



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ANDRESSA BARBOZA DE ARAÚJO

**LITERATURA E AFRICANIDADE NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTOS E RECONTOS AFRICANOS PARA FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO E PRÁTICA EDUCATIVA**

Cornélio Procópio - PR
2021

ANDRESSA BARBOZA DE ARAÚJO

**LITERATURA E AFRICANIDADE NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTOS E RECONTOS AFRICANOS PARA FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO E PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini

Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

BA6631 Barboza de Araújo, Andressa
LITERATURA E AFRICANIDADE NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONTOS E RECONTOS AFRICANOS
PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E PRÁTICA
EDUCATIVA / Andressa Barboza de Araújo; orientadora
Nerynei Meira Carneiro Bellini ; co-orientadora
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte - Cornélio
Procópio, 2021.
224 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação
em Letras, 2021.

1. Contos africanos. 2. Letramento literário. 3.
Oralidade. 4. Escrita. I. Meira Carneiro Bellini ,
Nerynei, orient. II. Cristina de Oliveira Duarte ,
Patrícia, co-orient. III. Título.

ANDRESSA BARBOZA DE ARAÚJO

**LITERATURA E AFRICANIDADE NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTOS E RECONTOS AFRICANOS PARA FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO E PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini

Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Nerynei Meira Carneiro Bellini - Universidade
Estadual do Norte do Paraná – UENP
Orientadora

Profa. Dr^a. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte -
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Coorientadora

Prof. Dr. Thiago Alves Valente - Universidade Estadual do
Norte do Paraná – UENP
Examinador Interno

Profa. Dr^a Eva Cristina Francisco - Instituto Federal de São
Paulo – IFSP
Examinador Externo

Cornélio Procópio, 12 de abril de 2021.

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria e Luiz, que sempre estiveram ao meu lado. Gratidão pelo carinho e apoio incondicional em todos os momentos difíceis de minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço à Deus por mais esta realização. Obrigada, Senhor, pela minha vida, pela minha saúde, por me capacitar e me amparar sempre.

De modo especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini, pela competência e comprometimento durante a realização desta pesquisa. Agradeço por toda gentileza e carinho com que sempre me tratou, pela disponibilidade em realizar as correções necessárias ao meu trabalho, pelas indicações de leitura e pelo incentivo de sempre. Sinto-me privilegiada por contar com seus ensinamentos desde a Graduação em Letras, passando pelas aulas e orientação na Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, chegando, por fim, ao Mestrado. Foram anos de muito aprendizado, o que justifica meu respeito e admiração à sua postura sempre ética, pessoal e profissional.

Aos professores do PROFLETRAS da UENP por ampliarem meus conhecimentos, por todas as contribuições dadas ao longo das disciplinas, dos seminários e simpósios. Sou grata por tudo que aprendi com cada um de vocês.

À Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, pelos ensinamentos transmitidos na disciplina de Gramática e Ensino e por aceitar o convite para coorientar este trabalho.

À Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira e à Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone, pelos ensinamentos valiosos ofertados na disciplina de Literatura e Ensino. Eles foram de grande valia para construção desta pesquisa. À Vanderléia, minha gratidão por também compor minha banca de qualificação, pela leitura atenta que fez de meu trabalho, pelos apontamentos sempre relevantes e pela parceria e oportunidade de publicarmos juntas um capítulo de livro.

Ao Prof. Dr. Thiago Alves Valente pelos debates tão construtivos, pelos apontamentos, direcionamentos e sugestões dadas à minha pesquisa desde o primeiro Simpósio PROFLETRAS que participei, quando tínhamos apenas pretensões de temas de pesquisa, até a Banca de Qualificação e a Banca de Defesa. Suas palavras foram sempre valiosas.

À Profa. Dra. Eva Cristina Francisco, por aceitar o convite para compor minha Banca de Defesa, juntamente com o Prof. Dr. Thiago Valente.

Aos meus colegas da Turma 6 do PROFLETRAS, pelo companheirismo e incentivo mútuo. Juntos compartilhamos angústias, medos e aflições, em infindáveis

segundas-feiras de estudo. Posteriormente, ainda que a pandemia tenha nos afastado fisicamente, seguimos comemorando as conquistas de cada um e torcendo para que todos conseguíssemos chegar até aqui. Obrigada por fazerem parte dessa história!

À Poliana dos Santos Silva de Lazari, pela companhia nas idas e vindas à Cornélio, pela parceria e amizade construída através do Mestrado.

Ao escritor Rogério Andrade Barbosa pela atenção em atender meus questionamentos acerca de suas obras e pela entrevista concedida.

À professora e coordenadora local do PROFLETRAS da UENP, Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pelo profissionalismo com que conduz sua função, pela atenção e incentivo oferecidos ao longo desse percurso.

À Daniela Caetano Cabral Mônica e Samuel Soares aos atendimentos prestados na secretaria do Mestrado.

À direção e coordenação da Escola Municipal Maria Inês Speer Faria, escola da qual fui aluna e hoje sou professora, pela compreensão e assistência em meus momentos de ausência devido às aulas do Mestrado, pelo incentivo e disposição para auxiliar-me no que fora necessário.

Ao meu noivo, Paulo Sérgio Gouvêa por sempre estar ao meu lado, por me acompanhar em tantas viagens até aqui, desde os tempos de graduação. Obrigada por aguardar pacientemente, jamais reclamar, e sempre me dizer palavras de incentivo e cuidado. Obrigada por assim como eu, acreditar que a Educação é o caminho e que é só por meio dela que alcançaremos dias e futuro melhores.

Ao meu irmão, Gabriel Barboza de Araújo, pelo orgulho que sempre demonstra ter por mim. Avante, garoto! Logo comemoraremos as suas conquistas como professor.

À minha madrinha, Neide Silva Barboza, pelas palavras de apoio, pelas orações e exemplo de fé.

Aos meus pais, Maria e Luiz. Se hoje comemoro essa conquista é porque recebi em casa os melhores exemplos de perseverança todo carinho e cuidado de vocês. Obrigada por sempre incentivarem os estudos em minha vida, por despertarem em mim o encantamento pela leitura antes mesmo de minha alfabetização (como esquecer das historinhas para dormir e das idas à banca de jornais aos domingos para comprar livrinhos e gibis?). Vocês foram meus primeiros professores e sempre me fizeram acreditar em meu potencial. Obrigada por todo amor e cuidado, e por me fazerem levantar, sobretudo quando o cansaço e o desânimo pareciam tomar conta.

ARAÚJO, Andressa Barboza de. **Literatura e africanidade nos anos iniciais do ensino fundamental: Contos e recontos africanos para formação do leitor literário e prática educativa.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2021.

RESUMO

Encontrar estratégias que despertem não só o encantamento pela leitura, mas que promovam o debate e o senso crítico entre as crianças é um constante desafio para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Pautado nesse contexto, tendo como norteadora a Sequência Básica de Letramento Literário proposta por Cosson (2014), tais como as propostas de leitura subjetiva nas perspectivas de Jouve (2013), Langer (2005) e Rouxel (2013), este trabalho busca contribuir, mediante a leitura, análise e recontação de contos africanos, para a conscientização e o aprimoramento das relações étnico-raciais no entorno escolar. Ademais, pretende abranger os quatro eixos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Em consonância com as leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da “História e cultura afro-brasileira e indígena” na Educação Básica, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de cunho interventivo. O suporte do método baseia-se em uma investigação exploratória, quanto à revisão bibliográfica realizada, e, explicativa, uma vez que apresenta uma proposta de trabalho aplicável e coerente, seguindo os critérios de competências e habilidades presentes na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018). Os textos escolhidos para a proposta de intervenção pedagógica são de origem africana, colhidos e recontados pelo escritor, professor e contador de histórias Rogério Andrade Barbosa. Essas narrativas privilegiam a cultura e a diversidade do continente, por abordarem produções que instigam o imaginário, o maravilhoso, o raciocínio, o respeito aos mais velhos e aos saberes locais. Parte integrante do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - *campus* Cornélio Procópio), esta pesquisa é direcionada ao 4º ano do Ensino Fundamental I. Com base nas teorias e práticas abordadas, espera-se que os educandos, que futuramente fizerem uso dessa proposta de ensino, desenvolvam práticas orais de contação de histórias e exercitem de maneira significativa a escrita. Espera-se, também, que desenvolvam o interesse e o prazer pela leitura de textos literários, aprendendo, por meio dos contos, a valorizar e a respeitar a cultura africana, possibilitando seu devido reconhecimento como elemento formador da cultura brasileira.

Palavras-chave: Contos africanos, letramento literário, oralidade, escrita.

Araújo, Andressa Barboza de. **Literature and Africanity in the early years of elementary school**: African tales and retells for the formation of literary readers and educational practice Dissertation (Professional Master in Letters - PROFLETRAS) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio / PR, 2021.

ABSTRACT

Finding strategies that not only awaken the enchantment for reading, but also promote debate and critical sense among children is a constant challenge for teachers who work in the early grades of elementary school. Based on this context, and guided by the Basic Literary Literacy Sequence proposed by Cosson (2014), as well as the proposals of subjective reading in the perspectives of Jouve (2013), Langer (2005) and Rouxel (2013), this work seeks to contribute, through reading, analysis and retelling of African short stories, to the awareness and improvement of ethno-racial relations in the school environment. Moreover, it intends to cover the four axes that underlie the teaching of Portuguese Language: speaking, reading, writing and linguistic analysis. In line with the laws Nº 10.639/2003 and Nº 11.645/2008, which determine the mandatory teaching of "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" in Basic Education, the research is based on a qualitative approach of an interventional nature. The support of the method is based on an exploratory investigation, as to the literature review carried out, and explanatory, once it presents an applicable and coherent work proposal, following the criteria of competencies and abilities present in the Common National Curricular Base (BNCC, 2018). The texts chosen for the pedagogical intervention proposal are of African origin, collected and retold by the writer, teacher, and storyteller Rogério Andrade Barbosa. These narratives privilege the culture and diversity of the continent, by addressing productions that instigate the imaginary, the wonderful, reasoning, respect for elders, and local knowledge. Part of the Professional Master's Degree Program in Languages (PROFLETRAS) of the State University of the North of Paraná (UENP - Cornélio Procópio campus), this research is directed to the 4th year of Elementary School I. Based on the theories and practices discussed here, it is expected that the students, who in the future will make use of this teaching proposal, will develop oral storytelling practices and will exercise writing in a significant way. It is also expected that they will develop interest and pleasure for reading literary texts, learning, through the tales, to value and respect African culture, allowing its due recognition as an element that forms the Brazilian culture.

Keywords: African tales, literary literature, orality, writing.

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

Rubem Alves

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Capa da primeira edição de *Menina bonita do laço de fita*
- Figura 2:** Capa do livro *O menino marrom*
- Figura 3:** Capa do livro *Luana, a menina que viu o Brasil neném*
- Figura 4:** Capa do livro *Bruna e a galinha d'Angola*
- Figura 5:** Capa do livro *Bichos da África 1*
- Figura 6:** Tela do vídeo *Maravilhas da África*
- Figura 7:** Tela do vídeo *Viva África – Os contrastes africanos*
- Figura 8:** Capa do livro *Três contos africanos de adivinhação*
- Figura 9:** Folha de rosto do livro *Três contos africanos de adivinhação*
- Figura 10:** Detalhe ficha catalográfica do livro *Três contos africanos de adivinhação*
- Figura 11:** Contracapa do livro *Três contos africanos de adivinhação*
- Figura 12:** Homenagem da editora Melhoramentos em comemoração aos 25 anos de Literatura Infantojuvenil de Rogério Andrade Barbosa
- Figura 13:** Visitando escola em Tarrafal, Cabo Verde – 2012
- Figura 14:** Nota do autor
- Figura 15:** Imagem livro (p.10)
- Figura 16:** Imagem livro (p. 11)
- Figura 17:** Cartaz e fantoches no palito
- Figura 18:** Capa do livro *A orelha vai à escola todos os dias*
- Figura 19:** Mapa-múndi – divisão dos continentes
- Figura 20:** Mapa países da África
- Figura 21:** Mapa nascimento, percurso e desembocadura do Rio Níger
- Figura 22:** Percurso Rio Níger
- Figura 23:** Homem em barco às margens do rio Níger
- Figura 24:** Homem às margens do rio Níge
- Figura 25:** Imagem livro *Três contos africanos de adivinhação* (p. 12)
- Figura 26:** Imagem livro (p.18)
- Figura 27:** Imagem livro (p. 19)
- Figura 28:** Tela do vídeo *Griot – Oralidade africana*
- Figura 29:** Esquema – sistematização do conto africano de adivinhação
- Figura 30:** *Kiriku e a feiticeira*

- Figura 31:** Tela do vídeo *Rogério Andrade Barbosa*
- Figura 32:** Capa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras*
- Figura 33:** Contracapa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras*
- Figura 34:** Capa do livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras*
- Figura 35:** Contracapa do livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras*
- Figura 36:** Maurício Veneza
- Figura 37:** Manteiga *ghee*
- Figura 38:** Feijoada
- Figura 39:** Tartaruga
- Figura 40:** Jabuti
- Figura 41:** Cágado
- Figura 42:** Mapa países lusófonos
- Figura 43:** Chacal dourado
- Figura 44:** Competências gerais da Educação Básica – Ensino Fundamental (BNCC)
- Figura 45:** Quadro Práticas de Linguagem e objetos de conhecimento – Ensino Fundamental (BNCC)
- Figura 46:** Quadro Habilidades – Ensino Fundamental (BNCC)
- Figura 47:** Exemplo de escrita das habilidades na BNCC
- Figura 48:** Exemplo de decodificação de código de habilidade na BNCC

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Categorias de obras que abordam a temática étnico-racial na atualidade
- Quadro 2** – *Corpus* contos de adivinhação
- Quadro 3** – Análise das narrativas em *Três contos africanos de adivinhação*
- Quadro 4:** Narrativas do insólito na perspectiva de Todorov (2006)
- Quadro 5** – *Corpus* contos maravilhosos
- Quadro 6** – Análise das narrativas em *Contos africanos para crianças brasileiras*
- Quadro 7** – Análise das narrativas em *Outros contos africanos para crianças brasileiras*
- Quadro 8:** Elementos da narrativa
- Quadro 9:** Organização do enredo do conto de adivinhação
- Quadro 10:** Organização do enredo na narrativa
- Quadro 11:** Esquema – sistematização do conto popular
- Quadro 12:** Dissertações PROFLETRAS – 2015/2020

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UCM/RJ – Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro

AEI-LIJ - Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

EF – Ensino Fundamental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SB – Sequência Básica

LP – Língua Portuguesa

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO I - ASPECTOS RELACIONADOS À LITERATURA INFANTIL:	
ORALIDADE, ESCRITA E AFRICANIDADE	24
1.1 Literatura Infantil: panorama e perspectivas	24
1.2 Sobre a importância e os desafios do ensino de Literatura nas séries iniciais do EF – mais que direito, uma necessidade	29
1.3 A presença africana na literatura infantil brasileira	33
1.4 O ensino literário atrelado às leis <i>Nº 10.639/03 - 11.645/2008</i> e outros documentos – a obrigatoriedade do ensino étnico-racial nas escolas	41
1.5 Das narrativas orais ao texto escrito: uma breve gênese sobre conto e as particularidades do conto africano	46
SEÇÃO II - O AUTOR E SUAS OBRAS – A ÁFRICA CONTADA SOB O OLHAR DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA	52
2.1 A produção literária de Rogério Andrade Barbosa.....	52
2.2 Entre perguntas e respostas: a visão do autor.....	54
2.3 As particularidades do conto africano de adivinhação	56
2.4 Outras histórias: a presença do maravilhoso nos contos africanos	59
SEÇÃO III - O LETRAMENTO LITERÁRIO E A LEITURA SUBJETIVA – DEFINIÇÕES	69
3.1 A subjetividade no ensino de leitura literária: reapropriação da obra pelo leitor.....	69
3.2 A Sequência Básica de leitura proposta por Rildo Cosson.....	74
SEÇÃO IV - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	81
4.1 Metodologia de coleta e análise de dados	81
4.2 Contexto educacional	83
4.3 Proposta de atividades no modelo de Sequência Básica: leitura, análise e recontação de contos africanos.....	84
SEÇÃO V - A RELEVÂNCIA DA APLICABILIDADE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O ESTADO DA ARTE E ANÁLISE E IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. ..	147
5.1 O estado da arte: explorando as pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS.	147

5.2 Identificação das competências e habilidades da BNCC na proposta de intervenção didática sobre contos e recontos africanos.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	203
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ESCRITOR ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA.....	207
ANEXO B - CONTOS TRABALHADOS NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	210
ANEXO C - MAPA POLÍTICO DA ÁFRICA PARA COLORIR.....	223
ANEXO D - SINOPSE E FICHA TÉCNICA DO FILME <i>KIRIKU E A FEITICEIRA</i>	224

INTRODUÇÃO

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (MUNANGA, 2006, p. 176).

Coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é um curso de pós-graduação *stricto sensu* em rede, destinado à formação e aprimoramento de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Conta com a participação de instituições de ensino superior públicas, dentre elas a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a qual este trabalho vincula-se.

Partindo do pressuposto de que o foco do mestrado profissional é a transferência de conhecimento técnico-científico para a atuação no mercado de trabalho, a proposição de intervenções fundadas a partir de problemáticas observadas na prática cotidiana docente é fator essencial para desenvolvimento do programa. Assim, como mestranda e professora da rede pública, ao longo de minha formação acadêmica e docente, percebi¹ que, dentre os diversos conteúdos abordados pelos professores de Língua Portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a Literatura Infantil revela-se como importante elemento para formação leitora e crítica das crianças. O ato de contar e ouvir histórias constitui-se, sobretudo na escola, como uma prática que contribui para a percepção de mundo, sendo capaz de ir muito além do simples momento de interação e entretenimento: é um instrumento que resgata a riqueza cultural de diferentes povos, repleta de simbolismos e valores socioculturais.

São diversos os assuntos que permeiam o universo literário infantil e encontrar uma sequência de obras que seja capaz de nortear um trabalho eficiente, atrativo e que leve à sala de aula não apenas a prática da leitura, mas reflexões atuais e que contribuam para formação de valores nos educandos, torna-se um constante desafio.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), proposta em 2017, diz que

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam

¹ Quando relato experiências particulares, meu discurso é estruturado na primeira pessoa do discurso no singular.

elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. [...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BNCC, 2017, p. 15, grifo do texto original).

Dessa maneira, após observações e estudos sobre o tema, foi constatada a necessidade de desenvolver um estudo que envolva conteúdos da cultura africana e que possibilite, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, reflexões sobre as relações étnico-raciais, relações essas que infelizmente ainda são um tabu a ser quebrado em sala de aula, uma vez que ao tratar o assunto no ambiente escolar, inúmeras inseguranças tomam conta do educador. Conhecer as raízes da história africana é imergir-se nas tradições e costumes que contribuíram para construção identitária de nosso país. O acesso sistematizado a esse aprendizado é essencial para que o educador conduza de forma eficiente o assunto, além de promover a quebra de pré-conceitos inerentes à conduta do ser humano.

Sobre tais aspectos, as competências gerais estabelecidas pela BNCC (2017), em concomitância com os objetivos e propósito formador deste trabalho, ressaltam a importância em se

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 9,10).

De acordo, ainda, com o previsto na *Lei nº 11.645*, de março de 2008, o estudo visa atender às expectativas indicadas pela legislação, a qual aponta que:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008).

Os textos privilegiados ao longo da execução desta pesquisa e do desenvolvimento da proposta de intervenção caracterizam-se como contos. Esse tipo de narrativa sempre foi importante para a transmissão de valores das sociedades. No geral, são narrativas curtas, nas quais o escritor cria seus personagens e elabora determinada situação de maneira bem concisa.

Diante dos debates levantados na disciplina de Leitura do texto literário, no PROFLETRAS, nos quais aprendemos sobre conceitos atuais de leitura aplicados à formação de leitores literários, atrelados à garantia da obrigatoriedade do ensino de Literatura afro-brasileira e africana para garantia das Leis Nº 10.639/03 e 11.645/2008, e, ao analisar o *Projeto Político Pedagógico* (PPP, 2019) da escola na qual leciono, vislumbrei no gênero conto popular africano uma possibilidade de levantar proposições metodológicas para elaboração de um material didático que promovesse o letramento literário na escola, sem deixar de lado as questões étnico-raciais tão necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

A objetivação nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura limita o sujeito a desenvolver os sentidos do texto, impossibilitando-o de levantar suas próprias hipóteses e construções pessoais exigidas pela literatura. Dessa maneira, ao levantar reflexões sobre o modo como a literatura infantil é vivenciada nas escolas, o presente estudo visa propor a didática da leitura subjetiva como instrumento de formação de leitores literários.

Para que a leitura subjetiva aconteça, de fato, em sala de aula, é preciso que os professores de literatura reconheçam seu papel de impulsionadores de tal prática, uma vez que o respaldo oferecido pelos cursos de licenciatura e, até mesmo, pelos documentos oficiais é limitado. A cultura da didatização da literatura, tal qual o não-

olhar dos currículos para o lugar do texto literário na escola, tem feito que os leitores distanciem-se cada vez mais das práticas literárias que, não raro, servem apenas de pretexto para práticas vagas de leitura e análise textual, não cumprindo, assim, a sua real função. Conforme afirma Zilberman (2009, p. 17),

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Sobre esses aspectos, de Vicent Jouve (2013) que afirma que o envelhecimento das ideias sobre leitura tem acarretado um distanciamento do leitor com a projeção real do texto. O autor ainda postula, que, o ato da leitura só se constitui a partir do resgate interno do leitor, como conhecimentos valiosos aos professores de literatura.

Os aspectos metodológicos para o ensino de literatura abordados por Annie Rouxel (2013) e as experiências de leitura iniciadas por Judith Langer (2005) levam-nos a reconhecer que a subjetividade é uma necessidade funcional da leitura literária, afinal, é o leitor quem deve completar o texto imprimindo-lhe a sua forma singular de sentir e pensar.

O trabalho ancora-se, portanto, nos estudos empreendidos pelos autores acima citados, a respeito das concepções de professor mediador e propagador da leitura subjetiva, assim como na proposta de Sequência Básica de leitura, apresentada por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2014). Segundo o autor, os textos literários devem ser abordados em sala de aula de maneira sistematizada, “considerando que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2014, p. 23). Assim, essa sistematização do trabalho com literatura deve observar as três etapas fundamentais, definidas aqui sucinta e abreviadamente: a) MOTIVAÇÃO: momento de preparação para a análise da obra. Em geral, envolve a formulação de uma questão ou posicionamento diante de um tópico abordado pelo texto. b) INTRODUÇÃO: momento de apresentação da obra e do autor. c) LEITURA: momento da leitura integral do texto e acompanhamento da leitura a fim de auxiliar os alunos nas dificuldades encontradas em seu decorrer.

Todas as etapas privilegiam o uso do registro, assim como a técnica da oficina, que leva o aluno à construção do conhecimento por meio da prática e interação.

A leitura e apreciação de textos literários se revelam competências necessárias, pois possibilitam o desenvolvimento crítico e intelectual do educando. Diante disso e do leque de possibilidades de leituras literárias a serem trabalhadas no Ensino Fundamental I, ecoam os questionamentos: *Por que a escolha pelo gênero conto? Em que o estudo de contos com o tema África e africanidade pode contribuir para formação intelectual e para o letramento literário dos alunos?*

Os contos dizem respeito a uma das mais antigas representações literárias da humanidade e remontam suas origens nos primórdios das transmissões orais. Acompanhando a evolução dos tempos, o gênero espelha a atual sociedade, dinâmica e sedenta por narrativas breves e repletas de sentido. Segundo Souza (2010, p. 1), “o conto, como uma forma de retratar a vida através da arte, vem a ser a representação de uma visão fragmentada do homem, mestre em criar e desenrolar histórias que hoje expressem a descentralização do mundo e do próprio homem”.

Os contos populares africanos, assim como tantas outras histórias contadas e recontadas ao longo do tempo, têm como uma das principais características o posicionamento (explícito ou subentendido) do narrador perante o fato a ser contado. Assim, tomando como ponto de partida não só a riqueza dos textos de origem africana, como a *Lei nº 10693/03*, observa-se que embora os documentos oficiais exijam dos docentes iniciativas voltadas para a diversidade étnico-racial em sala de aula, a questão ainda ocupa lugar secundário nos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia. Conforme Gomes (2008), isso é consequência do predomínio da noção universitária que considera o conhecimento científico/acadêmico como a única forma legítima de saber.

Nesse sentido, vale ressaltar que a proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada será desenvolvida no contexto escolar e terá como objetivo geral a resolução da problemática tratada anteriormente, ou seja, despertar nos educandos o interesse pela leitura por meio de contos africanos, assim como tratar a africanidade e questões étnico-raciais, utilizando-se de círculos de leitura e do resgate das práticas orais de contação de histórias, a fim de desenvolver o prazer pela literatura e colaborar com a formação do aluno leitor. Para tanto, a base metodológica, deste trabalho, reside na abordagem qualitativa que implica uma pesquisa com aspectos racionais e sistemáticos (GIL, 1999). O suporte do método em tela aponta para a investigação

exploratória quanto à revisão bibliográfica realizada no intuito de desenvolver o tema, esclarecer a hipótese proposta e, a partir dessas etapas, formular conceitos sobre o tema. Implica, ainda, em uma pesquisa explicativa, uma vez que busca a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um problema e soluções para o problema abordado.

Esta dissertação está organizada em cinco seções, sendo elas: a primeira, “Aspectos relacionados à literatura infantil: oralidade, escrita e africanidade”, inicia-se com um panorama do histórico da literatura infantil no Brasil e no mundo e os aspectos que tornam importante o ensino de Literatura às crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A seção traz a discussão das representações da presença africana na literatura infantil brasileira e as relações dessas representações com o impulso dado pelas leis Nº 10.639/03 e 11.645/2008, encerrando com uma exposição de elementos e particularidades que compõem o gênero conto, e, em especial, as características do conto africano.

A segunda seção apresenta o autor Rogério Andrade Barbosa, a partir de uma entrevista realizada com o escritor e estudos de textos críticos, sua produção literária e as obras escolhidas para desenvolvimento da proposta de intervenção didática. O capítulo mostra as características do conto africano de adivinhação, contidas na obra *Três contos africanos de adivinhação* (2011) e como se configura o maravilhoso nos contos populares recontados por Rogério nas obras *Contos africanos para crianças brasileiras* (2008) e *Outros contos para crianças brasileiras* (2006).

Em seguida, na seção três, é discutida a importância da prática da leitura subjetiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas perspectivas de Jouve (2013), Langer (2005) e Rouxel (2013) e apresentamos uma proposta de sistematização da leitura subjetiva e promoção do letramento literário na escola, através da Sequência Básica de Rildo Cosson (2014).

A seção quatro traz a proposta de intervenção didática, iniciando-se pela metodologia de análise e coleta de dados, apresentação do contexto educacional no qual a pesquisa se insere e as sequências didáticas desenvolvidas, respaldadas no modelo de Sequência Básica para leitura, análise e contação de contos africanos.

A última seção contém a relevância da aplicabilidade da proposta de intervenção. Para tanto, inicia com um levantamento sobre o estado da arte no contexto das dissertações já defendidas no PROFLETRAS – Rede Nacional, buscando as pesquisas que abordam a temática afro-brasileira e africana nas aulas

de Língua Portuguesa do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Por último, apresento uma análise de identificação das competências e habilidades da BNCC nas sequências didáticas elaboradas, retomando cada uma das atividades contidas em cada uma das etapas das duas sequências didáticas, de modo a apresentar ao professor, que futuramente lerá este estudo, um suporte facilitador para elaboração de seus planejamentos escolares e planos de aula, conforme o proposto pela BNCC.

SEÇÃO I – ASPECTOS RELACIONADOS À LITERATURA INFANTIL: ORALIDADE, ESCRITA E AFRICANIDADE

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p.25)

1 Literatura Infantil: panorama e perspectivas

Antes de qualquer projeção sobre os caminhos percorridos ao longo dos séculos desde as narrativas orais até o panorama atual e perspectivas para o ensino de Literatura Infantil no Brasil (e mais precisamente à literatura aplicada ao ensino e valorização da africanidade intrínseca nas raízes culturais brasileiras), entender o que de fato é literatura mostra-se como fator imprescindível para compreensão deste objeto de estudo e aplicabilidade desta pesquisa.

Assim, tal como a subjetividade dá vida às diferentes leituras do texto literário, os textos que circundam as definições do que caracteriza um texto como *literário* ou não também formam um extenso repertório, e buscar a definição que melhor se adapte a esse polissêmico termo e aos sentidos propostos pelo estudo em tela é o primeiro desafio desta pesquisa.

Ernani Terra (2014), no livro intitulado *Leitura do texto literário*, sugere que

Dizer que a diferença entre um texto literário e um não-literário é que o primeiro pertence ao domínio da arte e o segundo não é cair em um círculo vicioso e não resolver o problema, pois definir uma obra como arte é tão ou mais problemático que definir um texto como literatura. Tanto arte quanto literatura são conceitos abertos, isto é, trata-se de conceitos que não podem ser definidos por um conjunto fechado de propriedades necessárias e suficientes. (TERRA, 2014, p. 24).

E se literatura está para a arte como a arte está para o ser humano, delimitar os aspectos que conferem literariedade a um texto torna-se tarefa difícil, porém não impossível. Afinal, assim como outros conceitos, aqueles que tentam definir a arte literária variam conforme a época em que são pensados. Antonio Candido (1972) refere-se à literatura como atuante na formação do homem, intrínseca e necessária a

ele desde os tempos mais remotos. Segundo o autor, a ficção e a fantasia sempre foram inerentes ao homem, desempenhando funções básicas na própria condição de vida humana, dada a influência que exerce no indivíduo. A função humanizadora da literatura é capaz de mudar a concepção de mundo, reforçando valores sociais em quem a lê ou a quem mesmo simplesmente a ouça. Sobre isso, Candido (1972, p. 82) destaca:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos.

A apreciação do texto literário mostra-se como instrumento transformador e humanizador ao ser humano e o conceito de literário perpassa os limites do texto escrito, pois dotada de uma necessidade universal, a literatura assimila fantasia e realidade como correlações inerentes ao ser humano. Por isso, o acesso a tal arte, ainda nos primeiros anos de vida, não pode ser visto apenas como entretenimento, simples brincadeira ou algo que se conta apenas por distração. O acesso à literatura infantil confere às crianças experiências que transpassam os limites das letras e proporciona-lhes desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Vários são os aspectos que evidenciam a importância do trabalho com a literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se, todavia, a relação entre o processo de formação intelectual pelo qual passam as crianças com o estímulo ao gosto pelo ato da leitura. Essa experiência, quando trabalhada de maneira eficaz, refletirá, no futuro, hábitos leitores do adulto. Conforme Lajolo (2008, p. 106):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Desta maneira, o livro de literatura infantil mostra-se como elemento fundamental no processo de alfabetização e letramento da criança, uma vez que é capaz de desenvolver a capacidade cognitiva de imaginação, reflexão e criatividade em suas diversas faces.

Contudo, se nos dias atuais o trabalho com textos literários infantis é algo fundamental e reconhecidamente projetado em currículos para o ensino escolar desde a primeira infância, até o final do século XVII o ato de escrever para crianças ainda era desconhecido. Conforme Zilberman (2003, p. 15),

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa-etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Zilberman (2003) também afirma que, antes da instituição do modelo familiar burguês, a infância não era percebida como um tempo diferente na formação do indivíduo. Os grandes e os pequenos compartilhavam dos mesmos espaços e dos mesmos eventos e nenhum laço especial os aproximava. Ao surgir uma nova valorização da infância, gerou-se também uma maior união do núcleo familiar, tal como meios de controle do desenvolvimento intelectual dos menores e a manipulação de suas atitudes e emoções. “Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão.” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

A autora ainda destaca que a aproximação entre instituição e gênero literário não acontece ao acaso. O que se confirma pelo fato de que os primeiros textos para crianças tenham sido escritos por pedagogos e professores, com o marcante intuito educativo.

E até hoje a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter finalidade pragmática; e a presença do objeto didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Vale-se ressaltar que as instituições religiosas também marcaram sua presença como influenciadores comportamentais entre adultos e crianças do século XVII. Enxergavam-se as crianças como indivíduos domáveis por meio da rígida educação religiosa. São editados os primeiros tratados de pedagogia, redigidos dos protestantes franceses e ingleses. Liam-se também para crianças manuscritos sobre a vida dos apóstolos, voltados para a formação religiosa.

Na primeira metade do século XVIII surgem os primeiros contos de fadas. Pelas mãos do francês Charles Perrault conhecidas narrativas populares, transmitidas ao longo dos tempos por meio da oralidade, transformam-se em adaptações que transmitem em suas histórias valores comportamentais da classe burguesa. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, é que haviam sido escritas histórias que posteriormente passaram a ser consideradas como literatura apropriada à infância. Dentre elas, destacam-se: *Fábulas*, de La Fontaine (1668-1696); lançadas postumamente, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717) e *Contos da Mamãe Gansa*, o qual tinha como título original *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Perrault publicou apenas em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAM, 1999, p.14).

Lajolo e Zilbermam (1999) afirmam, ainda, em *Literatura infantil brasileira: história e histórias*, que

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil. (LAJOLO; ZILBERMAM, 1999, p.15).

A literatura declaradamente infantil chega ao Brasil bem mais tarde, somente no século XIX, após a chegada de D. João VI ao país e a implantação da Imprensa Régia. As obras literárias direcionadas ao público infantil, nessa época, eram apenas as traduções das obras de Portugal. O autor Alberto Figueiredo Pimentel foi uns dos primeiros a compor adaptações de histórias europeias no país publicando traduções de contos de Charles Perrault, dos irmãos Grimm e do dinamarquês Hans Christian Andersen, em obras como *Contos da Carochinha* e *Histórias da Baratinha* (1896).

Sabemos que cada época compreendeu (e compreende) a literatura a seu específico modo. No entanto, nem tudo o que se produz em dada época pode ser

considerado uma obra de qualidade, tampouco merece o título de obra literária. O crescente aumento no número de produções destinadas a jovens e crianças implica também em uma maior preocupação na seleção dos textos, sobretudo no que diz respeito às obras a serem lidas na escola. Afinal, o mercado editorial oferece inúmeras possibilidades e outros valores (políticos e financeiros), além da qualidade estética e de escrita, que estão por detrás das ofertas e das escolhas feitas por escolas e centros educacionais.

Eliane Debus, no estudo intitulado *Tendências da Literatura Infantil contemporaneíssima*, traz um olhar panorâmico sobre as tendências da literatura infantil contemporânea, a partir da década de 1970, destacando as temáticas e gêneros presentes no mercado editorial brasileiro. Para a autora, são vários os documentos que foram acionados a partir dessa década e que foram responsáveis por trazer novos temas e abordagens para a literatura direcionada ao público infantil no país. Conforme Debus (2018, p. 100),

[...] a **Constituição Federal** de 1988, seguido do **Estatuto da Criança e do Adolescente**, na década de 1990, nesta mesma década a **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, e os parâmetros curriculares nacionais apresentam temas transversais que, por sua vez, vão mobilizar as editoras que imediatamente organizam seus catálogos em conformidade com as seis áreas nomeadas por ele: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. (Grifos da autora).

Para Debus (2018, p. 100), outros fatores educacionais também passam a exigir “a permanência maior das crianças e jovens na escola, como a ampliação do ensino básico para 9 anos e a obrigatoriedade da frequência escolar dos quatro a 17 anos de idade, da educação infantil – pré-escola – ao ensino médio regular (ECA nº 59, de novembro de 2009)”. Assim, no que diz respeito ao acesso a obras literárias de qualidade direcionadas ao público infanto-juvenil, a autora destaca que:

As compras governamentais de livros literários, em particular a partir de 1997 a 2014, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), sem sombra de dúvidas trouxe para o espaço da escola pública um número considerável de acervo, ampliando a qualidade e quantidade de títulos e autores/ilustradores no repertório dos leitores – estudantes professores e demais profissionais da escola. (DEBUS, 2018, p. 100)

Ainda, segundo a autora, no estudo acima mencionado, dentre as tendências contemporâneas nas narrativas infantis escritas a partir da década de 1970, algumas

“engasgaram” pelo caminho, tendo pouca ascensão na atualidade (considerando a data da publicação de Debus), e outras persistem, encontrando-se entre os temas emergentes na literatura infantil atual. Dentre os temas emergentes citados pela autora estão a temática da cultura africana e afro-brasileira, a temática indígena e os contos tradicionais às avessas. (DEBUS, 2018, p. 104). Evidencia-se a necessidade de tratar de africanidade na escola, tendo em vista a quantidade de autores que se destacam no trabalho com a temática e a qualidade dos textos escritos no país. Dada a dimensão nacional que essa literatura alcança, ratifica-se o valor de seu enfoque em termos das inúmeras possibilidades de trabalho que favorece aos professores.

1.2 Sobre a importância e os desafios do ensino de Literatura nas séries iniciais do EF

Três décadas já passaram desde o conhecido manifesto de Candido pelo direito à literatura. Desde então, os estudos literários não alcançaram ainda seu devido espaço nas salas de aula e nos currículos escolares. Isso porque, mesmo que a leitura literária esteja presente nos planejamentos ou livros didáticos, são poucos os professores que reconhecem seu real potencial para formação crítica e intelectual dos educandos. Textos fragmentados, perguntas e respostas mecanizadas e a exigência para uma interpretação única e limitada são algumas das práticas que empobrecem o trabalho com o texto literário na escola. Candido (2004) destaca o papel humanizador da literatura ao afirmar que

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída; mas esta maneira é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. (CANDIDO, 2004, p.176 - 177).

O contato com a literatura desenvolve na criança sua curiosidade e instiga sua imaginação. Ao ouvir e contar histórias a sensibilidade estética do educando, em fase de formação, permite conduzi-lo aos saberes de diferentes povos e culturas, sejam eles de lugares reais ou de universos fictícios. A leitura literária imprime em cada criança que a lê (ou a escuta) uma série de experiências que as definem como leitores, o que futuramente refletirá em sua formação e ações frente a suas interações sociais. Conforme discorrem Souza e Giroto (2011, p. 11):

[...] (A) leitura é uma questão de condições, modos, atitudes, relação e de produção de sentidos. É um fenômeno extremamente complexo que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita, apenas, à decifração de alguns sinais gráficos. É muito mais do que isso, pois exige do indivíduo uma participação efetiva como sujeito ativo no processo, levando-o a produção de sentidos e construção do conhecimento, além da constituição de si mesmo e de seus processos mentais. É também uma das maiores potências do vocabulário e expressão envolvendo e informando o leitor com ideias as quais lhe darão enfoques abrangentes para o crescimento cultural do qual depende o seu progresso na vida.

Dessa maneira, a leitura de textos literários, no primeiro ciclo do ensino fundamental, mostra-se como uma competência necessária, uma vez que possibilita o desenvolvimento crítico do educando. Tal procedimento servirá de habilidade não apenas para a prática de Língua Portuguesa, como, equivocadamente, acreditam alguns, mas para todas as áreas do saber. É um direito do aluno ter acesso a textos literários, não como um estímulo exclusivo à leitura, mas como uma possibilidade de viajar na fantasia, de conhecer os diversos gêneros literários, as marcas textuais dos autores e seus devidos papéis na sociedade.

Diante disso, ainda que muito se fale sobre a importância do estímulo à leitura na infância e que essa seja uma pauta constante em conselhos de classe e reuniões pedagógicas do Ensino Fundamental², o trabalho com textos literários em sala de aula tem se tornado para os docentes um desafio cada vez maior. Isso porque os próprios cursos de formação, sejam de licenciatura ou de pós-graduação, não oferecem aos professores uma devida capacitação que dê o suporte necessário para despertar-lhes olhar crítico e subjetivo a esses textos. Tampouco possibilitam o acesso aos valiosos estudos existentes de propostas de trabalho com a leitura e letramento literário.

² Faço tal afirmativa embasando-me em experiência própria, enquanto professora atuante no Ensino Fundamental.

Outro fator agravante à qualidade do acesso ao texto literário para crianças pequenas diz respeito à questão da inferiorização da Literatura Infantil. Souza e Martins (2015), no estudo *Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório*, destacam que o simples fato de classificar a literatura como “infantil”, é separá-la da classe “literatura”, colocando-a em um nível outro, “e a literatura como arte, resultante da inspiração livre daquele que a escreve,” parece “tornar uma produção insensível, com o intuito maior de vender do que de se expressar.” (SOUZA e MARTINS, 2015, p. 229).

Os autores ainda destacam que essa hierarquização das obras literárias é capaz de acarretar vários problemas:

Em primeiro lugar, quem categoriza esses textos é a academia, isto é, a noção de cânone se relaciona intimamente com o poder da elite intelectual, não sendo uma convenção social entre os leitores potenciais desses textos. Nesse sentido, uma literatura é considerada de melhor qualidade que a outra por uma cúpula crítica que não lê por prazer, mas para criticar. (SOUZA e MARTINS, 2015, p. 229).

Assim, como professores leitores, estudiosos e críticos que somos, devemos, sim, tomar para nós a responsabilidade e a necessidade de ler, estudar e investigar quais são os textos que despertam o prazer e interesse de nossos alunos. Temos o compromisso de expor, em nossos planos de trabalho, estratégias de ensino que contribuam para a formação cultural e intelectual dos educandos.

Dar voz à criança e torná-la protagonista é peça-chave nesse processo. Embora pareçam leitoras ingênuas, as crianças chegam à escola carregando já consigo uma ideologia e, por isso, um modo peculiar de ler, que difere de nosso olhar adulto. Conforme aponta Hunt (2010, p. 206), “todos os dados psicológicos e educacionais sugerem que as crianças têm uma cultura diferente ou sobreposta, ou uma contracultura em relação à dos adultos, e que elas entendem e fazem associações com significados diferentes”.

Em contrapartida, conceder total liberdade para que as crianças escolham por si só todos os livros que queiram ler, pode sim abrir espaço para que essas eleições sejam pautadas em aspectos outros que não o estético. Dentre eles encontram-se a extensão do livro, seu embelezamento visual, temas atraentes, porém não suficientes, havendo o risco de serem atraídas por materiais de caráter unicamente

mercadológico. Afinal, nem todo material disponibilizado na escola merece ser estudado e nem toda leitura pode ser considerada literária.

Não obstante a necessária inclusão da literatura na escola, desde a mais tenra idade leva à inevitável seleção baseada em princípios educativos, cujos objetivos didáticos determinam essa escolha. Cosson (2018) defende a ideia de que a seleção dos textos literários deve combinar três critérios: o cânone, o contemporâneo e a pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola e novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2018, p. 35-36).

Neste contexto, outro fator que merece atenção especial dos professores é o olhar dos documentos oficiais para literatura, em especial, da mais recente *Base Nacional Comum Curricular (2018)*. A *BNCC*, referente ao Ensino Fundamental, foi aprovada em 2017, instalando-se como a nova fonte de orientação de propostas pedagógicas das escolas, de seus currículos e, conseqüentemente, de planejamento de professores em todas as áreas do conhecimento. O Currículo não aponta a Literatura como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, articulando a abordagem com outras formas de manifestações artísticas e culturais. Enquanto ignora o espaço da literatura como primordial, enfatiza o trabalho com gêneros digitais, como se os mesmos tivessem na contemporaneidade um valor maior do que a Literatura. Porto e Porto (2018, p. 7) refletem a respeito da questão dizendo que

Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura digital se impõe, por outro, é lamentável reconhecer a indiferença quanto à literatura como objeto essencial à formação do adolescente na segunda etapa do ensino fundamental. Enquanto países como Portugal manifestam por meio de documento oficial a obrigatoriedade de uma educação literária, destacando o quanto a literatura é indispensável nos currículos escolares, a *BNCC* brasileira destoa dessa tendência ao relegar à literatura um espaço subliminar. Na *BNCC*, não se dedica uma atenção especial, como a que é dada ao letramento digital, a práticas de leitura e de apreciação literária como algo essencial à formação na área de Linguagens. A referência à leitura

literária aparece apenas no excerto relativo à leitura quando a literatura passa a ser associada a outras atividades. Ou seja, não há um destaque à formação de leitores de literatura como algo fundamental na formação cidadã.

É inegável, portanto, o quão desafiador tem sido aos professores manter vivo o ensino (de qualidade) de literatura nos dias atuais. Sem mensurar, ainda, o despreparo interno escolar, a dificuldade (ou até mesmo ausência) de encontrar bibliotecas e acervos organizados nas escolas, como postula Cosson (2018). Quando trabalhados, os textos literários acabam sendo apenas um suplemento ao livro didático e o trabalho, com o livro palpável, configura-se uma utopia de que ao manusear e “ler” um “livrinho” o professor está oportunizando o acesso dos pequenos à literatura.

1.3 A presença africana na literatura brasileira

Os estudos acerca da história da África contada às crianças brasileiras evidenciam o fato de que, por muito tempo, ocultou-se no ensino do país a verdadeira história de nossos ancestrais: nos livros de História do Brasil ela era inexistente, e, nos livros didáticos, pareciam apenas algumas citações sobre a escravidão e a força braçal dos escravizados era o que designou o negro durante boa parte do período pós-escravista.

Carregada de estereótipos, a imagem do negro na literatura brasileira evidenciou, ao longo das décadas, o valor de uma raça estigmatizada por muitos mitos e que mantinha relação de inferioridade em relação ao homem branco. Castilho (2004, p. 104) afirma que a figura do negro na Literatura Brasileira anterior a 1850, antes da abolição do tráfico de escravos era praticamente inexistente. Ainda, segundo a autora,

Esse silenciamento pode ser explicado, por um lado, sob a ótica de que o escritor brasileiro não considerava o escravo como ser humano e por outro, é possível que a maior parte dos escritores tenha surgido em função dos senhores de escravos, ou dependeu do amparo das instituições escravocratas. Ou seja, estava do lado dos opressores e não poderia dar atenção aos oprimidos. (CASTILHO, 2004, p. 104).

O primeiro romance nacional abordando a temática do escravo surge em 1856 com a obra de Pinheiro Guimarães intitulada *O comendador*. Entre 1836 e 1881,

período romântico brasileiro, o projeto político dos escritores brasileiros estava voltado para a construção da identidade nacional e o espírito nacionalista, de independência, de liberdade, passou a ser representado pelos literários na imagem do índio, ocultando a importância do negro na construção do ascendente país. (CASTILHO, 2004, p. 105). Em *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães tem-se a primeira heroína escrava narrada em uma obra nacional. Entretanto, embora a protagonista fosse mulata, fora descrita ao longo da obra com características brancas, o que mostra a resistência dos escritores brancos a delegarem boas impressões a uma personagem negra. Suely Dulce de Castilho (2004) reforça a ideia de que

Mesmo os escritores interessados nos problemas da escravidão, os chamados abolicionistas, como Bernardo Guimarães, Castro Alves e Fagundes Varela, foram vítimas de todos os preconceitos e intolerâncias que rodeavam a questão da raça e da cor. O negro era retratado ou como escravo imoral, demônio, ou resignado e fiel. E de uma fealdade indescritível! (CASTILHO, p. 2004, p. 15).

A fase realista/naturalista na literatura brasileira, embora marcada pela abundante presença negra na produção literária do país, reforçou a imagem estereotipada do negro em obras com cunho racista que expunham, na maioria das vezes, a sensualidade de seus personagens afrodescendentes.

As obras *O mulato* (1881) e *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo destacam-se neste período. Na primeira, por exemplo, o negro ganha, pela primeira vez, o destaque de um personagem principal. Expondo uma clara denúncia ao preconceito racial e à escravidão, o bastardo, que nasceu numa fazenda no nordeste do país, Raimundo, ainda que tendo estudado para advogado na Europa, é rejeitado como pretendente de Ana Rosa pelo fato de ser mulato. Em *O cortiço*, a personagem de Rita Baiana reforça o estigma social de sensualidade e sedução conferido à mulher afrodescendente, como se não houvesse outras qualidades a serem consideradas tais como a inteligência, a cordialidade, dentre outras. Na obra, a motivação do casamento de Jerônimo com Rita, parece não ser o amor, mas somente a sedução. Aluísio Azevedo, assim como outros autores da época, retratam o negro em suas obras como seres inferiores, à margem da sociedade e, sobretudo a mulher negra, como um objeto sexual nas mãos do homem branco.

Com a chegada do modernismo no Brasil em 1922 a questão racial das bases culturais do país passa a promover com amplitude as raízes autênticas da cultura brasileira. Conforme Castilho (2004), nessa época:

Oswald de Andrade lança o movimento da antropofagia, cujo lema era: os selvagens brasileiros podem e devem devorar os valores europeus. Com Jorge Amado, por exemplo, o negro passou a ocupar um lugar na literatura brasileira, sob afirmação positiva e apaixonada. Porém, a sensualidade da mulher mulata continua exacerbada, de modo a reforçar o estereótipo da mulher negra enquanto exagerada nas práticas sensuais e sexuais. (CASTILHO, 2004, p. 107).

Monteiro Lobato (1882-1948) foi o precursor do modernismo no Brasil e abundam os estudos sobre o seu uso da temática do negro, declaradamente, na visão de alguns estudiosos, racista e preconceituosa. É também com o autor que a literatura infanto-juvenil brasileira tem início, enquanto produto nacional. Como visto no início desta seção, a literatura infantil brasileira era uma “cópia” da literatura europeia, sem qualquer autenticidade. Conforme Cunha (1987, p. 20 apud SILVA, 2009, p. 137), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”.

Lobato escreve para crianças, todavia, sem deixar de lado sua forte tendência, já anunciada em outros textos, de criticar e expor sua visão sobre questões nacionais, sociais e morais. Tia Nastácia, sua principal personagem negra, é analfabeta. Embora tenha reconhecido seus dotes culinários e sua importância para os personagens que com ela convivem, evidencia-se na fala de Emília não somente a perspectiva da personagem, mas o olhar de Lobato para o lugar que o negro ocupa (e que parece assim dever permanecer) na sociedade. O trecho seguinte, retirado do livro *Memórias da Emília* (1936), explicita o modo como os traços de Tia Nastácia eram descritos com despreço por Emília:

Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo eu insisti. E ela com esse beijão todo: “Não tenho coragem... é sacrilégio...”. Sacrilégio é esse nariz chato (LOBATO, 1936, p. 41).

Outros personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo também compartilham do legado de Nastácia, em sua inferioridade implícita nos papéis secundários reservados

por Lobato, como é o caso do Saci, personagem folclórico incorporado pelo autor em sua obra como coadjuvante de Pedrinho e que encarna vícios “proibidos” às crianças brancas; e Tio Barnabé, cuja marginalidade é evidenciada no isolamento ao qual é submetido.

Tio Barnabé, diferentemente de Tia Nastácia, não aparece com frequência nos livros da série infantil, em suas pequenas aparições evidencia a fidelidade e consideração do negro pelos antigos senhores. Ainda que mantenha boas relações com os moradores do Sítio, o personagem carrega em si o lastro da solidão do negro, que, mesmo que teoricamente liberto, segue subordinado à “casa-grande” e buscando, por si só, a sua sobrevivência.

Tio Barnabé guarda em sua memória os anos da escravidão e, como foi privado da sua inserção efetiva na modernidade, permanecera na mata, tendo como companhia apenas seu cigarro de palha, o saci, o lobisomem e suas lembranças. Diferentemente de Tia Nastácia, que mora no interior da casa com a família proprietária do sítio, tio Barnabé não trabalha sob a lógica do trabalho disciplinado, mas realiza as atividades imediatas que garantem sua sobrevivência. [...] Dona Benta não era totalmente adepta do moderno e muito menos injusta com o negro velho e cansado. Em seu sítio existe sim uma incorporação dos brancos negros na consolidação da nação; entretanto, percebemos que cada vez mais a presença de tio Barnabé sugere um isolamento do mundo coletivo. Vivendo em sua casinha de sapé, ele guarda ainda muitas histórias e lendas interessantes do tempo da escravidão, conhecimento esse passado às crianças quando se mostram interessadas e curiosas por saber da existência de um mundo diferente daquele vivenciado por elas. (SANTOS, 2011, p. 113-114).

