção dessa escrita, e, conforme destaca Pinheiro (2011, p. 80), “o texto não é algo isolado no mundo. Sua significação mobiliza ideias e sentidos que nascem da relação que o texto estabelece com o contexto”. Por essa razão, entendemos que tais alunos não suprimiram deliberadamente a temática étnico-racial de suas produções textuais, porém diluíram-na em meio às demais temáticas subjacentes na obra por não haver relação de contiguidade entre eles e a aldeia de Maria Poeirinha.

Os fatores que nos levam a tal conclusão estão atrelados aos temas mais mencionados e recorrentes entre as crianças, quais sejam os temas sobre sonhos infantis, o desejo de conhecer algo, os cuidados familiares, as relações entre irmãos e a materialização de experiências. Com base nessa perspectiva podemos citar três alunos que se referem desse modo:

- Todos nós temos desejos que parecem impossíveis, mas, se nós tentarmos vamos conseguir. Convergência: pois sou curiosa e vou à procura. (ALUNO A2, ESCOLA A, 2014).
- A personagem tem um desejo, até agora distante, conhecer o mar. A relação de convergência com a personagem é que também temos desejos que às vezes não podemos realizar (ALUNO A4, ESCOLA A, 2014).
- As divergências são que ela nunca viu o mar e eu já, e as convergências são que ela tem irmão e eu também. (ALUNO A5, ESCOLA A, 2014).

Notamos que não somente o contexto, mas também as propostas pedagógicas planejadas e executadas na escola básica podem fomentar o modo pelo qual a presença das obras literárias e, por extensão, dos contos africanos de Língua Portuguesa deverão ser lidos em sala de aula. Quando nos propusemos a investigar de que forma a Literatura Africana de Língua Portuguesa contribuiria para a formação de uma identidade de base intercultural, buscávamos sobretudo encontrar na escrita dos alunos, a possibilidade para semear em chão fecundo.

Não obstante a impermeabilidade do currículo formal é possível perceber nas produções dos alunos da Escola (A) que a temática de matriz africana emerge naturalmente

nas percepções dos alunos. Ainda que não venham impregnadas de um sistema de ideias fortemente relacionado às questões étnico-raciais, entretanto, permitem antever que tais relações são inevitáveis, e, a partir dessas inferências é que se constituem como elemento intercultural. Como podemos ver no Aluno A10 que escreve: “– no conto *O beijo da palavrinha* podemos observar que as personagens vivem no interior e eles acreditam que o rio era quase sagrado que não tinha fim”. [grifo nosso].

No fragmento acima podemos notar a presença dos temas como sacralidade e religiosidade tal como vistos no conto de Ondjaki. Concluimos que o Aluno A10 faz alusão aos temas lidos em *Ynari, a menina das cinco tranças*, o que nos sinaliza que a presença constante de contos africanos de Língua Portuguesa podem definitivamente promover uma educação de base intercultural para a Educação Básica.

A seguir temos a leitura e análise das produções textuais dos alunos da Escola (B).

- Aluno B1
 - “Eu aprendi nesse conto, que devemos valorizar as pessoas e as coisas que nós temos em nossa casa. E afirmo também, que para podermos fazer isto, devemos ser mais humildes e solidários com elas. Então devemos fazer o bem para as pessoas que necessitam e respeitar o direito dos outros”. [sic].
- Aluno B2
 - “Era sim é uma história que choca o leitor pois fala do dia-a-dia de algumas pessoas das mesmas condições que ela tem e quando ela vai conhecer o mar ela já tá bem maior que eu, enquanto eu conheci o mar quando eu tinha uns 2 anos”. [sic].
- Aluno B3
 - “Convergência. Pois relata a história de uma menina que queria ver o mar. Seu irmão a ajudou até onde pode. Seu desejo era muito grande e sempre que podia numa simples folha o mar. Um dia seu sonho foi realizado, a levaram para vê-lo e com o seu irmão em uma simples folha ela escreveu ‘mar’”. [sic].

- Aluno B4
 - “Maria poeirinha tinha o desejo de ver o mar, como todos temos desejo, sonhos etc... Após ela adoecer o tio pensava que se ela olha-se o mar, ela ficaria mais feliz. E a gente tem sonhos, que nós não podemos realizar, mas se tentarmos podemos até conseguir”. [sic].
- Aluno B5
 - “A personagem tem uma personalidade um tanto divergente da minha, pois, algumas vezes dou valor a coisas materiais muito importantes, sempre sonhando em coisas grandes. Já a personagem, o seu único sonho é tão simples, é ver o mar, que para mim até chegou a parecer tolo, mas para ela, isso tinha um grande significado”. [sic].
- Aluno B6
 - “O beijo da palavrinha, Maria Poeirinha uma menininha pobre, mas tão pobrezinha! Seu coração bom, sem nenhum mal, pena que a menina havia adoecido, ela tinha um sonho de ver o mar, porém estava muito doente! Seu tio achou que se visse o mar melhoraria, mas infelizmente morreu. Antes de morrer seu irmão escreveu a palavra mar para ver se a menina melhorava, mas infelizmente não deu certo”. [sic].
- Aluno B7
 - “O livro o beijo da palavrinha fala de uma menina que nunca viu o mar. Certo dia a menina estava morrendo seu parentes achavam que ela estava doente pois nunca viu o mar. Mas quando eles levaram para o mar não adiantou nada e ela acabou morrendo. Não a tem nenhuma semelhança entre mim e a personagem do beijo da palavrinha”. [sic].
- Aluno B8
 - “A única convergência que tenho com Maria Poeirinha, é o fato de ter um sonho, um sonho difícil de ser realizado. A divergência que tenho com a personagem é que eu não desistiria de um sonho, e se fosse impossível, estaria feliz de ter tentado”. [sic].

- Aluno B9
 - “Divergências: ela nunca viu o mar, e eu já vi, ela morreu e eu estou vivo, Convergências: eu tenho irmão e ela também”. [sic].
- Aluno B10
 - “Minha convergência com a personagem é que nós temos parentes cuidadosos que sempre nos ajudariam e que nós gostamos de ficar em contato com a natureza”. [sic].

Na etapa final da pesquisa de campo, entendemos que todas as percepções elencadas pelos alunos envolvidos na pesquisa foram definitivas para delinear a importância da leitura de contos africanos como recurso propício para a difusão da cultura africana nas salas de aulas da Educação Básica. Ou seja, havendo ou não divergências e convergências entre as identidades africanas e afro-brasileiras, os contos africanos de Língua Portuguesa podem e devem ser lidos em sala de aula, ainda que haja alguns desencontros de interpretação; porquanto, caberá ao professor, redimensionar as discussões para uma compreensão e interpretação mais assertivas.

