

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.012

LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jocélia da Silva Gurgel Freire¹

RESUMO

Uma prática docente que objetive a formação de leitores críticos e autônomos deve necessariamente pensar em um trabalho com o texto literário que seja capaz de proporcionar espaços de diálogos e discussões visando possibilitar ao leitor refletir e ampliar a compreensão sobre si e sobre a realidade que lhe envolve. Para tanto, é preciso explorar narrativas que fomentem diálogos com a multiplicidade de culturas, valores e crenças que constituem a nossa sociedade. Diante desse entendimento, planejamos e desenvolvemos ações de letramento literário a partir do livro Olhos d'água (2016), de Conceição Evaristo, com as turmas do 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN, Campus Apodi. Para direcionar nossas ações, fundamentamo-nos nas abordagens de Dalvi (2013) sobre o ensino de literatura na escola, em Cosson (2024) com suas considerações sobre letramento literário e nas orientações previstas na Lei nº 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Através das ações desenvolvidas, observamos o potencial que o trabalho com a literatura afro-brasileira exerce no fomento a uma educação de caráter antirracista e , consequente-

1 Docente de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Apodi, jocelia.silva@ifrn.edu.br

mente, na formação de um leitor mais crítico que compreende e valoriza a diversidade que lhe constitui.

Palavras-chave: Letramento literário, Literatura afro-brasileira, Formação de leitores, Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

Uma prática docente que objetive a formação de leitores críticos e autônomos deve necessariamente pensar em um trabalho com o texto literário que seja capaz de proporcionar espaços de diálogos e discussões visando possibilitar ao leitor refletir e ampliar a compreensão sobre si e sobre a realidade que lhe envolve. Por meio do texto literário, somos convocados a explorar a experiência humana a partir de um processo de abertura a nós mesmos e ao outro, sendo, portanto, um lugar de encontro com outros povos, culturas, valores e saberes. Para tanto, é preciso explorar narrativas que fomentem tais diálogos. Sob esse prisma, é que compreendemos como necessário e urgente romper com a narrativa única de caráter eurocêntrico que, por muito tempo, esteve no centro das leituras literárias trabalhadas nas escolas. Contudo, tal postura, encontrava (ou ainda encontra) respaldo na própria estrutura curricular marcadamente homogeneizadora e monocultural (CANDAUI, 2008).

Buscando solucionar tal problemática surgem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diante dessa orientação, as escolas são convocadas a trazer para o centro da discussão a pluralidade étnico-racial que nos constitui. Inicia-se um processo de descolonização dos currículos (GOMES, 2012), visando dar voz e visibilidade às narrativas negadas e silenciadas por muito tempo. Movidos por esse objetivo de contribuir para que as narrativas afro-brasileiras se tornem cada vez mais audíveis, foi que pensamos em desenvolver ações de letramento literário a partir do livro “Olhos d’água” (2016), da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, com as turmas dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN, Campus Apodi, cuja experiência socializaremos neste trabalho.

Tais ações foram desenvolvidas dentro do projeto de ensino intitulado “Leitimize-se nas sala de aula de línguas”, aprovado pelo Edital Nº 3/2024

- DG/AP/RE/IFRN - Edital específico do Campus Apodi. Esse projeto fundamentou-se em um conjunto de ações pedagógicas que contemplou 15 turmas (totalizando um quantitativo de 563 alunos beneficiados) e as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola. O trabalho com a obra “Olhos d’água” (2016) foi realizado na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II com as turmas dos segundos anos dos Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e Química.

