



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO-CCAE  
CAMPUS IV-MAMANGUAPE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ROSILÂNEA NIEDJA SOARES COSTA DOS SANTOS**

**ADAPTAÇÕES DOS CONTOS CLÁSSICOS INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES PARA  
UMA REPRESENTATIVIDADE NEGRA**

**MAMANGUAPE - PB**

**2020**

**ROSILÂNEA NIEDJA SOARES COSTA DOS SANTOS**

**ADAPTAÇÕES DOS CONTOS CLÁSSICOS INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES PARA  
UMA REPRESENTATIVIDADE NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS- da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Moama Lorena Lacerda Marques

**MAMANGUAPE - PB**

**2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237a Santos, Rosilânea Niedja Soares Costa Dos.  
Adaptações dos contos clássicos infantis: contribuições  
para uma representatividade negra / Rosilânea Niedja  
Soares Costa Dos Santos. - João Pessoa, 2020.  
103 f. : il.

Orientação: Moama Lorena Lacerda Marques.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ.

1. Educação Básica. Letramento Literário. Conto. 2.  
Adaptações. Personagens negros. I. Marques, Moama  
Lorena Lacerda. II. Título.

UFPB/BC

ROSILÂNEA NIEDJA SOARES COSTA DOS SANTOS

**ADAPTAÇÕES DOS CONTOS CLÁSSICOS INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES PARA  
UMA REPRESENTATIVIDADE NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

João Pessoa, 21 de fevereiro de 2020.

---

*Moama Marques*

Prof.<sup>a</sup> Dra. Moama Lorena Lacerda Marques

**Orientadora:** (Universidade Federal da Paraíba – UFPB)

---

*Luciane Santos*

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Alves Santos

**Examinadora:** (Universidade Federal da Paraíba - UFPB)

---

*Rosângela Neres A. Silva*

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva

**Examinador:** (Universidade Estadual da Paraíba - UFPB)

Dedico esse trabalho **a todos os membros de minha família**, que, por tantas vezes, esqueceram-se de si próprios para tentar me oferecer o melhor que estava a seu alcance. Acompanharam e atravessaram comigo todos os momentos de transformação, desafios proporcionados pela vida acadêmica e vibraram, por meio de palavras e gestos, a cada etapa vencida. Sempre movidos pelo amor, cuidado, apoio e estímulos irrestritos. Uma vida inteira será pouca para agradecê-los.

## AGRADECIMENTOS

- ✓ A Deus, toda a minha gratidão, pois sinto o seu cuidado em cada momento de minha vida.
- ✓ A meus filhos, Júlia Niedja, Flávia Cecília e Fabricio Filho, por servirem de motivação nos momentos de dificuldade.
- ✓ A meu esposo, Fabricio Costa, pela paciência, incentivos e por acreditar em minha capacidade.
- ✓ Aos meus pais, Reinaldo Araújo Costa e Leonisa Souto Soares Costa, pelo amor incondicional e por acreditar no poder transformador da educação.
- ✓ Aos meus sogros, Gilson Felinto dos Santos e Daguimar Costa dos Santos, pelo carinho e apoio abnegados.
- ✓ Aos professores e colegas do Profletras, que me proporcionaram momentos ricos de conhecimento e alegria.
- ✓ Aos alunos, sujeitos da pesquisa, pela participação, colaboração e troca de saberes.
- ✓ A professora Moama Lorena Lacerda Marques, pelo acompanhamento, orientações e apoio, elementos fundamentais para a concretização deste trabalho.
- ✓ À gestão da Escola Quilombola Prof<sup>a</sup>. Antônia do Socorro Silva Machado, pelo total apoio dado a mim e ao projeto.

“[...] não adianta eu querer analisar o negro como se ele fosse um ser distanciado, fora de mim. Faz parte daquilo que me constitui, pode não estar como pele, mas está como valor, como crença, como manifestação, como banzo, como impulso que me move a partir desses elementos que vieram com ele e que se infiltraram em mim [...]”.

CAGNETI E SILVA (2013, p.24)

## RESUMO

A presente dissertação teve por finalidade apresentar um trabalho de leitura literária em uma sala de aula do quinto ano, em uma escola municipal de João Pessoa, situada em um território quilombola na mesma cidade. Elegemos adaptações livrescas dos contos clássicos infantis para conduzir as ações interventivas, pois acreditamos que esses textos breves podem contribuir significativamente para a formação de um leitor mais reflexivo e crítico. As escolhas dos títulos das adaptações não foram aleatórias, os personagens que compõem essas obras carregam em si uma representação identitária negra muito forte. Os aspectos relativos ao autorreconhecimento identitário e à condição da escola, que se encontra em uma comunidade remanescente de quilombo e ainda tem constituído, em sua maioria, um corpo estudantil formado por negros e pardos, reafirmaram o desejo de fomentar nesses sujeitos reflexões e impressões acerca da identidade, aceitação e superação dos desafios impostos pelo racismo. Pretendemos, por meio do letramento literário, despertar o gosto e o prazer pela leitura, imprimindo a visão de que ler é ferramenta de mudança, interações sociais e ampliação de horizontes. O trabalho, em termos metodológicos, caracteriza-se como uma pesquisa-ação. A intervenção ocorreu por meio de oficinas temáticas amparadas na sequência básica de Cosson (2014). Analisando três adaptações de contos de fadas clássicos: *A princesa e a ervilha* (2016), de Rachel Isadora, *Rapunzel e o Quibungo* (2015), e *Cinderela e Chico Rei* (2015), ambos de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, observando as possíveis contribuições que essas obras proporcionam para uma autoafirmação negra. Nossas análises foram pautadas em discussões de Candido (1995), Coelho (2012), Colomer (2003), Cosson (2014), Cuti (2010), Hall (2015), Zilberman (2012) e outros que interessaram a nossa proposta.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Letramento Literário. Conto. Adaptações. Personagens negros.

## ABSTRACT

This research aims at focusing on literary reading in a classroom of the fifth year in a municipal school in João Pessoa, located in a quilombola territory in the same city. We have chosen book adaptations of classic children's stories so as to conduct interventional actions, once we believe that these short texts can significantly contribute to a more reflective and critical reader formation. The choices concerning the adaptations were not randomly made, and the characters carry a very strong black identity representation. Aspects related to identity self-recognition and the school condition, which is in a quilombola community and has still constituted, in its majority, a student body formed by blacks and browns, reaffirmed the desire to foster reflections and impressions about identity, acceptance and overcoming of challenges imposed by racism. We intend, by means of literary literacy, to awaken the taste and pleasure for reading, impressing the vision that reading is a tool for change, for social interactions and for broadening horizons. As to the methodological aspect, this work is characterized as an action research. The intervention took place by means of thematic workshops supported by the basic sequence of Cosson (2014). For doing so, we analyzed three adaptations of classic fairy tales: *A princesa e a ervilha* (2016), *Rapunzel e o Quibungo* (2015), and *Cinderela e Chico Rei* (2015), focusing on the possible contributions that these works are providing for a black self-affirmation. Our analysis are based on discussions as we consider Candido (1995), Coelho (2012), Colomer (2003), Cosson (2014), Cuti (2010), Hall (2015), Zilberman (2012) and others that interest our proposal.

**Keywords:** Basic Education. Literary Literacy. Tale. Adaptations. Black characters.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contação da história A princesa e a ervilha. ....	72
Figura 2 - Autorretrato dos alunos .....	72
Figura 3 - Visita ao Quilombo de Paratibe para entrevistar liderança da comunidade.....	77
Figura 4 - Oficina de turbantes e pinturas afro .....	81
Figura 5 - Leitura e discussão do conto adaptado Cinderela e Chico Rei .....	84

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. LEITURA E LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>16</b>
2.1. O ATO DE LER E COMPREENDER O MUNDO.....	16
2.2. A LITERATURA INFANTIL E A CRIANÇA .....	20
2.3. O CONTO DE FADAS: CONTEXTO HISTÓRICO .....	25
<b>3. DOS LIVROS CLÁSSICOS ÀS ADAPTAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REPRESENTATIVIDADE NEGRA.....</b>	<b>30</b>
3.1. A EVOLUÇÃO DA LEITURA: DA TRANSMISSÃO ORAL AOS TEXTOS MANUSCRITOS .....	30
3.2. RELAÇÕES DE IDENTIDADE NEGRA E QUILOMBOLA .....	37
3.3. COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E ESCOLA.....	39
<b>4. O QUILOMBO: ELEMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
4.1. QUILOMBOS: CONHECENDO SUAS ORIGENS.....	42
4.2. QUILOMBO E EDUCAÇÃO: ESTREITAS LIGAÇÕES .....	46
4.3. O QUILOMBO DE PARATIBE E A ESCOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO.....	48
<b>5. VIVENCIANDO O GÊNERO CONTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>51</b>
5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	51
5.2. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON: BREVES DISCUSSÕES.....	53
5.3. VIVENCIANDO A PROPOSTA: ADAPTAÇÕES DOS CONTOS CLÁSSICOS INFANTIS.....	55
5.3.1. A sondagem.....	55
5.3.2. Primeira oficina: Entre silêncios e estereótipos .....	56
5.3.3. Segunda oficina: Valores de minha ancestralidade.....	58
5.3.4. Terceira Oficina: Diálogos possíveis.....	59
<b>6. ANÁLISE DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....</b>	<b>62</b>
6.1. METODOLOGIA E COLETA DE DADOS.....	62
6.2. ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES .....	63
6.3. CORPUS SELECIONADO .....	64
6.4. ANALISANDO AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS.....	65
<b>6.4.1. PRIMEIRA OFICINA: Entre silêncios e estereótipos .....</b>	<b>66</b>
<b>6.4.2. SEGUNDA OFICINA: Valores de minha ancestralidade.....</b>	<b>73</b>
<b>6.4.3. TERCEIRA OFICINA: Diálogos possíveis .....</b>	<b>82</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura é imprescindível ao indivíduo. Por meio dela, tornamo-nos cidadãos plenos de direitos, capazes de interagir com textos dos mais diversos gêneros em situações e interações sociais distintas.

Segundo Marcuschi (2008), ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definido e completo. Embrenhamo-nos nas tramas do texto, rumo a sua compreensão, a grande problemática enfrentada por centenas de educadores em todo o país e, diante desse terreno singular, deparamo-nos com a falta de entendimento que nos rodeia não apenas na vida acadêmica, mas no cotidiano, experienciando nas vivências os mal-entendidos das relações comunicativas, que, muitas vezes, a vida impõe, produzindo, em consequência disso, estudantes e cidadãos completamente desinteressados pelo universo da leitura (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Como professores, o desafio é formar indivíduos desejosos de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a leitura nos oferece, dispostos a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente, capazes de apreciar a qualidade literária dos textos com os quais nos deparamos. Aceitar este desafio significa: afastar-se das atividades mecânicas, desprovidas de sentido, que levam os educandos a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar (LERNER, 2002).

A escola deveria ser um espaço privilegiado para o surgimento de novos leitores, mas o que acontece é bem diferente, crianças desmotivadas apresentando pouco ou nenhum gosto pela leitura. Isso se deve a uma grande falha na prática da leitura existente nas escolas, que obriga o aluno a ler ao invés de incentivá-lo.

Diante dessa realidade e das dificuldades latentes que atingem boa parte das escolas brasileiras, o que pode ser feito para que nossos alunos sintam prazer em ler e descobrir nesse ato a beleza e magia do mundo feito linguagem? (COSSON, 2014) A leitura literária poderá ser um caminho para se tentar chegar até os educandos e, assim, conquistar cada vez mais leitores. E quando falamos em leitura literária no Ensino Fundamental, percebemos que o caminho a ser percorrido é um pouco espinhoso; conforme Zilberman (2010), o conceito se amplia quando se

trata deste segmento: engloba qualquer texto escrito que apresente similitude com ficção ou poesia, o texto deve apresentar temática e linguagem compatíveis com os interesses da escola, do professor e da criança, e por fim esses textos precisam ser curtos, atuais e divertidos.

Como, então, trabalhar com a leitura literária no Ensino Fundamental diante de uma seletiva de textos que não privilegia a estética, a fruição, a escrita literária? A proposta de nosso trabalho era ir além da simples leitura, e para isso o letramento é fundamental no processo educativo. O letramento a que nos referimos é o letramento literário, que se faz via textos literários e “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu afetivo domínio” (COSSON, 2016, p.12).

Nossa proposta teve por finalidade promover o letramento literário por meio da leitura de adaptações livrescas dos contos clássicos infantis ao tempo que pretende contribuir para o autorreconhecimento identitário negro dos estudantes. O trabalho foi desenvolvido com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de João Pessoa, com alunos oriundos de um quilombo urbano situado nesta mesma cidade.

As adaptações dos contos a serem trabalhados foram: *A princesa e a ervilha* de Rachel Isadora, *Cinderela e Chico Rei e Rapunzel e o Quibungo* de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho; essas obras apresentam a perspectiva do negro por meio de personagens que rememoram histórias de lutas de um povo de origem africana em ambientes brasileiros.

A escolha do trabalho com literatura focado em adaptações dos contos clássicos infantis surgiu da necessidade de fomentar, nos alunos, o gosto pela leitura, da necessidade de entrar em contato com o universo da fabulação (CANDIDO, 2003) e da emergencial carência do alunado, oriundo de quilombo, ver-se representado através das obras que são lidas e compartilhadas na escola, produzindo sentido em suas vidas rumo à construção de uma competência leitora. Mediante esse pensamento, Pinheiro enfoca que:

o jovem precisa ter uma experiência de leitura prazerosa e significativa. Isto é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para poder atribuir sentidos à sua leitura (PINHEIRO, 2001, p. 21-22).

E para que essas leituras fizessem sentido para os alunos, embasamos nosso projeto numa proposta metodológica interventiva, pautada em oficinas que seguem a sequência básica de Cosson (2014), tendo como suporte o trabalho com os temas caracterizadores formulados inicialmente por Zilberman (2005) e seguindo a proposta de Barbosa (2011) de distribuí-los em oficinas ao longo dos dois bimestres finais. Acreditávamos que esses pressupostos teórico-metodológicos, aliados ao trabalho mediador do professor, traria contribuições bastante eficazes para o desenvolvimento de um leitor competente que, por meio do letramento literário, embora não apresente uma natureza educacional, segundo os moldes da pedagogia, confira a este um caráter humanizador e essencial ao homem (CANDIDO, 2003, p. 186).

Como dito anteriormente, o projeto constituiu-se de uma proposta qualitativa regida por ações que nortearam o trabalho do professor, que observou e mediou todas as ações planejadas, caracterizando-se por uma pesquisa-ação.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos algumas reflexões acerca do ensino de literatura no Ensino Fundamental, sua importância para o espaço escolar, a função social, os desafios enfrentados pelos professores que buscam utilizar a literatura em suas aulas e como o letramento literário pode contribuir para despertar o gosto pela leitura. Para fechar esse capítulo, fizemos um breve relato sobre os contos de fadas, passando por sua história, suas características e as contribuições que o gênero conto pode trazer ao processo de formação leitora.

No segundo capítulo, tratamos especificamente das adaptações dos contos clássicos infantis escolhidos que foram estudados nesse trabalho, provocamos algumas reflexões sobre a inserção de obras do cânone literário pelo viés das traduções que se adaptaram no Brasil, na busca pela formação do leitor. Ainda nesse capítulo, discutimos acerca da identidade negra e como ela se desenha nessas obras.

O terceiro capítulo teve como ponto principal reflexões acerca da metodologia a ser utilizada e das ações de intervenção promovidas pelo professor para o desenvolvimento do projeto, que contou com oficinas que abordaram temas caracterizadores; esses, por sua vez, deveriam “garantir em todas as suas etapas a leitura e discussão de textos integrais, inclusive tratar as dificuldades de compreensão apresentadas por eles” (BARBOSA, 2014, p.18). Consideramos três

temas para o trabalho de intervenção com as adaptações: Entre silêncios e estereótipos, Valores de minha ancestralidade e Diálogos possíveis; essas temáticas foram pensadas com base nas vivências e na realidade dos alunos.

## 2. LEITURA E LEITURA LITERÁRIA

### 2.1. O ATO DE LER E COMPREENDER O MUNDO

O ato de compreender o que lê exige habilidade, interação e trabalho. Compreender vai além dos campos da linguística e da cognição, está relacionado à inserção do indivíduo no mundo e às relações que ele estabelece com o outro dentro de uma cultura ou sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Para Kleiman (2004), a partir de 1990, as prerrogativas sobre a leitura que centrava-se apenas no texto começam a tomar novos rumos, deslocando o polo de interesse da ação do indivíduo sobre o texto, para a inclusão do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, colocando o texto em segundo plano. Essa visão promove a leitura a uma ação solidária e coletiva no contexto social (KLEIMAN, 2004, p. 16).

Quando nos referimos à leitura, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos deparamos ainda com algumas concepções equivocadas a respeito do processo de compreensão e interpretação de textos. Uma delas é a crença de que decorando sílabas e “juntando-as”, o aluno seria capaz de ler a palavra e que algum dia passaria a ler livros (MORAIS, 2012, p. 29).

Contrapondo esse pensamento tradicional, fomentado por anos pelos métodos silábico e fônico de alfabetização e ainda trabalhado em nossas salas de aulas na atualidade, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em meados dos anos 80, começam a indagar o fracasso escolar e buscar compreender como eram elaborados os pensamentos das crianças, frente à aprendizagem da leitura e escrita. As pesquisadoras começaram a validar o conhecimento já adquirido das crianças independentemente de classe social a que pertenciam. Os professores deveriam olhar para o objeto do conhecimento e para o processo de aprendizagem sob uma nova perspectiva. Era necessário dialogar com o aluno para verificar os seus saberes (WEISZ, 2000, p. 36).

Todo conhecimento e estudo direcionados ao processo de leitura têm indicado que não se deve ensinar por meio de práticas centradas apenas na decodificação. É preciso oportunizar boas práticas de leitura, que utilizam de estratégias próprias de um leitor competente e isso implica fazer antecipações,

inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem e verificar suposições (BRASIL, 1997, p. 43).

E para aprender a ler, é preciso que o aluno se depare com escritos que ele utilizaria se soubesse mesmo ler, textos que façam parte da prática social das pessoas. Para Lerner (2002), os materiais destinados à alfabetização em nada contribuem para a formação de uma competência leitora; para aprender a ler, de fato, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura efetivamente, é preciso negociar com o conhecimento que se tem com o que é apresentado pelo texto, é preciso enxergar o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores mais experientes.

A escola, por sua vez, tem um papel importante na formação desse leitor, o de promover, de forma sistemática, situações de leitura, tendo de forma clara os objetivos, modalidades e textos. E quando falamos em objetivos de leitura, desmistificamos mais um mito da educação, de que existe apenas uma única interpretação. Sobre isso, os PCNs colocam que:

O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito. (BRASIL, 1997, p. 43)

Incentivar a leitura é fundamental na vida de um estudante e esse estímulo deve estar presente desde a alfabetização. De acordo com Zilberman (2009), enquanto a criança não lê, ela depende da voz do adulto, “por isso, seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra para a assimilação dos valores da sociedade” (ZILBERMAN, 2009, p. 27). A alfabetização e o letramento estão ligados ao ato de ler, “sendo esse resultado o produto mais

importante da ação da escola nos primeiros anos de formação de uma pessoa” (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), fundamentada na LDB (artigos 32 e 35), diz que os resultados das aprendizagens precisam expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situações dá-se o nome de competência (BRASIL, 2017, p. 66).

Essas competências, aliadas aos objetivos específicos de cada eixo, farão com que sejam desenvolvidas competências específicas nos alunos. O documento ainda reconhece a leitura como atividade essencial e tema central para os demais eixos do componente Língua Portuguesa, ou seja, a leitura deve fazer sentido para o aluno, proporcionando a ele um processo de busca a partir dos elementos dos textos.

Diante desses desafios de interpretações, objetivos, modalidades de textos, materiais de leitura, o professor ainda se depara com o revés da falta de comprometimento, o desinteresse por boa parte dos alunos que, ainda pequenos, têm uma visão um tanto empobrecida da leitura e isso se deve ao descaso que muitos docentes acabam dando a momentos destinados a essa atividade. Para reverter essa situação, apostamos no empenho dos professores em querer mudar essa realidade, e como aliado desse processo de mudança temos o elemento mais importante, a leitura literária, que, conforme Zilberman (2009, p. 29) “leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos”. A autora reforça a importância da literatura na formação do leitor competente, contribuindo efetivamente para o gosto da leitura. Mas, para que isso aconteça, é preciso esforço por parte do professor, que deve trabalhar de forma sistemática em suas aulas o texto literário. Ele deve ser o intermediário, o mediador dessa interação entre leitor e texto, assumindo o papel de leitor mais experiente, intervindo nesses entremeios que conduzem à compreensão efetiva do texto.

