

"CONSCIÊNCIA NEGRA": PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA EM ESCOLA ESTADUAL*

BLACK CONSCIOUSNESS: READING PRACTICE FOR CRITICAL FORMATION IN A STATE SCHOOL

Jéssica Daiane Levandovski Thewes¹
Cátia de Azevedo Fronza²

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa manifestações de estudantes de Ensino Médio, de um município situado na região metropolitana de Porto Alegre/RS, em práticas de leitura de textos literários voltadas à formação crítica. Os dados se constituem de transcrições de falas de alunos do segundo ano, produzidas em práticas desenvolvidas em escola estadual. A discussão teórica elucidada, a partir desses dados, o papel da literatura para a formação crítica, à luz de autores como Cândido (2004) e Cosson (2016) e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). As produções discursivas na sociedade contemporânea, por sua vez, são lidas a partir da concepção de discurso bakhtiniana. Os resultados refletem conexões entre os alunos e as obras lidas e que, nas práticas, a literatura e as produções discursivas se constituem como possibilidades para o agir social.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura. Formação crítica. Ensino Médio.

ABSTRACT: This paper presents and analyzes manifestations of high school students during reading practices of literary texts aimed at critical formation. The data consist of transcriptions of the speeches of second-year students produced in practices developed in a state school. Based on these data, the theoretical discussion elucidates the role of literature for critical formation from the authors' perspective Cândido (2004) and Cosson (2016) and also from the guidelines of the Common National Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018). The discursive productions in contemporary society, in turn, are discussed from the Bakhtinian conception of discourse. The results reflect connections between the students and the works read and that, in the practices, literature, and discursive productions are possibilities for social action.

KEYWORDS: Reading. Literature. Critical formation. High School.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale; Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos (2021). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-5610>. E-mail: jessica.levandovski@yahoo.es.

² Doutora em Letras (1999), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com área de concentração em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7777-7884>. E-mail: catiaaf@unisinos.br.

*Artigo recebido em 26 de junho de 2022 e aceito para publicação em 11 de setembro 2022.



Introdução

A literatura é uma possibilidade de atuação social para romper com discursos que refletem situações de injustiça e desigualdade; ela possibilita diferentes formas de interpretar a realidade por meio da experiência com a leitura e impulsiona ações sociais rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Os textos literários são capazes de denunciar diferentes situações de discriminação e revelar identidades nacionais em conflito. Esses conflitos identitários são marcados pelas diferenças, em que as referentes a grupos étnicos recebem maior relevância que outras (WOODWARD, 2012). Cândido (2004, p. 86) entende a literatura como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. [...] ela tem muito a ver com a luta dos direitos humanos”. Nesse sentido, destaca-se e problematiza-se a representação do negro na literatura brasileira, considerando a existência da “literatura *sobre* o negro, de um lado, e literatura *do* negro, de outro” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161, grifo do autor), duas vertentes a serem exploradas neste artigo.

Considerando a diversidade literária, que se faz presente na escola e que contempla autores dessas duas vertentes da literatura afro-brasileira, incorporar o sentido humanizador da literatura às práticas escolares ainda é um dos grandes desafios de professores, em especial no tocante ao Ensino Médio. O currículo enrijecido, com obras pré-determinadas, é um dos fatores a serem enfrentados, porém, evidenciar ao aluno os problemas sociais e atuais que tais obras traduzem pode ser uma forma de aproximá-lo do texto literário. De igual importância, despertar os jovens para a leitura crítica de obras da literatura brasileira se faz necessário. Isso pode ser motivado, por exemplo, pela identificação do lugar de fala do autor e do leitor. O conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, escrito em 1920, é exemplo de como situações discriminatórias se desvelam por meio da literatura, evidenciando o preconceito racial oriundo de situações de escravidão. *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, *Não há vagas*, de Ferreira Gullar, *A peste da Janice*, de Rafael Figueiredo e *O xadrez das cores*, de Marco Schiavon, são exemplos de obras que também possibilitam reflexões nesse sentido.

Tecer relações entre esses diferentes textos e linguagens foi um desafio lançado por um professor de Literatura a seus alunos do Ensino Médio com o objetivo de conduzir os estudantes à reflexão so-



bre si e sua realidade e impulsioná-los ao desejo e à ação em busca de transformações sociais, nesse caso, com foco em situações de discriminação, especialmente racial. A discussão das obras foi abarcada pelo projeto "Consciência Negra", desenvolvido de forma colaborativa com a pesquisadora Thewes (2021), que se ocupou de descrevê-lo e de analisar as práticas de leitura abarcadas pelo projeto.

A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, contempla observações das aulas de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, entrevistas semiestruturadas com o professor de Literatura e rodas de conversa com 17 alunos da referida turma. Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa-ação por contemplar práticas colaborativas entre a pesquisadora e os participantes da investigação. O contexto em foco se trata de uma escola estadual, situada em um município da região metropolitana de Porto Alegre.