Quanto ao percurso teórico-metodológico, iniciamos apresentando algumas discussões teóricas (SILVA, 2000; SPIVAK, 2010; GOMES, 2012) que fundamentam nossas análises e a orientação prevista na legislação - Lei nº 11.645/2008 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Em seguida, trazemos as contribuições do paradigma do letramento literário (COSSON, 2024) que, juntamente com Dalvi (2013), nortearam os procedimentos metodológicos adotados para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

No que diz respeito aos resultados obtidos, evidenciamos um aprofundamento significativo nas experiências de leitura dos discentes participantes do projeto. As produções artístico-culturais desenvolvidas, demonstraram um amadurecimento da competência literária e motivaram o interesse por novas leituras literárias que abordem a cultura, saberes e valores de grupos étnico-raciais diversos, contribuindo assim para um contexto escolar mais inclusivo. À vista disso, constatou-se que o método de letramento literário contribui positivamente para o fomento de práticas de leitura literária que suscitam uma atitude mais crítica, ativa e autoral do discente frente ao texto literário, contribuindo para uma formação de sujeitos-leitores críticos e reflexivos que possam ser participantes ativos e autônomos dentro da esfera educacional, bem como no contexto social mais amplo.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A mudança estrutural promovida pela legislação, conforme as Leis acima apresentadas, contribuiu para refletirmos sobre a forte influência que as culturas e povos hegemônicos exerciam - ou ainda exercem - nos currículos escolares. Embora tenhamos dado um passo significativo rumo ao processo de descolonização dos currículos escolares, ainda temos muito a percorrer. Quando levamos em consideração as propostas curriculares atuais, observamos uma forte predominância de conteúdos relacionados aos povos hegemônicos, ou uma abordagem dos grupos sociais minoritários realizada de modo estereotipado (GOMES, 2012). Tal seletividade e/ou distorções materializam o silenciamento e a invisibilidade dessas minorias. Diante disso, é preciso se questionar: “o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala?” (GOMES, 2012, p. 105).

Sobre essa impossibilidade de falar, referimo-nos às discussões propostas por Spivak (2010) que enfatizava o emudecimento, não pela impossibilidade de articular a fala, mas pela impossibilidade de ter sua voz representada em um sistema repressivo colonialista e racista. A professora indiana abordou essa questão considerando a posição do sujeito colonizado (subalterno²), cuja voz era sempre intermediada por outro, impossibilitando assim, uma autorrepresentação. Spivak (2010, p. 14) vai destacar o fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome daqueles. Agindo desse modo, acabamos por “reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido” (SPIVAK, 2010, p. 12). Para Spivak (2010),

2 Para Spivak (2000, p.12), o termo subalterno descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.

o objetivo a ser perseguido não é o de falar por ou pelo subalterno, mas criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar, como também, ser ouvido.

Considerando a problemática da falta de autorrepresentação dos povos subalternos e oprimidos, Kilomba (2021) vai destacar a importância de se construir uma autorrepresentação por meio da literatura produzida por tais povos. A autora enfatiza que, por meio da escrita, se estabelece um ato de descolonização, na medida em que é o próprio sujeito negro que vai narrar a sua história, quem vai definir sua realidade, não mais o outro que fará isso por ele. O sujeito negro sai da posição de “Outridade”, de objeto, para tornar-se sujeito e para contar a si mesmo de modo novo. Essa “Outridade” trata-se da personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco, ou seja, “a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída. A/O Outra/o não é outra/o per se; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação” (KILOMBA, 2021, p. 38).

Falar sobre representação, remete-nos ainda às discussões postuladas por Silva (2000), para quem a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação³, pois, por meio desta, aquelas adquirem sentido. Segundo enfatiza Silva (2000),

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. (SILVA, 2000, p. 91).

3 Conforme Silva (2000, p. 90-91), representação deve ser concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior.

Como pontuado acima, a identidade e a diferença são produzidas por meio de representações simbólicas e discursivas, sendo portanto, produções sociais e que estão sujeitas às relações de poder. Se tais representações fixam uma identidade como sendo a norma, elege-se - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Atribui-se a identidade normatizada todos os aspectos positivos enquanto que as outras identidades são avaliadas de modo negativo. A identidade normatizada é considerada como “natural” e única, numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial, mas sim “a identidade”, o que seria o “normal” (SILVA, 2000). Em contrapartida, como a definição da identidade depende da diferença, o que fosse diferente desse “normal” seria considerado o “anormal”. Dessa forma, temos a seguinte constatação: “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2000, p. 84).