Particularmente, na Escola (B), o conto *O beijo da palavrinha* foi bastante discutido durante as sequências didáticas na roda de leitura, entretanto, quando analisamos as produções textuais, percebemos na escrita dos alunos alguns desvios de interpretação textual e temática. Nesse aspecto, vejamos as percepções do Aluno B1 que escreveu: “– Eu aprendi que devemos valorizar as pessoas e as coisas que nós temos em nossa casa. Devemos ser mais humildes e solidários, [...] devemos fazer o bem para as pessoas que necessitam e respeitar o direito dos outros”.

Quando lemos os textos dos alunos da Escola (B), concluímos que tais desvios de interpretação estão diretamente ligados à problemática que é a realização de uma atividade de leitura literária na escola básica, – particularmente a escola pública –. Nesse âmbito podemos citar: a troca de horários sem prévia comunicação à turma, a suspensão das aulas, o encerramento antecipado do expediente habitual, a ausência do professor regente, e, por conseguinte, a recorrente realização de atividades improvisadas. Todos esses fatores quando somatizados compõem um cenário caótico quando comparamos ao rígido funcionamento de uma empresa privada.

Tais complexidades podem aparecer na base dos resultados externos, quando, por exemplo uma pesquisa que efetiva atividades regulares e acompanha a rotina do campo de pesquisa. A exemplo disto, podemos mencionar o texto produzido pelo Aluno B8 que afirma “– a única convergência que tenho com Maria Poeirinha, é o fato de ter um sonho, um sonho difícil de ser realizado. A divergência que tenho com a personagem é que eu não desistiria de um sonho, e se fosse impossível, estaria feliz de ter tentado”; percebemos que a compreensão sobre a temática do sonho se sobrepõe à própria narrativa, uma vez que não há no conto uma ‘desistência’ da personagem Maria Poeirinha em realizar o sonho de ver o mar. Outro exemplo bastante pertinente está contido na escrita do Aluno B5 que diz:

– A personagem tem uma personalidade um tanto divergente da minha, pois, algumas vezes dou valor às coisas materiais muito importantes, *e estou* sempre sonhando *com* coisas grandes. Já a personagem, o seu único sonho *era* tão simples: ver o mar. Para mim até chegou a parecer tolo, mas para ela, isso tinha um grande significado. (ALUNO B5, ESCOLA B, 2014, grifo nosso).

O modo como alguns alunos da Escola (B) leram o conto reflete nessa percepção – o sonho material ou imaterial – uma espécie de atravessamento da experiência infantil e, inevitavelmente cria-se um desvio de interpretação. Entretanto, segundo Pinheiro (2011, p. 80), “uma boa compreensão de um texto pode surgir da leitura que fazemos das relações que o texto e o contexto estabelecem, uma vez que o texto já contém, em si, uma leitura dos contextos com que está relacionado”. Nesses termos, compreendemos que para esses alunos da Escola (B), o dilema de Maria Poeirinha está vinculado à possibilidade de concretizar ou não seu sonho de ver o mar e, não no conjunto de adversidades que impedem que a personagem realize tal sonho. Entretanto, consideramos alguns resumos produzidos por esses alunos, como por exemplo, o Aluno B7:

– O livro *O beijo da palavrinha* fala de uma menina que nunca viu o mar. Certo dia, a menina estava morrendo seu parentes achavam que ela estava doente pois nunca vira o mar. Mas quando eles *levaram-na* para *conhecer* o mar não adiantou nada e ela acabou morrendo. Não tem nenhuma semelhança entre mim e a personagem do conto *O beijo da palavrinha*. (ALUNO B7, ESCOLA B, 2014, grifo nosso).

No fragmento acima percebemos a produção de um resumo como recurso textual que busca situar de que forma as lições e histórias entendidas no conto *O beijo da palavrinha* estabelecem relações de convergência ou divergência entre as identidades do leitor e da personagem. Ainda que as produções textuais dos alunos da Escola (B) sobre o referido conto não tenham fornecido matéria suficiente para fomentar a discussão das categorias de análise –

negritude, África, interculturalidade –, consideramos satisfatório, entretanto, a atividade ledora como fruição por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Elencados os principais entraves que gotejam das atividades didático-pedagógicas na Educação Básica – sobretudo na escola pública –, podemos entender a forma pela qual os alunos com distorção idade-série, infrequentes, repetentes, com limitações disciplinares e outras características comuns na rede pública, participam das atividades de leitura e, por extensão, o resultado dessa leitura na produção de textos.

Somadas tais particularidades, não legitimamos o arrefecimento ou a supressão da leitura de contos africanos na Educação Básica buscando promover uma educação de base intercultural, pelo contrário, entendemos que o ensino da história e cultura afro-brasileira deve ser executado conforme a legislação vigente. Uma vez, vencidos os estereótipos que ainda aniquilam as atividades de leitura literária, todos os esforços dos componentes curriculares das áreas de História, Artes, Ensino Religioso e, sobretudo, da Literatura devem atravessar o currículo formal de modo verdadeiramente comprometido com uma educação de base intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não devemos deixar de constatar que, atualmente, brancos e negros brasileiros compartilham, mais do que imaginam, modelos comuns de comportamento e de ideias. Os primeiros são mais africanizados, e os segundos mais ocidentalizados do que imaginam. No Brasil atual, as cercas e as fronteiras entre as identidades vacilam, as imagens e os deuses se tocam, se assimilam.
(Kabengele Munanga)

A presente pesquisa investigou que a literatura moderna da África negra está circunscrita na confluência de várias correntes artístico-culturais quais sejam: as suas próprias tradições locais e diversificadas pelas relações interculturais com o impacto dos mundos árabe e islâmico; também a ampla influência do colonialismo europeu e o cristianismo, que foram particularmente prolíficos na produção de sua literatura após a Segunda Guerra Mundial.

Nesse panorama, utilizando o francês, o inglês, o português e a variedade de línguas continentais, os escritores africanos produziram prosa, poesia, drama e inventaram formas de escrever para os quais ainda há pouca pesquisa no mundo da Literatura de Língua Portuguesa. Vimos que com uma temática variada, os autores africanos, especificamente nesta pesquisa, de Angola e Moçambique, retratam em suas obras desde a realidade política e social moderna até os conflitos, as digressões e as aventuras de personagens que traduzem os valores, as tradições, a cultura, a língua, os ritos e visões de mundos típicos da matriz africana.