A literatura contribui para o processo de formação do educando, ampliando sua visão de mundo, contextualizando e entendendo fatos de sua própria vida. Mas essa “função humanizadora da literatura” da qual nos fala Candido (1995) cai muitas vezes na equívoca ideia de muitos professores que tratam o texto literário como expediente para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos

deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, etc (BRASIL, 1997, p. 30). Sobre esse papel exercido pela literatura, Candido ressalta que:

aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. Isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1995, p. 174-175).

Assim, o sonho equilibraria o estado psíquico do indivíduo e a literatura o estado social, sendo esta um fator indispensável de humanização do homem. Os alunos devem perceber as singularidades e as propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita que só se encontra nos textos literários.

A respeito dos eixos de Leitura e de Leitura Literária, que na BNCC é denominada de Educação Literária, o documento faz uma pequena diferença entre esses eixos. A principal distinção deixa claro que, na Educação Literária, o que predomina é:

a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação Literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística (BNCC, 2017, p. 66).

Com essa intencionalidade artística, os professores do Ensino Fundamental têm a responsabilidade de escolher, de forma criteriosa, os textos que serão lidos no ambiente escolar. A Literatura irá servir a propósitos maiores como o prazer, a fruição e o encantamento, elementos, muitas vezes, ignorados nas aulas de leitura.

## 2.2. A LITERATURA INFANTIL E A CRIANÇA

A história da literatura infantil inicia-se em meados do século XVIII, de acordo com o desenrolar da concepção de criança que se tinha na época, sendo que a origem dessa literatura tem uma estreita ligação com a Pedagogia, de forma que se confunde muito seu caráter artístico com sua função didático-pedagógico. Os franceses dividem com os ingleses a responsabilidade pelo desenvolvimento da literatura infantil, que, de acordo com Lajolo e Zilberman (1984), ocorreu simultaneamente nos dois países: enquanto a França foi responsável pelo surgimento das primeiras obras, a Inglaterra foi responsável pela sua difusão.

Ao pensar em literatura infantil, é impossível não pensarmos em seu leitor: a criança. Até o século XVII, as crianças, na Europa, conviviam igualmente com os adultos, não havia uma visão especial da infância. E se não existia esse mundo infantil, não havia livros destinados a pessoas dessa faixa etária. Conforme Zilberman (1985) relata:

a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1985, p.13).

As crianças europeizadas não eram percebidas socialmente diferentes dos adultos, compartilhavam o mesmo tipo de vestimenta, frequentavam os mesmos ambientes caseiros e sociais, como também partilhavam das mesmas formas de trabalho. Conforme Del Priore (2018) aponta, os termos criança, adolescente e menino aparecem nos dicionários na década de 1830 e o termo menina primeiro surge como tratamento carinhoso e, só mais tarde, como designativo de criança ou pessoa do sexo feminino que está no período da meninice (DEL PRIORE, 2018, p. 140).

Só a partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias de sua faixa etária. Acontece, nesse momento da história, um distanciamento da vida adulta, o infante

passa a receber uma educação diferenciada e uma atenção especial demarcada pela idade.

Segundo Lajolo e Zilberman (1984), o principal fator contribuinte para a expansão da literatura infantil foi a industrialização, iniciada no século XVIII e responsável pelo êxodo rural, que gerou o inchaço das cidades, o excesso de mão de obra e a falta de empregos, que pode culminar, em último caso, no aumento da miséria e da criminalidade. Com o êxodo rural, o feudalismo foi entrando em decadência e uma nova classe social emergiu com o crescimento das cidades: a burguesia.

O advento dessa nova classe gerou modificações profundas na estrutura da sociedade, sobretudo nas instituições da família e da escola, que passaram a ser valorizadas para que a burguesia atingisse seus interesses. Um novo modelo familiar foi instituído. A fim de romper com o antigo padrão feudal, estimulou-se “[...] um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17). A cada membro da família coube um novo papel, a saber: ao pai, a provisão econômica; à mãe, a administração das atividades domésticas, com a finalidade de zelar pelo bem da criança, que passou a ser vista como um ser frágil e necessitado de cuidados.

Segundo Lajolo e Zilberman (1984), a criança, portanto:

passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17).

No Brasil, o sentimento de infância vivenciado pelas crianças do séc. XVIII foi um pouco diferente do experimentado pelos infantes na Europa. Como relata a historiadora Mary Del Priore (2018), existia um grau de importância no relacionamento entre pais e filhos. O carinho que os pais nutriam por seus filhos, enquanto pequenos, não tinha limites. A figura paterna, do séc. XVIII, aparece como aquele que se ocupa dos filhos, quando lhe sobra algum tempo, que atura suas más criações e que os leva para todos os lugares que frequenta. A mãe, por sua vez, tinha a responsabilidade de cobrir a criança de mimos, contar histórias, graças

acalentá-los, deixando marcas que nem mesmo o tempo era capaz de apagar. A historiadora reforça essa passagem quando afirma que:

Não havia mãe que ao morrer não implorasse às irmãs, comadres, e avós, que “olhassem” por seus filhinhos, dando-lhe “estado”, ensinando-lhe “a ler, escrever e contar” ou “a coser e lavar”. A expressão “amor materno” pontua vários destes documentos, revelando a que ponto as mães, no momento de despedida, tinham os corações carregados de apreensão, temerosas do destino de seus dependentes (DEL PRIORE, 2018, p. 96).

Assim como as mães, as amas negras deram também sua contribuição para enternecer e estreitar os laços entre o mundo adulto e o mundo infantil. Elas conseguiram criar uma linguagem própria, que consistia em reduplicar as sílabas tônicas, dando às palavras pronunciadas um especial encanto: dodói, cacá, pipi, bumbum, tentem, dindinho, bimbinha. Com tantos mimos, diziam os padres, os maiores opositores a essa prática, o temor era que as crianças ficassem moles, bambas, cansadas e amarelas. A boa educação, para eles, implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas. “A muita fartura e abastança de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder”, admoestava em sermão, José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se no Divino, no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida”. Pecados e vícios cometidos, mesmos pelos pequeninos, deviam ser combatidos com “açóites e castigos”. Por muito, nas escolas do Brasil, a palmatória passou a ser o instrumento de correção por excelência (PRIORE, 2016).

Com a consolidação da classe burguesa, na Europa, a escola passou por mudanças muito significativas. Se, até o século XVIII, a escolarização não era obrigatória, nesse novo contexto passa a constituir a principal atividade das crianças. Nesse espaço, a criança seria preparada e formada para o mundo adulto; adquiriria segurança e, aos poucos, deixaria de precisar de atenção especial. Outra função específica da escola foi retirar das fábricas os operários menores de idade, o que se conseguiu por meio da obrigatoriedade do ensino para as crianças de todas as classes sociais, não apenas para as burguesas. Isso foi importante porque os adultos desempregados passaram a ocupar o lugar antes ocupado pelas crianças.

A relação entre a escola e a literatura infantil pode ser notada desde suas origens, uma vez que as crianças começam a aprender a ler a partir do momento em

que frequentar a escola passa a ser obrigatório para crianças e jovens de todas as classes. O conhecimento aprendido em tais instituições possibilitou que as crianças pudessem consumir essas obras. Lajolo e Zilberman (1984) lembram que a literatura assume dois papéis nessa relação: o de atuar como um meio termo entre a criança e o consumismo que vai começando a se intensificar e o de validar os métodos escolares a fim de promover sua própria difusão.

Diante desse novo contexto social, o adulto passa, então, a idealizar esse mundo infantil, a concepção de criança é formulada a partir de valores sociais da época: inocência e dependência total do adulto, devido sua inexperiência com o mundo real. Os livros destinados a esse público refletem essas concepções, tendo como objetivo maior educar e ajudar as crianças a enfrentar a realidade. Existia uma literatura de caráter mais universal e até mesmo atemporal, mas, paralelamente, existia uma literatura moralista, direcionada às crianças e adolescentes, que era lida e ensinada por suas mães.

Del Priore (2018) aponta que, no Brasil, as escolas ofereciam um ensino enciclopédico, desde os sete anos de idade, os pequenos estudantes eram incentivados a passar por sabatinas e arguições das mais complexas. No entanto, a escola só conseguiria cumprir bem o seu papel se a educação doméstica cumprisse com sua finalidade, que era a de estabelecer princípios morais e essa era uma tarefa delegada aos livros de histórias exemplares, que foram introduzidos, no país, como literatura infantil, que deveria ser lida e ensinada pelas mães nos lares brasileiros. Sobre a valorização dos princípios morais da época, Del Priore (2018) assegura que:

“Se for preciso escolher”, escrevia o articulista da *Revista Popular*, na edição do dia 20 de janeiro de 1859, “antes educação do que instrução, antes moralidade do que sciencia, antes fazermos homens de bem do que sabichões”. Complementava a sua preleção condenando os mimos inúteis, rejeitando a convivência com os escravos domésticos, proibindo radicalmente o incentivo dado às futilidades femininas, à soberba e ao orgulho senhoriais, nos meninos e meninas (DEL PRIORE, 2018, p. 150).

Com o seu surgimento, segundo Coelho (1987), em meados do século XVIII, a literatura infantil emerge permeada de preconceitos, rótulos e banalizações acerca de sua importância e função pedagógica e/ou artística. Por seu caráter singular,

nasce, nessa época, uma comparação hierarquizada com a literatura não infantil, a canônica, a leitura de prestígio, lida e praticada pelo público adulto. Devido a essa categorização, a literatura infantil surge com o peso da menoridade, pois está atrelada a projetos educacionais e ao seu público, a criança.

Ao longo dos anos, o que foi percebido era que o ensino, bem como a produção literária infantil, eram avaliados a partir do sistema mercadológico (venda e consumo), pois os livros eram produzidos para veicular projetos políticos aliados à educação. Com isso, as obras produzidas perdiam seu valor estético de contemplação do mundo e transformação do ser.

De acordo com Coelho, “a literatura infantil chega ao Brasil de forma tardia, ocorrendo após a implantação da Imprensa Régia, em 1808. Nessa época, as obras eram apenas traduções das obras de Portugal. Com escritor e tradutor Alberto Figueiredo Pimentel surgem as primeiras adaptações dos contos clássicos europeus no Brasil. O autor publica traduções dos Contos de Perrault, dos irmãos Grimm e Andersen, em obras como Contos da carochinha, Histórias da avozinha e Histórias da baratinha” (COELHO, 1987, p. 37).

A literatura infantil, como produção própria de um autor brasileiro, só ocorrerá por volta de 1922; o autor a lançar o primeiro livro infantil será Monteiro Lobato com a sua obra *A menina no narizinho arrebitado* (CADEMARTORI, 1986).

Lobato conjugou com o panorama das adaptações europeias, das representações folclóricas da Europa Central que circulavam na época. À frente de seu tempo, o escritor desenvolvia suas aventuras infantis com características típicas brasileiras, integrando costumes do campo e lendas do nosso folclore (CADEMARTORI, 1986).

Compreender a relação entre letramento e literatura infantil no processo de aquisição da leitura é elemento *sine qua non* para o sucesso da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Através das estratégias de leitura que podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula, o professor pode se utilizar da literatura infantil para fomentar nas crianças a criatividade, imaginação e fantasia. Se letrar significa apropriar-se suficientemente da escrita e da leitura a ponto de utilizá-la com propriedade na prática social, os livros de literatura devem fazer parte desse processo, pois trazem em seu bojo, propostas exequíveis, simples mais ricas, de vida que podem ser exploradas, promovendo uma educação crítica, emancipatória e justa.

Mas o que é letramento? Como aplicar o letramento em sala de aula? Segundo a autora Ângela Kleiman (1995), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 1995, p. 5) É um fenômeno multifacetado que envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Letramento e literatura infantil constituem um diálogo necessário no contexto escolar. O trabalho com esses dois eixos propicia, na sala de aula, o desenvolvimento de habilidades e competências que qualificarão os sujeitos envolvidos a participarem de eventos de leitura relevantes para a inserção e atuação social. Nesse processo dialético, ocorrem preciosas interações, onde todos aprendem e ensinam, numa construção colaborativa do conhecimento historicamente acumulado. O conhecimento passa a ser fruto de uma procura coletiva, e, assim, os eventos de letramento vão se constituindo como essenciais para o desenvolvimento das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.

### 2.3. O CONTO DE FADAS: CONTEXTO HISTÓRICO

A literatura maravilhosa provém de fontes muito antigas, de séculos antes de Cristo. Conforme Coelho (2012), os estudos mostram que os textos, resultado de uma produção anônima e coletiva do povo, revelam suas maneiras de ver e sentir a vida. O simbolismo apresentado na literatura dos contos traça seu percurso de transcendência através da palavra planejada para falar dos anseios humanos: encontro e desencontro, chegada e partida, amor e ódio, alegria e tristeza, vida e morte.

Os contos de fadas parecem preencher vazios próprios do ser humano, no empenho por explicações e entendimentos acerca da vida. Suas narrativas contam com ou sem a presença das fadas (mas sempre com o maravilhoso). Seus enredos expressam-se dentro da magia, com reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, tempo e espaço fora da realidade existente, tendo como eixo gerador uma problemática existencial, por meio de narrativas curtas.

De acordo com Coelho (2012):

Os contos de fadas são de origem celta e historicamente nasceram na França do século XVII, na faustosa corte do rei Luís XIV e pelas mãos do erudito Charles Perrault. A princípio os contos de fadas não eram destinados a crianças, e sim, aos adultos, como forma de entretenimento. As narrativas continham temas polêmicos, como: incesto, adultério, entre outros, a partir do século XVII e início do século XVIII, com o surgimento de uma literatura “extraoficial” destinada ao público infantil houve o fim dessas histórias exclusivas para os adultos (COELHO, 2012, p. 85).

Como gênero, a Literatura Infantil nasceu com Charles Perrault, que reescreveu vários contos de fadas populares, acrescentando uma moral ao final, atribuindo a eles um valor pedagógico. Os *Contos da Mãe Gansa*, por exemplo, tinham a intenção de auxiliar na formação moral das meninas, em especial (COELHO, 2003). Somente cem anos depois, na Alemanha do século XVIII, e a partir das pesquisas linguísticas realizadas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), ela seria definitivamente constituída e teria início sua expansão pela Europa e pelas Américas (COELHO, 2012, p. 29).

Influenciados pelo ideário cristão que se consolidava na época romântica e cedendo à polêmica levantada por alguns intelectuais, contra a crueldade de certos contos, os Irmãos Grimm retiraram de seus escritos episódios de violência ou maldade, cometidos principalmente contra crianças. A grande diferença entre as versões dos Irmãos Grimm e de Perrault é que os Grimm procuraram estar mais próximos das versões originais, excluindo de seus textos as ideias moralizantes de Perrault (COELHO, 2012, p. 30).

Hans Christian Andersen, considerado um dos precursores da Literatura Infantil, escreveu mais de 150 contos de origem popular, e sua obra *Contos de fadas* é uma das coleções que alcançou maior sucesso. Além de Andersen, os irmãos Grimm contribuíram para que a aceitação dos contos de fadas chegasse a uma enorme fertilidade editorial em meados do século XIX (COELHO, 2012, p. 30).

Em relação à evolução dos contos de fadas, Bruno Bettelheim afirma:

Através dos séculos (quando não dos milênios) durante os quais os contos de fadas, sendo recontados, foram-se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis de personalidade humana,

comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado (BETTELHEIM,1980, p. 14).

Conforme Bettelheim (1980), os contos, inicialmente, eram apenas relatos de situações simples que foram conquistando seu espaço e ganhando um sentido mais especial, passaram dos boatos ao encantamento, mas não se resumiam apenas ao imaginário ou à ilusão de algo que nunca aconteceu, pois, traziam consigo importantes relatos do passado, histórias vividas, reinventadas, recontadas e que, com o passar do tempo ganharam certo encantamento.

Esses relatos começaram a servir de base e ajuda no processo de formação de pensamentos e conceitos, tratando problemas de âmbito familiar, sentimental ou, até mesmo, econômico. Por isso, essas histórias acabavam envolvendo tanto as crianças quanto os adultos (BETTELHEIM, 1980).

Ainda nesse sentido, Nelly Novaes Coelho observa que:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente falam de vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens (COELHO, 1998, p. 10).

É importante perceber que a “fantasia” e o “mágico” fazem parte da vida de todas as crianças. Sonhar com um mundo encantado, onde tudo se resolve num passe de mágica, tem sido o passatempo preferido da maioria das crianças. Entretanto, os adultos também não escapam à fascinação de um mundo mágico, e que em sua maioria terminam com um “*E foram felizes para sempre*”.

Sobre essa fascinação que o ser humano sente pelo mundo da fantasia, a autora Nelly Novaes Coelho lembra que:

Entre as causas capazes de explicar esse fascínio estaria o fato de que provavelmente, desde a origem dos tempos, o homem deve ter sentido a presença (ou força) de poderes muito maiores do que sua própria vontade e poder pessoal ou de mistérios que o atingiam, sem que sua mente conseguisse explicar, conhecer ou compreender (COELHO, 1998, p. 10).

Segundo Coelho (2012), essas histórias que foram passadas por meio da oralidade e em seguida compiladas por grandes nomes como Perrault, Andersen e os irmãos Grimm. Os contos de fadas têm sua natureza centrada na espiritualidade/ética/existência, as narrativas relatam acontecimentos ou aventuras que se passam no mundo mágico ou em espaços fora da realidade comum, e onde fenômenos não obedecem as leis naturais que regem o mundo real; com ou sem a presença das fadas, heróis ou anti-heróis, o elemento caracterizador e fundamental dos contos se faz presente, o maravilhoso (COELHO, 2012, p. 44).

Seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia fantástica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses) e tem, como eixo primário, uma problemática existencial, ou seja, tem como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher (COELHO, 2012, p. 45).

Os personagens principais são: crianças, jovens, princesas, anõezinhos, gigantes, bruxas, reis. Personagens secundários: a madrasta, os pais, a avó, a corte do rei, os trabalhadores, animais e objetos animados, varinhas, vassouras, espelhos mágicos (COELHO, 2012, p. 45).

Esses personagens personificam virtudes e vícios: modéstia/orgulho, coragem/covardia, beleza/feiura, bondade/maldade. Essas características são destacadas na trama, onde a bondade triunfa sobre a maldade, a coragem sobre a covardia, a beleza sobre a feiura, os vícios são penalizados e as virtudes exaltadas e recompensadas (COELHO, 2012, p. 46).

Coelho (2012) esclarece, ainda, que a efabulação básica do conto de fadas expressa as dificuldades ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual de iniciação, para que o herói alcance sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarga o sonho a ser alcançado, problemas que são resolvidos de forma rápida, mostrando para o leitor uma ponderação a respeito dos males humanos. Porém, há também a construção de um herói, que na maioria das vezes, sai vencedor, mas isso não implica que o contrário ocorra, contudo as crianças se sentirão mais atraídas pelo bem e as virtudes, identificando-se com o herói muito mais por sua aparência do que por suas atitudes.

Todo conto de fadas, para ser completo, deve apresentar elementos que deem maior sustentação a essas narrativas, tais como: fantasia, recuperação, escape e consolo. Outra característica marcante é que sempre usam expressões que dão lugar à imaginação, como: “Era uma vez”, “Em tempo e épocas longínquas”, ou ainda “Num reino muito distante”. Deste modo, fica claro que essas narrativas acontecem em um nível diferente do da realidade (COELHO, 1987, p. 48).

Nos contos de fadas, prevalece uma estrutura simples, os fatos narrados obedecem à linearidade. Ainda em relação à estrutura, Nelly Novaes Coelho (1987) lembra que: “Em se tratando de literatura infantil, a estrutura mais adequada é a linear, ou melhor, a que segue a sequência normal dos fatos: princípio, meio e fim”. O tempo em que acontece a narrativa também é linear, embora sendo em uma época imprecisa, o tempo costuma ser cronológico (COELHO, 1987, p. 48).

O espaço em que se realizam, na maioria das vezes, são casinhas no meio da floresta, bosques, castelos antigos, palácios e lugares cercado de encantamentos. Mas esses lugares nunca são descritos de forma detalhada, introduzindo, assim, o imaginário do leitor. O narrador desses contos, ou “a voz-que-fala” é sempre onisciente (COELHO, 1987, p. 48).