Como se pode observar, a fixação de uma identidade ao mesmo tempo que é uma tendência é também uma impossibilidade. Qualquer tentativa de fixação e/ou essencialismo é sempre uma construção que envolve mecanismos de poder que se manifestam por meio da representação. Portanto,

No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 91-92).

Quando consideramos as representações identitárias constitutivas dos currículos escolares, observamos uma predominância para as representações dos povos e culturas hegemônicos (brancos, colonizadores,

européus) e uma falta de representatividade dos demais povos e culturas, caso dos grupos afro-brasileiros. Diante dessa realidade, constrói-se, de modo equivocado, uma representação positiva do “ser branco” e uma representação negativa do outro, do diferente, no caso, do “ser negro”. Enquanto a branquitude assume o caráter do sujeito, normatiza “a identidade”, o negro assume a outridade, torna-se o objeto, apenas sendo representado pelo discurso do sujeito branco.

Nesse contexto, desvela-se a necessidade de representação nos currículos escolares da cultura, dos saberes, dos valores e crenças dos povos originários e afrodiáspóricos, já que sempre foi negada e/ou corrompida tal representatividade. É preciso se fazer audíveis e visíveis as representações simbólicas e discursivas dos diversos grupos étnicos-raciais que nos constituem. E que tal representação se faça pelo próprio sujeito negro e não por intermédio de outrem.

O ato de escrita constitui-se, portanto, como um caminho para o “tornar-se sujeito”. Por meio da escrita literária de autoria negra, é possível dar voz e protagonismo àqueles que sempre ficaram à margem em uma sociedade marcadamente eurocêntrica, patriarcal e racista. Sobre esse potencial que a literatura assume, ressaltamos as ponderações de Cosson (2024):

Ao representar positivamente existências e percursos de vida que reafirmam e defendem as identidades étnicas, sexuais e culturais, as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos. Em um grau menor de engajamento, mas não menos efetivo, a literatura também é considerada um meio de humanização dos leitores, sobretudo aqueles em processo de formação. Isso porque a leitura de representações sociais e expressões identitárias positivas presentes nas obras literárias favorece a empatia social, que é compreendida como uma competência essencial para construção permanente de uma sociedade plural e democrática. (COSSON, 2024, p. 101).

A partir desses posicionamentos, podemos afirmar que, ao trazermos as narrativas literárias de Evaristo (2014) para a discussão em sala de aula,

estamos contribuindo para legitimar e validar a identidade do povo negro, através de narrativas que exploram as experiências, os saberes e valores desse povo, contadas por quem tem autoridade para fazê-lo. Desse modo, fazemos com que a voz dos povos afrodiáspóricos se faça ecoar, rompendo com todo e qualquer tipo de silenciamento a eles imposto.

Sobre esse caráter de colaborar com a constituição de identidades assumido pela literatura, afirmamos que

os textos literários, pelo modo como utilizam, reiventam e potencializa, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades [...], subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização. (DALVI, 2013, p. 80)

Conforme enfatizado pela própria Conceição Evaristo (2020) em seu conceito-experiência “Escrevivência”, o ato de escrita é uma busca por se inserir em um mundo que desconsidera suas histórias e vivências e que, ao fazê-lo, inscreve a si e a sua coletividade. Desse modo,

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p.38).

Sob esse viés, observamos que as narrativas de Evaristo (2016) possibilitam a representação do povo negro, pois encontramos um sujeito negro que sai da posição de “Outridade” para assumir a de sujeito que narra a si mesmo e aos seus. Tais narrativas evidenciam, portanto, situações experienciadas por esses povos, o que contribui no processo de identificação de muitos sujeitos, que, ao se encontrarem em situação semelhante a dos personagens representados, acolhem o texto a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando (ou não) com as personagens (EVARISTO, 2020).