A partir dessas especificações, evidencia-se o objetivo delineado para este artigo: apresentar e analisar manifestações de estudantes de Ensino Médio em práticas de leitura de textos literários voltadas à formação crítica. Com esse propósito, primeiramente, apresenta-se o papel da literatura e discute-se, brevemente, seu processo de escolarização, com base nas concepções de Cosson (2016) e Saraiva e Kaspari (2017) e nos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Desenvolve-se também uma reflexão acerca de como se constituem as produções discursivas em correlação à sua finalidade, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2003, 2006), corroborada por Rojo e Barbosa (2015). Depois disso, apresenta-se o projeto "Consciência Negra" e analisa-se uma produção textual desenvolvida pelos alunos e suas manifestações a respeito das leituras realizadas em aula.

O papel da literatura e a formação escolar

Ao lançar olhar sobre algumas práticas escolares que visam a contemplar a leitura e a escrita, é possível identificar uma concepção de letramento ainda pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, semelhante a um conteúdo que possa ser transmitido e assimilado, por meio do ensino ainda estritamente ligado à educação tradicional. Nessa direção, Bunzen (2014) aponta para a problemática que permeia o modo como a leitura e a escrita são abordadas na e pela escola: desconectadas do contexto dos alunos. No que se



refere às (ainda) presentes práticas escolares distantes “do mundo” a que pertencem os envolvidos, especula-se que sejam reflexo da educação mecanicista, voltada para o mundo do trabalho. De acordo com Martinez e Peric (2009), essa perspectiva caracteriza um sistema educacional desatualizado, que enfatiza a transmissão de conhecimento, concentrado no professor, e não possibilita nem exige postura crítica e interação do educando, por isso conhecida como mecanicista.

Aos poucos, essas práticas, voltadas à transmissão do conhecimento, estão dando lugar a práticas reflexivas e dialógicas e, em perspectivas de ensino mais recentes, nota-se a reconfiguração dos papéis de professor e aluno. Nessa concepção, ambos são ativos no processo de ensino e aprendizagem e aprendem, um com o outro. As práticas desenvolvidas partem das especificidades e necessidades dos estudantes, despertando-os, por meio de motivações que se relacionam com o meio em que vivem e, portanto, estão ligadas aos fatores internos dos alunos e aos seus interesses (SANTANA et al., 2019). Por isso, entende-se que práticas com essas características dão subsídios para o agir social.

Essa mudança de perspectiva educacional, de transmissão para construção do conhecimento, é sumamente importante no que diz respeito às práticas de leitura de textos literários. A Literatura, enquanto disciplina, historicamente, é contemplada em carga horária baixa e, corroborando a primeira perspectiva, mecanicista, apresenta caráter propedêutico, uma vez que é ensinada apenas com vista a processos seletivos para o ensino superior (ZAPPONE, 2018). Segundo a autora, os textos eram utilizados para o ensino da gramática normativa e aspectos ortográficos, assim, a arte literária, durante muito tempo, serviu de modelo de língua a ser seguido. No que diz respeito à metodologia, segundo Zappone (2018) é abordada, geralmente, a partir de períodos históricos, os quais enquadram determinadas obras e autores. Desse modo, apresenta-se como desconexa do contexto dos alunos e distante de significar uma experiência estética que possa contribuir para sua formação crítica.

Frente a isso, a BNCC (BRASIL, 2018), enquanto principal documento que orienta a educação brasileira, contribui com recomendações que vão ao encontro do ensino para a formação crítica e reflexiva e apresenta a literatura com respeito às suas especificidades e finalidade. A BNCC corrobora as reflexões possibilitadas pela literatura como potenciais para despertar o aluno para a própria realidade.



Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 499).

Nessa concepção, em que a educação é concebida por seu caráter emancipatório, por meio da literatura, contribui-se para o desenvolvimento da consciência crítica dos leitores, impulsionando reflexões e ações nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos no meio em que se inserem (PEREIRA; SILVA, 2018). Para Duarte (2018, p. 18), "Literatura é, antes de tudo, linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética", e, "mesmo compreendendo no literário outras finalidades para além da fruição estética, há que se ressaltar a prevalência do trabalho com a linguagem sobre os valores éticos, culturais, políticos e ideológicos presentes no texto". Posto isso, compreende-se que a abordagem da literatura em sala de aula deve contemplar práticas que promovam o desenvolvimento crítico a partir das leituras possibilitadas nesse âmbito. Cosson (2016), Saraiva e Kaspari (2017) são exemplos de estudiosos que se ocupam dessa tarefa e apresentam perspectivas metodológicas para a literatura. Para eles, o ponto de partida para as práticas de leitura de textos literários é o aluno. Assim, o contexto e suas particularidades tornam-se elementos principais nas aulas de Literatura e o educando é considerado como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. A literatura, quando vista dessa maneira, é considerada um meio e não um fim em si mesma. Consideram-se as obras literárias como potenciais para despertar o leitor, o estudante, acerca do que vê e vivencia (SARAIVA; KASPARI, 2017), para ampliar suas visões de mundo e mobilizá-lo para transformações sociais, conforme indica a BNCC (BRASIL, 2018). Para tanto, ressalta-se a necessidade de observar a atualidade das obras literárias, ou seja, a possibilidade de serem (re)lidas e de, a partir de sua leitura, estabelecer conexões com a realidade.