A despeito dos heróis e heroínas, os contos lançam-nos em um mundo de confrontação com o insólito, e a solução ou transposição dos desafios exigirá dos protagonistas uma nova atitude, implicará numa transformação de si mesmos, ou uma relação diferente perante a vida. Nos contos, os desfechos são, em sua maioria, felizes, mas isso não implica afirmar que não possa haver finais trágicos. O mal, nos contos de fadas, é tão onipresente quanto as virtudes, o bem e o mal ganham corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que o bem e o mal são onipresentes na vida e as inclinações para ambos estão presentes em todo homem (BETTELHEIM, 2015).

Como já dito antes, essas narrativas apresentam histórias baseadas em lendas contadas pelo povo, e que ultrapassaram o tempo, trazendo consigo, lições de moral, formação de pensamentos, ou até mesmo ilusões e sonhos inalcançáveis. Os contos de fadas, além de divertirem a criança, ajudam a desenvolver a sua personalidade, oferecendo significados distintos em cada fase da vida, fatores que contribuem para a formação do adulto.

### 3. DOS LIVROS CLÁSSICOS ÀS ADAPTAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REPRESENTATIVIDADE NEGRA

#### 3.1. A EVOLUÇÃO DA LEITURA: DA TRANSMISSÃO ORAL AOS TEXTOS MANUSCRITOS

A evolução da leitura mostrou que os meios que a veiculam sofreram uma série de mudanças formais quando passou da simples transmissão oral para o manuscrito. Os textos passaram a ser impressos e, desde então, sua evolução vem provocando mudanças significativas nos modos de transmissão de cultura. Com o advento da tecnologia, os suportes e formas de divulgação de textos/gêneros passaram por transformações e atualmente dispomos de livros em formatos digitais: e-books, ePud, PDF. Nesse sentido, o recurso da adaptação, que carrega em seu bojo a responsabilidade de difundir os clássicos culturais da humanidade e, conseqüentemente, aumentar a acessibilidade entre os leitores, insere-se na história da escrita e leitura responsável por determinar a heterogeneidade da leitura.

Dentre as formas de difusão da cultura, encontramos no livro a mais popular, mas não menos importante, carregando em si características específicas que foram sendo definidas ao longo do tempo para o uso de cada novo público. Mas, para que este produto chegue até o leitor da forma como o conhecemos, o livro passa por uma série de transformações, tais como: correção do texto, impressão, ilustração, paginação, encadernação, custeio e comercialização. Nesse sentido, o texto não atua por si só, mas tem por trás elementos que determinarão o sentido que o leitor vai dar ao texto, pois leva em conta o formato, a imagem, a capa, ou seja, a materialidade desse bem cultural em sua totalidade.

A adaptação, processo que inegavelmente obteve sucesso no início da literatura infantil, liga-se à acusação de empobrecimento dos textos. No livro *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, e *Kim*, de Rudyard Kipling, de Lauro Maia Amorim, o autor afirma, ao discorrer sobre o conceito de adaptação utilizado para se referir às reescrituras de obras clássicas direcionadas para determinado público, como o infantojuvenil, que:

Nesse caso, é comum tradutores e estudiosos da literatura associarem o conceito de adaptação a uma forma de simplificação ou empobrecimento dos textos originais, que atenderia apenas aos

interesses comerciais das editoras, sem nenhuma preocupação com valores estéticos (AMORIM, 2005, p. 15-16).

Segundo o autor, as reescrituras de obras clássicas constituem um tema polêmico, visto que podem estar ligadas tanto à noção de “empobrecimento”, decorrente de um “processo de atualização e de simplificação, que visaria atender a públicos específicos, como o infantil e o infanto-juvenil” (AMORIM, 2005, p. 119), quanto à noção de “enriquecimento”, visto que, por esse mesmo motivo, enriqueceria a formação dos jovens leitores, pois os colocaria em contato com “[...] obras de difícil acesso, cuja linguagem seria ‘complexa’ ou temporalmente distante da linguagem com a qual tais leitores estariam habituados” (AMORIM, 2005, p. 119).

De acordo, ainda, com Amorim, não há motivo para não validar uma obra adaptada apenas pelo caráter de “reescritura” que ela promove,

A adaptação, vista desse modo, seria um processo de transformação que, se realizado com rigor, possibilitaria veicular imagens e estilos que poderiam ser considerados ‘fiéis’ ao texto de referência. Por esse ângulo, não há um abandono da noção de fidelidade quando se trata de adaptação. Também não seria, necessariamente, um produto de baixa qualidade, ou que poderia ser produzido por qualquer profissional (AMORIM, 2005, p. 120-121).

No livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, Ana Maria Machado (2002) define os clássicos como “livros que conseguem ser eternos e sempre novos” (MACHADO, 2002, p. 24), e afirma não haver motivos para não lê-los desde a infância, visto que eles estão disponíveis, são um direito, são prazerosos e porque lê-los, atualmente, em meio a tantos outros estímulos, é um exercício de resistência. A autora defende, ainda, a noção da adaptação como “enriquecimento”, pois, ao definir, logo no início da sua obra, algumas premissas ao tratar de clássicos, afirma que “o primeiro contato com um clássico, na infância e na adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente.” (MACHADO, 2002, p. 15). É mais válido que a criança tenha contato com uma adaptação lúdica e, através disso, tenha mais chance de voltar ao clássico original no momento em que começar a realizar leituras por conta própria, do que ela entre em “sutilezas estilísticas, jogos literários ou modelos castiços do uso da língua” (MACHADO, 2002, p. 13), que têm mais chances de agradar a um leitor maduro.

Dois aspectos relevantes para a análise e escolha de boas adaptações estão relacionados à função e à ilustração. Com relação ao primeiro aspecto, Mundt afirma que, além das funções comuns a toda literatura que são “entreter, informar, provocar prazer estético” (MUNDT, 2008), a literatura infantil ainda tem a função de introduzir a criança na cultura letrada. Mas, para que esses objetivos sejam alcançados, é primordial cativar o interesse da criança pela leitura e, para tanto, deve ter presente o elemento lúdico. Este pode se dar por meio de jogos linguísticos, como jogos de palavras, rimas, deslocamentos de significados/significantes e também por fatores culturais já conhecidos, pois para a criança fica mais fácil partir do que já é conhecido para, então, chegar ao desconhecido (novas informações, o riso, a crítica, etc).

O papel da ilustração é fundamental para essas adaptações, visto que “facilita a sua leitura e é parte integrante da obra” (MUNDT, 2008). De acordo com Cademartori (1986), o que ocorre atualmente é a valorização da interação dos dois textos, o visual e o verbal, o que “estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos” (CADEMARTORI, 1986, p. 20).

Segundo Gouvêa (1999), foi Lobato quem inaugurou, no Brasil, esse novo modo de escrever para crianças. Na sua produção voltada para o público infantil, Lobato rompeu com o cânone das obras pedagogizantes da sua época, porque não concordava com o “[...] caráter realista e veiculador de preceitos morais” (GOUVÊA, 1999, p. 17) dos textos literários produzidos pelos autores que o precederam. Por outro lado, o autor foi pedagogizante em outro sentido: o de criar um modelo de Brasil do qual o Sítio do Picapau Amarelo funciona como alegoria. A ruptura com a linguagem realista foi um aspecto fundamental para a criação de um novo texto literário para as crianças produzido por Lobato. A literatura infantil, de acordo com a concepção do autor, “deveria não auxiliar a criança na inserção na realidade adulta, [...] mas permitir que ela se evadisse da vida cotidiana, transportando-se para um universo interno ao texto” (GOUVÊA, 1999, p. 17).

Outra característica da literatura produzida a partir de 1920 foi o uso de “histórias da tradição oral europeia, indígena e africana como matrizes das narrativas dirigidas à criança” (GOUVÊA, 1999, p. 14). Lobato, ao mesmo tempo em que rompeu com o cânone da época, fez uso dessas matrizes citadas pela autora, contudo, ele não somente trouxe para os seus textos os “elementos presentes nos

contos de fadas e no folclore” (GOUVÊA, 1999, p. 20), como também deu a eles uma nova identidade. Vejamos:

O porco é um marquês com o qual Emília interesseiramente aceita se casar para se tornar marquesa, mas desposa um leitão que só quer comer. Percebendo-se enganada, só resta à boneca a separação. Para Narizinho: “Tudo se arruma. Um dia ele morre e eu caso você com o Visconde ou outro qualquer.” O príncipe escamoso acaba sendo frito por Tia Nastácia, deixando Narizinho viúva, porém feliz (GOUVÊA, 1999, p. 20).

Pode-se perceber, nos exemplos apresentados, retirados do livro *Reinações de Narizinho* (1931), de Lobato, que o autor modernizou os contos de fadas, levando-os a “dialogar com valores e tensões presentes à época da produção da narrativa” (GOUVÊA, 1999, p. 20).

Através da fusão desses dois elementos, a saber, o uso da fantasia na linguagem (fantasia que o autor utilizou com o intuito de divertir e de criticar a realidade) e a modernização dos contos de fadas, Lobato “estabeleceu o recurso à imaginação como um dos traços definidores de uma escrita dirigida ao público infantil” (GOUVÊA, 1999, p. 17), construindo, assim, uma produção inaugural que foi de suma importância para o desenvolvimento dessa literatura no Brasil.

Em suas obras, percebia-se a intenção de Lobato de se aproximar do seu público através de uma linguagem mais oral. Vieira (2000) utiliza como exemplo dessa modificação feita por Lobato na linguagem o uso das gírias da época por Dona Benta. Apesar de essas gírias terem caído em desuso atualmente, elas serviram na época como forma de reprodução da oralidade, recurso que “amplia as possibilidades de empatia entre o leitor e o texto” (BÖHM, 2004, p. 65).

Outro aspecto priorizado nas obras de Lobato foi a ambientação do cenário para as crianças brasileiras, o autor/adaptador se preocupava com a apreensão da obra por parte dos leitores e, para tal, buscava tornar o mundo do livro o mais próximo possível do mundo dos seus leitores.

O último aspecto a ser discutido na adaptação produzida por Lobato foi a representação da cultura popular e negra. Apesar de a literatura infantil brasileira ter começado a ser publicada nos fins do século XIX e começo do século XX, “os personagens negros só apareceram a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX” (JOVINO, 2006, p. 187), no contexto de uma sociedade que havia abolido a escravidão havia pouco tempo. As histórias desse

período buscavam destacar a condição de subalternidade do negro. Portanto, nenhum aspecto da cultura era apresentado por um viés positivo. As personagens negras retratadas nas obras desse período “não sabiam ler nem escrever, [...], ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo” (JOVINO, 2006, p. 187).

A representação do negro que consta nas obras de Lobato não é muito diferente das que são contemporâneas a ele, como afirma Lajolo (1999). Fazendo uma análise da personagem feminina negra na época, observamos que a mulher era sempre representada como a empregada doméstica de uma família branca, “retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá” (JOVINO, 2006, p. 188). O exemplo mais marcante dentre as personagens negras lobatianas é, sem dúvida, Tia Anastácia, que embora recebesse algum tratamento afetivo da família branca, encontrava no “espaço da cozinha emblema de seu confinamento e de sua desqualificação” (LAJOLO, 1999, p. 73).

Muitos textos literários se vestiram de uma nova roupagem com o intuito de ganhar novos leitores em outros contextos, dando espaço a obras que dificilmente seriam lidas por leitores em formação, as adaptações dos clássicos literários tinham o objetivo de, juntamente com a produção literária brasileira, ainda tímida no país, contribuir de forma significativa para a formação de uma identidade nacional.

Sobre a construção de uma identidade nacional, Stuart Hall explica que:

não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2015, p. 35).

Hall (2015) coloca a cultura como esfera necessária a toda e qualquer sociedade, que em meio a tantas diferenças, esses indivíduos possam respirar, falar e produzir a mesma cultura, esse sistema de representações gera nas pessoas um sentimento de identidade e pertencimento à sociedade da qual faça parte.

A questão identitária como fator indispensável ao ser humano, segundo Hall (2015), é “definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2015, p. 12). Ou seja, somos dotados de

muitas identidades e essas identificações estão sendo deslocadas continuamente. Cuti (2010) complementa a fala de Hall (2015) dizendo que, “se toda identidade pode ser questionável, viver sem identidade alguma seria cair na anomia completa”. (CUTI, 2010, p. 85).

Ao analisarmos o processo histórico da literatura no Brasil, entendemos que as contribuições para a extinção de representações estereotipadas, reforçadas por escritas discriminatórias, relativas à população negra tiveram pouca expressão, predominando ideologias formuladas pela classe branca dominante.

As concepções de racismo e preconceito foram amplamente difundidas pela sociedade, que utilizou a literatura como meio de transporte de ideias que segregavam a memória e cultura do povo negro. Tomando, por exemplo, um dos precursores da Literatura Infantil no Brasil, Monteiro Lobato retrata bem, em *Histórias de Tia Anastácia*, o cenário racista e discriminatório na figura da velha cozinheira, que, apesar de desfrutar do afeto matriarcal da família, tem suas aparições pela sala e varanda, bem limitadas, encontrando na cozinha seu emblema de confinamento e desqualificação social. Essas ideias tão difundidas em nada contribuíram para a construção ou afirmação da identidade de seus sujeitos, mas construíram um sentimento de negação identitária por parte de muitos que não se reconheciam negros, rejeitando suas origens e suas pertencas culturais.

Ao analisar as adaptações dos clássicos dos contos infantis pelo viés da valorização identitária negra, procuramos rever enunciações que foram projetadas para legitimar o discurso discriminatório da classe dominante, realizando um trabalho de intervenção que dê visibilidade à cultura, à memória e à identidade negra. Pretendemos com essas leituras avaliar aspectos e características positivas dos personagens, analisando o papel social desempenhado por elas nas obras, fazendo com que os alunos reflitam sobre o papel de cada indivíduo na sociedade, de modo a repensar o lugar de cada um e a importância do reconhecimento e afirmação da identidade do sujeito. Assim, os indivíduos poderão refletir sobre as barreiras construídas por concepções ideológicas ultrapassadas e que não têm compromisso em fomentar a união e o respeito entre os sujeitos, de modo que a individualidade, os traços físicos e a cultura e origem do outro não sejam tomados como motivo para inferiorizar e discriminar.

*Rapunzel e o Quibungo* (2015), de autoria de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho e ilustração de Walter Lara, propõe uma adaptação da versão

primária escrita pelos irmãos Grimm. A obra contemporânea conta a história da menina de cabelos longos que brincava na beira da Lagoa do Abaeté quando foi raptada pelo Quibungo\*. Maravilhado com a voz e a cantoria da menina, o papão a fez prisioneira em uma torre de bambu, para que ela cantasse só para ele. Mas um dia, o príncipe Dakarai, que estava caçando por ali, ouviu o canto mais lindo e triste da moça, vindo da alta torre, por cima da castanheira. Esperou, escutou, viu e aprendeu como chegar até ela. Daí por diante o príncipe levava para Rapunzel frutas e presentes, mas o Quibungo descobriu tudo quando notou o colar de sementes coloridas no pescoço de sua prisioneira. Como castigo, cortou as tranças da moça e empurrou das alturas o príncipe, porém ele não contava com a reação corajosa de Rapunzel e nem com a impossibilidade de pronunciar as palavras mágicas que o transformariam em morcego, na hora do perigo. Tanto no texto verbal, quanto no ilustrado, observamos que a história clássica de Rapunzel é transferida para um novo espaço e, ao transitar de invernos europeus para as lagoas tropicais da Bahia, se desenham outros cenários, em que castelos de pedras são substituídos por torres de bambus. E o gosto de ouvir e contar são regados às frutas, o que reforça os aspectos de flora brasileira.

Na história de *Cinderela e Chico Rei* (2015), propondo uma adaptação da Gata Borralheira de Perrault, os autores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, escrevem sobre a história da menina Abioye, filha de reis da África, que morreram durante uma viagem de navio negreiro. Com a morte dos pais, a menina acaba sendo comprada como escrava por uma mulher má, mãe de duas meninas chamadas Fiona e Mafalda. Por ser obrigada a trabalhar em meio às cinzas da cozinha, Abioye foi apelidada de Cinderela. Certo dia ouviu-se a notícia que Chico Rei daria um baile em seu palácio. Cinderela, por ficar muito tempo ocupada em consertar as roupas da mulher malvada e suas filhas, não pode ir à festa, mas contou com a ajuda de uma fada madrinha para conseguir chegar ao baile. Ao sair apressada nas primeiras badaladas da meia noite, Cinderela deixou para trás seus chinelinhos de cristal.

No dia seguinte, Chico Rei foi em busca da moça misteriosa, dona daquele chinelinho de cristal. Ao chegar na casa da mulher malvada, as filhas até que

---

\* Ente fabuloso do mito afro-brasileiro, trazido pelos bantos e popularizado na literatura oral. Ser fantástico, meio homem, meio animal, de cabeça enorme e um buraco no meio das costas.

tentaram, mas o chinelo não coube em seus pés. Chico Rei perguntou por uma outra moça que morasse naquela casa e ao encontrar Cinderela foi logo colocando o chinelo, que lhe serviu perfeitamente. Chico Rei então levou Cinderela para seu palácio onde se casaram e foram muito felizes pelo tempo afora.

Por fim, *A Princesa e a Ervilha* (2016), de autoria de Rachel Isadora e ilustrada pela mesma, o conto relata a história de um príncipe que desejava se casar com uma verdadeira princesa e que passou por muitos lugares da África, mas não encontrou nenhuma que o agradasse. Em uma noite de tempestade, bate em sua porta uma moça que se dizia ser uma princesa, toda encharcada e pedindo abrigo, mas todos queriam saber se ela era mesmo uma princesa, como ela se dizia ser. Ao dormir, a jovem é submetida a uma prova que seria capaz de mostrar a sensibilidade que só uma princesa possui. No dia seguinte, soube-se que ela era uma princesa de verdade e o príncipe então a tomou como sua esposa. As imagens do livro chamam a atenção por apresentarem uma riqueza de detalhes, principalmente em relação às cores e as vestimentas dos personagens.

De acordo com Coelho (2012), os contos aqui apresentados giram em torno de uma problemática espiritual/ética/existencial, ligada à realização interior do indivíduo, tendo como intermediador dessas tramas, o amor. Daí as aventuras terem como motivo central o encontro/a união do príncipe e a princesa ou do príncipe e a plebeia, cavaleiro e a amada, etc; após vencer os desafios impostos por alguém muito mal, o antagonista. Em relação aos textos visuais dessas narrativas, verificamos uma relação estreita entre texto e imagem, colaborando para uma nova maneira de ler a cultura africana.

### 3.2. RELAÇÕES DE IDENTIDADE NEGRA E QUILOMBOLA

Desde as remotas datas, nas distintas sociedades, o interesse do homem em compreender quem é sempre se fez presente. Essas investigações tornam-se hoje cada vez mais relevantes e urgentes. Compreender a identidade e as concepções ligadas a ela é algo complexo, pois a sociedade produz mudanças diárias em vários setores do nosso cotidiano, modificando e ressignificando os indivíduos. De acordo com Hall (2011), isso deve-se ao fato de que na sociedade contemporânea, a identidade não pode ser definida de forma precisa. Para entendermos os aspectos que permeiam a construção da identidade, faz-se

necessário conhecer as concepções fundamentadas por Hall (2011). A primeira trata do sujeito do Iluminismo. A ideia dessa concepção propunha a crença de que o indivíduo seria centrado, unificado e integrado em si, ou seja, mantinha-se idêntico desde o momento de seu nascimento até sua morte (HALL, 2011, p. 11). Opondo-se a essa ideia, surge o conceito de sujeito sociológico, que compreende os aspectos sociais como mais relevantes e, portanto, a identidade se dá a partir das relações e interações entre “eu” e a sociedade. Sendo assim:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consequência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2011, p. 11).

A partir dessa concepção, o diálogo entre o mundo pessoal e o mundo público colocava os sujeitos em um mesmo patamar e estabilidade, reforçando a ideia de que a sociedade exercia, de forma significativa, influência na formação da identidade.

Porém essa ideia do sujeito sociológico, segundo Hall (2011), acabou ficando no passado e atualmente o processo identitário seria formado por várias identidades, criadas a partir do contato do sujeito com o mundo ao seu redor. Esse indivíduo, concebido como pós-moderno, tem sua identidade forjada na sua história de vida e não biologicamente.

