

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA COMUNIDADE QUILÔMBOLA DO CASTAINHO, EM GARANHUNS – PE

Anderson de Souza Frasão¹

Introdução

Este trabalho nos faz compreender a realidade escolar dos estudantes afro-brasileiros da escola municipal Virgília Garcia Bessa, na comunidade do Castainho, em Garanhuns (PE). Decorre de uma pesquisa de iniciação científica que está se desenvolvendo junto à essa comunidade, remanescente de quilombos. Neste bairro rural de negros, que fica a dez quilômetros do centro da cidade, vivem famílias com condições de vidas bastante precárias, que têm na agricultura e nos auxílios governamentais, a base econômica de sua subsistência.

De acordo com essas informações e com os estudos de Anita Monteiro (1985), evidencia-se uma marginalização social no seio dessa comunidade, principalmente por serem negros, viverem numa área rural, com um baixo poder aquisitivo, o que, na maioria das vezes, propicia um certo complexo de inferioridade. Corroborando com a abordagem realizada por Franz Fanon em seus livros “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1983) e “Os Condenados da Terra” (2005) sobre as dificuldades dos afrodescendentes em terem sua identidade respeitada pelas culturas fundamentadas no eurocentrismo.

Partindo desses pressupostos, e diante da afirmação de algumas comunidades, que ao longo do tempo, têm se declarado como remanescentes de quilombos, sem nada se detectar quando se ouve as suas narrativas, pois nada se percebe no que se refere as reminiscências de suas memórias que permitam identificá-las como tal, adotamos como base para o desenvolvimento desse trabalho, o resgate dessa identidade cultural mediante o trabalho de leitura e produção textual à partir da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, pois acredita-se que a história e a memória faz com que as pessoas se orientem no tempo e no espaço, uma vez que, segundo o historiador Joseph Kizerbo, “um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante” (Kizerbo *apud* Munanga, 2008: 16), fato bastante peculiar em alguns países africanos que cultivam a memória como uma forma de “orientar” as novas gerações, de modo que elas não percam os traços essenciais de sua cultura (Chagas, 2009).

A identidade Cultural

Numa visão antropológica, uma identidade se caracteriza através dos conjuntos habituais da cultura dos indivíduos, sendo eles que conferem a diferença entre os demais grupos (Oliveira, 2001), fato que o sociólogo Stuart Hall parece corroborar por entender que esses traços não são definidos biologicamente, já que as “identidades não estão literalmente impressas em nossos genes” (Hall, 2000: 47). As identidades vão se constituindo com o passar do tempo, se consolidando mediante os traços cotidianos e peculiares de cada sociedade, não são fixas, passam por processos de transição (Santos, 1995). Dessa forma, tradição e memória ocupam outras representações. Contudo, não deixamos de considerar que os povos sempre guardam no bojo de sua memória peculiaridades culturais.

Através do trabalho com narrativas afro-brasileiras buscamos o resgate da identidade cultural dessa comunidade, de modo que ela apresente a relevância significativa dos valores culturais de cada aluno, fazendo com que ele possa conhecer a

¹ Graduando em Letras, pela Universidade de Pernambuco – andersonfrasao@hotmail.com

sua história local através das histórias contada pelos mais velhos, para que com isso possa tecer novas narrativas, pois “contar história, recriar, ressignificar e induzir os alunos a produção textual é extremamente relevante, não somente no âmbito de conscientização, mas também no nível intelectual” (Chagas, 2009: 133).

Leitura e Produção Textual

O trabalho com leitura proporciona mudanças no espaço escolar. As leituras ampliam as visões de mundo, cria e recria concepções. Um leitor atento é inquieto, tem ideologias e questiona os valores imbuídos em sua sociedade. Para tanto é preciso postura educacional que privilegie os valores de cada sociedade e, o que é mais importante, que “desde cedo, as crianças se conscientizem das diferenças e aprendam não somente a conviver com elas, mas respeitá-las e lutar por uma vida mais digna com oportunidades iguais para todos” (Chagas, 2009: 132), se desenvolvendo fora dos padrões eurocêntricos e estereotipados, como bem nos aconselha o professor Kagengele Munanga (2008).