O termo *escrevivência* caracteriza, portanto, uma escrita literária poética que desvela as vivências e experiências do sujeito que enuncia, no caso de Evaristo, uma mulher negra e periférica, que assume a escrita como um procedimento literário que funciona, por vezes, como assunção do que ficou recalçado, silenciado e apagado pela História. Conforme destaca Fonseca (2020),

ao mergulhar no universo de vivências e experiências vividas, sobretudo, por mulheres que cuidam do sustento dos filhos, do reforço ao ganho pouco dos homens, quase sempre envolvidos com ocupações extenuantes, provisórias e mal remuneradas, a escritora vasculha histórias de vidas marcadas pela exclusão e pela invisibilidade. [...] sua literatura é um espaço que acolhe os relatos de vidas marcadas pela escravidão ou pelas agruras dela decorrentes. Essas experiências são recuperadas por estratégias que instalam, no ato de escrever, as emoções do experimentar e do viver. (FONSECA, 2020, p. 61).

Encontramos na produção literária de Evaristo (2016), um escrita que fala de si, mas se abre ao outro, a coletividade, uma escrita em que ao abordar uma experiência individual, assume um sentido universal, caracterizando assim a produção da autora como de grande potencial humanizador, sem, contudo, deixar de considerar o caráter literário de sua escrita. Para a própria Evaristo (2020),

[...] o trabalho com a linguagem caracteriza a obra da autora/autor. Busco muito cuidar desse aspecto por meio da escolha das palavras, do modo de construção frasal, da carga simbólica levada para o texto etc. Esse exercício que faço pretende aproximar o texto o mais possível de uma fala oral. A procura por uma estética que se confunda com a oralidade faz parte de meu projeto literário. (EVARISTO, 2020, p. 42).

Como vemos, a escrita de Evaristo (2016) se insere em um projeto literário que integra os aspectos éticos e estéticos. Sobre essa questão, Cosson (2024) assevera que a ênfase atribuída à representação social e a expressão da identidade não pode excluir a singularidade da literatura enquanto discurso estético, é preciso não perder de vista os outros elementos que compõem a literatura e que são buscados pelos leitores, como o exercício

da fantasia e o jogo da linguagem. Quanto ao professor, “cabe o papel de utilizar a literatura para humanizar e conscientizar, mas sem perder ou ignorar a sua condição estética” (COSSON, 2024, p. 110).

A fim de nos conduzir no processo de aperfeiçoamento do letramento literário de nossos alunos sem perder de vista essa orientação, recorreremos aos direcionamentos do paradigma do letramento literário, conforme abordado por Cosson (2024), para quem a literatura é uma linguagem pela qual simbolizamos a nós e ao mundo em que vivemos. Trata-se de um processo de construção de sentido através do qual criamos e recriamos simbolicamente a existência de cada um de nós (COSSON, 2024).

Dentre os vários aspectos pontuados pelo paradigma como necessários para promover o letramento literário, encontramos a concepção de leitor que devemos assumir. Para Cosson (2024), devemos conceber a leitura literária como uma transação em que o leitor e o texto se condicionam e são condicionados de modo recíproco. Nesse viés, o leitor precisa ser compreendido como um sujeito que, no ato da leitura, “traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida” (p. 178).

Contudo, a experiência de leitura literária, além da participação do leitor, caracteriza-se pela particularidade da linguagem que consiste na construção simbólica do sujeito e do mundo pelo uso da palavra, fazendo emergir a obra literária. O valor da literatura reside

nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária. Por ser única, pessoal e intransferível, por ser uma experiência singular de linguagem, por ser uma construção simbólica feita somente de palavras, a experiência literária é extremamente libertária e humanizadora. (COSSON, 2024, p. 179).

Diante dessa perspectiva, o ensino de literatura proposto para o projeto Leiturize-se fundamentou-se na busca pela formação de um sujeito leitor responsável e crítico, capaz de, por meio das leituras que realiza, significar ou ressignificar a si e ao outro, ampliando assim sua experiência humana, libertando-se das constrições e dos ordenamentos que, por

vezes, lhe são dados. Nisso consiste a renúncia de todo e qualquer tipo de imposição de um sentido convencionado e imutável, mas objetiva convidar o aluno a experiência interpretativa com seus riscos, reforçando sua competência pela aquisição de saberes e de técnicas (ROUXEL, 2013).