Assim, identifica-se o potencial da literatura para a transformação do sujeito, que pode ser motivada pela compreensão de problemas sociais abarcados pelos textos literários, muitas vezes evidenciando suas raízes. Exemplo disso é a literatura afro-brasileira, cuja definição



é complexa e abarca ao menos duas perspectivas, entendidas por Proença Filho (2004) como a literatura *do* negro e *sobre* o negro.

Segundo o autor, até o início deste século, a literatura, escrita majoritariamente por homens brancos, apresentou o negro estereotipado, corporificado em personagem negro ou mestiço que

ganha presença ora como elemento *perturbador* do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heróico, ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima sofrida de sua ascendência, elemento tranqüilamente integrador da gente brasileira, em termos de manifestações (PROENÇA FILHO, 2004, p. 174, grifo do autor).

Essa literatura *sobre* o negro diz respeito a toda e qualquer arte literária que penetra em dimensões intrínsecas do negro, mas não considera as condições epidérmicas da autoria. A segunda acepção considera a literatura feita por negros ou por seus descendentes assumidos “e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 185). Essas definições se fazem importantes quando se almeja apresentar obras dessa natureza em sala de aula, pois agir com criticidade frente ao texto também significa compreender sua situação comunicativa, que contempla autoria e espaço-tempo de produção.

A pesquisa de Thewes (2021) explicita que o engajamento de estudantes em práticas de leitura de textos literários se dá à medida que os jovens têm possibilidade de expressarem suas opiniões a respeito do que leem e vivenciam. Antes de apresentar as experiências vivenciadas por esses estudantes e suas manifestações a esse respeito, no tópico seguinte, são tecidas algumas considerações acerca das construções discursivas e sua finalidade.

As produções discursivas e sua finalidade

No tocante aos estudos do discurso, segundo Rojo e Barbosa (2015), até o início do século XX, não eram consideradas as abstrações da língua, apenas os aspectos formais do gênero discursivo. A partir do Círculo de Bakhtin, iniciaram-se reflexões nessa direção, com filósofos dentre os quais estavam Valentin Volochinov e Pavel Medvédev.



O Círculo de Bakhtin contemplou abordagens filosóficas de questões sociais, concentrando-se “em questões de relevância para a vida social em geral e para a criação artística, analisando, em particular, a maneira como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 39). Para Bakhtin (2006), a enunciação é parte de um sistema de comunicação ininterrupto, um elemento do diálogo, que engloba produções escritas.

Bakhtin (2003, p. 261) postula que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que todas as produções enunciativas pressupõem interação. Considera-se ainda que “as práticas de leitura e escrita variam de uma sociedade a outra, são determinadas pelo contexto social que envolve os indivíduos, são situadas no tempo e no espaço, e exercem diferentes papéis na vida dos grupos ou dos indivíduos” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 394).

Com base nas perspectivas mencionadas, explicita-se a importância do lugar de fala na enunciação. Amaral (2005, p. 104) afirma que, “para explicar o discurso, é preciso conhecer as condições de constituição do grupo no qual ele funciona”. Na literatura, entende-se “o escritor como porta-voz de uma determinada coletividade” (DUARTE, 2018, p. 20) e, à vista disso, é importante salientar que “não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia” (DUARTE, 2018, p. 18). Assim, todo enunciado será produzido e compreendido de acordo com a posição social de quem o produz e de quem o recebe, sujeitos imbuídos de suas próprias concepções sociais e ideológicas. Considera-se, nesse sentido, que “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 40). Isso não significa que o enunciador pode se posicionar somente a respeito das próprias vivências e experiências, ainda que isso também seja relevante. Ribeiro também destaca que

falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Ribeiro (2017) explicita a importância de motivar e realizar reflexões no sentido de romper situações de desigualdade e injustiça. No caso da literatura afro-brasileira, não é o caso de reduzir a significação



do texto literário, por exemplo, às condições epidérmicas do enunciador. Aos olhos de um bom leitor devem se refletir outras características que conferem ao enunciador uma autoridade discursiva para se posicionar a respeito, que lhe permitem ou não escrever sobre o negro. Ainda assim é preciso ter em conta que, “mesmo que outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, enxergarão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).

Essas ponderações refletem que todas e quaisquer práticas de leitura e de escrita precisam ser situadas, ou seja, significativas dentro de uma comunidade de aprendizes, capazes de ocupar múltiplos e diferentes papéis, considerando suas origens e experiências. Assim, segundo Street (2016), o aprendizado da leitura e da escrita não pode se dar por meio da “abordagem de habilidades”, alusivas a práticas de decodificação da palavra, voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para o autor, nunca se “aprende a ler”, pois alguém está sempre apenas “aprendendo a ler algum texto específico ou outro em um contexto específico e é este contexto sociocultural e as práticas que ocorrem dentro dele que dão à leitura (e à escrita) seu significado”³ (STREET, 2016, p. 336, tradução nossa).