A literatura afro-brasileira, aqui, busca a afirmação da personalidade étnico-racial da comunidade escolar, pois, tomando como base essa proposta de leituras significativas e atribuídas de sentidos, as quais se referia Paulo Freire ao dizer que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “re- escrevelo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossas práticas (Freire, 1989: 9-13).

E que Orlandi parece corroborar ao ver a leitura como “produção de sentido que se realiza em conexão com as condições de sua produção e do seu contexto histórico-social” (Orlandi *apud* Silva, 2008: 215). Dessa forma, a leitura requer muito mais que meras abstrações de normas de decodificação, mas interação com o contexto.

A efetivação da leitura na escrita segue as propostas do plano de ensino dos PCNs (1998) do 2º ao 4º ciclo do ensino fundamental referente às especificidades da produção de textos escritos. O estímulo de temáticas específicas, produções com finalidade e especificidade de gênero e os interlocutores são bem claras nas nossas propostas. A nossa solicitação de produções textuais têm seguido, também, as estratégias apontadas por Taylor (Taylor *apud* Spinillo, 2008), de modo elas que contenham ideias principais, clareza, ausência de erros ortográficos que comprometam o encadeamento dos eventos do texto.

Explicando a metodologia

A sistematização de nossa investigação adotou o critério de seleção de 16 jovens, com base em diferentes faixas etária, sexo e idade. A coleta de dados se dá em confluência com oficinas de leitura e produção textual que acontece semanalmente. Optamos pela investigação de campo devido a grande necessidade de interferência nessa situação.

Durante os encontros, a leitura tem sido o elo fundamental de reconhecimento entre as relações intrínsecas da África com o Brasil. Para tanto, utilizamos o trabalhos de alguns escritores africanos e afro-brasileiros.

Para que possamos ampliar sistematicamente nossa percepção dos níveis de leitura, praticamos em todos os encontros rodas de leituras verbalizadas, considerando o alerta que Matencio nos faz ao dizer que “a escola não tem ensinado o aluno efetivamente a ler, porque trabalha basicamente com a leitura em voz alta, acreditando que isso é ensinar a ler, e com interpretação de textos, remetendo-se apenas ao conteúdo” (Matencio apud Silva, 2008: 196) e tomando por proposição a ideia de Ingedore Koch de que “a realização da atividade verbal depende das condições sociais e psicológicas, além de vir determinada pelo motivo básico da atividade e, utilizar diversos meios” (Koch, 2008: 13-4).

Oficinas de contação de histórias

Considerando que um grupo de estudantes participa do ensino fundamental I, temos tido o cuidado de adaptar a nossa proposta a elementos mais lúdicos que nos permitam atingir os objetivos.

Alguns livros infanto-juvenis abordam temáticas que nos possibilita discorrer sobre questões de preconceito étnico-racial presentes no ambiente escolar, que veem o negro como inferior, postura que vem alimentando a segregação racial, preconceito e ideais de branqueamento. A desconstrução dos valores pautados na educação eurocêntrica tem sido nosso norte.

A realização de oficinas tem despertado interesse nos estudantes participantes, quanto ao incentivo a leitura e escrita, principalmente no que se refere a especificidade de temas étnicos-raciais e, a narração de histórias tem surtido grande efeito. Para citar alguns trabalhos que vem sendo executados:

“A África, meu pequeno Chaka...”, de Marie Sellier com ilustrações de Marion Lesage

Nesse livro, temos uma viagem fantástica pelo universo das riquezas culturais da África. Figurando o saber ancestral da Mãe África, temos um velho contador – vovô Dembo – que transmite através de suas memórias a descrição dos aspectos geográficos, culturais, religiosos, culinários e, sobretudo, da memória que alimenta a tradição desse povo.

Essa história serve de orientação para os alunos afro-descendentes, no que se refere as suas raízes, tendo em vista “que em alguns países africanos a memória tem sido cultuada ao longo dos anos, como uma maneira de _orientar_ as novas gerações na perspectiva de que estas não percam de vista a sua identidade” (Chagas, 2009: 131) e nos permite explorar a conscientização sobre a importância da tradição, educando as crianças desde cedo sobre o respeito com as histórias e a posição dos mais velhos em suas comunidades. Ampliando as similitudes entre a “mãe África” e o pluriculturalismo do Brasil.