Nesse *petiti arêrê* – pequena discussão – com a pesquisa de campo em Literatura Africana de Língua Portuguesa, nos propusemos a investigar de que forma a África faz parte da constituição da nossa história e formação da identidade afro-brasileira a partir da leitura de contos africanos de Língua Portuguesa de Angola e Moçambique para a promoção do ensino de base intercultural. Buscamos encontrar, sobretudo, os elos que unem a África ao Brasil, assentando na mesma categoria de análise o escritor africano e o leitor brasileiro, acreditando, entretanto que esses elos estão situados muito além das fronteiras das Ciências Humanas e Sociais e também da legislação vigente.

Para tanto, situamos primeiramente a escola básica com destaque para as diretrizes curriculares e a legislação que tornou obrigatória na Educação Básica, especificamente para o Ensino Fundamental e Médio, a inserção do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os domínios da educação pública.

Nessa Calunga Grande, para chegarmos à outra margem, descrevemos primeiramente as principais questões teóricas, históricas e metodológicas que permeiam o educando e o professor. Propusemos ainda um breve percurso histórico com destaque para a História e a

Cultura Afro-brasileira e Africana como novos componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica, exemplificando, na série de livros didáticos, *A África está em nós*, recurso pedagógico recomendado pelo Ministério da Educação e Cultura para a execução do trabalho na Educação Básica e aplicação da referida lei, uma vertente da forma de percepção e do trabalho didático e metodológico para esse componente.

A seguir, abordamos a Literatura Africana de Língua Portuguesa e o ensino de base intercultural estabelecendo quadros distintivos necessários para os principais termos ou palavras-chave como cultura, raça e etnia, na tentativa de identificar os equívocos mais comuns na execução dos trabalhos com a matriz africana nas séries finais em sala de aula. Finalmente, buscamos identificar as ausências e presenças da Literatura Africana em sala de aula para, então, concluirmos a primeira parte desse percurso. Feitas as análises e apresentados os primeiros descritores, elaboramos em gráficos as variáveis das escolas pesquisadas: Escola (A) da rede privada e Escola (B) da rede pública.

Na construção da pesquisa de campo sobre interculturalidade a partir da apreensão do texto literário, especificamos como contexto da pesquisa duas escolas da capital. Feito o recorte quantitativo, aplicamos as etapas de observação, análise, aplicação de questionários, levantamento de dados e intervenção direta em sala de aula. Entretanto, cabe admitir, quando avaliados os entraves próprios das investigações de campo, que as dificuldades surgidas no decorrer da pesquisa foram observadas em ambas as escolas e não constituíram materialidade específicas para reforçar as deficiências da escola pública tampouco o rigor empresarial da escola privada.

Nesse contexto investigativo de grande aprendizagem lemos com os alunos um conto angolano e dois contos moçambicanos de Língua Portuguesa. A escolha pelo gênero conto se deu em função das características de um texto curto, com poucas personagens e enredo sintético. Dessa forma, os contos *As mãos dos pretos* do moçambicano Honwana, *Ynari, a menina das cinco tranças* do angolano Ondjaki e *O beijo da palavrinha* do moçambicano Mia Couto, serviram como corpus da pesquisa para investigar as relações de aproximação e distanciamento entre as identidades do leitor e das personagens infantis.

Dispensados os dados quantitativos que no primeiro momento classificaram os sujeitos da pesquisa quanto às diferenças sociais, econômicas e educacionais; foi na análise das produções textuais que se tornou possível perceber a inter-relação entre a leitura dos contos e o *ser* criança. Percebemos em cada produção textual a revelação de uma identidade cultural que se autocaracteriza, sobretudo como criança, seja nas inquietações, dúvidas e curiosidades próprios da infância – como ocorre com o menino do conto *As mãos dos pretos* –; seja no

medo de conversar e sair acompanhada de pessoas estranhas – como fez Ynari –; ou ainda na manifestação dos sonhos não realizados – tal qual Maria Poeirinha.

Para situarmos a nossa pesquisa de caráter interdisciplinar na grande área das humanidades, buscamos na Teoria da Literatura estabelecer alguns os elementos da narrativa para especificarmos a análise das produções das crianças. Assim, escolhemos a análise do enredo para o conto *As mãos dos pretos* para então, considerarmos as relações de convergências e divergências escritas pelas mãos das crianças. Da mesma forma, com o conto Ynari, *a menina das cinco tranças* fizemos uma breve análise da personagem para introduzir entre birotos e moicanos, a leitura que as crianças fizeram da história. E, finalmente após a análise do elemento espaço no conto *O beijo da palavrinha* avaliarmos a escrita das crianças e outras percepções sobre a história.

Se, é por meio da leitura que a criança desenvolve a imaginação, a linguagem artística e adquire cultura é compreensível que as práticas leitoras estejam tão presentes no cotidiano escolar. Baseados nessa perspectiva, e, dada a ausência da Literatura Africana de Língua Portuguesa nas salas de aula nas escolas básicas, optamos por uma pesquisa qualitativa que objetivou inserir nesse ambiente profícuo uma nova abertura para a educação de base intercultural. Trazer personagens negras, em histórias que se passam na África e que são contadas por escritores africanos, promove, nessa concepção, a legítima interculturalidade.

Na conclusão desta pesquisa entendemos que para a efetivação de um ensino de base intercultural – Brasil e África – é imprescindível que todas as ações nesse sentido sejam direcionadas para o reconhecimento do ‘outro’. A perspectiva intercultural com a qual nos envolvemos durante esses dois anos de pesquisa, encontra no diálogo entre os diversos grupos socioculturais a possibilidade para uma educação efetiva no tocante às diferenças existentes. Para Candau (2008, p. 53), uma educação “que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”.

A promoção do ensino de base intercultural na Educação Básica a partir da leitura de contos africanos de Língua Portuguesa, deve levar em consideração que as trocas culturais são dinâmicas e estão em permanente desenvolvimento. Embora nossa pesquisa não apresente uma proposta sistemática e metodológica para a inserção da literatura africana em sala de aula para a escola básica, acreditamos que é imprescindível a observação desse aspecto para o desenvolvimento de novas pesquisas em Literatura que viabilize as atividades numa perspectiva intercultural.