O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2011, p. 12).

As bases que sustentam essa nova concepção não são fixas. Existe uma desestruturação na qual esse sujeito não tem mais uma identidade única, ela é fluída e está em constante movimento, ganhando novos formatos.

Para Pereira (2002), em seu estudo sobre construção identitária, o autor corrobora com a ideia do sujeito pós-moderno proposta por Hall (2011), ao afirmar que a identidade não estaria totalmente determinada ao nascer, nem apenas por

fatores sociais, ela é reconstruída durante a vida do sujeito e é resultado de sua trajetória, por meio das interações, que vão se instaurando através das inúmeras relações estabelecidas com diferentes grupos sociais.

A teoria de Guattari e Rolnik (1986) ajuda a entender esse processo de identificação, no caso do nosso trabalho, auxilia os sujeitos negros a reconhecerem-se quilombolas. Para esses autores, a identidade está ligada a um conceito de referenciação, ou seja, identificação do indivíduo por meio de uma impressão digital, um documento pessoal, na qual a identidade seria “aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 68-69), seria, portanto, dialógica, implicando relações do sujeito com seu contexto social.

De acordo com os autores, a singularidade pode ser pensada como a possibilidade de cada indivíduo construir suas próprias referências, ter a liberdade para assumir sua individualidade. Porém, não se pode confundir identidade e singularidade. A identidade deve ser entendida como uma forma de auto identificar-se (negro), enquanto que a singularidade está ligada ao conceito existencial do sujeito (quilombola) (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

### 3.3. COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E ESCOLA

A instituição escolar é hoje um dos espaços importantes da formação de indivíduos e essa responsabilidade não se restringe apenas aos professores, mas a toda a comunidade escolar. Os processos que ocorrem na escola são enriquecedores e não se limitam à aquisição de conhecimentos, mas compartilham, nesse espaço, sentimentos, valores, costumes, tradições, entre outros elementos que existem no encontro e diferentes indivíduos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a educação, como direito universal, torna-se indispensável para a formação dos alicerces dos indivíduos. O sujeito aprende a “constituir e reconstruir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivos e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2010, p. 17).

Visando oferecer uma formação integral aos estudantes, o sistema educacional atual exige dos alunos aquisição de diferentes conhecimentos por meio

de experiências diversificadas. São nas relações educacionais que vão se construindo as vivências de novos sentidos, compreendendo-se que é nas relações com o “outro”, que reconhecemos a nós próprios, o que nos permite enxergar a pluralidade de identidades contidas nos indivíduos. Ao iniciar na escola, a construção da identidade na criança se fortalece através do processo de identificação com professores e colegas.

Educação e construção da identidade são, segundo Gomes (2002a), dois processos bastante consistentes. O espaço da escola seria, então, o lugar onde ocorrem as trocas, diferentes olhares, sujeitos e concepções, sendo considerada espaço de construção identitária. Nesse processo, diferenças e semelhanças são pontos comuns entre os sujeitos, sendo a diferença um ponto essencial para aproximar ou distanciar pares, contribuindo para o processo de humanização.

De acordo com Gomes (2003), existe uma relação estreita entre educação e cultura, como conexão importante para a formação da identidade. Não limitando a educação ao processo de escolarização, a longa jornada rumo a humanização se dá nos mais diversos espaços que ultrapassam os muros da escola como a família, igreja, vizinhança, trabalho, grupos culturais, entre outros.

Privilegiar a educação que acontece no interior da instituição escolar, tentando, porém, compreendê-la inserida no processo cultural e articulada com outros espaços educativos não escolares. A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2003, p. 4).

Ao compreender a estreita relação existente entre escola e cultura, enxergamos os processos de construção identitária que acontecem no âmbito escolar. Aprende-se então, que é nos vínculos construídos com os sujeitos, que tomamos “consciência do papel do outro na vida de todos parece se constituir cada vez mais numa necessidade, mais ainda para aqueles que operam num contexto de exclusão, a exemplo dos que vivem a realidade da educação pública nesse país” (ROCHA, 2006, p. 138).

A instituição escolar, enquanto espaço de partilha não apenas de conteúdos, torna-se espaço rico para troca de experiências e valores. Para Gomes,

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2002b, p. 40).

A autora crê que explorar o tema da identidade, relacionado à identidade negra, poderá contribuir com um processo de aprendizagem para a conscientização e valorização da cultura negra. Mediante Gomes (2003), os sujeitos têm a possibilidade de reconhecer-se numa identidade, que responde assertivamente a um questionamento e estabelece um sentido de pertencimento a um grupo de referência. Dessa maneira, a escola pode propiciar o diálogo entre indivíduos diferentes, possibilitando a desconstrução de estereótipos ligados a origem dos negros e nutrir o sentimento de pertencimento ligado à sua identidade.

Para que a escola consiga estabelecer um diálogo entre os saberes escolares e a diversidade cultural existente, faz necessária, principalmente na escola pública, a percepção das pluralidades identitárias existentes no espaço escolar.

## **4. O QUILOMBO: ELEMENTOS DA PESQUISA**

### **4.1. QUILOMBOS: CONHECENDO SUAS ORIGENS**

Para que os elementos de uma pesquisa possam ser compreendidos, se faz necessário conhecer o seu contexto, os aspectos que permeiam e se relacionam com o tema. Neste capítulo, apresentaremos um levantamento histórico sobre a origem dos quilombos brasileiros, os conceitos do termo a partir do ponto de vista político, das relações sociais e culturais, das classificações de espaço, além de sua relação com a sociedade e, principalmente, a educação oferecida para a sua população. Além disso, discutiremos os conceitos desenvolvidos ao longo da história acerca do quilombo por compreensões antropológicas e sob o olhar da legislação brasileira durante diferentes períodos históricos, assim como as ideias de alguns pesquisadores sobre o tema.

Pretendemos também levantar referências sobre a educação no quilombo ao longo da história e o desenvolvimento do processo educacional para os negros e quilombolas no Brasil durante esses períodos, apresentando ainda as relações pedagógicas entre a escola Antônia do Socorro Silva Machado e a comunidade Quilombola de Paratibe, para que se possa compreender mais especificamente o local de desenvolvimento da pesquisa.

O Brasil é composto por uma diversidade cultural e étnica que o coloca como nação multicultural, resultado das misturas entre povos diferentes ao longo de sua história. Porém, alguns dos grupos inseridos nessa diversidade necessitam de políticas educacionais específicas que possam garantir os princípios constitucionais de forma igualitária para todos. Entre esses grupos estão os quilombolas. Durante quase três séculos, o Brasil foi um país escravocrata e foi nesse contexto que as organizações sociais foram se estruturando. Nessa época, também se formaram as primeiras comunidades quilombolas, que têm sido campo de estudos sociais e antropológicos há algum tempo. A história dos quilombos no Brasil é bastante antiga, assim como a educação no país, mas as duas não andaram lado a lado, e os processos educacionais foram construídos sem organização e direcionamentos específicos para as comunidades quilombolas espalhadas por todo território nacional.

A questão dos quilombos é um elemento importante na história do Brasil, pois se constituíram em espaços de resistência durante a escravidão e, na contemporaneidade, como espaços de resistência cultural. Definidos como comunidade remanescente de quilombo, muitos dos descendentes dos antigos quilombolas ainda residem nas mesmas localidades que viveram seus antepassados, procurando preservar tradições, saberes e fazeres repassados através dos tempos, de geração em geração, contribuindo para a construção e valorização de uma identidade étnica.

Muitas foram as interpretações ligadas ao termo quilombo ao longo da história do Brasil. Inicialmente, esse local foi identificado por grupos de viajantes, que exploravam as terras brasileiras, esses lugares foram de imediato considerados nocivos à sociedade. Outras interpretações foram surgindo ao longo do tempo, passando por reformulações e reinterpretações de conceito, mesmo tendo como referência o modelo de Palmares, afirmamos a diversidade da formação dos grupos quilombolas no Brasil, pois cada unidade tem suas peculiaridades, como o local em que se encontram e as dinâmicas sociais existentes em cada comunidade.

Segundo Anjos (2007), o processo de aquilombamento ocorreu em locais onde houve a escravidão de africanos e de seus descendentes. Nas Américas, onde o processo de escravidão do negro africano ocorreu de forma bastante expressiva, os quilombos apresentaram diferentes denominações dependendo da região em que se encontravam: quilombos ou mocambos, nomes dados no Brasil; Palenques na Colômbia; Cumbes na Venezuela; Maroons no Haiti e Jamaica (ANJOS, 2007).

Munanga e Gomes (2004) afirmam que quilombo tem sua origem na palavra Kilombo, proveniente da língua angolana umbundo. Refere-se a um tipo de instituição militar na área do Congo e Angola. Embora tenha essa referência militar, a ideia é de associação de homens, aberta a todos. Eles reiteram o conceito aliado à ideia de laços fraternos, e sua formação seria oriunda de processos solidários e de convivência:

resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 72).

As ideias de associação e laços que foram criadas em torno do conceito de quilombo colaboraram para a construção de uma visão mais ampla dessas comunidades, que estavam unidas por um passado em comum e que lutaram contra opressões em busca de liberdade e igualdade.

Os quilombos e seus descendentes são hoje parte da diáspora africana, “fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de pessoas do continente africano para regiões diferentes do mundo” (MORTARI, 2015). Porém, a história dessas comunidades não ficou apenas no passado ou nos livros de história, ela se mantém viva, quer na representação do lugar, quer nas pessoas que vivem nesses quilombos.

O conceito de quilombo foi sofrendo mudança dependendo do contexto e da época em que estavam inseridos, afirma Mattoso (1988). O estudioso afirma ainda que, os quilombos surgiram como protesto contra as condições dos escravos e contra o sistema de servidão.

Os registros dos primeiros aparecimentos de comunidades quilombolas datam de 1722, segundo o Regimento dos capitães-do-mato, afirmando que seriam locais com mais de quatro negros, que se estabeleciam em lugares longe dos povoados, com ranchos, pilões e modos de se conservarem. Anos mais tarde, em 1740, documentos da Coroa Portuguesa trocados com administradores do Brasil Colônia afirmavam ser as áreas de quilombo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1997).

Durante o período do Brasil Imperial, uma nova ideia se instaurou a partir da não necessidade do registro quantitativo dos quilombolas para caracterizar o local. Mediante Fiabani (2005), a preocupação maior estava voltada para a fuga dos trabalhadores escravizados e a definição de quilombo voltava-se para esses momentos de lutas e enfrentamentos em busca da liberdade.

Com o Período da República, que veio logo após a Lei Áurea, o termo foi simplesmente ignorado, mesmo ainda existindo inúmeros grupos espalhados pelo país e passaram pelo processo de invisibilidade até a Constituição de 1988, que reaparece nos debates políticos nacionais, com nova roupagem, denominando-se os descendentes e moradores de quilombos como remanescentes. Em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, afirma que aos “remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a

propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2012a).

Diante do texto apresentado na Constituição, a ausência de clareza quanto à conceituação dessas comunidades, mas o reconhecimento e a visibilidade dos quilombos em documentos oficiais promoveram novos debates acerca de sua conceptualização.

Em 1994, como aponta O’dwyer (1995b), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a conceituar o quilombo de forma ampla, permitindo que sejam analisados novos significados no meio acadêmico, analisando a formação de comunidades negras que não seriam derivadas unicamente da escravidão e da fuga, mas que lutam por uma afirmação quilombola (O’DWYER, 1995, p. 2).

A troca cultural, o envolvimento com indígenas, com o europeu colonizador e anos depois com os imigrantes e a própria revolução tecnológica afastaram a ideia de que os quilombolas eram grupos arcaicos, isolados socialmente e resultando em uma grande heterogeneidade cultural, o que nos faz repensar sobre o sentido do termo “remanescentes”.

O’dwyer justifica o uso dessa terminologia ao afirmar que a identidade histórica de:

“remanescentes de quilombo” emerge como resposta atual diante de uma situação de conflito e confronto com grupos sociais e econômicos e agências governamentais que passam a implementar novas formas de controle político e administrativo sobre o território que ocupam (O’DWYER, 1995b, p. 9).

Para Frederik Barth (1998), os remanescentes não se restringem apenas aos grupos étnicos originários de um processo de resistência, mas esse termo refere-se também ao território ocupado por essas pessoas.

Ampliada a visão do conceito dessas comunidades, entendemos que os quilombos são locais que preservam a cultura ancestral, propagando a tradição de seus antepassados, sejam elas religiosas ou não, recriando-as e ressignificando-as no presente. Essas atualizações e reafirmações culturais são bastante comuns quando se trata de quilombos urbanos, pois recebem muitas influências externas, por estarem próximos de espaços urbanos.

Os quilombos urbanos acabaram por se diferenciar historicamente de outras comunidades que serviram de abrigo para negros fugidos, esses redutos estavam

próximos de cidades, cerca de 4 ou 5 quilômetros, em morros ou vales (BARBOSA, s/d) e essa proximidade com as cidades favorecia pequenas trocas comerciais. E dessas trocas com negros libertos, os quilombos urbanos foram se firmando, tornando-se redutos de tradições dos africanos (ROLNIK, 1989).

Outro aspecto relevante referente à localização desses quilombos urbanos, apontado por Silva (2011), é que essas comunidades cresceram e absorveram, ou foram absorvidas, pelas cidades fronteiriças, urbanizando-se como parte delas. Havia também o deslocamento dessas comunidades para regiões mais periféricas, em um processo de exclusão a partir do processo de desterritorialização.

O fato é que essas comunidades resistiram ao tempo e às influências externas e atualmente procuram preservar suas tradições, conservar sentimentos de pertencimentos e identificação local a partir dos modos de vida e das práticas geradas no cotidiano do quilombo (APPADURAI, 1997), sem deixar de lado a incorporação de novos elementos culturais que venham a enriquecer suas tradições na contemporaneidade.

#### 4.2. QUILOMBO E EDUCAÇÃO: ESTREITAS LIGAÇÕES

No Brasil, a legislação educacional vigente definiu para o ensino básico níveis de ensino; esses níveis estão organizados por módulos que formalizam e resguardam os direitos ao ensino nas etapas da educação infantil, fundamental e médio (LDBEN 9.394/1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2010) organizaram os níveis educacionais existentes, e os definiu em módulos: Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, Diretrizes operacionais para educação no campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, Diretrizes para atendimento aos jovens em situação de itinerância, assim como da Educação Escolar Quilombola. Todas as modalidades são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2013) foram desenvolvidas a partir das discussões sobre educação no campo e sobre os aspectos específicos da realidade quilombola, inclusive dos quilombos urbanos, a partir de procedimentos educacionais voltados para suas realidades.

Conforme essas Diretrizes a:

Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010, p. 42).

A LDBEN insere em seu texto a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na educação básica, além de estabelecer o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Essas ações buscam consolidar saberes da cultura afro-brasileira na educação básica com o objetivo de construir conhecimentos sobre a história do Brasil.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, existem, no Brasil, 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse montante, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal. O Brasil conta em seu território com 2.228 comunidades remanescentes de quilombo, apresentando um número de estudantes matriculados de 40.722, sendo 30.789 só na região Nordeste.

A Fundação Cultural Palmares (2014) afirma que existe no Estado da Paraíba 36 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas. A maior parte delas situadas em áreas rurais, com exceção dos quilombos de Paratibe, em João Pessoa, e Talhado Urbano, em Santa Luzia, situadas em áreas urbanas.

Ao analisar o cenário apresentado por esses números, duas perspectivas nos são postas: a primeira de que as escolas quilombolas estão dentro do seu próprio território e atendem alunos da comunidade e a segunda perspectiva é a de que as escolas, não necessariamente por serem construídas dentro dessa área, dialogam e se relacionam exclusivamente com a cultura africana, afro-brasileira e indígena, atendendo além dos alunos quilombolas outros oriundos de regiões próximas. Na Escola Antônia do Socorro Silva Machado, percebemos que a segunda perspectiva está mais próxima da realidade da instituição.

As diretrizes contribuem para assegurar a formação aos profissionais que compõem as instituições escolares e o respeito aos valores culturais e artísticos. Além dessas diretrizes específicas que regem a educação quilombola, as unidades

escolares devem estar inseridas em terras de remanescentes quilombolas, relacionando à cultura (BRASIL, 2010).

Porém, o que constatamos dessas escolas é a precariedade estrutural e, conseqüentemente, o baixo nível de aprendizagem e escolaridade dos alunos. Verificamos, também, que muitos dos estudantes apresentam distorção idade/série, altos índices de evasão e repetência escolar, pois verificamos que são poucas as políticas direcionadas para as singularidades dos processos de ensino/aprendizagem dessas comunidades (OLIVEIRA; MARTINS, 2015).

A educação nessas instituições deve se voltar para a valorização não apenas de conhecimentos gerais, exigidos na LDB, mas para saberes locais, não institucionalizados e que contribuem para a solidificação dos conhecimentos tradicionais a partir da memória da comunidade, de suas práticas cotidianas, crenças e patrimônios materiais e imateriais.

#### 4.3. O QUILOMBO DE PARATIBE E A ESCOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

Na segunda metade do século XVII, a economia açucareira encontrava-se em crescimento no Brasil, aumentando, em consequência, o número de escravizados. Na Paraíba, esse quantitativo apresentava-se menor que em outros estados brasileiros, isso se devia a região apresentar em boa parte de seu território, um clima semiárido, ou seja, não propício ao cultivo da cana-de-açúcar. Contudo, a população negra se fazia presente nos engenhos e na criação de gado. Na cultura do algodão, a presença de negros nas lavouras se deu de forma mais significativa até 1850, quando houve o fim do tráfico negreiro. De acordo com o autor Galliza (1979), foi a cultura do algodão que empregou mão-de-obra mista, composta por escravizados, livres e libertos.

Muitas comunidades negras na Paraíba, nasceram em terras pertencentes a um dono conhecido dos escravizados, por já terem sido subordinados ou por terem recebido de herança, pós-morte. Como exemplo temos: Curralinho/Jatobá, Catolé do Rocha; Mundo Novo, Areia; Vaca Morta, Diamante; entre outros (FORTES, 2015).

Devido à falta de herdeiros para administrar as propriedades, os donos de algumas terras doaram em vida ou por testamento, suas propriedades aos

escravizados. Geralmente, as terras eram doadas para o grupo, não para uma única pessoa o objetivo era que as terras fossem cultivadas pelos trabalhadores. Essa forma de doação em grupo, dificultou a demarcação de áreas por ausência de documentação individual (FIABANI, 2005).

Devido à inexistência de escrituras individuais das propriedades doadas, e buscando manter-se como um grupo, alguns trabalhadores acabaram vendendo parte de suas terras. De acordo com Fortes (2015), essa foi a situação dos quilombos do município do Conde, Várzea e Santa Luzia, que tiveram suas terras adquiridas por meio de herança ou registro de posse no período da abolição da escravidão, que, aos poucos foram sofrendo perdas territoriais em decorrência das vendas ou pela insegurança jurídica em relação a posse das terras (FORTES, 2015, p.17).

Processo semelhante, sofreu a comunidade negra de Paratibe, estabelecida no litoral sul de João Pessoa, que, segundo o relatório antropológico publicado pelo INCRA, teve a legalização de suas terras a partir da Lei de Terras, em 1850, na qual muitos posseiros, na maioria analfabetos, obtiveram o registro de suas propriedades. (BRASIL, 2012a).

Embora tenham conseguido registrar suas terras, os títulos não foram atualizados e nem foram feitas as partilhas judiciais, pois para o Estado os moradores que estavam nessas terras deixadas por seus pais, avós e bisavós não eram titulares de tal terra. Tal condição acarretou problemas de todas as ordens, a mais preocupante, foi o processo acelerado de crescimento urbano em torno do quilombo, o que gerou perda territorial, inserção de novos indivíduos com cultura e costumes diferentes e os problemas ambientais causados pela expansão imobiliária.

Diante desse contexto de expansão e desenvolvimento da área, verificou-se a necessidade da existência de um espaço educacional. Anterior a esse processo de crescimento imobiliário, entre as décadas de 1950 e 1970, funcionava, em sua propriedade, uma pequena escola, autônoma, organizada e gerida pela professora Antônia do Socorro Silva Machado. Com o crescimento urbano de Paratibe, a professora Antônia observou a necessidade de transferir a escola de sua casa para um outro espaço que facilitasse o acesso de crianças oriundas de outras áreas próximas ao quilombo (CAVALCANTE, 2013).