A perspectiva bakhtiniana, apresentada por Rojo e Barbosa (2015) e reiterada por esses autores, explicita que o gênero é uma forma relativamente estável de enunciar. Para elas, todo enunciado expressa uma significação, construída por meio do uso da língua/linguagem, e apresenta uma apreciação sobre o mundo, as coisas e os outros. Desse modo, cada situação comunicativa se estabelece de forma muito particular, em que os autores se valem de determinados recursos linguísticos, de um conteúdo temático e estilo para concretizar os gêneros. À vista disso, ressalta-se que as escolhas composicionais do gênero estão intimamente ligadas à intencionalidade discursiva (BAKHTIN, 2003).

Destaca-se ainda que, na sociedade contemporânea, as atividades cotidianas são dinâmicas e abarcam novas linguagens e novos modos de se expressar. Além disso, é um contexto permeado por diferentes tecnologias, onde a comunicação se estabelece por meio do

³ Do original: An alternative perspective shifts the focus from schools and from children and instead sees reading and writing as always taking place in some specific sociocultural context. One is never “learning to read”; one is ever only “learning to read some specific text or other in a specific context”. It is this sociocultural context and the practices that take place within it that give reading (and writing) it’s meaning.



uso artefatos culturais diversificados. No que se refere à escola, Richter (2001) destaca que é um espaço onde as novas tecnologias foram inseridas tardiamente, por isso, muitas vezes não é possível estabelecer relações entre a realidade vivenciada na escola e "o mundo" que está fora dela. O autor acrescenta que essas novas tecnologias implicam novas formas de percepção da realidade e remetem a novos valores e expectativas. Para ele, a velocidade com que as informações perpassam o contexto escolar precisam acompanhar o ritmo da vida extra-classe. Entende-se, assim, que cabe à escola ofertar aos estudantes experiências próximas de sua vida cotidiana e salienta-se a necessidade de despertá-los para a postura crítica frente às novas tecnologias, principalmente as digitais, que se fazem cada vez mais presentes nos mais diversos contextos. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades que capacitem os estudantes para irem além de manipular mídias, apropriando-se delas de forma crítica e utilizando-se destas para fins sociais.

O desenvolvimento desses conhecimentos, voltado aos novos letramentos, os quais efetivamente compreendem o leitor do século XXI, pressupõe a articulação de diversos elementos textuais para a construção de sentido, de modo que este possa não ser concentrado na palavra escrita, mas em imagens, vídeos, dentre outros recursos semióticos, de acordo com a intencionalidade do enunciado (LEMKE, 2010).

A partir disso, enfatiza-se, novamente, que a escola deve possibilitar práticas que valorize os conhecimentos dos alunos e suas identidades, e o professor, à medida que conhece as potencialidades dos seus alunos, será capaz de mediar práticas que os conduzam a novos saberes ou a aprimorar conhecimentos já existentes, sem anular o estudante em sala de aula, despertando-o para o protagonismo em sociedade.

"Consciência Negra": uma prática de leitura para a formação crítica

A partir das reflexões teóricas, que compreendem a literatura e as produções discursivas como potenciais para agir no mundo social, e que entendem o papel relevante desempenhado pela escola para empoderar os estudantes para essas ações, desenvolve-se a discussão dos dados. Esta discussão parte da descrição de experiências vivenciadas pelos jovens nas aulas de Literatura, em especial, no que se refere à participação no projeto "Consciência Negra".



O projeto foi desenvolvido no decorrer de oito aulas, divididas em quatro grandes momentos, assim organizados pelo professor:

- 1) Leitura e discussão acerca do filme “*O xadrez das cores*” (09/2019 a 10/2019)
- 2) Leitura e discussão sobre o curta “*A peste da Janice*” (10/2019)
- 3) Leitura e discussão dos poemas “*Navio Negreiro*” e “*Não há vagas*”, produção de texto dissertativo argumentativo (10/2019)
- 4) Produção de um e-zine com base nas obras lidas (11/2019)

Nota-se que cada etapa compreende um momento de leitura e de atividade relacionada à(s) obra(s) lida(s), dentre as quais estão as discussões orais e as produções de texto conduzidas pelo professor Fernando⁴. As leituras foram realizadas durante as aulas, mediadas pelo docente que, constantemente, direcionava questionamentos aos alunos, tecia comentários a respeito das situações explicitadas nos textos e realizava conexões entre as obras e o contexto dos alunos. Destaca-se que a última etapa, foco desta discussão, diferencia-se por possibilitar aos alunos a proximidade com textos digitais e com um espaço da escola pouco frequentado por eles, o laboratório de informática. O objetivo dessa experiência, que contou com o auxílio da pesquisadora, foi contribuir para a sistematização das reflexões acerca das práticas de leitura realizadas na escola e para a construção de sentido das obras. Para tanto, buscou-se uma ferramenta que possibilitasse o uso de diferentes linguagens, por meio da qual os alunos pudessem produzir um texto multimodal, de forma colaborativa.