Vimos no decorrer desta pesquisa que a Literatura Africana evidencia características pontuais, quais sejam: contar as histórias dos povos de aldeias e vilas, narrar as peculiaridades vividas e delineadas por uma paisagem específica, transmitir as riquezas culturais por meio da oralidade, mostrar a história das guerras e do sangue derramado em prol da liberdade, apresentar a cosmovisão, as diversas áfrias, as línguas. Todos esses aspectos e outros tantos mais, compõem a macro temática africanista e em nada lembra a passividade subalterna, mística e estereotipada do negro quando estudado dentro de um suporte didático.

Historicamente, desde a trágica Calunga Grande até os dias atuais, o afro-brasileiro enfrenta obstáculos sociais, culturais, econômicos, educacionais e políticos no processo de formação e reconhecimento de sua identidade. Segundo Munanga (2006, p. 184) é possível “combater a discriminação e o preconceito, assim como seus efeitos, por duas maneiras básicas: a primeira é a Legislação Penal, [...] e a segunda é por meio da promoção de igualdades de oportunidades ou ações afirmativas”.

No que tange à educação intercultural não nos pareceu elementar apenas inserir no cotidiano da escola básica a Literatura Africana de Língua Portuguesa, antes, tal processo nos mostrou complexidades que estão atravessadas pela legislação vigente, pela formação do professor, pelo currículo e ainda pelos Projetos Políticos Pedagógicos e a cosmovisão dessas comunidades escolares. Por essa razão, entendemos que tal problemática necessita de uma contínua pesquisa numa abordagem que comprove que a África está em nós... Mas, essa já é outra história que ainda podemos escrever e demonstrar para o futuro. Nessas considerações finais, que são também, continuidades, pedimos de empréstimo as palavras de Fanon (2008, p. 28):

E esse futuro não é cósmico, é do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertencço irredutivelmente à minha época. E é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção sustentável do homem existente.

REFERÊNCIAS

AGUESSY, Honorat. Visões e percepções tradicionais. In: _____. **Introdução à cultura africana**. Trad. Emanuel Godinho, Germiniano Franco e Ana Machado Leite, Lisboa: Edições 70, 2007.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa: Grafset, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. MEC/MJ/SEPPIR. **Contribuições para a implantação da Lei 10.639/2003**. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília (DF), 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília (DF), 2008.

_____. **Lei 11.645/08**. Brasília (DF), 2008.

CANDAU, Vera. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Novamérica, 2003.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro – PUC, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CHAVES, Rita. **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica**. São Paulo: Ática, 2006.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

COSTA, Ricardo C. R. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. **África e africanidades**, ano 03, n. 10, ago. 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

CUNHA, M. Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ESCANFELLA, Célia Maria. **Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens**. São Paulo: Ática, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, Márcia M. M. A percepção da paisagem na Literatura Africana de Língua Portuguesa: romance *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. In: ALVES, Ida F. (Org). **Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos**. Rio de Janeiro: UFF, 2010.

FRAGA, Walter. ALBUQUERQUE, Wlamyra. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2012.

FRANCISCO, Dalmir. Brasil afro-brasileiro. 2. ed. In: FONSECA, Maria Soares (Org). **Comunicação, identidade cultural e racismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GAARDER, Jostein. **O livro das religiões**. São Paulo: Cia da Letras, 2002.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Summus, 2001.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. Campinas: Autores Associados, 2007.

HONWANA, L. Bernardo. **As mãos dos pretos**. In: CHAVES, Rita (Org.) **Contos africanos dos países de Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. Campinas: Unesp, 2002.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares – mais ensino**: programa de melhoria da qualidade do ensino. São Luís: PNUD, 2014.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, 2005/2006.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

PARAQUETT, Márcia. **Ensino da língua e literatura**: política, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem, 2012.

PEREIRA, Amauri. **África**: para abandonar estereótipos e distorções. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PINHEIRO, Hélder. **Pesquisa em literatura**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (B): Unidade Integrada Sousândrade. São Luís, 2010.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (A): Colégio Literato. São Luís, 2007.

ROSÁRIO, Lourenço. **Moçambique**: histórias, culturas, sociedade e literatura. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Mestrado) – Departamento de Sociologia – Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2007.

SANTOS, Ubiraci Gonçalves. **Livros didáticos:** contribuição para aplicação no ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. Itabuna: Editora Ética do Brasil, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor. **Linguagem e ensino**, v. 5, n. 2, 2002.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

ANEXO A: Questionários aplicados na Escola (A) – Conto: *As mãos dos pretos*

Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Na minha opinião as divergências entre eu e a personagem é que eu perguntaria primeiro pra eles meus pais, porém as convergências são que ele perguntou para quem ele confia, e que sobre tantas opiniões, ele fez a sua própria resposta.

A2



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Eu e a personagem tem algo em comum (semelhanças ou convergência) pois perguntaria para todos a sua opinião sobre "as mãos dos pretos" sem mais brancos, mas a opinião que eu mais pensaria sobre é da minha mãe. Pois sempre acreditamos nas mães. É a questão e lição que eu aprendi, é que os negros foram feitos por Deus para serem iguais à nós na sociedade (brancos).

Não para serem melhores, escravos, mordomos, críticos, etc... Mas sim para viver em harmonia com todos mas a harmonia não enche a gente, pois achamos (brancos) que sempre são melhores que os negros, etc... mesmo, nas menores coisas.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

De acordo com o texto, muitas pessoas tem racismo, diferente do meu que não entende o porque de serem negros e terem a palma da mão branca. Eu e a personagem temos de convergência, a grande curiosidade sobre o racismo. E temos de divergência, o fato de a personagem ser mais negro do que a mim.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Da mesma forma que a personagem da história, nós, crianças, temos muitos questionamentos. Para tirarmos nossas dúvidas, perguntamos para quem tem mais sabedoria que nós.