Em virtude desse desejo de atender e ampliar o atendimento educacional em Paratibe, dona Antônia, como era conhecida fez a doação de um terreno que lhe

pertencia para que a Prefeitura Municipal de João Pessoa pudesse construir uma escola (LIMA, 2010). Em 1972, foi inaugurada na área doada, o Grupo Escolar Municipal José Peregrino de Carvalho. A escola contava com quatro salas, sendo duas para aulas, uma para a diretoria e uma outra para cantina. As mudanças mais significativas ocorreram após a morte, em 1992, de dona Antônia, quando a escola passou a ser conhecida pelo nome da mulher negra que colaborou com a educação na comunidade quilombola em Paratibe (COSTA, 2016).

Nos anos de 2000, ocorreram as reformas que aumentaram os números de salas de aula e a construção do ginásio de esporte, inaugurado no ano de 2009 (GONÇALVES, 2010).

Em 2016, a Instituição já contava com 1005 estudantes matriculados, com estrutura com salas de aula, biblioteca, ginásio, sala de informática e refeitório dividido em espaço térreo e primeiro andar. As atividades da escola ocorrem nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos com um total de 45 professores distribuídos entre os turnos. A escola atende estudantes de sete bairros circunvizinhos, Paratibe, Muçumagro, Praia do Sol, Praia de Barra de Gramame, Sonho Meu, Nova Mangabeira e Parque do Sol.

Mesmo antes de ser reconhecida como escola quilombola, a Instituição já desenvolvia projetos e políticas educacionais, que tinham como objetivo a valorização e afirmação da identidade quilombola, por meio de propostas e diálogos construídos no espaço educacional.

O devido reconhecimento como Instituição quilombola, deu-se no ano de 2019, quando a escola passou a ser chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Prof.<sup>a</sup> Antônia do Socorro Silva Machado. Mesmo após o reconhecimento, a luta da escola em promover uma educação direcionada a afirmação das identidades, pertencimento e valorização da cultura local e das pessoas, continua sendo foco e isso está expresso em seus documentos: projetos internos, regimento e Projeto Político Pedagógico (PPP), aliados à prática pedagógica e às Diretrizes do Ministério da Educação sobre o ensino em escolas quilombolas.

## 5. VIVENCIANDO O GÊNERO CONTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### 5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentamos os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados neste projeto interventivo, visando alcançar os objetivos traçados neste trabalho. Partimos da análise do texto literário, estimulando o gosto pela leitura, contribuindo para a formação do leitor crítico/reflexivo e para o autoreconhecimento da identidade negra. Para esse fim, utilizamos adaptações livrescas dos contos clássicos infantis como contribuições para uma representatividade negra.

A proposta de trabalho foi realizada com a turma do 5º ano da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Antônia do Socorro Silva Machado, situada em território quilombola no município de João Pessoa. A escolha da turma se deu pelo fato de já se encontrarem na série final do Ensino Fundamental, acreditando que o processo de alfabetização já esteja em fase de consolidação, possibilitará leituras mais reflexivas e prazerosas.

Em termos metodológicos, a proposta de intervenção possui natureza qualitativa. Essa mediação se dá por meio de oficinas temáticas, tendo o professor como articulador dessas ações, configurando-se, assim, como uma pesquisa-ação. No livro *Metodologia da pesquisa-ação*, Thiollent nos fala que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

O autor afirma que pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (THIOLLENT, 2008, p. 21).

A pesquisa-ação permite superar as falhas existentes entre teoria e prática e os resultados ampliam as capacidades de entendimento dos professores com relação as suas práticas, por isso favorecem as mudanças.

A pesquisa-ação não deve ser confundida com um processo solitário de autoavaliação, mas como uma prática de observação, que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação. Partindo da premissa da observação, realizaremos questionários e proporemos alternativas para sanar os problemas detectados na turma. Caso as alternativas dadas não estejam surtindo os efeitos esperados, a metodologia adotada na pesquisa-ação permite que façamos correções das ações ao longo do percurso, permitindo aos participantes um papel ativo nas tomadas de decisões do projeto.

As oficinas abordadas no projeto foram desenvolvidas a partir de temas caracterizadores apoiados nas experiências vividas pelos alunos remanescentes da comunidade quilombola, que conta com mais de 80% da representação na sala e inserimos nessas oficinas os demais estudantes que pertencem às comunidades do entorno da instituição. As oficinas tinham como temas: *Entre silêncios e estereótipos*, *Valores de minha ancestralidade* e por fim, *Diálogos possíveis*. A ordem em que elas aconteceram foi pensada para que o conhecimento construído evolua numa crescente, permitindo ponderações mais complexas acerca dos temas a ser debatidos.

A primeira oficina, *Entre silêncios e estereótipos*, foi considerada por ter relação com a necessidade de autoreconhecimento identitário por grande parte dos alunos negros e pardos na sala, inclusive os estudantes moradores do Quilombo de Paratibe apresentavam grandes dificuldades em reconhecerem-se negros. Pretendíamos com essa oficina “construir” em alguns e em outros a reafirmação do valor da identidade negra.

Na segunda oficina, cujo tema era *Valores de minha ancestralidade*, damos ênfase à memória da comunidade do Quilombo de Paratibe, resgatando costumes e tradições, que permeiam e fazem parte do cotidiano das pessoas daquela localidade, por tratar-se de um tema que envolve afirmação, pertencimento, resistência e tantos outros sentimentos que são referendados pelos próprios alunos quando existe o respeito de quem você é e o contrário também é percebido por meio da negação a sua cor, suas memórias, sua cultura, legitimando o discurso do preconceito e do embranquecimento. A oficina pretendeu elevar a autoestima dos estudantes, fazendo-os perceber a capacidade da qual são dotados, e despertem para a ideia de que as capacidades e ou competências não são determinadas pela aparência, cor da pele ou condição social.

A terceira e última oficina tratava do tema *Diálogos possíveis*, que vem como fechamento de um ciclo. Superadas todas as adversidades impostas pela vida, o ser humano tem a habilidade de se transformar, de se tornar melhor, de ser resiliente. Objetivamos com essa oficina construir um sentimento de esperança diante do mundo. Esperança no sentido de que, quando eu me reconheço negro, me aceito negro e enfrento dificuldades e as supero, o mundo ao meu redor muda, o meu olhar torna-se diferente e o meu discurso tem lugar de pertença, tem cores, sabores e cheiros de minha gente.

Os temas caracterizadores, que nortearam a escolha das adaptações dos contos infantis, fizeram parte das oficinas promovidas no projeto e esses temas possibilitaram que os textos dialogassem entre si, produzindo sentidos e experiências leitoras. As oficinas aliadas aos temas caracterizadores devem garantir a leitura integral de todos os textos selecionados, discutindo aspectos relevantes das obras e até as dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura. Acreditamos que o trabalho com literatura, aliado aos temas caracterizadores, trará benefícios bastante significativos à formação integral do leitor, auxiliando na mudança de hábitos e atitudes mais positivos em relação à leitura, contribuindo para a construção do letramento literário.

Como produto desse projeto, o trabalho com leitura literária oferece uma gama variada de possibilidades de escritas criativas, portanto não nos prenderemos a apenas um produto final, mas a produtos que perpassaram pela leitura, escrita e pelas artes em geral.

Esclarecemos ainda que o trabalho metodológico apoia-se na sequência básica de Cosson (2014). A metodologia auxilia o aluno a ler e compreender de forma mais clara os textos literários e tornar-se um leitor competente. Sua proposta de sequência básica trabalha a literatura em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

## 5.2. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON: BREVES DISCUSSÕES

A descoberta da literatura pelos alunos constitui num momento dicotômico em que o indivíduo pode deparar-se com dois sentimentos: prazer ou repulsa pelo texto literário, e isso dependerá do modo como o professor introduz a literatura em

sua sala de aula. Há atividades exequíveis que podem contribuir para esse trabalho de conquista e envolvimento com a leitura de textos literários.

A sequência básica, na qual nos detemos nesse projeto, Cosson (2014) divide em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Sobre a motivação, Cosson (2014) denomina como primeiro contato do aluno com o texto, portanto seria uma etapa preparatória, motivacional, dependendo muito de um planejamento para que os alunos se sintam estimulados a seguirem para as próximas etapas da sequência.

A respeito disso, Cosson (2014) expõe que: “Nesse sentido, cumpre observar que as bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler e seguir” (COSSON, 2014, p. 55).

O autor apresenta também que uma das formas de encurtar laços com os textos se faz por meio de questionários ou posicionamentos relativos a temas propostos nessa etapa da sequência. A motivação pode ser realizada através de atividades associadas à leitura, à escrita e à oralidade.

A introdução é a etapa da apresentação do autor e da obra. Contudo, Cosson (2014) nos orienta quanto à necessidade de não nos determos na biografia do autor, ela deve ser breve e, quando possível, as informações sobre o autor devem estar relacionadas ao texto ou à obra em estudo. O autor ressalta que é importante falar sobre a obra, ela deve ser devidamente apresentada pelo professor, que terá também que justificar o porquê de sua escolha.

A literatura se materializa no livro e, sobre ele, Cosson (2014) afirma que nessa etapa de apresentação o manuseio da obra, principalmente para os alunos menores, é extremamente importante. O professor deverá dar atenção à leitura da capa, da orelha e de outros elementos semióticos, mesmo para leitores mais experimentados essa é uma etapa que não pode faltar.

Posteriormente será feita a leitura do texto/obra em sala, que deverá ser acompanhada pelo professor para que os objetivos traçados para essa fase possam ser atingidos. Cosson (2014) frisa que é importante que fique claro que não se trata de um “policiamento da leitura”, mas um auxílio relativo às dificuldades e ao ritmo de leitura dos alunos envolvidos.

Quando se trata de um texto extenso, é ideal que boa parte da leitura seja feita em casa, cabendo ao professor convidar os estudantes a compartilharem os

resultados de sua leitura. Cosson (2014) reitera a relevância dos intervalos, que eles ocorram durante o processo de leitura e que esses processos concomitantes sejam executados em períodos de médio prazo.

Como última etapa dessa sequência temos a interpretação, ao qual o autor se refere como momento dos encadeamentos para “chegar à construção do sentido, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64).

No campo do letramento literário, Cosson propõe pensar na interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. A interpretação interior é o momento do desvendamento da obra, da apreensão da ideia global. É o encontro do leitor com o texto literário/obra, momento íntimo e particular, de impressões subjetivas “levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. (COSSON, 2014, p. 65).

A interpretação externa é a concretização da interpretação, do compartilhamento de interpretação e tomada de consciência de que essas partilhas favorecem a coletividade, fortalecendo e ampliando os horizontes de leitura. É nessa fase que acontecem os registros das leituras que foram feitas pelos alunos no projeto com a mediação do professor.

### 5.3. VIVENCIANDO A PROPOSTA: ADAPTAÇÕES DOS CONTOS CLÁSSICOS INFANTIS

#### 5.3.1. A sondagem

A proposta de trabalho foi planejada para 20 (VINTE) horas/aula, e os procedimentos foram organizados da seguinte forma: Inicialmente realizamos uma sondagem com os alunos através de um questionário escrito, no qual perguntamos sobre os seus hábitos de leitura.

Você gosta de ler?
Você costuma frequentar a biblioteca da escola para ler ou solicitar empréstimo de livros?
Qual o tipo de leitura de que você mais gosta?
Você já leu ou ouviu histórias de contos de fadas?

Quais os títulos de histórias de conto de fadas você já leu ou ouviu alguém contar?
---

Você já leu ou ouviu algum conto de fadas que apresentava personagens negros?
---

Se sim, qual foi?
-------------------

Após aplicação da sondagem, apresentamos à turma, por meio de slides, a proposta que seria desenvolvida no projeto de intervenção. Explicamos que os textos literários escolhidos são adaptações dos contos clássicos infantis, tendo como foco maior a representatividade negra trazida nas obras através dos personagens. Comentamos sobre a escolha do gênero e suas características. Ressaltamos a importância da participação ativa de todos os alunos para que alcancemos um resultado satisfatório.

### 5.3.2. Primeira oficina: Entre silêncios e estereótipos

A primeira oficina, que tem por tema *Entre silêncios e estereótipos*, trabalhou com a adaptação do conto *A princesa e a ervilha*, de Rachel Isadora.

Como motivação, iniciamos a aula introduzindo um debate sobre beleza física, padrão de beleza atual disseminado pelas mídias.

O que é uma pessoa bonita?
----------------------------

Quais as características físicas, que em sua opinião, tornam uma pessoa bonita?
---

Você se considera uma pessoa bonita?
--------------------------------------

Qual o padrão de beleza é divulgado na mídia atualmente?
--

Para finalizar esse primeiro momento, pedimos para que recortassem de diversificadas revistas de moda e de celebridades, que seriam distribuídas nas equipes, imagens de homens ou mulheres que os meios de comunicação julgam representantes de um ideal de beleza.

Em seguida, distribuimos uma folha na qual deveriam colar a imagem da pessoa eleita como a mais bonita, além de terem que justificar, por escrito, o porquê da escolha feita.

Na aula seguinte, conduzimos a turma até o espaço da biblioteca para realizarmos a apresentação da autora da obra, fazendo uma breve explanação

sobre sua biografia com exibição de algumas fotos para que os alunos se familiarizassem com Rachel Isadora. Fizemos também uma curta introdução do livro, chamando a atenção para a capa, as cores e imagens, elementos importantes para a construção de sentidos.

Concluída a apresentação da autora e da obra, a professora realizou a contação da história adaptada *A princesa e a Ervilha*. Para aguçar a capacidade estética e evocar sentimentos positivos relativos à história, recorreremos à sonoplastia, fazendo o uso de instrumentos musicais com o intuito de chamarmos a atenção dos alunos. Após esse momento, entregamos o texto aos alunos para que realizassem uma leitura individual, e se caso necessitassem, uma leitura coletiva do texto antes de passarmos para o debate sobre o conto.

Concluída a leitura, fizemos alguns questionamentos a respeito da história. Vejamos algumas questões:

O que acharam da história?
O que mais gostaram na história?
Alguém já viveu ou presenciou algo como o que foi descrito no conto?
Que sentimentos o conto despertou em você?
Antes de iniciar o conto, como você imaginava que seriam o príncipe e a princesa?
Como os personagens do príncipe e da princesa são representados?
Vocês acham que existem príncipes e princesas negros?

A aula seguinte foi marcada por um intervalo que, teve como ponto de partida a última pergunta do questionário e aconteceu na sala de vídeo da escola, onde exibimos slides que mostraram a vida de princesas e príncipes africanos modernos, poucas vezes divulgada na mídia, mas que existe e precisa ser conhecida, afinal essa linhagem real é antiga e reis e rainhas, príncipes e princesas foram tirados forçosamente de suas terras e foram submetidos à escravidão.

Nas duas aulas seguintes, destinadas à interpretação, os alunos fizeram as inferências para a construção de sentidos que o texto apresenta. Registramos por meio de rodas de conversa, o que os alunos conseguiram compreender sobre o tema identidade, a partir dos textos lidos e seus sentimentos a respeito dessa

temática. Como proposta de atividade, sugerimos a construção de autorretrato com elaboração de um pequeno texto tendo como tema: *Identidade*. O texto deveria expor aspectos da personalidade dos alunos, como: características físicas, psicológicas, virtudes, defeitos, hobbies e qual a profissão que seguiriam. Os desenhos foram expostos em um mural.

### 5.3.3. Segunda oficina: Valores de minha ancestralidade

Na segunda oficina, trabalhamos com a temática: *Valores de minha ancestralidade*; o texto que encabeçou essa atividade foi o conto adaptado *Rapunzel e o Quibungo*, dos autores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho.

Como motivação, os alunos leram o conto *Incidente na Raiz*, do autor Cuti, discutimos de forma bem humorada a importância de reconhecer-se como negro ou negra. Essa leitura foi realizada de forma individual e depois coletiva, seguida de questões para debate.

Como o personagem se via?
Quem Jussara desejava ser?
Quem eram as pessoas próximas ao personagem que contribuía para essa negação identitária?
Qual técnica revolucionária o personagem queria utilizar para disciplinar suas madeixas?
Ao utilizar a técnica revolucionária em seus cabelos, o que aconteceu?
O que aconteceu no hospital?
Por que Jussara desmaiou novamente?
Em sua opinião, vale a pena por em risco a saúde e até a vida, em benefício da beleza? Justifique sua resposta.
O que você acha que temos que fazer para nos aceitarmos como nós somos?

Depois que essas perguntas foram respondidas de forma oral e por escrito, propomos uma visita ao Quilombo de Paratibe para entrevistarmos lideranças femininas da comunidade e realizarmos um debate sobre a importância do reconhecimento identitário para a formação do ser humano e para o futuro de

comunidades quilombolas, que necessitam que lideranças defendam a memória, a cultura e saberes de seu povo.

Após essa entrevista, passamos para a apresentação dos autores da obra, Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho e da obra propriamente dita. Em seguida, realizamos, na sala de vídeo, a leitura do conto adaptado de *Rapunzel e Quibungo*. Depois de concluída a leitura individual, demos ênfase às imagens contidas no livro, chamando a atenção para os personagens negros, suas características físicas, psicológicas e os papéis sociais que exercem na obra.

Na aula seguinte, marcando um momento de intervalo da oficina e fazendo um contraponto com o texto *Incidente na Raiz*, convidamos algumas alunas do 9º ano para realizar uma oficina de tranças, turbantes e pinturas africanas com os estudantes, tendo em vista que as mesmas participaram de oficinas de tranças e turbantes com aicineira Fernanda, moradora do Quilombo de Paratibe. Os alunos foram fotografados para realizarmos, posteriormente, uma exposição de arte no pátio da escola.

Marcando a etapa da interpretação, retomamos o conto adaptado *Rapunzel e Quibungo*, permitindo que os estudantes exponham suas ideias a respeito da obra e as inferências que puderam ser realizadas a partir das atividades e dos textos propostos ao longo da oficina. Como registro da atividade, incentivamos a escrita de um conto tendo como foco principal o reconhecimento e a aceitação identitária, podendo ser no âmbito racial, religioso ou sexual.

#### **5.3.4. Terceira Oficina: Diálogos possíveis**

Como última oficina, cujo tema foi *Diálogos possíveis*, tratamos como proposta motivacional o poema *Gritaram-me Negra*, de Victoria Santa Cruz, que foi exibido em forma de vídeo musicado. Demos ênfase no debate às questões relacionadas à superação das dificuldades, autoreconhecimento identitário e como a visão de pertencimento de uma raça permitiu que o eu lírico do poema modificasse suas atitudes diante de pessoas preconceituosas, transformando o seu ambiente ao redor e o seu futuro.

Tomamos por base as orientações de Cosson (2014) para esta etapa, faremos uma discussão sobre o tema *superação e*, para darmos início à conversa sobre a temática tendo como referência o poema, explicamos o que seria o *Eu*

*Lírico*, para que os alunos pudessem entender as questões que seriam formuladas para discussão do texto. Vejamos algumas questões:

O que quer dizer a expressão “Que coisa é ser negra”?
Em sua opinião, qual a verdade escondida por trás da cor negra?
O que significa retroceder?
Por que o <i>eu lírico</i> do poema afirma que retrocedeu?
Como você acha que ele superou esse preconceito?
Que chave é essa da qual o <i>eu lírico</i> fala no final do poema?

Para fecharmos a etapa da motivação, organizamos uma exposição com as fotos dos alunos tiradas por ocasião da oficina de tranças, turbantes e pinturas africanas, amostra que ficou no pátio da escola para que toda a comunidade escolar pudesse apreciar.

Para a etapa da leitura, conduzimos a turma até o espaço lúdico da escola, onde partilhamos o conto adaptado *Cinderela e Chico Rei*, dos autores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. A professora fez a contação da história e em seguida entregou o texto aos alunos para que realizassem uma leitura silenciosa. Depois dessa leitura, levamos os alunos até a sala de vídeo para assistirem à versão original do conto *Cinderela*, do autor Charles Perrault, o objetivo é realizarmos um comparativo entre os textos, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelas personagens e o processo de superação dessas problemáticas no enredo.

Como proposta de intervalo, realizamos uma mesa redonda com alunos negros egressos da escola que conseguiram se destacar nas áreas acadêmica e profissional. Objetivamos, com essa atividade, partilhar experiências de sucesso e superação contra práticas racistas, como forma de incentivo as novas gerações, pois acreditamos que o autorreconhecimento aliado ao enfrentamento identitário, conduz a um discurso de afirmação perante uma sociedade cheia de estereótipos com relação a questões étnicas e raciais. Tivemos entre as falas dos convidados, declames de poemas abordando o tema da oficina. Trouxemos para esse momento as vozes dos poetas Cuti, Conceição Evaristo e Solano Trindade.