Nessa atividade, os alunos foram convidados a produzirem um *e-zine*⁵, utilizando a ferramenta *Glogster*⁶. No texto, deveriam apresentar suas percepções sobre as obras lidas em relação à temática em evidência, a *Consciência Negra*, e o contexto social no qual se inseriam. Para traçar os caminhos a serem percorridos por esta proposta pedagógica,

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade de origem e utilizou os recursos necessários para garantir o anonimato das informações: empregou nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes, e os áudios foram utilizados na sua forma transcrita.

⁵ O *E-zine* consiste em um *fanzone* produzido por meios eletrônicos, veiculado na internet.

⁶ *Glogster* é uma ferramenta visual com temáticas diversificadas que interliga usuários conectados em rede e possibilita criar pôsteres virtuais interativos, articulando texto, foto, imagem em um trabalho em grupo. O acesso é realizado por meio do site <https://edu.glogster.com/>, com cadastro pago ou gratuito. Para esta versão, há algumas limitações como, por exemplo, a quantidade de itens inseridos no pôster.



o professor e a pesquisadora ponderaram-se as seguintes metas: a) impulsionar os alunos à reflexão crítica a partir das leituras por meio da produção textual; b) possibilitar-lhes a interação com gêneros textuais de sua preferência; e c) instigá-los ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas. A atividade desenvolvida como fechamento do projeto "Consciência Negra" foi composta por dois momentos de principais: as produções de e-zines e as apresentações orais dessas produções. Na sequência, apresenta-se a proposta que orientou a produção textual.

Com base nas reflexões feitas a partir das leituras *O Navio Negreiro*, *Não há vagas*, *A peste da Janice* e *O xadrez das cores*, hoje nós vamos trabalhar na elaboração de um E-zine, usando a ferramenta *Glogster*.

Você pode fazer o trabalho em dupla e, juntos, explorarem a criatividade por meio do texto. O *E-zine* consiste em um fanzine digital. Este é um espaço em que você deverá relacionar diversos gêneros com o tema que estamos estudando por meio das leituras. A proposta é que faça uso dos recursos disponíveis no *Glogster* para representar o papel do negro ao longo da história, explicitando os espaços que ele ocupou, ocupa e que, no seu entendimento, deve ocupar na sociedade. Para abordar esses três momentos, você poderá fazer uso de imagens, vídeos, poemas e outros gêneros para compor a sua reflexão. Estes podem ser de sua autoria ou fruto das suas pesquisas. Busque um vídeo de, aproximadamente, 5 minutos que se relacione, de alguma forma, com seu trabalho. Ao final, se você concordar, sua produção poderá ser veiculada nos canais de comunicação da escola. Assim, suas reflexões também poderão mobilizar outras pessoas a pensarem sobre essa temática social (THEWES, 2021, p. 121).

A atividade foi desenvolvida pelos alunos no laboratório de informática da escola, com apoio da pesquisadora e do professor Fernando. Primeiramente, os estudantes foram apresentados ao gênero e à ferramenta *Glogster*. A pesquisadora distribuiu aos estudantes um tutorial impresso, com o passo a passo para realizarem a atividade, e acompanhou-os, orientando-os quanto ao uso desse tutorial. Depois de compreenderem as especificidades do recurso e as possibilidades do texto solicitado para expressarem suas ideias, selecionaram os materiais que iriam contemplar suas produções e, assim, articularam-se, em duplas, para desenvolver o exercício. A pesquisadora acompanhou



as produções e realizou intervenções quando necessário ou quando solicitadas pelos estudantes.

A atividade teve duração de seis aulas, que ocorreram entre 14/10/2019 e 18/11/2019, sendo os dois últimos encontros destinados à apresentação dos e-zines e a momentos de discussão e reflexão sobre a atividade realizada. Uma das produções que se destacou foi a das alunas Manc e Sofia⁷:

Figura 1 - E-zine "Descriminalização"⁸



Fonte: Acervo da pesquisa de Thewes (2021)

Neste e-zine, as alunas se utilizaram de diferentes linguagens para compor o texto, contemplando a maioria das obras abordadas em aula. Para compreender as manifestações das estudantes nessa prática a respeito das leituras realizadas, objetivo deste artigo, observa-se

⁷ Dos sete e-zines produzidos pelos alunos, Thewes (2021) analisou dois. A seleção considerou a autoria de estudantes que participaram de todas as etapas da pesquisa e que estavam em conformidade com os aspectos éticos do estudo. Além disso, fatores relacionados à qualidade do áudio de registro dos dados do momento de apresentação também interferiram na seleção dos trabalhos para análise, tendo em vista que a fala de alguns alunos ficou incompreensível no vídeo. Devido aos limites do artigo, escolheu-se uma dessas produções para a discussão.