Constatamos, portanto, que, embora seja indiscutível o legado e a influência da obra lobatiana entre leitores e escritores ao longo de todos esses anos, ao olharmos para o que aqui nos interessa, a presença da figura negra na literatura infantil brasileira, Lobato, diferente de outros autores que futuramente surgirão no cenário literário brasileiro, não tem a preocupação em valorizar ou protagonizar a personagem negra em seus textos. Pelo contrário, a presença de personagens negras no Sítio do Pica-pau Amarelo escancara a estrutura patriarcal latifundiária presente na sociedade brasileira daquela época. Sociedade essa, que, conforme Santos (2011), prezava pelo padrão físico europeu. Aqueles que se distanciavam desse padrão (obviamente branco), como negros e índios, “eram considerados inferiores e pertencentes às raças rudimentares; por isso, não poderiam mais constituir nossa força produtiva”. (SANTOS, 2011, p. 106).

Ainda segundo Santos (2011), no estudo intitulado “Monteiro Lobato e seis personagens em busca da nação”, podemos definir o Sítio de Dona Benta como um “lugar”, no qual, analisando-o sociologicamente, o autor busca inserir os diversos grupos e culturas, sob a óptica de alguém que está no topo da estrutura patriarcal mencionada anteriormente.

[...] nesse lugar imaginário, se desenvolvem relações entre brancos e negros, que, por estarem na obra, podem ser entendidas como reflexo do período em que Lobato escreveu, portanto, como ideias que encontram referência naquele período social e histórico. Sob esse prisma, a nossa tentativa é atualizar a leitura literária da obra de Lobato tentando perceber momentos em que o autor demonstra na escritura o pensamento social e político do seu tempo, trazendo para a obra problemáticas da sociedade que estava inserido e que foram modelo para constituição de seus livros. (SANTOS, 2011, p. 109)

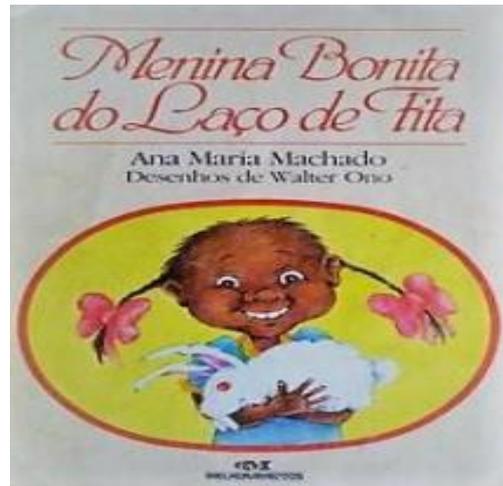
Perante o cenário e legado deixado por Lobato como precursor da literatura infantojuvenil no país e sua forma de retratar o negro em suas obras, não podemos esquecer que o tema África e africanidade, seja ele dirigido a textos infantis ou adultos, vai muito além da representação da pessoa negra no enredo. Os personagens negros de Monteiro Lobato refletem esses sujeitos por meio de uma consciência econômica, enraizada em uma sociedade que até pouco tempo importava negros como mercadorias sem qualquer direito ou consideração. Ainda que a escravidão já tivesse sido abolida, não há uma consciência racial nas obras do autor, afinal, é evidente que esses personagens continuam à margem da sociedade da época. Sociedade essa capitalista e que não sobrevive sem a mão-de-obra bruta e barata do negro.

Falar de presença africana, como sugere o título do presente tópico, é falar da cultura, das tradições e costumes desse povo que muito contribuiu para formação de nosso país e cujos costumes estão intrínsecos em nosso vocabulário, em nossas músicas, comidas e muitos outros fatores. Por esse motivo, a literatura apresenta-se como fator indispensável para apresentação de tais temas ao público infantil, devido a sua facilidade de encantar e ensinar a criança através de seus textos. É o que afirma Gregorin Filho (2009):

Na construção da identidade cultural de um povo, a literatura ocupa lugar de destaque, pois oferece os universos de relações produzidos na história, ou seja, desde os espaços ocupados e de que maneira esses espaços se ocuparam até as transformações nas relações sociais e os símbolos produzidos na e por essa sociedade. (GREGORIN FILHO, 2009, p.51).

Contudo, a presença de obras infantis que abordem o tema africanidade e representatividade africana na literatura infantil é recente. Apenas a partir de década de 80, em meio a movimentos a favor da não discriminação, é que surgem autores comprometidos com a causa e que passam a escrever obras direcionadas ao público infantil com o objetivo de romper com o imaginário estereotipado do negro retratado em obras anteriores. Dentre elas, destacam-se: a) *Menina bonita do laço de fita* (1986), de Ana Maria Machado. O livro conta a história uma linda menina negra que desperta a admiração de um coelho branco, que encantado com a beleza da menina, deseja ter uma filha da mesma cor que ela. A obra aborda de forma simples e divertida a inter-racialidade e a miscigenação racial.

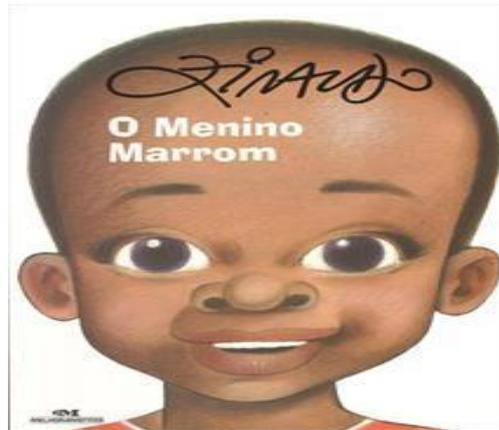
Figura 1: Capa da primeira edição de *Menina bonita do laço de fita*



Fonte: Machado (1986)

b) *O menino marrom* (1986), de Ziraldo, contrariando os padrões da época, o autor apresenta uma narrativa que introduz um olhar diferenciado e uma nova perspectiva de tratamento a um personagem negro. Os personagens, meninos repletos de curiosidades, “Inventavam os brinquedos mais malucos do mundo, as indagações mais inquietantes” (ZIRALDO, 2013, p.13). O autor propõe uma reflexão aos sentidos atribuídos às cores e à maneira pela qual as representações dessas cores afetam as individualidades humanas, quando pensadas em suas relações com o corpo, de maneira especial, com a pele.

Figura 2: Capa do livro *O menino marrom*



Fonte: Ziraldo (2012)

c) *Luana, a menina que viu o Brasil neném* (2000), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino traz a personagem principal, que dá nome ao livro, apresentada no prefácio da obra como a “primeira heroína afro-brasileira infantil da história de nosso país”. Luana é uma capoeirista que vive em um povoado (um antigo quilombo) chamado Cafindé. Certo dia, durante uma tempestade, o berimbau da garota é atingido por um raio e, a partir de então, o instrumento torna-se mágico, capaz de transportar Luana para outros espaços. O livro proporciona às crianças o contato com as tradições africanas difundidas em nosso território, como o modo de viver dos quilombos e a prática da capoeira. Lançado no ano em que o Brasil completa seus 500 anos de colonização portuguesa, Luana reflete sobre as mesclas existentes nessas terras, que embora colonizada pelo europeu, teve a presença africana e indígena fundamentais para sua formação.

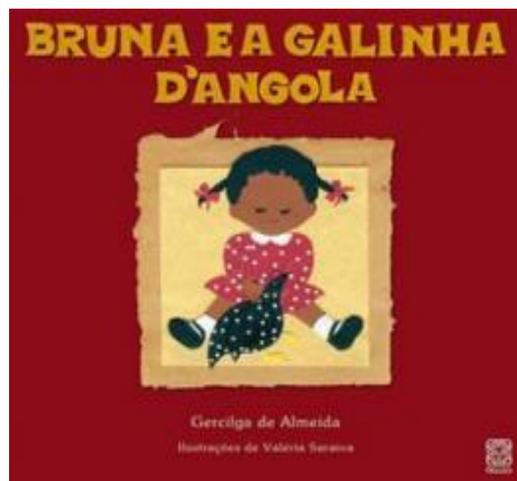
Figura 3: Capa do livro *Luana, a menina que viu o Brasil neném*



Fonte: Macedo e Faustino (2000)

d) *Bruna e a Galinha D'angola* (2003), de Gercilda de Almeida, é um livro que conta a história de Bruna, uma menina negra, neta de uma africana, que sofre por não ter amigos. A vó encontra a solução para a tristeza da menina, através de um pano pintado em sua terra natal, Angola. A peça traz a estampa de uma galinha d'angola. Bruna, então, pede a seu tio, que era um bom oleiro, que lhe ensine a trabalhar com barro. A menina, ao aprender tal habilidade, modela sua própria galinha na argila e passa a brincar com ela. No seu aniversário, ganha um animal de verdade, conquistando a simpatia das crianças da aldeia, que passam a brincar com ela. Repleto de mitos e expressões provenientes do continente africano, o livro *Bruna e a Galinha D'angola* celebra as raízes negras difundidas no Brasil.

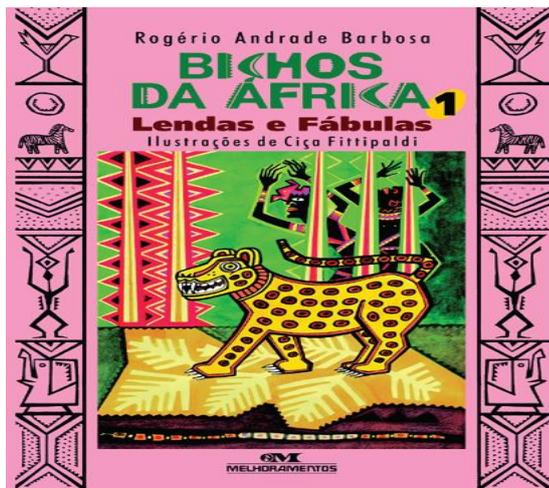
Figura 4: Capa do livro *Bruna e a galinha d'Angola*



Fonte: Almeida (2003)

e) *Bichos da África 1* (2007) foi escrito por Rogério Andrade Barbosa. *Bichos da África 1* é o primeiro livro de uma série de quatro, no qual o autor conta histórias reportadas diretamente da oralidade do continente africano. Barbosa utiliza, nos contos narrados na obra, Vovô Ussumane como contador de histórias – um *griot* – que conta ao seu neto Malafi lendas e fábulas de animais que permeiam o continente. No primeiro volume as histórias são “A mosca Trapalhona” e “A tartaruga e o Leopardo”. O respeito à sabedoria do mais velho, à natureza e seus animais e à tradição africana de se contar e ouvir histórias são temas pertinentes de serem tratados na infância e bem trabalhados por Barbosa em seu livro.

Figura 5: Capa do livro *Bichos da África 1*



Fonte: Barbosa (2007)

Todas as obras literárias aqui destacadas contribuem de forma significativa para que as crianças sejam despertadas não apenas para o mundo da leitura, mas sim para o mundo do respeito à diversidade e aos costumes oriundos de outros povos que se enraizaram em nosso país, embora tenham sido ignorados durante muitos anos ao longo de nossa história. O estudo de tais obras, no contexto escolar, oportuniza a aplicação das *Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/2008*, que determinam a obrigatoriedade da inserção do ensino da história da África e do negro no currículo das escolas brasileiras.

1.4 O ensino literário atrelado às leis Nº 10.639/03 - 11.645/2008 e outros documentos – a obrigatoriedade do ensino étnico-racial nas escolas

É inegável que há muito o que se aprender sobre o continente africano e sobre como suas culturas recriam-se pelos diferentes lugares do mundo por onde suas etnias foram dispersas por processos comerciais violentos e de tráfico negreiro. Em um país tão plural e miscigenado, dentre os diversos povos que contribuíram para sua formação, o que nos remete à África se sobressai em muitos aspectos, como no vocabulário, em nossas danças, alimentação e religiosidade.

São inúmeros os estudos que confirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. Todavia, por mais

que esse processo seja uma realidade, também é fato que o racismo ainda está presente em nosso meio, sendo constantemente noticiados fatos que envolvem discriminação pela cor da pele em diferentes instâncias e lugares. O racismo ambíguo está intrínseco nas pequenas atitudes, presente em nossa estrutura de desigualdade, nas ações cotidianas e na produção do conhecimento, uma vez que grande parte da população (até mesmo professores, o que chama atenção pelo grau de conhecimento científico que têm) afirma não ser racista, porém, não promove nenhuma ação em prol à igualdade racial, e ignora as origens africanas nas quais a arte e cultura brasileira estão imbricadas.

A fala da professora Nilma Lino Gomes, em entrevista³ concedida ao jornal da UFRGS, ilustra como o racismo ambíguo se faz presente em nossa sociedade. Gomes (2019), que foi a primeira reitora negra de uma universidade federal no Brasil, ao ser perguntada por que as universidades brasileiras demoraram tanto para se abrir às cotas raciais, afirma que o fato se dá

Porque o Brasil vive um racismo ambíguo; é aquele preconceito que vai se afirmando através da sua negação. A universidade também se nutria da narrativa de uma democracia racial, e se as pessoas não estavam nas salas de aula é porque não eram competentes para isso. É um discurso meritocrático vazio: como fazer um discurso de mérito se de partida um contingente de pessoas está em situação de desvantagem em relação às outras? Quando são proporcionadas condições mais igualitárias, e essas pessoas negras que estavam em escolas públicas chegam às instituições de ensino superior – as pesquisas têm mostrado! –, elas têm desempenho acadêmico igual ou melhor que o dos alunos brancos. Isso faz cair por terra o discurso do mérito. Se as ações afirmativas demoraram ou não a ser implementadas, não sei, mas a discussão deve ser mantida.

No âmbito escolar, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foi, durante muitos anos, assunto restrito às aulas da disciplina de História, dando ênfase apenas ao período de escravidão e tratando a abolição da escravatura como o fim à luta do negro pelo seu espaço do país, como se assim já o tivesse alcançado, ignorando sua luta diária contra o preconceito e valorização de suas raízes.

Neste contexto, em meio às lutas de diversos movimentos espalhados pelo país, na busca de um novo olhar para a educação básica no que diz respeito à pluralidade cultural formadora de nosso país, a *Lei 10.639/03*, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, promove alterações à LDB

³ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/educacao-contra-o-racismo/>. Acesso em: 15/07/2020.

- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, implementando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país. As novas diretrizes propõem aos professores da educação básica que ressaltem em seus trabalhos a figura do negro como constituinte e formadora da sociedade brasileira, devendo ela ser considerada em suas diferentes esferas, como a música, culinária, dança e religiões de matizes africanas. Assim, passa-se a ser obrigatória a inclusão no calendário escolar do “Dia Nacional da Consciência Negra”, em 20 de novembro.

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003, p.1) (grifo do texto original).

Foi a partir desta lei que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no *Parecer CNE/CP nº03/2004* e na *Resolução CNE/CP nº 01/2004*, as quais objetivam orientar iniciativas de formação inicial e continuada e processos de gestão escolar.

Em 2008, a *Lei nº 10.639/2003* é alterada pela *Lei nº 11.645/2008*, considerando a necessidade de crescer no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade do trabalho com a temática da história e cultura não só afro-brasileira, mas também indígena, reconhecendo também que o trabalho com tais temas no contexto escolar não se restringe apenas ao âmbito da disciplina de História. O texto passa a receber a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, pensar em ensino étnico-racial nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental, vai muito além do simples falar da presença negra ou da valorização da figura negra na sociedade. Não basta um *Dia da Consciência Negra* ou um *Dia do Índio* para que as leis se efetivem no âmbito escolar. É preciso que os professores reconheçam a riqueza dessa diversidade cultural intrínseca, todavia muito ocultada, em todo e qualquer brasileiro. No decorrer do ano letivo, e não apenas em dias específicos (dias esses que acabam, muitas vezes, expondo de maneira indevida a figura de determinados alunos), é preciso se pensar nas diferentes representações artísticas e culturais oriundas de povos africanos e indígenas.

A aula de literatura é sim, portanto, um importante instrumento de propagação, estudo e valorização interracial. Seguir as leis acima expostas e tratar de tais temas no estudo de textos literários, que tanto encantam e motivam a aprendizagem nas séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é abandonar paradigmas e velhos estereótipos pré-estabelecidos ao longo da história. Conforme Souza (2013, p. 24), é pensar a África “além da percepção do seu conjunto como bloco homogêneo e uniforme” e “as singularidades dos seus grupos sociais que durante séculos foram sufocados pela rejeição política, econômica e social”.

Anderson Ribeiro Oliva (2003), em seu estudo intitulado *A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática*, reflete sobre quão falho fora o espaço dado ao ensino da África ao longo dos anos e a que se restringiu, durante décadas, a imagem do continente para os estudantes brasileiros:

Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões pelos programas do *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? Paremos por aqui. Ou melhor, iniciemos tudo aqui. (OLIVA, 2003, p. 423).

Para além das leis nº 11.645/2008 e 10.639/2003, outro documento importante a ser considerado no estudo das temáticas afro-brasileiras e africanas é o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2009). O plano tem por objetivo colaborar para que todo o sistema de ensino nacional e as instituições educacionais cumpram as determinações legais, levando ao enfrentamento de todas as formas de preconceitos, racismo e discriminação, garantindo a todos os sujeitos o direito de aprender com equidade, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Eliane Debus (2018, p. 17) destaca que para cumprir os objetivos determinados no plano são necessários seis eixos estratégicos: 1) fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) avaliação e monitoramento; e 6) condições institucionais.

Ainda segundo a autora, referência nos estudos sobre a temática, o documento em questão também enfatiza as atribuições e as responsabilidades deferidas aos diferentes órgãos atuantes na educação brasileira, desde o Governo Federal, Estadual e Municipal, até os conselhos e fóruns, orientando um conjunto de ações específicas a cada um desses níveis de ensino, a fim de garantir a efetivação das legislações que tratam da história e cultura afro-brasileira. (DEBUS, 2018, p. 17).

Desde a exposição de tais documentos oficiais, verificou-se um aumento considerável na produção de títulos que abordam a temática étnico-racial. Debus (2017, p. 33) destaca que, na atualidade, os títulos que circulam pelo mercado editorial brasileiro e que abordam tais temas podem ser divididos em três grandes categorias:

Quadro 1: Categorias de obras que abordam a temática étnico-racial na atualidade

- | |
|--|
| 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; |
| 2) literatura afro-brasileira; |
| 3) literaturas africanas. |

Fonte: Debus (2017).

Para a estudiosa, a primeira categoria caracteriza-se pela temática acerca da cultura africana contida nas obras, não focalizando a autoria, mas o que o texto tematiza. A segunda, leva em consideração os escritores que são afro-brasileiros. Já, a última, configura-se como literatura escrita por autores africanos. Segundo Debus (2018, p. 19), as literaturas africanas podem resultar outras subcategorias, sendo elas: “literaturas africanas de diferentes línguas (portuguesa, francesa, inglesa, outras); a segunda: literaturas africanas de língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe)”. A autora ainda considera que a primeira categoria, “literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira”, é a que se sobressai no mercado editorial atual brasileiro, com o maior número de publicações, ainda que as demais tenham crescido expressivamente, com um conjunto de escritores negros. Vale também ressaltar que é na primeira categoria que situamos Rogério Andrade Barbosa e os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa e a proposta de intervenção.

1.5 Das narrativas orais ao texto escrito: uma breve gênese sobre conto e as particularidades do conto africano

Uma das mais antigas representações literárias da humanidade, o gênero conto remonta suas origens nos primórdios das transmissões orais. Acompanhando a evolução dos tempos, o gênero espelha a atual sociedade, dinâmica e sedenta por narrativas breves e repletas de sentido.

São diversas as definições existentes para caracterizar esse gênero, porém, todas chegam à conclusão de que contos são narrativas do gênero literário da prosa de ficção. No geral são narrativas curtas, nas quais o escritor cria seus personagens e monta determinada situação de maneira bem concisa. O teórico argentino Julio Cortázar, um dos principais estudiosos do gênero, no ensaio *Alguns aspectos do conto* (1993), expõe uma tentativa de “definição”, do que é para ele o conto:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto,

uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência". (CORTÁZAR, 2006, p.150)

O conto diferencia-se do gênero romance não apenas pelo tamanho, mas também por sua estrutura composicional. Poucas personagens participam da narrativa e os acontecimentos são breves, sem grandes complicações. As ações encaminham-se de maneira linear e todas as informações apresentadas são de suma importância para compreensão da história. Cortázar (2006) tece comparações pertinentes entre conto e romance:

Para se entender o caráter peculiar do conto, costuma-se compará-lo com o romance, gênero muito mais popular, sobre o qual abundam as preceptísticas. Assinala-se, por exemplo, que o romance se desenvolve no papel, e, portanto, no tempo de leitura, sem outros limites que o esgotamento da matéria romanceada; por sua vez, o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de nouvelle, gênero a cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito. (CORTÁZAR, 2006, p. 151).

Ainda, segundo o autor, o gênero compara-se à uma fotografia. Enquanto na foto há a focalização da câmera, no conto foca-se o número de páginas.

romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma 'ordem aberta', romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. (CORTÁZAR, 1993, p. 151).

O gênero literário conto é um texto predominantemente narrativo, e, geralmente apresenta poucos personagens, um narrador, tempo e espaço determinados. Há um conflito que se constrói e, ao final, é resolvido. Para Gotlib (2006, p. 63), o conto é uma forma breve e nele não deve sobrar nada, é um texto enxuto. A definição de Costa (2009), no *Dicionário de gêneros textuais* contrapõe o conto a outros textos narrativos:

Conto: assim como a novela e o romance são do tipo narrativo, assim também o conto literário o é. Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto, isto é, de configuração material narrativa pouco extensa, historicamente verificável. Essa característica de síntese traz outras: número reduzido de personagens ou tipos; esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance ou na novela

e uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que o romance não mantém (COSTA, 2009, p. 75).

Assim como muitos outros gêneros literários, o conto é considerado pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) uma das referências básicas a partir da qual o trabalho com o texto e a leitura – unidades básicas de ensino – precisará se organizar. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 53-54), o conto faz parte de um grupo de gêneros literários cujo domínio é fundamental à efetiva participação do aluno na sociedade.

Para Raúl Castagnino (1977 *apud* GOTLIB, 1990, p. 12), “o conto não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se”. De acordo com Gotlib (1990),

A história do conto pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e a sua transmissão oral, depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. (GOTLIB, 1990, p. 13).

Todo conto apresenta múltiplas características, porém, com predomínio de uma que lhe localiza em determinada categoria. Nesse sentido, os contos que compõem o *corpus* desta pesquisa são caracterizados como *contos africanos de adivinhação* e *contos africanos maravilhosos*, ambos pertencentes à esfera do folclore, do popular, e destacam-se pela transmissão, originalmente oral, e pelo seu propósito comunicativo, que é o resgate de valores culturais de determinados povos.

A oralidade na qual se originaram os contos aqui estudados é um elemento essencial para a manutenção das diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os africanos, constitui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos. As narrativas se articulam de maneira notória à musicalidade ao ritmo, à entonação, à expressão corporal e à interpretação. Essas histórias são preservadas e contadas por narradores ou *griots* treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Os *griots*, que ainda hoje vivem em alguns países africanos, desempenham múltiplas funções nas comunidades: são contadores de histórias, genealogistas (estudam a origem de um

indivíduo ou família), mediadores políticos, contadores, cantores e poetas populares. É por meio da tradição oral que o *griot* transmite às novas gerações o que sabe, especialmente às crianças. Há homens e mulheres que exercem essas funções, eles são denominados de *griots* e *griottes*, respectivamente.

E se é impossível falar em oralidade africana sem citar e reconhecer a importância dos *griots*, vale ressaltar que, embora seja recorrente em textos de origem brasileira a grafia “griô” diz respeito à pronúncia da palavra em francês para o português. A propósito, o termo *griot* teve origem durante o processo de colonização do continente africano, sendo uma tradução para o francês da palavra portuguesa “criado”. Joseane Pereira (2019), em uma reportagem escrita para o site *Geledés - Instituto da mulher negra*⁴, explica que no decorrer do processo de colonização da costa africana, a partir do século XIV, com a crescente construção de fortes portugueses que funcionavam como entrepostos comerciais, o Reino de Portugal realizava comércio com Reinos africanos como Kongo, Mali e Songhai. Já havia, nesses primeiros contatos, certa transformação cultural tanto no que diz respeito às representações africanas quanto à nação de Portugal, o que acabou levando muitos reinos à desestruturação cultural. O tráfico de escravos e o processo de neocolonização do século XIX impeliram países como França, Bélgica e Alemanha a adentrarem os territórios africanos, contribuindo ainda mais para essa desestruturação. De qualquer modo, a arte dos *griots* permanece viva até os dias atuais, tanto no continente africano quanto em sociedades como a brasileira, marcadas pela escravidão.

Um estudo realizado em 2006 pelas pesquisadoras Florentina Souza e Maria Nazaré Lima, da Universidade Federal da Bahia, mostra que a tradição oral é a grande escola da maioria dos povos africanos, uma vez que o ato de observar a natureza e contá-la, explicá-la, é algo intrínseco nessa cultura, desde os tempos mais remotos. Segundo as autoras,

Nas culturas tradicionais africanas, a própria vida vivente era considerada também um processo contínuo de educação. Em algumas delas, até 42 anos o homem permanecia na escola da vida e não tinha direito à palavra em assembleias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar ouvindo, aprofundando os ensinamentos recebidos, até se tornar um mestre, para

⁴ Informações disponíveis no endereço eletrônico <https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

devolver à comunidade a educação recebida, sem se afastar dos mais velhos com quem continuaria aprendendo. (SOUZA e LIMA, 2006, p. 79).

Não apenas a literatura com seu teor de contar histórias, por meio do trabalho artístico, mas a figura do *griot* remete, ainda, a outras artes, como à música e ao teatro:

O griot africano é homem de muitas facetas, é músico, cantador de histórias, menestrel e genealogista; depositário das tradições africanas. [...] Ele é o tocador do “pluriarco”, um dos mais antigos instrumentos africanos. O narrador-ator ou o griot faz muitas vezes o papel do ator total, que recria o drama, ao mesmo tempo que interpreta sozinho todos os papéis (deuses, homens, animais). (VAZ, 1978, p. 17 e 18).

Como contador de histórias, o *griot* é um mestre, um iniciador da criança, do jovem e até do adulto. Na tradição africana, o ato de ouvir e contar histórias não é um entretenimento, mas sim uma iniciação para a vida. As histórias míticas são contadas e recontadas ao longo dos tempos e assim funcionam “como mapas que encaminham os sujeitos nas suas possibilidades de convivência, sem prescrever conselhos, fazendo valer o arbítrio e o jeito de ser de cada um. Ou seja, os conhecimentos produzidos nessas culturas e seu aprendizado sempre podem favorecer a convivência ou uma utilização prática.” (SOUZA E LIMA, 2006, p. 79).

Deste modo, a sabedoria do mais velho e a tentativa de explicações para fenômenos e marcas da natureza são temas constantes nos contos africanos, sobretudo naqueles que se dirigem ao público infantil. Falam de valores importantes, com personagens que representam estereótipos e características fáceis de serem reconhecidas entre as pessoas. Conforme Silva e Sá Vintecinco, a leitura de narrativas da Literatura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar permite

[...] o contato com os valores culturais, mostrando como sujeito histórico personagens negros e seus contos desconhecidos e marginalizados pela escola, que permite valorizar a África e romper barreiras quanto a sua origem e ser utilizada como proposta didática que possibilita educar independente de etnias, buscando a valorização e respeito à diversidade tão presente na escola. (SILVA; SÁ VINTECINCO, 2014, p. 6).

Portanto, promover a leitura de textos que envolvem a temática afro-brasileira e africana no contexto escolar é reconhecer a sabedora contida nessas palavras, que não se restringem a falar apenas do passado, mas que propõem refletir sobre o ciclo da vida, sobre as relações de educação e convivência entre pessoas. Sobretudo,

incentivar a leitura dessas obras é fomentar a preservação de um legado que é nosso e faz parte da história do povo brasileiro. Povo esse que bebe da arte e cultura africana em seu vocabulário, danças, roupas, comidas e em tantos outros aspectos.

SEÇÃO II - O AUTOR E SUAS OBRAS – A ÁFRICA CONTADA SOB O OLHAR DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA

Contar é ritualizar. É dar voz ao ancestral. É abrir o corpo para o sagrado. É compactuar com a visão mágica. Palavra lapidada na boca do velho griô é palavra fulgurante. Joia de mil brilhos. Pedra multifacetada. Ele tem muitos corpos: feiticeiro, bicho, caçador, sacerdote, rei, bruxo, chefe, guerreiro. O mundo começa na sua palavra. Dançar o céu, o mar, o rio, a nuvem, a sombra. Cantar os velhos ensinamentos. Narrar a natureza, o clã, a aldeia, os símbolos, a floresta, a savana, o deserto. Seu itinerário é reforçar laços. Ordenar o mundo. Perfumar a memória. Virar história. (SISTO, 2013, p. 2).

2.1 A produção literária de Rogério Andrade Barbosa

Com uma vasta e reconhecida produção literária com a temática afro-brasileira e africana, Rogério Andrade Barbosa transpõe, por meio dos seus textos, aquilo que vivenciou e coletou na oralidade africana, enquanto trabalhou como professor voluntário das Nações Unidas em Guiné-Bissau, na década de 80. Experiência essa registrada no livro *La-Le-Li-Lo-Luta: um professor brasileiro na Guiné Bissau* (1984), no qual faz um relato sensível de suas vivências com outros jovens voluntários e a situação pela qual passava o país, que tentava se reconstruir após um longo período de direitos e lutas pela independência violentados. Escritor, palestrante, contador de histórias e professor de Literatura Africana (pós-graduação - UCM/RJ), Barbosa é natural de Minas Gerais, mas vive no Rio de Janeiro, onde exerce o cargo de diretor-executivo da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEI-LIJ). Graduou-se em Letras na UFF (RJ) e fez Pós-Graduação em Literatura Infantil Brasileira na UFRJ. É notório seu trabalho na área de literatura Afro-Brasileira e programas de incentivo à leitura, proferindo palestras e dinamizando oficinas sobre a cultura africana em todo o país.

Com mais de trinta anos de literatura e mais de cem títulos publicados, alguns traduzidos para o inglês, espanhol, alemão, sueco e dinamarquês, Rogério Andrade Barbosa já participou como autor, palestrante e contador de histórias em eventos literários e Feiras do Livro na Alemanha, Cuba, Itália, México, Peru, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Etiópia e República Dominicana, Portugal. Dentre os prêmios e distinções recebidos pelo autor, destacam-se:⁵

⁵ Lista extraída do site do autor: <https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/blank>.

- Altamente Recomendável para Crianças e Jovens - FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil).
- THE WHITE RAVENS, Alemanha 1988 e 2001 (Selecionado para o acervo da Biblioteca Internacional de Literatura Infantil e Juvenil de Munique).
- LISTA DE HONRA DO IBBY, Suíça, 2002.
- TROFÉU VASCO PRADO (Jornada Nacional de Literatura), Passo Fundo, 2003.
- PRÊMIO DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS de Literatura Infanto-Juvenil, Rio de Janeiro, 2005.
- PRÊMIO ORI 2007 (Secretaria das Culturas do Rio de Janeiro) - Homenagem aos que se destacam na valorização da matriz negra na formação cultural do Brasil.

A temática africana e afro-brasileira é a que permeia a maior parte dos títulos escritos por Rogério Andrade Barbosa. Seu trabalho como professor voluntário em Guiné Bissau por dois anos na década de 1980 favoreceu muito sua produção escrita. O primeiro livro sobre o tema, intitulado *Bichos da África 1: lendas e fábulas*, é o mais vendido, passando da casa de um milhão de exemplares e traduzido para o inglês, alemão e espanhol.

Em entrevista concedida às pesquisadoras Eliane Debus e Tatiana Valentin Mina Bernardes, no estudo *A produção literária de Rogério Andrade Barbosa – da temática africana e afro-brasileira a outros temas*, o escritor fala sobre a influência dos *griots* na produção de suas obras. Segundo Barbosa, no Brasil, ainda se faz muita confusão com o real papel dos *griots*, que na cultura africana são considerados verdadeiros profissionais da palavra. Lá, eles são verdadeiros menestréis, que serviam e ainda servem a poderosos governantes. É uma profissão de contadores de histórias que só pode ser herdada de pai para filho. Já os narradores tradicionais, que estão espalhados por aldeias em todo o continente africano, geralmente são pessoas mais velhas, como pais, tios e avós, detentores de um amplo e rico repertório de lendas e fábulas. Foram essas pessoas que Barbosa ouviu, estudou e recontou em seus textos, as quais se tornaram suas principais influências no modo de escrever.

Temas como a fauna brasileira, mitos e lendas da floresta amazônica, amor e marginalidade no Brasil também fazem parte do seu repertório. Barbosa diz, ainda, em entrevista às pesquisadoras Debus e Bernardes (2018, p. 32), que não é autor de escrever “historinhas água com açúcar”, uma vez que vive em um país tão desigual.

Barbosa afirma que em seus livros, sobretudo nos juvenis, sempre gosta de abordar temas como violência, prostituição infantil, pedofilia, fanatismo religioso, desigualdade social, etc.

2.2 Entre perguntas e respostas: a visão do autor

Diante do atual cenário em que se encontra o Brasil assim como outras partes do mundo no momento de escrita desse trabalho, em meio à pandemia do novo Corona Vírus (Covid-19), o distanciamento social tornou-se um obstáculo a ser driblado no desenvolvimento da pesquisa, para a coleta de dados e execução das atividades do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Assim, ainda que não fora possível executar o anseio inicial, de coletar informações por meio de uma entrevista presencial com o escritor Rogério Andrade Barbosa, visto que, como mencionado, o distanciamento social se faz necessário em todo o país e as atividades presenciais e eventos universitários estão suspensos, entrei em contato com o escritor via e-mail⁶, pedindo ao mesmo que me respondesse alguns questionamentos a fim de compor esta dissertação. O autor prontamente respondeu ao meu pedido, respondendo-me as questões de forma escrita no dia 06 de abril de 2020.

Dentre as perguntas realizadas a Rogério, questionei-o sobre sua opinião, exercendo o papel de escritor, mas também de professor graduado e pós-graduado, sobre as contribuições da literatura africana para o letramento literário e formação cidadã das crianças brasileiras. O que chama atenção na fala do autor, é que para ele, os saberes acadêmicos não devem ser desprezados. Sua formação e atuação como professor contribui, de fato, para o êxito na escrita direcionada ao público infantil. No entanto, Rogério confirma, através de sua fala, a grande importância do contato direto com o público jovem, a sua vivência e coleta de relatos orais com os povos africanos, para a construção de suas obras. Isso reforça a escolha desse autor e de seus contos como objeto de ensino literário e prática educativa nas séries iniciais do ensino fundamental: as obras escolhidas para leitura e análise entre os alunos, reforçam a ideia da importância em se ouvir o outro, aprender com a riqueza de saberes do mais velho, em valorizar o ato de ouvir e também de contar histórias.

⁶ O e-mail para contato com o autor fora obtido por meio de consulta à sua página web, disponível no endereço <https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/>.

Tendo mencionado ao autor que os *griots* são figuras muito importantes na África, sendo eles pessoas respeitadas e grandes contadores de histórias, indaguei-o sobre sua opinião acerca da importância da contação de histórias para as crianças e como este hábito poderia ser estimulado na escola. Rogério então destaca que, os *griots*, mestres das palavras, exercem diferentes funções na sociedade africana: são historiadores, conselheiros, intérpretes, músicos, mestres de cerimônias, mediadores de conflitos... Segundo Rogério, "para ser *griot*, é preciso ser filho de *griot*. Portanto, é uma função hereditária, diferente dos contadores tradicionais, ou seja, da mãe/pai, da avó/avô ou tio/tia que conta histórias para os filhos, netos e crianças de uma comunidade". Para o autor, a oralidade "sempre foi e continua sendo a base fundamental das histórias. Daí a importância de contá-las. Ler é diferente. Quem conta dá vida, voz e gestos aos diferentes personagens".

Questionei, ainda, Rogério sobre como se dá o processo criativo de suas obras e quais os recursos que ele utiliza para criar suas histórias. O autor cita que boa parte de sua obra é fruto das viagens e pesquisas que ele faz mundo afora e que jornais, livros e relatos orais também são fontes primordiais.

No intuito de conhecer um pouco mais sobre os gostos pessoais e influências do autor para criação de suas obras, uma vez que, embora o destaque de suas criações esteja voltado para a temática afro-brasileira e africana, sua lista de títulos publicados é extensa e abarca temas distintos, como folclore brasileiro e romances, indaguei-o sobre seus hábitos de leitura e os autores que são suas maiores fontes de inspiração. Rogério aponta que teve a sorte de nascer numa casa onde os livros tinham um papel de destaque, afinal, seu pai era professor. Segundo o autor, tanto seu pai quanto sua mãe, liam e contavam histórias para ele, o que fez toda a diferença para que ele se tornasse um grande escritor. Rogério fora desde criança um grande leitor. Ele ainda diz que, na infância, "gostava muito de livros de aventuras passados em outras terras". Nesta fase, Júlio Verne foi um de seus autores preferidos.

Vê-se, portanto, que conhecer um pouco mais sobre os gostos e influências do autor, para então desbravarmos os textos selecionados para a proposta interventiva desta pesquisa, amplia nosso horizonte de expectativas e nos dá a certeza da relevância do escritor para o cenário literário brasileiro, com obras que enfatizam a importância da temática afro-brasileira e africana e que promovem a valorização e o respeito às diferentes culturas. Culturas essas muitas vezes ignoradas ou alvo de discriminação.

2.3 A africanidade e o respeito ao mais velho nos contos de adivinhação

Os contos de adivinhação destacam-se pela transmissão, originalmente oral, e pelo seu propósito comunicativo, que é o resgate de valores culturais de determinados povos. A característica principal dos contos de adivinhação, conforme observou Câmara Cascudo (“As adivinhas populares”. *Etnologia portuguesa*, 1880-1881), é que “a vitória do herói depende da solução de uma adivinhação, charada, enigma, tradução de gestos, decifração da origem de certos objetos”.

O escritor Ricardo Azevedo (2008)⁷ refere-se aos contos de adivinhação como: “A adivinha, portanto, pode ser considerada uma espécie de introdução à linguagem poética, mas mais que isso. Nas sociedades antigas, druidas e sacerdotes eram admirados justamente porque sabiam decifrar enigmas. Para esses povos, os enigmas traziam sempre um conhecimento sagrado sobre a vida e o mundo”.

No livro *Três contos africanos de adivinhação* (Barbosa, 2011), as narrativas selecionadas e reportadas são pertencentes à literatura oral do povo *hauçá*, da Nigéria. São elas:

Quadro 2 – *Corpus* contos de adivinhação

Nº	Título	Obra
1	Os três gravetos	Três contos africanos de adivinhação (Barbosa, 2011)
2	Três mercadorias muito estranhas	
3	As três moedas de ouro	

Os três contos (ou recontos, uma vez que o autor faz uma releitura de histórias reportadas da oralidade) nigerianos levam o leitor a pensar sobre os acontecimentos das narrativas e as soluções encontradas para resolver as situações que foram descritas. Em todos eles destaca-se, nitidamente, a presença do número três, símbolo da perfeição desde tempos mais remotos.

A fim de uma melhor compreensão das particularidades dos contos de adivinhação estudados, proponho aqui uma análise baseada na grade com estrutura analítica de narrativas literárias do professor Dr. João Luis Cardoso Tápias Ceccantini (2000). O autor propõe 26 campos a serem explorados, todavia me atenho aos

⁷ Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/contos-de-adivinhacao/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

campos:⁸ 1. Obra; 2. Ano da 1ª edição; 3. Gênero. 4. Resumo das ficções; 5. Personagens; 6. Tempo histórico; 7. Espaço; 8. Duração da ação; 9. Foco narrativo, 10. Temática central, 11. Ilustrações e 12. Prêmios recebidos.

Quadro 3 – Análise das narrativas em *Três contos africanos de adivinhação*

1. Obra	BARBOSA, Rogério Andrade. Três contos africanos de adivinhação . São Paulo: Paulinas, 2009.
2. Ano da 1ª edição	2009
3. Gênero	Contos de adivinhação ou Contos de enigma
4. Resumo das ficções	<p>Narrativa 1 - Os três gravetos</p> <p>O primeiro conto do livro traz como enigma o sumiço de um anel cravejado de pedras preciosas dado por um poderoso monarca do reino hauçá a sua filha como presente de casamento. Furioso, o homem ordena aos seus súditos que o tragam o adivinho da corte para desvendar o mistério. Os guardas da corte dizem não terem visto nenhum movimento, todavia, por precaução, rei mandara prender os três sentinelas que passaram a noite em frente ao aposento, em turnos separados, mas que juram não saberem de nada. Com muita calma e seguro de sua habilidade de desvendar mistérios e outras coisas do mundo, o adivinho entrega ao rei três gravetos, todos do mesmo tamanho, pedindo a ele que entregue um graveto para cada prisioneiro ao anoitecer. O ladrão, então, seria aquele cujo graveto tivera crescido dois dedos de comprimento ao amanhecer. No dia seguinte, um dos gravetos estava dois dedos menor do que os outros. O guarda então revista o prisioneiro que detinha o menor graveto e encontra consigo o anel que estava sumido.</p> <p>Narrativa 2 – Três mercadorias muito estranhas</p> <p>A segunda narrativa do livro, <i>Três mercadorias muito estranhas</i>, propõe ao leitor que desvende o seguinte quebra-cabeça: um velho camponês precisa atravessar o caudaloso rio Níger carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de inhames. Os garotos da aldeia sentam às margens do rio para observarem a situação, e duvidam que o homem consiga realizar tal feito, uma vez que a sua canoa era muito pequena e só poderia carregar um de seus pertences de cada vez. Se deixasse a cabra com o inhame, a esfomeada comeria tudo; se largasse o leopardo com a cabra, o manchado devoraria o bichinho. Desesperado, o aldeão recorre a um lavrador que passava montado em seu burrico, que o ajuda a solucionar esse problema.</p> <p>Narrativa 3 - As três moedas de ouro</p>

⁸ Evidencio que minha análise baseia-se em Ceccantini (2000), todavia, não a reproduz em sua íntegra, já que aqui a adapto para uma análise que envolve três contos e não uma única narrativa. A numeração dos tópicos neste trabalho, portanto, não segue a ordem ou distribuição da grade original.

	<p>O terceiro e último conto da obra literária conta uma história ocorrida em uma cidade nigeriana chamada Kano, conhecida pelo seu imenso e movimentado mercado. Em tempos antigos, ali se vendia de tudo: marfim, tecidos, penas de avestruz, pimenta, milho, entre outras tantas coisas. Foi ali que um mercador de objetos de couro, certa vez, fora reclamar com o dono de uma pousada onde pernoitara, que um ladrão entrara em seu aposento, roubando as três moedas de ouro que levava na sacola. O proprietário do estabelecimento, ofendido com a acusação do visitante, promete ao homem ainda no mesmo dia, ele teria seu dinheiro de volta. Ele pega um frasco de perfume e despeja todo o conteúdo nos pelos de um burro, levando-o após para um cercado no fundo de seu estabelecimento. O dono da pousada ordena que todos os empregados passem a mão no animal e esperem-no na cozinha. O burro emitiria um zorro quando o ladrão o tocasse. O burro não permaneceu calado até o final da prova e, portanto, o ladrão fora descoberto.</p>
5. Personagens	<p>Narrativa 1: O monarca, o adivinho, os guardas Narrativa 2: O velho camponês, os garotos, o aldeão. Narrativa 3: O comerciante, o dono da pousada, os empregados.</p>
6. Tempo histórico	<p>Nos contos, que compõem a obra, o tempo segue uma linha cronológica, conforme os trechos seguintes: <i>“Certa manhã, o monarca de um poderoso reino hauçá, no interior na Nigéria, acordou seus súditos aos gritos”</i>; <i>“Na manhã seguinte, dois dos gravetos estavam do mesmo tamanho, Menos um, que havia diminuído exatamente dois dedos.”</i></p>
7. Espaço	<p>Todas as histórias se passam na Nigéria, um país africano. O conto <i>Os três gravetos</i> passa-se na residência de um poderoso monarca do reino <i>hauçá</i>. A narrativa <i>Três mercadorias muito estranhas</i> tem como espaço as margens do rio Níger, já o conto <i>Três moedas de ouro</i> acontecem em um mercado popular da cidade de Kano.</p>
8. Duração da ação	<p>Na narrativa 1, as ações perduram dois dias: em uma manhã, o monarca percebe que o anel cravejado de pedras preciosas o qual havia presenteado sua filha havia sido roubado. Passa-se uma noite, na qual os guardas permanecem presos e na manhã seguinte o adivinho descobre o enigma de quem havia cometido o furto. A narrativa 2 tem uma duração mais curta, visto que leva apenas alguns minutos até que o velho camponês se depare com a dificuldade de atravessar o rio levando as três mercadorias, até que o lavrador o ajude a executar a tarefa. Na narrativa 3, as ações, também, duram dois dias, como na primeira. Certo dia, um mercador de objetos vai reclamar com o dono de uma pousada onde pernoitara que havia sido roubado, e o dono do local promete-lhe devolver, o mais rápido possível, seu dinheiro. No dia seguinte, o mistério é desvendado.</p>
9. Foco narrativo	<p>Os três textos possuem narrador-observador, que se limita a contar a história à medida que os fatos acontecem.</p>
10. Temática central	<p>A temática central da obra como um todo é a africanidade, que está implícita no vocabulário das personagens, no espaço e ilustrações que compõem o livro. Todavia, dentre os diversos temas que compõem o universo africano, podemos destacar que</p>

	o primeiro e o segundo conto buscam tratar da honestidade, mostrando que a verdade sobre os fatos sempre aparece. Já, o segundo conto, <i>Três mercadorias muito estranhas</i> , evidencia o respeito à vivência e sabedoria do mais velho.
11. Ilustrações	As ilustrações do livro são de Maurício Veneza.
12. Prêmios	A obra pertence à coleção <i>Árvore falante</i> , da editora Paulinas. Não recebeu nenhum prêmio reconhecido, todavia, outros livros do autor, que compõem a mesma coleção, destacaram-se por obterem prêmios nacionais e internacionais, o que está registrado nas próximas análises.

2.4 Outras histórias: a presença do maravilhoso nos contos africanos

A presença do maravilhoso é marca característica nos contos africanos. Os africanos utilizam-se, desde tempos antigos, de histórias para justificar fenômenos da natureza, características de animais e as razões pela sua aproximação com seres humanos.

Tratando-se de acontecimentos que diferem da realidade ou que perturbam o leitor pelos fenômenos sobrenaturais ou feitos extraordinários, há controvérsias entre teóricos. O que delimita um texto como pertencente ao *fantástico* ou *maravilhoso* é assunto de diversos estudos que permeiam o universo literário e reconhecer as características do conto maravilhoso se faz necessário para seguimento deste trabalho.

Jacqueline Held (1980), no livro intitulado *O imaginário no poder - a criança e a literatura fantástica*, afirma que a narrativa fantástica

reúne, materializa e traduz todo o mundo de desejos: compartilhar a vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e [...] transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência. (HELD, 1980, p. 25).

Quanto à etimologia da palavra, em obra dedicada a explicar as distintas representações do fantástico na literatura, Rodrigues (1988) afirma que

o termo *fantástico* (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto,

melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real. (RODRIGUES, 1988, p. 9).

No que se refere à unidade estrutural das narrativas fantásticas, Todorov (2008, p. 85) afirma que os aspectos verbais desses textos evidenciam a presença de “um certo emprego do discurso figurado”, comprovado na presença do sobrenatural. Para o estudioso, o sobrenatural seria uma espécie de último grau do sentido figurado, ligado ao enunciado do texto.

Ainda quanto à unidade estrutural desse tipo de narrativa, na concepção de Todorov (2008), ela está diretamente ligada à figura do narrador. Para o autor, a presença do narrador em primeira pessoa é comum nesse tipo de narrativa, permitindo que o mesmo não seja colocado à prova de verdade.

O tipo de narrador é uma das marcas que separa o que é o *fantástico* e o *maravilhoso*. Para Todorov (2008), enquanto o narrador do *fantástico* participa das ações descritas, o narrador do *maravilhoso* apenas dispõe a narrá-las, sem qualquer participação:

O discurso deste narrador possui um estatuto ambíguo e os autores o têm explorado diferentemente enfatizando um ou outro de seus aspectos: Quando concerne ao narrados, o discurso se acha aquém da prova de verdade; quando à personagem, deve se submeter a prova (TODOROV, 2008, p. 94).

A etimologia da palavra *maravilhoso* remete à maravilha, que se refere a ato, coisa, ou pessoa admirável. Na literatura, evidencia a seguinte explicação, conforme argumenta Selma Calasans Rodrigues na obra intitulada *O fantástico* (1988): “chamamos maravilhoso a interferência de deuses ou de seres sobrenaturais na poesia ou na prosa (fadas, anjos, etc.). Pode-se falar num maravilhoso pagão (greco-romano ou celta, por exemplo),” como os que aparecem nas literaturas gregas, latinas, ou europeia renascentista ou “num maravilhoso cristão, quando há interferência de seres miraculosos ligados à mitologia cristã (anjos, demônios, santos, etc.)”. (RODRIGUES, 1988, p. 54).

A personagem principal configura-se como herói no conto maravilhoso. Conforme o folclorista russo Propp (2010), há várias categorias de personagens existentes em um conto e cada um possui uma forma própria de entrar na história. Entretanto, podem ocorrer desvios na introdução das mesmas. Para o autor:

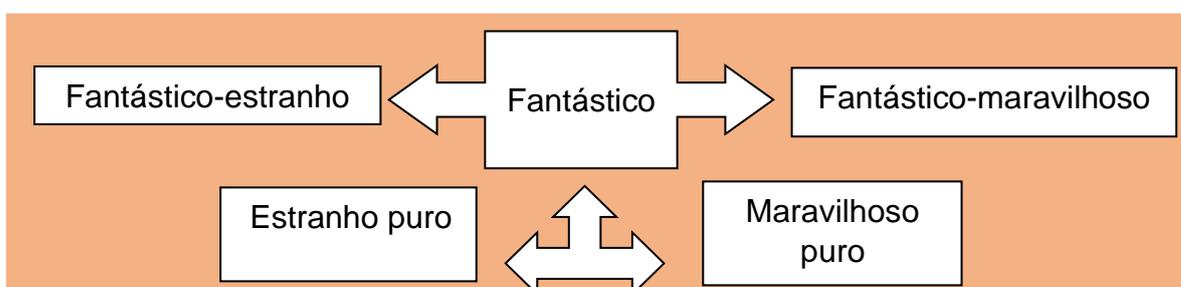
O nascimento miraculoso do herói é um dos elementos muito importantes do conto maravilhoso. É uma das formas de sua entrada em cena, incluída na situação inicial. O nascimento do herói é acompanhado, em geral, de uma profecia sobre o seu destino. Antes que se teça a intriga, já se revelam os atributos do futuro herói. (PROPP, 2010, p. 85).

O conceito de maravilhoso transcende à noção de conto de fadas a qual se limitou durante um período, apresentando elementos diversificados e destinam-se a todo o público, não somente ao infantil, como tradicionalmente se pensa (TODOROV, 2008). Os contos maravilhosos são, portanto, caracterizados pela presença não apenas de personagens, mas de lugares e tempos não determinados historicamente e por uma forma que, embora possa ser recontada por diversos autores, permanece quase semelhante através dos tempos.

Para Rodrigues (1988, p. 56), “É diferente quando a narrativa prepara o estranhamento e leva o leitor a não considerar normais os acontecimentos narrados”. Se “por algum artifício [...] usado no discurso, geralmente recursos da enunciação, o leitor é levado a buscar o confronto entre duas ordens: a da razão e da desrazão. Aqui estamos no universo fantástico”. Todavia, se o leitor opta por explicar fenômenos, fazendo com que as leis da realidade permaneçam intactas, há a presença de outro afluente da literatura fantástica, o *estranho*. Por outro lado, “Se, ao contrário, decide que devem admitir novas leis na natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero maravilhoso”. (TODOROV, 2006, p. 154).

Assim, embasando-nos nos estudos de Todorov (2006), é importante destacar que o fantástico está, portanto, imbricado ao estranho e ao maravilhoso. Vejamos:

Quadro 4: Narrativas do insólito na perspectiva de Todorov (2006)



Fonte: Fonseca (2012)

Conforme Fonseca (2012), na tentativa de explicar o quadro acima, “é possível observar que o fantástico puro está representado pela seta na vertical. O que, para Todorov, representa a fronteira entre os dois vizinhos, o fantástico estranho e o fantástico maravilhoso.” (FONSECA, 2012, p. 68).