Nas duas últimas aulas, reservadas à interpretação, abrimos o tempo para uma conversa sobre o conto adaptado *Cinderela e Chico Rei* e o conto original *Cinderela* de Perrault, dando enfoque às dificuldades enfrentadas pelas personagens e como essas problemáticas foram vencidas ao longo do enredo nas duas versões. Construímos um quadro comparativo, tendo por base as duas versões da história, procurando nas enunciações, as vozes da superação dos problemas impostos no conto, tomando como referência a personagem Cinderela negra e a branca.

<b>Quadro comparativo: Adaptação dos Contos Clássicos X Texto Original</b>		
<b>TEXTOS</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Superação</b>
<b>Cinderela e o Quibungo</b> Autores: Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho		
<b>Cinderela</b> Autores: Charles Perrault		

Posteriormente, propomos aos estudantes a construção de um texto autoral tendo como características o conto de fadas; a materialização desses contos teve como objetivo a compilação dos mesmos para que possamos apresentar para a comunidade escolar em uma manhã celebrativa.

## 6. ANÁLISE DA PROPOSTA INTERVENTIVA

### 6.1. METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Nossa proposta interventiva, aplicada numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, procurou desenvolver um trabalho direcionado à leitura do gênero literário conto, oferecendo possibilidades de ensino que vão além dos métodos tradicionais, ou seja, quando a leitura serve de pretexto para o ensino de gramática, os textos são descontextualizados da realidade dos alunos, quando serve apenas para entreter os discentes, ou ainda, quando são preenchidas fichas de leituras tendo como objetivo final uma nota.

De acordo com a última pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil** (2018), verificamos que 67% da população, não houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória, mas dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino, foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%). Essa pesquisa vem reafirmar, o que há pouco justificamos, que infelizmente, em muitas de nossas salas de aula, a leitura ainda é vista como um instrumento mecânico de avaliação, desprovido, muitas vezes, de sentido.

O presente projeto teve início com a apresentação da proposta interventiva de leitura literária aos educandos, explicando sobre a importância da participação de todos para o sucesso do trabalho. Segundo Thiollent (2003), em uma pesquisa tradicional:

[...] os usuários não são considerados como atores. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação, ele é mero executor. Esta concepção é incompatível com a pesquisa-ação, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados. (THIOLLENT, 2003, p. 19).

A pesquisa-ação procura modificar uma realidade que não esteja satisfazendo a um determinado grupo, ajudando-o a encontrar soluções para o problema identificado, por meio da pesquisa e da prática. Esse tipo de pesquisa-ação tem como característica a intervenção ainda mesmo no decorrer do processo, configurando-se como uma importante ferramenta para o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Após explanarmos sobre o projeto e seus objetivos, propomos com os estudantes a aplicação de uma sondagem, cuja finalidade era traçar um perfil do

aluno leitor, a partir dos hábitos de leitura e gostos com relação aos gêneros literários. Aplicamos um roteiro com seis perguntas. Participaram da sondagem vinte e sete alunos, dos trinta e três, que compunham a turma. Desses vinte e sete alunos, vinte e cinco responderam que gostavam de ler e apenas dois afirmaram que não gostavam. Entre os gêneros preferidos estão lendas, poemas, contos de assombração, contos maravilhosos, fábulas, entre outros. Com relação ao gênero conto de fadas, foco de nossa pesquisa, os vinte e sete responderam conhecer ou ter ouvido alguma história do gênero, mas apenas doze alunos afirmaram gostar de ler esse estilo de texto. Das histórias que ouviram ou leram as mais citadas foram: *Branca de Neve e os sete anões*, *A bela e a fera*, *Chapeuzinho vermelho*, *A princesa e o sapo*, *Rapunzel*, *Bela adormecida* e *Cinderela*. Os contos menos conhecidos citados foram: *A princesa e a ervilha*, *Cachinhos dourados e Barba azul*.

A sondagem revelou também que as meninas apreciam ouvir e ler contos de fadas mais do que os meninos. Por fim, a pesquisa ainda sondava se os alunos conheciam algum conto de fadas que tivesse como protagonista, personagens negros. Das respostas dadas, dezoito afirmaram conhecer o conto *A princesa e o sapo*, e nove alunos, não conheciam nenhum conto que tivesse em seu enredo personagens negros.

Nossa intervenção constitui-se de três oficinas temáticas com a leitura de três adaptações dos contos clássicos infantis, distribuídos para cada oficina. Além das adaptações, trouxemos mais dois contos atuais, que complementaram o corpus escolhido para esse trabalho, totalizando cinco contos. Realizamos também, o trabalho com curtas, entrevista, vídeos e leitura de poesia, abordando sempre as temáticas das oficinas, objetivando seguir as etapas da sequência básica de Cosson (2014) e, assim, promover o letramento literário.

Ao longo das oficinas, realizamos diversas atividades, tanto orais quanto escritas, as quais foram exploradas com o intuito de ampliar os conhecimentos em relação aos temas que seriam trabalhados e ajudar os alunos no entendimento dos contos e textos complementares, oportunizando o envolvimento do leitor com as obras e seus contextos. Todavia, para objeto de nossas análises, selecionamos as questões de ordem interpretativa, que ocorreram ao longo das oficinas, e faremos análises de alguns contos produzidos pelos alunos ao final da última oficina.

## 6.2. ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES

Nesta seção, pretendemos analisar as atividades de intervenção que foram propostas nas oficinas, visando trabalhar a leitura literária no espaço escolar, como forma de “possibilitar a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. (BNCC, 2017, p. 63-64).

Em geral, percebemos que os estudantes, em sua maioria, conseguiram compreender de modo satisfatório os textos que foram lidos, pois foram capazes de relacionar os fatos cotidianos aos textos trabalhados nas oficinas. Observamos também que habilidades que pretendíamos desenvolver, como a leitura como forma de compreender e relacionar-se em várias direções, dentro e fora do objeto de leitura e dentro e fora do leitor, (re)elaborando sua oralidade juntamente com todos os elementos que compõem essa compreensão em sua totalidade, foram, em sua maioria, apreendidas pelos alunos. A respeito disso, Leffa (2012) afirma que:

[...] o leitor não pode chegar sozinho ao texto; traz com ele o seu mundo, sua experiência, as competências que já acumulou. A leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada leva (LEFFA, 2012, p. 255).

As oficinas propostas nesse projeto tinham a intenção de promover o letramento literário por meio de diversas atividades que interagissem com os leitores e os textos, proporcionando aos alunos um clima agradável e propício à aprendizagem de todos os envolvidos.

Elencamos para a nossa análise discussões orais realizadas dentro e fora do contexto escolar, produções elaboradas pelos estudantes e produções escritas construídas ao final da última oficina, abordando alguns temas trabalhados, sendo assim, esse será o *corpus* a ser analisado para demonstrar os resultados da nossa intervenção.

### 6.3. CORPUS SELECIONADO

Analisaremos nessa breve seção, os registros orais e escritos dos alunos após a finalização de cada oficina. Como dito anteriormente, as oficinas temáticas contemplam diversas atividades, das quais elencamos as mais relevantes para

análise e que contribuíram significativamente para a construção de um olhar mais crítico para a sociedade em que estão inseridos, para a sua representatividade e pertença quanto jovens negros, quilombolas, detentores de direitos e deveres.

Embora tenhamos trabalhado com várias atividades, consideramos necessário realizarmos alguns cortes referentes ao material coletado, utilizando-se, então, das produções orais e escritas mais significativas do projeto. Esse foi, portanto, a direção que tomamos para avaliarmos os alunos envolvidos nesse processo de letramento.

Depois de realizarmos essa leitura mais criteriosa das interpretações pictóricas, relatos orais, entrevistas e registros escritos, percebemos que a maioria dos estudantes atingiram os objetivos traçados, que visava à ampliação estética do gênero conto de fadas em sala, provocar reflexões quanto a sua identidade, possibilitando um olhar para si e para o que está em volta, construindo um sujeito-leitor mais atuante, reflexivo e colaborativo.

Para cada oficina, selecionamos produções de diferentes alunos, totalizando doze análises. Acreditamos ser possível utilizarmos apenas uma parte dessas interpretações e produções e trabalharmos por amostragem, já que elas são uma representação do que foi desenvolvido no projeto. Essa afirmativa é corroborada por Thiollent (2003), quando conceitua como “amostras intencionais” e afirma: “tratar-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto” (THIOLLENT, 2003, p. 62).

Os alunos serão identificados pelas iniciais de seus nomes, buscando conservar a originalidade da escrita e ou oralidade dos sujeitos, relevando possíveis desvios ortográficos, de concordância e de pontuação.

#### 6.4. ANALISANDO AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS

Reservamos esse espaço para registro das impressões dos alunos acerca das oficinas propostas e desde o início tivemos a preocupação que todos os alunos participassem e ativassem seus conhecimentos prévios e desenvolvessem a capacidade cognitiva de dar sentido aos textos lidos. Ativamos esses conectivos por meio de diálogos, debates, atividades de recorte e colagem, pictóricas e uso das mídias, com o objetivo de remeter os estudantes para além das palavras,

conduzindo-os a reflexões sobre a sua identidade, sobre como se enxergavam e como a comunidade e sociedade da qual faziam parte os enxergavam com relação às questões de beleza, aceitação, estereótipos fixados e disseminados pelos meios de comunicação.

As atividades foram divididas em três oficinas: a primeira contou com nove aulas, sendo duas aulas para o questionário diagnóstico e apresentação do projeto aos educandos. A segunda oficina contou com sete aulas e a terceira com mais sete momentos, totalizando vinte e três encontros com os alunos para debater e explorar as adaptações, contos e textos selecionados para o projeto.

#### **6.4.1. PRIMEIRA OFICINA: Entre silêncios e estereótipos**

A primeira oficina teve início com um debate sobre beleza, o que os alunos consideravam ser uma pessoa bonita, dotada de atributos que lhe chamavam a atenção. As respostas não vieram imediatamente, os alunos ficaram meio inibidos para expor suas opiniões, confessaram que achavam as pessoas bonitas, mas não tinham pensado sobre quais características faziam com que elas considerassem uma pessoa bonita ou feia. Algumas considerações do debate foram registradas por meio de gravação de áudio, extraímos alguns deles e transcrevemos abaixo, como registro da fala dos estudantes.

**Aluna M.E.R.S.F.**

“Para mim, uma pessoa tem que ter cabelos encaracolados, tem que ser magra, pele clara, olhos verdes ou castanhos claros e ser alta”.

**Aluno M.A.R.F.**

“A menina tem que ter cabelos claros, pele clara, olhos claros e nem muito gorda, nem muito magra, nem alta, nem baixa demais”.

**Aluna R.S.C.**

“Uma pessoa bonita pra mim, tem que ter os cabelos compridos, lisos e escuros, pele clara e olhos claros”.

Podemos perceber, nos depoimentos dos estudantes, uma convergência com o discurso padrão difundida pelas mídias. Outra pergunta feita a turma foi com

relação à própria beleza, o que eles achavam de si próprios, quando se olhavam no espelho. Mais uma vez, as respostas foram de negação de suas características e origens. Uma das contribuições do nosso trabalho foi questionar os participantes sobre essa visão, muitas vezes, equivocada de beleza e propor um novo olhar a partir da realidade que tínhamos em nossa própria sala de aula. Chamamos a atenção para o forte vínculo que os meios de comunicação estabelecem com a sociedade, sendo capazes de formar opiniões distorcidas sobre modelos a serem seguidos, sem sequer respeitar as idiosincrasias que abrangem nosso país.

Depois desse breve debate, entregamos para cada aluno uma folha xerocopiada com o conto “Pixaim”, de Christiane Sobral, que conta a história de uma criança negra que não é aceita por seus familiares por ter cabelo “ruim” e uma pele mais escura que seus irmãos. Após a leitura, coletamos com os alunos algumas impressões acerca do texto lido, a fim de garantir que os pontos mais relevantes da trama fossem abordados. Lembramos que as opiniões dos participantes foram sempre exploradas ao longo das discussões, o que certamente contribuiu para o enriquecimento do trabalho e ampliação das possibilidades de interpretação quanto ao tema trabalhado na oficina. Nosso olhar sobre as impressões externas foi de respeito e colaboração, conforme orienta Cosson (2014), ao tratar dos círculos de leitura:

durante a discussão, toda contribuição é bem-vinda e não há interesse em formar especialistas, antes reunir em um debate as diversas maneiras como aquele texto pode ser lido, sem que uma interpretação seja considerada melhor do que a outra ou se deva chegar a algum consenso, o que não impedem que sejam examinadas, revistas e ampliadas à luz da contribuição de todos. (COSSON, 2014, p. 135).

Uma leitura controlada, em que a interpretação do leitor não é considerada, não permitindo sua livre expressão, é uma prática comum em nossas escolas. Os professores precisam reconhecer na leitura literária uma forma de promover a emancipação e o senso crítico de nossos alunos.

Buscando despertar a criticidade dos estudantes, pedimos para que confrontassem as situações vivenciadas pela personagem Pixaim com os acontecimentos vividos por eles no ambiente escolar. Essa atividade rendeu vários

depoimentos entre os alunos, discutindo a atitude da personagem diante do racismo e o que alguns alunos já enfrentaram na escola. Vejamos alguns comentários:

**Aluna E.S.M.S.**

“A família de Pixaim, não aceitava ela porque tinha cabelos enrolados, mas ela queria que todos gostassem dela do jeito que ela era”.

**Aluna R.S.S.**

“Algumas pessoas me chamam de feia, porque sou negra e tenho cabelo crespo, já me senti muito triste, quando era menor, mas agora eu dou uma resposta e digo que isso é preconceito”.

**Aluno J.V.B.S.**

“Sou discriminado, porque sou gordo. Ninguém quer brincar comigo na escola e na rua onde moro”.

Ao lermos alguns depoimentos, percebemos que os preconceitos raciais e estéticos de um modelo de beleza encontram-se em todas as esferas da sociedade. No ambiente escolar, essa prática torna-se mais evidente, apresentando-se de forma facetada ou em outras ocasiões nua e crua, como uma doença que vem se perpetuando em nossa sociedade há séculos.

Concluída essa atividade, partimos para uma breve explanação sobre as características do gênero conto de fadas, na qual enfatizamos sua origem celta e para isso trouxemos um mapa-múndi para mostrarmos onde essa civilização nasceu e quais os países foram influenciados por essa cultura. Explicamos que os contos de fadas retratam histórias de heróis e heroínas em narrativas que abordam mais o otimismo que o pessimismo, outra característica relevante é que o tempo e o espaço não são evidentes, geralmente iniciam seus fatos em espaços bem familiares onde se insere perfeitamente o homem comum. Muito embora tenhamos salientado a não evidência do espaço e do tempo em contos clássicos, nas adaptações exploradas no projeto, os espaços onde ocorrem as tramas são bem definidos. Acreditamos que isso tenha ocorrido para distanciar-se das obras clássicas europeias e aproximar as narrativas de espaços conhecidos das crianças na intenção de representá-las em seus enredos.

Depois de encerrada essa etapa, exploramos algumas estratégias de antecipação, como análise da capa e título do livro, visando ativar os conhecimentos prévios dos alunos com relação a obra. Esse foi um momento rico de debate e questionamentos, buscando levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, incentivando os estudantes a comprová-las ou recusá-las depois de finalizar a leitura (COSSON, 2016, p. 60).

Os alunos ficaram bastante entusiasmados com a leitura, que, a priori, se deu de forma coletiva. A maioria dos alunos que não conhecia a história pode se encantar com o conto adaptado da *Princesa e a ervilha* de Rachel Isadora.

**Aluno K.L.N.M.**

“Eu gostei muito do livro, pois é colorido. Acho que esta história se passa em outro país, pois as roupas não se parece com as nossas”.

**Aluna M.C.R.S.**

“Se passa na África, olha as pinturas e a fala dele, não é igual a da gente”.

**Aluno M.S.C.**

“Eu acho que se passa na África por causa da roupa e porque a princesa é negra”.

De acordo com as falas de alguns alunos, eles conseguiram perceber que não se tratava de uma história no Brasil, mas em outro país, no caso do conto, em outro continente. Mas podemos observar também um estigma no depoimento dos alunos **M.C.R.S.** e **M.S.C.**, que afirmaram que o conto se passa na África, devido às vestimentas, cabelo e cor da pele, como o nosso país não tivesse pessoas negras e usassem roupas coloridas como a dos africanos.

Realizamos, então, a leitura coletiva do conto. Os estudantes, que não conheciam a história, ficaram fascinados pelo enredo e os que já conheciam, depararam-se com uma outra versão, tão encantadora quanto a versão europeizada. Vejamos alguns depoimentos sobre a obra:

**Aluna M.E.B.S.**

“O livro é muito colorido. As princesas que a história vai mostrando são bastante diferentes, eu achei bem interessante”.

**Aluno M.D.C.S.**

“Eu gostei muito da parte quando a princesa verdadeira chega no palácio e colocam para ela dormir em cima de vinte colchões. E no outro dia, ela diz que não conseguiu dormir por causa de um ‘negócio’ duro embaixo os colchões. É bem legal a história”.

**Aluna R.S.C.**

“Gostei muito da história. A princesa provou ser verdadeira e conseguiu casar com o príncipe. Ela foi muito corajosa quando enfrentou a tempestade e o desafio da mãe do príncipe”.

Como podemos visualizar nesses depoimentos, a turma conseguiu compreender bem o enredo do conto, que mostrou-se bastante acessível a todos, até para os que apresentavam dificuldades de interpretação de textos.

Propomos então que os alunos estabelecessem uma relação entre o primeiro conto, Pixaim, e o segundo, *A Princesa e a ervilha*, traçando em perfil das personagens com relação às situações de adversidade pelas quais passaram ao longo da história.

**Aluno A.C.N.S.**

“Pixaim e a Princesa eram moças corajosas. Elas conseguiram vencer o preconceito e a desconfiança das pessoas. Elas lutaram para provar quem elas eram de verdade. E algumas vezes isso acontece com a gente”.

**Aluno G.H.S.P.S.**

“Elas conseguiam ver o lado bom das dificuldades. Elas tiravam um aprendizado”.

**Aluna L.T.F.L.**

“O que eu notei de comum, entre as personagens, é que elas eram negras. Pixaim sofria preconceito, mas a princesa não sofria preconceito, pois todos os outros personagens também eram negros como ela”.

O aluno **A.C.N.S.** foi quem melhor conseguiu estabelecer um paralelo entre os dois contos narrados. Ele percebeu que as personagens passaram por situações de preconceito racial e de desconfiança. Esse depoimento mostra-nos que mesmo

os textos tendo sido escritos em épocas distintas, eles estabelecem uma inter-relação de conflitos bem atuais. Quando o aluno afirma, “Elas lutaram para provar quem elas eram de verdade”, evidencia um dos propósitos do nosso trabalho com as adaptações, que é o de contribuir para o autorreconhecimento identitário dos estudantes.

O aluno **G.H.S.P.S.** conseguiu compreender essa inter-relação entre os textos, contudo, observamos pontos que poderiam ser melhor explicados, tais como as representações dos personagens, que inicialmente, mostravam-se inferiorizados, mas com o desenrolar da trama conseguiram visibilidade por meio de alguém ou por conta de seus próprios feitos. Ele poderia ter explicado melhor as relações que aproximavam as duas personagens e pontos que diferiam.

O depoimento desse aluno faz com que, nós professores, reflitamos melhor sobre nossas intervenções pós-leitura: será que estamos atingindo nossos objetivos traçados para a aula? Os nossos questionamentos estão contribuindo para tornar os alunos, leitores mais críticos e eficientes em suas análises? São perguntas que devem ser feitas para aprimorarmos nossa prática ao longo do processo de aprendizagem. Sobre ativar esses sentidos dentro do texto, Cosson (2014) afirma que “[...] 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” (COSSON, 2014, p.27).

A aluna **L.T.F.L.** compreendeu a relação entre os textos, porém sua análise foi superficial, visto que contemplou apenas aspectos explícitos na narrativa. O que foi afirmado por Cosson há pouco mais uma vez vem a corroborar com as análises superficiais que os dois alunos-leitores realizaram, não enxergando os sentidos mais estreitos dos textos e que poderiam se correlacionar: como por exemplo, os aspectos psicológicos das personagens, a superação dos desafios impostos na trama e o desfecho dessas histórias.