A fim de possibilitarmos essa experiência aos alunos, seguimos as orientações dadas por Cosson (2024, p. 185, grifo do autor), para quem a metodologia do paradigma do letramento literário compreende um percurso entre dois polos: “o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos”. O percurso entre esses polos compreende a passagem por três estações: a primeira consiste no encontro pessoal do aluno com a obra; a segunda, na leitura responsiva; e a terceira, na leitura como prática interpretativa.

Fundamentados nesse percurso metodológico, planejamos ações de letramento literário a partir da obra “Olhos d’água” (2016), de Conceição Evaristo. Para cada conto da coletânea trabalhado, desenvolvemos atividades que contemplavam os dois polos citados. Todas essas atividades foram reunidas em um portfólio literário (ver Figuras 1 e 2), compartilhado com a comunidade escolar durante a Semana da Consciência Negra do IFRN- Campus Apodi.

Figura 1 - Exposição dos portfólios da turma de Agropecuária



Figura 2 - Exposição dos portfólios da turma de Química



Fonte: Elaboração própria

Nossas ações iniciaram com a apresentação da autora Conceição Evaristo e de sua obra “Olhos d’água” (2016). Objetivando motivar e despertar a curiosidade dos discentes para a leitura dos contos, destacamos o fato de a obra ser finalista do prêmio

Jabutí de 2015, mas que, ainda assim, foi censurada em uma escola na Bahia⁴. Nesse momento, foi possível analisar e discutir com os alunos como o silenciamento, postulado por Spivak (2010), materializa-se e ainda se faz presente em nossa sociedade nos dias atuais. Logo em seguida, apresentamos o conceito de escrevivência, proposto por Evaristo (1996), enfatizando como a narrativa literária dessa autora rompe com os silenciamentos impostos aos povos negros, na medida em que simboliza as experiências e as vivências desses povos.

Após essa apresentação, iniciamos a realização das atividades que objetivaram o aprofundamento do letramento literário dos alunos. Para cada conto da coletânea “Olhos d’água”(2016), desenvolvemos atividades que exploraram linguagens e gêneros literários diversos, pois, conforme enfatiza Cosson (2024, p. 196), os textos selecionados precisam ser diversos, “o que se busca na pluralidade é que os alunos entrem em contato com vários e diferenciados tipos de obras, a fim de ampliar e diversificar o repertório de textos e práticas literárias”. Sobre esse aspecto, Dalvi (2013) destaca que é importante fazer um adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos visuais, com textos musicais, com textos fílmicos, explorando múltiplos suporte e linguagens.

A seguir, detalharemos duas das sequências de ações desenvolvidas: a primeira, com base no conto “Olhos d’água”; a segunda, a partir do conto “Maria”. Para acesso a todas as sequências de atividades desenvolvidas, disponibilizamos os links de alguns portfólios literários produzidos pelos

4 Link de acesso à notícia: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/11/23/noticia-diversidade.1325090/racismo-e-o-motivo-de-censura-a-conceicao-evaristo-diz-pesquisadora.shtml>> Acesso em 10 out. de 2025.

discentes⁵, já que, pela limitação de espaço determinada pela própria natureza deste trabalho, não nos é possível detalhar todas as produções que integram os portfólios literários.

Os alunos entraram em contato com o primeiro conto da coletânea, intitulado “Olhos d’água” - conto que dá nome à obra - através de uma roda de leitura e discussão, em que eles realizaram uma leitura compartilhada e, em seguida, comentaram sobre as suas experiências individuais de leitura, após o contato inicial com o texto. Tal atividade correspondeu à primeira estação, pois oportunizou aos discentes um encontro pessoal e singular com a obra, para só então, num segundo momento, socializar sua experiência pessoal de leitura com a turma. Nisso consiste a prática do círculo de leitura, num momento de caráter formativo, pois proporciona uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e diálogos em torno do texto trabalhado (COSSON, 2014).