“O gato e o escuro”, de Mia Couto com ilustrações de Marilda Castanha

Nesse livro, está presente a história de um gatinho desobediente que se chama Pitalgato. Ele atravessa as fronteiras que separam o dia da noite sem levar em conta a advertência de mãe, que o proibira. Mediante essa leitura, foi possível traçar uma linha

bem tênue acerca dos valores imbuídos na educação brasileira e discutir a segregação racial e o preconceito de cor, demonstrando que os valores que constituem cidadãos não se relacionam à cor. Nas especificidades desse caso, nos apropriamos de reflexões do professor Kabengele Munanga (2008) que vê a educação como elemento único de reconstrução dessas ideologias estereotipadas.

“As tranças de Bintou”, de Sylviane A. Diouf com ilustrações de Shane W. Evans

Bintou é uma menina africana que sonha em ter tranças, mas que ao invés disso tem quatro “birotes”. A história dessa menina se passa num contexto cultural muito rico que privilegia o saber dos mais antigos. Nesse caso, presente na oralidade – fato visto claramente quando sua avó explica a causa porque as crianças não devem usar tranças. Mediante essa história, que é bastante poética, é possível entrar no universo da personagem e aprender bastante.

A história de Bintou deu uma grande contribuição para o nosso trabalho, pois, foi possível ilustrar alguns exemplos, já vividos nos contextos sociais desses alunos, de discriminação, haja vista que “os cabelos das crianças afro-brasileiras são identificados como ruins” (Silva, 2008: 24).

Considerações finais

Reconhecendo que o trabalho com os estudos afro-brasileiros é um grande avanço e que reconhecer essa diversidade, questionar as ideologias eurocêntricas e estereotipadas imbuídas no sistema educacional, conscientizar professores e alunos e disseminar os conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, tem se tornado um exercício árduo que a educação tenta enfrentar. Assim, desconstruir as visões preconceituosas presentes na realidade educacional dessa comunidade e estimular esses alunos na formação de uma cidadania realmente condizente com os moldes plurais da nossa cultura tem sido o nosso intento.

Com isso, esperamos melhorar o desempenho escolar, proporcionando gosto pela leitura e, sobretudo, demonstrar a equiparação entre os homens, no que se refere aos valores de cada um, pois, como bem exemplifica o professor Kabengele Munanga (2008), não bastam princípios morais presentes no cristianismo de que todos perante Deus somos iguais e nem as definições científicas de que não existem seres humanos inferiores nem superiores. Buscamos, sobretudo, que a existência das diferenças sejam instituídas, mas elas não sejam elementos para alimentar o preconceito e a discriminação.

Compreendemos que um trabalho dessa natureza é significativo por considerar a formação étnica e estimular a compreensão do mundo desses alunos, bem como a importância de sua identidade como representação social.

Diante disso, se conclui que, uma vez educados em princípios e especificidades referentes a sua cultura, aprender, resgatar e escrever as memórias e histórias do povo afro-brasileiro pode induzir esse alunos a construção de uma nova consciência de cidadania, num país que ainda vê o preconceito racial como mito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quartos ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

- COUTO, Mia. **O gato e o escuro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas: 2008.
- CHAGAS, Sylvania Núbia. Lendo e reconstruindo a identidade: a importância do ensino de literatura infanto-juvenil afro-brasileira para os alunos do ensino fundamental das comunidades quilombolas. In: BEZERRA, Benedito; LUNA, Jairo. (Org.). **Língua, Literatura e Ensino: subsídios teóricos e aplicados**. EDUPE: Recife, 2009, p., 131-135.
- DIOUF, Sylviane Anna. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosaf & Naif, 2004.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.
- _____. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- MONTEIRO, Anita Monteiro de Queiroz. **Castainho: etnografia de um bairro rural de negros**. Recife: Massangana, 1985.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2008.
- OLIVEIRA, Eliana. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 7, ano I, dezembro de 2001 (disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>).
- KOCH, Ingedore. **O texto e a construção do sentido**. 9ª ed., São Paulo: Contexto: 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 4ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1995.
- SELLIER, Marie. **A África, meu pequeno Chaka**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2006.
- SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2008, p., 17-33.
- SILVA, ASSUNÇÃO Maria Souza. Estudantes negros como leitores de literatura afro-brasileira e a identidade racial. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (Org.). **Negro Educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007, p., 209-229.
- SPINILLO, Alina. Galvão. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. Recife, v.42, n.1, p., 29-40, 2008.