Todorov (2006) categoriza o **fantástico-maravilhoso** como uma narrativa que não pode ser explicada pela racionalidade. No entanto, o desencadear dos fatos, as ações das personagens, recebem esclarecimentos cabíveis às leis da natureza, fazendo com que o leitor acredite no sobrenatural.

Já o **maravilhoso puro**, categoria que aqui nos interessa e na qual se encaixam as narrativas populares africanas recontadas por Rogério Andrade Barbosa, é assim explicado por Todorov (2006):

Existe afinal um maravilhoso puro que, da mesma forma que o estranho, não tem limites nítidos: obras extremamente diversas contêm elementos de maravilhoso. No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens nem no leitor implícito. Não é uma atitude para com os acontecimentos contados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos. Os contos de fadas, a ficção científica são algumas das variedades do maravilhoso; mas eles já nos levam longe do fantástico. (TODOROV, 2006, p. 160).

Portanto, não é um feito específico ou um ser sobrenatural que concede a uma narrativa a categoria de *maravilhoso*, mas a sua totalidade no modo de descrição e exposição das personagens, que naturalmente fazem parte daquele espaço e tempo narrados. O conto de fadas pode receber tal categorização, como menciona Todorov (2006), todavia essa é apenas uma das vertentes do maravilhoso.

Os contos africanos recontados por Rogério Andrade Barbosa nas obras *Contos africanos para crianças brasileiras* (2016) e *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2011), ambas com ilustrações de Maurício Veneza, apresentam narrativas cujos animais adotam ações humanas. Esse fato incita o leitor à reflexão a partir das características particulares de tais animais, como, por exemplo, a inimizade entre o gato e o rato, o porquê de os jabutis terem cascos rachados ou o porquê de a galinha-d’angola ter pintas brancas. Tais textos diferem-se das fábulas que, embora também tenham nascido da oralidade, são narrativas nas quais está implícita a preocupação em apresentar animais com características psicológicas humanas e cujas ações levam o ouvinte a uma “lição de moral”. Já, os contos populares africanos usam do maravilhoso, imbricado às marcas folclóricas, para explicar comportamentos

e características próprias dos animais, sem a preocupação com uma lição moralista. Conforme Barbosa (2016, p.3), suas histórias “tratam de temas conhecidos desde os tempos mais remotos, mas com características bem próprias – plenas de africanidade -, pois todo folclore tem a sua marca própria.”

Nesse contexto, recupera-se o significado da palavra “folclore” inserida no dicionário, que traz a seguinte definição: “conjunto de costumes, lendas, provérbios, manifestações artísticas em geral, preservado por um povo ou grupo populacional, por meio da tradição oral.” O verbete ainda informa ser uma “ciência das tradições, dos usos e da arte popular de um país ou região”. (HOUAISS, 2009, p. 911). Sobre tais aspectos, Zilberman (2005, p. 98) afirma que o folclore:

Presume, por uma parte, um patrimônio popular já existente, veiculado sobretudo pela forma oral, composto principalmente por contos, [...] mas também por frases, canções, danças, atitudes; de outra parte, supõe a descrição desse material, responsabilidade assumida por uma ciência e pelos estudiosos que se dedicam a ela, como fizeram no Brasil, por exemplo, Mário de Andrade ou Luís da Câmara Cascudo, modernistas que nunca deixaram de examinar com carinho nossa cultura e tradições.

Há de se ressaltar que o trabalho com os contos africanos selecionados permite ao professor explorar, por meio da literatura, valores que transcendem ao campo da leitura, reconhecendo que as marcas culturais brasileiras bebem de culturas e povos de outros países que contribuíram e contribuem para formação do nosso povo. Conforme Nelly Novaes Coelho (2012, p. 158), “considerando a criança, o folclore é a melhor forma de fazê-la penetrar na alma do povo, de conhecer as vidas diferentes do país, de criar uma consciência nacional e o amor às nossas coisas”.

Com base no exposto e na construção teórica que nos levou a categorizar os textos selecionados para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica, que permeia a construção deste trabalho com narrativas populares, cuja temática reside no *maravilhoso*, apresento, abaixo, a análise das obras, baseada, mais uma vez, na grade de análise estrutural de narrativas literárias de Ceccantini (2000). Começamos pela delimitação do *corpus* de análise:

Quadro 5 – *Corpus* contos maravilhosos

Nº	Título	Obra
1	Amigos, mas não para sempre	<i>Contos africanos para crianças brasileiras</i> (Barbosa, 2008)
2	O jabuti de asas	
3	Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?	<i>Outros contos africanos</i>

4	Por que o porco tem o focinho curto?	<i>para crianças brasileiras</i> (Barbosa, 2006)
---	--------------------------------------	---

A primeira obra *Contos africanos para crianças brasileiras*, de Barbosa, (2008) apresenta dois recontos. Ambos os textos têm como cenário Uganda, “país de belezas naturais estonteantes, repleto de montanhas, lagos, rios, florestas e terras férteis”. (BARBOSA, 2019, p. 3). A primeira história relata a versão africana para um dilema universal, presente em diversas histórias e desenhos animados ao longo dos tempos, isto é, a briga eterna entre gato e rato. Ao invés do tão conhecido queijo, como frequentemente é tido, o “pomo da discórdia” (como cita o autor na nota introdutória), o motivo da desavença é uma espécie de manteiga conhecida como *ghee*. Já, na segunda narrativa, o autor reporta os leitores brasileiros à outra versão da história bastante conhecida como “Festa no céu”, na tentativa de explicar o porquê de os jabutis terem asas.

Com coloridas ilustrações de Maurício Veneza, que imergem o leitor no contexto e imagens típicas do território africano, o livro recebeu o selo de altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2004, na categoria conto, e o Prêmio ABL de Literatura Infanto-Juvenil de 2005.

O segundo livro, *Outros contos africanos para crianças brasileiras*, pertence ao Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ – 2007) e, também, remete da oralidade africana outros dois contos, originários do sul da África. O primeiro, explica o porquê de as galinhas d’angola terem pintas brancas e a relação das pintas com a seca; o segundo, o porquê de o porco ter o focinho curto. Com ilustrações de Maurício Veneza, ambas as histórias, além de divertir, possuem a “função primordial de educar. Seja para respeitar os mais velhos, seguir costumes tradicionais ou para enfatizar a força da inteligência, entre outros valores e ensinamentos”. (BARBOSA, 2011, p. 3).

Abaixo, a análise estruturada a partir da grade analítica de Ceccantini (2000), seguindo os mesmos campos analisados nos contos africanos de adivinhação, do subtítulo anterior:

Quadro 6 – Análise das narrativas em *Contos africanos para crianças brasileiras*

1. Obra	BARBOSA, Rogério Andrade. Contos africanos para crianças brasileiras . São Paulo: Paulinas, 2016.
---------	--

2. Ano da 1ª edição	2008
3. Gênero	Contos populares africanos
4. Resumo das ficções	<p>Narrativa 1 – Amigos, mas não para sempre</p> <p>A história inicia contando que em Uganda, coração da África, o gato e rato andavam sempre juntos, plantavam, colhiam e armazenavam suas comidas em pareceria. Certa vez, o rato sugere ao amigo que passassem a armazenar, além da colheita, leite, como forma de prevenção à seca que estaria por vir. Para isso, o roedor, que aprendera com as mulheres da aldeia a transformar o leite em uma manteiga chamada <i>ghee</i>, inicia com parceiro, que aceitara a ideia, o laborioso processo. Ao fim da estação, gato e rato haviam produzido um grande pote da manteiga, instalando-se aí, um outro problema a se resolver: onde guardar o pote de <i>ghee</i>. Após discutirem a melhor forma de guardar a produção, o rato sugere ao gato que o deixem em uma velha igreja, alegando ser um local protegido. O gato aceita a proposta do rato, sem imaginar que o mesmo planejara uma estratégia para enganá-lo, consumindo sozinho todo o alimento. E é por esse motivo, dizem, que o gato persegue o rato até hoje e o rato, amedronta-se com um simples miar do felino.</p> <p>Narrativa 2 – O jabuti de asas</p> <p>A segunda narrativa do livro, <i>O jabuti de asas</i>, é bastante familiar aos pequenos leitores brasileiros. Trata-se de uma versão africana para a conhecida história da “festa no céu”, contada e recontada em nossa cultura por portugueses e indígenas. Inicia-se contando que há muito tempo, as aves organizaram uma festa no céu, e o jabuti, ao saber, interessa-se em participar. O animal se entristece ao saber que não seria possível subir até lá e as aves se compadecem oferecendo uma ajuda: dispõem-se a dar algumas de suas penas para que o bicho voasse por conta própria até lá. O que os pássaros não esperavam era a ganância e astúcia do jabuti, que acaba por comer sozinho toda a comida da festa. Na volta, revoltadas, as aves tomam do malandro as penas que o haviam dado, obrigando-o a voltar do céu por meio de um salto. Ele pede então aos pássaros, que avisem sua mãe para que coloque capim em frente à sua casa para amortecer a queda, mas os pássaros não perderiam a oportunidade de vingá-lo: avisam a mãe para que coloque pedras bem grandes em frente à porta. O resultado foi inevitável: o jabuti esborrachou-se no chão contra os pedregulhos. É por esse motivo que todos os seus descendentes andam até hoje tão devagar e carregam o casco todo rachado.</p>
5. Personagens	<p>Narrativa 1: O gato e o rato.</p> <p>Narrativa 2: O jabuti e os pássaros.</p>
6. Tempo histórico	<p>O tempo, como na maioria dos contos populares, segue uma linha cronológica em ambos os textos, como nos trechos: “<i>Há muito tempo, um jabuti soube que uma grande festa estava sendo organizada pelas aves [...]</i>”; “<i>Na manhã seguinte, quando os galos começaram a cantar, os convidados já estavam acordados, prontos para partir rumo à festança.</i>”.</p>
7. Espaço	<p>Nos dois contos, os cenários surgem na medida em que as ações das personagens ocorrem, seguindo as construções de espaço</p>

	<p>narradas. Na narrativa 1: embora o autor não explicita por meio da narração o local exato em que a história se inicia, as ilustrações propõem ao leitor que o cenário é uma aldeia africana. Com o desencadear da história, a igreja toma espaço como cenário importante para o desenvolvimento e desfecho do conto. Embora esteja instalada dentro do mesmo povoado, o espaço toma um destaque à parte do ambiente externo: “<i>À noite, protegidos pela escuridão, o gato e o rato esconderam o pote cheio de ghee num canto da sacristia, onde o pastor guardava os documentos da igreja.</i>”. Já, na narrativa 2, os espaços podem ser delimitados como “terra” e “céu”. A história começa e termina em um espaço não delimitado, em uma floresta de Uganda. No entanto, a maior parte do conto passa-se no céu, onde acontece a festa: “<i>Antes que os pássaros voassem de volta à floresta, o jabuti fez um pedido.</i>”</p>
8. Duração da ação	<p>Os fatos apresentados na narrativa 1 duram cerca de alguns dias, não estando especificado no texto, mas compreensível pelo modo de exposição do narrador: “<i>Dias depois, convencido de que o gato era mais fácil de enganar do que imaginava, resolveu provar mais um pouco do ghee.</i>” Na narrativa 2, os fatos duram dois dias: o primeiro, quando pássaros e jabuti organizam-se para irem até a festa, e o dia seguinte, no qual a festa acontece: “<i>Na manhã seguinte, quando os galos começaram a cantar, os convidados já estavam acordados, prontos para partir rumo à festança.</i>”</p>
9. Foco narrativo	<p>Ambos os textos possuem narrador-observador, que se limita a contar a história à medida que os fatos acontecem.</p>
10. Temática central	<p>As duas narrativas possuem como temática a africanidade. Como marca do folclore local, os textos buscam transmitir ao leitor múltiplos ensinamentos, variáveis conforme a interpretação de quem o ouve ou de quem o lê. Pode-se dizer que o primeiro texto, <i>Amigos, mas não para sempre</i>, busca falar das amizades, uma vez que o gato, que é visto em muitas histórias como um vilão, que aproveita-se da fragilidade do menor para fazê-lo de presa, na verdade, segundo o conto, tem um motivo real para estar sempre a correr atrás do gato: o roedor quebrara a amizade entre os dois de maneira enganosa e planejada. Já em <i>O jabuti de asas</i>, a “lei do retorno” mostra-se evidente: a personagem principal, pertencente a uma espécie conhecida pela sua prudência e esperteza, acaba sofrendo as consequências de ter enganado os amigos que o ajudaram.</p>
11. Ilustrações	<p>As histórias que pertencem à coleção <i>Árvore falante</i>, da editora Paulinas, possuem ilustrações de Maurício Veneza. Nascido e residente em Niterói (RJ), Veneza é desenhista atuante na área dos meios de comunicação (histórias em quadrinhos, desenhos humorísticos, ilustrações etc.), junto a editoras e agências de publicidade do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Paraná. Também, é escritor de livros infantis, tendo sua estreia em 1987, ao publicar pela Formato Editorial “<i>Quem perde a voz, perde a vez e o barquinho vai...</i>”, que foi considerado “altamente recomendável para crianças” pela FNLIJ em 1988. É colaborador regular da revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> (editada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e membro da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil.</p>

12. Prêmios recebidos	A obra <i>Contos africanos para crianças brasileiras</i> recebeu o Prêmio ABL de Literatura Infante-Juvenil de 2005, pela Academia Brasileira de Letras, e o selo de altamente recomendável da FNLIJ 2004, na Categoria Reconto.
-----------------------	--

Quadro 7 – Análise das narrativas em *Outros contos africanos para crianças brasileiras*

1. Obra	BARBOSA, Rogério Andrade. Outros contos africanos para crianças brasileiras . São Paulo: Paulinas, 2011.
2. Ano da 1ª edição	2006
3. Gênero	Contos populares africanos
4. Resumo das ficções	<p>Narrativa 1 – Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas? Como sugere o título, o primeiro texto busca explicar o motivo de a galinha d’angola possuir pintas brancas, característica exclusiva de sua espécie. Tendo como cenário o sul da África, o texto inicia contando que naquele tempo, os habitantes dos vilarejos africanos sofriam com o sol escaldante que castigava a todos durante um período de muita seca. Todos aguardavam ansiosos pela chuva, até que uma nuvem aparece no céu, enchendo o povo de esperança. No entanto, ao avistar um elefante todo desengonçado a nuvem espanta-se, ficando o animal com a culpa de afugentá-la. A galinha d’angola (que até então possuía todas as penas pretas), ficou indignada com a situação. Ficou a correr horas e horas da nuvem, suplicando para que ela voltasse. A nuvem então se compadece da ave e pela sua persistência e preocupação com os outros e pelo jeito respeitoso que a galinha dirigiu-se para com ela, a Dona das Águas enviou chuva àquele povo e recompensou à galinha, pela sua dedicação, com o brilho das gotas de chuva em suas penas, fazendo dela uma das aves mais bonitas de toda a África. E, devido à canseira da galinha d’angola, todas as suas descendentes expressam até hoje o esforço da ancestral ao cacarejar: <i>tô fraca, tô fraca...</i></p> <p>Narrativa 2 – Por que o porco tem o focinho curto? O segundo conto sugere ao leitor que o porco, em sua ancestralidade, possuía uma grande tromba, como a do elefante. Era um animal ágil, forte e trabalhador. Comerciante habilidoso, o porco trabalhava na lavoura de sol a sol para sustentar sua família. Desde aquela época, algumas regiões da África sofriam com a seca, o que acabava por acarretar grandes prejuízos. Menos ao porco, que conseguia trazer água dos poços mais distantes, carregando-a em sua tromba, para regar a plantação. Nos momentos de aflição, apareciam animais de todas as partes do continente para comprar alimentos do porco, o que despertou a insatisfação do chacal. O ciumento animal arma um plano para dar o golpe em seu oponente, fingindo estar doente e com fome. Ele pede ao porco alimentos emprestados, para pagar depois. Dias se passam e como o chacal não aparece para pagar o empréstimo, o porco vai até sua casa cobrar a dívida. Lá, foi engado novamente. O chacal diz ao suíno que o dinheiro havia caído dentro de um cilindro, e somente o porco, com seu longo focinho, conseguiria tirá-lo de lá. O porco, então,</p>

	fica entalado e, para “salvá-lo”, o chacal serra sua tromba. É assim que o porco fica com o focinho curto, e, como não possui mais a tromba, rola na lama para refrescar-se com a água nos dias quentes. Já o chacal, continua passando fome.
5. Personagens	Narrativa 1: A galinha d’angola e a Dona das Águas. Narrativa 2: O porco e o chacal
6. Tempo histórico	Nesta obra, o tempo, também segue uma linha cronológica, nos dois contos, como podemos observar nos trechos: “ <i>O porco, embora menor que o paquiderme, era muito ágil, forte e trabalhador</i> ”; “ <i>O chacal, bicharoco ciumento, resolveu aplicar um golpe no oponente</i> ”.
7. Espaço	Ambas as narrativas se passam nas savanas africanas. Narrativa 1: “ <i>Os mais antigos contam que esta história aconteceu durante uma das piores secas ocorridas nas savanas do Sul da África.</i> ”; Narrativa 2: “ <i>No entanto, algumas regiões da África, desde aqueles dias, eram periodicamente afetadas pela falta de chuvas, que causava ruína, celeiros vazios, fome e prejuízo a todo mundo.</i> ”.
8. Duração da ação	Na narrativa 1 , os fatos duram cerca de algumas horas: o tempo em que a nuvem se aproxima, o elefante a afugenta, e a galinha começa sua corrida em busca da mesma, suplicando para que volte e manda a chuva aos seres vivos que ali habitam. Na narrativa 2 , a história tem duração de alguns dias, não estando especificado na narrativa: “ <i>Os dias passavam e nada do chacal aparecer para pagar o que devia.</i> ”
9. Foco narrativo	Os textos possuem um narrador-observador, que se limita a contar a história à medida que os fatos acontecem.
10. Temática central	Como nas obras analisadas anteriormente, as narrativas desse livro possuem como temática a africanidade. Ambas buscam dar explicações, fundamentadas no folclore local, para características de animais típicos do continente africano.
11. Ilustrações	Obra ilustrada por Maurício Veneza.
12. Prêmios recebidos	Obra pertencente ao Acervo Básico FNLIJ e selecionado pelo Catálogo da Feira de Bolonha – 2007.

SEÇÃO III: O LETRAMENTO LITERÁRIO E A LEITURA SUBJETIVA – DEFINIÇÕES

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2018, p. 17).

3.1 A subjetividade no ensino de leitura literária: reapropriação da obra pelo leitor

Podemos entender a leitura, a compreensão de textos e contextos, através da troca de experiências que ultrapassam a mera decodificação de vocabulários, de modo a levar o indivíduo à aquisição de novos valores.

A leitura não se dá de maneira espontânea, mas se constrói por meio de um processo que envolve características essenciais singulares ao ser humano, levando em consideração a sua capacidade de interação, mediada pelo contexto social no qual se insere. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que a linguística e a temática são atualizadas pelo leitor.

Conforme postula Cosson (2018), o ato de ler, ainda que seja realizado individualmente, mostra-se como uma atividade social, visto que o significado de uma leitura deixa de ser uma questão relacionada apenas ao leitor, podendo atingir a coletividade:

A leitura é resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2018, p. 40).

Quando tratamos de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente da leitura de textos literários das aulas de Língua Portuguesa, é comum que ela aconteça de maneira mecanizada e compulsoriamente objetiva, sem que os leitores, de fato, construam os seus próprios saberes. A grande cobrança pelo volume de atividades registradas em livros e cadernos por parte da direção e equipe pedagógica, ou até mesmo o despreparo dos professores que atuam nas séries

iniciais para o trabalho com literatura (já que não são todos que possuem a graduação em Letras, visto que a formação em Pedagogia possibilita o trabalho com múltiplas disciplinas no primeiro ciclo do EF), são alguns dos fatores que acabam por levar o trabalho com o texto literário a uma simples cópia de respostas pré-fabricadas.

Tal objetividade de direcionamento nas aulas de literatura limita a criança a enxergar os sentidos do texto em um circuito fechado, impossibilitando-a de levantar suas próprias hipóteses e construções pessoais exigidas pelo texto literário.

Araújo e Oliveira (2020) afirmam que para que a leitura subjetiva aconteça em sala de aula é preciso que os professores de Língua Portuguesa reconheçam seu papel de impulsionadores de tal prática, uma vez que o respaldo oferecido pelos cursos de licenciatura e, até mesmo, pelos documentos oficiais é limitado. A cultura da didatização da literatura e o não-olhar dos currículos para o lugar do texto literário na escola tem feito com que os leitores se distanciem cada vez mais das práticas literárias que, não raro, servem apenas de pretexto para práticas vagas de leitura e análise textual, não cumprindo, assim, a sua real função. Conforme afirma Zilberman (2009, p. 17):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Sob estes aspectos, as reflexões de Vicent Jouve (2013) levam-nos a compreender que o envelhecimento das ideias sobre leitura tem acarretado grandes prejuízos para o ensino e aprendizagem de literatura, visto que tem se tornado recorrente o distanciamento do leitor com a projeção real do texto. Para o autor, o ato da leitura só se constitui a partir do resgate interno do leitor e a compreensão e prática dessa ação são elementos fundamentais às aulas de literatura.

Os aspectos metodológicos para o ensino de literatura abordados por Annie Rouxel (2013) e as experiências de leitura iniciadas por Judith Langer (2005) nos levam a reconhecer que a subjetividade é uma necessidade funcional da leitura literária, afinal, é o leitor quem deve completar o texto imprimindo-lhe a sua forma singular de sentir e pensar. Conhecer e utilizar estas práticas mostra-se como algo

essencial aos professores que trabalham com o ensino de Literatura nas séries iniciais do EF, uma vez que, como já mencionado, é comum o tratamento do texto literário com superficialidade nessas séries.

É preciso que os professores tomem consciência de que a leitura de textos literários é uma competência necessária e não opcional ao ensino, já que a possibilita o desenvolvimento crítico do educando, o que servirá de habilidade não apenas para a prática de Língua Portuguesa, mas para todas as áreas do saber. É um equívoco pensar o ato de contar e ouvir histórias, buscar diversas interpretações e explorar o texto literário em sua totalidade, implícita e explícita, é um exercício que contribui apenas para prática do Português. É um direito do aluno ter acesso a textos literários, não como um estímulo exclusivo à leitura, mas como uma possibilidade de viajar na fantasia, de conhecer os diversos gêneros literários, as marcas textuais dos autores e seus devidos papéis na sociedade.

Sobre o caráter pedagógico da literatura, Jouve (2013) reflete que a dimensão subjetiva do ato de ler possibilita uma troca de vivências internas e externas no sujeito. A criança das séries iniciais, como é o caso do 4º ano, série a qual destina-se a proposta de intervenção pedagógica deste trabalho, tem um repertório limitado de leituras, oriundas das próprias experiências escolares ou de algum contato extraescolar que tenha tido com contos ou outros textos literários. As crianças possuem um gosto particular para o novo, interessam-se pelas práticas diferentes, que saem da rotina marcada do ambiente escolar e, conseqüentemente, o ato de ouvir e ler histórias pode ser facilmente estimulado pelos professores. Com o passar dos anos, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o gosto pela literatura vai se perdendo, à medida que o próprio professor não a estimula por, muitas vezes, não possuir, ele mesmo, o gosto nem o hábito de ler. O trabalho com a literatura deve, portanto, ser constante, planejado e fortemente estimulado desde a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, o hábito da leitura não deve ser criado nas séries futuras, mas sim, sequenciado e já apresentado desde o início da vida escolar das crianças. Deste modo, a formação e capacitação dos professores para o trabalho com textos literários também devem ser ofertados, seja nos cursos de graduação ou de formação continuada. Trabalhar literatura na escola é algo que exige planejamento.

Araújo e Oliveira (2020) postulam que é preciso que o trabalho com a subjetividade seja fortemente estimulado nas séries iniciais, de modo que o aluno

perceba que toda a sua bagagem (ainda que pequena) de conhecimentos e saberes é fonte importante na leitura de qualquer texto, fazendo com que os pequenos leitores sejam protagonistas nesse processo. “O que poderíamos chamar de “bibliotecas imaginárias”, isto é, as vivências e memórias anteriores, possibilitam a compreensão do texto literário” (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2020). Ou seja, “[...] aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55). Quando o professor estimula e trabalha, de maneira eficaz, a subjetividade nas aulas de literatura, cumpre-se o seu papel como formador literário e a possibilidade de acontecer o desgosto ou desinteresse futuro dos alunos para tal prática tende a diminuir.

Rouxel (2013) destaca que se faz necessário aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, antes que iniciem o trabalho com um texto literário em sala de aula, identificar previamente as zonas de incompreensão e as dificuldades dos alunos, para, posteriormente, submetê-las ao debate imperativo. É preciso, ainda, guiar a atenção das crianças para o texto, a fim de levantarem hipóteses e chegarem a interpretações satisfatórias. Para a autora, o professor é um sujeito-leitor que, ao levar o texto literário para a escola, já carrega consigo sua própria leitura, suas vivências e significações internas. Ele deve reconhecer que impor aos alunos, detentores de uma bagagem interna diferente da sua, que interpretem um texto de uma única maneira, ou seja, da sua maneira, já pré-estabelecida, contrapõe-se à ética profissional. Nas palavras da autora:

É preciso efetuar acomodações (no sentido óptico e fotográfico do termo) e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo modo, diante de público mais velho, não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, sem, contudo, impô-la. De todo modo, o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia. (ROUXEL, 2013, p. 29).

Percebe-se, portanto, que a leitura subjetiva envolve o raciocínio em sua forma discursiva. As crianças das séries iniciais necessitam de atividades escolares que envolvam o constante raciocínio, que despertem a atenção e nas quais elas sejam as protagonistas do saber, como propõe o trabalho com os contos africanos apresentados na proposta de intervenção pedagógica e aqui pesquisados. A “experiência subjetiva” no ensino de literatura acontece, segundo Langer,

[...] quando olhamos para dentro de nós mesmos na busca de significações e compreensões, quando trazemos novas experiências e ideias ainda mais para perto de nós mesmos, de modo que possamos “vê-las” de uma perspectiva interna. Então, passamos a adotar o ponto de vista de um participante em relação a essas experiências, em relação a sua aparência, sentimentos, gostos e como elas se relacionam às ideias e sentimentos dos outros participantes. Passamos a construir sentido e obtemos compreensão através da interiorização, como faz o contador de histórias. (LANGER, 2005, p. 18).

Para que a subjetividade pretendida nas aulas de literatura seja, de fato, alcançada pelos professores no primeiro ciclo do EF, faz-se necessário que ele tome consciência de que as aulas não podem valer-se apenas da contação de histórias (que, por sinal, é um método eficaz para despertar o interesse pelos textos literários, sobretudo com os menores). Essa estratégia, porém, deve ser sistematizada de modo que o contato com a leitura seja constante, de modo compartilhado e individualmente, buscando os amplos sentidos do texto. Conforme defende Jouve (2013), ao executarem o ato da leitura individual, o professor permite às crianças que elas se sintam parte das histórias, incorporando suas imagens mentais, fundadas em suas memórias pessoais, às novas imagens adquiridas pela nova leitura, atingindo uma dimensão afetiva no texto. Quando o leitor coloca em sua interpretação suas memórias pré-adquiridas, ele preenche os vazios deixados pela obra, executando uma leitura com retorno a si, da qual fala o autor.

Há de se concluir que em todas as perspectivas aqui apontadas, de Jouve (2013), Langer (2005) e Roxel (2013), fica evidente que os três autores comungam do mesmo pensamento: de que o leitor precisa ser ouvido. Traçar estratégias que promovam a reflexão, o debate interno no qual o leitor formula suas próprias “representações”, como aponta Langer (2005), não é uma possibilidade, mas sim uma necessidade de trabalho a ser realizado pelos professores de literatura, sobretudo, nas séries iniciais da educação básica. Afinal, os estímulos provocados na criança durante esse período escolar são capazes de gerar uma aprendizagem significativa que refletirá para vida toda.

Vivemos em uma sociedade mecanizada na qual a busca pela objetividade é uma constante e o universo digital ganha tanto espaço, a ponto de se ocultar o lugar da literatura em um currículo no nível nacional, como é o caso da BNCC. Neste documento oficial não se propõe a Literatura como uma disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, somente a traz incorporada a outras formas de manifestações

artísticas e culturais. O papel do professor, nas séries iniciais deve ser, sem dúvida, o de propagador da subjetividade. É preciso que os alunos tomem consciência de que o texto literário não é um circuito fechado, no qual o óbvio é o que faz sentido, mas que a construção da interpretação de um texto pode (e deve) considerar a internalização de quem o lê.

3.2 Sequência didática de leitura literária

O estímulo à leitura subjetiva é algo que demanda planejamento por parte do professor, de modo a que o trabalho com o texto literário seja sistematizado e faça com que o aluno se reconheça como protagonista na construção do conhecimento. Para tal prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proponho a *Sequência Básica*, apresentada por Cosson na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2018). As sequências didáticas fundamentadas nessa proposta caracterizam-se como ferramentas de ensino literário, a partir das quais os sentidos do texto são construídos por meio de atividades que promovem a interação, tendo a individualidade e a subjetividade como elementos fundamentais.

Resultado de anos de pesquisas e práticas de sala de aula observadas e vivências, as propostas para *Letramento Literário*, expostas por Cosson, configuram-se como uma reinvenção do ensino de literatura no ensino fundamental e médio, que erroneamente, conforme postula o autor, é tratado apenas como um apêndice da Língua Portuguesa nas séries iniciais.

O autor reconhece como Letramento Literário a assimilação entre as concepções de escrita e práticas escolares usuais. Segundo ele:

De uso recente na língua portuguesa, a palavra letramento tem suscitado algumas controvérsias. Tradução do inglês *literacy*, o letramento, como explica Magda Becker Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixavam perceber. Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. (COSSON, 2018, p. 11)

Segundo Cosson (2018), há, portanto, diferentes níveis e tipos de letramento. Em uma sociedade tão diversificada como a nossa, até mesmo um analfabeto, ainda

que de modo precário, pode ter concebido, mesmo que precariamente, algum tipo de letramento. Do mesmo modo que um indivíduo pode possuir sofisticado grau de letramento em determinada área e um conhecimento superficial sobre outra, o que depende de suas necessidades especiais ou do que a sociedade lhe oferece ou demanda.

Cosson (2018) postula que o Letramento Literário possui uma configuração distinta dos demais tipos de letramentos, uma vez que a própria condição de existência da escrita literária não compreende apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. “Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade”. (COSSON, 2018, p. 12).

O Letramento Literário refere-se a um processo de escolarização da literatura. A proposta apresentada por Cosson tem como objetivo desenvolver nos educandos a sua capacidade própria de emergir no universo da literatura, de forma que se crie no ambiente escolar uma comunidade de leitores na qual cada membro dessa comunidade possui seu espaço e função. O papel do professor como guia dessa comunidade é de suma importância, cabendo ao mesmo a função de “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (COSSON, 2018, p. 29).

Para que se execute um satisfatório trabalho com texto literário em sala de aula, a escolha pela obra é fator determinante para obtenção de resultados satisfatórios. Cosson (2018) postula que a seleção de obras “nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até os mecanismos de incentivo ao consumo comuns à maioria dos produtos culturais.” (COSSON, 2018, p. 31).

Na escola, segundo o autor, o primeiro fator que interfere na seleção de obras literárias são os programas que pré-estabelecem textos de acordo com os fins educacionais que se projetam para determinada série. Entre tais obras, é comum encontrar textos de simples fluência de leitura, para as séries iniciais, e obras de cunho cultural nacional, prevalecendo, portanto, a eleição de cânones para o trabalho. Outro fator mencionado por Cosson é a legibilidade dos textos, que ao separar os leitores

conforme a sua faixa-etária ou ano escolar, acaba por separar os leitores segundo a sua faixa-etária, determinando diferentes tipos de linguagem para grupos formados “com base na correlação das duas variáveis” (COSSON, 2018, p. 32). O terceiro fator é um problema que se refere às condições oferecidas para a leitura literária na escola. O autor ressalta que:

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala de do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leira e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. O cenário é o mesmo em escolas públicas e privadas, com as exceções de praxe que só justificam a regra. (COSSON, 2018, p. 32).

O quarto, e decerto mais determinante dos fatores que influenciam na seleção de obras literárias para trabalho na escola, é o “cabedal de leituras do professor”. Para Cosson, o professor é o principal intermediário entre o livro e o aluno. Portanto, é comum que o professor indique aos alunos as obras que ele leu e que de alguma maneira marcaram sua vida. Isso justifica a permanência de certos livros no repertório escolar durante décadas. “É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos, e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor” (COSSON, 2018, p.32).

Vale destacar que tais fatores não atuam de maneira isolada, mas combinam-se de diferentes maneiras. Cosson ressalta que não se pode ignorar o trabalho com os cânones nas aulas de literatura, afinal, eles também guardam parte de nossa identidade cultural e “não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja pra recusá-la, seja reformá-la, seja pra ampliá-la” (COSSON, 2018, p. 34). O autor leva-nos a compreender que deve existir um equilíbrio entre a literatura já consolidada e a leitura de obras contemporâneas, considerando a maneira como o discurso literário articula-se entre a pluralidade da língua e da cultura. Também, faz-se necessário que o professor reconheça a distinção entre o que é contemporâneo e o que é atual, termos erroneamente tidos como sinônimos, mas que possuem distinta significação:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado pra mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. O letramento literário trabalhará sempre como atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa

atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. (COSSON, 2018, p. 34).

Diante de tais explicações, consideramos que o trabalho com os contos africanos de Rogério Andrade Barbosa, selecionados para a proposta de intervenção pedagógica, proporcionará aos professores e alunos eficiente fonte para o letramento literário, uma vez que dispõe de textos contemporâneos e atuais que exploram a pluralidade cultural e ampliam os horizontes de leitura de quem o lê. Embora sejam antigas narrativas reportadas da oralidade africana, os textos apresentam temas pertinentes aos leitores brasileiros, que proporcionam a reflexão acerca de atitudes e valores atuais.

Cosson (2018) apresenta duas propostas de sistematização do trabalho com textos literários a fim de serem trabalhadas no contexto escolar para promoção do letramento literário. A primeira, a *Sequência Básica*, é voltada para o trabalho com textos literários mais curtos, como contos, crônicas e poemas, portanto, direciona-se para o Ensino Fundamental. Para textos de maior complexidade que exigem mais intervalos de leitura e intervenções no processo, o autor propõe a *Sequência Expandida*, com foco no trabalho no Ensino Médio. Ambas as estratégias se articulam a três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, a técnica do andaime e o portfólio.

Conhecer como as técnicas mencionadas configuram-se é necessário para a futura compreensão das atividades que comporão a proposta de trabalho com contos africanos na seção seguinte. A primeira técnica, a da oficina, “consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento” (COSSON, 2018, p. 48). Para tanto, alternam-se atividades de leitura e escrita, tomando o registro das leituras como algo essencial para construção do conhecimento. Na segunda perspectiva, a técnica do andaime, cabe ao professor “atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos” (COSSON, 2018, p. 48). A proposta de trabalho com a técnica do andaime está ligada a “atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos”. A terceira e última técnica de trabalho apontada Cosson (2018), a do portfólio, sustenta-se prioritariamente no uso do registro. Para cada momento de leitura ou a cada atividade oral realizada, exige-se um registro que integrará o portfólio. Conforme Cosson, o uso do portfólio permite ao professor “a visualização do

crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma.” (COSSON, 2018, p. 48-49).

Quanto à primeira proposta de sistematização do saber literário apresentada por Cosson (2018), ou seja, a Sequência Básica na qual se respalda este trabalho, consiste em quatro passos, assim nomeados: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, primeiro passo da sequência básica de letramento literário, é a alavanca que impulsiona o aluno e prepara-o para adentrar o texto. “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2018, p. 54). Daí o desafio do professor em preparar um ambiente e atividades favoráveis para que o primeiro contato dos alunos com o texto literário seja atraente e o convide a uma leitura agradável. Não podendo ser muito extensa, tende a levar, no máximo, a duração de uma aula. A motivação deve despertar o olhar dos leitores para o texto literário, todavia, pode fazer uso da leitura e análise de outros gêneros (literários ou não) que envolvam a temática que se pretende explorar. O lúdico é uma ferramenta eficaz para a motivação, pois, por meio de dinâmicas e atividades que envolvam o coletivo, é possível que os leitores, sobretudo as crianças, vejam a aula de literatura como um momento interessante, que não se resume apenas à leitura maçante de textos. É também no momento da motivação que o aluno adquire liberdade para discutir o tema que será abordado na leitura, expondo seu posicionamento de distintas maneiras, oral ou escrita:

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação. (COSSON, 2018, p. 55).

O segundo passo da Sequência Básica é a introdução, que tem como objetivo apresentar aos alunos a obra e o autor. Aqui, os alunos serão expostos a uma antecipação do enredo, de modo que fiquem curiosos em conhecer a obra em sua íntegra. Exposição de dados bibliográficos sobre o autor, apresentação da justificativa pela escolha, o contato físico com o livro (objeto), leitura dos elementos paratextuais (capa, contracapa, orelha, prefácio) são ações fundamentais para a realização de uma boa introdução à obra mediada pelo professor. A subjetividade é importante nesse momento, visto que se espera que, internamente, o aluno levante hipóteses sobre a

futura leitura, construindo sentidos que serão confirmados ou não através do contato integral com o texto. Cosson (2018) ressalta que embora aparente ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes bibliográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. [...] a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. [...] Outro cuidado que se deve ter é a apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. [...] quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, **justificando assim sua escolha**. (COSSON, 2018, p.60) (Grifo nosso).

Terceiro momento da sequência, a leitura, consiste na leitura integral do texto, a qual é acompanhada pelo professor por meio de atividades denominadas “intervalos”. As atividades recebem esse nome pois são etapas nas quais os alunos pausam a leitura e têm a oportunidade de relatar suas impressões e dificuldades de interpretação. É nesse momento que o professor pode perceber quais obstáculos dificultam a leitura dos alunos e traçar estratégias para ajudá-los. Vale lembrar que como proposta de letramento literário, as leituras de textos curtos deverão ser realizadas inteiramente na sala de aula, já, para textos maiores, a leitura pode ser levada para a casa. A duração, portanto, irá variar conforme o tamanho do texto. No caso dos contos, um intervalo de leitura é suficiente para compreensão.

A quarta e última etapa é a interpretação, momento da construção de sentidos do texto. É o momento interior do aluno com o texto, quando a decifração das palavras, dos capítulos, da globalidade textual o levará a concretizar sua pessoal interpretação. Conforme postula o autor, “esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições” (COSSON, 2018, p. 66). O estudioso afirma, ainda, que

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos **individualmente**. (COSSON, 2018, p. 65-65). (Grifo meu).

Em todas as etapas da Sequência Básica, em especial no momento da interpretação, é indispensável a utilização do registro. Variando conforme a idade e

série em que o trabalho é realizado, o registro pode ser a criação de um desenho, escrita de um resumo, resenha, um evento que envolva a comunidade escolar, como uma mostra literária ou júri simulado. O importante é que haja uma exteriorização dos sentidos construídos ao longo da sequência. Nessa etapa não há limite para o número de aulas, devido à grande variedade de possibilidades de tarefas.

SEÇÃO IV - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O letramento envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, na qual nos envolvemos quando construímos sentidos e comunicamos ideias numa variedade de situações; envolve os modos de pensar que aprendemos nos muitos contextos das nossas vidas. Esses processos de letramento estimulam o aumento da autoestima dos sujeitos, que é o que acontece quando as pessoas usam suas habilidades letradas para pensar e repensar suas compreensões dos textos, de si mesmas e do mundo; conferem importância aos indivíduos e aos textos orais e escritos, que criam e encontram, ao mesmo tempo em que reforçam e incentivam os tipos de linguagem e reflexão que caracterizam o pensamento acurado. Esse é o tipo de letramento que pode subjazer a todos os aspectos do ensino da literatura durante todas as séries do ensino regular, possibilitando a cada estudante o desenvolvimento da reflexão e do potencial para mudar a si mesmo e ao mundo ao seu redor (LANGER, 2005, p. 11-12).

4.1 Metodologia de coleta e análise de dados

A proposta de intervenção pedagógica, aqui apresentada, terá como objetivo geral a resolução da problemática tratada anteriormente, ou seja, contribuir, mediante a leitura, com a análise e recontação de contos africanos, para a conscientização e o aprimoramento das relações étnico-raciais dentro da escola e fora dela, de maneira a abranger os quatro eixos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Utilizando-se da prática da leitura subjetiva e embasando-se nas perspectivas de Jouve (2013), Langer (2005) e Rouxel (2013), atrelado à estratégia de leitura e letramento literário para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Rildo Cosson, especificamente, a Sequência Básica, a proposta visa desenvolver o prazer pela literatura e colaborar com a formação do aluno leitor. Para tanto, a base metodológica deste trabalho, reside na abordagem qualitativa que implica uma pesquisa com aspectos racionais e sistemáticos (GIL, 1999).

O suporte do método aponta, também, para a investigação exploratória e à revisão bibliográfica realizada, a fim de desenvolver o tema, esclarecer a hipótese proposta e, a partir dessas etapas, formular conceitos sobre o tema. Nesse sentido, Gil (1999, p. 43) enfatiza que “este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”.

O desenvolvimento da metodologia efetuar-se-á, ainda, com base na pesquisa explicativa, uma vez que busca a identificação dos fatores que determinam ou que

contribuem para a ocorrência de um problema e soluções para o problema abordado. Conforme Gil (1999, p. 42),

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa é critério avaliativo para obtenção do título de Mestre no PROFLETRAS e de que o programa tem por objetivo a formação e aprimoramento de professores do Ensino Fundamental, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, a pesquisa busca investigar e propor ações, ainda que o presente contexto no qual se desenvolve a pesquisa não permita a sua imediata implementação no contexto escolar. Devido à pandemia Covid-19 (2020) e à maneira como as aulas se desenvolveram a partir do mês de março de 2020 (via remota, sem aulas presenciais na rede Municipal de Ensino da cidade de Bandeirantes – PR), não foi possível implementar o projeto de pesquisa na turma pretendida. No entanto, isso não descarta a aplicabilidade da proposta de intervenção que será executada em turmas futuras, demonstrando o novo olhar da pesquisadora para a prática docente. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo afirma que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33).

Para a validação do projeto de ensino serão analisadas as atividades aplicáveis à luz das propostas de competências e habilidades previstas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, assim como os conteúdos acerca da história e cultura africanas, previstos pela *Lei 10.639/03*, alterada pela *Lei 11.645/08*, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

4.2 Contexto educacional

A proposta de intervenção didática que compõe este trabalho ancora-se no contexto da Escola Municipal Maria Inês Speer Faria – Educação Infantil e Ensino Fundamental, no município de Bandeirantes – Paraná. A instituição de ensino atende, aproximadamente, 214 alunos, distribuídos em 10 turmas, nos períodos matutino e vespertino. O trabalho será direcionado aos alunos da turma do 4º ano “B”, série na qual a pesquisadora atualmente leciona. Embora a proposta de intervenção não tenha sido executada, devido ao contexto pandêmico vivido durante a escrita desta dissertação e a impossibilidade de implementar o projeto tal como fora elaborado, fazendo uso do modelo de aulas remotas adotado pela rede de ensino, seguirei atuando nas mesmas séries e na mesma escola. Assim, tendo as aulas sido reestabelecidas em modelo presencial, haverá a aplicação desta proposta de trabalho.

A cidade de Bandeirantes – PR, onde se situa a escola alvo da proposta de intervenção deste trabalho, foi fundada em 1934 e está localizada no norte pioneiro do estado. Sua população, conforme estimativas do IBGE - 2018, era de 31.526 habitantes. Sabe-se que, até 1920, o território atualmente ocupado pelo município era habitado por índios caingangues. A partir dessa época, foram criadas fazendas na região e, em 1929, foi criado o distrito de Invernada, pertencente ao município de Jacarezinho. Somente em julho de 1930, a Empresa Ferroviária São Paulo-Paraná inaugurou uma estação ferroviária a três quilômetros do patrimônio de Invernada, estação esta que passou a ser denominada Bandeirantes, devido aos pioneiros encontrados na região, surgindo, então, um povoado nas proximidades. Em 27 de setembro de 1931, iniciou-se um trabalho de coligação em favor do progresso da estação. Já no final de 1932, um ano após, os dois povoados (Invernada e Bandeirantes) foram unificados, sendo criado o município de Bandeirantes, através da *Lei Estadual nº 2.396*, de 14 de novembro de 1934.

A cidade é referência na região no quesito educação, sendo que nela situam-se duas grandes instituições de ensino superior, a UNOPAR, universidade particular inaugurada em 2002, e a UENP, inicialmente chamada Faculdade Luiz Meneghel, estadualizada em 2006. O *campus* Luiz Meneghel da UENP abriga diferentes cursos nos centros de Ciências Agrárias, de Ciências Biológicas e Ciências Tecnológicas. Bandeirantes conta com escolas rurais e urbanas distribuídas em 10 colégios

estaduais, 19 escolas e centros municipais de educação e 4 colégios particulares de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Quanto à estrutura física, deve-se destacar que a escola municipal Maria Inês Speer Faria foi fundada em 30 de agosto de 1960 e localiza-se na Rua São Paulo, nº 414. O prédio original da escola é compartilhado com o Colégio Estadual Juvenal Mesquita e, até outubro de 2014, a escola manteve o seu funcionamento exclusivamente no período vespertino, dispondo de salas de aula exclusivas do município, pátio, banheiros masculinos e femininos, refeitório e quadra coberta. Em outubro de 2014, devido a problemas estruturais nas salas de aula disponíveis para escola municipal, a Escola Maria Inês precisou transferir suas atividades a outro prédio, para que as salas de aulas passassem por uma reforma. O lugar atual, cedido por empréstimo pela Loja Maçônica de Bandeirantes, fica na rua João Francisco Ferreira, nº 245, onde a escola permanece funcionando até a data de hoje. Atualmente, a escola dispõe de 5 salas de aula, banheiros femininos e masculinos, sala dos professores e cozinha.

A escola não possui pátio coberto (apenas uma pequena área com cobertura onde os alunos fazem as refeições), não possui quadra, nem biblioteca. Os livros de literatura encontram-se na sala dos professores e são levados aos alunos, em salas de aula, conforme a necessidade do trabalho a ser efetivado. Daí um dos motivos para a escolha do trabalho com literatura e letramento literário para o projeto de intervenção do mestrado. Vejo o quanto tem sido escasso o acesso das crianças aos livros de literatura, o quanto o acervo escolar da escola é precário (visto que o atual prédio não dispõe de espaço suficiente para abrigar todo o acervo e uma parte precisou ficar guardado no antigo endereço) e como o trabalho com a literatura é feito por professores com uma prática de leitura limitada, sem fundamentação teórica e sem sistematização dos saberes.

4.3 Proposta de atividades no modelo de Sequência Básica: leitura, análise e contação de contos africanos

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

TURMA: 4º ano do Ensino Fundamental

DURAÇÃO: 37 aulas

GÊNERO PRIVILEGIADO: Conto

OBRAS: *Três contos africanos de adivinhação* (2011); *Contos africanos para crianças brasileiras* (2008); *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2006)

AUTOR: Rogério Andrade Barbosa

Diante das inúmeras possibilidades de se trabalhar a leitura de textos literários em sala de aula, traçar estratégias que promovam não apenas a simples decodificação das palavras, mas que possibilitem a sistematização do conteúdo e a promoção do letramento literário na escola torna-se tarefa difícil para os professores da educação básica.

Os assuntos abordados por obras da literatura infantil são diversos, todavia há de se considerar que o trabalho com a literatura no contexto escolar deve possibilitar ao educando a oportunidade de aprender e refletir sobre temas que fazem parte da sua vida fora da escola, mas que de certa forma acabam passando despercebidos ou ignorados em sua vivência diária.

A escolha pelo trabalho com contos africanos no 4º ano do Ensino Fundamental favorecerá aos alunos conhecer não apenas a estrutura e funcionalidade do gênero, que pode ser abordado e contado de diferentes maneiras – aqui privilegiaremos os contos de adivinhação e os contos maravilhosos – mas também aprender a valorizar e a respeitar a cultura africana, possibilitando seu devido reconhecimento como elemento fundamental na formação da cultura brasileira.

Dessa maneira, antes de despertar o olhar da criança para o texto literário, é necessário que o professor se reconheça como peça primordial nesse processo de formação, despertando em seus alunos uma sensibilização às atribuições de experiências próprias para construção de sentidos no texto. Para tanto, a prática da leitura subjetiva será essencial na construção desta proposta de letramento literário. As atividades com os contos africanos aqui apresentadas seguirão os moldes propostos por Cosson (2018) para Sequência Básica de leitura e considerarão as práticas de leitura subjetiva nas perspectivas de Jouve (2013), Langer (2005), Rouxel (2013).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: TRÊS CONTOS AFRICANOS DE ADIVINHAÇÃO

Entre o Oriente e ocidente
 Onde fica?
 Qual a origem da gente?
 Onde fica?
 África fica no meio do mapa do mundo do
 atlas da vida
 Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
 África ficará
 (Palavra cantada)

PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO

“As muitas faces da África”

Duração: 1 aula.

Objetivo: Motivar os alunos para a leitura dos contos africanos de adivinhação, por meio de discussões e produções com o tema “África”.

Atividade 1: Fazer uma sondagem perguntando aos alunos o que eles sabem sobre a África. Após um breve momento de discussão e após instigar os alunos a recordarem as memórias sobre o que já viram em filmes, histórias e séries, ou aquilo que já tenham estudado nas aulas de história sobre o continente africano, entregar a cada aluno um pedaço de papel (não muito grande, pode ser meia folha de papel sulfite ou até mesmo um post-it). Peça para que eles representem com uma frase curta, uma palavra ou desenho o que eles sabem sobre a África. Os papéis serão colados em um painel intitulado: “A África que eu conheço”.

Professor, oriente seus alunos para que o momento de escrita ou produção dos desenhos não se estenda por muito tempo. O principal é que eles se sintam protagonistas na construção da atividade, portanto, se achar pertinente, peça para que cada um, ao se levantar para colar sua atividade no cartaz, leia em voz alta sua anotação ou explique, em poucas palavras, em que consiste o desenho. Se preferir, recolha todos e faça você a colagem. Após, leia as respostas para a turma. O cartaz deve ficar colado na sala, para que seja revisto no final do projeto. A fim de promover interdisciplinaridade com a disciplina de Geografia, sugere-se que o painel tenha o formato do mapa do continente africano. Vale levar para a sala de aula o mapa-múndi ou um globo terrestre, a fim de mostrar para as crianças a localização do

Brasil em relação à África e também as semelhanças entre os mapas dos dois continentes.

Atividade 2: Na atividade 2, os alunos assistirão a dois vídeos relacionados ao continente africano, com o objetivo de ampliar seus olhares acerca daquilo que eles já mostraram saber sobre a África. Embora os primeiros contos a serem trabalhados consistam em contos de adivinhação, é preciso que os alunos se sintam imersos e curiosos a desbravar a cultura africana por meio da leitura dos textos literários.

Professor, o primeiro vídeo, intitulado “As maravilhas da África”, mescla filmagens de belezas naturais, paisagens e animais africanos com imagens do filme de animação “O rei Leão”. Provavelmente os alunos já conhecerão a trilha sonora e as imagens do desenho animado. Após a execução do primeiro vídeo, pergunte aos alunos o que acharam, se imaginavam que a África seria assim e o que mais há no continente que não apareceu nas imagens. O vídeo está disponível no site *YouTube*, no seguinte endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=WX25yTRAAEM>.

Figura 6: Tela do vídeo *Maravilhas da África*



Fonte: YouTube

O segundo vídeo a ser apresentado trata-se da primeira produção, de uma série de reportagens exibidas pelo canal TV Cultura. O vídeo mostra um pouco dos contrastes que permeiam o terceiro maior continente do mundo: a África. Comandada pelo jornalista William Corrêa a série "Viva África", mostra que o continente divide-se entre a pobreza e o desenvolvimento, a vida selvagem e o crescimento urbano. Está disponível no endereço eletrônico:

<https://www.youtube.com/watch?v=xX7eg7T5uNk>.