A convergência que nós temos com a personagem, é a curiosidade, que toda criança tem.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Minha convergência com o personagem é que como ele sou curiosa e quando tenho curiosidade com algo pergunto até ter uma resposta convincente



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

~~Eu e o personagem temos uma convergência de que nós dois somos curiosos e~~

Eu e o personagem temos uma convergência, de que nós dois temos curiosidade e a força de vontade de descobrir, minha divergência com o personagem é que ele é negro e eu sou mais branca que ele.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Eu pude entender que cada pessoa que ele passava tinha sua opinião e ele passa e achava que era mentira, ele foi à mãe dele para saber qual era a sua opinião da mãe dele, e ela achou que a opinião da mãe era a certa.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Eu formaria minha própria opinião após ter ouvido tantas respostas, a primeira pessoa que eu iria perguntar era minha mãe, diferente do que ele fez. E uma coisa que eu iria fazer igual ao menino fez era perguntar para pessoas que eu conhecia e que fosse de minha confiança.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A convergência entre a personalidade do personagem com a minha, pois gosto de questionar sobre tal assunto. Pois a narrativa questiona o porque da "mão dos pretos" e isso já a divergência é que o personagem questiona em público já enquanto mim não gosto de questionar em público.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A convergência é que eu e a personagem temos o costume de ouvir e refletir as opiniões dos outros ~~e de~~, sempre querendo descobrir mais sobre determinados assuntos.

ANEXO B: Questionários aplicados na Escola (B) – Conto: *As mãos dos pretos*

Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

O texto fala sobre uma dúvida que muitos têm, mas poucos perguntam. A uma pergunta há muitas respostas, como as dadas pelas várias personagens. A personagem principal pergunta à muitas pessoas, porém só que ele mais acredita que esteja certa é a de sua mãe. A pergunta é "porque é que as mãos dos negros são brancas?" Muitos inventam respostas estranhas, me identifiquei com a personagem pois além de ser curiosa, ela corre atrás das respostas, e não deixa escapar nada, ela é determinada!



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A personagem é uma pessoa curiosa que busca seu objetivo. Depois de ouvir inúmeras opiniões, algumas estranhas opiniões, mas que depois se resumem em uma única opinião, a de sua mãe. Sua personalidade é convergente a minha, pois sou uma pessoa curiosa, que não desiste de seu objetivo, e busca sempre saber das coisas a qualquer custo.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Convergência, pois não é só as mãos dos pretos que são brancas em baixo, algumas mãos também são, até porque as pessoas pegam mais sol na parte de cima da mão do que na de baixo.

Percebi ao longo do texto que várias pessoas dão opinião diferente, e cada pessoa fala algo a respeito das mãos dos pretos serem brancas em baixo.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Convergência, pois somos todos iguais, independentemente da sua cor. Mas muitos das vezes as pessoas sofrem racismo devido a sua cor, o que se torna um crime.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A convergência entre a minha personalidade e a da personagem é bem pouca, porque eu não sou expressando para todo mundo o que eu penso ou deixo de pensar, mas a divergência é grande, pois sou alegre mas a curiosidade não é tão grande como a da protagonista da história.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Entre as convergências tem a que toda criança tem muita curiosidade sobre tudo que ~~está~~ está a sua volta, desde uma pequena coisa até sua adolescência, desde as coisas mais bobas até curiosidades mundiais, sempre perguntar a opinião dos outros e ver a melhor, perguntar, pesquisar sobre as curiosidades até sem solução.

Uma curiosidade como a que ele tem, ninguém terá uma resposta exata, outra convergência é a de que, de muitas opiniões ele escolhe a da mãe dele, mesmo sabendo que ela pode estar errada, nós sempre defendemos e sempre guardamos com carinho.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

De acordo com as lições aprendidas no livro, é possível perceber as convergências e divergências. Eu e o narrador nos assemelhamos pelo fato de que, tanto eu e o narrador, temos dúvidas e curiosidades, buscamos a verdade, sendo científica ou não.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Eu sei que a modo de pensar da personagem, que me faz de deve ter a mesma faixa etária da minha, tem o modo de pensar parecido com o meu. É também mostra as hipóteses de como as mãos dos negros não são a palma das mãos dos negros são brancas, e acho que essas opiniões muito preconceituosas com os negros.

Também acho que as hipóteses das pessoas muito mal explicadas, fazendo com que eu não tenha entendido direito.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Pois, elas estabelecem algumas diferenças hipotéticas de como as mãos dos negros eram usadas.

No mundo opinão as hipotéticas são sem sentido em um tanto quanto preconceituosas e não tem semelhança com o mundo opinião.

Contudo, muitas opiniões não estão totalmente diferentes com a personagem.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *As mãos dos pretos* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Elas estabelecem sim muitas diferenças entre a minha identidade e a da personagem, pois estabelecem diferentes maneiras de pensar as mãos dos negros não usadas, na minha opinião a maioria das maneiras entre nós que nelas descrevem, pois quer dizer uma descrição mais lógica.

ANEXO C: Questionários aplicados na Escola (A) – Conto: *Ynari, a menina das cinco tranças*



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

~~Que devemos convergência, pois que de-~~
~~vemos sempre ouvir os mais velhos, pois~~
~~eles podem ter histórias muito intere-~~
~~ssantes ou que podem nos ajudar em~~
~~momentos difíceis e também devemos~~
~~sempre ajudar as pessoas em mo-~~
~~mentos difíceis.~~



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

~~Ynari, menina que gosta de fazer~~
~~o bem, me identifico com ela, pois algu-~~
~~mas características são semelhantes e~~
~~é ela também queria levar a paz.~~

~~Em cada aldeia ela realizava um~~
~~de desejo, e levava a paz às aldeias.~~
~~Eu não agia de forma diferente, pois~~
~~levar a paz e a solidariedade é fazer~~
~~o bem.~~

~~A cada aldeia, ela cortava uma~~
~~trança e realizava o desejo deles, e as~~
~~guerras acabaram, pois Ynari cortou as~~
~~cinco tranças e levou paz.~~



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

As divergências são que ela tem cinco tranças e eu não, e as convergências são que ela gosta de ajudar as pessoas e eu também.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Minhas convergências com a personagem principal são os desejos de usar palavras sem nada para me impedir acabar com as guerras e ter paz. Minhas divergências com a personagem são: não preciso fazer rituais para usar a palavra "paz".



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Wantade de ~~et~~ conhecer mais, conhecer as palavras,
tentar e adquirir coisas novas, esta é a convergência
entre eu e ^{a personagem} ~~o~~ ~~leitor~~. Não ~~est~~ existe divergência,
pois ^{conheço} ~~busco~~ tudo ^{busco} o que ~~conheço~~.
Eu não iria de lugar em lugar para conscientizar
as pessoas.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Ynari queria conhecer as palavras. Convergência. Sou
curiosa como a Ynari. Já a divergência não tem
pois sou igual a ela.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Convergência

- Eu também tenho um "dom". Gosto de transformar os dias difíceis em dias felizes.
- Sou curiosa.
- Tenho amigos pequenos como o amigo que ela fez.