⁸ O e-zine se encontra disponível na versão online em: <https://edu.glogster.com/glog/descriminalizao-bea-ana-e-brenda/37clif4qv5c>. Acesso em: 15 jun. 2022. Assim como os demais dados apresentados neste texto, o acesso a essa produção das alunas foi autorizado por elas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos.



como se deu a composição discursiva do *e-zine* e das manifestações orais. Em relação a isso, tem-se em vista as considerações de Bakhtin (2003) sobre a intrínseca existente entre as escolhas dos elementos composicionais dos textos e a intencionalidade discursiva.

No trabalho apresentado, as estudantes orientaram o discurso falado a partir do discurso escrito, evidenciando a intencionalidade discursiva, a partir do título – elemento não obrigatório da proposta de produção textual –, o qual denuncia uma questão social, a discriminação. As estudantes apresentaram o texto apoiando-se nos enunciados⁹ escritos no *e-zine*, bem como nas imagens e vídeos. Para iniciar, a aluna Sofia leu a frase de Nelson Mandela “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. A escolha dessa frase para a abertura do trabalho anuncia o posicionamento defendido por elas ao longo da apresentação: as situações de discriminação são socialmente construídas, aprendidas. Nota-se, ao final, a perspectiva de mudança em relação às pessoas que praticam atos discriminatórios, afirmando que “elas podem ser ensinadas a amar”.

Manc¹⁰ dá continuidade à apresentação, mencionando o poema “Navio Negreiro”. A aluna retomou, brevemente, o contexto da obra e apresentou sua apreciação, tecendo relações entre a obra e a realidade enfrentada na atualidade. Segundo a estudante,

[...] dá pra perceber com o Navio Negreiro é que podem se passar anos e anos, a cor da pele ela vai continuar sendo algo ruim pra aquelas pessoas que se acham superiores e uma coisa ruim pra essas pessoas que sofrem isso, sofrem o racismo no seu cotidiano, não só na escola, mas também na escolha da sua profissão e até na saúde (Manc, 11/11/2019)¹¹.

No que diz respeito à composição, de modo geral, os estudantes atenderam à proposta, utilizando-se das diferentes linguagens, textos escritos, imagens e vídeos, nos quais apoiaram-se para rea-

⁹ Os textos que se referem ao *Navio Negreiro*, *A peste da Janice* e *Não há vagas* contêm apreciações valorativas a respeito das obras e são de autoria das alunas.

¹⁰ Os participantes da pesquisa de Thewes (2021), cujas falas foram transcritas, indicaram seus próprios pseudônimos, mantendo o sigilo de suas identidades. Tais pseudônimos também são utilizados neste artigo com a mesma finalidade.

¹¹ As falas dos participantes da pesquisa de Thewes (2021) utilizadas no âmbito deste texto são registradas em itálico, entre aspas, com breve recuo de parágrafo e espaçamento simples entre as linhas.



lizarem suas manifestações sobre o tema em foco. A aluna reflete a atualidade da obra quando evidencia a problemática presente na narrativa, “o racismo”, e apresenta como isso se faz presente no cotidiano e nos diversos contextos, focalizando as relações de poder, em que o negro é inferiorizado.

O discurso de Manc corrobora a postura de Sofia diante do tema em foco, explicitada na abertura do trabalho. A aluna, a partir do poema “Navio Negroiro”, dá continuidade às reflexões levantadas pela colega no início, apresentando a temática como uma questão social emergente no contexto escolar, profissional e da saúde. É interessante perceber como a aluna compõe seu enunciado, em relação à conexão feita entre três espaços e a questão em foco. Tal conexão é realizada por meio do emprego de “não só... mas também... e até”. Essas marcas discursivas expressam a adição, sinalizando uma apreciação valorativa que parte de algo de mais valor para algo de menor valor. A aluna parece notar mais a prática do preconceito “na escola”, introduzida primeiro no discurso, pelo conectivo “não só”, muito provavelmente por ela relacionar ao contexto que lhe é mais familiar. Em seguida, por meio de “mas também”, introduz o ambiente profissional, o qual, na pesquisa de Thewes (2021), não foi possível identificar o quanto é conhecido para a estudante. Na pesquisa, apenas menciona-se que reflexões acerca do âmbito profissional também foram levantadas pelo professor no decorrer das práticas, o que pode ter ajudado a aluna nessa construção. Por fim, Manc menciona o espaço da saúde, introduzido, no discurso, pelo conectivo “e” juntamente ao advérbio “até”, o que evidencia uma relação de adição, inclusão, com um valor menor. Ao voltar-se para a análise das manifestações das estudantes, ressalta-se a importância desse olhar para os aspectos composicionais. Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015) destacam que esse olhar atento às escolhas discursivas é importante para compreender o posicionamento do enunciatador, pois, é pelos aspectos composicionais que a significação se constitui (Bakhtin, 2006).