Figura 7: Tela do vídeo *Viva África – Os contrastes africanos*



Fonte: YouTube

Atividade 3: Após a execução dos vídeos e breve debate de troca de impressões sobre os conteúdos abordados, solicite para que os alunos anotem, em uma folha que lhes será entregue, as informações que mais chamaram a atenção, explicando o porquê. Os registros serão incorporados ao *portfólio* da turma.

Professor, durante o desenvolvimento de toda a sequência, os registros e o uso do portfólio são muito importantes, pois possibilitarão a visualização do crescimento alcançado por seus alunos durante o percurso e a comparação dos resultados iniciais com os últimos. (COSSON, 2007). Ao entregar as folhas para o registro, promova alguns questionamentos para serem respondidos oralmente (direcione as questões para cada aluno para que o momento ocorra de maneira organizada):

- 1) *O primeiro vídeo não possuía falas, apenas música e imagens. É possível dizer qual era o tema abordado por ele?*
- 2) *O segundo vídeo era uma reportagem televisiva. Em quais lugares é possível assistir a vídeos como esse?*
- 3) *O que você sentiu ao assistir ao primeiro e ao segundo vídeo?*
- 4) *O que mais chamou sua atenção no segundo vídeo?*
- 5) *Vendo às imagens e informações apresentadas nos vídeos, o que você acha que há de semelhante entre a África e o Brasil?*

SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO

“Conhecendo o autor e a obra”

Duração: 1 aula.

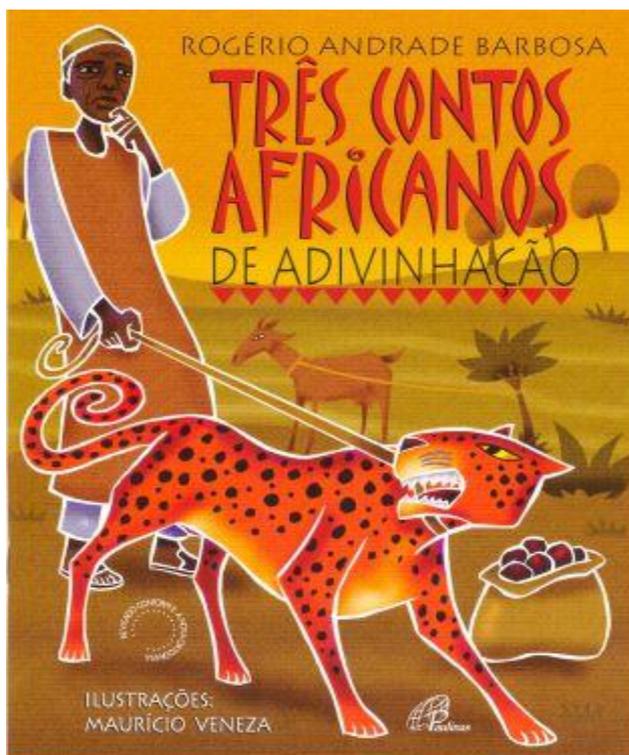
Objetivo: Apresentar fisicamente a obra aos alunos, chamando a atenção para os elementos paratextuais, de modo a instigar para a construção de hipóteses de leitura.

Professor, nesta etapa é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para que seja feita a exploração do exemplar.

Atividade 1: Fazer uma exploração de maneira oral dos elementos paratextuais da obra. Através da visualização do livro, chamar a atenção dos alunos para:

a) Capa: levar os alunos a observarem o projeto gráfico (cores, estilo das letras, ilustrações, etc.), os nomes do autor e ilustrador, título da obra e editora.

Figura 8: Capa do livro *Três contos africanos de adivinhação*



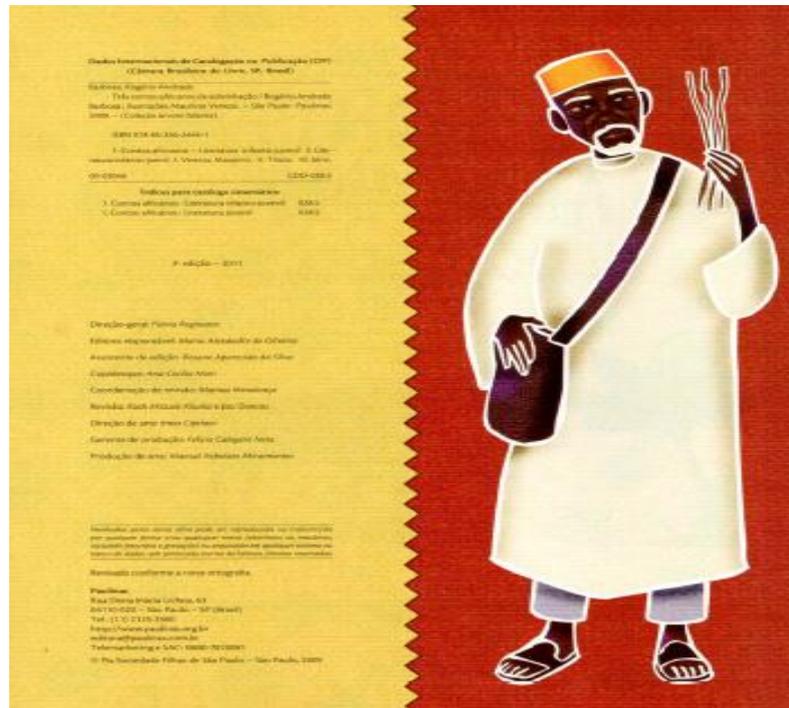
Sugestão...

A capa do livro possui cores atraentes e ilustrações, que certamente irão chamar a atenção dos alunos. Aproveite o momento para instigar seus alunos a pensarem sobre o que irão tratar as histórias apresentadas no livro e também para explicar os motivos que o levaram a seleção dessa obra.

Fonte: Barbosa (2009)

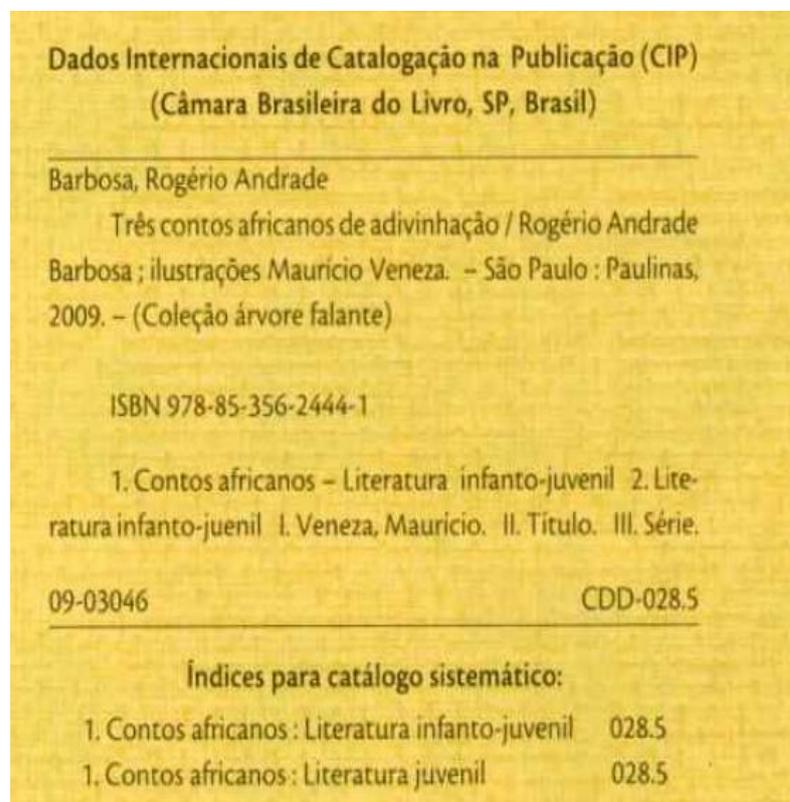
b) Folha de rosto: explicar para as crianças que a folha de rosto do livro em estudo além de apresentar novamente o título (igual ao da capa), no verso, traz a ficha catalográfica da obra (autoria, título, editora, ilustradores, ano da edição, local de publicação), bem como outras informações, como, dados da equipe editorial.

Figura 9: Folha de rosto do livro *Três contos africanos de adivinhação*



Fonte: Barbosa (2009).

Figura 10: Detalhe ficha catalográfica do livro *Três contos africanos de adivinhação*

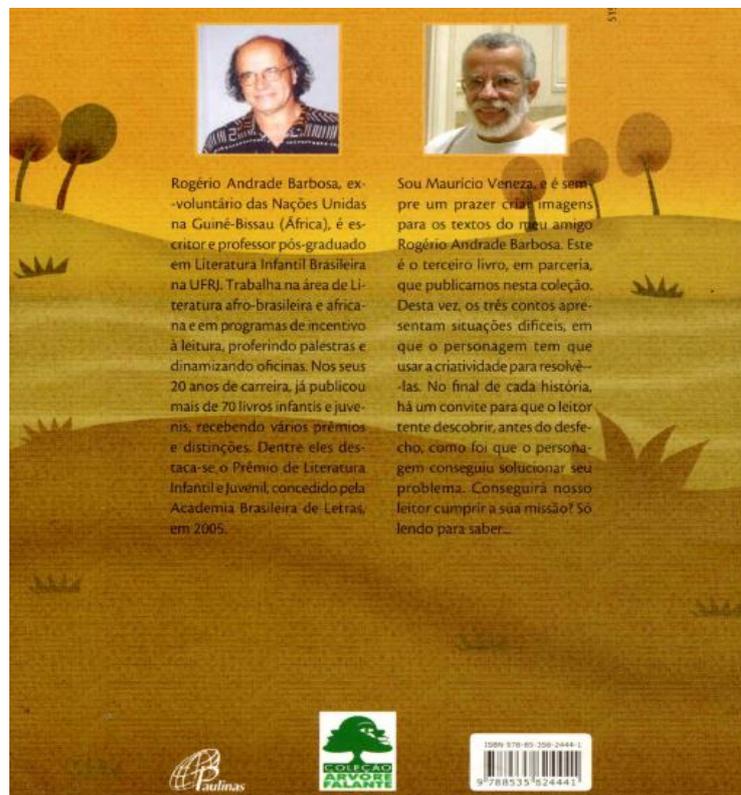


Fonte: Barbosa (2009).

c) Nota do autor: Ler para os alunos a “nota do autor” que introduz o livro *Três contos africanos de adivinhação*. Explicar a eles que Rogério Andrade Barbosa faz um convite à leitura por meio dessa nota, instigando-os a pensarem e a levantarem hipóteses de como serão os contos de adivinhas, assim como a falarem o que sabem sobre o país de origem dessas histórias.

d) Contracapa: Identificar, juntamente com os alunos, as imagens que compõem a contracapa, tais como os textos que a integram, com breves biografias do autor e ilustrador.

Figura 11: Contracapa do livro *Três contos africanos de adivinhação*



Fonte: Barbosa (2009)

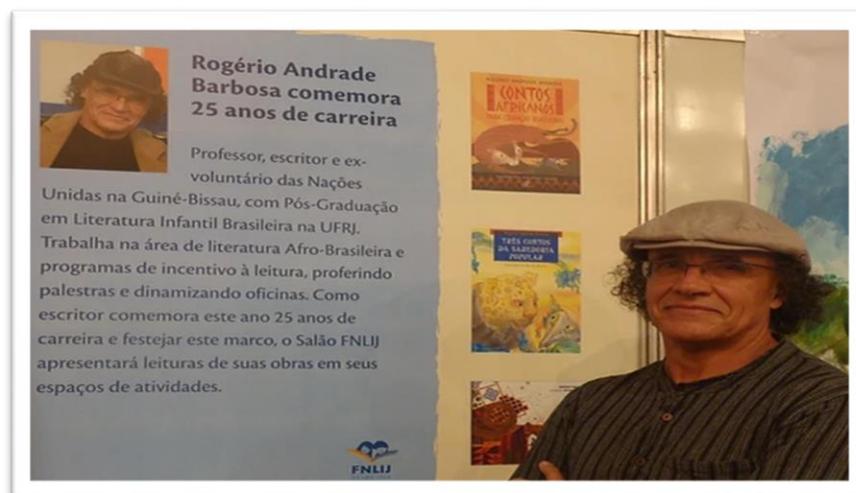
Professor, caso disponha de apenas um exemplar do livro ou se preferir uma melhor visualização dos elementos mencionados, recomenda-se expor as imagens de cada um dos elementos paratextuais em uma tela maior, como TV ou Datashow (a depender da disponibilidade de sua escola). Porém, é essencial que, mesmo fazendo a leitura por meio da tela, os alunos tenham a oportunidade de manusear o livro no decorrer da sequência. A proposta de letramento literário visa aproximar o leitor da obra, de modo que as crianças não apenas conheçam as histórias

narradas, mas que se sintam próximos ao livro físico, entendendo a função e o porquê da presença de cada um dos elementos que o compõem.

Outras possibilidades...

Neste momento, sugere-se, ainda, apresentar aos alunos a bibliografia do autor, disponível no endereço eletrônico: <https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/>. Se for possível, abra o site juntamente com os alunos e faça a leitura tecendo comentários sobre os livros publicados, os títulos acadêmicos e também sobre a missão do autor enquanto voluntário das Nações Unidas na África (explique o que é e qual o objetivo da organização). O site também contém uma galeria de fotos, que revela muitos momentos vividos por Rogério Barbosa no Brasil e na África.

Figura 12: Homenagem da editora Melhoramentos em comemoração aos 25 anos de Literatura Infanto Juvenil de Rogério Andrade Barbosa



Fonte: Site do autor

Figura 13: Visitando escola em Tarrafal, Cabo Verde – 2012



Figura 13: Visitando escola em Tarrafal, Cabo Verde – 2012 – Fonte: Site do autor

Atividade 2: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

- a) *Considerando os elementos externos da obra (capa, contracapa, ilustrações) você acha que o título está de acordo?*
- b) *Você fará a leitura de três contos africanos de adivinhação (conforme o próprio título da obra indica). Como você imagina que serão os personagens dessas histórias? (Características físicas, gostos, personalidade, ambientes que frequentam, etc.).*
- c) *Você sentiu-se motivado a ler a obra? Acredita que irá gostar das histórias? Por quê?*

Atividade 3: Ainda nesta etapa, pedir aos alunos que anotem as respostas das perguntas acima em um caderno ou folha elaborada para compor um portfólio (que pode ser individual, por aluno, ou um único portfólio para a turma), a fim de que, durante e após a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses se confirmaram ou não.

Professor, lembre-se de que o registro é instrumento fundamental para que o professor tenha suporte para analisar os resultados alcançados e comparar as estratégias que deram certo e o que se pode melhorar em futuras sequências elaboradas para turma. Conforme Cosson (2018, p. 48-49),

[...] o uso do *portfólio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, que seja do aluno, quer seja da turma. É essa dualidade de registro do portfólio que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as [...] sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa da comunidade.

TERCEIRA ETAPA: Leitura e Interpretação “Histórias para ler, recontar e raciocinar”

Duração: 13 aulas

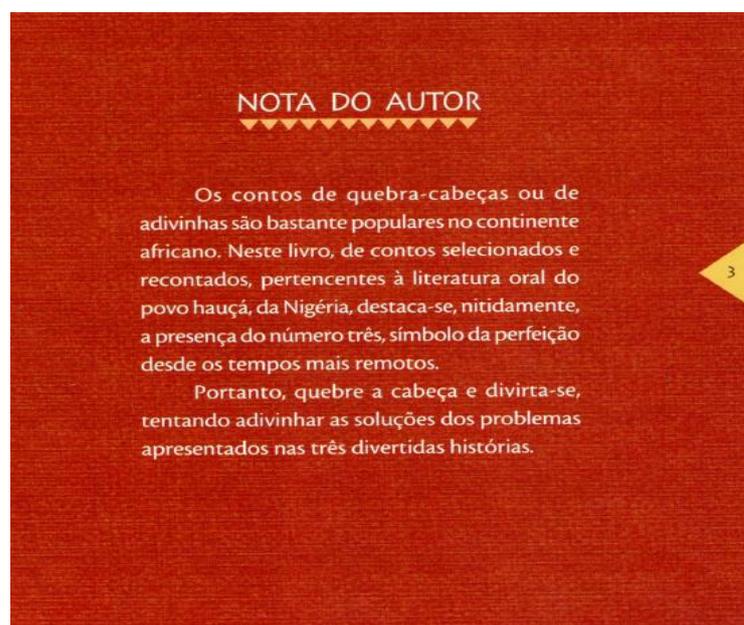
Objetivo: Promover a leitura e análise dos três contos que compõem o livro *Três contos africanos de adivinhação* (Barbosa, 2009), de modo a auxiliá-los no raciocínio e decifração dos enigmas contidos nas histórias.

Professor, por se tratarem de três contos diferentes contidos em uma única obra, as atividades da terceira e quarta etapas estarão articuladas, visto que para cada texto haverá um ou mais intervalos de leitura (a depender da necessidade diagnosticada pelo professor, no qual os alunos deverão refletir sobre o que já fora lido e sobre o enigma proposto pelo locutor), após a cada leitura serão realizadas atividades de interpretação. Lembre-se, os intervalos de leitura funcionam como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Ao fazer este acompanhamento da leitura por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplos do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (COSSON, 2006, p. 64).

Importante!

Antes de iniciar a leitura do primeiro conto, *Os três gravetos*, retome com os alunos a nota do autor, contida na página 3 do livro, já lida no etapa da introdução. As informações são importantes para situar o aluno de que lugar da África as histórias se referem. É importante que o aluno comece a perceber que embora os contos refiram-se à África, o continente em questão é muito grande, repleto de diferentes povos e múltiplas culturas.

Figura 14: Nota do autor



Fonte: Barbosa (2009)

Atividade 1: Leitura do conto “Os três gravetos”.

A leitura do primeiro conto será realizada pelo professor, de maneira oral, atentando à entonação adequada e podendo fazer uso de diferentes recursos, como fantoches, utilizando as próprias ilustrações do livro impressas em tamanho maior, para que haja uma melhor visibilidade pela turma. O professor também poderá contar a história fazendo uso direto do livro, de modo a contar e mostrar simultaneamente as ilustrações às crianças. A leitura (contação) da primeira parte da história acontecerá até o momento em que aparece a questão (adivinha, enigma) a ser solucionada:

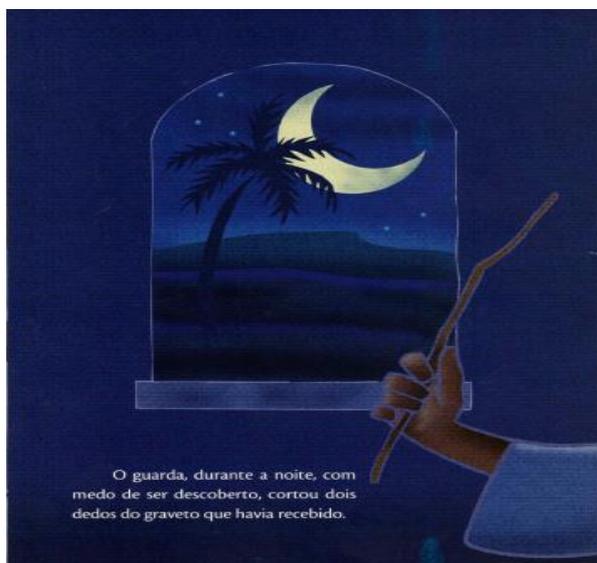
“QUAL FOI O TRUQUE DO ADIVINHO PARA PEGAR O LADRÃO?”

Sugestões de perguntas a serem feitas aos alunos:

- *Quem são os personagens da história?*
- *Onde se passa a história?*
- *Por que motivo o monarca estava furioso?*
- *O monarca pede para que os súditos chamem uma pessoa. Que pessoa é essa?*
- *O adivinho entregou a cada um dos prisioneiros, suspeitos de roubarem o anel, um graveto de igual tamanho e disse que quem estivesse com o graveto crescido, na manhã seguinte, seria o ladrão. O que aconteceu na manhã seguinte?*
- *Na opinião de vocês, qual foi o truque do adivinho?*

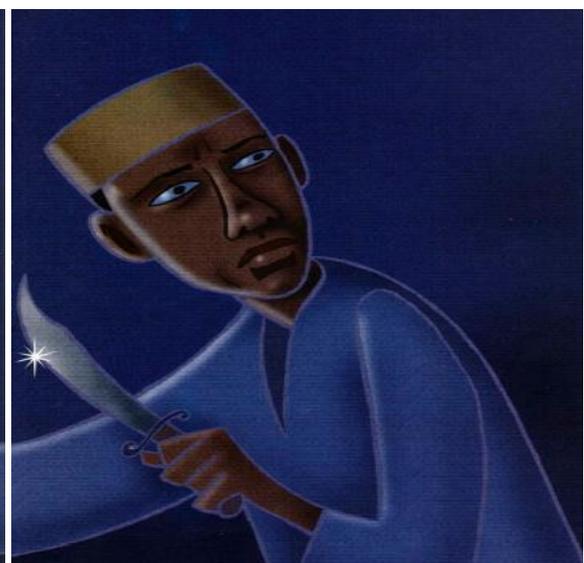
Atividade 2: Após o momento do debate, quando os alunos responderão oralmente os questionamentos feitos pelo professor e levantarão hipóteses para a solução do enigma, conclua a leitura do conto.

Figura 15: Imagem livro (p.10)



Fonte: Barbosa (2009)

Figura 16: Imagem livro (p. 11)



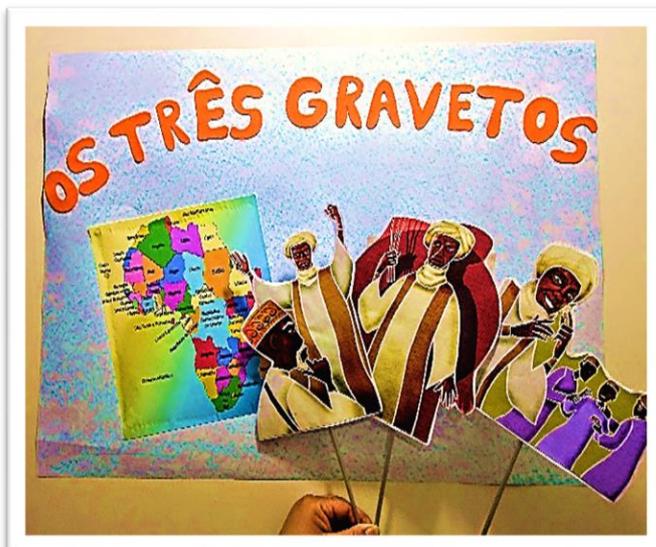
Fonte: Barbosa (2009)

Professor, seja qual for a maneira como fará a contação da história, por meio de fantoches ou mostrando as imagens diretamente do livro, a comunicação visual será um recurso indispensável neste momento, visto que, por se tratar de uma turma de 4º ano, a visualização das imagens despertará mais a atenção das crianças e ajudarão a compor a interpretação do conto. Lembre-se de que o seu modo de contar, a intensidade de sua voz e confiança na leitura influenciarão na compreensão da história. Conforme Betty Coelho (1986, p. 50):

Contar [histórias] com naturalidade implica ser simples, sem artificialismos. São também indispensáveis sobriedade nos gestos e equilíbrio na expressão corporal. Se o contador vivencia o enredo com interesse e entusiasmo, ele estabelece sintonia com o auditório. É necessário exercitar a criatividade para recriar o texto com originalidade, sem modificar a estrutura essencial.

Portanto, faça com que o momento da contação da história seja agradável. Faça com que as imagens complementem o verbal, dando o protagonismo à sua voz.

Figura 17: Cartaz e fantoches no palito



Sugestão...

Ao lado, cartaz e fantoches no palito, produzidos a partir da impressão de personagens ilustrados no livro “Três contos africanos de adivinhação”. No cartaz, o título do conto e um mapa da África. O professor pode utilizar o mapa para introduzir a história, mostrando a localização do país Nigéria.

Fonte: Acervo da autora

Atividade 3: Apresentar as características do gênero conto e os elementos que compõem a narrativa.

Professor, o gênero literário **conto** é caracterizado por ser **uma narrativa** curta, cujo começo, meio e fim dos fatos são narrados de maneira breve, porém, suficiente para se contar a história com sentido completo. Os contos apresentados neste primeiro momento caracterizam-se como **contos de adivinhação**, muito populares na tradição popular oral dos povos africanos. Embora possua algumas particularidades que o difere de outros tipos de contos existentes na literatura (como

os contos de suspense, contos de fadas, contos fantásticos), há algo em comum em todas essas narrativas: todos possuem narrador, personagens, espaço, tempo e ação. As próximas atividades buscarão levar os alunos a identificarem e a compreenderem a função de cada um desses elementos dentro da narrativa.

Questões a serem respondidas pelos alunos. É fundamental que cada aluno tenha uma cópia do conto em mãos para que seja consultada e relida no decorrer das atividades.

1) Quem são os personagens do conto *Os três gravetos*?

2) O **narrador** da história:

Observa os fatos. Participa da história. Ouve a história.

3) Em que local ou **espaço** acontecem os fatos narrados no conto?

4) É possível saber em que tempo aconteceu a história? Justifique sua resposta.

5) Complete o quadro com as informações retiradas do texto.

Organização do enredo	
1. Situação inicial	
2. Complicação	
3. Clímax	
4. Desfecho	

Professor, para resolução da atividade 5, explique aos alunos que **narrativa** ou **texto narrativo** é a ficção onde se narra, ou seja, relatam-se acontecimentos que trazem ações desenvolvidas por um ou mais personagens num determinado tempo e espaço, de modo a construir um enredo (história narrada). Neste primeiro momento é importante que se apresente a organização do enredo às crianças, explicando o significado de cada palavra e o que representa cada uma das partes no conto (situação inicial, complicação, desfecho e clímax). Para isso, apresente o quadro abaixo e busque identificar no conto, juntamente com eles, cada um dos itens contidos no quadro. Feito isso, responderão, juntos, a atividade. É essencial que o exercício seja realizado de maneira conjunta, com a mediação do professor.

ORGANIZAÇÃO DO ENREDO NAS NARRATIVAS	
SITUAÇÃO INICIAL	É a parte da narrativa em que são apresentados alguns personagens e expostas algumas circunstâncias da história (enredo). Na situação inicial, geralmente, são apresentados o momento e o lugar em que a ação acontecerá.
COMPLICAÇÃO	É a parte do enredo na qual ocorre o desenvolvimento de um conflito, conduzindo a história a um clímax.
CLÍMAX	É o momento mais tenso da história, e que exige uma solução.
DESFECHO	Momento em que ocorre a resolução do conflito. Há uma solução para o problema apresentado. É a conclusão da história.

Atividade 4: Reescrita do conto e identificação do ensinamento transmitido pelo conto.

- 1) Você percebeu que um dos guardas que deveria fazer a segurança da corte acabou cometendo um delito e foi descoberto. Você acredita que ele deveria ser punido pelo ato cometido? Por quê?
- 2) Por que é errado mexer ou tomar posse de coisas que não são nossas? Que conselho você daria ao guarda que furtou o anel para que ele não volte mais a cometer um erro como esse?
- 3) Agora que você já entendeu como se organiza um conto e algumas características do conto africano de adivinhação, reescreva a história em seu caderno, com suas palavras e faça uma ilustração representando a história estudada.

Professor, é relevante destacar que nestes momentos de discussões, é de grande importância dar atenção à fala do aluno, ouvir seus posicionamentos, suas dúvidas e auxiliá-lo no processo de construção de representações sobre o texto.

Atividade 5: Leitura do conto “Três mercadorias muito estranhas”.

Para leitura do segundo conto da obra, sugere-se que o professor entregue uma cópia do conto para cada aluno, impresso em frente e verso, de modo que a solução do enigma esteja presente no verso da folha. O intuito, no primeiro momento, é que cada aluno realize a sua leitura, de maneira individual. Porém, as crianças serão divididas

em equipes, a fim de que, no momento do intervalo, as equipes conversem entre si e tentem de maneira coletiva chegar à resolução da adivinhação.

Professor, antes de pedir para que os alunos iniciem a leitura do conto, destaque o fato de que no título, assim como no título do conto anterior e no próprio nome do livro, aparece novamente o número **três**. Como o autor destaca na nota introdutória da obra, o número três é símbolo da perfeição na cultura africana, desde os tempos mais remotos. (BARBOSA, 2009, p. 3). Para iniciar a aula, coloque o nome do conto em destaque na lousa e enquanto realiza a sondagem inicial com os questionamentos orais, anote no quadro as principais hipóteses levantadas pelos alunos.

Perguntas a serem realizadas oralmente aos alunos antes da leitura do conto:

- 1) *Pelo título do conto, do que você acha que irá se tratar a história?*
- 2) *Quais devem ser as mercadorias de que o conto irá falar? Por quê?*
- 3) *Onde você acha que deve se passar a história?*
- 4) *Qual é o significado de “estranho”? Por que você acha que o autor chama as mercadorias de estranhas?*

Atividade 6: Intervalo de leitura: tentando decifrar o enigma.

Professor, após os alunos terem realizado a leitura individual e silenciosa, releia a primeira parte do conto com eles. Ao chegar no questionamento, enfatize o que a adivinha propõe (**descobrir como atravessar o rio carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de inhames**), e peça para que os alunos discutam entre si como seria possível solucionar esse problema. Estipule um tempo para que conversem e para que escolham um membro do grupo para apresentar à turma a conclusão a que chegaram. Se achar pertinente, peça para que as folhas, que contêm a conclusão da história, permaneçam embaixo da carteira. Enfatize que não tentem ler a segunda parte da narrativa antes do momento certo para isso.

Atividade 7: Decifrando o enigma. Após cada representante das equipes apresentarem suas hipóteses de resolução, o professor fará a leitura em voz alta da segunda parte do conto, ou poderá pedir para que algum aluno leia para a turma. Após a leitura, professor e alunos poderão conversar sobre o desfecho e as demais soluções encontradas pela turma, para, então, resolverem as seguintes questões manuscritas:

- 1) *Quais são os personagens da história?*
- 2) *Quem é o personagem principal? Como você chegou a essa conclusão?*
- 3) *No conto, um camponês precisava atravessar o rio Níger carregando consigo algumas mercadorias. Quais eram elas? Quais eram os problemas que impediam o homem de realizar essa tarefa?*
- 4) *Na outra margem do rio havia crianças. O que elas faziam? Qual foi a reação delas ao ver o velho tentando atravessar o rio com as mercadorias?*
- 5) *Por que a cabra e o inhame não podiam ficar juntos?*
- 6) *O leopardo e a cabra também não podiam ficar juntos. Por quê?*
- 7) *Qual foi a solução dada pelo lavrador para resolver a charada?*
- 8) *Pelo raciocínio do lavrador, quantas viagens o camponês teria de fazer para conseguir atravessar com todas as mercadorias?*
- 9) *Procure no dicionário e copie o significado da palavra “mercadoria”.*
- 10) *Com base na definição encontrada no dicionário e nas discussões realizadas, explique o título do conto: Três mercadorias muito estranhas.*

Atividade 8: Tecendo saberes: os provérbios populares e a sabedoria do mais velho.

Professor, esta atividade terá início em sala de aula e será levada para casa, a fim de que os alunos pesquisem com os pais, avós ou outros familiares provérbios populares que serão compartilhados com a turma em aula futura. Explique para os alunos que eles poderão fazer uso da internet para complementar a pesquisa, porém, o objetivo principal é que eles colem as informações com pessoas mais velhas da família.

- 1) Observe com atenção a seguinte fala dita pelo camponês da história:

- Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em meu lugar? Lembrem-se – argumentou citando um antigo provérbio – “quem é velho já foi jovem”.

Essas palavras deixaram as crianças em silêncio, sem reação. Qual é a sua opinião sobre a atitude das crianças?

- 2) Em sua opinião, onde vivemos, as pessoas respeitam os idosos? Justifique.
- 3) O que as pessoas mais velhas podem ensinar às pessoas mais jovens? Por quê?
- 4) O que pode ser feito para que haja mais respeito na sociedade para com as pessoas idosas?
- 5) Além do provérbio destacado no trecho acima, o conto apresenta um outro ditado africano, típico da sabedoria popular. Copie-o.

6) Você sabe qual é a origem dos provérbios e o que eles representam nas culturas brasileira e africana? Leia o texto abaixo e resolva a próxima questão em casa. Na aula seguinte, você compartilhará sua resposta com os colegas.

Caro aluno, agora que você já conhece um pouco mais o que são os provérbios, pergunte para seus pais, avós, tios ou outras pessoas mais velhas um provérbio que eles conheçam e qual o significado desses ditados para a vida dessas pessoas. Anote sua pesquisa no caderno. Na próxima aula, você irá compartilhar seus provérbios com os colegas.

O QUE SÃO OS PROVÉRBIOS AFRICANOS?

Maria Stella de Azevedo Santos

Os provérbios fazem parte da oralidade africana, mas também de todos os outros continentes. É universal a maneira de falar em frases curtas e expressivas. Aristóteles disse: “reliquia que, em virtude de sua brevidade e exatidão, salvaram-se dos naufrágios e das ruínas das antigas filosofias”. Os provérbios podem ser conceituados como: enunciados breves, de origem desconhecida, que expressam uma sabedoria a ser utilizada em qualquer tempo e lugar; Frases sintéticas, cujos conteúdos condensados expressam grande sabedoria; Fontes de prazer que, pela sua estrutura, possibilita ao cérebro fixar mensagens que colaboram para que o homem se harmonize consigo e com o outro.

Diz-se que uma frase expressiva é um provérbio quando: sua origem é desconhecida porque seu autor se perdeu no tempo, uma vez que geralmente é pronunciada de maneira natural a partir de uma determinada situação; torna-se popular, porque sendo criada a partir de uma circunstância particular, passa a ser utilizada pela população em geral, sempre que circunstâncias semelhantes voltam a acontecer; é universal, pois muitas frases curtas e com sentido são pronunciadas, mas só se tornam provérbios aquelas que possuem caráter universal, de forma ampla ou restrita – uma comunidade, por exemplo. São exemplos de provérbios, ou ditados populares, de origem africana:

- Ninguém grita de dor quando cuida de suas próprias feridas.
- A pessoa que trabalha duro, ganha a inimizade do desocupado.
- Aquele que cai no buraco ensina aos que vêm atrás a terem cuidado.
- Quem não sabe construir uma casa, monta uma barraca.

Os provérbios, portanto, podem e devem ser utilizados no sistema formal de educação, não só na área de Língua Portuguesa, mas em várias outras áreas. O ditado popular, em forma de sotaque – um dito picante – “quem nasceu para dez réis, nunca chega a vintém”, é excelente para falar dos tipos de dinheiro na história do nosso país.

Fonte: <http://mundoafro.atarde.uol.com.br/tag/proverbios/> Acesso em: 17/07/2020
(Adaptado)

Professor, para a aula seguinte, prepare o ambiente da sala para realização de uma “Roda de provérbios.” Os alunos poderão ficar dispostos em círculo, nas próprias carteiras ou sentados no chão, como preferir. Também poderão ser levados

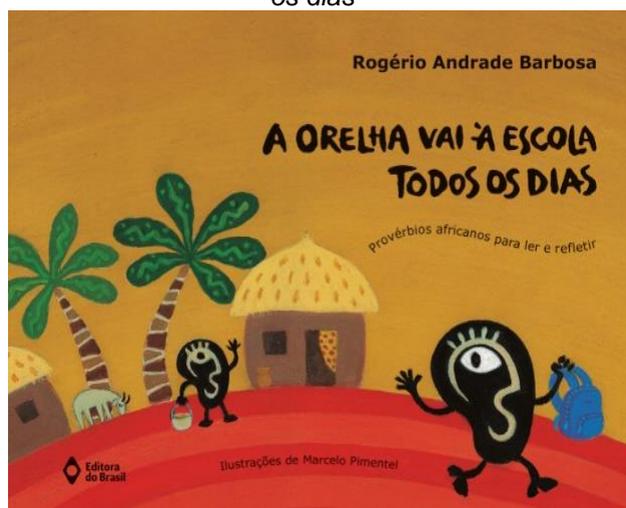
para um ambiente externo, onde haja pouco barulho para que consigam falar e ouvir com clareza. Estimule-os a comentarem sobre como foi a realização da pesquisa, quem foram as pessoas a quem eles perguntaram sobre os provérbios e qual provérbio chamou mais a sua atenção.

Atividade 9: Roda de provérbios. Os alunos deverão compartilhar com os colegas, da maneira oral, os provérbios pesquisados. Após a troca de experiências, entregar a cada um deles um pedaço de papel em branco no qual eles deverão anotar o provérbio aprendido que mais lhe chamou atenção. Para o provérbio escolhido, o aluno deverá produzir um desenho que o ilustre. Os trabalhos irão compor a “Árvore dos provérbios”, um cartaz em formato de árvore, com os papéis escritos e ilustrados colados, de maneira a compor um bonito trabalho. O cartaz deverá ficar exposto em algum lugar da escola, onde os alunos de outras turmas o possam ler e apreciar.

Sugestão!

Professor, nesse momento, você poderá compartilhar com os alunos a leitura do livro *A orelha vai à escola todos os dias* (2019), também de autoria do escritor Rogério Andrade Barbosa. O projeto, publicado pela Editora do Brasil, é fruto das viagens de Rogério à África e proporciona um mergulho na sabedoria passada de gerações em gerações.

Figura 18: Capa do livro *A orelha vai à escola todos os dias*



Fonte: Barbosa (2019)

Atividade 10: Conexões: Localização do rio Níger. O conto “Três mercadorias muito estranhas” passa-se às margens do rio Níger. A presente atividade busca situar os alunos da localização do rio mencionado no conto e sua importância para o continente africano, 3º continente mais extenso do mundo.

Professor, prepare com antecedência o projetor (*data show*) para a aula. Assim, ficará mais fácil a compreensão do mapa político da África, a localização do rio Níger, sua extensão territorial e importância para o continente. Antes de iniciar a

atividade, dirija aos alunos alguns questionamentos para serem respondidos de maneira oral. Anote as principais respostas na lousa.

Sugestões de perguntas:

- a) Qual a importância de um rio para uma cidade?
- b) Quais são os rios que banham a nossa cidade?
- c) Quais são os cuidados que devemos ter para preservação dos rios?
- d) Que outros rios brasileiros você conhece?
- e) O conto “Três mercadorias muito estranhas” tem como cenário as margens de um importante rio africano. Que rio é esse?
- f) Qual deve ser a importância desse rio para a África? Você conhece outros rios africanos?

Após os questionamentos orais, seguir para as atividades descritas abaixo, com auxílio de mapas e/ou *data show*.

Professor, antes de iniciar as próximas atividades descritas será importante explicar aos alunos o significado da palavra “continente”, que lhes pode ser desconhecido, em um momento interdisciplinar, envolvendo conceitos da disciplina de geografia. Para tanto, sugere-se a utilização do próximo texto. Se possível, leve para a sala de aula um globo terrestre e/ou um mapa-múndi em tamanho grande para mostrar aos alunos a localização dos continentes mencionados no texto.

CONTINENTES

Você sabe quais são os continentes que fazem parte da Terra? Leia e descubra as suas características!

Os continentes são as divisões do espaço terrestre elaboradas pelo homem para melhor compreendê-lo. Trata-se de grandes massas de terras que são separadas pelos oceanos. Assim, de acordo com a divisão atual, existem seis principais continentes: **América, Europa, África, Ásia, Oceania e Antártida**.

A seguir, veremos as características de cada um dos continentes, organizados do maior para o menor.

1º Ásia – Além de ser o maior dos continentes, é também o que possui a maior população do planeta. Sua área total é de quase 45 milhões de km² e a população atual está estimada em 4,5 bilhões de pessoas. É na Ásia que encontramos o ponto mais alto do mundo, o Monte Everest, com 8.848m de altura.

Entre os 53 países que fazem parte da Ásia, podemos citar: China, Índia e a maior parte de Rússia. Nela também se encontra uma região que apresenta as relações políticas mais conflituosas do mundo: o Oriente Médio.

2º América – O segundo maior continente do mundo, com uma área total de 42 milhões de km², é geralmente dividida em três partes: América do Norte, América do Sul e América Central. Outra forma divisão separa o continente entre América Anglo-Saxônica e América Latina. A população total desse continente está estimada em aproximadamente 1 bilhão de habitantes.

Dentre os 35 países que compõem a América, podemos citar: Estados Unidos, México e Canadá, na América do Norte; Haiti, Cuba e Jamaica, na América Central; Brasil, Argentina e Paraguai, na América do Sul.

3º África – O continente africano é um dos que possuem a maior quantidade de etnias em todo o planeta. Antes da colonização realizada pelos europeus, existiam mais de duas mil civilizações diferentes! Sua extensão territorial é de mais de 30 milhões de km² e a população está estimada em 1,2 bilhões de habitantes.

É o continente que possui o maior número de países: 54, ao total. Dentre eles, podemos destacar o Egito, a Tunísia, a Nigéria e a África do Sul.

4º Antártida (Antártica): também chamada de “Polo Sul”, é o quarto maior continente do mundo, com aproximadamente 14 milhões de km². Sua área é dividida entre vários países do mundo, que realizam pesquisas e estudos científicos.

Ao contrário do que muitas pessoas imaginam, esse continente não é formado apenas por gelo, mas também por uma grande quantidade de terra (ao contrário do Polo Norte, que é formado somente por calotas polares). Existe vida na Antártida, que abriga os famosos Pinguins, entre outras tantas espécies que conseguem resistir ao frio extremo!

5º Europa: apesar de ser um dos menores continentes do mundo, a Europa é o mais importante politicamente. Foi a partir dela que se constituiu e se expandiu o sistema capitalista e seus valores econômicos, sociais, políticos e culturais. As ciências também são, em sua maior parte, oriundas desse continente, pois foi nele que os gregos criaram a Filosofia.

Sua extensão territorial é de mais de 10 milhões de km² e a população é de aproximadamente 800 milhões de habitantes.

Entre os 49 países que compõem a Europa, podemos citar: Inglaterra, Alemanha, França, Portugal, Espanha e muitos outros.

6º Oceania: é chamada pelos europeus de “novíssimo mundo”, pois foi o último local da Terra a ser colonizado por eles. Possui 14 países distribuídos por mais de 8 milhões de km². A maioria deles é formada por arquipélagos (conjunto de ilhas). A população total desse continente é de aproximadamente 40 milhões de pessoas.

Dentre os países que fazem parte da Oceania, podemos destacar a Austrália, a Nova Zelândia e o Taiti.

[...]

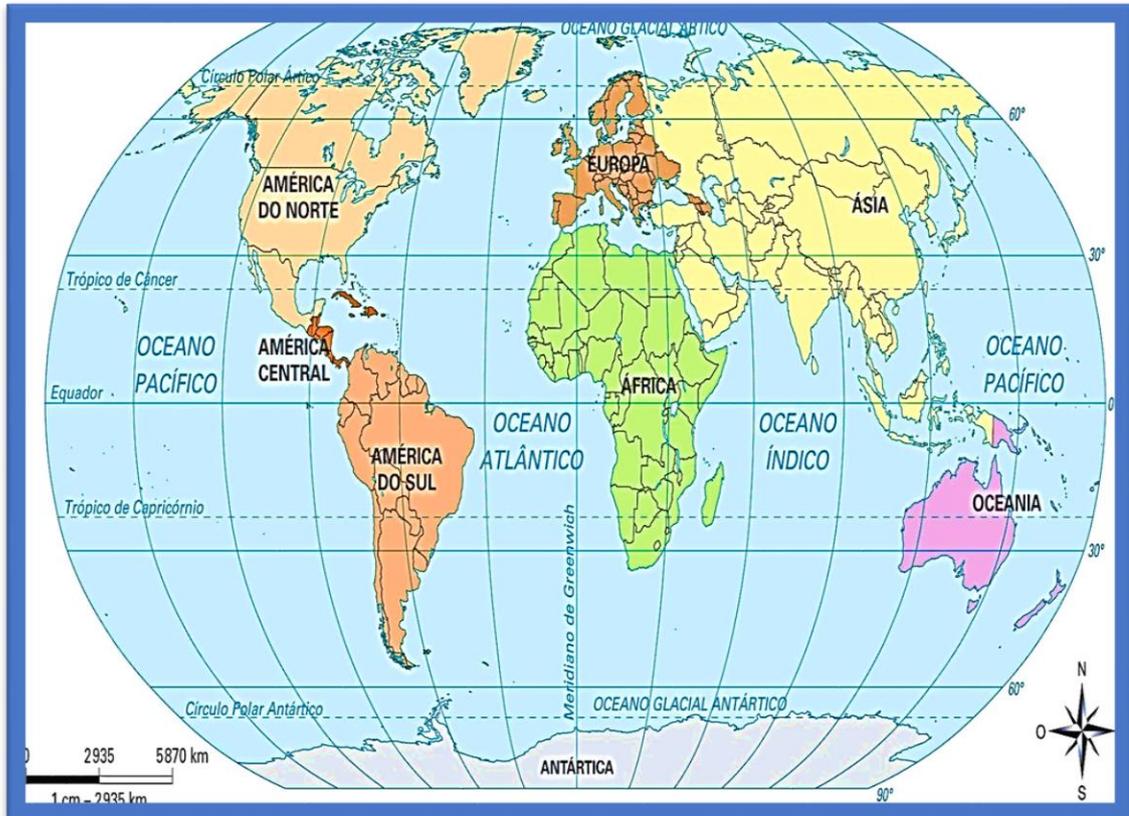
Por Rodolfo Alves Pena

Graduado em Geografia

Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/continentes.htm>. Acesso em: 19 out. 2020

- Você já sabia que a África é o 3º continente mais extenso do mundo? Fica atrás apenas da Ásia e da América. Observe abaixo:

Figura 19: Mapa-múndi – divisão dos continentes



Fonte: Pinterest (2020)

- O conto “Três mercadorias muito estranhas” passa-se às margens do rio Níger, que além da Nigéria também banha outros países. Observe o mapa político da África. Consegue localizar onde está o país Nigéria?

Figura 21: Mapa nascimento, percurso e desembocadura do Rio Níger



Fonte: Portal *saberespatico.com* (2020)

- O mapa abaixo traz um recorte do mapa do continente africano, onde é possível observar detalhadamente os países banhados pelo rio Níger. Analise-o e responda: *Quais são os países banhados pelo rio? Em qual país ele nasce? Em que país ele desemboca?*

Figura 22: Percurso Rio Níger



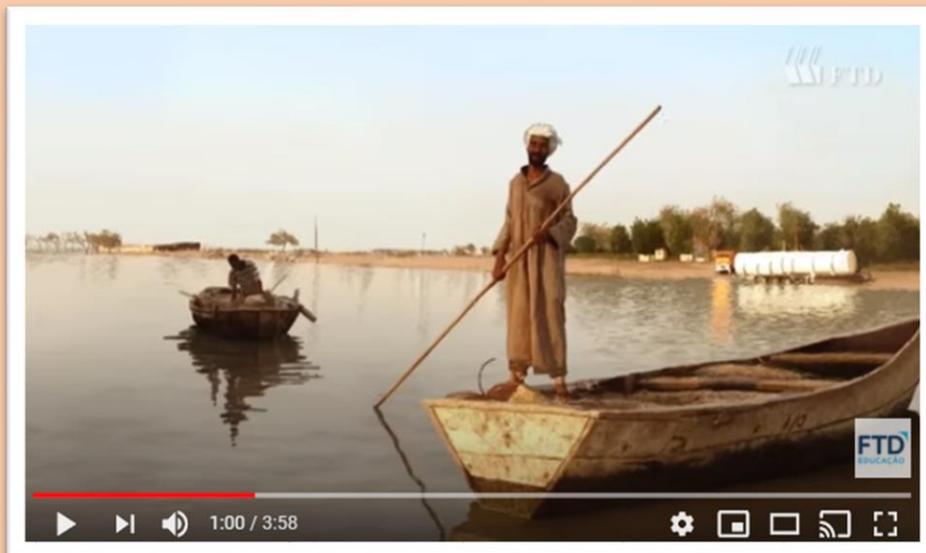
Fonte: Portal *mitosdapaz.blogspot.com* (2020)

- Além do Rio Níger, no qual se passa a história narrada no conto que estudamos, o continente africano possui outros rios muito importantes, como o rio Congo e o rio Nilo. Já ouviu falar em algum deles? Assista com atenção ao vídeo que seu professor irá passar. Ele falará sobre os três grandes rios africanos: Níger, Congo e Nilo.

Professor, o vídeo intitulado “Geografia: Os grandes rios africanos”, está disponível no site Youtube, com o seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=dz AX8WDxxI>. De uma forma muito lúdica, fazendo uso de imagens e música, o vídeo fala sobre a importância dos rios Níger, Nilo e Congo para o continente africano e também dos problemas pelos quais esses rios vêm enfrentando ao longo dos anos, como o desmatamento, a poluição e o crescimento das cidades. Deixe que os alunos assistam primeiramente ao vídeo na íntegra, sem interrupções, e, ao terminar a execução, pergunte-lhes o que conseguiram compreender. Depois, execute o vídeo por mais duas ou três vezes (quantas achar necessário), fazendo pausas para que os alunos observem aspectos retratados semelhantes ao que fora narrado e ilustrado no livro *Três contos africanos de adivinhação* (Barbosa, 2009), como as vestimentas das pessoas e as

embarcações. Tenha o livro em mãos para mostrar e comparar às imagens mostradas pelo vídeo.

Figura 23: Homem em barco às margens do rio Níger



Fonte: YouTube (2020)

Figura 24: Homem às margens do rio Níger



Fonte: YouTube (2020)

Figura 25: Imagem livro “Três contos africanos de adivinhação (p. 12)



Fonte: Barbosa (2009)

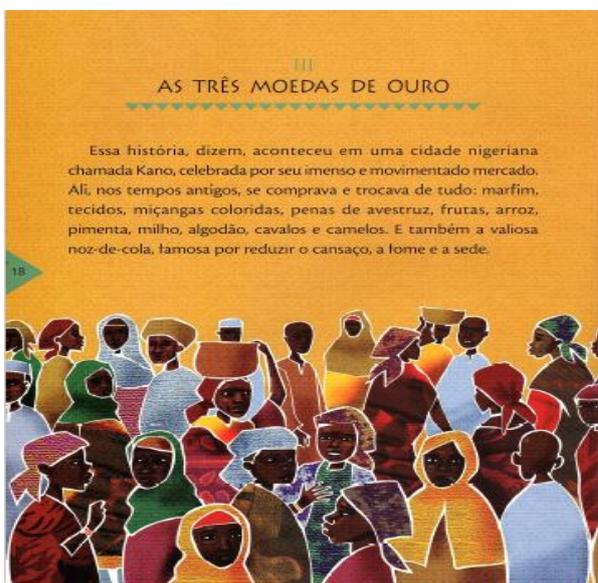
Após assistir e analisar o conteúdo do vídeo, pedir para que os alunos registrem no caderno o que aprenderam sobre o rio Níger e façam uma ilustração sobre o rio. Também poderá solicitar a pintura do mapa do continente africano para que seja colado do caderno ou anexado à pasta de atividades.

Atividade 11: Leitura do conto “As três moedas de ouro”.

Assim como no conto anterior, para leitura do terceiro e último conto da primeira obra trabalhada, o professor poderá entregar uma cópia do conto para cada aluno. A solução da adivinha deve estar no verso da folha, de modo que a criança possa tentar solucionar o enigma antes da conclusão da leitura. O professor poderá organizar novamente a turma em grupos, a fim de que haja interação e troca de opiniões na solução do último conto de adivinhação.

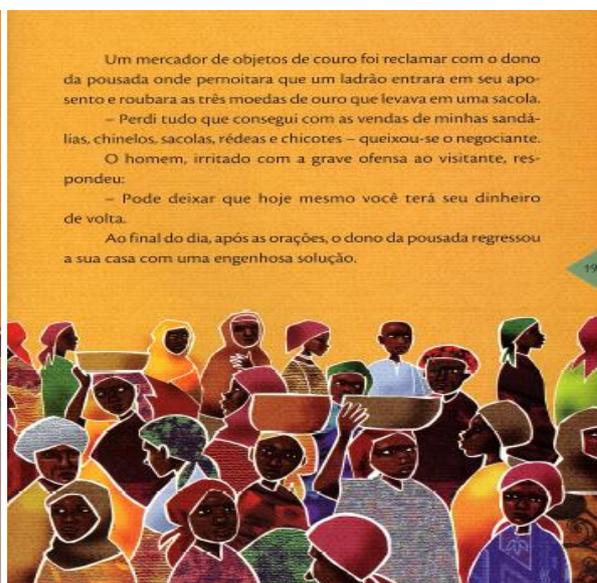
Professor, antes de entregar as fotocópias do conto às crianças e iniciar a leitura, mostre aos alunos as ilustrações presentes nas páginas 18 e 19 do *Três contos africanos de adivinhação*. Chame atenção para a quantidade de pessoas ilustradas nessas páginas e pergunte a eles qual será a provável relação das três moedas de ouro com a ilustração.