Divergência:

- Não moro em uma aldeia - mas gostaria -



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Assim como a Ynari (a personagem principal do livro) que corta as suas tranças em busca da paz, nós crianças também queremos a paz. E também se realizava um desejo. Essa é a relação de convergência com a personagem.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Ynari tem um encantamento por palavras, eu tenho encantamento por várias palavras juntas, por músicas, poemas e livros. Ela respira os mais velhos, quando encontra um idoso trata-o ~~esse~~ muito bem, como meu avô ele sempre tem histórias muito legais.

Ynari é muito parecida comigo, ela é curiosa e não desiste do que quer, já lixei lixeiras por isso e tenho certeza que ela também... Não vejo nenhuma diferença entre nós, a não ser que ela mora em uma aldeia e tem cultura diferente.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Ade ensinam os mais velhos, aprendem novas coisas com eles, novas palavras e daí ensinando elas para todos aprenderem as palavras e logo isso até não conseguir mais, foi o caso da Ynari.

ANEXO D: Questionários aplicados na Escola (B) – Conto: *Ynari, a menina das cinco tranças*



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Que a menina das cinco tranças, que no conto é Ynari, ela só queria brincar mais com os outros. Como eu também quero.
E nessa sua busca por brincar ela adquire a ajuda de pessoas e vive suas aventuras, como eu também quero.
É também eu descobri coisas novas por aí e vou descobrindo mais coisas, e também descobri que descobri as mais maravilhosas com os outros.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Eu não tenho a mesma ideia que ela de poder fazer aquilo que ela faz e é desafiadora e também pode falar com os outros, eu gosto da atitude dela de poder ajudar os outros e viver pois ela tem uma atitude de ajudar com aquela guerra que está acontecendo com a sua avó.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Ela busca pelas culturas, para as pessoas, e muitas pessoas hoje em dia não.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Uma pessoa ajuda a outra, por exemplo Ynari ajudava os outros, dava aos outros palavras que eles não conheciam. Os mais velhos a ajudaram com coisas que ela não sabia.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Ynari, uma boa menina, de coração do bem, conheceu um homenzinho pequeno, mas tão pequeno por fora que por dentro era grande como um gigante.

Ela saiu com o homenzinho para conhecer novas aldeias, mas sem saber poderia salvá-las.

Conheceram dois idosos, uma senhora que destruía palavras e um senhor que construía palavras.

Suas tranças que havia, tinham poderes que ajudou todos os aldeões.

Me identifico com ela, pois gosto de ajudar os outros, ser solidário é bom!



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A personagem, tem uma personalidade convergente a minha, pois, ela queria a paz, não queria a guerra, e estava disposta a alcançar seu objetivo, ajudando todos com seus problemas, sempre buscando o melhor para todos.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Divergências: ela tem cinco tranças e eu não tenho,
ela encontrou um homem mágico e eu não. Convergências:
Ynari foi em busca de paz e eu também gosto de
paz.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Que A ynari descolou uma aldeia
aldeia que tinha uma pessoa que
destruiu os polares e uma que criou.
Ela descolou que tinha um
aldeias que não precisavam de al-
guma coisa.
Ela então deu a cada uma das al-
deias a que elas precisavam.
No meu opinião as esemelhanzas
entre mim e a ynari é a idade e
a modo de pensar de não existir
guerra mais guerra.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

~~Pois Ynari não queria guerra, então~~
~~foi de clã em clã para promover a~~
~~paz entre os clãs, coisa que muitos~~
~~de nós faz.~~

Por Minha convergência com Ynari
 é que ela promovia a paz para não haver
 guerra entre pessoas.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *Ynari, a menina das cinco tranças* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A convergência entre eu e a
 personagem é que nós duas temos
 a vontade de ajudar um ao
 outro e não gostar de brigas e
 também consigo formar amigos
 muito rápido e nós duas temos
 muita curiosidade.

ANEXO E: Questionários aplicados na Escola (A) – Conto: *O beijo da palavrinha*



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

todos nós temos desejo que parecem impos-
síveis mas se nós tentarmos vamos conseguir.
convergência: Para não curiosa e vou a
procura.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Tentar imaginar alguma coisa que você não
consegue ver, melhora a imaginação / imaginação, o
mundo (convergência) e divergência não tem ela não
se não vai de lugar em lugar para conscientizar
as pessoas e a divergência não tem.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A personagem tem um desejo, até agora distante. Conhecer o mar. A relação de convergência com a personagem é que também temos desejos que às vezes não podemos realizar, mas se persistir tentarmos, podemos conseguir.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Que devemos ver e sentir mas muitas coisas como palavras e sentido delas, como uma palavra pode ser só letras juntas para algumas pessoas e para outras uma visão de sentimento divino, como por exemplo: eu nunca vi uma cachoeira mais uma palavra pode significar mil coisas.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

As divergências são que ela nunca viu o mar e eu já, e as convergências são que ela tem irmão e eu também.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A convergência entre eu e a personagem é que nos dois gostamos de ver o mar e nos dois tem familiares muito cuidadosos para nos ajudar em qualquer lugar e em qualquer circunstância.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Ela queria conhecer o mar, mas não conseguiu, e seu pai. Fizeram de tudo para ela conhecer o mar, seu tio tentou fazer uma viagem para o mar, mas não conseguiu até que seu irmão teve a ideia de mostrar a ela o mar em letras.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Convergência: Eu

Também procuro sempre pedir ajuda aos mais velhos.

Também tenho

Divergência:

Acho que não tenho uma condição financeira igual à dela.

Já senti o gelado do mar em minhas pernas, já senti o brisa leve e passageira em meu rosto. Já pisei na areia quente e fofa da praia, e já escutei o belo canto dos + guivotos



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Maria peirinha, uma menina com o desejo de ver o mar. A menina estava quase falecendo, e seu tio decidiu levá-la para ver o mar.

O mar é um lugar onde podemos aproveitar a vida, um lugar livre, da areia até o mar, um lugar lindo de ficar.

O irmão da Maria peirinha escreveu a palavra "MAR" numa folha, a menina passou o dedo na palavrinha e morreu e faleceu, faleceu a menina.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

No conto *O beijo da palavrinha* podemos observar que as personagens vivem no interior e eles acreditam que o rio era quase sagrado que não tinha fim. Ela (Maria Peirinha) tinha o sonho de ver o mar, eu já vi e acho, acho que Maria queria ver o mar antes de ir, vale a pena sentir a água salgada, mas infelizmente não foi possível. Maria é uma menina sonhadora e tinha o apoio da família, eu particularmente sonho muito e minha família é meu porto seguro.