Em outro momento da apresentação do *e-zine*, Manc estabelece conexões entre “A peste da Janice”, um curta-metragem do ano de 2007, com seu contexto. Para ela,

A peste da Janice retrata [...] a realidade da maioria dos jovens nas suas rotinas cotidianas de escolas, onde eles são julgados e rotulados pelo que eles têm e pelo que eles



não têm e não são vistos pelo que eles são, o que eles têm a agregar, por isso mesmo sendo motivo de chacota por não pertencer a uma classe superior às outras pessoas (Manc, 11/11/2019).

A aluna reflete, em sua fala, uma relação estreita entre a realidade apresentada na obra com a realidade escolar de jovens na atualidade. Nota-se a crença da estudante em relação à gravidade da situação exposta, pois, afirma que os julgamentos estão na rotina *da maioria dos jovens nas escolas*. Novamente, percebem-se as relações feitas pela aluna entre a obra proposta e o contexto em que se insere, colocando a escola em evidência, apontando-a como um local em que o preconceito está muito presente. Ressalta-se que a preocupação manifestada por Manc sobre o tema em foco não é sobre si, mas sobre o outro, uma vez que as situações de discriminação mencionadas por ela são direcionadas à terceira pessoa: "os jovens". Nesse sentido, vale retomar a função da literatura, que desperta para a sensibilidade, transforma e humaniza as pessoas (CÂNDIDO, 2004; SARAIVA; KASPARI, 2017). Pensar sobre o outro é, portanto, uma forma de humanizar.

No que se refere ao significado da escola para os jovens, a BNCC (BRASIL, 2018) entende que esse é um espaço de formação integral. Isso significa que deve contemplar o desenvolvimento pessoal e social, bem como os discursos dos alunos e identificar como se posicionam frente a questões que integram seus universos. Tais questões tão latentes a eles carecem, muitas vezes, de discussão e reflexão. Considera-se, ainda que, para muitos estudantes, a escola é um dos únicos lugares no qual isso lhes é possibilitado, onde podem desenvolver estratégias para solucionar ou amenizar problemas que enfrentam neste e em outros espaços. Para tanto, também é essencial reconhecer o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem, responsável por promover a organização e a interação em grupos, reconhecendo seus alunos como sujeitos capazes de realizar transformações sociais.

Nessa mesma direção, do que foi pontuado pelas alunas a respeito das situações de desigualdade e inferioridade vivenciada por muitos jovens na escola, elas apresentam o vídeo "O impacto do racismo nas crianças"¹² sobre o qual Manc apresenta suas apreciações. A respeito do vídeo, a aluna afirma que

¹² Disponível em <https://youtu.be/KLg1KS8jNxA>. Acesso em 26 jan. 2021.



[...] acho que ele dá pra mostrar bem aquela ideia de que a gente tinha conversado também nas aulas passadas sobre a pessoa mesmo ela não consegue se aceitar dentro da realidade da sociedade, né? Que nem ali, eles mesmos acham a boneca negra má, feia e acham a branca mais bonita (Manc, 11/11/2019).

Nesse excerto, Manc expôs problemáticas presentes no contexto dos jovens que sofrem situações de discriminação, dentre as quais está o conflito com a própria identidade. Isso é representado pelas crianças que se reconhecem nas bonecas negras, vistas, por elas, como feias e más, o que significa que assimilam valores que, de alguma forma, foram socialmente construídos e se fazem presentes, segundo o que é retratado no vídeo. A partir disso, a estudante retoma uma questão discutida em aula, que discorre sobre as pessoas que não conseguem se reconhecer na sociedade.

Na continuidade da discussão, Sofia se posiciona em relação ao que é apresentado no curta-metragem “O xadrez das cores”. Segundo a estudante,

[...] O xadrez das cores fala da necessidade, a necessidade entre aspas, do negro precisar se colocar sempre à prova... que ele também é digno de ocupar um lugar na sociedade, levando em consideração um lugar que um branco ocupa (Sofia, 11/11/2019).

O discurso da aluna reflete sua percepção sobre as relações de poder estabelecida na obra e presentes nas diversas esferas da sociedade. Compreende-se, nesse sentido, que a produção possibilita reflexões capazes de romper com a desigualdade. Em sua compreensão da narrativa, Sofia afirma que *O xadrez das cores* evidencia que o negro, assim como o branco, é capaz de ocupar “um lugar” acentuado na sociedade, como o de “patroa”, representado pela personagem branca. Ressalta-se que a aluna faz uma marcação linguística que se torna relevante para explicitar seu posicionamento. Sofia faz um reparo na própria fala em relação à palavra “necessidade”. Esse reparo é realizado imediatamente por meio da introdução do aposto “necessidade entre aspas”. Diante disso, cabe destacar que as aspas podem adquirir diferentes sentidos e classificações, dependendo do modo como são empregadas no discurso, dentre os quais estão as aspas de questionamento ofensivo, sobre a qual Cabral (2018, p. 8), utilizando-se das pa-



lavras de Authier-Revuz (2004), afirma que são empregadas “quando o locutor é obrigado a se expressar por meio de palavras que percebe como impostas pelo exterior”. Em relação ao modo como a marcação foi realizada por Sofia, entende-se que as aspas podem revelar um posicionamento contrário ao que é apresentado pelo curta metragem, que evidencia as relações de poder entre o negro e o branco, de uma perspectiva na qual este seria superior àquele. Tal posicionamento é confirmado quando a aluna assevera que o negro também é digno de ocupar um lugar de prestígio, normalmente ocupado pelo branco.