Figura 26: Imagem livro (p.18)



Fonte: Barbosa (2009)

Figura 27: Imagem livro (p. 19)



Fonte: Barbosa (2009)

Sugestões de perguntas a serem realizadas oralmente antes da leitura do conto:

- 1) *O que vocês observam na ilustração das primeiras páginas do conto?*
- 2) *Onde estas pessoas podem estar?*
- 3) *Como as pessoas estão vestidas? O que elas parecem fazer? O que algumas pessoas estão carregando sobre suas cabeças? Para quê?*
- 4) *O título do conto é “As três moedas de ouro”. Observando a ilustração, qual a provável relação dessas pessoas com as moedas de ouro?*

Após os questionamentos orais, iniciar a leitura do conto (o professor poderá conduzir a leitura ou pedir para que algum aluno a faça oralmente). A leitura será pausada no momento em que surgir o enigma: “VOCÊ SABE QUEM FOI O CULPADO? QUAL FOI O TRUQUE?”

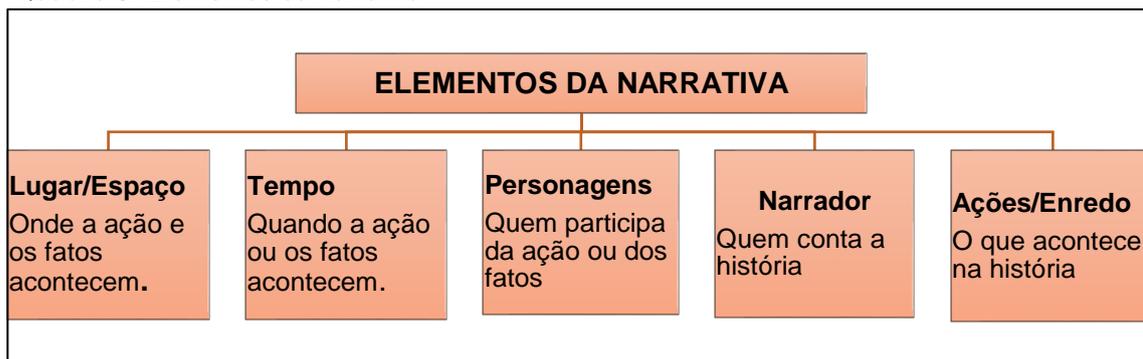
Professor, dê espaço para que os alunos conversem entre os membros do grupo sobre qual foi o truque usado pelo dono da pousada para descobrir quem havia roubado as três moedas de ouro do mercador. Após o momento de debate, deixe que cada integrante fale sobre sua hipótese e os motivos que o fizeram chegar a tal solução. Só após a exposição de todas as suposições, conduzi-los à conclusão da leitura do conto.

Atividade 12: Linguagem e construção do texto. Concluída a exposição das possíveis resoluções para o conto de adivinhação e encerrada a leitura da narrativa, o momento

agora será de interpretação. Dirigir aos alunos as seguintes questões para serem respondidas de maneira escrita:

- 1) Os contos são narrativas que apresentam alguns elementos próprios. Leia com atenção o esquema a seguir:

Quadro 9: Elementos da narrativa



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi, 2017.

Agora, localize no conto os elementos da narrativa e complete com as informações adequadas:

- a) **Lugar/Espaço:**
- b) **Tempo:**
- c) **Personagens:**

- 2) No conto, **narrador** é quem conta a história.

- a) Releia o trecho do conto “As três moedas de ouro” e circule apenas as frases que pertencem ao narrador.

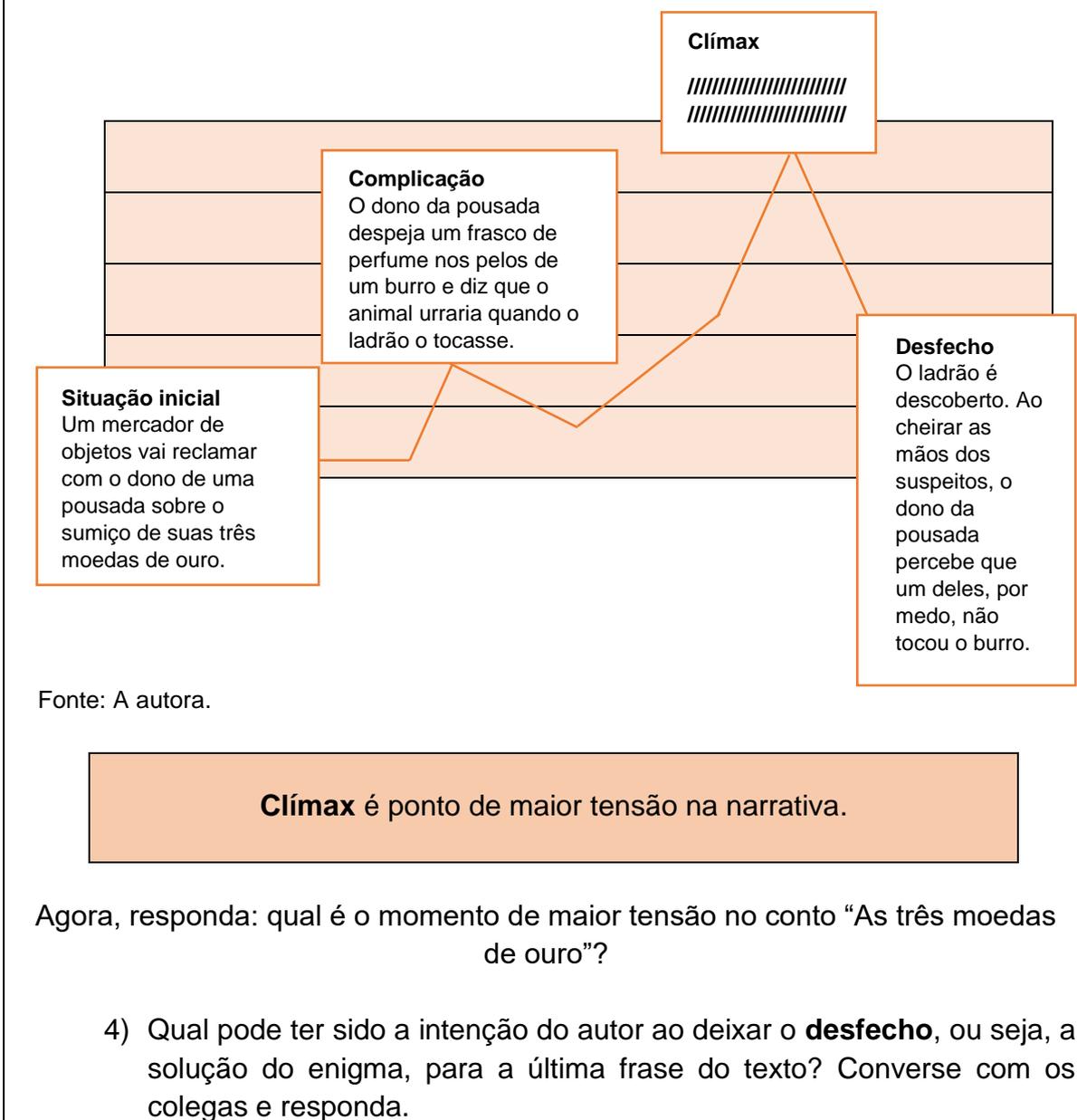
Um mercador de objetos de couro foi reclamar com o dono da pousada onde pernoitara que um ladrão entrara em seu aposento e roubara as três moedas de ouro que levava na sacola.

- Perdi tudo que consegui com as vendas de minhas sandálias, chinelos, sacolas rédeas e chicotes – queixou-se o negociante.

- b) Esse narrador participa da história, ou seja, é um personagem? Explique como chegou a essa conclusão.

- 3) Veja como o enredo foi construído para produzir sentido no conto de adivinhação. Observe o seguinte esquema:

ORGANIZAÇÃO DO ENREDO DO CONTO DE ADIVINHAÇÃO

Quadro 10: Organização do enredo do conto de adivinhação**Atividade 13:** Ampliando os saberes. Griots: contadores de histórias.

Professor, caminhamos para o fim da primeira sequência didática sobre contos africanos e o objetivo desta atividade é mostrar às crianças a importância dos griots para a cultura africana. As tradições orais, assim como a valorização da memória, estão entre os objetos de estudo da disciplina de História. Portanto, aproveite o momento para ampliar a abordagem e desenvolver entre os alunos novas habilidades no que diz respeito à valorização da sabedoria africana, sua importância em nossa cultura, assim como o respeito aos saberes e vivências do mais velho na

cultura de diferentes povos. Aproveite também para lembrar que as histórias contidas no livro *Três contos africanos de adivinhação* (2009) pertencem à literatura oral africana. Rogério Andrade Barbosa, assim como um griot, reconta às crianças brasileiras as histórias que ouviu, com o intuito de manter viva a memória e tradição africana entre os brasileiros.

- **Caro aluno**, leia com atenção a reportagem extraída do *Portal Geledés*, e conheça um pouco mais sobre o papel do griot na cultura africana.

ATÉ OS DIAS DE HOJE OS GRIOTS SEGUEM EM SEU PAPEL DE GUARDIÕES DA TRADIÇÃO

Por JOSEANE PEREIRA, do [Aventuras na História](#)

Contadores de histórias, mensageiros oficiais, guardiões de tradições milenares: todos esses termos caracterizam o papel dos Griots, que na África Antiga eram responsáveis por firmar transações comerciais entre os impérios e comunidades e passar aos jovens ensinamentos culturais, sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos.

Utilizando instrumentos musicais como o Agogô e o Akoting (semelhante ao banjo), os griots e griottes estavam presentes em inúmeros povos, da África do Sul à Subsaariana, transitando entre os territórios para firmar tratados comerciais por meio da fala e também ensinando às crianças de seu povo o uso de plantas medicinais, os cantos e danças tradicionais e as histórias ancestrais. Diferente da civilização ocidental, que prioriza a escrita como principal método para transmissão de conhecimentos e tem historicamente fadado povos sem escrita ao âmbito da “pré-história”, em sociedades de tradição oral a fala tem um aspecto milenar e sagrado, e deve-se refletir profundamente antes de pronunciar algo, pois cada palavra carrega um poder de cura ou de destruição.

Nesse sentido, os Griots são os guardiões da palavra, responsáveis por transmitir os mitos, as técnicas e as tradições de geração para geração.

O termo “griot” tem origem no processo de colonização do continente africano, sendo a tradução para o francês da palavra portuguesa “criado”. Durante o processo de colonização da costa africana a partir do século XIV, com a progressiva construção de fortes portugueses que funcionavam como entrepostos comerciais, o Reino de Portugal realizava comércio com Reinos africanos como Kongo, Mali e Songhai. Esses primeiros contatos já transformavam tanto as culturas africanas como a nação de Portugal, mas acabaram levando a muitos reinos à desestruturação cultural. Com o tráfico de escravizados e o processo de Neocolonização do século XIX, países como França, Bélgica e Alemanha adentraram os territórios africanos, contribuindo para essa desestruturação.

Entretanto, até os dias de hoje os Griots seguem em seu papel de guardiões da tradição, estando presente em muitos lugares da África Ocidental, incluindo Mali, Gâmbia, Guiné e Senegal, e entre os povos Fula, Hausá, Woolog, Dagomba e entre os árabes da Mauritânia.

Aqui no Brasil, podemos ver semelhanças entre os Griots e os repentistas, que também se utilizam da oralidade para transmitir cultura.

Em sociedades marcadas pela escravidão, os sujeitos foram historicamente considerados meros “objetos” sem memória. Nesse sentido, é importante lembrarmos a importância da memória para esses povos, sendo os Griots a manifestação viva de uma memória transmitida de geração em geração.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

- Agora que você já conhece a origem dos griots e sua importância para preservação da memória africana, assista ao vídeo *Griot – Oralidade africana*⁹ e aprendeu um pouco mais sobre as diferentes funções desempenhadas pelos griot africanos e também alguns movimentos brasileiros que mantêm vivas as práticas de oralidade trazidas pelos povos africanos, através da musicalidade e contação de histórias.

Figura 28: Tela do vídeo *Griot – Oralidade africana*



Fonte: YouTube

- Você conhece em sua cidade ou região, algum contador de história que reúna pessoas à sua volta para dividir histórias ou contos orais do lugar onde você vive? Em sua opinião, em que um contador de histórias pode contribuir para a aprendizagem e resgate da cultura em um lugar? Após refletir sobre esses questionamentos, siga as orientações de seu professor pra viver a experiência de ser um contador de histórias por um dia.

QUARTA ETAPA: Produção textual

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ANPy3As0AE>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

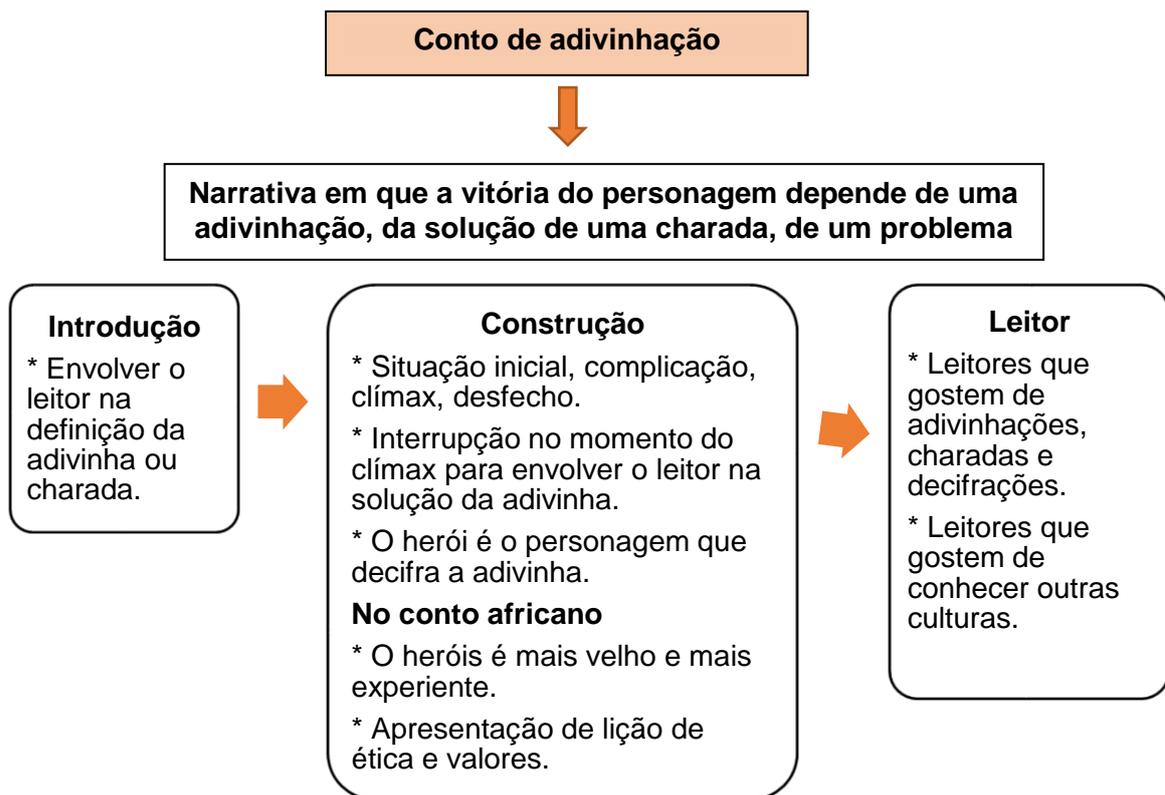
“Recontando um conto africano de adivinhação”

Duração: 3 aulas

Objetivo: Produzir um reconto africano oral e escrito, do modo a exercitar os conhecimentos adquiridos sobre o conto africano de adivinhação.

Professor, antes de apresentar a proposta de produção textual aos alunos, será necessário organizar as ideias e sistematizar o que fora estudado sobre a estrutura do gênero conto africano de adivinhação. Apresente aos alunos o seguinte esquema e faça comentários a fim de que eles relacionem as informações ali contidas com os contos que foram estudados.

Figura 29: Esquema – sistematização do conto africano de adivinhação



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), p. 224.

Atividade em dupla – prática escrita e oral.

Caro aluno, você e seu colega agora terão a missão de recontar um conto africano de maneira escrita e, após ensaiarem, como os griots, os contadores de histórias, irão contá-lo oralmente.

Planejando as ações

1. Primeiramente, releiam os contos estudados, contidos no livro *Três contos africanos de adivinhação*, de Rogério Andrade Barbosa.
2. Escolham a história que mais tenham gostado e busquem no dicionário o significado das palavras que ainda desconheçam. Façam as anotações no caderno.
3. Releia a história escolhida quantas vezes acharem necessário – será importante compreendê-la bem.
4. Após a releitura atenta, vocês deverão recontar a história, um ao outro, de maneira oral. Lembrem-se das partes que compõem o enredo: **situação inicial, complicação, clímax e desfecho**.

Escrita do texto

- Juntos, você e seu colega deverão escrever o reconto, com as palavras de vocês.
- Um aluno ficará encarregado de redigir o texto no caderno e o outro dará apoio a quem estiver escrevendo (quem estiver com a segunda função, deverá lembrar o colega de todos os detalhes da história, fazendo com que o texto, embora seja um reconto, não perca a essência do original.)

Revisão

- Você já deve saber que toda escrita de um texto exige uma revisão, observando todos os sinais de pontuação, a escrita das letras maiúsculas e minúsculas, assim como o sentido do texto. Após revisarem o texto e com a nova versão pronta, façam uma leitura conjunta.
- Se for necessário, façam os últimos ajustes para que o texto fique completo e fiel ao conto africano lido.

Apresentação – GRIOTS POR UM DIA

Vocês conheceram a importância dos griots contadores de história, escreveu e revisou seu texto e agora estão preparados para viverem a experiência de serem **griots por um dia**. Vocês deverão:

1. Ensaiar a história para que o texto não precise ser lido (lembrem-se de que vocês já conhecem bem a história, não é necessário decorar o texto, mas sim, entendê-lo de modo que saiba RECONTAR ao público).

2. Organizem-se de modo que cada um tenha uma função no momento da apresentação: um poderá ser o apresentador e o outro o contador da história, ou, poderão dividir o texto de modo que cada um conte uma parte.
3. No momento da apresentação, vocês deverão dizer ao público o título do conto escolhido e porque escolheram essa história para recontar.
4. Prestem atenção na entonação da voz. Um *griot* deve contar a história de maneira pausada, de modo que o público acompanhe o enredo e compreenda tudo que é dito. Fiquem preparados para ajudar um ao outro quando for necessário se lembrar de algo.
5. Vocês poderão utilizar os recursos que preferirem para executar a contação da história, como objetos que façam som, fantoches ou roupas diferenciadas – use a criatividade.
6. Não esqueçam de interromper a narração no momento da adivinha, gerando um clima de suspense e convidando o público a tentar adivinhar qual foi a solução encontrada.
7. Só então contem o desfecho. Ao encerrar, agradeçam o público pela atenção recebida.

Avaliação

Após encerradas as apresentações, conversem com os colegas:

- Como foi a experiência de trabalhar em dupla?
- O resultado da contação de história foi positivo?
- O que você aprendeu com a atividade de produção de texto escrito e oral?
- Qual foi a reação do público ao assisti-los?
- Qual foi a sua sensação ao ser griot por um dia?

Professor, você deverá encaminhar as ações para a execução das propostas de produção de texto oral e escrito, a fim de que haja participação de todos. A proposta pede para que os alunos se organizem em duplas, porém, nada impede que você os organize da maneira que for necessário, como em trios. O importante é que a tarefa seja feita com a interação entre os alunos. Estimule-os a não sentirem vergonha de falar perante o público, e, se for necessário, ajude-os na apresentação e permaneça com eles à frente do público. Também é indispensável que um público de fora da turma seja convidado para assistir à apresentação. Nesse momento, sugere-se que seja uma outra turma da escola. Sugere-se que haja uma preparação do ambiente onde acontecerá a apresentação, com cartazes previamente produzidos pelos alunos, desenhos e músicas de origem africana.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2:
CONTOS AFRICANOS PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS /
OUTROS CONTOS AFRICANOS PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS

Este Continente é, ao mesmo tempo, muitos continentes. A cultura africana não é uma única, mas uma rede multicultural em contínua construção.
 (Mia Couto)

PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO
“UM CONTINENTE, MÚLTIPLAS CULTURAS”

Duração: 2 aulas.

Objetivo: Instigar os alunos a comentarem e debaterem a respeito do que aprenderam sobre a temática “África” e promover uma ampliação dos conhecimentos sobre a riqueza dos saberes contidos na oralidade africana.

Atividade 1: Constatação do conhecimento adquirido na primeira sequência de atividades e ampliação do olhar para a cultura e tradição oral do continente africano.

Professor, o primeiro momento da sequência básica de leitura consiste em uma preparação ao tema abordado pela obra literária, de modo que o aluno se sinta motivado a desbravar o texto que lhe será apresentado. No entanto, a temática desta segunda sequência didática dá continuidade à proposta de letramento literário iniciada com o estudo dos contos africanos de adivinhação. Os contos populares africanos que serão trabalhados neste momento apresentam elementos maravilhosos e também tiveram sua origem na oralidade. Portanto, inicie a aula com alguns questionamentos a fim de recuperar o que os alunos já sabem sobre o continente africano e a cultura popular do continente.

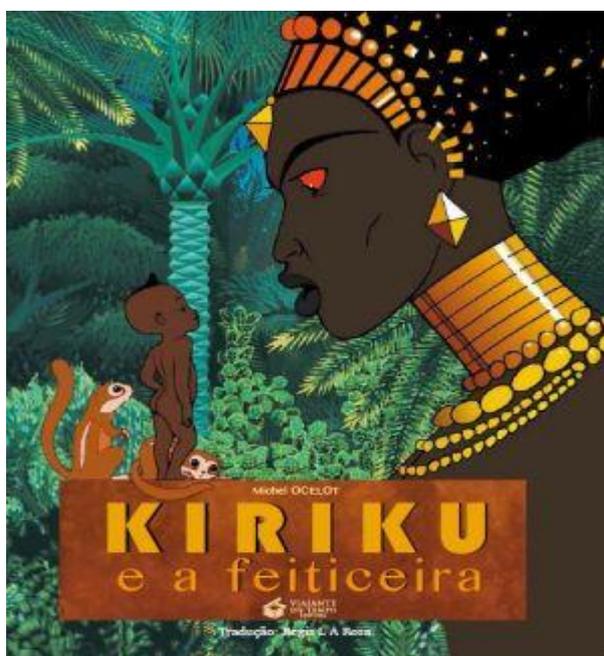
Sugestões de perguntas a serem realizadas oralmente:

- 1) *Nas aulas anteriores realizamos estudos sobre contos africanos de adivinhação. O que vocês aprenderam sobre a África que vocês não sabiam antes?*
- 2) *O que mais chamou a sua atenção sobre o continente africano?*
- 3) *O que há na África de parecido com o Brasil?*
- 4) *O que você aprendeu sobre os griots? Qual a importância dos griots para os africanos?*
- 5) *Quem faz o papel do griot na cultura popular brasileira?*

- 6) As histórias contadas pelos griots contadores de histórias são todas verdadeiras ou foram criadas?
- 7) Com que intenção as pessoas criam histórias e como essas histórias permanecem vivas, ou seja, são recontadas por pessoas diferentes por tanto tempo?

Atividade 2: A atividade 2 consiste em assistir ao filme *Kiriku e a feiticeira* (1998)¹⁰. Tendo como cenário uma tribo localizada na África Ocidental, o filme, que conta a história de um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, mostra, de forma clara e objetiva, um pouco da história e cultura africana.

Figura 30: Kiriku e a feiticeira



Hoje iremos conheceremos Kiriku, um menininho que viveu em um país africano chamado Senegal. Embora tão pequenino, o desafio enfrentado por Kiriku é imenso: sua missão é defender sua aldeia de uma malvada feiticeira utilizando apenas sua inteligência. Através desse filme aprenderemos um pouco mais sobre a África, suas belezas e tradições.

Fonte: <http://viajantedotempo.com/loja/kiriku-e-a-feiticeira/>.

Professor, são inúmeras as possibilidades de exploração didática através do filme “Kiriku e a feiticeira”, como, a inteligência e sabedoria da criança, representada pelo protagonista da história; o uso dos recursos naturais para a sobrevivência; o contato entre homens e animais; os aspectos físicos dos povos africanos representados no filme (o cabelo crespo, pontiagudo e uso de tranças, os narizes achatados e lábios grossos, característicos do local); a arquitetura (marcante pelas cabanas africanas) e o misticismo presentes na obra. No entanto, vale salientar dois aspectos que requerem atenção especial na execução desta atividade. A primeira delas, é a

¹⁰ O filme está disponível, na íntegra, no endereço eletrônico https://www.youtube.com/watch?v=duDByEw_f1x0. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

explicação que se deve dar ao apresentar a obra fílmica às crianças, acerca do porquê de os personagens serem representados em alguns momentos sem roupas e as mulheres estarem com os seios à mostra. O fato, que, por se tratarem de crianças, provavelmente ocasionará risos e curiosidade, deve ser esclarecido de que se trata de uma questão cultural. Explique aos alunos que, em tempos antigos, era comum que os povos africanos andassem sem roupas. Era algo normal, assim como também era normal que os índios que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses também andassem nus. Outro aspecto a ser explorado é a presença da sabedoria do mais velho, fator já explorado nas atividades desenvolvidas na primeira sequência didática. Se achar pertinente, realize pausas na execução do filme e teça comentários sobre as falas do avô e a sua representatividade na cultura africana. O ancião figura-se como um sábio, no filme, assemelhando-se a um griot, figura essa que os alunos já terão estudado e terão repertório para analisar e comentar.

Caro aluno, agora que você já assistiu ao filme *Kiriku e a feiticeira*, responda as seguintes questões e, depois, comente com seu professor e colegas sobre as respostas.

- a) *Quem é o personagem principal do filme? Descreva-o fisicamente.*
- b) *Quais qualidades o protagonista possuía?*
- c) *Em que local se passa a história? Descreva.*
- d) *Como era as condições sociais da tribo?*
- e) *Quem era Karabá? Kiriku conseguiu descobrir por que ela era má?*
- f) *Quais eram os feitiços realizados por Karabá? Por que ela fazia isso?*
- g) *Como a natureza aparece no filme, e como as pessoas se relacionam com ela?*
- h) *No filme, a sabedoria e os ensinamentos das pessoas mais velhas são valorizados. Em que momento isso é evidenciado?*
- i) *Você considera importante seguir os ensinamentos dos mais velhos, como Kiriku seguiu? Por quê?*
- j) *Kiriku mostrou-se um grande herói para sua tribo. O que ele fez para merecer esse título?*
- k) *Você adquiriu alguma lição através desse filme? Explique.*

SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO

“Conhecendo as obras e ampliando os conhecimentos sobre o autor”

Duração: 1 aula.

Objetivo: Apresentar fisicamente a obra aos alunos, assim como na primeira sequência didática, chamando a atenção para os elementos paratextuais e de modo a instigar a construção de hipóteses de leitura.

Atividade 1: Apresentando o autor e a obra. A primeira atividade desta etapa da sequência básica de leitura consiste na apresentação da obra literária que será trabalhada. Embora os alunos já tenham conhecido o autor, Rogério Andrade Barbosa, na primeira sequência didática, é fundamental que os alunos aprofundem os conhecimentos sobre a relevância da escrita literária do autor, o que configura o motivo pela escolha do trabalho com seus textos. Por esse motivo, a aula será iniciada com alguns questionamentos do professor direcionados aos alunos, a fim de que eles contem o que se lembram sobre o autor estudado nas aulas anteriores. Após o momento de sondagem dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, será transmitido o vídeo *Rogério Andrade Barbosa*¹¹, disponível no canal do *Museu da Pessoa*, no qual o autor descreve sua trajetória desde criança, até chegar à faculdade, tornar-se professor e partir em missão à África. É importante que os alunos reconheçam que o autor conheceu de perto a transmissão oral africana, e, como professor e escritor, transmite essas histórias lá coletadas às crianças, como alguém que tem legitimidade para isso.

Figura 31: Tela do vídeo *Rogério Andrade Barbosa*



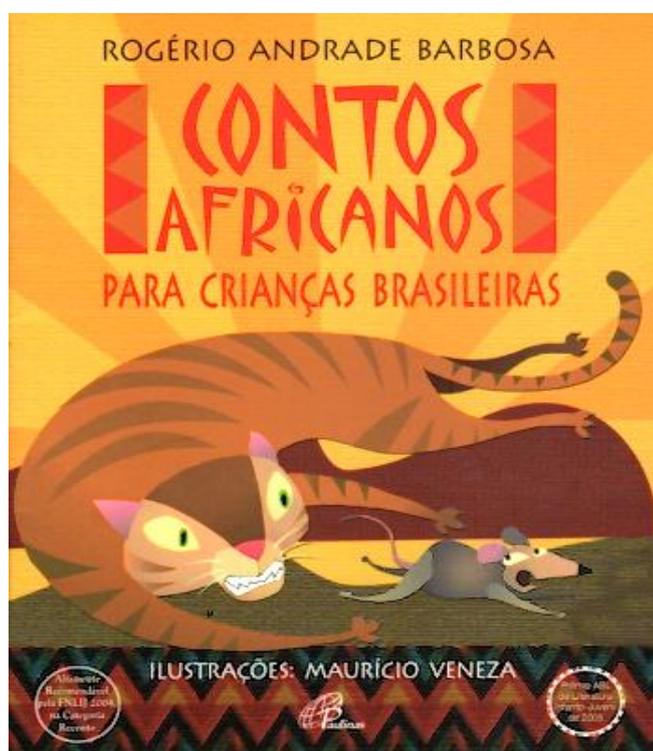
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CUM-DHjfct0>

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CUM-DHjfct0>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

Atividade 2: Após a transmissão do vídeo e de tecer comentários sobre seu conteúdo, o professor apresentará as obras a serem trabalhadas. A primeira delas, *Contos africanos para crianças brasileiras*, cuja primeira edição ocorreu em 2004 e a segunda obra que dá continuidade ao projeto iniciado com a primeira, *Outros contos africanos para crianças brasileira* (2011).

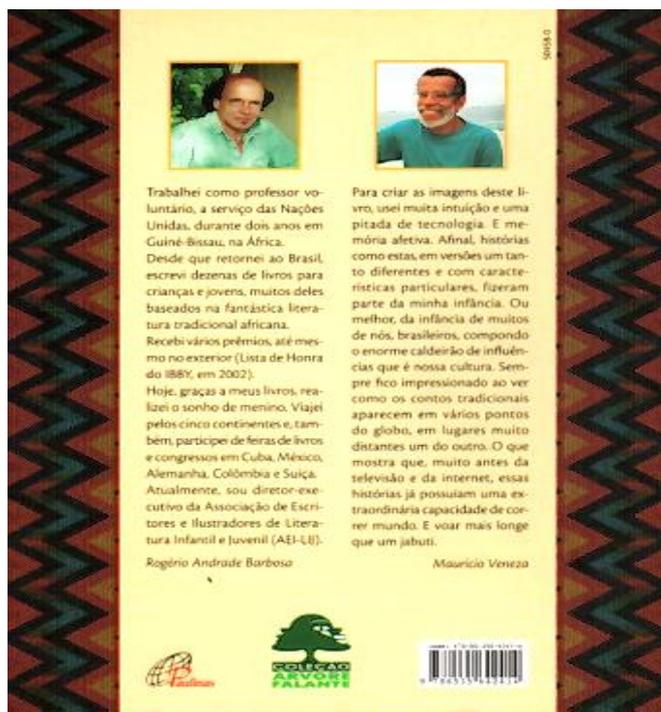
Professor, diferentemente da primeira sequência básica, o trabalho desta sequência dar-se-á em torno de duas obras literárias, cada uma composta por dois contos africanos. Para que as informações sobre a obra, como, a leitura da ficha catalográfica, contracapa e orelha, não fiquem confusas, neste momento apresente as capas dos dois livros aos alunos e desenvolva os questionamentos propostos. Em seguida, direcione o foco para os demais elementos da primeira obra a ser trabalhada – *Contos africanos para crianças brasileiras* (2016). Somente após o término das atividades sobre o primeiro livro, com o início das atividades sobre o segundo, é que serão explorados os elementos paratextuais da obra *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2011).

Figura 32: Capa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras*



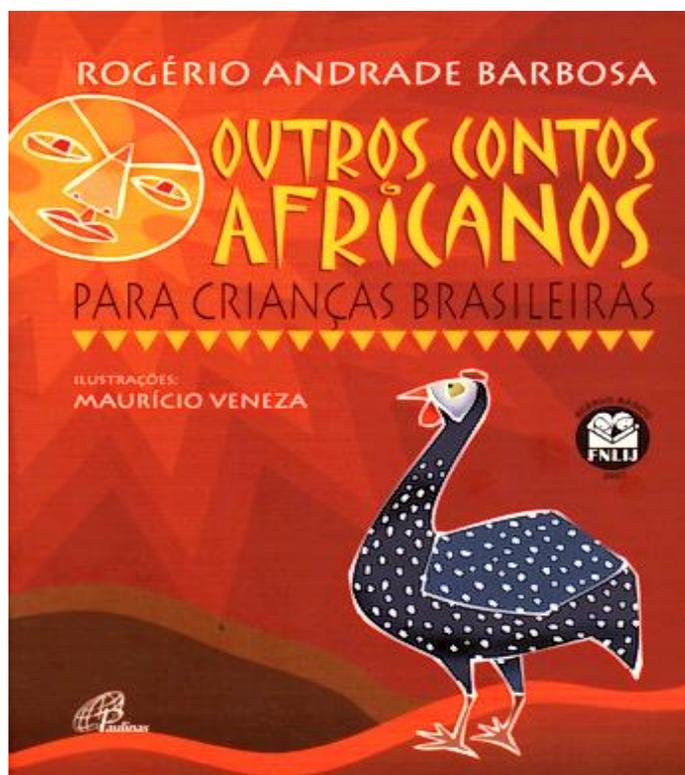
Fonte: Barbosa (2016)

Figura 33: Contracapa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras*



Fonte: Barbosa (2016)

Figura 34: Capa do livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras*



Fonte: Barbosa (2011)

Figura 35: Contracapa do livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras*



Fonte: Barbosa (2011)

Sugestões de perguntas a serem direcionadas aos alunos após a leitura da capa e contracapa dos livros?

- 1) *Qual é o título do primeiro livro? E do segundo? Por que você acha que os nomes dos livros são tão parecidos?*
- 2) *Qual é o provável público-alvo das publicações?*
- 3) *O que é possível perceber nas imagens da capa do primeiro livro?*
- 4) *E na capa do segundo? O que muda?*
- 5) *Você conhece alguma história que tenha um gato e um rato como personagens?*
- 6) *Conhece ou já viu alguma vez o animal representado na capa do livro *Outros contos para crianças brasileiras*?*
- 7) *O que as capas dos dois livros têm em comum?*

Professor, destaque aos alunos as premiações recebidas pelos livros escolhidos para a sequência didática: *Contos africanos para crianças brasileiras* recebeu o Prêmio ABL de Literatura Infanto-Juvenil de 2005 e o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ 2004, na Categoria Reconto. Já o livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras* recebeu o selo de Acervo Básico da FNLIJ 2001. Ao comentar sobre as ilustrações presentes nas capas dos livros, destaque o fato

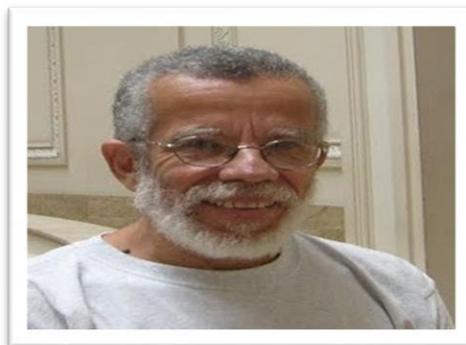
de que tanto o livro trabalhado na sequência didática anterior, como os outros dois apresentados neste momento, possuem ilustrações de Maurício Veneza, importante ilustrador e também escritor brasileiro. O texto sobre o autor presente na contracapa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras* ajudará a nortear essa explicação.

As duas obras que faremos a leitura, assim como o livro já estudado anteriormente, possuem ilustrações de Maurício Veneza.

- *Em sua opinião, qual a importância das ilustrações em um livro?*
- *Você se sente mais atraído a ler um livro quando ele possui ilustrações? Por quê?*
- *Como você imagina que um ilustrador faz as ilustrações de um livro? Que recursos ele utiliza para realizar esse trabalho?*

Leia as informações sobre o ilustrador contidas na contracapa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras* e conheça um pouco mais sobre Maurício Veneza e seu processo de criação.

Figura 36: Maurício Veneza



Fonte: <http://aeilij.blogspot.com/2010/12/sp-pagina-do-ilustrador-mauricio-veneza.html> Acesso 18 set 2020.

Para criar as imagens deste livro, eu usei muita intuição e uma pitada de tecnologia. E memória afetiva. Afinal, histórias como estas, em versões um tanto diferentes e com características particulares, fizeram parte da minha infância. Ou melhor, da infância de muitos de nós, brasileiros, compondo o enorme caldeirão de influências que é nossa cultura. Sempre fico impressionado ao ver como os contos tradicionais aparecem em vários pontos do globo, em lugares muito distantes um do outro. O que mostra que, muito antes da televisão e da internet, essas histórias já possuíam uma extraordinária capacidade de correr o mundo. E voar mais longe que um jabuti.

Maurício Veneza – Contos africanos para crianças brasileiras (2016)

Sugestão:

Professor, caso ache pertinente trazer mais informações sobre o ilustrador à sua turma, fazendo uso da TV ou Datashow, a página web da Associação de escritores e ilustradores de Literatura Infante Juvenil¹² traz a trajetória de sucesso de Maurício Veneza e alguns de seus desenhos presentes em diversos livros de literatura infantil publicados no país. Explorá-lo com as crianças será uma boa oportunidade para conhecerem ainda mais sobre a relevância do trabalho do ilustrador em uma obra de literatura infantil.

**TERCEIRA ETAPA: Leitura e Interpretação
“Histórias africanas que explicam e encantam”**

Duração: 14 aulas

Objetivo: Promover a leitura e análise dos três contos que compõem os livros *Contos africanos para crianças brasileiras* (2016) e *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2011) de modo que reconheçam os elementos que compõem o gênero em questão, assim como os elementos maravilhosos existentes nos textos, característicos da oralidade e folclore local no qual tiveram origem.

Atividade 1: Leitura do conto *Amigos, mas não para sempre*. Iniciar a aula fazendo a leitura da “nota do autor” que introduz o livro, na qual Barbosa (2016) explica qual a origem dos contos selecionados, contos esses reportados da literatura oral de Uganda, país africano. O professor realizará a leitura do texto de modo a atentar-se para a clareza da voz, realizando um intervalo de leitura com a finalidade de diagnosticar o entendimento dos alunos à leitura até o presente momento e sanar as eventuais dúvidas que tenham surgido ao ouvirem a história.

O primeiro momento de leitura consistirá no 1º parágrafo até o 22º, ou seja, até o momento em que o rato, descumprindo o combinado com o amigo gato vai até a igreja e come o *ghee* armazenado no pote que os dois haviam guardado. Após deliciar-se com o alimento, o rato cobre a vasilha de barro e guarda-a novamente no mesmo local.

¹² Disponível em: <http://aeilij.blogspot.com/2010/12/sp-pagina-do-ilustrador-mauricio-veneza.html>
Acesso 18 set 2020.

Sugestões de perguntas a serem direcionadas aos alunos no momento do intervalo de leitura:

- 1) *Quem são os personagens da história?*
- 2) *Onde a história se passa?*
- 3) *O que os dois parceiros faziam habitualmente juntos?*
- 4) *Qual foi o problema encontrado pelo rato e qual a solução que ele propõe ao gato?*
- 5) *Como foi o processo de produção da manteiga ghee?*
- 6) *Quando o alimento ficou pronto surgiu um novo problema? Que problema foi esse?*
- 7) *Qual foi a solução encontrada pelos amigos para o problema?*
- 8) *Por que eles escolheram uma igreja para guardar o ghee que haviam produzido?*
- 9) *O que aconteceu depois que o gato e o rato deixaram a manteiga guardada na igreja?*
- 10) *Você achou certa a atitude do rato em comer o ghee sem avisar o amigo gato? Por quê?*
- 11) *O que você acha que acontecerá agora que o rato comeu da manteiga e devolveu o pote no mesmo lugar?*
- 12) *O rato disse ao amigo que iria a um batizado, porém, não foi. O que ele dirá ao amigo gato?*

Após o intervalo, o professor seguirá a leitura do texto até a sua conclusão. Ao término da leitura, direcionar os seguintes questionamentos aos alunos:

- 1) *Você percebeu que o rato não mentiu apenas uma vez ao gato, mas sim, várias vezes, dizendo que ia a batizados de família? Onde ele estava indo de verdade?*
- 2) *Quando perguntado sobre como fora a festa, o que o rato sempre dizia?*
- 3) *Quais as relações dos nomes Quase cheio, Metade, e Vazio com o pote de ghee?*
- 4) *Qual foi a reação do gato ao perceber que tinha sido enganado pelo amigo?*
- 5) *Você achou certa atitude do gato? Por quê?*

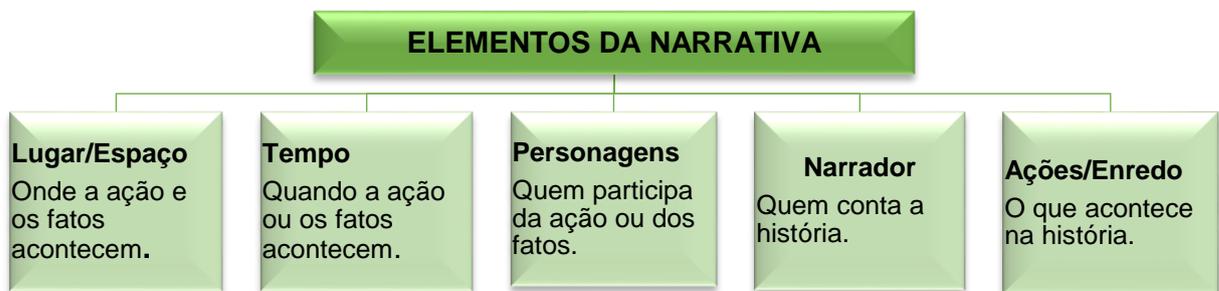
Professor, ao realizar a leitura do conto, não se esqueça de mostrar aos alunos as ilustrações contidas no livro, destacando os aspectos tipicamente africanos apresentados: o pote de barro, as paisagens naturais, os animais em meio às pessoas, as pessoas negras ilustradas e suas roupas coloridas. Ressalte, também, que assim como os europeus portugueses colonizaram o Brasil, exploraram nossas

riquezas e impuseram aqui sua cultura, o continente africano também foi colonizado por países europeus. Por isso a presença de uma igreja em meio ao povoado representado no livro.

Atividade 2: Identificação dos elementos da narrativa no conto.

Caro aluno, chamamos de **narrativa** todo texto que relata acontecimentos reais ou imaginários, organizados numa sequência temporal. Na narrativa, um acontecimento ou fato causa um efeito, que dá origem a outro fato e assim por diante.

Conforme já aprendemos, o gênero literário **conto** é uma narrativa curta que apresenta os seguintes elementos: **narrador, personagens, enredo, espaço e tempo**. Vamos recordar as características de cada um destes elementos.



Quanto ao narrador do conto, ele pode ser:

NARRADOR-PERSONAGEM:	NARRADOR-OBSERVADOR:
Normalmente é o protagonista da história e narra os fatos em 1ª pessoa .	Narra os acontecimentos em 3ª pessoa , como alguém que está observando tudo que acontece

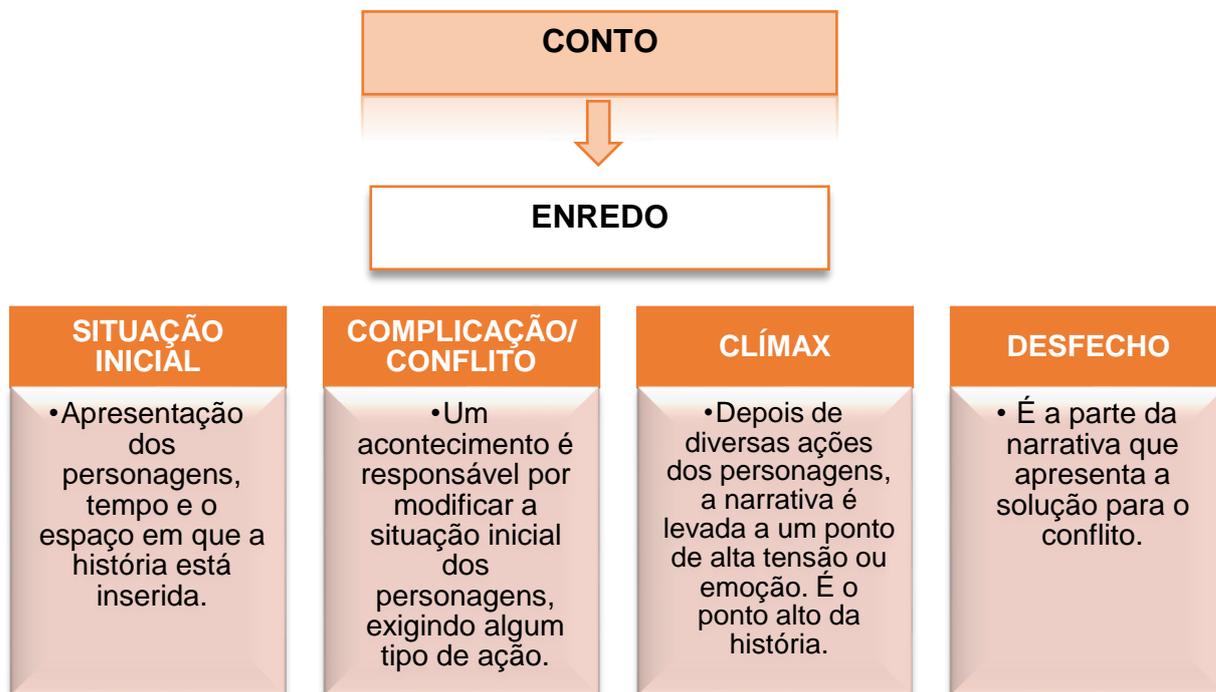
Agora que você já relembrou os elementos da narrativa que constituem o gênero conto, faça a releitura atenta do conto “Amigos, mas não para sempre” e identifique nele os seus elementos.

ELEMENTOS DA NARRATIVA – CONTO “AMIGOS, MAS NÃO PARA SEMPRE” (ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA)

LUGAR/ESPAÇO	
TEMPO	
PERSONAGENS	
NARRADOR	
ENREDO	

Professor, lembre com os alunos cada um dos elementos que constituem a narrativa e atente-se em diferenciar o foco narrativo em 1ª e 3ª pessoa. Para esta atividade será indispensável que o aluno tenha o texto em mãos e releia-o antes de iniciar a atividade de preenchimento do quadro.

ATIVIDADE 3: Linguagem e construção do texto: organização do enredo. O professor retomará os conceitos acerca da organização do enredo em uma narrativa, apresentando o seguinte esquema aos alunos:

Quadro 10: Organização do enredo na narrativa

Fonte: A autora.

Agora, complete o quadro apresentado pelo seu professor, copiando do frases do texto que podem marcar **o início da complicação ou conflito e o clímax.**

SITUAÇÃO INICIAL	COMPLICAÇÃO OU CONFLITO	CLÍMAX	DESFECHO
“Em Uganda, no coração da África, os contadores de histórias dizem que, antigamente, o gato e o rato viviam juntos e eram muito amigos. Os dois parceiros plantavam, colhiam e, depois, armazenavam os produtos de seu trabalho em pequenos celeiros de barro cobertos de palhas”			“Desde esse dia, o gato vive à procura do rato. Mas o roedor, assim que escuta o miado do implacável perseguidor, foge correndo para sua toca.”

ATIVIDADE 4: Ampliando os saberes. Alimentos de origem africana. O conto “Amigos, mas não para sempre”, desenvolve-se em torno de um alimento de origem africana. Trata-se da manteiga *ghee*, bastante utilizada não só em alguns países da África, mas também bastante popular na alimentação indiana e árabe. A fim de que os alunos compreendam o processo de fabricação do alimento mencionado no texto, assim como a sua utilização em diferentes países, apresentar à turma o texto seguinte. Posteriormente, propor uma pesquisa sobre outros alimentos ou pratos que tiveram origem africana e são populares na cozinha brasileira.

GHEE – UMA MANTEIGA COM MUITOS BENEFÍCIOS

Figura 37: Manteiga *ghee*



Fonte: <https://nutritotal.com.br/pro/devemos-substituir-a-manteiga-e-margarina-pelo-ghee-manteiga-clarificada/>

Ghee ou manteiga clarificada é um produto derivado do leite muito utilizado na Índia e em alguns países da África e do Oriente Médio, desde meados de 1500 a. C.. É obtido do leite, creme ou manteiga de vaca, búfala, cabra ou outros animais por meio de processos de alta temperatura que resultam na remoção quase total de umidade e proteínas sólidas do leite, conferindo ao produto uma estrutura física bastante particular.

Possui sabor característico que é atribuído a degradação de minerais, proteínas e lactose, sendo que a redução da lactose faz com que seu consumo seja bastante indicado para os intolerantes a esse carboidrato. Em sua composição encontramos 99% de gordura, das quais, aproximadamente, 60% correspondem à gordura saturada. Também fazem parte da composição: triglicerídeos, pequena quantidade de colesterol, ácidos graxos poli-insaturados (ômega-6, ômega-9 e ácido graxo conjugado – CLA) e vitaminas lipossolúveis, como vitaminas A e E.

Em seus países de origem, o *ghee* é utilizado como ingrediente culinário, como agente terapêutico dentro da medicina Ayurveda ou até em rituais religiosos. No Brasil, o *ghee* é utilizado cada vez mais como ingrediente de “dietas naturais”, como um substituto para a manteiga e margarina.

Disponível em: <https://nutritotal.com.br/pro/devemos-substituir-a-manteiga-e-margarina-pelo-ghee-manteiga-clarificada/> Acesso em: 21 set 2020. (Adaptado)

Caro aluno, embora a manteiga *ghee* seja utilizada em nosso país, ela é pouco conhecida, não sendo tão popular quanto outros alimentos de nossa culinária que tiveram origem através dos africanos trazidos para o Brasil nos séculos passados. São as chamadas comidas **afro-brasileiras**. Leia o próximo texto e entenda melhor como as comidas afro-brasileiras foram criadas e tornaram-se símbolo da cultura de nosso país.

A HISTÓRIA DAS COMIDAS DE ORIGEM AFRICANA NO BRASIL

[...]

O Brasil recebeu influências de muitos lugares africanos. Vieram da África o café, a banana, o coco, o gengibre, o quiabo, o amendoim, o azeite-de-dendê, a pimenta malagueta, o jiló, o inhame, entre muitos outros itens, sempre trazidos pelos mercadores de escravos.

Já os negros, que vinham escravizados, geralmente não traziam nenhum ingrediente típico, pois eram aprisionados e viajavam em péssimas condições. A solução era improvisar e buscar substituições.

Com sua imensa bagagem cultural, logo criaram uma forma própria de preparar os pratos, reinventando e transformando a arte de cozinhar, que funcionava como um vínculo com a ancestralidade e a reconstrução da identidade.

A escravidão também explica muito sobre a forma como a **cozinha africana** se desenvolveu no Brasil. Eram as mulheres negras que ficavam responsáveis por cozinhar para os senhores. No entanto, não podiam usar os ingredientes da “casa grande” na própria alimentação.

Assim, na hora de comer se viam obrigadas a adaptar receitas usando os restos, que eram destinados a eles. Por isso há vários pratos com base em caldos e misturas com farinhas, pois era algo barato e fácil de fazer.