ANEXO F: Questionários aplicados na Escola (B) – Conto: *O beijo da palavrinha*


Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

É na sim é uma história que conta
o leitor por lá do dia a dia de
algumas coisas das melhores coisas
que ela tem e quando ela vai
colocar o nome lá lá to bem mais que
lá, algumas lá coloco o nome quando
ela tinha um 2 anos.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Eu aprendi nesse conto, que devemos valorizar
os perreos e as coisas que nós temos em casa
na nossa vida.
E para podermos fazer isso, devemos ser
mais humildes e sólid e solidários solidários
um com o outro.
Então devemos fazer o bem para os perreos
que nos dão e respeito e direitos dos outros.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Maria Pequenha tinha o desejo de ver o mar, como todos temos desejos, sonhos etc. Após ela adoece o tio pensava que se ela ^{alheia-se} ~~ver~~ o mar, ela ficaria mais feliz. É a gente tem sonhos, que nós não podemos realizar, mas se tentarmos podemos até conseguir.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Convergência. Pois relata a história de uma menina que queria ver o mar. Seu irmão a ajudou até onde podia a ver o mar. Seu desejo era muito grande e sempre que podia numa simples balha o mar. Um dia seu sonho foi realizado, o buaram para vê-la e com o seu irmão em uma simples balha ela conseguiu ver "mar".



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

O beijo da palavrinha, Maria Palavrinha uma menininha ~~po~~ pobre, mas tão pobrezinha! Seu coração bom, sem nenhum mal, pensa que a menina havia adoecido; ela tinha um sonho de ver o mar, porém estava muito doente! Seu tio achou que se visse o mar melhoraria, mas infelizmente morreu. Antes de morrer seu irmão escreveu a palavra mar para ver se a menina melhorava, mas infelizmente não deu certo.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A personagem tem uma personalidade um tanto divergente da minha, pois, ~~at~~ algumas vezes, deu valor a coisas materiais muito importantes, sempre ~~conha~~ sonhando em coisas grandes. Já a personagem, o seu único sonho é tão simples, é ver o mar, que para mim até chegou a parecer ~~em~~ dele, mas para ela, isso tinha um grande significado.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

A única convergência que tenho com Maria Perinha, é o fato de ter um nome, um nome difícil de ser realizado. A divergência que tenho com a personagem é que eu não desistiria de um nome, e se fosse impossível, estaria feliz de ter tentado.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Olhando a história do palavrinho fala de uma menina que nunca viu o mar.

Certo dia a menina estava morrendo e seu pai e mãe acharam que ela estava doente pois nunca viu o mar.

Mas quando eles a levaram para o mar não adiantou nada e ela acabou morrendo.

Não tem nenhuma semelhança entre mim e a personagem da história do palavrinho.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

~~Existem 2~~ Divergências: É ela nunca viu o mar, e eu já vi, ela morreu e eu estou viva, Convergências: eu tenho irmãs e ela também.



Responda:

De que forma as possíveis lições e histórias entendidas e aprendidas em *O beijo da palavrinha* estabelece alguma relação de convergência ou divergência entre a sua identidade e a identidade da personagem?

Minha convergência com a personagem é que nós temos parentes cuidadores que sempre nos ajudam e que nós gostamos de ficar em contato com a natureza.

APÊNDICE A: Carta de anuência para pesquisa acadêmico-científica

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E
SOCIEDADE - MESTRADO INTERDISCIPLINAR**



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Eu, **Patrícia Pinheiro Menegon**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) – Mestrado Interdisciplinar – e integrante da linha de pesquisa “Cultura, Educação e Sociedade” (LP2), atendendo as orientações do referido programa, venho, através do presente instrumento, solicitar da gestão do Colégio Literato autorização para a realização da pesquisa de campo como parte complementar da Dissertação de Mestrado orientada pela Profª Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa, tendo como título preliminar *A África está em nós: contos africanos de Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural nas séries iniciais*.

A coleta de dados será feita através da aplicação de questionários conforme anexo e integrará a intervenção direta em sala de aula de acordo com projeto da pesquisa. As informações coletadas não serão divulgadas sem a autorização final da instituição campo de pesquisa. De já agradeço a colaboração e peço deferimento.

São Luís, ____ de _____ de 2014.

PGCult – UFMA

Patrícia Pinheiro Menegon – Mestranda

Campo de pesquisa

APÊNDICE B: Questionário 01: Perfil social dos sujeitos da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E
SOCIEDADE – MESTRADO INTERDISCIPLINAR



Pesquisa para dissertação de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar - da Universidade Federal do Maranhão por Patrícia Pinheiro Menegon. Contato: patriciamenegon21@hotmail.com

Questionário 01: Perfil social dos sujeitos da pesquisa

- | | |
|------------------------------------|---|
| ☐ Feminino | ☐ idade entre 06 a 09 anos |
| ☐ Masculino | ☐ idade entre 10 a 14 anos |

01. Contando com você, quantas pessoas vivem em sua casa?

- ☐ 03
☐ 04
☐ Mais de 04

02. Você mora em:

- ☐ Casa
☐ Apartamento
☐ Quinete/quarto

03. Como você se considera?

- ☐ Branca
☐ Negra
☐ Parda
☐ Amarela
☐ Indígena

04. Marque os tipos de serviços que existem na sua rua, condomínio ou bairro.

- ☐ Limpeza e coleta de lixo
☐ Energia elétrica
☐ Água tratada
☐ Portaria e vigilância

05. Na sua casa tem:

- ☐ Automóvel
☐ Ar-condicionado
☐ Geladeira
☐ Internet sem fio (*wi-fi*)
☐ Máquina de lavar roupa
☐ Microcomputador com acesso à internet
☐ Micro-ondas
☐ Motocicleta
☐ Rádio/Televisão
☐ TV a cabo
☐ Telefone celular
☐ Telefone fixo

06. Como você vai para a escola diariamente?

- ☐ Com pai/mãe no carro da família
- ☐ Com outros colegas no ônibus do bairro
- ☐ A pé
- ☐ Com motorista particular

07. Além de frequentar a escola, de qual outra atividade educativa você participa?

- ☐ Curso de língua estrangeira
- ☐ Esportes e/ou danças
- ☐ Grêmios e/ou clubes sociais
- ☐ Outros