**Figura 1 - Contação da história A princesa e a ervilha**



Fonte: Acervo da autora

Após esse debate, propomos uma atividade em que os alunos deveriam construir seu autorretrato, procurando reproduzir suas características físicas com a máxima fidelidade. Essa atividade foi desenvolvida a partir dos debates que foram realizados em sala e tinha por objetivo desenhar o seu autorretrato. O interessante aconteceu durante o processo de colorir a pele; nele, os alunos deveriam encontrar a cor que mais se aproximasse do seu tom. Eles testavam as cores e começavam a questionar-se quanto sua “verdadeira” cor. Muitos que se consideravam brancos se descobriam, na verdade, pardos. Foi um trabalho de arte e reflexão de autorreconhecimento, que gerou bons frutos, ao observarmos que eram os próprios estudantes que assumiam sua cor e conseguia nessa imensa colcha de retalhos das cores a diversidade existente em apenas uma sala de aula.

**Figura 2 - Autorretrato dos alunos**



Fonte: Acervo da autora

A última atividade dessa oficina foi a de conduzir os alunos até a sala de vídeo, onde apresentamos uma breve reportagem<sup>1</sup>, exibindo príncipes e princesas negras do século XXI e que não são conhecidos dos alunos. Os alunos ficaram surpresos ao verem tanto príncipes e princesas belos e que não possuem grande repercussão nas mídias sociais. Vejamos alguns depoimentos:

**Aluna M.E.B.S.**

“Eu não pensei que existisse princesas negras. Elas são lindas e muito elegantes. Parece que com a princesa do conto de fadas que lemos”.

**Aluna M.E.C.**

“Eu também achei as princesas muito bonitas, mas as roupas não como no conto de fadas, porque elas são modernas. Eu quero ser uma princesa também”.

**Aluno J.F.S.J.**

“Eu gostei de saber que existem príncipes negros, a televisão só mostra a família real da Inglaterra”.

Esses depoimentos mostram como a literatura torna-se um elemento importante na condição de transportar o mundo da fantasia para o mundo real. A aluna **M.E.B.S.** afirmou bem isso, quando disse que “parece com a princesa do conto de fadas que lemos”. Sobre essa proximidade existente entre o mundo real e o mundo da fantasia, Cosson (2014) assegura que “efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade. É resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2014, p. 26).

Ler requer troca de sentidos não só entre livro e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão inseridos, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visão de mundo. Cabe à escola proporcionar essas experiências literárias.

#### **6.4.2. SEGUNDA OFICINA: Valores de minha ancestralidade**

<sup>1</sup> <https://www.geledes.org.br/realiza-africana-8-belas-princesas-negras/>

Nessa segunda oficina, assim como na primeira, os alunos participaram de várias atividades propostas, tanto na oralidade como na escrita. Pretendemos nessa oficina resgatar valores cultivados há tempos por nossos ancestrais e que são retomados nas leituras que realizamos com os contos “Incidente na Raiz”, de Cuti, e o conto adaptado *Rapunzel e o Quibungo*, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho.

Durante a primeira atividade, distribuimos para cada aluno o conto “Incidente na Raiz”, de Cuti, e sugerimos que fosse feita uma leitura silenciosa, a princípio, e em seguida uma leitura compartilhada.

Após essas duas leituras, lançamos mão de um acalourado debate. O conto de Cuti é muito interessante e faz com que pensemos sobre atitudes que realizamos e que promove muitas vezes um apagamento de quem somos e de onde viemos. Diferentemente dos contos anteriores, essa obra questiona seus leitores quanto a não aceitação, enquanto pessoa negra ou descendente de negros. Vejamos então alguns depoimentos:

**Aluna M.F.S.G.**

“No conto Incidente na Raiz, Jussara tem medo de revelar quem ela é de verdade. Ela não aceita ser negra. Não gosta de nada no corpo dela. É muito triste isso”.

**Aluna M.G.L.**

“Não gostei desse conto, porque a mulher, Jussara, esconde que é negra. Ela usava vários truques para ser uma pessoa branca”.

**Aluno V.K.A.S.**

“Jussara é bem diferente das outras personagens, que assumia seus cachos, que eram negras e não negava sua cor. O pior é que existe muita gente assim”.

Ao lermos esses depoimentos, alegramo-nos com as suas respostas, pois elas conseguiram estabelecer, de modo satisfatório, relações de sentidos entre os três textos explorados nas oficinas.

É possível observarmos também uma consciência racial nessas falas, rompendo com o preconceito e fazendo emanar um “lugar de fala”, passando do invisível para o visível. Como afirma Zilberman (2003) a literatura “[...] propicia os

elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber” (ZILBERMAN, 2003, p.29).

Com o intuito de explorarmos mais essas opiniões e compreendermos melhor o conceito da expressão “lugar de fala”, fizemos a seguinte pergunta ao grupo: Quem está autorizado a falar sobre o negro num país onde as pessoas negras são silenciadas e invisibilizadas? Diante da indagação proposta, explanamos o conceito a partir do discurso de Djamila Ribeiro, que afirma que cada um de nós tem um “lugar de fala” a partir da posição que ocupamos na sociedade. Ela acrescenta também que o “lugar de fala do negro”, não estará legitimado se for exposto apenas por negros. O “lugar de fala” não se restringe à cor da pele, ou seja, negros falam de negros, brancos de brancos. O branco pode e deve falar sobre o negro, a partir do seu lugar de fala, como um membro de uma parte mais privilegiada da sociedade e, assim, passando a compreender melhor a situação social dos negros no Brasil, transpondo a inércia do pensamento patriarcal, incomodando-se e reivindicando por uma sociedade mais justa.

Depois que concluímos essa etapa, sugerimos uma visita ao Quilombo de Paratibe, com o objetivo de entrevistarmos a líder quilombola Joseana dos Santos Silva e sabermos um pouco mais sobre os costumes da comunidade e como os moradores lidam com questões de afirmação, resistência ao preconceito/racismo, empoderamento feminino e beleza negra.

Formulamos as perguntas em conjunto, marcamos o dia e fomos com um bom número de alunos até o quilombo.

Chegando ao quilombo, dirigimo-nos até a sede da associação dos moradores, onde entrevistamos Joseana dos Santos, que está à frente da comunidade desde 2006. Segue as perguntas e as respostas da entrevista:

**1. Quantas famílias fazem parte da comunidade quilombola de Paratibe?**

São cadastradas na associação 120 famílias

**2. Como e quando começou a história dessa comunidade?**

A comunidade começou a partir de 4 famílias, que residiam em casas, a princípio, distantes uma das outras e a medida em que os filhos foram crescendo e casando, foram construindo novas casas próximas dos núcleos familiares principais, até

tornar-se essa comunidade que hoje conhecemos.

O pensamento de formar uma associação partiu de questionamentos feitos por dois homens, Padre Francisco e Luís Adriam, em 2006, que acharam curiosa a forma como as casas estavam organizadas, começaram a fomentar no pensamento das pessoas a ideia de organizar-se enquanto comunidade quilombola.

O reconhecimento enquanto comunidade quilombola pela Fundação Palmares veio em 2007. Em seguida, o INCRA começou a delimitar as terras para que não sejam vendidas por granjeiros que existem por perto da comunidade e desejavam vender as terras para construtoras.

**3. Qual a principal atividade econômica da comunidade no passado e atualmente?**

Antigamente as pessoas viviam da pesca de marisco, peixe, caranguejo e camarão. Viviam também da plantação de milho, macaxeira. Os moradores caçavam e faziam carvão.

Hoje em dia, os moradores estão sobrevivendo de empregos formais e informais, no comércio, na área da saúde e no setor de serviços (empregada doméstica, diarista).

**4. A comunidade preserva alguma tradição antiga que foi transmitida de pais para filhos? Quais são algumas dessas tradições?**

Tradições que preservam é a procissão que os moradores participam, todos os anos, em homenagem a Nossa Senhora da Conceição. Procuram preservar o Coko de Roda, muito explorado pelos moradores antigos, e a Capoeira.

**5. Durante as reuniões que acontecem mensalmente, como os moradores, as lideranças da comunidade incentivam ou debatem temas como: autoafirmação negra, empoderamento feminino e beleza negra?**

Infelizmente esses assuntos não são explorados com tanta ênfase, pois as reuniões duram apenas 1 hora e esses assuntos demandam mais tempo.

Joseana frisou que já tentou montar grupos de mulheres para debater temas como empoderamento feminino, beleza negra, mas as mulheres da comunidade não se dispuseram a participar desses grupos. As mulheres da comunidade não acreditam em seu potencial.

**6. Você acredita que ainda há preconceito de pessoas dos conjuntos próximos a comunidade com os moradores do Quilombo de Paratibe ou já é**

**algo superado? Se ainda existe esse olhar racista sobre os residentes do quilombo, como a comunidade lida com isso?**

Antigamente era mais difícil, pois havia muito preconceito com relação as pessoas que viviam no quilombo. Hoje, as pessoas aceitam melhor a presença dos moradores do quilombo e não há mais hostilidades.

**7. O que vocês gostariam de melhorar na comunidade quilombola de Paratibe?**

Um espaço para as crianças brincarem;

Revitalizar o Rio do Padre;

As autoridades enxergassem cada família da comunidade com olhos mais respeitosos e buscando atender as necessidades dessas famílias.

**Figura 3 - Visita ao Quilombo de Paratibe para entrevistar liderança da comunidade**



Fonte: Acervo da autora

Após essa visita ao quilombo, realizamos com os alunos um breve debate sobre as respostas dadas às perguntas que foram feitas à representante da comunidade quilombola.

**Aluna R.S.S.**

“Gostei bastante de conhecer um pouco da história do quilombo. Saber das dificuldades que eles passaram para fazer o povo unido. Gostei de saber que a avó de E.S. foi parteira. Ela ajudou muitas mães a ter seus bebês”.

**Aluna M.E.R.S.F.**

“Mesmo morando na comunidade, não me interessava em saber sobre a história das pessoas e do lugar onde moro. Hoje, eu aprendi como é importante se importar com as pessoas e com o lugar onde vivemos. A comunidade enfrenta problemas que eu nem sabia e nem minha mãe comentava em casa”.

**Aluno E.S.S.**

“Eu já sabia que o Rio do Padre estava contaminado, mas nem ligava e continuava tomando banho. Eu aprendi que as doenças, algumas delas, só vão aparecer depois que tiver grande. Temos que limpar o rio primeiro para depois tomar banho nele”.

Esses depoimentos nos deixaram bastante entusiasmados, pois foram relatos que demonstraram o quanto a atividade de entrevista tinha sido significativa para todos os participantes, pois havíamos atingidos os nossos objetivos, que eram conhecer um pouco mais a comunidade do quilombo de Paratibe, a partir da história das pessoas que vivem ou viveram naquele lugar, e, por fim, conhecer as demandas que a comunidade enfrenta, para ser reconhecida enquanto comunidade remanescente de quilombo e para ser ouvida pelas autoridades com o intuito de ter atendidas suas necessidades.

Essa análise mais aprofundada feita pelos estudantes corrobora com Cosson (2014), quando o estudioso afirma que “[...] dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita” (COSSON, 2014, p. 115).

Podemos extrair desses momentos de interação, depoimentos ricos e que, certamente, irão contribuir para o pensamento crítico de outros estudantes, que estão presentes nesses debates.

Na aula seguinte, fizemos uma breve apresentação dos autores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, responsáveis pela escrita do conto adaptado *Rapunzel e o Quibungo*.

Após essa apresentação, partimos para a leitura do conto *Rapunzel e o Quibungo*. A leitura se deu de forma individual e, depois, coletiva. A proposta de

leitura coletiva do conto foi realizada no pátio de “terra”, que temos na escola, em meio a árvores frutíferas. Os alunos ficaram bastante atentos à contação da história, que trazia em seu enredo elementos brasileiros e africanos.

Durante a interpretação do conto, pudemos observar as dificuldades relativas às interpretações feitas pelos leitores. E constatamos como essas negociações são imprescindíveis para que as impressões iniciais individuais sejam ultrapassadas e deem lugar ao coletivo, o professor nesse espaço deve atuar como um moderador da discussão, ajudando os alunos a sintetizarem suas ideias, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra.

Lançamos para a turma o seguinte questionamento: os contos lidos e trabalhados em sala contam a história de duas mulheres parecidas em suas características físicas, mas diferentes quanto suas atitudes. Em que momento das histórias podemos perceber essas diferenças?

**Aluno M.V.S.S.**

“Eu acho que Jussara queria sempre esconder suas características negras, sempre com medo que alguém reconhecesse ela como negra. E já Rapunzel, era corajosa, brigou até com o Quibungo. Ela queria ser encontrada para ver seus pais de novo e ser feliz com o príncipe”.

**Aluna M.L.T.C.**

“Jussara não queria ser negra. Ela tentava mudar o seu nariz, seu cabelo, sua boca e até a cor da pele, tudo para que as pessoas não visse ela como negra. Já Rapunzel era corajosa e não queria estar escondida, ela queria sair da torre para conhecer o mundo”.

**Aluno Y.V.**

“Eu não me lembro muito da primeira história. Mas sei que, uma não queria ser negra e a outra queria sair da torre, matar o monstro e casar com o príncipe”.

Podemos averiguar nessas falas que os alunos conseguiram compreender as características psicológicas que diferenciavam uma personagem da outra. Percebemos também que os contos eram de fácil compreensão, comprovamos isso quando o aluno **Y.V.** conseguiu estabelecer relação entre os textos, o aluno

apresenta deficiência intelectual (com laudo), o que nos deixou bastante felizes com seu desempenho durante as oficinas.

Essas interações que vão acontecendo entre o leitor e textos faz-nos lembrar de que o texto literário não pode ser trabalhado como os demais gêneros que circulam no ambiente escolar, sob caráter artístico, que, independentemente do público a que se dirige, sempre preza por uma linguagem singular, evocando sentidos que outros tipos de textos não podem despertar. Segundo Todorov (2008, p. 94), a literatura nos apresenta “palavras que nos ajudam a viver melhor”, na medida em que oportuniza o acúmulo de experiências que só seriam possíveis por meio da ficção.

Concluída a atividade de interpretação, partimos para a que tinha como proposta resgatar valores cultivados por nossos ancestrais. Elegemos, então, a pintura afro e o uso de turbantes, heranças culturais que foram vivenciadas pelos alunos.

Uma dificuldade que surgiu nessa atividade foi o fato de as alunas do 9º ano não poderem comparecer à oficina no dia e horário que marcamos. Contudo, a oficina acabou acontecendo com a ajuda voluntária de funcionárias da escola, que haviam acompanhado uma outra oficina de turbante, no ano letivo de 2018, promovida pelo professor de Maculelê.

Foi um momento muito prazeroso para dos os alunos que participaram dessa atividade. Além dos turbantes e das pinturas afro, organizamos um local na sala para fotografarmos os estudantes. O ato de fotografá-los com turbantes e pinturas afro impactou positivamente a todos, pois eles ficaram muito felizes quando conseguiram se enxergar naquelas imagens. Tivemos muitos depoimentos sobre esse momento da atividade. Vejamos alguns deles:

**Aluno M.V.S.S.**

“Gostei muito dessa atividade com os turbantes. Quando fui fotografar, fiquei um pouco envergonhado. Depois quando começou foi de boa, me senti até bonito”.

**Aluna S.M.A.**

“Eu sou tímida e não gosto de fotografar, eu nem queria ver as fotos, mas quando a senhora me chamou e eu vi o meu rosto pensei: ‘Bem que a senhora disse que eu fiquei bonita!’ Gostei demais!”.

**Aluna M.L.T.C.**

“Meu pai não queria que eu participasse dessa atividade, porque disse que turbante era coisa de macumba. Eu disse a ele que não era macumba, é da cultura povo africano que veio ser escravo no Brasil”.

Esses depoimentos foram bastante marcantes, pois atestaram o quanto foi significativo e importante para os alunos. A ressignificação da beleza e de um adorno muitas vezes discriminados, por falta de conhecimento de uma sociedade, que se nega a legitimar valores culturais que foram trazidos junto com os escravizados da África e que hoje compõem e constituem a cultura brasileira.

**Figura 4 - Oficina de turbantes e pinturas afro**



Fonte: Acervo da autora

A escola pode ser considerada como um dos espaços na sociedade que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las, cabendo a essa instituição assumir o compromisso pedagógico e social de superar o

preconceito racial, entendendo-o à luz da história e da realidade étnico-racial do país.

#### **6.4.3. TERCEIRA OFICINA: Diálogos possíveis**

A terceira oficina foi iniciada com a exibição do poema musicado *Gritaram-me negra*, de Victória Santa Cruz; esse momento aconteceu na sala de vídeo, onde, ao final da exibição, promovemos uma breve discussão sobre o poema, que fala de preconceito, sujeição, apagamento da identidade e superação do racismo.

Coletamos alguns depoimentos dos estudantes referentes a esse momento:

**Aluno M.D.C.S.**

“O que eu mais gostei foi quanto a menina do poema, descobriu que não precisa mais se esconder e queria dizer a todos que era negra”.

**Aluna M.G.L.**

“A moça do poema descobriu, por ela mesma, que ser negra não era ruim. Ruim é as pessoas que discrimina”.

**Aluna E.S.M.S.**

“Quando ela fala que tem a chave, eu acho que é porque ela já sabe se defender do racismo das pessoas. Antes de ler essas histórias, eu também não sabia como me defender, mas hoje eu sei falar sobre preconceito”.

Podemos observar nessas falas que os estudantes, embora em sua maioria crianças, demonstraram a capacidade que a literatura tem de revelar novas formas de enxergar o mundo, fazendo-nos refletir e até mesmo mudar posturas diante das situações da vida. A literatura carrega em si esse poder emancipatório, que permite à humanidade soltar suas amarras naturais, religiosas e sociais, como aponta Jauss (1994), quando discorre sobre a obra de arte em geral. Observamos nessa última fala que a aluna experimentou o confronto de suas convicções a partir da leitura de textos, sendo instigada a reavaliar seus conceitos, o que motivou a adotar uma postura diferente do que ela adotava anteriormente.

Cabe salientar que nem todo texto adaptado é capaz de promover este efeito, assim como também nem toda obra literária torna-se especial ao seu leitor, existirão textos que irão dialogar de modo mais profundo, pois se relacionam com

nossas experiências individuais, sendo, portanto, mais significativos para uns do que para outros leitores.

Outro comentário que destacamos, diz respeito à leitura e contação da história adaptada *Cinderela e Chico Rei* de Rachel Isadora, que aborda a subserviência e o apagamento da identidade negra, mas que, ao final da trama, consegue se desvencilhar da madrasta má e suas filhas para tornar-se rainha ao lado de Chico Rei.

**Aluno G.F.A.**

“Essa história foi a que mais gostei. Cinderela vai a procura do príncipe, mesmo sabendo que a madrasta poderia reconhecer ela. A gente deve ser assim, lutar pelo que queremos, sem ligar para as pessoas ruins que existem”.

**Aluna R.S.S.**

“A madrasta e as filhas maltratava muito Cinderela. Elas discriminava Cinderela por ser negra e hoje isso acontece com as pessoas negras”.

**Aluno K.L.N.N.**

“Chico Rei também foi corajoso, pois ele foi atrás do seu amor verdadeiro. Ele não queria saber se Cinderela era rica ou pobre, ele procurou por ela em todas casas. Pra mim, essa foi a parte legal da história: ver a madrasta e as filhas se darem mal”.

Observamos, no registro dos alunos, que a narrativa permitiu aos leitores internalizarem ações dos personagens ficcionais, evidenciando identificação com a trama.

A aluna **R.S.S.**, ao escrever “Elas discriminava Cinderela por ser negra e hoje isso acontece com as pessoas negras”, revela um distanciamento ao falar sobre o negro ou afrodescendente. Isso faz com que reflitamos, pois, em pesquisas, a maioria dos alunos se autodeclararam pardos/negros e a minoria brancos.

Existem duas questões que precisam ser destacadas, primeiramente o desconhecimento dos estudantes sobre “alteridade”, ou seja, reconhecer-se no outro, ver na individualidade do outro uma possibilidade de diálogo e convivência saudável. A outra questão entra no mérito da autoafirmação: quando fazem uso de termos que os distanciam dos africanos e afrodescendentes, evidenciam que não há

**Figura 5 - Leitura e discussão do conto adaptado Cinderela e Chico Rei**



Fonte: Acervo da autora

um reconhecimento identitário consolidado, necessitando de intervenções pontuais e que devem ser continuadas em anos/séries posteriores.