Além disso, muitos desses pratos podem ser considerados um marco do sincretismo religioso afro-brasileiro, pois foram criados primeiro como oferendas nos terreiros, já que no candomblé as comidas são feitas para serem ofertadas aos santos nos rituais.

Só mais tarde algumas dessas comidas de origem africanas começaram a ser comercializadas, como uma forma de gerar renda e se popularizaram.

A mistura de tudo isso com as tradições indígenas e também europeias, principalmente portuguesas, foi que deu origem a diversos pratos da **culinária afro-brasileira**.

[...]

Por todo o contexto histórico, social e religioso, as comidas de origem africana são cheias de significado e traduzem um pouco da cultura e das tradições de seu povo.

Figura 38: Feijoada

Fonte: <https://www.fuiserviajante.com/gastronomia/comidas-de-origem-africana/>

Disponível em: <https://www.fuiserviajante.com/gastronomia/comidas-de-origem-africana/>
Acesso em: 21 set de 2020. (Adaptado)

No texto anterior você viu que a culinária afro-brasileira faz parte da cultura e identidade de nosso país. Como tarefa de casa, você deverá pesquisar algum prato da culinária afro-brasileira e produzir um cartaz sobre ele. Descreva a receita, seus ingredientes, modo de preparo. Escreva também a região do Brasil onde ele é consumido e as curiosidades sobre a receita que encontrar. Não se esqueça da letra legível e de colocar imagens para ilustrar. Os cartazes ficarão expostos no pátio da escola para que as outras turmas conheçam um pouco da culinária afro-brasileira por meio das pesquisas desenvolvidas pela turma.

Professor, é interessante que antes que os cartazes sejam expostos no pátio ou corredores da escola, você promova um momento de apresentação das pesquisas, para que cada aluno compartilhe com o restante da turma o que aprendeu. Você poderá também promover um momento de degustação de algum prato da culinária afro-brasileira. Cocada, mungunzá (canjica) e pamonha são algumas sugestões de comidas que podem ser degustadas. As crianças certamente adorarão saborear um pouquinho dessas delícias!

ATIVIDADE 5: Leitura do conto “O jabuti de asas”. Entregar cópias aos alunos do conto e solicitar que realizem primeiramente a leitura individual do texto, reconhecendo-o e grifando as palavras que desconhecem. Após a leitura individual, realizar uma leitura compartilhada (um parágrafo por aluno ou escolher aqueles que se sentem à vontade para realizar leitura em voz alta). Durante a leitura em voz alta o professor fará as devidas intervenções, questionando os alunos sobre o entendimento do desenrolar da história e repetindo a leitura do que for necessário. Após a conclusão

da leitura, direcionar os seguintes exercícios aos alunos, a serem respondidos por escrito:

- 1) Procure no dicionário o significado das palavras desconhecidas grifadas no texto e anote. Depois de pesquisar e anotar, releia o conto e responda o próximo exercício.
- 2) Responda:
 - a) Quem são os personagens do texto?
 - b) É possível saber o local exato de onde se passa a história e onde os fatos ocorreram? Justifique sua resposta.
 - c) Qual foi problema encontrado pelo jabuti? Por que os pássaros resolveram ajudá-lo?
 - d) Em sua opinião, qual foi a intenção do jabuti ao dizer que usaria na festa o nome “Para Todos”?
 - e) Por que você acha que na hora de partir as aves decidiram arrancar do jabuti as penas que lhe haviam emprestado?
 - f) Sem as plumas para voar de volta para casa, o jabuti fez um pedido aos pássaros. Qual foi?
 - g) Os pássaros atenderam ao pedido do jabuti? Qual foi o desfecho da história? Explique.
 - h) Esse conto, assim como outros contos africanos já lidos por você, foi reportado da literatura oral africana, ou seja, é uma história contada há muitos anos e que foi recontada pelas palavras de Rogério Andrade Barbosa em seu livro. Em sua opinião, o que os antigos africanos pretendiam ao contar uma história cujo enredo explica a origem do casco rachado do jabuti?
- 3) Você já ouviu alguma história parecida com esse conto, porém com um título diferente? Leia agora o conto “A festa no céu”, escrito pelo escritor brasileiro Luís da Câmara Cascudo. Após a leitura, identifique as semelhanças e diferenças com o conto “O jabuti de asas”.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONTOS “O JABUTI DE ASAS”, DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA E “A FESTA NO CÉU”, DE LUÍS DA CÂMARA CASCUDO.

SEMELHANÇAS	
--------------------	--

DIFERENÇAS	
-------------------	--

ATIVIDADE 6: Ampliando os saberes. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre a espécie do protagonista do conto “O jabuti de asas”. Há outras espécies muito parecidas com a do jabuti, o que acaba, às vezes, gerando confusão na hora de distingui-las. Após a leitura, discuta com seus colegas: vocês já conheciam essas diferenças?

Qual é a diferença entre tartaruga, jabuti e cágado?

São diferenças que se manifestam principalmente no hábitat – aquático ou terrestre – e em características morfológicas (relacionadas ao formato do corpo) presentes nos cascos, nas patas e nos pescoços... [...]

Tartaruga

[...] As tartarugas podem ser tanto marinhas como de água doce. Elas têm o casco mais alto que o dos cágados. Outra diferença importante é que as tartarugas não dobram o pescoço para o lado ao recolhê-lo para dentro do casco, como fazem os cágados.

Jabuti

Água não é com ele. O jabuti é o único entre esses três tipos de **quelônio** que vive exclusivamente na terra. Ele também pode ser facilmente identificado pelo casco alto e pelas patas traseiras em formato cilíndrico, que lembram as de um elefante.

Cágado

Distingue-se do jabuti por ser um quelônio de água doce e não terrestre. Já as diferenças em relação às tartarugas são sutis. Os cágados possuem casco mais achatado e têm o pescoço mais longo.

Site da revista **Superinteressante**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-diferenca-entre-tartaruga-jabuti-e-cagado/>. Acesso em: 28 set. 2020.

Quelônio: espécie réptil que possui o corpo dentro de uma caixa óssea (casco ou carapaça).

TARTARUGA

Figura 39: Tartaruga



Fonte: <https://www.diferenca.com/tartaruga-cagado-e-jabuti/>

JABUTI

Figura 40: Jabuti



Fonte: <https://www.diferenca.com/tartaruga-cagado-e-jabuti/>

CÁGADO

Figura 41: Cágado



Fonte: <https://www.icmbio.gov.br/portal/faunabrasileira/30-fauna-brasileira/estado-de-conservacao/7416-repteis-mesoclemmys-tuberculata-cagado-do-nordeste>

ATIVIDADE 7: Produção de reconto. Identificação do elemento maravilhoso nos contos populares africanos e reescrita de um conto.

Caro aluno, os contos presentes no livro *Contos africanos para crianças brasileiras*, assim como muitas outras histórias reportadas da literatura oral africana, têm como característica a presença de um elemento chamado “maravilhoso”. Você percebeu que o fato de os personagens serem animais e apresentarem características humanas (ou seja, eles conversam, pensam, gesticulam...) não afetou o entendimento da história e nem mesmo causou estranhamento em você? Isso acontece porque o maravilhoso, assim como na cultura popular africana, também está intrínseco na nossa cultura, e o hábito de contar histórias para justificar coisas e fenômenos da natureza – como a briga entre o gato e o rato e o motivo pelo qual o jabuti possui o casco rachado – é algo comum na literatura popular.

Dessa maneira, agora que você já conheceu dois contos populares africanos, entendeu o porquê da presença dos animais em ambos os textos e viu também que essas histórias são recontadas em várias culturas com o objetivo de tentar explicar algumas características dos animais, **produza a sua versão para uma das histórias.** Você poderá manter os mesmos personagens e dar um desfecho diferente à história escolhida ou manter as características do enredo fazendo uso de outros personagens. Use a criatividade. Mãos à obra!

Professor, ao expor aos alunos a proposta de produção textual, retome oralmente e com anotações na lousa os conceitos estudados sobre a construção do gênero conto: os elementos da narrativa e a organização do enredo. Após a escrita e correção dos textos, convide-os a lerem a produção para a turma e instigue-os a dizerem os motivos pelos quais escolheram um dos contos para recontar.

ATIVIDADE 8: Leitura do conto “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?”

Professor, antes de iniciar a leitura do penúltimo conto a ser estudado, que é o primeiro da obra *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (BARBOSA, 2011), inicie a aula mostrando novamente a capa do livro aos alunos. Se possível, projete a ficha catalográfica da obra, explicando o significado dos dados ali contidos. Reforce algumas informações que os alunos já sabem, como, quem é o autor, seu nome, o que ele faz e as características dos contos africanos estudados. Leia também a nota do autor que introduz o livro.

O professor conduzirá a leitura do conto em voz alta, mostrando as imagens do livro aos alunos. O primeiro momento da leitura será do 1º ao 5º parágrafo. Embora o

intervalo de leitura esteja programado para o 5º parágrafo, o professor poderá interromper a leitura a qualquer momento, esclarecendo o significado de palavras desconhecidas pelos alunos e tecendo comentários explicativos sobre o que está sendo contado.

Sugestões de perguntas para o intervalo de leitura:

- 1) *Onde se passa a história?*
- 2) *O que são as savanas, mencionadas no conto?*
- 3) *Os habitantes do vilarejo passavam por um momento difícil. Por quê?*
- 4) *O que a galinha-d'angola fez diante da situação?*
- 5) *O que você acha que acontecerá agora? Ela alcançará a nuvem? A nuvem atenderá ao seu pedido?*

Após a pausa e questionamentos orais sobre o conto, o professor retomará a leitura e a concluirá. Deve-se chamar a atenção dos alunos para as primeiras ilustrações do texto, as quais mostram a galinha-d'angola com o corpo todo preto, sem as pintas brancas. No fim do conto, eles descobrirão que as pintas foram um presente recebido pela Dona das Águas, pelo seu respeito, perseverança e preocupação com todas as criaturas.

ATIVIDADE 9: Interpretação do conto.

Atividades a serem desenvolvidas em folha separada ou caderno do aluno.

- 1) Quem são os personagens do conto "Por que a galinha-d'angola tem pintas brancas?"
- 2) Onde se passa a história?
- 3) Em sua opinião, por que a personagem da nuvem, diferente dos outros personagens do conto, é chamada por um nome próprio, Dona das Águas?
- 4) Como era a galinha-d'angola antes de se encontrar com a Dona das Águas?
- 5) O que acontecia naquele tempo que levou a galinha a correr atrás da nuvem?
- 6) Como eram as ilustrações do livro na época da grande seca? Com a chuva, como as ilustrações ficaram?
- 7) Releia a trecho inicial do conto e pesquise no dicionário os significados das palavras destacadas.

Os mais antigos contam que esta história aconteceu durante uma das piores secas ocorridas nas **savanas** ao Sul da África.

O sol, **inclemente**, castigava todos os seres vivos: plantas e animais.

Logo os rios e lagos secaram, aumentando o sofrimento. O calor abria **fendas** no solo e levantava uma **espessa** poeira que borrava de cinza o céu borrado de azul.

Os habitantes dos vilarejos, desnoroados, fugiram para as montanhas, rogando por chuvas, mas não havia prece que desse jeito na **calamidade**.

- 8) Por que após dirigir-se à Dona das águas, a galinha-d'angola ficou com o corpo cheio de pintas brancas?
- 9) Segundo o conto, por que o canto da galinha-d'angola se parece com a fala "Tô fraca, tô fraca...?"
- 10) Assista ao vídeo que seu professor irá passar e responda: você concorda que o canto da galinha-d'angola parece dizer "Tô fraca"?

Professor, para desenvolvimento da questão 10, passe aos alunos o vídeo disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=Jnw4RQVwbBc>. Nele, as crianças poderão conhecer o canto da galinha-d'angola, retratada no conto, e também vê-la como é de verdade, na natureza.

ATIVIDADE 10: Conhecendo outro texto literário com a mesma temática do conto. O poeta brasileiro Vinícius de Moraes e o compositor Toquinho escreveram uma canção que trata do canto da galinha-d'angola. Leia a letra da música e escute-a¹³. Depois, faça uma ilustração da galinha-d'angola e compartilhe sua representação aos colegas.

A GALINHA-D'ANGOLA

Vinicius de Moraes, Toquinho

Coitada, coitadinha
Da galinha-d'Angola
Não anda ultimamente
Regulando da bola

Ela vende confusão
E compra briga
Gosta muito de fofoca
E adora intriga

¹³ Há no Youtube várias versões, de diferentes artistas, de interpretações da canção de Vinicius de Moraes e Toquinho, que poderão ser utilizadas nesse momento da aula. Sugere-se a versão do artista Marcello Gonçalves, presente no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=APuSbTqKTpU>. Acesso em: 28 set 2020.

Fala tanto
 Que parece que engoliu uma matraca
 E vive reclamando
 Que está fraca

Tou fraca! Tou fraca!
 Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!

Coitada, coitadinha
 Da galinha-d'Angola
 Não anda ultimamente
 Regulando da bola

Come tanto
 Até ter dor de barriga
 Ela é uma bagunceira
 De uma figa
 Quando choca, cocoroca
 Come milho e come caca
 E vive reclamando
 Que está fraca
 Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!

Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/galinha-dangola>. Acesso: 28 set 2020.

ATIVIDADE 11: Os países lusófonos. Você sabia que em Angola, país de origem da galinha-d'angola, também se fala português, assim como nós, aqui no Brasil e, por isso, são chamados de lusófonos? Isso acontece porque tanto Angola como Brasil foram colonizados pelos portugueses, vindo daí, o nosso idioma oficial. Leia o seguinte texto e descubra quais são os outros países lusófonos.

Países que falam português

Ao todo são **nove países que têm como idioma oficial o português**, segundo a Comunidade dos Países da Língua Portuguesa. A língua é também falada por uma parte da população em outros territórios, como em Macau, na China; Damão e Diu (território da União da Índia); Goa, na Índia; Malaca, na Malásia; Ilha das Flores, da Indonésia; Batticaloa, no Sri Lanka; e nas Ilhas ABC, no Caribe. Em alguns países da América do Sul, como Uruguai, Venezuela, Paraguai e Guiana, há comunidades que falam o português, contudo não é idioma oficial.

São países que possuem o português como língua oficial:

País	Continente	População
------	------------	-----------

Angola	África	29.310.273 habitantes
Brasil	América	208.494.900 habitantes
Cabo Verde	África	560.999 habitantes
Guiné-Bissau	África	1.792.338 habitantes
Guiné-Equatorial	África	1.221.490 habitantes
Moçambique	África	27.909.798 habitantes
Portugal	Europa	10.374.822 habitantes
São Tomé e Príncipe	África	204.454 habitantes
Timor-Leste	Ásia	1.291.358 habitantes

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/paises-que-falam-portugues.htm>
Acesso em: 28 set 2020.

Agora, veja no mapa a localização dos países lusófonos.

Figura 42: Mapa países lusófonos



Fonte: <https://aventure-se.com/2018/07/02/paises-que-falam-portugues/> Acesso: 28 set 2020.

Caro aluno, agora que você já conhece quais são os países que falam português, que tal descobrir um pouco mais sobre Angola? Faça uma pesquisa, com a ajuda de seus familiares, de informações sobre Angola. Pesquise sobre as tradições do povo angolano, as celebridades do país, ritmos musicais, comidas típicas... enfim, o que achar de interessante. Copie no caderno e compartilhe as informações na próxima aula com os colegas e professor.

ATIVIDADE 12: Leitura do conto “Por que o porco tem o focinho curto?”

Professor, entregue aos alunos cópias do conto “Por que o porco tem o focinho curto?” Deixe que eles façam uma leitura atenta, silenciosa. Diga a eles que poderão chamá-lo na carteira e perguntar sobre o que não entenderem. Diga também para que leiam e releiam o quanto for necessário para que compreendam bem. Após todos os alunos concluírem a leitura, pergunte à turma o que eles entenderam sobre o texto. Convide os alunos que se dispuserem a falar que se dirijam à frente da turma para contarem suas impressões sobre o texto. Dê voz aos alunos e só depois faça a sua leitura em voz alta, usando o livro, mostrando as imagens e comentando sobre elas durante a contação.

ATIVIDADE 13: Interpretando a história.

Atividades de compreensão textual a serem realizadas em folha separada ou no caderno.

- 1) A frase inicial do texto diz que a história se passou “num tempo anterior a tudo”. O que isso quer dizer?
- 2) Segundo o texto, quais eram as características físicas do porco em tempos antigos?
- 3) Quais eram as atividades desenvolvidas pelo porco em tempos antigos?
- 4) Diferente de outros animais, por que o porco não sofria com as secas que afetavam a região?
- 5) Quais eram as características do chacal?
- 6) O que o chacal fez para enganar o porco?
- 7) O porco caiu no golpe do chacal? Qual foi a consequência disso?
- 8) Localize no conto o provérbio africano proferido pelo porco, e, explique, com suas palavras, seu significado.
- 9) Devido ao golpe do chacal, o porco perdeu sua tromba e, por isso, tem o focinho curto. No entanto, quais são as características dessa espécie, hoje em dia, segundo o conto? E as características do chacal?
- 10) Com a ajuda do seu professor, complete a tabela com a organização do enredo do conto lido.

SITUAÇÃO INICIAL	
COMPLICAÇÃO/CONFLITO	
CLÍMAX	
DESFECHO	

ATIVIDADE 14: Ampliando os saberes sobre o chacal, animal típico das savanas africanas. Leia o seguinte texto com atenção e conheça um pouco mais sobre as características do chacal, animal personagem do conto africano lido. Depois de ler, copie em seu caderno as informações que achar mais importantes.

CHACAL

O chacal é um animal parecido com a raposa e da mesma família do cão. À noite, os chacais uivam para se comunicar entre si. O uivo pode ser bastante incômodo para as pessoas, pois o som lembra um grito alto ou uma sirene.

Existem três espécies, ou tipos, de chacal. O chacal-dourado vive do leste da Europa e do norte da África até o sul da Ásia. O chacal-de-dorso-preto e o chacal-listrado vivem no sul e no leste da África. Os chacais vivem em espaços abertos, como as savanas.

O chacal adulto tem cerca de 1 metro de comprimento, incluindo o rabo, e pesa entre 7 e 11 quilos. A cor do pelo depende da espécie. A do chacal-dourado vai do amarelo ao dourado-claro. O chacal-de-dorso-preto é vermelho-ferrugem. O chacal-listrado é acinzentado, com a ponta do rabo branca e uma listra em cada lado do corpo.

Os chacais vivem sozinhos, em pares ou em grupos chamados matilhas. Eles se escondem durante o dia e saem para caçar quando escurece, comendo pequenos animais e plantas. Quando caçam em matilhas, porém, podem pegar animais tão grandes quanto uma ovelha ou um antílope. Também seguem os leões que estão caçando. Depois que os leões terminam de comer e vão embora, os chacais entram em cena e comem as sobras que ficaram.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacal-dourado>. Acesso em: 28 set 2020.

Figura 43: Chacal dourado.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacal-dourado>.

QUARTA ETAPA: Produção textual **“Recontando um conto africano”**

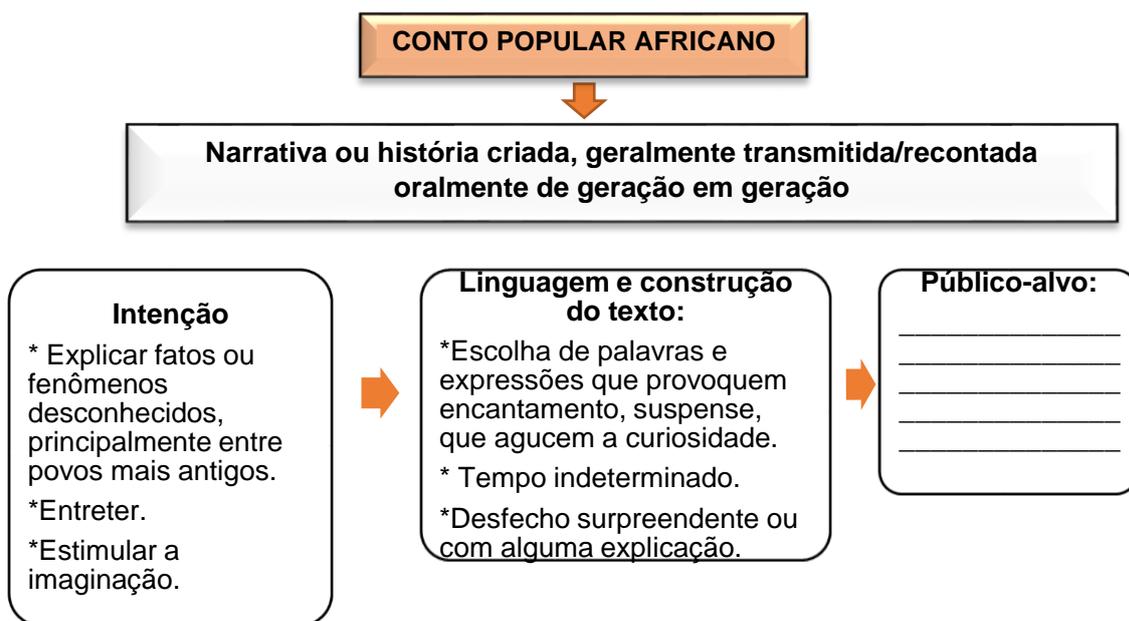
Duração: 2 aulas:

Objetivo: Revisar as características do gênero estudado e promover a produção de um reconto popular africano.

ATIVIDADE 1: Produção textual.

Caro aluno, chegamos ao final de mais uma sequência didática, e, para mostrar que você realmente aprendeu as características do conto popular africano, você produzirá um reconto escrito. Você já sabe que é comum na cultura africana, assim como em outras culturas, criar histórias para justificar as características de animais da natureza – como o porquê de a galinha-d’angola ter pintas brancas ou o porquê de o porco ter o focinho curto. Agora será a sua vez de recontar uma dessas histórias lidas ou criar uma história diferente, que explique o porquê de alguma característica animal. Além dos contos já lidos, você poderá pesquisar outras histórias do mesmo tipo para servirem de fonte de inspiração. Vamos lá? Antes, vamos organizar o que aprendemos até aqui. Com a ajuda de seu professor, complete o esquema sobre o conto popular africano.

Quadro 11: Esquema – sistematização do conto popular



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), p. 214 – Adaptado.

Agora, em duplas, pesquisem e escolham uma história para contar ou recontar. Escrevam juntos um rascunho da história, prestando atenção na identificação das partes principais do conto:

- Situação inicial;
- Complicação/conflito;
- Clímax;
- Desfecho.

Após escreverem a primeira versão, mostre-a ao seu professor e veja o que é necessário aprimorar. Só então escrevam a versão final. Não esqueçam de colocar um título atraente e de produzir uma bela ilustração para o conto de vocês. Os contos produzidos irão compor o livro de recontos africanos da turma do 4º ano.

SEÇÃO V - A RELEVÂNCIA DA APLICABILIDADE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O ESTADO DA ARTE E ANÁLISE E IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

5.1 Estado da arte: temática afro-brasileira e africana em dissertações do PROFLETRAS

Ao analisarmos na sua totalidade a proposta de intervenção didática aqui apresentada, tendo como norteadores os conceitos de leitura subjetiva e letramento literário, percebemos que o fato de tratar das temáticas afro-brasileira e africana nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental já demonstra como a pesquisa merece um olhar atento dos professores que atuam neste nível de ensino, visto que o número de pesquisas voltadas para tal temática, em tal disciplina, e direcionada ao nível de ensino a que este estudo direciona-se é comprovadamente pequeno.

Para comprovar o cenário acima apresentado, entende-se como necessário situar o estado da arte em torno do tema gerador aqui investigado: a promoção do letramento literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com as leis *Nº 10.639/03* e *Nº 11.645/2008*, que determinam a obrigatoriedade do ensino da “História e cultura afro-brasileira e indígena” na Educação Básica, tendo como proposta, o trabalho com contos de origem africana. Ao analisarmos o repositório de dissertações defendidas presentes no banco de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Rede Nacional¹⁴, o qual conta com 50 unidades locais que ofertam o programa de mestrado, distribuídas pelas 5 regiões do Brasil, encontramos os seguintes trabalhos que se aproximam da temática acima abordada, considerando as leis, o gênero privilegiado e o nível de ensino:

Quadro 12: Dissertações PROFLETRAS – 2015/2020

Título	Autor (a)	Ano	Instituição

¹⁴ Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 29 set 2020.

<i>A presença da literatura afro-brasileira na escola: uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental</i>	Sandra Regina Pereira Gonçalves	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
<i>Vamos todos/as recontar?: experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de Alagoas</i>	Suellen Caroline Salustiano da Silva	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
<i>Letramento literário e estratégias de leitura: experiência de formação em um 4º ano do ensino fundamental</i>	Eva Lucia de Oliveira Silva	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
<i>Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental</i>	André Luiz Amancio de Sousa	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
<i>Cantos e contos do Reinado: o acesso ao texto literário por meio das memórias da cultura afro-brasileira</i>	Sarah Satsuki Oliveira Nakano	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
<i>Leitura literária e a lei 10639/03: uma proposta de ensino a partir de narrativas orais</i>	Berivane Rocha Souza	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
<i>Leitura literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva afro-brasileira</i>	Isabel Carvalho da Silva	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
<i>Leitura literária de saudade da vila: lei 10.639/03 em sala de aula</i>	Maiane Moura Gomes	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
<i>Ensino com o gênero conto: contribuições da Análise de Discurso Crítica para a implementação da Lei 10.639/03</i>	Lúcia Maria de Almeida	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
<i>Literatura de temática afro - Desafios e possibilidades à Educação Antirracista</i>	Tamara Alcoforado Vianna Pinheiro	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

<i>Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II</i>	André de Godoy Bueno	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
<i>Literatura afro-brasileira e identidades: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II</i>	Anilda de Fatima Piva dos Santos	2015	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
<i>Literatura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário</i>	Raquel de Souza Silva	2019	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
<i>Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no Ensino Fundamental II</i>	Rafael Barros dos Santos	2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
<i>Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental</i>	Adrina de Oliveira Chagas Seabra	2015	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
<i>Vozes da África: contos e poemas moçambicanos na educação básica de nível fundamental, uma perspectiva de trabalho com a lei 10.639/03</i>	Douglas Pereira Leite	2016	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
<i>Letramento literário: A literatura africana e as novas tecnologias</i>	Elen Cristina Freire	2015	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
<i>Letramento literário: práticas de leitura e de escrita verbo-visuais a partir de narrativas africanas e minicontos</i>	Lenir Maria de Farias Rodrigues	2018	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
<i>Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNBE do ensino fundamental II: um estudo sobre o conto popular de matriz africana</i>	Uiara Cristina de Andrade Ruiz	2018	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
<i>A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola nos anos finais do Ensino Fundamental: uma</i>	Ana Beatriz Albino	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

<i>intervenção midiática para o letramento literário</i>			
--	--	--	--

Fonte: Repositório Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - Rede Nacional (2020)

Para a pesquisa no banco de dissertações defendidas do PROFLETRAS, foi obedecida a ordem em que apareciam as Instituições de Ensino, na listagem da plataforma, assim como a ordem alfabética dos nomes dos alunos que defenderam as dissertações. O primeiro trabalho, *A presença da literatura afro-brasileira na escola: uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental*, de Gonçalo (2015), traz uma reflexão sobre a importância da inserção do ensino de literatura com a temática afro-brasileira do Ensino Fundamental, apresentando uma proposta de intervenção didática voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a autora faz uso de diferentes gêneros literários, como o conto e a poesia. O trabalho pauta-se no estatuto da lei 10.639/03, porém, não menciona a alteração sofrida em 2008, com a inserção da lei 11.645/08 que passa a garantir a obrigatoriedade do trabalho com conteúdos acerca da cultura indígena na educação básica.

Na dissertação *Vamos todos/as recontar?: experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de Alagoas*, Silva (2017) pauta-se, assim como neste presente trabalho, no conceito de letramento literário de Rildo Cosson (2009), e, propõe uma intervenção didática a fim de ampliar as práticas de leitura sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do gênero literário conto, fazendo uso da obra *Gosto de África – histórias de lá e daqui*, de Joel Rufino dos Santos (2000), tendo como sujeitos da pesquisa, estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Eva Lucia de Oliveira Silva (2019) *Letramento literário e estratégias de leitura: experiência de formação em um 4º ano do ensino fundamental*, chama a atenção por ter como público-alvo da proposta de intervenção didática, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, assim como a proposta apresentada nesta dissertação. Todavia, seu foco dá-se às estratégias de leitura de Isabel Solé (1989), tendo como obra literária norteadora o livro infanto-juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, (2017) da autora Ana Maria Machado. O trabalho embora trate do conceito de letramento literário, não aborda a temática afro-brasileira e africana.

Souza (2017), na dissertação intitulada *Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental*, realiza uma investigação das potencialidades de a literatura afro-brasileira, assim como outras manifestações artísticas, de modo a auxiliarem no combate ao racismo e na formação identitária de crianças negras de comunidades que se localizam à margem, geográfica e socioeconômica, tendo como cenário o centro urbano de Belo Horizonte. Concomitantemente, o autor apresenta as possibilidades de trabalho com essa literatura contribuir ainda em relação à consolidação de alunos-leitores mais críticos e autonomamente mais capazes de compreenderem textos orais e escritos, tendo em vista um trabalho pautado nas quatro etapas das Sequências Básicas de Rildo Cosson. A proposta foi aplicada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, e no decorrer das sequências básicas de leitura o autor fez uso de diferentes textos, como os poemas *Irene no céu*, de Manuel Bandeira e *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima, e os livros *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado e *Contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa, obra essa também utilizada na proposta de intervenção didática apresentada nesta dissertação.

A dissertação *Cantos e contos do Reinado: o acesso ao texto literário por meio das memórias da cultura afro-brasileira*, defendida por Sarah Satsuki Oliveira Nakano, em 2019, apresenta um projeto de ensino que tem como ponto de partida o diálogo e o envolvimento de seus alunos com o Reinado, um festejo popular da cidade de Cláudio - MG, observando seus cantos e contos, que revelam um lugar de resistência e permanência da memória através transmissão da tradição oral. Também fazendo uso da sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson, a autora explora a tradição desse festejo de matiz africana muito popular na região em que a pesquisa se desenvolve, fazendo uso de contos de origem popular, tendo como autores, negros e afrodescendentes, e tendo como cenário uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental.

Em *Leitura literária e a lei 10639/03: uma proposta de ensino a partir de narrativas orais*, dissertação defendida em 2015, por Berivane Rocha Souza, procurou-se, por meio da implementação de sequências didáticas sobre contos populares de origem oral, desfazer visões e estereótipos, acerca das culturas de descendência africana, de modo a levar com que novas gerações as conheçam e as tenham como parte da formação de sua própria história. As sequências didáticas basearam-se na proposta por Dolz, Novarrez e Schneuwly (2004), sem deixar de lado

o método de letramento literário sugerido por Cosson (2011), o qual, segundo a autora, corrobora com os pressupostos de Bordini e Aguiar (1988). Os alunos sujeitos da pesquisa integram uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de intervenção didática elaborada por Silva (2016), na dissertação *Leitura literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva afro-brasileira*, visa contribuir para o processo de formação do leitor crítico, buscando refletir, através do contato com a literatura afro-brasileira, sobre o racismo que se propaga por séculos no Brasil. Tendo como público-alvo alunos do 7º ano Ensino Fundamental de uma escola municipal do estado de Sergipe, a autora utiliza-se do romance *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, narrativa esta que traz como tema as angústias de um garoto negro que quer ser branco, mas que, ao final, assume sua identidade. Para elaboração das sequências didáticas, a autora utilizou-se do método da sequência básica de leitura, de Rildo Cosson.

O estudo *Leitura literária de saudade da vila: lei 10.639/03 em sala de aula*, realizado por Gomes (2016), baseado no método recepcional e na sequência básica, explorou a obra literária *Saudade da Vila*, de Luiz Galdino. A autora destaca que por meio desse livro, ela pode discutir com sua turma diversos aspectos etnicorraciais, debatendo a importância desse tema para a sociedade e entendendo a percepção de cada aluno diante das atividades propostas. O trabalho menciona que a proposta foi implementada em uma turma de Ensino Fundamental, no entanto, não especifica a série em que ela foi aplicada.

Quanto à dissertação *Ensino com o gênero conto: contribuições da Análise de Discurso Crítica para a implementação da Lei 10.639/03* (ALMEIDA, 2015), a mesma busca apresentar uma proposta de leitura com o gênero conto, tendo como subsídio teórico a Análise de Discurso Crítica – ADC, a fim de contribuir para a implementação da *Lei 10.639/03* em sala de aula de 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a autora utiliza-se dos contos “Princesa Violeta” e “Negrinha”, ambos de Monteiro Lobato, para difundir a temática pretendida em sua intervenção didática.

O estudo de Pinheiro (2019), *Literatura de temática afro - Desafios e possibilidades à Educação Antirracista*, implementado pela autora em turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, visa, por meio do desenvolvimento de oficinas, promover a leitura e análise de diferentes textos de origem africana e afro-brasileira, de modo a combater o racismo no contexto escolar. A autora investiga, nessa dissertação, o quanto a literatura voltada à cultura africana e afro-brasileira pode

colaborar para a valorização da diversidade étnico-racial no espaço escolar e, em especial, nas escolas públicas brasileiras, citando autores como Debus (2017), Gomes (2008) e Tolentino (2018). Algumas das obras literárias utilizadas nas sequências didáticas foram: *As narrativas preferidas de um contador de histórias*, escrita por Ilan Brenman (2007); *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, por Lenice Gomes, Arlene Holanda, Clayson Gomes e ilustrada por Maurício Veneza e *Sikulume e outros contos africanos*, de Júlio Emílio Braz.

Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II (BUENO, 2015), é mais uma dissertação que aborda a temática afro nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, voltada para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa desenvolvida pelo autor, não tem como intuito desenvolver uma proposta de intervenção didática, mas sim, investigar como a *Lei 10.639/03* é trabalhada pelos professores de Língua Portuguesa da rede municipal da cidade de São Paulo.

O estudo *Literatura afro-brasileira e identidades: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II*, de Santos (2015), vai além do estudo empreendido na dissertação apontada anteriormente. Como no outro estudo, a autora também faz uso análise de questionário destinado aos professores relacionado a temas étnico-raciais no contexto escolar, como base para a ação metodológica. Porém, ao longo de seu percurso, propõe, a discentes do 6º ano do Ensino Fundamental II, um conjunto de atividades organizadas através de uma Sequência Didática (usando o método da Sequência Básica) que lhes possibilite o resgate da ascendência e autoestima enquanto estudantes afro-brasileiros. A autora usou como ponto de partida para a SD, a leitura do livro *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (2008), livro esse que, segundo a pesquisadora,

[...] rompe com a folclorização e com as imagens estereotipadas que desqualificam os negros, permitindo que os jovens afrodescendentes protagonizem suas próprias histórias, ao verem suas imagens e vozes refletidas nas falas e nas ações das protagonistas negras do romance. (SANTOS, 2015, p. 8).

Raquel de Souza Silva (2019), em sua recente pesquisa intitulada *Literatura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental: uma proposta de letramento literário*, trata da implementação das leis Nº 10.639/03 e 11.645/2008 nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no 9º ano desse ciclo, fazendo uso dos contos “As mãos dos pretos”, de Luis Bernardo Honwana (2010); “Fronteira de asfalto” (2007), de José Luandino Vieira; “A saia almarrotada” (2009) e “O cego Estrelinho” (2012), de Mia Couto. Abordando também a literatura afro-brasileira, a autora também propõe trabalhar com contos da obra *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo (2016), sendo eles: “Olhos d’água”, “Maria”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”. Segundo a autora, durante o desenvolvimento das oficinas, “os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria história e condição sociocultural por meio das atividades de leitura do texto literário, da participação ativa nas discussões, bem como nas atividades de produção escrita e desenhos”. (SILVA, 2019). A autora também fez uso da proposta de Sequência Básica de Cosson (2016).

As pesquisas no repositório nacional do PROFLETRAS apontam para mais uma dissertação que aborda o trabalho com contos afro-brasileiros no Ensino Fundamental. Em *Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no Ensino Fundamental II* (SANTOS, 2015), focou-se na valorização da voz do negro no Brasil, ao desenvolver uma proposta de trabalho com *Cadernos Negros* (Vol. 22). Destaca-se que, sob o mesmo título, quarenta volumes foram lançados entre os anos de 1978 a 2017, alternados entre contos e poemas. A série proporcionou visibilidade para autores brasileiros afrodescendentes e fomentou não só a literatura negra, mas também a produção literária das periferias. Destinada também ao 9º ano do Ensino Fundamental, a proposta de intervenção, segundo a autora da dissertação, levou em consideração contos que tratam das temáticas “Violência”, “Preconceito” e “Exclusão”. As temáticas foram escolhidas de modo a priorizar discussões que estimulem reflexões sobre o próprio conteúdo da *Lei Nº 10.639/03*, “almejando refletir sobre algumas das situações cotidianas que a população afrodescendente enfrenta no que diz respeito às relações raciais na sociedade brasileira”. (SANTOS, 2015).

Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental (SEABRA, 2015) e *Vozes da África: contos e poemas moçambicanos na educação básica de nível fundamental, uma perspectiva de trabalho com a lei 10.639/03* (LEITE, 2016) são dissertações que também tratam da *Lei 10.639/03* e o

Ensino da Literatura Afro-brasileira e africana em escolas públicas, no entanto, enquanto a primeira explora o conceito de letramento literário, a segunda supre esse conceito, dando mais foco à utilização de textos de origem moçambicana para promoção de relações étnico-raciais no contexto escolar, de maneira a garantir o determinado pela lei, do que a questões técnicas e específicas do ensino de Língua Portuguesa.

O estudo desenvolvido por Freire (2015) na dissertação cujo título é *Letramento literário: A literatura africana e as novas tecnologias* diferencia-se dos demais vistos até aqui, no aspecto de que a autora enfatiza a utilização de tecnologias digitais para o desenvolvimento de sequências básicas de leitura (COSSON, 2016), no âmbito do letramento literário. Aulas expositivas fazendo uso de *Datashow* e *slides* em *PowerPoint*, leitura de contos diretamente de *sites*, levando os alunos a visitarem e explorarem o laboratório de informática da escola, foram alguns dos recursos utilizados pela professora. Ao longo da sequência, os alunos estudaram e analisaram contos do escritor Mia Couto e, ao final da intervenção didática, utilizaram página do *Facebook* e o *blog* da escola para divulgarem as produções. A pesquisadora referiu-se aos alunos participantes da pesquisa como integrantes da “3ª fase do 3º ciclo”.

A dissertação *Letramento literário: práticas de leitura e de escrita verbo-visuais a partir de narrativas africanas e minicontos*, de Rodrigues (2018), assim como a anterior, faz uso da sequência básica de leitura, para implementação da proposta de intervenção, voltada ao público do 9º ano do Ensino Fundamental, série na qual a pesquisadora leciona. A proposta desta professora assemelha-se à proposta mencionada anteriormente, uma vez que Rodrigues (2018), ao fazer uso, em sua implementação, das narrativas africanas do livro *Os da minha rua*, de Ondjaki, promoveu o uso de diferentes tecnologias no ambiente escolar, o que agregou significados ao texto literário e estimulou a criatividade dos estudantes-leitores. Nas sequências básicas de leitura, a autora estimulou escrita criativa de minicontos verbo-visuais pelos alunos, o que lhes possibilitou “o exercício de práticas de (multi)letramentos transformadoras, subversivas e emancipatórias, precípuas ao universo da Literatura.” (RODRIGUES, 2018).

As duas últimas dissertações encontradas no repositório, que abordam a temática levantada nesta pesquisa, têm em comum o fato de apresentarem uma ampla pesquisa acerca das obras literárias do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que abordam a temática afro-brasileira e africana, constatando que, antes da

promulgação da *Lei nº 10.639/03*, não houve presença de representações literárias africanas ou afro-brasileiras nos acervos literários do programa direcionadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, constavam apenas obras relacionadas a temas e questões referentes a minorias renegadas ou excluídas, sem de fato apresentar uma valorização da arte e da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos.

Após analisar o acervo e as possibilidades de trabalho com as obras presentes no PNBE, Uíara Cristina de Andrade Ruiz (2018), em sua dissertação intitulada *Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNBE do ensino fundamental II: um estudo sobre o conto popular de matriz africana*, selecionou uma obra do acervo para desenvolver uma proposta de intervenção didática direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental. A obra selecionada, *A tatuagem – reconto do povo Luo* (2012), é de autoria de Rogério Andrade Barbosa e conta a história fantástica dos personagens Duany e Rumba, jovens apaixonados que passam por uma série de rituais e costumes tribais africanos.

Ana Beatriz Albino (2017), no seu estudo *A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola nos anos finais do Ensino Fundamental: uma intervenção midiática para o letramento literário*, considerou relevante as obras *Comandante Hussi* (2006), do escritor cabo-verdiano Jorge Araújo, em parceria com o ilustrador Pedro Sousa Pereira; e *Mzungu* (2006), do autor queniano Meja Mwangi. Diferentemente de outras propostas de implementação apontadas neste levantamento de pesquisas PROFLETRAS aqui abordado, Albino (2017) optou por trabalhar uma proposta de letramento literário, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, pautando-se no método de sequência expandida de leitura, de Rildo Cosson (2014). A autora, assim como ocorreu em outros estudos mencionados, organizou a sequência didática de modo a promover aos alunos, no decorrer do processo de letramento, o acesso a mídias digitais, com o uso de gêneros multimodais.

Tendo concluído este mapeamento no banco de dissertações defendidas do PROFLETRAS – Rede Nacional, destaco a relevância desta pesquisa para os professores de Língua Portuguesa que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a maioria das dissertações defendidas no programa, que se dedicam ao ensino de literatura atrelado ao cumprimento das leis *10.639/03*, e *11.645/08*, em sua maioria, têm como público-alvo as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Constatou-se que apenas uma das pesquisas

acima apontadas, a pesquisa de Silva (2019), *Letramento literário e estratégias de leitura: experiência de formação em um 4º ano do ensino fundamental*, teve como público alvo o 4º ano do E.F, no entanto, a obra escolhida para a proposta de intervenção didática não aborda a temática afro-brasileira e africana.

A dissertação de Souza (2017), *Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental*, chama-nos atenção e merece destaque dentre as demais apontadas, uma vez que tem como direcionamento e público-alvo uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Além de propor caminhos para uma intervenção didática que visa combater o racismo no ambiente escolar por meio de textos literários e valorizar a arte e cultura afro-brasileira e africana, um dos livros escolhidos para compor o repertório da proposta também faz parte do *corpus* desta pesquisa: *Contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa.

Vale também ressaltar que, dentre as dissertações mencionadas, apenas uma é de autoria de uma pesquisadora do PROFLETRAS – UENP – *Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental*, de Ana Beatriz Albino (2017) - o que demonstra que a temática é pouco abordada nas pesquisas do programa nessa instituição de ensino, comprovando a necessidade de novos estudos e direcionamentos sobre o tema.

Acredito que a pesquisa aqui apresentada poderá contribuir muito para o conhecimento de professores da rede pública que buscam novas maneiras e estratégias para formar leitores literários nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fazendo uso de textos que envolvem a temática afro-brasileira e a africana, o que se mostra cada vez mais necessário. Feito um levantamento de estudos dessa temática em todo o banco de dissertações defendidas no PROFLETRAS – Rede Nacional, não foi encontrado nenhum estudo que abordasse a temática levantada por este trabalho direcionado exclusivamente ao 4º ano do Ensino Fundamental, como sugere a proposta de implementação desenvolvida nesta pesquisa. Isso confirma a necessidade de falar sobre esse tema, direcionando-o aos professores que atuam nesse nível de ensino e carecem de materiais que lhes sirvam de suporte para a execução de sequências didáticas, que envolvam a africanidade nas aulas de Língua Portuguesa.

5.2 Identificação das competências e habilidades da BNCC na proposta de intervenção didática sobre contos e recontos africanos

Além do que já fora anteriormente mencionado acerca da relevância desta pesquisa para a contribuição aos professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, outro fator que nos chama a atenção, tomando como parâmetro o que já foi investigado em dissertações do programa, é que nenhuma delas apresenta alguma análise das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro da sequência didática apresentada. Tendo em vista esse cenário, e, levando em consideração a necessidade de adequação das propostas de trabalho docente ao documento oficial, o que vem sendo constantemente discutido nas escolas, em reuniões pedagógicas e cursos de formação continuada, decidi aqui apresentar uma análise de identificação das competências e habilidades da BNCC dentro de cada uma das atividades propostas pelas sequências básicas de leitura sobre as obras e contos africanos de Rogério Andrade Barbosa.

Para chegarmos a tais identificações, faz-se necessário compreender o conceito de competência adotado pela BNCC, conceito esse que marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, sobretudo quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32¹⁵ e 35). Conforme o texto da Base:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

¹⁵ BRASIL, Artigo 32 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691412/artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996#:~:text=III%20%2D%20o%20desenvolvimento%20da%20capacidade,se%20assenta%20a%20vida%20social>. Acesso em: 01 out. 2020.

Sendo assim, uma das principais mudanças no Ensino Fundamental, assim como nos demais ciclos da educação básica – em comparação com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / *Lei nº 9.394/1996*) – proposta pela BNCC, é a definição de um conjunto de 10 competências gerais. Essas competências gerais são a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), valores e atitudes para resolver as demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e também do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8). Estas competências mantêm-se as mesmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, contudo, desdobram-se ao longo de cada uma dessas etapas da educação, apresentando diferentes direitos de aprendizagem, campos de experiência, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas, de modo a adequar-se às particularidades de cada fase do desenvolvimento dos educandos.

Quanto às áreas do conhecimento abordadas pelas BNCC, elas ficaram divididas da seguinte maneira:

1. Linguagens;
2. Matemática;
3. Ciências Humanas;
4. Ciências da Natureza;
5. Ensino Religioso.

A Língua Portuguesa passou a ser considerada um componente curricular da área de Linguagens, em conjunto com as disciplinas de Artes, Educação Física e Inglês. Portanto, os conteúdos que compõem estes componentes curriculares devem ser trabalhados conforme as competências esperadas para a área de Linguagens. Observe como se organizam todas as áreas do conhecimento dentro da Base:

Figura 44: Competências gerais da Educação Básica – Ensino Fundamental (BNCC)



Fonte: Brasil (2018, p. 27)

Desta maneira, é pertinente destacar as subdivisões existentes na BNCC, nas quais se integram os demais componentes curriculares estudados ao longo do Ensino fundamental.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. (BRASIL, 2018, p. 27).

Segundo o texto da BNCC, respeitando as inúmeras possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas do documento definem “um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado

às especificidades dos diferentes componentes curriculares”. Assim, “cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades”. (BRASIL, 2018, p. 29). Por exemplo:

Figura 45: Quadro Práticas de Linguagem e objetos de conhecimento – Ensino Fundamental (BNCC)

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura
	Formação de leitor
	Compreensão
	Estratégia de leitura

Fonte: Brasil (2018, p. 128).

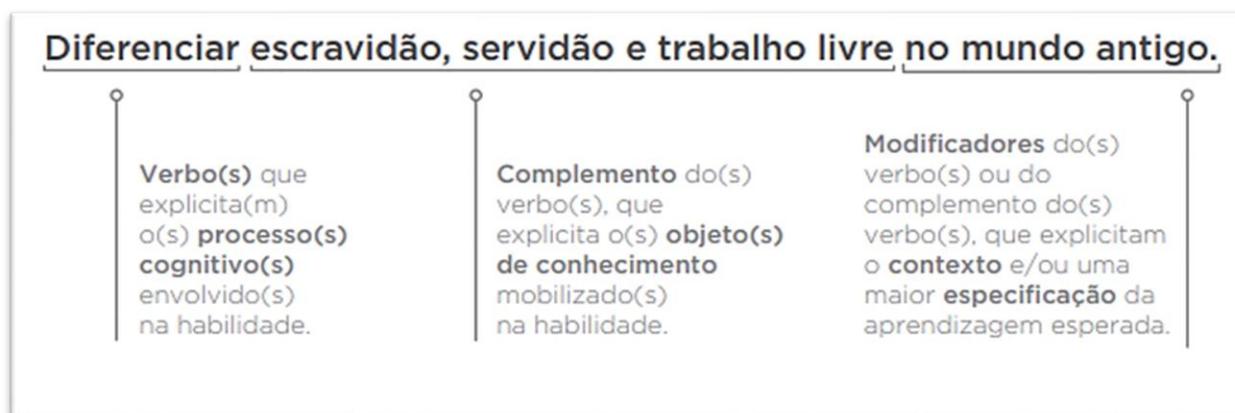
Figura 46: Quadro Habilidades – Ensino Fundamental (BNCC)

HABILIDADES		
3º ANO	4º ANO	5º ANO
(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.

Fonte: Brasil (2018, p. 129).

Ainda, conforme o documento, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura”. (BRASIL, 2018, p. 29). O seguinte exemplo abaixo ilustrado, refere-se à disciplina de História (EF06HI14):

Figura 47: Exemplo de escrita das habilidades na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 29).

Vale também ressaltar que as habilidades propostas pela BNCC não se desenvolvem de maneira isolada dentro do trabalho de cada disciplina, mas sim, por meio de um processo de conexão entre os conteúdos abordados, de modo que os alunos relacionem os textos, identifiquem a intertextualidade vigente e estejam, constantemente, inteirados dos processos de interdisciplinaridade. Assim, as habilidades “não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias.” Também, as escolhas metodológicas “estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que [...] devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.” (BRASIL, 2018, p. 30).

Diante do exposto, também é preciso entender o significado dos códigos presentes diante de cada uma das habilidades nos quadros que apresentam as

unidades temáticas definidas para cada ano. A seguinte ilustração demonstra o significado da composição do código alfanumérico:¹⁶

Figura 48: Exemplo de decodificação de código de habilidade na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 30).

Tendo reconhecido o significado das competências gerais e das habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento do Ensino Fundamental, vale também mencionar que para cada área do conhecimento, existem competências específicas de aprendizagem, as quais serão levadas em consideração nesta análise de identificação das competências e habilidades presentes nas sequências básicas de leitura elaboradas para proposta de intervenção didática desta dissertação. Segundo o texto da BNCC, considerando a articulação entre as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve:

¹⁶ Segundo esse critério, o código EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código EF04MA10 indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática". (BRASIL, 2018, p. 30).

[...] garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 86).

Para desenvolvimento de tais competências (gerais e específicas) e das habilidades dentro de cada campo de atuação, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, há um aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 89)

Tendo compreendido todos esses conceitos acima mencionados, consideramos de grande importância reconhecer quais são as competências e habilidades, que as sequências básicas de leitura literária de contos africanos pretende desenvolver, uma vez que consistirá em um material que forneça esse suporte para consulta dos professores do Ensino Fundamental – séries iniciais – que pretendem fazer uso dessa proposta de ensino e, conseqüentemente, facilitará o planejamento docente (seja ele anual, trimestral ou bimestral).

Dessa maneira, ao olharmos para a primeira sequência básica - **TRÊS CONTOS AFRICANOS DE ADIVINHAÇÃO** – percebemos que a mesma pretende, mediante a leitura do livro *Três contos africanos de adivinhação* (BARBOSA, 2009), introduzir a turma do 4º ano na temática África (temática esta que seguirá sendo trabalhada durante a segunda proposta de sequência básica), e, assim, reconhecer a estrutura composicional do gênero conto popular de adivinhação, os elementos textuais e paratextuais do livro físico, e produzir, após a conclusão da leitura e análise

da obra na íntegra (composta por três contos reportados da literatura oral do povo hauçá, da Nigéria), recontos orais e escritos.

O primeiro momento da sequência básica recebe o nome de “Motivação – as muitas faces da África”. Essa etapa, composta por três atividades, promoverá não apenas o estímulo (como sugere o nome) para as futuras atividades de leitura e análise de textos, mas, ainda, favorecerá a sondagem, para que o professor reconheça o que os alunos já sabem a respeito da temática e como deverá conduzir as demais atividades diante de sua turma. Abaixo, a descrição das atividades trabalhadas no primeiro momento e as competências e habilidades desenvolvidas.