Após esse momento, partimos para a segunda e terceira estações, que foram desenvolvidas de modo simultâneo, já que, através da atividade proposta, foi possível se observar uma prática interpretativa e uma resposta dada à leitura do texto literário lido por meio de uma produção textual. Sobre essa articulação entre as estações, Cosson (2024) ressalta que não possui uma ordem fixa, elas podem acontecer de forma sucessiva ou simultânea, com as duas últimas estações - leitura responsiva e prática interpretativa - fundida em uma única atividade.

A passagem pela segunda e terceira estações deu-se através de duas ações: um registro escrito, em que os alunos apresentariam uma análise sobre como eles observaram o conceito de escrevivência na construção do conto “Olhos d’água”; e ainda, uma releitura da narrativa através de imagens e fotografias que expressassem como eles significaram esse

5 Links de acesso a dois dos portfólios literário produzidos:
<https://drive.google.com/file/d/1--9Qrsv4R0TjqBEJZ5TqXXHFsw6EHNf0/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1g9m8GMIOybNZCX4LQJdHJ9BEvYLQ6vJI/view?usp=sharing>

texto literário (ver Figuras 3, 4, 5 e 6). Conforme enfatizado nas Figuras que seguem, os alunos realizam uma leitura responsiva do conto através de uma representação visual, evidenciando elementos que são significados na narrativa, caso do simbolismo dos olhos, que significa, dentre outros aspectos, a ancestralidade, a memória, o sofrimento coletivo, como também, força e resistência.

Além dessas duas produções que integraram o portfólio literário, os alunos foram convocados ainda a produção de um miniconto multimodal⁶ em que deveriam produzir uma micronarrativa a partir do conto lido. Essa produção audiovisual foi apresentada à comunidade escolar numa exposição de vídeos ocorrida durante a programação da Semana da Consciência Negra do Campus Apodi.

Figura 3 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em imagens.

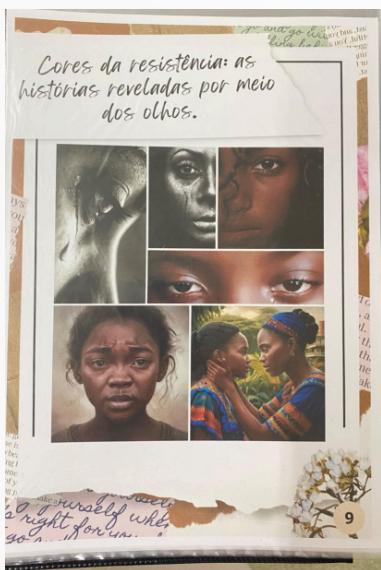


Figura 4 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em imagens.



Fonte: Portfólio literário dos alunos.

6 Links de acesso a dois minicontos:

https://drive.google.com/file/d/1Cir_O6hljavk3Rv7BRxom7mZG9c7Z9b9/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1nNRJryCKOcs4WCX_gQGSECBjDznD0JtT/view?usp=sharing

Figura 05 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em fotografias.

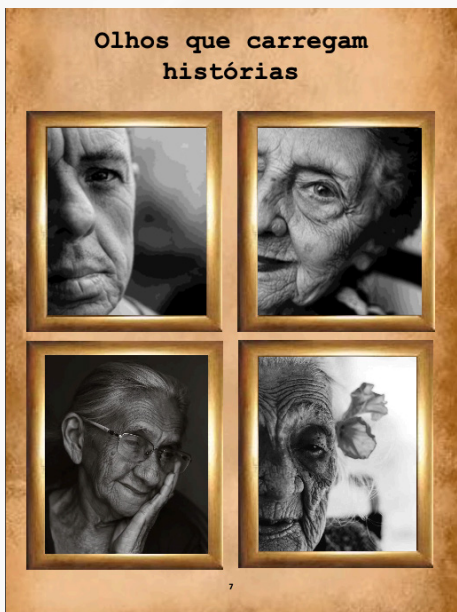


Figura 06 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em fotografias.