Especificar: _____

08. Marque com X os equipamentos eletrônicos que você possui.

- ☐ Notebook
- ☐ Tablet
- ☐ Smartphone
- ☐ Outros

Especificar: _____

09. Qual o principal lazer que você tem em casa durante a semana?

- ☐ Jogos online
- ☐ Jogos de mesa
- ☐ Interagir nas redes sociais
- ☐ Leitura de livros ou revistas
- ☐ Assistir televisão
- ☐ Outros

Especificar: _____

10. Qual o seu lazer fora da escola e nos fins de semana?

- ☐ Cinema
- ☐ Restaurantes e lanchonetes
- ☐ Viagens curtas e excursões
- ☐ Passeio em Shoppings e parques
- ☐ Shows e festas
- ☐ Outros

Especificar: _____

11. Se você tem acesso à internet, quais sites/páginas você costuma acessar?

- ☐ Notícias
- ☐ Humor
- ☐ Tecnologia/informática
- ☐ Games
- ☐ Youtube e similares
- ☐ Celebridades
- ☐ Portais de música (Myspace, iTunes, outros)
- ☐ Moda /comportamento/tendências/atualidades
- ☐ Blogs diversos
- ☐ Facebook, Instagram, Twitter, outras redes sociais.

APÊNDICE C: Questionário 02: O hábito de leitura dentro e fora da escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E
SOCIEDADE - MESTRADO INTERDISCIPLINAR**



Pesquisa para dissertação de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar - Universidade Federal do Maranhão por Patrícia Pinheiro Menegon. Contato: patriciamenegon21@hotmail.com

Questionário 02: O hábito de leitura dentro e fora da escola

- | | |
|------------------------------------|---|
| ☐ Feminino | ☐ idade entre 06 a 09 anos |
| ☐ Masculino | ☐ idade entre 10 a 14 anos |

01. Você tem o hábito da leitura?

- ☐ Sim
☐ Não

Se NÃO, qual a razão?

- ☐ Não tenho tempo
☐ Não gosto de ler
☐ Tenho dificuldade de concentração
☐ Acho os livros muito chatos
☐ Outro

Especificar: _____

Se SIM, o que você costuma ler?

- ☐ Livros
☐ Jornais
☐ Revistas/gibis etc
☐ Websites
☐ Outro

Especificar: _____

02. Sem contar com os livros didáticos, quais assuntos ou temas você costuma ler em casa?

- ☐ Adolescentes
☐ Celebridades do cinema e da televisão
☐ Atualidades do Brasil e do mundo
☐ Novas tecnologias e jogos eletrônicos
☐ Moda e beleza
☐ Roteiros de viagens, intercâmbios e excursões
☐ Saúde e bem-estar
☐ Esportes e competições
☐ Informática
☐ Educação
☐ Religiosidade
☐ Vampirismo e outros temas de terror
☐ Outros

Especificar: _____

03. Quais os tipos de livros que você costuma ler em casa?

- ☐ Aventura/Ação
- ☐ Ficção científica
- ☐ Histórias românticas
- ☐ Poesia
- ☐ Policiais
- ☐ Religiosos
- ☐ Terror/suspense
- ☐ Drama
- ☐ Outros

Especificar: _____

04. Com que frequência você lê em casa?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Uma vez por mês
- ☐ Só quando a escola solicita
- ☐ Só quando meus pais/responsáveis solicitam

05. Sem contar os paradidáticos que a escola adotou, quantos livros você leu em 2013?

- ☐ Nenhum
- ☐ De 01 a 03
- ☐ De 04 a 06
- ☐ Mais de 06

06. Por que você leu esses livros?

- ☐ Por indicação dos amigos ou do vendedor da livraria
- ☐ Por indicação dos pais ou responsáveis
- ☐ Por sugestão dos professores
- ☐ Para fazer provas/atividades na escola

07. Qual a origem dos livros que você leu?

- ☐ Da biblioteca pessoal, dos pais ou responsáveis
- ☐ Emprestados na biblioteca escolar ou pública
- ☐ Emprestados por amigos
- ☐ Comprados por indicação da escola

08. Na escola quais os tipos de leitura de que você mais gosta?

- ☐ Romances
- ☐ Documentários
- ☐ Gibis/HQs, charges e tirinhas
- ☐ Livros de literatura de gêneros diversos
- ☐ Poemas
- ☐ Poesias
- ☐ Literatura de Cordel
- ☐ Contos de fada e outros contos
- ☐ Literatura Infantil

09. Quanto à aquisição, você costuma comprar ou ganhar livros?

- ☐ Costumo comprar livros
- ☐ Costumo ganhar livros de presente
- ☐ Costumo pegar emprestado os livros dos meus amigos
- ☐ Não costumo comprar nem ganhar livros

10. Como você gostaria que fossem os momentos de leitura na escola?

- ☐ Sarau: momento para declamações
- ☐ Hora do conto
- ☐ Teatro: encenação das histórias
- ☐ Leitura de imagens
- ☐ Cordel: varal de contos e poesias
- ☐ Leitura silenciosa
- ☐ Utilização de aplicativos para smartphones
- ☐ Não gostaria de ter que ler na escola
- ☐ Outros

Especificar: _____

11. Quando você lê, prefere autores nacionais ou estrangeiros?

- ☐ Brasileiros
- ☐ Estrangeiros
- ☐ Varia
- ☐ Não sei/não faz diferença

12. Se você tivesse que definir **leitura**, para você leitura seria definida como:

- ☐ Uma obrigação escolar
- ☐ Um prazer
- ☐ Uma forma de aprender e crescer como pessoa
- ☐ Um passatempo
- ☐ Outro:

Especificar: _____

13. Sem contar os livros didáticos, você já leu alguma história sobre a África?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/não lembro

14. O que você entende sobre a África?

- ☐ Que é um lugar distante
- ☐ Que é um lugar distante, mas que faz parte da minha história
- ☐ Que é um lugar muito distante que não tem nada a ver comigo
- ☐ Que é um lugar onde as pessoas são negras
- ☐ Que é um lugar como tantos outros no mundo
- ☐ Outra ideia:

Especificar: _____

15. Quando um escritor africano escreve uma história sobre a África, você imagina o que dessa história?

- ☐ Que pode ser uma história como tantas outras
- ☐ Que pode ser uma história sobre pessoas negras
- ☐ Que pode ser uma história muito triste com pessoas chorando
- ☐ Que pode ser uma história alegre e colorida com pessoas sorrindo
- ☐ Não imagino como pode ser uma história sobre a África
- ☐ Outra ideia:

Especificar: _____