Atividade 1: Fazer uma exploração de maneira oral dos elementos paratextuais da obra. Através da visualização do livro, chamar a atenção dos alunos para:

a) Capa: levar os alunos a observarem o projeto gráfico (cores, estilo das letras, ilustrações, etc.), os nomes do autor e ilustrador, título da obra e editora.

b) Folha de rosto: explicar para as crianças que a folha de rosto do livro em estudo além de apresentar novamente o título (igual ao da capa), no verso, traz a ficha catalográfica da obra (autoria, título, editora, ilustradores, ano da edição, local de publicação), bem como outras informações, como, dados da equipe editorial.

c) Nota do autor: Ler para os alunos a “nota do autor” que introduz o livro *Três contos africanos de adivinhação*. Explicar a eles que Rogério Andrade Barbosa faz um convite à leitura por meio dessa nota, instigando-os a pensarem e a levantarem hipóteses de como serão os contos de adivinhas, assim como a falarem o que sabem sobre o país de origem dessas histórias.

d) Contracapa: Identificar, juntamente com os alunos, as imagens que compõem a contracapa, tais como os textos que a integram, com breves biografias do autor e ilustrador.

Atividade 2: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

a) *Considerando os elementos externos da obra (capa, contracapa, ilustrações) você acha que o título está de acordo?*

b) *Você fará a leitura de três contos africanos de adivinhação (como o diz o próprio título da obra. Como você imagina que serão os personagens dessas histórias? (Características físicas, gostos, personalidade, ambientes que frequentam, etc.).*

c) *Você sentiu-se motivado a ler a obra? Acredita que irá gostar das histórias? Por quê?*

Atividade 3: Ainda nesta etapa, pedir aos alunos que anotem as respostas dessas perguntas em um caderno ou folha elaborada para compor um portfólio (que pode ser individual, por aluno, ou um único portfólio para a turma), a fim de que, durante e após a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses se confirmaram ou não.

Competências:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos

conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 2).

- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 2).

Habilidades:

- **(EF15LP02)** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- **(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos.
- **(EF15LP04)** Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

A segunda etapa da primeira sequência didática – “INTRODUÇÃO - Conhecendo o autor e a obra” – tem por objetivo apresentar fisicamente a obra aos alunos, chamando a atenção para os elementos paratextuais, de modo a instigá-los para a construção de hipóteses de leitura. Trata-se de uma etapa onde a exploração do exemplar do livro em mãos é fundamental para o aluno, assim como a visualização de imagens sobre o autor (como as do site de Rogério Andrade Barbosa, descritas na atividade), possibilitarão um maior envolvimento do educando com o universo a ser explorado: as histórias africanas reportadas pelo autor por meio de seu trabalho voluntário e viagens à África.

Atividade 1: Fazer uma exploração de maneira oral dos elementos paratextuais da obra. Através da visualização do livro, chamar a atenção dos alunos para:

a) Capa: levar os alunos a observarem o projeto gráfico (cores, estilo das letras, ilustrações, etc.), os nomes do autor e ilustrador, título da obra e editora.

b) Folha de rosto: explicar para as crianças que a folha de rosto do livro em estudo além de apresentar novamente o título (igual ao da capa), no verso, traz a ficha catalográfica da obra (autoria, título, editora, ilustradores, ano da edição, local de publicação), bem como outras informações, como, dados da equipe editorial.

c) Nota do autor: Ler para os alunos a “nota do autor” que introduz o livro *Três contos africanos de adivinhação*. Explicar a eles que Rogério Andrade Barbosa faz um convite à leitura por meio dessa nota, instigando-os a pensarem e a levantarem hipóteses de como serão os contos de adivinhas, assim como a falarem o que sabem sobre o país de origem dessas histórias.

d) Contracapa: Identificar, juntamente com os alunos, as imagens que compõem a contracapa, tais como os textos que a integram, com breves biografias do autor e ilustrador.

Atividade 2: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

a) *Considerando os elementos externos da obra (capa, contracapa, ilustrações) você acha que o título está de acordo?*

b) *Você fará a leitura de três contos africanos de adivinhação (conforme o próprio título da obra indica). Como você imagina que serão os personagens dessas histórias? (Características físicas, gostos, personalidade, ambientes que frequentam, etc.).*

c) *Você sentiu-se motivado a ler a obra? Acredita que irá gostar das histórias? Por quê?*

Atividade 3: Ainda nesta etapa, pedir aos alunos que anotem as respostas das perguntas acima em um caderno ou folha elaborada para compor um portfólio (que pode ser individual, por aluno, ou um único portfólio para a turma), a fim de que, durante e após a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses se confirmaram ou não.

Competências:

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 4).
- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 1).
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento,

pesquisa, trabalho etc.). (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 8).

Habilidades:

- (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
- (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

O terceiro momento da primeira sequência didática - Leitura e Interpretação: “Histórias para ler, recontar e raciocinar” – tem como objetivo promover a leitura dos contos de adivinhação contidos no livro em estudo, levando os alunos a aprenderem não somente a estrutura composicional dos contos de adivinhação, mas também, promover o raciocínio (habilidade matemática), o respeito aos saberes dos mais velhos e a interdisciplinaridade, ao propor atividades que envolvem conhecimentos sobre a história e geografia do continente Africano. Este trabalho interdisciplinar, que permite, através do estudo do texto literário, estabelecer conexões com diferentes áreas do conhecimento, se faz necessário em todas as etapas da educação básica, sobretudo ao se tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Etapa essa na qual, na maioria das vezes, o mesmo professor leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Atividade 4: Leitura do conto “Os três gravetos”.

A leitura do primeiro conto será realizada pelo professor, de maneira oral, atentando à entonação adequada e podendo fazer uso de diferentes recursos, como fantoches, utilizando as próprias ilustrações do livro impressas em tamanho maior, para que haja uma melhor visibilidade pela turma. O professor também poderá contar a história fazendo uso direto do livro, de modo a contar e mostrar simultaneamente as ilustrações às crianças. A leitura (contação) da primeira parte da história acontecerá até o momento em que aparece a questão (adivinha, enigma) a ser solucionada:

“QUAL FOI O TRUQUE DO ADIVINHO PARA PEGAR O LADRÃO?”

Sugestões de perguntas a serem feitas aos alunos:

- Quem são os personagens da história?
- Onde se passa a história?
- Por que motivo o monarca estava furioso?
- O monarca pede para que os súditos chamem uma pessoa. Que pessoa é essa?
- O adivinho entregou a cada um dos prisioneiros, suspeitos de roubarem o anel, um graveto de igual tamanho e disse que quem estivesse com o graveto crescido, na manhã seguinte, seria o ladrão. O que aconteceu na manhã seguinte?
- Na opinião de vocês, qual foi o truque do adivinho?

Atividade 5: Após o momento do debate, quando os alunos responderão oralmente os questionamentos feitos pelo professor e levantarão hipóteses para a solução do enigma, conclua a leitura do conto.

Atividade 6: Apresentar as características do gênero conto e os elementos que compõem a narrativa.

Questões a serem respondidas pelos alunos. É fundamental que cada aluno tenha uma cópia do conto em mãos para que seja consultada e relida no decorrer das atividades.

- 1) Quem são os personagens do conto *Os três gravetos*?
- 2) O **narrador** da história:
 - Observa os fatos. Participa da história. Ouve a história.
- 3) Em que local ou **espaço** acontecem os fatos narrados no conto?
- 4) É possível saber em que tempo aconteceu a história? Justifique sua resposta.
- 5) Complete o quadro com as informações retiradas do texto.

Momentos da narrativa	
5. Situação inicial	
6. Complicação	
7. Clímax	
8. Desfecho	

Professor, para resolução da atividade 5, explique aos alunos que **narrativa** ou **texto narrativo** é aquele onde se narra, ou seja, conta, ações desenvolvidas por um ou mais personagens num determinado tempo e espaço, de modo a construir um enredo (história narrada). Neste primeiro momento é importante que se apresente a organização do enredo às crianças, explicando o significado de cada palavra e o que representa cada uma das partes no conto (situação inicial, complicação, desfecho e clímax). Para isso, apresente o quadro abaixo e busque identificar no conto, juntamente com eles, cada um dos itens contidos no quadro. Somente, então, é que responderão, juntos, a atividade. É essencial que o exercício seja realizado de maneira conjunta, com a mediação do professor.

ORGANIZAÇÃO DO ENREDO NAS NARRATIVAS	
SITUAÇÃO INICIAL	É a parte da narrativa em que são apresentados alguns personagens e expostas algumas circunstâncias da história. Na situação inicial, são apresentados o momento e o lugar em que a ação (enredo) se desenvolverá.
COMPLICAÇÃO	É a parte do enredo ocorre o desenvolvimento de um conflito, conduzindo a história a um clímax.
CLÍMAX	É o momento mais tenso da história, e que exige uma solução.
DESFECHO	Momento em que ocorre a resolução do conflito. Há uma solução para o problema apresentado. É a conclusão da história.

Atividade 7: Reescrita do conto e identificação do ensinamento transmitido pelo conto.

- 1) Você percebeu que um dos guardas que deveria fazer a segurança da corte acabou cometendo um delito e foi descoberto. Você acredita que ele deveria ser punido pelo ato cometido? Por quê?
- 2) Por que é errado mexer ou tomar posse de coisas que não são nossas? Que conselho você daria ao guarda que furtou o anel para que ele não volte mais a cometer um erro como esse?

Agora que você já entendeu como se organiza um conto e algumas características do conto africano de adivinhação, reescreva a história em seu caderno, com suas palavras e faça uma ilustração representando a história estudada.

Atividade 8: Leitura do conto “Três mercadorias muito estranhas”.

Para leitura do segundo conto da obra, sugere-se que o professor entregue uma cópia do conto para cada aluno, impresso em frente e verso, de modo que a solução do enigma esteja presente no verso da folha. O intuito, no primeiro momento, é que cada aluno realize a sua leitura, de maneira individual. Porém, as crianças serão divididas em equipes, a fim de que, no momento do intervalo, as equipes conversem entre si e tentem de maneira coletiva chegar à resolução da adivinhação.

Perguntas a serem realizadas oralmente aos alunos antes da leitura do conto:

- 1) Pelo título do conto, do que você acha que irá se tratar a história?
- 2) Quais devem ser as mercadorias de que o conto irá falar? Por quê?
- 3) Onde você acha que deve se passar a história?

Qual é o significado de “estranho”? Por que você acha que o autor chama as mercadorias de estranhas?

Atividade 9: Intervalo de leitura: tentando decifrar o enigma.

Professor, após os alunos terem realizado a leitura individual e silenciosa, releia a primeira parte do conto com eles. Ao chegar no questionamento, enfatize o que a adivinha propõe (descobrir como atravessar o rio carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de inhames**), e peça para que os alunos discutam entre si como seria possível solucionar esse problema. Estipule um tempo para que conversem e para que escolham um membro do grupo para apresentar à turma a conclusão a que chegaram. Se achar pertinente, peça para que as folhas, que contêm a conclusão da história,*

permaneçam embaixo da carteira. Enfatize que não tentem ler a segunda parte da narrativa antes do momento certo para isso.

Atividade 10: Decifrando o enigma. Após cada representante das equipes apresentarem suas hipóteses de resolução, o professor fará a leitura em voz alta da segunda parte do conto, ou poderá pedir para que algum aluno leia para a turma. Após a leitura, professor e alunos poderão conversar sobre o desfecho e as demais soluções encontradas pela turma, para, então, resolverem as seguintes questões manuscritas:

- 1) *Quais são os personagens da história?*
- 2) *Quem é o personagem principal? Como você chegou a essa conclusão?*
- 3) *No conto, um camponês precisava atravessar o rio Níger carregando consigo algumas mercadorias. Quais eram elas? Quais eram os problemas que impediam o homem de realizar essa tarefa?*
- 4) *Na outra margem do rio havia crianças. O que elas faziam? Qual foi a reação delas ao ver o velho tentando atravessar o rio com as mercadorias?*
- 5) *Por que a cabra e o inhame não podiam ficar juntos?*
- 6) *O leopardo e a cabra também não podiam ficar juntos. Por quê?*
- 7) *Qual foi a solução dada pelo lavrador para resolver a charada?*
- 8) *Pelo raciocínio do lavrador, quantas viagens o camponês teria de fazer para conseguir atravessar com todas as mercadorias?*
- 9) *Procure no dicionário e copie o significado da palavra “mercadoria”.*
- 10) *Com base na definição encontrada no dicionário e nas discussões realizadas, explique o título do conto: Três mercadorias muito estranhas.*

Atividade 11: Tecendo saberes: os provérbios populares e a sabedoria do mais velho.

** Professor, esta atividade terá início em sala de aula e será levada para casa, a fim de que os alunos pesquisem com os pais, avós ou outros familiares provérbios populares que serão compartilhados com a turma em aula futura. Explique para os alunos que eles poderão fazer uso da internet para complementar a pesquisa, porém, o objetivo principal é que eles coletem as informações com pessoas mais velhas da família.*

- 1) Observe com atenção a seguinte fala dita pelo camponês da história:

- Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em meu lugar? Lembrem-se – argumentou citando um antigo provérbio – “quem é velho já foi jovem”.

Essas palavras deixaram as crianças em silêncio, sem reação. Qual é a sua opinião sobre a atitude das crianças?

- 2) Em sua opinião, onde vivemos, as pessoas respeitam os idosos? Justifique.
- 3) O que as pessoas mais velhas podem ensinar às pessoas mais jovens? Por quê?
- 4) O que pode ser feito para que haja mais respeito na sociedade para com as pessoas idosas?
- 5) Além do provérbio destacado no trecho acima, o conto apresenta um outro ditado africano, típico da sabedoria popular. Copie-o.
- 6) Você sabe qual é a origem dos provérbios e o que eles representam nas culturas brasileira e africana? Leia o texto abaixo e resolva a próxima questão em casa. Na aula seguinte, você compartilhará sua resposta com os colegas.

TAREFA DE CASA

Caro aluno, agora que você já conhece um pouco mais o que são os provérbios, pergunte para seus pais, avós, tios ou outras pessoas mais velhas um provérbio que eles conheçam e qual o significado desses ditados para a vida dessas pessoas. Anote sua pesquisa no caderno. Na próxima aula, você irá compartilhar seus provérbios com os colegas.

Atividade 12: Roda de provérbios. Os alunos deverão compartilhar com os colegas, da maneira oral, os provérbios pesquisados. Após a troca de experiências, entregar a cada um deles um pedaço de papel em branco no qual eles deverão anotar o provérbio aprendido que mais lhe chamou atenção. Para o provérbio escolhido, o aluno deverá produzir um desenho que o ilustre. Os trabalhos irão compor a “Árvore dos provérbios”, um cartaz em formato de árvore, com os papéis escritos e ilustrados colados, de maneira a compor um bonito trabalho. O cartaz deverá ficar exposto em algum lugar da escola, onde os alunos de outras turmas o possam ler e apreciar.

Atividade 13: Conexões: Localização do rio Níger. O conto “Três mercadorias muito estranhas” passa-se às margens do rio Níger. A presente atividade busca situar os alunos da localização do rio mencionado no conto e sua importância para o continente africano, 3º continente mais extenso do mundo.

Sugestões de perguntas:

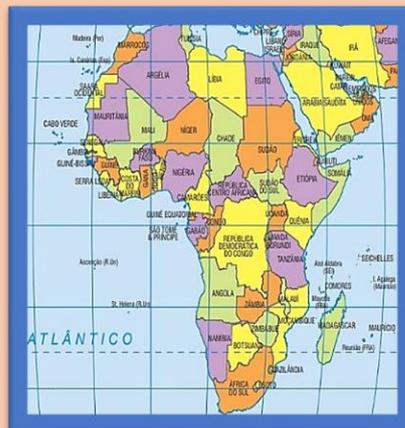
- Qual a importância de um rio para uma cidade?
- Quais são os rios que banham a nossa cidade?
- Quais são os cuidados que devemos ter para preservação dos rios?
- Que outros rios brasileiros você conhece?
- O conto “Três mercadorias muito estranhas” tem como cenário as margens de um importante rio africano. Que rio é esse?
- Qual deve ser a importância desse rio para a África? Você conhece outros rios africanos?

Após os questionamentos orais, seguir para as atividades descritas abaixo, com auxílio de mapas e/ou *data show*.

- Você sabia que a África é o 3º continente mais extenso do mundo? Fica atrás apenas da Ásia e da América. Observe abaixo:



- O conto “Três mercadorias muito estranhas” passa-se às margens do rio Níger, que além da Nigéria também banha outros países. Observe o mapa político da África. Consegue localizar onde está o país Nigéria?



- Agora, observando este outro mapa, é possível visualizar o local de nascimento e desembocadura do Rio Níger. Veja que além da Nigéria, ele passa por outros países.



- O mapa abaixo traz um recorte do mapa do continente africano, onde é possível observar detalhadamente os países banhados pelo rio Níger. Analise-o e responda: *Quais são os países banhados pelo rio? Em qual país ele nasce? Em que país ele desemboca?*



- Além do Rio Níger, no qual se passa a história narrada no conto que estudamos, o continente africano possui outros rios muito importantes, como o rio Congo e o rio Nilo. Já ouviu falar em algum deles? Assista com atenção ao vídeo que seu professor irá passar. Ele falará sobre os três grandes rios africanos: Níger, Congo e Nilo.

* **Professor**, o vídeo intitulado “Geografia: Os grandes rios africanos”, está disponível no site Youtube, com o seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=dz_AX8WDxxI. De uma forma muito lúdica, fazendo uso de imagens e música, o vídeo fala sobre a importância dos rios Níger, Nilo e Congo para o continente africano e também dos problemas pelos quais esses rios vêm enfrentando ao longo dos anos, como o desmatamento, a poluição e o crescimento das cidades. Deixe que os alunos assistam primeiramente ao vídeo na íntegra, sem interrupções, e, ao terminar a execução, pergunte-lhes o que conseguiram compreender. Depois, execute o vídeo por mais duas ou três vezes (quantas achar necessário), fazendo pausas para que os alunos observem aspectos retratados semelhantes ao que fora narrado e ilustrado no livro *Três contos africanos de adivinhação* (Barbosa, 2009), como as vestimentas das pessoas e as embarcações. Tenha o livro em mãos para mostrar e comparar às imagens mostradas pelo vídeo.

- Após assistir e analisar o conteúdo do vídeo, pedir para que os alunos registrem no caderno o que aprenderam sobre o rio Níger e façam uma ilustração sobre o rio. Também poderá solicitar a pintura do mapa do continente africano para que seja colado do caderno ou anexado à pasta de atividades.

Atividade 14: Leitura do conto “As três moedas de ouro”.

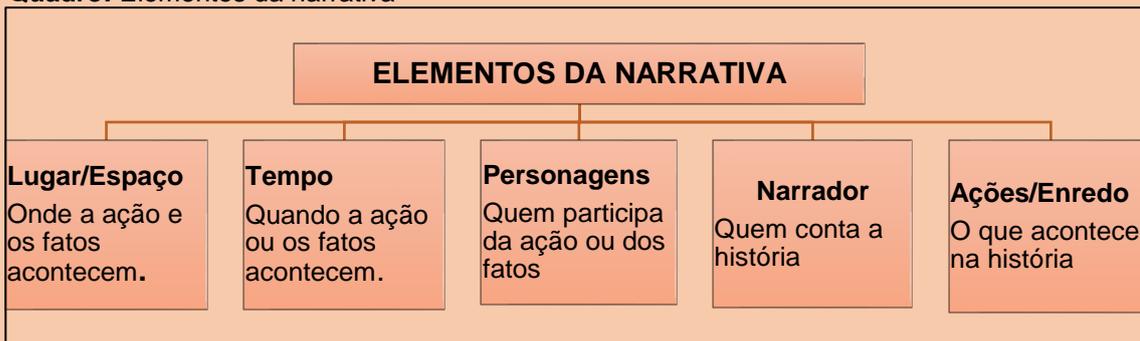
Assim como no conto anterior, para leitura do terceiro e último conto da primeira obra trabalhada, o professor poderá entregar uma cópia do conto para cada aluno. A solução da adivinha deve estar no verso da folha, de modo que a criança possa tentar solucionar o enigma antes da conclusão da

leitura. O professor poderá organizar novamente a turma em grupos, a fim de que haja interação e troca de opiniões na solução do último conto de adivinhação.

Atividade 15: Linguagem e construção do texto. Concluída a exposição das possíveis resoluções para o conto de adivinhação e encerrada a leitura da narrativa, o momento agora será de interpretação. Dirigir aos alunos as seguintes questões para serem respondidas de maneira escrita:

- 5) Os contos são narrativas que apresentam alguns elementos próprios. Leia com atenção o esquema a seguir:

Quadro: Elementos da narrativa



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi, 2017.

Agora, localize no conto os elementos da narrativa e complete com as informações adequadas:

- d) **Lugar/Espaço:**
e) **Tempo:**
f) **Personagens:**

- 6) No conto, **narrador** é quem conta a história.

- c) Releia o trecho do conto “As três moedas de ouro” e circule apenas as frases que pertencem ao narrador.

Um mercador de objetos de couro foi reclamar com o dono da pousada onde pernoitara que um ladrão entrara em seu aposento e roubara as três moedas de ouro que levava na sacola.

- Perdi tudo que consegui com as vendas de minhas sandálias, chinelos, sacolas rédeas e chicotes – queixou-se o negociante.

- d) Esse narrador participa da história, ou seja, é um personagem? Explique como chegou a essa conclusão.
- 7) Veja como o enredo foi construído para produzir sentido no conto de adivinhação. Observe o seguinte esquema:

ORGANIZAÇÃO DO ENREDO DO CONTO DE ADIVINHAÇÃO

Climax é ponto de maior tensão na narrativa.

Situação inicial
Um mercador de objetos vai reclamar com o dono de uma pousada sobre o sumiço de suas três moedas de ouro.

Complicação
O dono da pousada despeja um frasco de perfume nos pelos de um burro e diz que o animal urraria quando o ladrão o tocasse.

Climax
////////////////////

Desfecho
O ladrão é descoberto. Ao cheirar as mãos dos suspeitos, o dono da pousada percebe que um deles, por medo, não tocou o burro.

Agora, responda: qual é o momento de maior tensão no conto “As três moedas de ouro”?

Qual pode ter sido a intenção do autor ao deixar o **desfecho**, ou seja, a solução do enigma, para a última frase do texto? Converse com os colegas e responda.

Atividade 16: Ampliando os saberes. Griots: contadores de histórias.

- Agora que você já conhece a origem dos griots e sua importância para preservação da memória africana, assista ao vídeo *Griot – Oralidade africana*¹⁷ e aprendeu um pouco mais sobre as diferentes funções desempenhadas pelos griot africanos e também alguns movimentos brasileiros que mantêm vivas as práticas de oralidade trazidas pelos povos africanos, através da musicalidade e contação de histórias.
- Você conhece em sua cidade ou região, algum contador de história que reúna pessoas à sua volta para dividir histórias ou contos orais do lugar onde você vive? Em sua opinião, em que um contador de histórias pode contribuir para a aprendizagem e resgate da cultura em um lugar? Após refletir sobre esses questionamentos, siga as orientações de seu professor pra viver a experiência de ser um contador de histórias por um dia.

Competências:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ANPy3As0AE>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 2).

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 6).
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 5).
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 7).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 9).

Habilidades:

- (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

- (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

A última etapa da sequência didática sobre contos africanos de adivinhação busca exercitar a produção de textos orais e escritos pelos alunos - Produção textual “Recontando um conto africano de adivinhação”. Antes de apresentar à turma a proposta de produção, o professor apresentará um quadro contendo uma sistematização do que foi aprendido até então sobre a estrutura composicional do gênero em questão. Ao promover a leitura desse esquema de maneira coletiva e atendendo os alunos para cada um dos itens descritos, tecendo comentários e esclarecimentos, o professor poderá identificar as pendências que ainda ficaram na aprendizagem dos educandos, podendo sanar as eventuais dúvidas que ainda restarem e fazendo com que os alunos, de fato, se apropriem do conteúdo.

Após o momento de revisão e confirmação dos conceitos estudados, os alunos iniciarão a produção de um reconto africano, atendendo para os conhecimentos linguísticos e gramaticais requeridos para a produção de um texto escrito. Para consolidação da proposta, a atividade pede um momento de apresentação oral dos recontos produzidos pelos alunos, no qual os mesmos viverão a experiência de serem “griots por um dia”, contando histórias ao público e interagindo com alunos pertencentes a outras turmas da escola. Abaixo, a descrição das atividades a serem desenvolvidas e as competências e habilidades que se busca desenvolver por meio de sua execução.

Atividade em dupla – prática escrita e oral.

Caro aluno, você e seu colega agora terão a missão de recontar um conto africano de maneira escrita e, após ensaiarem, como os griots, os contadores de histórias, irão contá-lo oralmente.

Planejando as ações

1. Primeiramente, releiam os contos estudados, contidos no livro *Três contos africanos de adivinhação*, de Rogério Andrade Barbosa.
2. Escolham a história que mais tenham gostado e busquem no dicionário o significado das palavras que ainda desconheçam. Façam as anotações no caderno.
3. Releia a história escolhida quantas vezes acharem necessário – será importante compreendê-la bem.
4. Após a releitura atenta, vocês deverão recontar a história, um ao outro, de maneira oral. Lembrem-se das partes que compõem o enredo: **situação inicial, complicação, clímax e desfecho.**

Escrita do texto

- Juntos, você e seu colega deverão escrever o reconto, com as palavras de vocês.
- Um aluno ficará encarregado de redigir o texto no caderno e o outro dará apoio a quem estiver escrevendo (quem estiver com a segunda função, deverá lembrar o colega de todos os detalhes da história, fazendo com que o texto, embora seja um reconto, não perca a essência do original.)

Revisão

- Você já deve saber que toda escrita de um texto exige uma revisão, observando todos os sinais de pontuação, a escrita das letras maiúsculas e minúsculas, assim como o sentido do texto. Após revisarem o texto e com a nova versão pronta, façam uma leitura conjunta.
- Se for necessário, façam os últimos ajustes para que o texto fique completo e fiel ao conto africano lido.

Apresentação – GRIOTS POR UM DIA

Vocês conheceram a importância dos gritos contadores de história, escreveu e revisou seu texto e agora estão preparados para viverem a experiência de serem **griots por um dia**. Vocês deverão:

1. Ensaiar a história para que o texto não precise ser lido (lembrem-se de que vocês já conhecem bem a história, não é necessário decorar o texto, mas sim, entendê-lo de modo que saiba RECONTAR ao público).
2. Organizem-se de modo que cada um tenha uma função no momento da apresentação: um poderá ser o apresentador e o outro o contador da história, ou, poderão dividir o texto de modo que cada um conte uma parte.
3. No momento da apresentação, vocês deverão dizer ao público o título do conto escolhido e porque escolheram essa história para recontar.
4. Prestem atenção na entonação da voz. Um griot deve contar a história de maneira pausada, de modo que o público acompanhe o enredo e compreenda tudo que é dito. Fiquem preparados para ajudar um ao outro quando for necessário se lembrar de algo.
5. Vocês poderão utilizar os recursos que preferirem para executar a contação da história, como objetos que façam som, fantoches ou roupas diferenciadas – use a criatividade.
6. Não esqueçam de interromper a narração no momento da adivinha, gerando um clima de suspense e convidando o público a tentar adivinhar qual foi a solução encontrada.
7. Só então contem o desfecho. Ao encerrar, agradeçam o público pela atenção recebida.

Avaliação

Após encerradas as apresentações, conversem com os colegas:

- Como foi a experiência de trabalhar em dupla?
- O resultado da contação de história foi positivo?
- O que você aprendeu com a atividade de produção de texto escrito e oral?
- Qual foi a reação do público ao assisti-los?
- Qual foi a sua sensação ao ser griot por um dia?

Competências:

- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 5).
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BNCC –

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 3).

- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 7).

Habilidades:

- (EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
- (EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

Finalizadas as identificações das competências e habilidades da BNCC presentes na primeira sequência didática de leitura e análise de contos africanos de adivinhação, partimos para a análise da segunda sequência básica de leitura: **CONTOS AFRICANOS PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS / OUTROS CONTOS AFRICANOS PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS** que, assim como a sequência anterior, faz uso de obras do autor brasileiro Rogério Andrade Barbosa. Agora, as obras estudadas apresentam contos classificados como “contos maravilhosos”.

O primeiro momento da segunda sequência básica (Motivação) recebe o nome de “Um continente, múltiplas culturas” e tem como objetivo ampliar o debate sobre a temática africana, tal como a riqueza de saberes contidos na oralidade do continente. Uma vez que os alunos já tenham adquirido inúmeras informações sobre o continente africano nas primeiras atividades propostas pela sequência didática anterior, além de

apresentar algumas informações novas aos alunos, nesse primeiro momento, o professor deverá resgatar, por meio de questionamentos orais, algumas informações já trabalhadas em aulas anteriores.

Atividade 1: Constatação do conhecimento adquirido na primeira sequência de atividades e ampliação do olhar para a cultura e tradição oral do continente africano.

Sugestões de perguntas a serem realizadas oralmente:

- 1) *Nas aulas anteriores realizamos estudos sobre contos africanos de adivinhação. O que vocês aprenderam sobre a África que vocês não sabiam antes?*
- 2) *O que mais chamou a sua atenção sobre o continente africano?*
- 3) *O que há na África de parecido com o Brasil?*
- 4) *O que você aprendeu sobre os griots? Qual a importância dos griots para os africanos?*
- 5) *Quem faz o papel do griot na cultura popular brasileira?*
- 6) *As histórias contadas pelos griots contadores de histórias são todas verdadeiras ou foram criadas?*

Com que intenção as pessoas criam histórias e como essas histórias permanecem vivas

Atividade 2: A atividade 2 consiste em assistir ao filme *Kiriku e a feiticeira* (1998). Tendo como cenário uma tribo localizada na África Ocidental, o filme, que conta a história de um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, mostra, de forma clara e objetiva, um pouco da história e cultura africana.

Caro aluno, agora que você já assistiu ao filme *Kiriku e a feiticeira*, responda as seguintes questões e, depois, comente com seu professor e colegas sobre as respostas.

- a) *Quem é o personagem principal do filme? Descreva-o fisicamente.*
- b) *Quais qualidades o protagonista possuía?*
- c) *Em que local se passa a história? Descreva.*
- d) *Como era as condições sociais da tribo?*
- e) *Quem era Karabá? Kiriku conseguiu descobrir por que ela era má?*
- f) *Quais eram os feitiços realizados por Karabá? Por que ela fazia isso?*
- g) *Como a natureza aparece no filme, e como as pessoas se relacionam com ela?*
- h) *No filme, a sabedoria e os ensinamentos das pessoas mais velhas são valorizados. Em que momento isso é evidenciado?*
- i) *Você considera importante seguir os ensinamentos dos mais velhos, como Kiriku seguiu? Por quê?*
- j) *Kiriku mostrou-se um grande herói para sua tribo. O que ele fez para merecer esse título? Você adquiriu alguma lição através desse filme? Explique.*

Competências:

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 6)

- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 5).

Habilidades:

- (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- (EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
- (EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.

A segunda etapa da sequência didática sobre contos africanos maravilhosos, “Introdução - Conhecendo as obras e ampliando os conhecimentos sobre o autor”, assim como na primeira sequência, consiste na apresentação dos elementos paratextuais das duas obras a serem estudadas, de modo a instigar a construção de hipóteses sobre as leituras. O autor, Rogério Andrade Barbosa, já fora apresentado anteriormente aos alunos. O momento, portanto, será de ampliação dos saberes. Fazendo uso de um vídeo no qual o próprio escritor fala, as crianças poderão conhecer um pouco mais sobre a sua trajetória como estudante e professor, até chegar à sua missão no continente africano, de onde surge o repertório para a escrita dos livros por ele escritos e estudados nas sequências didáticas. Os alunos também poderão conhecer um pouco mais sobre o ilustrador das obras estudadas tanto na primeira quanto na segunda sequência didática, Maurício Veneza, compreendendo também a importância das ilustrações para construção dos sentidos nos livros.

Atividade 1: Apresentando o autor e a obra. A primeira atividade desta etapa da sequência básica de leitura consiste na apresentação da obra literária que será trabalhada. Embora os alunos já tenham conhecido o autor, Rogério Andrade Barbosa, na primeira sequência didática, é fundamental que os alunos aprofundem os conhecimentos sobre a relevância da escrita literária do autor, o que configura o motivo pela escolha do trabalho com seus textos. Por esse motivo, a aula será iniciada

com alguns questionamentos do professor direcionados aos alunos, a fim de que eles contem o que se lembram sobre o autor estudado nas aulas anteriores. Após o momento de sondagem dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, será transmitido o vídeo *Rogério Andrade Barbosa*, disponível no canal *do Museu da pessoa*, no qual o autor descreve sua trajetória desde criança, até chegar à faculdade, tornar-se professor e partir em missão à África. É importante que os alunos reconheçam que o autor conheceu de perto a transmissão oral africana, e, como professor e escritor, transmite essas histórias lá coletadas às crianças, como alguém que tem legitimidade para isso.

Atividade 2: Após a transmissão do vídeo e de tecer comentários sobre seu conteúdo, o professor apresentará as obras a serem trabalhadas. A primeira delas, *Contos africanos para crianças brasileiras*, cuja primeira edição ocorreu em 2004 e a segunda obra que dá continuidade ao projeto iniciado com a primeira, *Outros contos africanos para crianças brasileira* (2011).

Professor, diferentemente da primeira sequência básica, o trabalho desta sequência dar-se-á em torno de duas obras literárias, cada uma composta por dois contos africanos. Para que as informações sobre a obra, como, a leitura da ficha catalográfica, contracapa e orelha, não fiquem confusas, neste momento apresente as capas dos dois livros aos alunos e desenvolva os questionamentos propostos. Em seguida, direcione o foco para os demais elementos da primeira obra a ser trabalhada – *Contos africanos para crianças brasileiras* (2016). Somente após o término das atividades sobre o primeiro livro, com o início das atividades sobre o segundo, é que serão explorados os elementos paratextuais da obra *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2011).

Professor, destaque aos alunos as premiações recebidas pelos livros escolhidos para a sequência didática: *Contos africanos para crianças brasileiras* recebeu o Prêmio ABL de Literatura Infanto-Juvenil de 2005 e o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ 2004, na Categoria Reconto. Já o livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras* recebeu o selo de Acervo Básico da FNLIJ 2001. Ao comentar sobre as ilustrações presentes nas capas dos livros, destaque o fato de que tanto o livro trabalhado na sequência didática anterior, como os outros dois apresentados neste momento, possuem ilustrações de Maurício Veneza, importante ilustrador e também escritor brasileiro. O texto sobre o autor presente na contracapa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras* ajudará a nortear essa explicação.

As duas obras que faremos a leitura, assim como o livro já estudado anteriormente, possuem ilustrações de Maurício Veneza.

- *Em sua opinião, qual a importância das ilustrações em um livro?*
- *Você se sente mais atraído a ler um livro quando ele possui ilustrações? Por quê?*
- *Como você imagina que um ilustrador faz as ilustrações de um livro? Que recursos ele utiliza para realizar esse trabalho?*

Leia as informações sobre o ilustrador contidas na contracapa do livro *Contos africanos para crianças brasileiras* e conheça um pouco mais sobre Maurício Veneza e seu processo de criação.

Competências:

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 3)

- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 7).

Habilidades:

- **(EF15LP02)** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- **(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos.
- **(EF15LP04)** Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Finalizada a etapa de “introdução” da sequência básica, seguimos para a leitura das obras selecionadas. Após a leitura de cada conto africano (a qual fará uso de diferentes estratégias para sua execução, como a leitura compartilhada, leitura individual, silenciosa ou em voz alta), a sequência didática apresenta atividades que levarão os alunos a compreenderem os sentidos contidos em cada uma das histórias, tal como a organização da narrativa em cada um dos textos. Abaixo, a síntese das atividades elaboradas (apresentamos aqui a proposta, e não os textos de apoio utilizados para realização das atividades, nem todas as tabelas necessárias para o desenvolvimento da sequência, já que eles podem ser consultados na íntegra da sequência didática). Em seguida, as competências e habilidades identificadas na série de atividades relacionadas aos contos.

Leitura do conto *Amigos, mas não para sempre*. Iniciar a aula fazendo a leitura da “nota do autor” que introduz o livro, na qual Barbosa (2016) explica qual a origem dos contos selecionados, contos esses reportados da literatura oral de Uganda, país africano. O professor realizará a leitura do texto de modo a atentar-se para a clareza da voz, realizando um intervalo de leitura com a finalidade de diagnosticar o entendimento dos alunos à leitura até o presente momento e sanar as eventuais dúvidas que tenham surgido ao ouvirem a história.

O primeiro momento de leitura consistirá no 1º parágrafo até o 22º, ou seja, até o momento em que o rato, descumprindo o combinado com o amigo gato vai até a igreja e come o *ghee* armazenado no pote que os dois haviam guardado. Após deliciar-se com o alimento, o rato cobre a vasilha de barro e guarda-a novamente no mesmo local.

Sugestões de perguntas a serem direcionadas aos alunos no momento do intervalo de leitura:

- 1) *Quem são os personagens da história?*
- 2) *Onde a história se passa?*
- 3) *O que os dois parceiros faziam habitualmente juntos?*
- 4) *Qual foi o problema encontrado pelo rato e qual a solução que ele propõe ao gato?*
- 5) *Como foi o processo de produção da manteiga ghee?*
- 6) *Quando o alimento ficou pronto surgiu um novo problema? Que problema foi esse?*
- 7) *Qual foi a solução encontrada pelos amigos para o problema?*
- 8) *Por que eles escolheram uma igreja para guardar o ghee que haviam produzido?*
- 9) *O que aconteceu depois que o gato e o rato deixaram a manteiga guardada na igreja?*
- 10) *Você achou certa a atitude do rato em comer o ghee sem avisar o amigo gato? Por quê?*
- 11) *O que você acha que acontecerá agora que o rato comeu da manteiga e devolveu o pote no mesmo lugar?*
- 12) *O rato disse ao amigo que iria a um batizado, porém, não foi. O que ele dirá ao amigo gato?*

Após o intervalo, o professor seguirá a leitura do texto até a sua conclusão. Ao término da leitura, direcionar os seguintes questionamentos aos alunos:

- 1) *Você percebeu que o rato não mentiu apenas uma vez ao gato, mas sim, várias vezes, dizendo que ia a batizados de família? Onde ele estava indo de verdade?*
- 2) *Quando perguntado sobre como fora a festa, o que o rato sempre dizia?*
- 3) *Quais as relações dos nomes Quase cheio, Metade, e Vazio com o pote de ghee?*
- 4) *Qual foi a reação do gato ao perceber que tinha sido enganado pelo amigo?*
- 5) *Você achou certa atitude do gato? Por quê?*

Atividade 2: Identificação dos elementos da narrativa no conto.

Caro aluno, chamamos de **narrativa** todo texto que relata acontecimentos reais ou imaginários, organizados numa sequência temporal. Na narrativa, um acontecimento ou fato causa um efeito, que dá origem a outro fato e assim por diante.

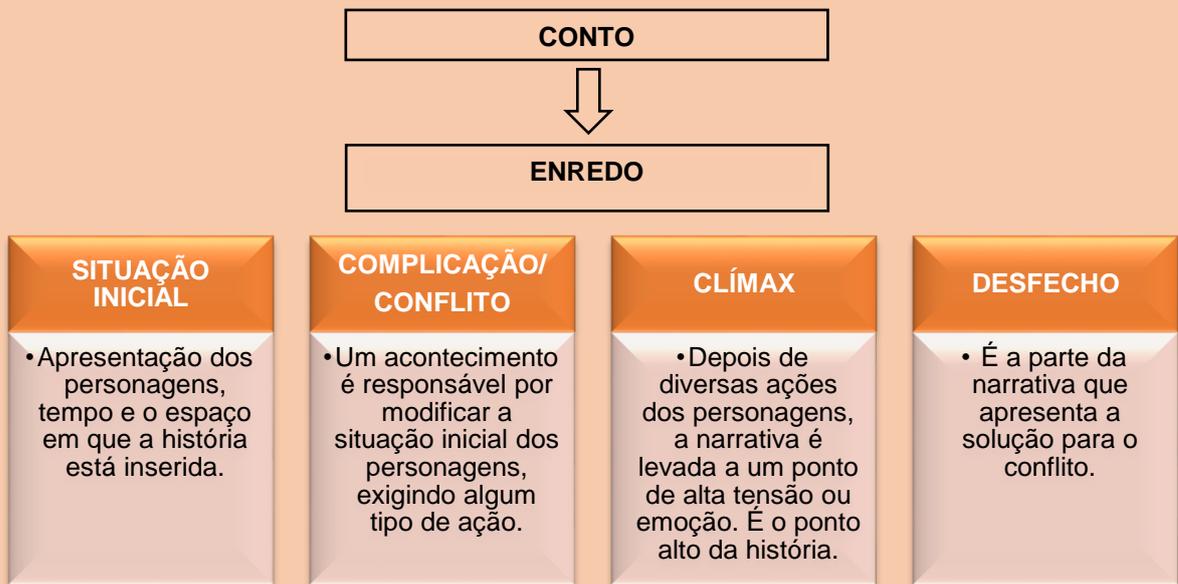
Conforme já aprendemos, o gênero literário **conto** é uma narrativa curta que apresenta os seguintes elementos: **narrador, personagens, enredo, espaço e tempo**. Vamos recordar as características de cada um destes elementos.

Agora que você já lembrou os elementos da narrativa que constituem o gênero conto, faça a releitura atenta do conto “Amigos, mas não para sempre” e identifique nele os seus elementos.

ELEMENTOS DA NARRATIVA – CONTO “AMIGOS, MAS NÃO PARA SEMPRE” (ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA)	
LUGAR/ESPAÇO	
TEMPO	

PERSONAGENS	
NARRADOR	
ENREDO	

ATIVIDADE 3: Linguagem e construção do texto: organização do enredo. O professor retomará os conceitos acerca da organização do enredo em uma narrativa, apresentando o seguinte esquema aos alunos:



Agora, complete o quadro apresentado pelo seu professor, copiando frases do texto que podem marcar **o início da complicação ou conflito** e **o clímax**.

SITUAÇÃO INICIAL	COMPLICAÇÃO OU CONFLITO	CLÍMAX	DESFECHO
<p>“Em Uganda, no coração da África, os contadores de histórias dizem que, antigamente, o gato e o rato viviam juntos e eram muito amigos. Os dois parceiros plantavam, colhiam e, depois, armazenavam os produtos de seu trabalho em pequenos celeiros d barro cobertos de palhas”</p>			<p>“Desde esse dia, o gato vive à procura do rato. Mas o roedor, assim que escuta o miado do implacável perseguidor, foge correndo para sua toca.”</p>

ATIVIDADE 4: Ampliando os saberes. Alimentos de origem africana. O conto “Amigos, mas não para sempre”, desenvolve-se em torno de um alimento de origem africana. Trata-se da manteiga *ghee*, bastante utilizada não só em alguns países da África, mas também bastante popular na alimentação indiana e árabe. A fim de que os alunos compreendam o processo de fabricação do alimento mencionado no texto, assim como a sua utilização em diferentes países, apresentar à turma o texto seguinte. Posteriormente, propor uma pesquisa sobre outros alimentos ou pratos que tiveram origem africana e são populares na cozinha brasileira.

ATIVIDADE 5: Leitura do conto “O jabuti de asas”. Entregar cópias aos alunos do conto e solicitar que realizem primeiramente a leitura individual do texto, reconhecendo-o e grifando as palavras que desconhecem. Após a leitura individual, realizar uma leitura compartilhada (um parágrafo por aluno ou escolher aqueles que se sentem à vontade para realizar leitura em voz alta). Durante a leitura em voz alta o professor fará as devidas intervenções, questionando os alunos sobre o entendimento do desenrolar da história e repetindo a leitura do que for necessário. Após a conclusão da leitura, direcionar os seguintes exercícios aos alunos, a serem respondidos por escrito:

- 4) Procure no dicionário o significado das palavras desconhecidas grifadas no texto e anote. Depois de pesquisar e anotar, releia o conto e responda o próximo exercício.
- 5) Responda:
 - i) Quem são os personagens do texto?
 - j) É possível saber o local exato de onde se passa a história e onde os fatos ocorreram? Justifique sua resposta.
 - k) Qual foi problema encontrado pelo jabuti? Por que os pássaros resolveram ajudá-lo?
 - l) Em sua opinião, qual foi a intenção do jabuti ao dizer que usaria na festa o nome “Para Todos”?
 - m) Por que você acha que na hora de partir as aves decidiram arrancar do jabuti as penas que lhe haviam emprestado?
 - n) Sem as plumas para voar de volta para casa, o jabuti fez um pedido aos pássaros. Qual foi?
 - o) Os pássaros atenderam ao pedido do jabuti? Qual foi o desfecho da história? Explique.
 - p) Esse conto, assim como outros contos africanos já lidos por você, foi reportado da literatura oral africana, ou seja, é uma história contada há muitos anos e que foi recontada pelas palavras de Rogério Andrade Barbosa em seu livro. Em sua opinião, o que os antigos africanos pretendiam ao contar uma história cujo enredo explica a origem do casco rachado do jabuti?

Você já ouviu alguma história parecida com esse conto, porém com um título diferente? Leia agora o conto “A festa no céu”, escrito pelo escritor brasileiro Luís da Câmara Cascudo. Após a leitura, identifique as semelhanças e diferenças com o conto “O jabuti de asas”.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONTOS “O JABUTI DE ASAS”, DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA E “A FESTA NO CÉU”, DE LUÍS DA CÂMARA CASCUDO.

SEMELHANÇAS	
DIFERENÇAS	

ATIVIDADE 6: Ampliando os saberes. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre a espécie do protagonista do conto “O jabuti de asas”. Há outras espécies muito parecidas com a do jabuti, o que acaba, às vezes, gerando confusão na hora de distingui-las. Após a leitura, discuta com seus colegas: vocês já conheciam essas diferenças?

ATIVIDADE 7: Produção de reconto. Identificação do elemento maravilhoso nos contos populares africanos e reescrita de um conto.

Caro aluno, os contos presentes no livro *Contos africanos para crianças brasileiras*, assim como muitas outras histórias reportadas da literatura oral africana, têm como característica a presença de um elemento chamado “maravilhoso”. Você percebeu que o fato de os personagens serem animais e apresentarem características humanas (ou seja, eles conversam, pensam, gesticulam...) não afetou o entendimento da história e nem mesmo causou estranhamento em você? Isso acontece porque o maravilhoso, assim como na cultura popular africana, também está intrínseco na nossa cultura, e o hábito de contar histórias para justificar coisas e fenômenos da natureza – como a briga entre o gato e o rato e o motivo pelo qual o jabuti possui o casco rachado – é algo comum na literatura popular.

Dessa maneira, agora que você já conheceu dois contos populares africanos, entendeu o porquê da presença dos animais em ambos os textos e viu também que essas histórias são recontadas em várias culturas com o objetivo de tentar explicar algumas características dos animais, **produza a sua versão para uma das histórias**. Você poderá manter os mesmos personagens e dar um desfecho diferente à história escolhida ou manter as características do enredo fazendo uso de outros personagens. Use a criatividade. Mãos à obra!

ATIVIDADE 8: Leitura do conto “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?” Professor, antes de iniciar a leitura do penúltimo conto a ser estudado, que é o primeiro da obra *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (BARBOSA, 2011), inicie a aula mostrando novamente a capa do livro aos alunos. Se possível, projete a ficha catalográfica da obra, explicando o significado dos dados ali contidos. Reforce algumas informações que os alunos já sabem, como, quem é o autor, seu nome, o que ele faz e as características dos contos africanos estudados. Leia também a nota do autor que introduz o livro.

O professor conduzirá a leitura do conto em voz alta, mostrando as imagens do livro aos alunos. O primeiro momento da leitura será do 1º ao 5º parágrafo. Embora o intervalo de leitura esteja programado para o 5º parágrafo, o professor poderá interromper a leitura a qualquer momento, esclarecendo o significado de palavras desconhecidas pelos alunos e tecendo comentários explicativos sobre o que está sendo contado.

Sugestões de perguntas para o intervalo de leitura:

- 1) *Onde se passa a história?*
- 2) *O que são as savanas, mencionadas no conto?*
- 3) *Os habitantes do vilarejo passavam por um momento difícil. Por quê?*
- 4) *O que a galinha-d’angola fez diante da situação?*
- 5) *O que você acha que acontecerá agora? Ela alcançará a nuvem? A nuvem atenderá ao seu pedido?*

Após a pausa e questionamentos orais sobre o conto, o professor retomará a leitura e a concluirá. Deve-se chamar a atenção dos alunos para as primeiras ilustrações do texto, as quais mostram a galinha-d’angola com o corpo todo preto, sem as pintas brancas. No fim do conto, eles descobrirão que as pintas foram um presente recebido pela Dona das Águas, pelo seu respeito, perseverança e preocupação com todas as criaturas.

ATIVIDADE 9: Interpretação do conto.

Atividades a serem desenvolvidas em folha separada ou caderno do aluno.

- 1) *Quem são os personagens do conto “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?”*
- 2) *Onde se passa a história?*
- 3) *Em sua opinião, por que a personagem da nuvem, diferente dos outros personagens do conto, é chamada por um nome próprio, Dona das Águas?*
- 4) *Como era a galinha-d’angola antes de se encontrar com a Dona das Águas?*
- 5) *O que acontecia naquele tempo que levou a galinha a correr atrás da nuvem?*
- 6) *Como eram as ilustrações do livro na época da grande seca? Com a chuva, como as ilustrações ficaram?*
- 7) *Releia a trecho inicial do conto e pesquise no dicionário os significados das palavras destacadas.*

Os mais antigos contam que esta história aconteceu durante uma das piores secas ocorridas nas **savanas** ao Sul da África.

O sol, **inclemente**, castigava todos os seres vivos: plantas e animais.

Logo os rios e lagos secaram, aumentando o sofrimento. O calor abria **fendas** no solo e levantava uma **espessa** poeira que borrava de cinza o céu borrado de azul.

Os habitantes dos vilarejos, desnorteados, fugiram para as montanhas, rogando por chuvas, mas não havia prece que desse jeito na **calamidade**.

- 8) Por que após dirigir-se à Dona das águas, a galinha-d'angola ficou com o corpo cheio de pintas brancas?
- 9) Segundo o conto, por que o canto da galinha-d'angola se parece com a fala "Tô fraca, tô fraca...?"

Assista ao vídeo que seu professor irá passar e responda: você concorda que o canto da galinha-d'angola parece dizer "Tô fraca"?

Professor, para desenvolvimento da questão 10, passe aos alunos o vídeo disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=Jnw4RQVwbBc>. Nele, as crianças poderão conhecer o canto da galinha-d'angola, retratada no conto, e também vê-la como é de verdade, na natureza.

ATIVIDADE 10: Conhecendo outro texto literário com a mesma temática do conto. O poeta brasileiro Vinícius de Moraes e o compositor Toquinho escreveram uma canção que trata do canto da galinha-d'angola. Leia a letra da música e escute-a. Depois, faça uma ilustração da galinha-d'angola e compartilhe sua representação aos colegas.

ATIVIDADE 11: Os países lusófonos. Você sabia que em Angola, país de origem da galinha-d'angola, também se fala português, assim como nós, aqui no Brasil e, por isso, são chamados de lusófonos? Isso acontece porque tanto Angola como Brasil foram colonizados pelos portugueses, vindo daí, o nosso idioma oficial. Leia o seguinte texto e descubra quais são os outros países lusófonos.

Caro aluno, agora que você já conhece quais são os países que falam português, que tal descobrir um pouco mais sobre Angola? Faça uma pesquisa, com a ajuda de seus familiares, de informações sobre Angola. Pesquise sobre as tradições do povo angolano, as celebridades do país, ritmos musicais, comidas típicas... enfim, o que achar de interessante. Copie no caderno e compartilhe as informações na próxima aula com os colegas e professor.

ATIVIDADE 12: Leitura do conto "Por que o porco tem o focinho curto?"

Professor, entregue aos alunos cópias do conto "Por que o porco tem o focinho curto?" Deixe que eles façam uma leitura atenta, silenciosa. Diga a eles que poderão chamá-lo na carteira e perguntar sobre o que não entenderem. Diga também para que leiam e releiam o quanto for necessário para que compreendam bem. Após todos os alunos concluírem a leitura, pergunte à turma o que eles entenderam sobre o texto. Convide os alunos que se dispuserem a falar que se dirijam à frente da turma para contarem suas impressões sobre o texto. Dê voz aos alunos e só depois faça a sua leitura em voz alta, usando o livro, mostrando as imagens e comentando sobre elas durante a contação.