Fonte: Portfólio literário dos alunos

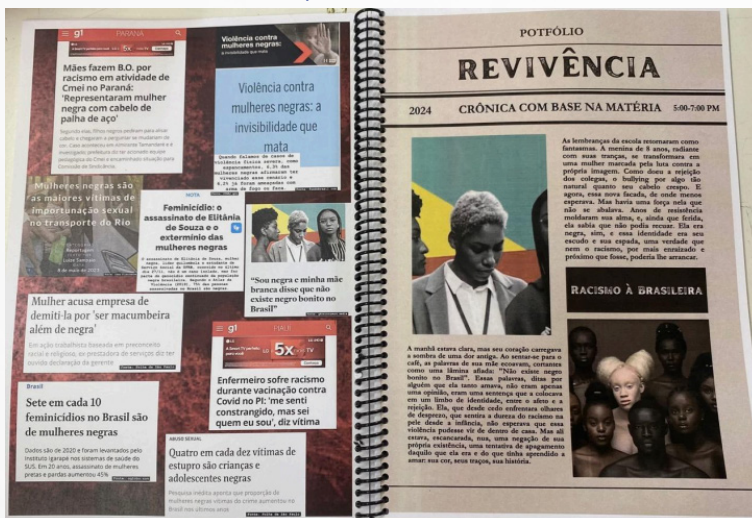
Um aspecto importante de destacar nesse processo, diz respeito ao papel que o docente deve assumir, cabe a ele arquitetar, planejar e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos, contudo, é o aluno o principal agente do processo, isso porque o objetivo principal é o de que esse aluno seja “efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários” (DALVI, 2013, p. 80).

Seguindo esse direcionamento, planejamos a segunda sequência de atividades com base no conto “Maria”. Para o trabalho com essa narrativa, pedimos inicialmente que os alunos pesquisassem e trouxesse para compartilhar em sala de aula notícias em que o povo negro é vítima de diferentes tipos de violência. Os alunos foram convidados a apresentar e comentar o resultado de suas pesquisas. Após esse momento, realizamos a leitura compartilhada do conto “Maria” e pedimos aos alunos que

socializassem sua experiência pessoal de leitura com a sala, enfatizando a relação existente entre as narrativas das notícias e a narrativa literária.

Nesse momento os alunos trazem para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significações ao conto, ao mesmo tempo, em que estabelece uma rede de conexões possíveis, obtendo um resultado significativo para o seu universo compreensivo (AGUIAR, 2013). Dentre os vários aspectos significados pelos discentes, eles destacaram a maneira como a personagem “Maria” representa os vários desafios enfrentados pela população negra em uma sociedade marcadamente racista que exclui e oprime diariamente esse povo. Motivados por essa aproximação entre o universo ficcional e a realidade que nos envolve, solicitamos aos alunos a produção de uma crônica que partisse de uma das notícias compartilhadas por eles. Todas as produções resultantes desse momento foram inseridas nas páginas do portfólio literário, conforme modelo apresentado na Figura 7 abaixo.

Figura 7 - Páginas do portfólio contendo o painel de notícias e a crônica produzidos pelos alunos.



Fonte: Portfólio literário dos alunos.

Além dessas atividades, alguns alunos selecionaram o conto “Maria” para a produção do Miniconto multimodal⁷ que foi apresentado na exposição audiovisual citada anteriormente.

Por meio desse percurso metodológico, a atividade possibilitou a passagem da obra literária em questão, “Maria”, pelas três estações sugeridas no paradigma do letramento literário: o encontro pessoal do aluno com o texto, promovendo uma experiência única e intransferível; a leitura responsável dada ao texto, tornando explícita e externa a experiência com a leitura literária; por fim, a leitura como prática interpretativa que considera a materialidade linguística do texto, a inserção desse texto no fluxo de leitura de outros textos - relações intertextuais - e a leitura do texto considerando a instância contextual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das ações de letramento literário realizadas por meio do Projeto *Leiturize-se*, evidenciamos um aprimoramento significativo das experiências de leitura dos alunos participantes. As produções literárias desenvolvidas pelos discentes demonstraram um aprofundamento da competência literária, além disso, os envolvidos sentiram-se motivados pela leitura de novas obras de autores afro-brasileiros e por promover novos momentos e espaços para discussões literárias no contexto escolar.