Chegando ao fim da exposição, é perceptível que as alunas atingiram a proposta, articulando diferentes linguagens para desenvolver relações entre as obras, posicionando-se criticamente a respeito do tema em foco e apresentando conexões com outros temas, relacionados a contextos próximos a elas. Assim, percebe-se que as estudantes demonstraram identificação e preocupação sobre as diferentes situações discriminatórias. Para Cosson (2016), essas relações, entre as obras e a realidade dos alunos, são fundamentais nas práticas de leitura de textos literários possibilitadas pela escola, o que só é possível atingir por meio da leitura crítica.

Além disso, salienta-se que a discussão sobre a interculturalidade, realizada pelas alunas, é recomendada pela BNCC para todos os níveis de ensino. O documento orienta que, no Ensino Médio, seja desenvolvida a compreensão dos “processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições” (BRASIL, 2018, p. 490). De igual modo, a atuação social voltada à democracia, contemplando a igualdade e os Direitos Humanos também é fundamental. Isso pode ser alcançado por meio de exercícios de autoconhecimento, empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, para combater preconceitos de qualquer natureza, como indica a BNCC (BRASIL, 2018).

Considerações finais

A literatura brasileira é rica com obras que possibilitam reflexões acerca de questões sociais emergentes na sociedade contemporânea. Cabe ao professor, apresentar essas leituras aos alunos e estabelecer pontes para que eles construam conexões entre as práticas de leitura vivenciadas na escola e a própria realidade. O artigo demonstrou que,



quando os estudantes conseguem reconhecer a obra lida como ponto de partida para pensar sobre o contexto em que se inserem, as leituras adquirem significado. Manc e Sofia, por meio de suas manifestações, expressas nessa discussão, assumiram uma postura crítica e ética ao refletirem sobre questões relativas à diversidade e identidade, expressaram a importância de combater os diversos preconceitos sociais, em especial o racismo, dentro e fora da escola.

Assevera-se, portanto, que reflexões como essas são essenciais nas aulas de Literatura por serem capazes de fomentar ações nos processos culturais, políticos e econômicos que integram o contexto social em que os alunos se encontram. Assim, concretiza-se, para os jovens, a função humanizadora da literatura, pois, as experiências com a leitura os impulsionam a serem autores de suas histórias e os mobilizam ao agir social.

Referências

- AMARAL, M. F. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Contracampo**, n. 12, p. 103-114, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 7-11.
- CABRAL, A. M. F. **O uso argumentativo das aspas e as estratégias persuasivas do distanciamento em gêneros digitais**. 2018. 16f. Trabalho de conclusão de curso (Letras-Língua Portuguesa) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará.
- CÂNDIDO, A. Direito à Literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- DUARTE, E. A. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, 2018.



- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 31, p. 87-110.
- KERSCH, D. F.; SILVA, M. O. da. Meu Modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 51.2, p. 389-408, 2012.
- LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49.2, p. 455-479, 2010.
- MARTINEZ, S. R.; PERIC, R. B. A. As exigências educacionais para o mercado de trabalho no século XXI. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2009.
- PEREIRA, S. A.; SILVA, A. F. G. O currículo na perspectiva da educação emancipatória Freireana: uma análise da matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba, SP. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 18, n.1, p. 185-202, 2019.
- PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. 161-193.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RICHTER, Marcos G. Escolarização, Linguagens e Internet, Hoje. **Linguagens & Cidadania**, v. 3, n. 1, 2001.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTANA, B. S., SOUZA, F. D., AGUIAR, P. A. Atraer los(las) alumnos(as) por medio de proyectos creativos ecoformadores: una nueva perspectiva para la enseñanza de química. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Espanha, n. 4, p. 95-110, 2019.
- SARAIVA, J. A.; KASPARI, T. Por que literatura? In: SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E.; KASPARI, T. **TEXTO LITERÁRIO: resposta ao desafio de formação de leitores**. São Leopoldo: Oikos, p. 16-24, 2017.
- SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.
- STREET, B. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, 46 (3-4), p. 335-344, 2016.



THEWES, J. D. L. **“A literatura serve pra isso [...] pra gente começar a pensar em outras coisas”**: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZAPPONE, M. H. Y. Literatura na escola brasileira: histórias, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 54, p. 409-433, 2018.