ATIVIDADE 13: Interpretando a história.

Atividades de compreensão textual a serem realizadas em folha separada ou no caderno.

- 1) A frase inicial do texto diz que a história se passou "num tempo anterior a tudo". O que isso quer dizer?
- 2) Segundo o texto, quais eram as características físicas do porco em tempos antigos?
- 3) Quais eram as atividades desenvolvidas pelo porco em tempos antigos?
- 4) Diferente de outros animais, por que o porco não sofria com as secas que afetavam a região?
- 5) Quais eram as características do chagal?
- 6) O que o chagal fez para enganar o porco?

- 7) O porco caiu no golpe do chacal? Qual foi a consequência disso?
- 8) Localize no conto o provérbio africano proferido pelo porco, e, explique, com suas palavras, seu significado.
- 9) Devido ao golpe do chacal, o porco perdeu sua tromba e, por isso, tem o focinho curto. No entanto, quais são as características dessa espécie, hoje em dia, segundo o conto? E as características do chacal?
- 10) Com a ajuda do seu professor, complete a tabela com a organização do enredo do conto lido.

SITUAÇÃO INICIAL	
COMPLICAÇÃO/CONFLITO	
CLÍMAX	
DESFECHO	

ATIVIDADE 14: Ampliando os saberes sobre o chacal, animal típico das savanas africanas. Leia o seguinte texto com atenção e conheça um pouco mais sobre as características do chacal, animal personagem do conto africano lido. Depois de ler, copie em seu caderno as informações que achar mais importantes.

Competências:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 2).
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 6).
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 7).
- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar

diferentes projetos autorais. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 10).

Habilidades:

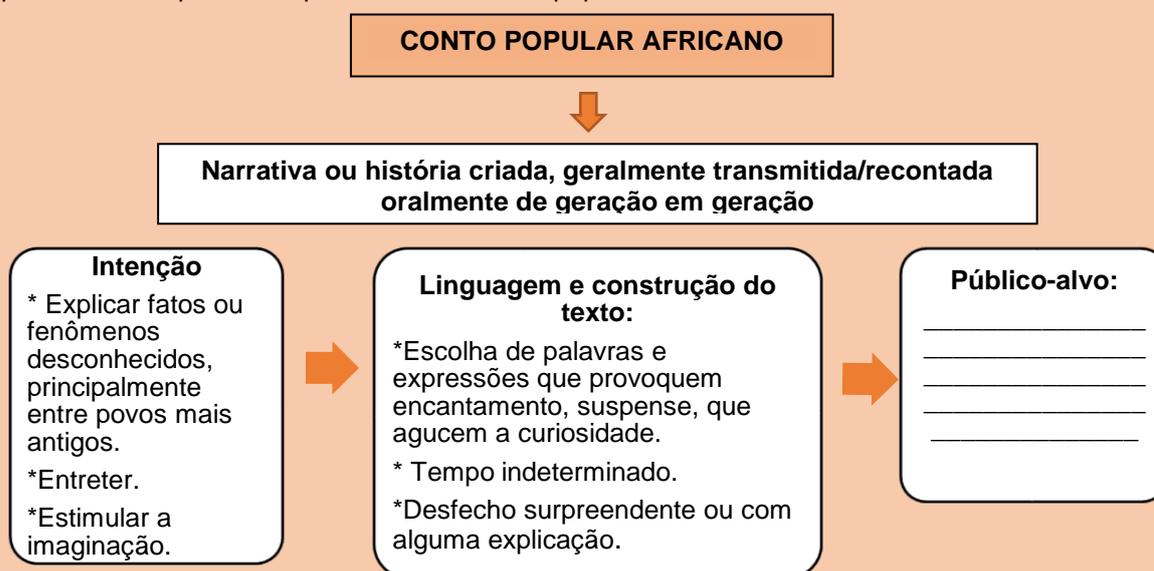
- (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
- (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
- (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
- (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos
- (EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.
- (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
- (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

O quarto e último momento da segunda sequência didática elaborada: “Produção textual - Recontando um conto africano”, tem como objetivo, após finalizadas as leituras dos contos contidos nas duas obras selecionadas, promover a produção de um reconto escrito. A proposta sugere aos alunos, que, tendo revisado a estrutura composicional e as características do conto popular africano, escrevam uma história que narre o porquê das características de algum animal (como acontece nos

contos lidos de autoria de Rogério Andrade Barbosa, no qual, fazendo uso da fantasia, ele explica o porquê de a galinha d'angola ter pintas brancas e o porco ter o focinho curto).

ATIVIDADE 1: Produção textual.

Caro aluno, chegamos ao final de mais uma sequência didática, e, para mostrar que você realmente aprendeu as características do conto popular africano, você produzirá um reconto escrito e oral. Você já sabe que é comum na cultura africana, assim como em outras culturas, criar histórias para justificar as características de animais da natureza – como o porquê de a galinha-d'angola ter pintas brancas ou o porquê de o porco ter o focinho curto. Agora será a sua vez de recontar uma dessas histórias lidas ou criar uma história diferente, que explique o porquê de alguma característica animal. Além dos contos já lidos, você poderá pesquisar outras histórias do mesmo tipo para servirem de fonte de inspiração. Vamos lá? Antes, vamos organizar o que aprendemos até aqui. Com a ajuda de seu professor, complete o esquema sobre o conto popular africano.



Esquema – sistematização do conto popular – Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), p. 214 – Adaptado.

Agora, em duplas, pesquisem e escolham uma história para contar ou recontar. Escrevam juntos um rascunho da história, prestando atenção na identificação das partes principais do conto:

- Situação inicial;
- Complicação/conflicto;
- Clímax;
- Desfecho.

Após escreverem a primeira versão, mostre-a ao seu professor e veja o que é necessário aprimorar. Só então escrevam a versão final. Não esqueçam de colocar um título atraente e de produzir uma bela ilustração para o conto de vocês. Os contos produzidos irão compor o livro de recontos africanos da turma do 4º ano.

Competências:

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC – Competências gerais, p. 9, item 6).

- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 2).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – p. 87, item 9).

Habilidades:

- (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
- (EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Ao concluirmos esta análise de identificação das competências e habilidades contidas nas sequências didáticas propostas por este trabalho, o professor deve levar

em consideração a ampla abertura dada pela Base Nacional Comum Curricular (no que diz respeito às inúmeras habilidades a serem desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental) assim como, a realidade de sua turma (na qual o trabalho será desenvolvido) e as particularidades das interferências que podem ser dadas pelo professor para melhor adequação e realização do seu trabalho. Portanto, expusemos aqui as principais habilidades abordadas por cada uma das etapas das sequências básicas de leitura, o que facilitará o planejamento do professor que delas fará uso, para compor o seu roteiro e documentação exigida pela escola em diários de classe, por exemplo. Contudo, não se trata de circuito fechado. É possível que o professor, ao realizar seu planejamento pessoal, identifique outras habilidades possíveis de se trabalhar, que vão além ou que complementam o que fora apresentado aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outros em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2016, p.17).

Chegando à escrita das páginas finais desta dissertação, concluo que, embora este trabalho esteja a findar-se, minha missão enquanto professora está apenas começando. O sentimento inicial de frustração por não poder levar o projeto de pesquisa à sua implementação em sala de aula, dá lugar ao sentimento de gratidão por conseguir concluir este trabalho, mesmo em meio a tantas vidas ceifadas pelo invisível, porém terrível, Coronavírus. Com projeto de pesquisa e intervenção pedagógica já aprovado, com parecer positivo pelo comitê de ética da universidade¹⁸ e dissertação em desenvolvimento já aprovada pela banca de qualificação, o trabalho tomou outros rumos (não tão distintos), que deixaram, porém, o desejo de aplicar as sequências didáticas elaboradas junto aos meus alunos, ainda mais latente.

As mudanças na pesquisa deveram-se ao fato de que aquilo que pensávamos durar alguns dias ou poucos meses já dura mais de um ano. A pandemia de Covid-19 permanece viva em todo o mundo e as aulas presenciais ainda se encontram suspensas na rede pública municipal de Bandeirantes – PR, cidade na qual leciono. Dada a impossibilidade de aplicação da proposta interventiva, mudou-se a metodologia, mas principalmente, os resultados adquiridos por meio da intervenção didática. A princípio, a proposta seria de aplicação e análise dos resultados obtidos por meio da intervenção. Impossibilitada de aplicar a proposta didática, incumbi-me de finalizá-la e, posteriormente, levantar uma análise que confirmasse a relevância da aplicabilidade da proposta de intervenção, a qual faz uso de contos africanos colhidos e recontados pelo escritor brasileiro Rogério Andrade Barbosa. Para tanto, analisamos o estado da arte no banco de dissertações do PROFLETRAS – Rede nacional, e, posteriormente, realizamos uma análise de identificação das competências e habilidades da BNCC vigentes nas sequências didáticas.

¹⁸ O *Parecer consubstanciado do CEP (UENP)* para o projeto de pesquisa encontra-se no apêndice deste trabalho.

De modo geral, esta dissertação teve como objetivo promover a leitura e análise de contos e recontos de origem africana para formação de leitores literários nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho está em consonância com as leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da “História e cultura afro-brasileira e indígena” na Educação Básica e os alunos, que dessa proposta de ensino fizerem uso, terão acesso à leitura de relevantes textos da literatura infantil. Textos esses carregados de valores, sentidos e saberes e que permitem à criança descobrir diferentes informações sobre as tradições e saberes populares da cultura do continente africano.

A pesquisa comprova que ainda que documentos oficiais, em especial, a *Base Nacional Comum Curricular*, não apontem para a literatura como uma disciplina obrigatória no ensino fundamental, é papel do professor de Língua Portuguesa promover o trabalho com tais textos em sala de aula. Isso feito de maneira sistematizada, valendo-se de narrativas como ferramenta de apreciação à escrita literária, mas também como instrumento para diferentes práticas educativas no âmbito escolar. Tais práticas, portanto, perpassam as aulas de LP, já que há uma preocupação maior, entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em desenvolver estratégias de ensino que envolvam diferentes saberes, uma vez que os mesmos, na maioria das vezes, atuam como professores polivalentes, ou seja, lecionam mais de uma disciplina obrigatória na educação básica, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Para sistematização do ensino de literatura, consideramos importante expor e utilizar os conceitos de prática de leitura subjetiva nas perspectivas de Jouve (2013), Langer (2005) e Rouxel (2013). Em nossa prática docente, constatamos que o modo como os textos literários são, muitas vezes, trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura limita-se a uma leitura rasa. Isso porque o professor requer a leitura do aluno para buscar unicamente respostas pré-programadas e sem um objetivo amplo definido, o que limita o sujeito a enxergar os sentidos do texto em um circuito fechado, impossibilitando-o de levantar suas próprias hipóteses e fazer construções pessoais, algo primordial para o ensino de literatura. Conforme defende Jouve (2013), é preciso que os leitores, no caso, as crianças, ao praticarem o ato da leitura individual, sintam-se parte das histórias narradas, incorporando suas imagens mentais, fundadas em suas memórias pessoais, às novas imagens adquiridas pela

nova leitura. Dessa feita, os leitores infantis podem estabelecer uma dimensão afetiva com o texto, o que torna o momento mais atrativo e prazeroso para quem lê.

Visto tais conceitos, elegemos a Sequência Básica (SB) de leitura, proposta por Cosson (2014), como instrumento para organização do trabalho com as obras selecionadas. Neste trabalho, a SB é elaborada com o propósito de nortear o trabalho com textos literários mais curtos, como contos, crônicas e poemas, com foco, portanto, no Ensino Fundamental. A sequência básica é constituída de quatro momentos, sendo eles: *Motivação*: momento de preparação para a análise da obra; *Introdução*: momento de apresentação da obra e do autor; *Leitura* - momento da leitura integral do texto e acompanhamento da leitura a fim de auxiliar os alunos nas dificuldades encontradas em seu decorrer; e *Interpretação*: momento da construção de sentidos do texto. Todas as etapas privilegiam o uso do registro, o que leva o educando à construção do conhecimento por meio da prática e interação. Deste modo, elaboramos duas sequências didáticas. A primeira com o intuito de nortear a atividade de leitura e interpretação dos contos presentes no livro *Três contos africanos de adivinhação* (2011), e a segunda, privilegiando os textos contidos nas obras *Contos africanos para crianças brasileiras* (2008) e *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2006).

Para mobilizar as atividades acerca das obras e textos selecionados, optamos por elaborar exercícios que levassem os alunos a compreenderem o contexto de produção dos contos, reportados da literatura oral africana e recontados pelo autor brasileiro. Ademais dos saberes direcionados à área de Língua Portuguesa, como a estrutura do gênero, as escolhas lexicais para construção dos sentidos no texto, a linguagem verbal e não-verbal (enfatizando-se o papel das ilustrações na obra literária infantil) e os elementos paratextuais contidos no livro, a proposta de ensino envolve também outras áreas do conhecimento, como a *Matemática* (no raciocínio exigido para decifração dos contos de adivinhação), a *Arte* e a *História* (ao explorar as tradições orais africanas, a figura do *Griot*, a ancestralidade das vestimentas e da culinária do continente) e a *Geografia* (ao explorar dados da fauna e hidrografia africana e a divisão política do continente). Desse modo, cada um dos momentos das sequências básicas de leitura propostas apoia-se em outros textos, alguns literários e outros fora da esfera literária, para construir sistematicamente a aplicação dos conhecimentos pretendidos.

A finalização de cada uma das sequências básicas se dá com propostas de produção de recontos que materializarão as interpretações adquiridas interna e coletivamente, uma vez que prezamos pela subjetividade, mas também, pela interação e coletividade com o texto literário. Acreditamos que é no trabalho interativo, na comunicação e integração com o outro, que os diversos sentidos pretendidos pela leitura literária vão sendo (re)construídos e que as visões de mundo entrelaçam-se e são ampliadas. Conforme Cosson (2016),

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2006, p. 26).

Diante do árduo processo de aprendizagem durante as disciplinas do mestrado e, posteriormente, no decorrer da pesquisa e processo de escrita desta dissertação, como dito nas linhas iniciais dessas considerações, encerro não com a sensação de dever não cumprido, mas de uma meta finalizada e desejo de que muitas outras se concretizem. Ainda que a proposta de intervenção não tenha sido implementada nesse momento, acredito na aplicabilidade da mesma e em sua eficácia para promoção do letramento literário e de práticas educativas eficazes para implementação das leis *Nº 10.639/03* e *Nº 11.645/2008*, tal como na importância da sistematização do trabalho com textos literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A riqueza dos saberes a serem explorados através da leitura de contos populares africanos leva-nos a concluir, que, assim como a pesquisa oportunizou-me refletir e aprender ainda mais sobre a riqueza de saberes contidos na cultura popular, oralidade e literatura africana, a proposta de ensino possibilitará o apoio para o desenvolvimento de atividades ricas, eficazes e prazerosas para alunos e professores que futuramente dela desfrutarem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores. *In*: AZEVEDO, Ricardo. **Releitura**. Belo Horizonte, abril, nº 21, 2007. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br. Acesso em: 20 de maio de 2019.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, leda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-269.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Três contos africanos de adivinhação**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2016.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Histórias Africanas para Contar e Recontar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). (versão final). 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de junho de 2019.

BOSI. Ecléia. **Memória e Sociedade – Lembranças de velhos**. Companhia das Letras: São Paulo. 2012

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura**. São Paulo, Vol. 4, p. 803-809, set/1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p 175-188.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada**. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2000.

COELHO, Maria Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1998.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane. Tendências da literatura infantil brasileira contemporaneíssima. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Org.). **Literatura na escola: contextos e práticas na sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 95-112.

DEBUS, Eliane; BERNARDES, Tatiana Valentin Mina; Silveira, Rosilene Koscianski da; PEREIRA, Arlete de Costa (Org.). **A produção literária de Rogério Andrade Barbosa - da temática africana e afro-brasileira a outros temas**. Tubarão (SC): Copiart, 2018. 256p. (Pandora; n.3).

FONSECA, Alex-Sandra de Assis Simão. **O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: http://www.bdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=605. Acesso em: 01 de abril de 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Álabe, n. 10, p. 1-23, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114867>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

GODOY, Maria Carolina de. Literatura afro-brasileira e os espaços educacionais. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Org.). **Literatura na escola: contextos e práticas na sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 77-94.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**, v.27, n.1, pp.109-121, Jan/Abr. 2011.

GOTLIB, Nádya Batelha. **Teoria do conto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil – Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder - a criança e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da literatura para a literatura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LANGER, Judith A. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura**. Passo Fundo: Editor da Universidade de Passo Fundo, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. edição. Brasília, 2005.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva, ARAÚJO, Andressa Barboza de. A leitura subjetiva e o papel do professor na formação do leitor literário: Reflexões de estratégias para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Orgs.). **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica: Ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p.93-106.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia (Org). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 17-34.

REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SÁ VINTECINCO, Telma Elisabete; SILVA, Carlos da. **Contos e encantos africanos: uma contribuição para a formação na Educação Básica**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_port_artigo_telma_elisabete_de_sa_vintecinco.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2020.

SANTOS, Elisângela da Silva. **Monteiro Lobato e seis personagens em busca da nação**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SANTOS, Gilmara; REIS, Maria da Glória. **A influência da literatura infantil afrobrasileira na construção das identidades das crianças**. Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

SISTO, Celso. **O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem**. Tabuleiro de Letras. Revista de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Número especial. ISSN: 2176-5782. Disponível em: http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_especial/pdf/artigo_nespecial_01.ppd. Acesso em: 20 de jan. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis – Língua Portuguesa 4º ano**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005.

VAZ, Carlos. **Para um conhecimento do teatro africano**. Lisboa: Ulmiero, 1978.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006. *In*: ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

APÊNDICE: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LITERATURA E AFRICANIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTOS E RECONTOS AFRICANOS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E PRÁTICA EDUCATIVA

Pesquisador: ANDRESSA BARBOZA DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30370920.5.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.000.073

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação. Os participantes são estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Maria Inês Speer Faria, na cidade de Bandeirantes – PR, onde a professora pesquisadora faz parte do quadro permanente de professores. A pesquisadora buscará promover atividades em sala de aula, a partir das quais os alunos expressarão suas impressões sobre narrativas africanas infanto-juvenis. Por meio da oferta de contações de histórias de contos africanos em rodas de leitura no ambiente escolar e pretende despertar o interesse pela leitura, promover o letramento literário e o aprimoramento de práticas linguístico discursivas nas aulas de Língua Portuguesa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Contribuir, mediante a leitura, para a análise e recontação de contos africanos, para a conscientização e o aprimoramento das relações étnicoraciais dentro da escola e fora dela, de maneira a abranger os quatro eixos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.000073.

- Implementar o hábito à leitura, fazendo uso de livros e contos como fonte de formação, informação e acesso à literatura africana.
- Oportunizar aos alunos maior conhecimento sobre valores e saberes da cultura africana, bem como sua apreciação e fruição, por meio da leitura e recontação de contos africanos.
- Resgatar e valorizar a cultura africana, possibilitando seu devido reconhecimento como elemento fundamental na formação da cultura brasileira.
- Levar os educandos a reconhecerem a estrutura do gênero conto, bem como sua funcionalidade, suas particularidades e elementos que o enquadram como gênero literário.
- Praticar a escrita e a oralidade por meio da contação e recontação de histórias.
- Apresentar as características do conto maravilhoso e o modo como essas características se configuram na literatura africana, por meio de estudos e análises dos livros e textos escolhidos.
- Refletir sobre os temas abordados nas narrativas, traçando paralelos com outros gêneros orais e escritos, como o filme, a notícia, reportagens e letras de músicas.
- Realizar estratégias de ensino dentro da sequência básica de ensino literário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para aplicação dessa pesquisa classificam-se como mínimos, visto que a mesma acontecerá exclusivamente no âmbito escolar, sob a supervisão da direção e equipe pedagógica da escola. Haverá extremo cuidado para que as crianças não sejam expostas indevidamente. As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada, em relatório ou publicação, será feita de maneira codificada

(nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. Os textos utilizados pela pesquisa também serão digitalizados para não ocorrer a identificação dos participantes por meio da letra.

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.000073.

Benefícios:

Esta pesquisa pode contribuir com o desenvolvimento das capacidades de leitura, oralidade e de escritas dos alunos selecionados para a leitura, compreensão e produção do gênero conto, para a contação e recontação de histórias. Além disso, espera-se que, futuramente, os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros alunos e professores, uma vez que a pesquisa gerará um caderno pedagógico que poderá ser livremente acessado na página de internet do PROFLETRAS/UENP.

São de grande relevância social os benefícios que se pretende gerar por meio das aplicações das atividades programadas para execução deste projeto. O estudo das narrativas africanas poderá desenvolver tanto uma sensibilização estética como ética, visando o conhecimento e a valorização da cultura negra e a melhoria das relações étnico-raciais no entorno escolar. A leitura de contos africanos, com seus personagens intrigantes, enredos carregados de metáforas, raciocínio e desfechos surpreendentes, faz aflorar a importância de valores ignorados pela sociedade atual.

Os benefícios são superiores aos riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, pois permite a inserção das questões étnico-raciais no contexto da Educação Básica, tema, por vezes, ausente da formação inicial de professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas e princípios éticos.

Recomendações:

No TALE e no TCLE substituir os termos "nomes falsos" por "nomes fictícios".

Considerando-se a pandemia pelo coronavírus SARS-CoV-2, a CONEP recomenda “a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública.”

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há impedimentos éticos.

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.000073.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o projeto está aprovado sem restrições. Atenciosamente,

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1505890.pdf	21/03/2020 09:16:19		Aceito
Declaração de concordância	termo_de_anuencia_atualizado.pdf	21/03/2020 09:15:41	ANDRESSA BARBOZA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL_ANDRESSA.pdf	10/03/2020 11:15:43	ANDRESSA BARBOZA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	10/03/2020 11:12:41	ANDRESSA BARBOZA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_livre_e_esclarecido.pdf	03/03/2020 21:27:25	ANDRESSA BARBOZA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_PDF.pdf	21/02/2020 21:19:19	ANDRESSA BARBOZA DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BANDEIRANTES, 30 de Abril de 2020

Assinado por:

EDNA APARECIDA LOPES BEZERRA KATAKURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

ANEXO A

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ESCRITOR ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA

ANDRESSA: Além de escritor, você também é professor, graduado em Letras e pós-graduado em Literatura Infantil Brasileira. Essa formação contribui para o seu exercício de escrita, sobretudo de escrita para crianças, de que forma?

ROGÉRIO: Sem desprezar o estudo acadêmico, o fato de ter trabalhado como professor no Brasil e no exterior, sempre em contato com gente jovem, foi fundamental.

ANDRESSA: Como voluntário das Nações Unidas em Guiné-Bissau na década de 1980, você conheceu muitas histórias do povo africano e as recontou em diversos livros. Em sua opinião, em que as histórias africanas podem contribuir para o letramento literário e formação cidadã das crianças brasileiras?

ROGÉRIO: Os laços culturais que unem Brasil e África remontam há séculos. O imenso oceano que nos separa serviu também como um importante elo de aproximação, de trocas e de experiências. Mas, apesar da força da herança africana em nossa cultura, ela ainda é praticamente desconhecida. As histórias africanas, no caso, podem e devem contribuir para que a cultura africana não seja vista como única.

ANDRESSA: Os griots são figuras muito importantes na África, pessoas respeitadas e grandes contadores de histórias. Como professor/escritor, você acha importante que as crianças tenham o hábito de ouvir e contar histórias, ao invés de simplesmente lê-las? De que maneira este hábito pode ser estimulado na escola?

ROGÉRIO: Primeiro, gostaria de ressaltar que os *griots*, mestres das palavras, exercem uma série de funções como historiadores, conselheiros, oradores, intérpretes, músicos, mestres de cerimônias, mediadores de conflitos... Para ser *griot* é preciso ser filho de um *griot*. Portanto, é uma função hereditária, diferente dos contadores tradicionais, ou seja, da mãe/pai, da avó/avô ou tia/tio que conta histórias para os filhos, netos e crianças de uma comunidade. A oralidade sempre foi e continua

a ser a base fundamental das histórias. Daí a importância de contá-las. Ler é diferente. Quem conta dá vida, voz e gestos aos diferentes personagens.

ANDRESSA: Como se dá o processo criativo de suas obras? Quais são os recursos que você utiliza para criar suas histórias?

ROGÉRIO: Boa parte de minha obra é fruto das viagens e pesquisas que faço pelo mundo afora. Jornais, revistas, livros e relatos orais também são fontes primordiais.

ANDRESSA: Quando criança, você já tinha o hábito da leitura? Quem mais contribuiu para seu gosto pela leitura e escrita?

ROGÉRIO: Sempre digo que tive a sorte de nascer numa casa onde os livros tinham um papel de destaque, pois meu pai era professor. Tanto ele, quanto minha mãe, liam e me contavam histórias. Os livros sempre foram e continuam a ser meus grandes amigos. Creio que não teria sido o escritor que sou, se não tivesse sido um grande leitor desde menino.

ANDRESSA: Quais são os seus livros favoritos? Quais autores são sua maior fonte de inspiração?

ROGÉRIO: Na infância, gostava muito de livros de aventuras passados em outras terras. E, nesta fase, Júlio Verne foi um de meus preferidos.

ANDRESSA: Durante anos a representação de personagens negras na literatura infanto-juvenil refletiu os preconceitos presentes na sociedade. Carregada de estereótipos, a imagem do negro na literatura brasileira carregou ao longo das décadas o valor de uma raça estigmatizada por muitos mitos e que mantinha relação de inferioridade em relação ao homem branco. Você considera que, nesse sentido, a produção contemporânea tem conseguido apagar essa triste marca? De que maneira?

ROGÉRIO: Em um país multicultural e complexo como o nosso as diferenças culturais devem ser valorizadas e, não, ignoradas ou alvo de discriminação. Nesse aspecto, os livros destinados ao público infanto-juvenil têm a função de contribuir para que o jovem leitor sinta-se orgulhoso de pertencer a um povo ou minoria étnica, seja

ele qual for, ao mesmo tempo que as outras crianças e adolescentes devem aprender a respeitar as individualidades, as contribuições e os valores de uma cultura diferente da sua. Daí a importância de boa parte da produção contemporânea.

ANDRESSA: Qual a sua visão a respeito dos impactos das leis 10.639/03 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica? O mercado editorial, de fato, passou a publicar obras de qualidade para o trabalho com as temáticas em sala de aula? Que melhorias concretas você percebeu após o surgimento das leis?

ROGÉRIO: O impacto, embora os resultados ainda sejam tímidos, foi positivo. Livros sobre a temática africana e afro-brasileira, até então praticamente inexistentes no mercado do livro, passaram, a partir da referida lei, a ter destaque nos catálogos das principais editoras brasileiras. Publicações que contribuem para a inserção das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, dando visibilidade de forma positiva a essas contribuições, possibilitando assim que os leitores de raízes africanas percebam a importância do legado de seus ancestrais.

ANDRESSA: Além da temática afro-brasileira e africana, percebem-se, em suas obras, elementos que envolvem questões políticas, culturais e sentimentais. Por que a escolha por esses temas direcionados ao público infanto-juvenil?

ROGÉRIO: Eu acho que um autor não pode fugir de temas espinhosos.

ANDRESSA: O que podemos esperar de suas produções futuras? Pretende continuar escrevendo para crianças, e, principalmente, pretende continuar tratando de africanidade em suas futuras obras?

ROGÉRIO: Estou sempre escrevendo, tanto para crianças quanto para jovens. E a africanidade continua a ser marca da minha obra.

ANEXO B – CONTOS TRABALHADOS NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

CONTO 1

OS TRÊS GRAVETOS

Certa manhã, o monarca de um poderoso reino hauçá, no interior da Nigéria, acordou seus súditos aos gritos:

- Tragam o adivinho da corte imediatamente a minha presença – ordenou.

Não tardou muito para que um homenzinho de barrete colorido e camisolão branco aparecesse.

- O que aconteceu? – perguntou o revelador de sonhos e segredos ao irado senhor.

- O anel cravejado de pedras preciosas de que dei a minha filha como presente de casamento sumiu do quarto dela ontem à noite.

- Os guardas não viram nenhum movimento? – quis saber o homem entendido em mistérios e coisas do outro mundo.

- Não. Mandei prender os três sentinelas que passaram a noite em frente ao aposento, em turnos separados. Mas eles juraram que não sabem de nada.

O adivinho, sem perder a calma, disse:

- Não vai ser difícil encontrar o culpado.

- Como? – perguntou o rei, mastigando um pedaço de noz-de-cola.

O adivinho lentamente retirou três gravetos do mesmo tamanho de uma bolsa de couro de crocodilo que trazia ao ombro e entregou-os ao rei.

- Ao anoitecer, cada prisioneiro deve receber um desses – avisou. – Diga que o ladrão será aquele cujo graveto tiver crescido, até o cantar do galo, dois dedos de comprimento.

E assim foi feito.

Na manhã seguinte, dois dos gravetos estavam do mesmo tamanho. Menos um, que havia diminuído exatamente dois dedos.

- Foi ele – disse o adivinho apontando para o trêmulo guarda que segurava o menor pedaço. – Pode procurar entre suas coisas, que achará o anel.

A joia realmente foi encontrada costurada no forro da roupa do acusado.

QUAL FOI O TRUQUE DO ADIVINHO PARA PEGAR O LADRÃO?



O guarda, durante a noite, com medo de ser descoberto, cortou dois dedos do graveto que havia recebido.

CONTO 2

TRÊS MERCADORIAS MUITO ESTRANHAS

Um velho camponês, teimoso como uma mula, precisava atravessar um trecho do caudaloso rio Níger carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de inhames.

A garotada das aldeias situadas em margens opostas sentou-se no chão barrento, na maior algazarra, para ver como o rabugento conseguiria transpor a perigosa correnteza.

A canoa do homem era muito pequena e ele só poderia carregar um de seus pertences de cada vez.

— Se deixar a cabra com o inhame – disse um dos meninos -, a esfomeada come tudo.

— Se largar o leopardo com a cabra, o manchado devora o bichinho – opinou outro garoto.

Irritado com a zombaria, o aldeão reclamou em altos brados:

— Vocês não aprenderam, de acordo com nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em meu lugar? Lembre-se – argumentou, citando um antigo provérbio -, “quem é velho já foi jovem”.

As palavras do ancião na mesma hora deixaram a meninada em silêncio.

O homem não desistiu e, como não queria perder nada, pôs-se a pensar, agachado à beira da água lamacenta. No entanto, por mais que quebrasse a cabeça, não encontrava uma solução.

ANTES DE SABER O FINAL DA HISTÓRIA, VOCÊ SERIA CAPAZ DE RESOLVER A QUESTÃO?



O aldeão, desesperado, recorreu a um lavrador de cabelo grisalho montado em um burrico a caminho de um mercado distante dali.

— Primeiro – disse o homem, depois de coçar a cabeça por um instante -, você tem de remar com a cabra para a outra margem e deixar o leopardo com o saco de inhame. Esse animal, como todos sabem, não gosta de comer raízes.

— Depois – continuou -, atravesse para cá e carregue o saco de inhame para lá. Ao voltar, traga a cabra com você.

— E, para completar a travessia – arrematou -, leve o leopardo e, em seguida, retorne para buscar a cabra.

Foi assim, finalmente, que o camponês atravessou o rio.

De acordo com um ditado africano, “ninguém deve rir de um velho”.

Rogério Andrade Barbosa. **Três contos africanos de adivinhação**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-17.

CONTO 3

AS TRÊS MOEDAS DE OURO

Essa história, dizem, aconteceu em uma cidade nigeriana chamada Kano, celebrada por seu imenso e movimentado mercado. Ali, nos tempos antigos, se comprava e trocava de tudo: marfim, tecidos, miçangas coloridas, penas de avestruz, frutas, arroz, pimenta, milho, algodão, cavalos e camelos. E também a valiosa noz-de-cola, famosa por reduzir o cansaço, a fome e a sede.

Um mercador de objetos de couro foi reclamar com o dono da pousada onde pernoitara que um ladrão entrara em seu aposento e roubara as três moedas de ouro que levava em uma sacola.

– Perdi tudo que consegui com as vendas de minhas sandálias, chinelos, sacolas, rédeas, chicotes – queixou-se o negociante.

O homem, irritado com a grave ofensa ao visitante, respondeu:

– Pode deixar que hoje mesmo você terá seu dinheiro de volta.

Ao final do dia, após as orações, o dono da pousada regressou a sua casa com uma engenhosa solução.

Ele pegou um frasco de perfume e despejou todo o conteúdo nos pelos de um burro. Depois, levou o animal para um cercado no fundo de seu estabelecimento. Em seguida, chamou os empregados e falou:

– Preciso descobrir o autor do roubo que aconteceu na noite passada.

Saiam, um por um, passem a mão no pelo do burro que está lá atrás e me esperem na cozinha.

E, num tom de ameaça, avisou:

– Cuidado! O animal zurrará quando o ladrão o tocar.

Os homens, sem pestanejar, obedeceram ao patrão e saíram para cumprir a tarefa.

Mas o burro permaneceu calado até o fim da estranha prova. Mesmo assim o dono da pousada descobriu quem era o ladrão.

**VOCÊ SABE
QUEM FOI O CULPADO?
QUAL FOI O TRUQUE?**

Para espanto, pois, do lesado comerciante, o dono da pousada reuniu os empregados e cheirou a mão de cada um. Assim que terminou a inspeção, anunciou triunfante:

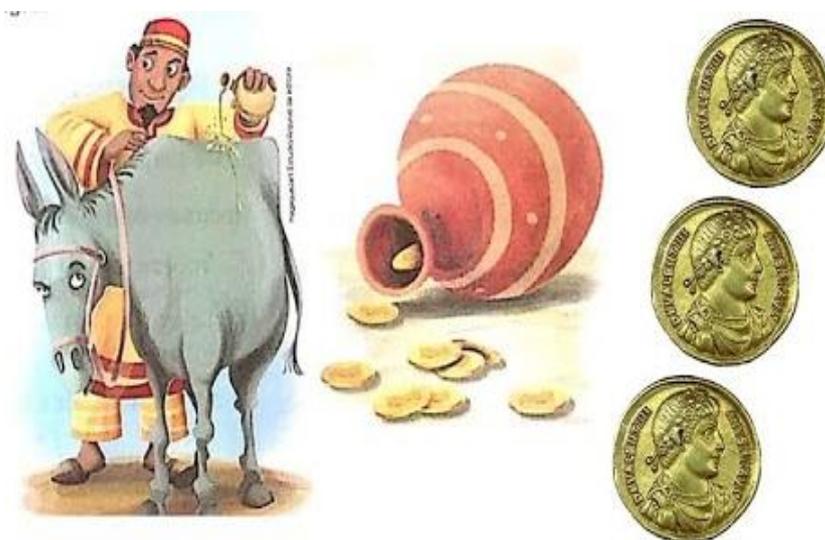
– O ladrão é este aqui – disse, apontando para um dos homens. – Podem revistar o quarto dele.

Dito e feito. As moedas, como ele havia adivinhado, foram encontradas escondidas debaixo da cama do acusado.

No outro dia, ao se despedir, o viajante, curioso, perguntou:

– Como foi que você descobriu o larápio?

– Não foi difícil. Só um dos homens não tinha a mão perfumada! Ele, com medo de ser denunciado, não tocou no pelo do burro.



Rogério Andrade Barbosa. **Três contos africanos de adivinhação**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 18-24.

CONTO 4**AMIGOS, MAS NÃO PARA SEMPRE**

Em Uganda, no coração da África, os contadores de histórias dizem que, antigamente, o gato e o rato viviam juntos e eram muito amigos.

Os dois parceiros plantavam, colhiam, armazenavam o produto do seu trabalho e pequenos celeiros de barro cobertos com palhas.

Um dia, o rato resolveu que devia guardar o leite também, da mesma forma que os homens faziam para não passar fome durante a estação da seca.

- De que jeito? - questionou o gato - em poucos dias o leite estará azedo.

- Deixe comigo – respondeu o rato – Eu aprendi como as mulheres preparam uma manteiga que eu adoro, a qual elas chamam de *ghee*.

Então, sob o comando do rato, os dois amigos deram início ao longo processo. Assim que acabavam de ordenhar as vacas, de chifres enormes, punham o leite numa sacola de couro, durante alguns dias, para fermentar. Depois balançavam a bolsa, pendurada por uma corda no galho de uma árvore, para lá e para cá. Em seguida, retiravam a espuma que ia formando-se no topo, colocavam-na em uma panela e ferviam até que a manteiga ficasse no ponto.

No fim da estação da colheita, os compadres tinham um pote cheio de *ghee*. Para que o gosto ficasse melhor, adicionaram neles uma série de temperos. Mas ainda havia um problema para resolver.

- Onde vamos guardar o *ghee*? – perguntou o gato – Tem que ser num lugar seguro, pois não confio muito em você – falou o felino, olhando com desconfiança para o amigo. – Conheço bem as suas fraquezas.

- Você tem razão. O simples cheiro do *ghee* me deixa com água na boca. Vai ser difícil resistir – conformou-se o rato.

- Pra ser sincero, o *ghee* não estaria a salvo comigo também – replicou o gato alisando os bigodes.

Depois de uma longa discussão, concordaram que o melhor lugar para esconder o *ghee* seria no interior de uma velha igreja, construída pelos missionários europeus.

- O templo é um lugar tão sagrado como as árvores cultuadas pelos povos que habitam as florestas. Ninguém vai ter coragem de mexer ali – opinou o rato.

- É mesmo – apoiou o gato – Além disso, o *ghee* ficará protegido contra a ação de insetos e vermes. À noite, protegidos pela escuridão, o gato e o rato esconderam o pote cheio de *ghee* num canto da sacristia, onde o pastor guardava os documentos da igreja.

Quando a estação das secas chegou, o gato e o rato se alimentaram com os alimentos que armazenaram nos celeiros. Havia bastante comida para os dois. Mas o rato não parava de pensar no *ghee* que eles ocultaram na igreja.

- Será que não estragou? Como é que deve estar o gosto agora? – pensava o pequeno roedor. Morrendo de vontade de provar um pouquinho do *ghee*, ele planejou uma boa desculpa:

- Tenho de ir à igreja. A filha da minha irmã vai ser batizada e ela pediu que eu fosse o padrinho.

- Está bem – disse o gato, sem desconfiar de nada.

O rato, tão logo chegou na igreja, pegou o pote, destampou-o e começou a comer.

- Ai que delícia – elogiava com a boca toda lambuzada de manteiga.

Antes de sair, cobriu a vasilha de barro e guardou-a cuidadosamente no mesmo lugar.

- Como foi a festa? – perguntou o gato, assim que o rato retornou com uma cara toda satisfeito.

- Foi ótima.

- Qual o nome que deram para o filho da sua irmã?

- *Quase cheio*, respondeu o roedor, lembrando-se de como havia deixado o pote.

Dias depois, convencido de que o gato era mais fácil de enganar do que imaginavam, resolveu provar mais um pouco de *ghee*.

- Fui convidado para outro batizado – mentiu ele.

Na volta, com a barriga estufada, disse que o nome do recém-batizado tinha sido *Metade*.

- Que nomes estranhos a sua família dá aos filhotes – comentou o gato, sem perceber que estava sendo passado para trás.

O rato decidiu continuar com suas incursões até que o *ghee* acabasse. Ele, sempre que voltava da igreja, inventava nomes novos para os parentes batizados, de acordo com o conteúdo do pote, que ia diminuindo a cada visita. O último nome, lógico, só podia ser *Vazio*.

Quando a comida estocada nos celeiros acabou, o gato chamou o rato e disse:

- Agora podemos pegar o *ghee* que estocamos na igreja.

- Sinto muito, mas não posso acompanhá-lo, estou me sentindo mal – desculpou-se o rato.

Então o gato foi até o templo sozinho. Quando ele abriu o pote levou o maior susto.

- O quê? Não tem nada! – esbravejou – Isso não pode ser verdade – lamentou-se o bichano, rolando de raiva pelo chão.

Quando o gato chegou em casa, pronto para dar a má notícia, descobriu que o rato havia feito a trouxa e desaparecido no meio da floresta. - Só pode ter sido este traidor! Agora entendo os nomes esquisitos que ele ia inventando:

Quase Cheio, Metade, Um Pouco, Pouquinho, Vazio... Desde esse dia, o gato vive à procura do rato. Mas o roedor, assim que escuta o miado do implacável perseguidor, foge correndo para sua toca.

Rogério Andrade Barbosa. **Contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2016. p. 5-15.



CONTO 5

O JABUTI DE ASAS

Os jabutis, contam os mais velhos, sempre foram respeitados por sua sabedoria e prudência. Mas, por causa da ganância de um deles, todos os parentes passaram a ter o casco rachado.

Há muito tempo, um jabuti soube que uma grande festa estava sendo organizada pelas aves que viviam voando entre os galhos das florestas.

- Eu também quero ir – disse ele, pondo a cabecinha para fora do casco.

- Mas a festa vai ser no céu – explicou um papagaio. – Como é que você vai voar até lá?

O jabuti ficou com uma cara tão triste, que os pássaros, com dó dele, resolveram ajudá-lo.

- Olhe, nós vamos emprestar algumas de nossas penas para você.

E assim foi feito. A passarinhada, com pedacinhos de cordas, amarrou plumas coloridas nas patas dianteiras e traseiras do jabuti.

- Pronto, agora você já pode voar – comemoraram os pássaros. – Mas tem outra coisa. Nessa festa cada um tem de usar um nome diferente. Qual vai ser o seu?

O jabuti, astucioso, depois de pensar um pouco, disse:

- Pra todos.

Na manhã seguinte, quando os galos começaram a cantar, os convidados já estavam acordados, prontos para partir rumo à festança.

Só que a viagem levou mais tempo do que pensavam, pois o jabuti não sabia voar direito e atrasou todo mundo.

Para ele decolar foi um custo. Os céus da África nunca tinham visto um ser voador tão desajeitado como aquele jabuti de asas reluzentes.

- Então é pra mim – disse o jabuti, avançando nas guloseimas, enquanto os pássaros observavam, sem poder fazer nada.

A festa continuou animada até a hora do almoço. E, novamente, a cena se repetiu.

- Pra quem é o almoço? – tornaram a perguntar os pássaros.

- Pra todos – disse a anfitriã.

O jabuti, sem perder tempo, comeu tudo outra vez.

Na hora do jantar, foi a mesma coisa. O bando de aves, esfomeado, resolveu ir embora. Mas, primeiro, exigiu que o jabuti devolvesse as penas que haviam emprestado a ele.

- Entregue tudo – disseram os passarinhos, arrancando as plumas em torno das patas do jabuti.

Antes que os pássaros voassem de volta à floresta, o jabuti fez um pedido:

- Por favor, passem na minha casa e peçam para minha mãe colocar um monte de capim em frente à nossa porta – implorou.

- Para quê?

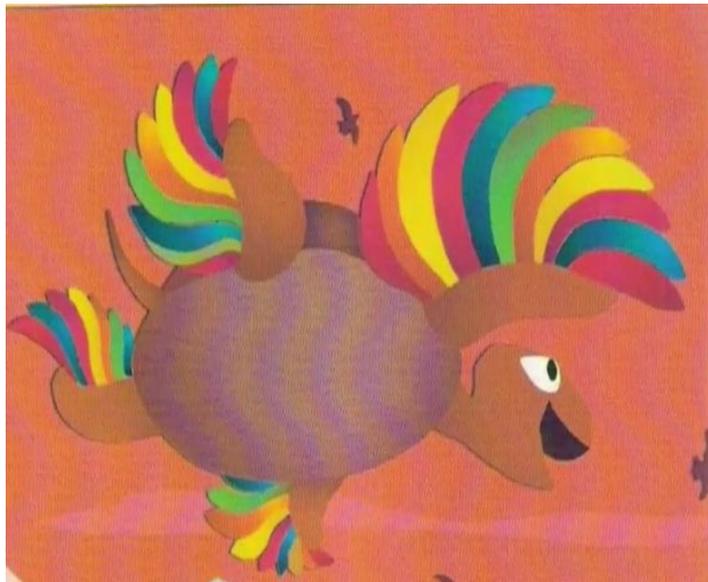
Para eu não me machucar quando pular do céu – disse o espertalhão.
Os pássaros, zangados, quando chegaram à terra deram o recado errado para a mãe do jabuti:

- O seu filho pediu para a senhora colocar umas pedras bem grandes na entrada da casa.

Resultado: o jabuti se esbarrachou contra os pedregulhos. Por sorte, não morreu. A mãe é que teve um trabalho danado pra remendar os pedaços do casco todo arreventado.

Por causa do tombo, os descendentes do jabuti, além de passarem a andar muito devagar, carregam essa couraça rachada até hoje.

Rogério Andrade Barbosa. **Contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2016. p. 16-24



CONTO 6**A FESTA NO CÉU.**

Luís Câmara Cascudo

Entre os bichos da floresta, espalhou-se a notícia de que haveria uma festa no Céu.

Porém, só foram convidados os animais que voam.

As aves ficaram animadíssimas com a notícia, começaram a falar da festa por todos os cantos da floresta.

Um sapo, que vivia no brejo, lá no meio da floresta, ficou com muita vontade de participar do evento. Resolveu que iria de qualquer jeito, e saiu espalhando para todos, que também foi convidado.

Os animais que ouviam o sapo contar vantagem, riam dele.

– Imaginem o sapo, pesadão, não aguenta nem correr, quem diria voar até a tal festa!

Durante muitos dias, o pobre sapinho virou motivo de gozação de toda a floresta.

– Tira essa ideia da cabeça, amigo sapo. – disse o esquilo – bichos como nós, que não voam, não têm chances de aparecer na Festa no Céu.

Mas o sapo tinha um plano.

Horas antes da festa, procurou o urubu que era tocador de viola. Conversaram muito e se divertiram com as piadas que o sapo contava.

Já quase de noite, o sapo se despediu do amigo:

– Bom, meu caro urubu, vou indo para o meu descanso, afinal, mais tarde preciso estar bem-disposto e animado para curtir a festa.

– Você vai mesmo, amigo sapo? – perguntou o urubu, meio desconfiado.

– Claro, não perderia essa festa por nada. – disse o sapo já em retirada.

Porém, em vez de sair, o sapo deu uma volta, pulou a janela da casa do urubu e vendo a viola dele em cima da cama, entrou dentro dela.

Chegada a hora da festa, o urubu pegou a sua viola, amarrou-a em seu pescoço e voou em direção ao céu.

Ao chegar lá, o urubu deixou sua viola num canto e foi procurar as outras aves. O sapo aproveitou para espiar e, vendo que estava sozinho, deu um pulo e saltou da viola, todo contente.

As aves ficaram muito surpresas ao verem o sapo dançando e pulando no céu. Todos queriam saber como ele havia chegado lá, mas o sapo esquivando-se mudava de conversa e ia se divertir.

Estava quase amanhecendo, quando o sapo resolveu que era hora de se preparar para pegar carona na viola do urubu. Saiu sem que ninguém percebesse, e entrou na viola, que estava encostada num cantinho do salão.

O sol já estava surgindo, quando a festa acabou e os convidados foram voando, cada um para o seu destino.

O urubu pegou a sua viola e voou em direção à floresta.

Voava tranquilo, quando no meio do caminho sentiu algo se mexer dentro da viola. Espiou dentro do instrumento e avistou o sapo dormindo, todo encolhido, parecia uma bola.

– Ah! Que sapo folgado! Foi assim que você foi à festa no Céu? Sem pedir, sem avisar e ainda me fez de bobo!

E lá do alto, ele virou sua viola até que o sapo despencou direto para o chão.

A queda foi impressionante. O sapo caiu em cima das pedras do leito de um rio e, mais impressionante ainda foi que ele não morreu.

Mas nas suas costas ficaram as marcas da queda, uma porção de remendos. É por isso que os sapos possuem uns desenhos estranhos nas costas, é uma homenagem de Deus a este sapinho festeiro.

Disponível em: <https://historiasqueminhaavocontava.com/2020/09/18/a-festa-no-ceu/>.

Acesso em: 22 set 2020.



CONTO 7

POR QUE A GALINHA-D'ANGOLA TEM PINTAS BRANCAS?

Os mais antigos contam que esta história aconteceu durante uma das piores secas ocorridas nas savanas ao Sul da África.

O sol, inclemente, castigava todos os seres vivos: plantas e animais.

Logo os rios e lagos secaram, aumentando o sofrimento. O calor abria fendas no solo e levantava uma espessa poeira que borrava de cinza o céu borrado de azul.

Os habitantes dos vilarejos, desorientados, fugiram para as montanhas, rogando por chuvas, mas não havia prece que desse jeito na calamidade.

Um dia, porém, uma mancha escura despontou no horizonte. Todos ficaram excitados. Sinal de que as chuvas estavam se aproximando.

Só que um elefante, desengonçado, atrapalhou tudo. Afugentando a nuvem.

A galinha-d'angola que, naquela época, além de uma crista avermelhada no alto da cabeça, tinha as penas inteiramente pretas, não se conteve. Indignada com a atitude do paquiderme, correu horas e horas atrás da nuvem, suplicando para que ela retornasse, sem se importar com os espinhos que iam rasgando-lhe as pernas desnudas.

- Por favor, Senhora, volte. Por favor, Senhora, volte – repetia sem cessar, enquanto o sangue escorria por suas feridas.

A Dona das Águas, finalmente, parou e disse:

- Por causa de sua perseverança, da sua dor e da sua preocupação com o destino de todas as outras criaturas, eu regressarei. Graças aos meus poderes, interromperei a seca.

- Obrigada - agradeceu a ofegante corredora.

- E, como você se dirigiu a mim de um modo tão respeitoso, receberá de presente o brilho das gotas da chuva, que cairão sobre o seu corpo. Assim, será uma das aves mais bonitas da terra.

Não demorou muito para desabar um temporal, em meio a raios e trovões. A galinha-d'angola, toda molhada, ganhou como ornamento os pingos que foram resvalando em suas penas, transformando-a, como fora prometido, em uma das aves mais lindas de toda a África.

Devido à canseira da galinha-d'angola, suas descendentes ciscam por vários cantos do planeta, agitando a penugem de cor negra, como a pele da maioria dos povos de seu extenso continente. Enquanto exibem as penas salpicadas de pintas brancas} as galinhas-d'angola cacarejam como se estivessem expressando, até hoje, o esforço empreendido por sua ancestral:

_ Tô fraca, tô fraca, tô fraca, tã fraca!

ANEXO C – MAPA POLÍTICO DA ÁFRICA PARA COLORIR



Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/mapa-da-africa/mapa-africa-para-colorir/>.
Acesso em: 20 de agosto de 2020.

ANEXO D – SINOPSE E FICHA TÉCNICA DO FILME “KIRIKU E A FEITICEIRA”**Kiriku e a Feiticeira****Sinopse:**

Kiriku é um bebê recém-nascido, que já fala, corre e tem ideias. Assim que sai da barriga de sua mãe, encontra a realidade de sua aldeia, que sofre pela falta de água e pela submissão à bruxa Karaba, que recolhe todo o ouro das mulheres e leva os homens. Kiriku, portanto, irá iniciar uma aventura para livrar sua aldeia dessa situação, encontrando-se com magia, natureza e sabedoria.

Ficha técnica:

Título: Kiriku e a Feiticeira

Duração: 75 min.

Direção: Michel Ocelot

Roteiro: Michel Ocelot

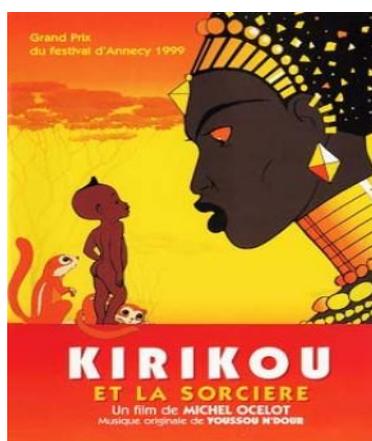
Elenco: Doudou Gueye Thiaw (Kiriku) Maimouna N'Diaye (mãe) Awa Sene Sarr (Karaba) Robert Liensol (o sábio da montanha) William Nadylam (Kiriku jovem) Thilombo Lubambu (tio).

Classificação: Livre

Ano/País de Produção: 1998/ França e Bélgica

Produção: Didier Brunner

Música: Youssou N'Dou



Disponível em: <https://br.ambafrance.org/local/cache-vignettes/L290xH412/878b4fc0e48daf54-d2c70.jpg?1569844078>. Acesso em: 17 set 2020.