Quanto ao método do letramento literário identificamos que esse contribui significativamente para o fomento de práticas de leitura literária que suscitam uma atitude mais crítica, ativa e autoral do discente frente ao texto literário, contribuindo para uma formação de sujeitos-leitores mais livres e responsáveis, capazes de construir um sentido de forma autônoma, bem como, de questionar sua recepção. Um leitor sensível que encontra a si mesmo no texto e que se abre a experiência com o outro,

7 Link de acesso ao miniconto: <https://drive.google.com/file/d/17ngD0JBG49ghS7ic7P5vWx-9cWCXYokQg/view?usp=sharing>

com o desconhecido, fazendo novas descobertas sobre diferentes modos e formas de ser e viver, ampliando assim o seu universo compreensivo.

Outro aspecto que também consideramos necessário destacar, diz respeito à necessidade de se desenvolver projetos de ensino quando objetivamos promover o letramento literário, visto que, por meio de projetos, oportunizamos o trabalho com as obras integrais e não apenas com fragmentos de texto, como observamos algumas propostas contempladas em livros didáticos. Entendemos que uma experiência mais efetiva e significativa com o ensino de literatura ocorre quando se explora o texto literário em toda a sua totalidade e complexidade, e isso é dificultado quando só contamos apenas com fragmentos de textos e com os horários reduzidos de aula em sala.

Além disso, identificamos que o trabalho com projeto também oportunizou explorar a diversidade de narrativas e autores, expandindo o leque de conhecimento e experiências dos alunos, que passaram a dialogar e interagir com várias narrativas, culturas e povos, tornando o trabalho com a literatura mais inclusivo e consciente, na medida em que possibilitou o “acesso aos ‘clássicos’(nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o” (DALVI, 2013, p.74). Ao dar voz e protagonismo àqueles que foram e ainda são socialmente excluídos e discriminados, as narrativas literárias reafirmam e defendem as identidades desses povos, garantindo reconhecimento, legitimidade e empoderamento simbólico a esses grupos. Tal atitude, favorece a empatia social e contribui na construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva (COSSON, 2024).

Através das ações desenvolvidas, observamos o potencial que o trabalho com a literatura afro-brasileira exerce no fomento a uma educação de caráter antirracista e, conseqüentemente, na formação de um leitor mais crítico que compreende e valoriza a diversidade que lhe constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de letramento literário desenvolvidas no projeto de ensino Leiturize-se, para além de oportunizar aos discentes um encontro mais aprofundado com o texto literário e o reconhecimento da literatura como experiência formadora e plural, desvelaram uma prática pedagógica antirracista, mais inclusiva e democrática, trazendo para o centro da discussão obras, autores e narrativas que evidenciaram a diversidade de expressões identitárias, de culturas e povos que nos integram. Pensar numa prática antirracista, quando consideramos um ensino de literatura, precisa necessariamente incluir as narrativas afro-brasileiras, a título de exemplo, “Olhos d`água”(2016), de Conceição Evaristo. Ao propormos uma prática docente a partir das discussões socializadas no presente trabalho, colaboramos na concretização do que se está previsto na Lei nº 11.645/2008 e fazemos audíveis a vozes dos povos afro-brasileiros, por muito tempo silenciadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.;

JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. Trad.: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 153-161.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p.67-97.

EVARISTO, C. **Literatura Negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Dissertação (mestrado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1996.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: **Escrevivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FONSECA, M. N. S. Escrevivência: sentidos em construção. In: **Escrevivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em:<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. Trad.: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p.17-33.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.