Para finalizarmos a análise das impressões dos sujeitos participantes das oficinas, propomos a análise comparativa entre o conto original *Cinderela* de Charles Perrault e o conto adaptado *Cinderela e Chico Rei* de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Essa etapa da oficina foi bastante produtiva, pois os estudantes conseguiram estabelecer pontos em comum entre os contos, como os elementos que constituem e caracterizam o gênero estudado, e aspectos que divergiam como os cenários onde ocorriam os enredos, as características das personagens, os desafios que foram impostos a Cinderela para que pudesse alcançar o tão almejado sonho de ser feliz com a pessoa amada. Depois desse momento, que foi realizado em uma hora-aula, propusemos a escrita de um conto autoral, que apresentasse os elementos característicos do gênero conto e primasse pela originalidade. Reservamos trechos de produções autorais escritas pelos alunos:

#### **Aluna M.E.R.S.F. – Princesa Dandara**

Há muito tempo atrás, nasceu uma menina chamada Dandara. Ela era uma menina muito linda, com cabelos cacheados, olhos castanhos e pele negra, porém a madrasta de Dandara não gostava dela por ser a menina mais bela. Então resolveu envenenar ela.

Antes do jantar ser servido, a madrasta colocou o veneno na comida da

menina, mas quem comeu a comida não foi Dandara, e sim seu pai. Ele morreu e deixou uma herança enorme para a filha. A madrasta não gostou e pediu a vidente para que visse o seu futuro, ela viu que o seu futuro seria horrível e Dandara teria um futuro maravilhoso.

A madrasta pagou um homem para que matasse a garota. Quando o homem a encontrou, não teve coragem de matar a menina e mandou ela fugir para bem longe. Ela correu muito e encontrou uma casa muito grande e resolveu entrar. Ao entrar, encontrou um quarto com uma cama gigante, que cabia 100 pessoas ou mais e decidiu se deitar um pouco.

Pouco tempo depois escutou barulhos muito altos e se escondeu no armário, deixando um pequeno buraco para ela olhar se vinha alguém. Quando ela olhou, viu um gigante e ficou com muito medo, mas viu também o príncipe Carlos, e notou que os dois eram amigos. Príncipe Carlos estava preocupado com o sumiço de Dandara. Assim que viu Carlos, ela correu até ele e ela ficou muito feliz por ter alguém que se preocupa com ela. Juntos, conseguiram deter a madrasta, que acabou presa. Depois, Carlos e Dandara se casaram e foram felizes para sempre.

### **Aluna E.S.M.S. – A princesa e o buraco**

Era uma vez uma menina chamada Radassa, ela era filha do rei e da rainha de um reino distante. Sua mãe era muito simpática, e Radassa era muito parecida com ela, mas seu pai era chato e ignorante, ele proibia ela de sair do castelo.

Quando Radassa ficou mais velha, ela pediu para dar uma volta na floresta perto do seu castelo. Seu pai deixou, mas ela devia ir com um guarda para que nada de ruim acontecesse. Ela aceitou e foi andar com o guarda.

Radassa ficou impressionada com as árvores, os animais e as cores que existiam naquele lugar, e acabou se distraindo, se perdendo do guarda e caindo com um buraco. O guarda estava procurando a garota, mas não a encontrou e decidiu voltar ao castelo para buscar ajuda.

A menina estava gritando muito pedindo ajuda, até que alguém a ouviu e conseguiu ajudá-la a sair do buraco. Era um rapaz chamado Rhavi, que morava em uma pequena casa perto da floresta. Enquanto eles conversavam no caminho para o castelo, descobriram que tinham muita coisa em comum e foi amor à primeira

vista. Radassa o apresentou para o seus pais, e Rhavi pediu para namorar com ela. Tempos depois, eles se casaram e foram felizes por toda a vida.

### **Aluno M.A.R.F. – A princesa e o feiticeiro**

Era uma vez uma princesa de olhos castanhos, pele negra e cabelo cacheado, que era diferente das outras princesas, pois gostava de brincar na rua com os amigos que fez. Porém, em uma dessas brincadeiras, um monstro invadiu o reino, raptou a princesa e levou ela para um lugar muito longe do castelo.

Assim que isso aconteceu, os pais da princesa mandaram cavaleiros e um príncipe a procura de sua filha amada.

Quando o monstro e a princesa chegaram no lugar, o monstro se revelou como um feiticeiro malvado que não gostava da família real. Ele jogou um feitiço na princesa para que se esquecesse de sua mãe, seu pai e de sua vida. O feiticeiro também queria fazer com que ela se tornasse uma bruxa feia, mas bem na hora que ele ia jogar o feitiço, o príncipe chegou com um guarda. Eles lutaram com o feiticeiro e fizeram com que ele desfizesse a magia que tinha feito a menina se esquecer de tudo.

No final, o feitiço foi quebrado, voltaram para o castelo e foram felizes para sempre.

Os contos produzidos pelos alunos apresentam as características que são partes constituintes de um conto literário, contemplando o mundo da efabulação por meio de personagens e cenários mágicos. É possível verificamos, ainda, uma constância de “ finais felizes”, o que nos faz refletir sobre o poder dos contos de fadas em produzir esse sentimento de garantia de que as dificuldades podem ser vencidas, as florestas atravessadas, as grandes torres escaladas e os perigos superados, por mais fraco e insignificante que seja quem pretende vencer as adversidades da vida. De acordo com Bettelheim (1980), o conto ensina a aceitar melhor as pequenas decepções que são impostas pelo cotidiano, ensinando aquele que se sente desprotegido que, à semelhança do que é narrado e os esforços por se tornar melhor não de ser, um dia, a desejada recompensa.

Embora os textos tenham passado pelo processo de reescrita, é possível percebermos que as produções ainda apresentam alguns desvios gramaticais, com

relação à ortografia, à pontuação, à constituição dos parágrafos e à concordância verbal, contudo não comprometem o entendimento do leitor. As produções, apesar de conterem elementos narrativos característicos dos contos de fada, cada aluno apresentou um estilo próprio de escrita.

Observamos que as leituras e as discussões que foram realizadas nas oficinas temáticas estão presentes nos textos produzidos. Isso mostra que o trabalho de socialização das leituras foi bastante positivo para instigar o pensamento crítico dos estudantes e assim auxiliá-los no processo de produção de suas escritas.

Confirmando, portanto, que as práticas de letramento literário estimulam o processo de ensino-aprendizagem tanto de leitura como de escrita. Cosson (2014) afirma que:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela (COSSON, 2014, p. 65).

Depois das análises das interpretações orais e escritas, temos a certeza da importância do letramento através da leitura dos contos de fadas como forma de promover e auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Logo, podemos “confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura” (COSSON, 2014, p. 107). Cabendo à instituição escolar o papel de, por meio do letramento literário, estimular o gosto pela leitura, tendo o professor como o agente mediador desse processo.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a proposta desse trabalho de dissertação com o sentimento de termos contribuído para a discussão da utilização de textos adaptados nas salas de aula, sobretudo daqueles que não gozam de prestígio conferido pelas instâncias de legitimação, que os elevam à condição de clássicos da literatura universal. Constatamos à necessidade urgente de um trabalho mais significativo com leitura literária entre crianças e jovens, com o objetivo de promover o gosto e o hábito da leitura, auxiliando-os no processo de formação leitora e conseqüentemente torná-los leitores proficientes, reflexivos e críticos.

Acreditamos que, as adaptações de narrativas clássicas podem contribuir significativamente para a efetivação de práticas de letramento nas séries iniciais do ensino básico, pois contemplam temas e personagens fundamentais para a construção de um saber literário, bem como inclinam “as histórias para um tipo determinado de fantasia: aquela que pode estabelecer-se em um quadro realista de vida cotidiana, ao qual podem juntar-se, ou não, alguns elementos fantásticos” (COLOMER, 2007, p. 97).

Escolhemos trabalhar o letramento literário através de oficinas temáticas, por meio do gênero conto, estimulando a participação ativa dos estudantes e conduzindo-os a se posicionarem diante da obra, mediante questionamentos ou apenas comentando os temas discutidos. Cabe destacar, a gratificação sentida ao observar a atuação sempre presente dos alunos envolvidos no projeto, vendo-os se colocarem de modo crítico frente às situações colocadas. As atividades orais e escritas tinham como objetivo suscitar a reflexão em torno de temas que remetiam a afirmação identitária negra e a valorização da cultura local e das pessoas, como forma de ensinar sobre o respeito e tolerância.

Enxergamos a necessidade constante da leitura literária na escola, pois ela nos faz refletir e questionar a realidade que nos rodeia, podendo assim mudar os nossos posicionamentos e comportamentos frente ao outro e a vida. E assim, torna-se um ser humano mais humanizado no sentido de saber se colocar no lugar do outro e a partir daí refletir e transformar o meio em que vive.

Nosso trabalho teve como finalidade ir além da leitura que serve apenas para deleite, conforme afirma Cosson (2014, p. 23), que “permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com todo o compromisso de

conhecimento que todo saber exige”, ou seja, uma leitura crítica que contribua no processo de formação cidadã dos nossos estudantes.

Destacamos ainda que nem todo o texto adaptado apresenta qualidades que os credencia como uma boa opção de leitura para o desenvolvimento de um trabalho na escola, haja vista a qualidade duvidosa de alguns textos que circulam no espaço escolar, cabendo ao professor, a tarefa de selecionar os textos ou livros, que farão parte dos círculos de leitura em sua turma. Defendemos as reescritas capazes de transpor a barreira da linguagem conduzindo os leitores infanto-juvenis a perceberem a riqueza literária dos textos.

Distante de darmos por encerrada essa discussão em torno do tema, ansiamos para que as reflexões aqui discutidas sirvam para fomentar debates posteriores e que venham contribuir para a consolidação das adaptações enquanto textos literários portadores de sentido, que podem e devem ser incentivados no espaço escolar.

## 8. REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Cinderela e Chico Rei**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e adaptação**: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, de Rudyard Kipling/Lauro Maia Amorim. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.il.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil**: primeira configuração espacial. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

APPADURAI, Arjun. Notas para uma geografia pós-nacional. **Revista Novos Estudos CEBRAP**. n. 49, nov 1997.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico (Organizadora). **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, Coleção Todas as Letras, v. 05, 2011.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **A identidade do negro no Brasil**. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, s/d.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: P. Poutignat & J. StreiffFenart (orgs.). **Teorias da Identidade**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 185-227.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BÖHM, Gabriela Hardtke. Peter Pan para crianças brasileiras: adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: CECCANTINI, J. L. C. T. **Leitura e**

**literatura infanto-juvenil:** memória de gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Ed. Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries.** Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries.** Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola de Paratibe - João Pessoa – Paraíba;** Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil?** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995. P. 169-191.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos.** São Paulo: Paulinas, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 1987.

- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios).
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSTA, Iany Elizabeth. **A resignificação da identidade quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa – PB**: uma análise a partir dos processos de resistência. (Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2016.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- CUTI (Luiz Silva). Incidente na raiz. *In*. CUTI, L. S. **Contos crespos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.
- FIABANI, Aldemir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários**: uma história de leitura no Brasil. Tese. (Doutorado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2009.
- FORTES, Maria Ester. Comunidades Quilombolas na Paraíba. **Cadernos Imboeiros**. João Pessoa, v.4, n.1, out.2015.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, jan.-jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, n. 21, 2002b.

GONÇALVES. Maria Ronízia, **Relatório Técnico de Titulação e Delimitação do Território da Comunidade Negra de Paratibe**. João Pessoa: 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Literatura infantil e o pó de pirlimpimpim. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* **Lendo e escrevendo Lobato**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.13-30.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. Trad. Thaisa Burani. São Paulo: Farol Literário, 2016.

JOVINO, I. da S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, F.; LIMA, M. N. **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 177-217. Disponível em: <<http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/EX002.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A.B (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: LAJOLO, M. **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LAJOLO, M. Negros e Negras em Monteiro Lobato. *In*: TEIXEIRA, Eliane Marta Lopes (org). **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LERNER, Dalia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MATTOSO, Kátia M de Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. **Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

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

MUNANGA, Kabenlege; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

MUNDT, Renata de Souza Dias. A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação? XI Congresso Internacional da ABRALIC. **Anais**. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/RENATA\\_MUNDT.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/RENATA_MUNDT.pdf)>. Acesso em: 29 de junho de 2019.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Remanescentes de quilombos na fronteira amazônica**: a etnicidade como instrumento de luta. Terra de Quilombos, Rio de Janeiro. ABA. 1995b. p 1-11.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTINS, Rosemary. Educação Escolar Quilombola. **Revista Poiésis**, Tubarão, v.8, n.13, p.189-202. Jan/Jun, 2014.

PEREIRA, Inês. **Identidades em Rede**: construção identitária e movimento associativo. Sociologia, problemas e práticas, nº40, 2002, p. 107-121.

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

PRIORE, Mary Del. **História da gente brasileira**. Colônia, v.1. Rio de Janeiro: Laya, 2016.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras - Etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Cadernos Cândido Mendes, nº 17, set. 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Castello. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2010.

WEIZY, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

## **ANEXOS**

## ANEXO I – INCIDENTE NA RAIZ

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e... O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos.

Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica. E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete – já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) – de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzeada, muito creme e pó para clarear. Lá um dia, veio alguém com a notícia de “alisamento permanente”. Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pêlos. Jussara deixou-se influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se. Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito de hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

– Tá melhor, nêga?

Ela desmaiou de novo.

**CUTI. Contos Crespos. Mazza Edições, 2008. 216p.**

## ANEXO II – CINDERELA

Era uma vez um senhor viúvo que tinha uma filha a quem amava muito. Ele decidiu casar-se novamente com uma viúva que tinha duas filhas.

O pobre homem morreu, deixando sua filha desolada. No entanto, a madrasta e suas filhas ficaram felizes com a herança.

As três mulheres invejavam a beleza e a bondade da moça. Então a converteram em sua criada, e a chamavam Cinderela.

Cinderela lavava, limpava, passava e cozinhava. Porém, mais que tudo chorava, porque ninguém mais gostava dela. Um dia, o arauto do rei convidou todas as jovens do reino para um baile no palácio, pois o príncipe herdeiro queria escolher uma esposa.

As filhas da madrasta acreditavam que uma delas seria a escolhida, e passaram a tarde provando vestidos.

A pobre Cinderela também queria ir ao baile, mas as suas irmãs a proibiram.

Foram ao baile zombando de Cinderela que ficou em casa, muito triste.

De repente surgiu vinda do céu, uma luz muito forte, que se transformou numa fada.

- Cinderela, sou sua fada madrinha, não chores, não quero que vivas triste, se anime pois, esta noite irás ao baile.

E com sua varinha de condão transformou as pobres roupas da jovem num lindo vestido, e os sapatos viraram sapatinhos de cristal.

A fada ainda transformou uma abóbora numa carruagem, dois ratinhos em cavalos, e o cachorro de Cinderela no seu cocheiro.

A jovem ficou encantada com a magia da fada.

\_ Vá depressa minha menina! - disse a fada. Mas não esqueças que o encanto se romperá à meia noite e tudo voltará a ser como era.

Cinderela entrou no palácio e todos ficaram encantados com sua beleza. Estava tão bonita que a madrasta e as suas irmãs não a reconheceram.

As mulheres ficaram encantadas com o seu vestido, era o mais belo da festa.

O príncipe que até então não havia encontrado nenhuma moça que o tivesse agradado, ficou encantado ao vê-la. Quis dançar somente com Cinderela.

Os dois dançaram a noite toda, deixando as moças da festa com muita inveja de daquela desconhecida.

Cinderela estava tão feliz que não percebeu o tempo passar. Quando olhou para o grande relógio no salão, viu que faltavam poucos minutos para a meia noite.

Antes que terminasse o encanto, Cinderela foi embora correndo, desceu as escadas com tanta pressa que perdeu um sapatinho de cristal.



O príncipe, que estava apaixonado por Cinderela, saiu correndo atrás da jovem mas não conseguiu alcançá-la. Encontrou o seu sapatinho de cristal na escada e o guardou.

No dia seguinte, o príncipe que não sabia nem ao menos o nome de sua amada, mandou que seu pajem a procurasse pelo reino, a moça cujo pé coubesse naquele sapatinho.

O pajem procurou por todo o reino, mas nenhuma moça tinha um pé tão pequeno que coubesse naquele sapatinho.

Quando chegou na casa de Cinderela, provou o sapatinho nas suas irmãs, mas os pés delas eram grandes demais.

mo o sapato era pequeno, por mais que as irmãs tentassem, não servia.

Ele estava indo embora quando viu Cinderela varrendo um cômodo da casa. Após muito insistir ele conseguiu fazê-la provar o sapatinho.

Quando a madrasta e as irmãs viram Cinderela calçar o sapatinho ficaram surpresas. Ele serviu perfeitamente em seu pequeno pezinho.

Ele levou-a para o castelo ao encontro do príncipe.

No dia seguinte, Cinderela casou-se com o príncipe e houve festa em todo o reino.

Agora, Cinderela era amada e os dois foram muito felizes.

**Charles Perrault.**

**ANEXO III – GRITARAM-ME NEGRA**

Tinha sete anos apenas,  
apenas sete anos,  
Que sete anos!  
Não chegava nem a cinco!  
De repente umas vozes na rua  
me gritaram Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!  
“Por acaso sou negra?” – me disse  
SIM!  
“Que coisa é ser negra?”  
Negra!  
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.  
Negra!  
E me senti negra,  
Negra!  
Como eles diziam  
Negra!  
E retrocedi  
Negra!  
Como eles queriam  
Negra!  
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos  
e mirei apenas minha carne tostada  
E retrocedi  
Negra!  
E retrocedi . . .  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Neeegra!  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
E passava o tempo,  
e sempre amargurada  
Continuava levando nas minhas costas  
minha pesada carga  
E como pesava!...  
Alisei o cabelo,  
Passei pó na cara,  
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Neeegra!

Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra!  
 E daí?  
 E daí?  
 Negra!  
 Sim  
 Negra!  
 Sou  
 Negra!  
 Negra  
 Negra!  
 Negra sou  
 Negra!  
 Sim  
 Negra!  
 Sou  
 Negra!  
 Negra  
 Negra!  
 Negra sou  
 De hoje em diante não quero  
 alisar meu cabelo  
 Não quero  
 E vou rir daqueles,  
 que por evitar – segundo eles –  
 que por evitar-nos algum disabor  
 Chamam aos negros de gente de cor  
 E de que cor!  
 NEGRA  
 E como soa lindo!  
 NEGRO  
 E que ritmo tem!  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro  
 Afinal  
 Afinal compreendi  
 AFINAL  
 Já não retrocedo  
 AFINAL

E avanço segura

AFINAL

Avanço e espero

AFINAL

E bendigo aos céus porque quis Deus  
que negro azeviche fosse minha cor

E já compreendi

AFINAL

Já tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

Negra sou!

**(Victoria Santa Cruz)**

## Anexo IV - Certidão de auto reconhecimento da comunidade de Paratibe



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
 MINISTÉRIO DA CULTURA  
 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES  
 Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade Negra de Paratibe**, localizada no município de João Pessoa, Estado da Paraíba, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 006, Registro n. 658, fl. 168, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

Declarante(s):

Joseane Pereira da Silva Santos – CPF/MF n.º 012.041.274-84  
 Maria de Nazaré Pereira da Silva – CPF/MF n.º 734.712.324-00  
 Josinaldo Antônio da Silva – CPF-MF n.º 874.447.044-49  
 Ana Maria da Silva – CPF/MF n.º 079.367.934-61  
 Joseneide América da Silva – CPF/MF n.º 033.080.264-06

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **11 de julho de 2006.**

O referido é verdade e dou fé

**UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO**  
 Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF - Brasil  
 Fone: (0 XX 61) 3424-0106(0 XX 61) 3424-0137 – Fax: (0 XX 61) 3326-0242  
 E-mail: chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

“A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira” (Wally Salomão)

**Anexo V - Parecer consubstanciado do CEP**

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Adaptações dos contos clássicos infantis: contribuições para uma representatividade negra

**Pesquisador:** Rosilanea Niedja Soares Costa dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 13503919.8.0000.5188

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.427.457

**Apresentação do Projeto:**

bem elaborado analisa as relações interraciais a partir dos sonhos e fantasias de clássicos infantis

**Objetivo da Pesquisa:**

coerentes com a proposta de pesquisa

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

inerentes a projetos de pesquisa

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

temática interessante e bem apresentada

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

atende as exigências institucionais

**Recomendações:**

nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nenhuma

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br