

VOZES LITERAFRO-BRASILEIRA: PROMOVEDO A IDENTIDADE E A DIVERSIDADE NA ESCOLA

Valdeny Lopes de Oliveira*
Jeane de Cassia Nascimento Santos**

RESUMO

O artigo apresenta experiências com leitura de contos afro-brasileiros de Cristiane Sobral (2014) e Miriam Alves (2021), que trazem a discussão de temas relacionados à condição humana de uma parcela da sociedade, a exemplo do racismo na escola. Assim, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica para o ensino fundamental II, com foco na leitura subjetiva para promover reflexão/ação na construção de ações afirmativas na educação antirracista e identitária. O estudo sobre a leitura literária baseou-se em Cosson (2014), Candido (2004), Rouxel (2013), entre outros. E nas reflexões à literatura afro-brasileira, destacam-se as ideias de Munanga (2012, Duarte (2022), Cuti (2010), na Lei 10.639/03, entre outros.

Palavras-chave: Leitura subjetiva. Identidade. Literatura afro-brasileira

* Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É professora na Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7926-9327>. E-mail: vallopes2001@hotmail.com

** É doutora em Letras (Est. Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Professor Associado II da Universidade Federal de Sergipe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7541-5639> E-mail: jeaneen@uol.com.br

LITERAFRO-BRAZILIAN VOICES: PROMOTING IDENTITY AND DIVERSITY AT SCHOOL

ABSTRACT

The article presents experiences with reading Afro-Brazilian short stories by Cristiane Sobral (2014) and Miriam Alves (2021), which discuss themes related to the human condition of a portion of society, such as racism at school. Thus, a pedagogical intervention was developed for elementary school II, focusing on subjective reading to promote reflection/action in the construction of affirmative actions in anti-racist and identity education. The study on literary reading was based on Cosson (2014), Candido (2004), Rouxel (2013), among others. And in reflections on Afro-Brazilian literature, the ideas of Munanga (2012, Duarte (2022), Cuti (2010), Law 10.639/03, among others, stand out.

Keywords: Subjective reading. Identity. Afro-Brazilian literature.

VOCES LITERARIAS AFROBRASILE: PROMOVENDO LA IDENTIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

RESUMEN

Este artículo presenta experiencias de lectura de cuentos afrobrasileños de Cristiane Sobral (2014) y Miriam Alves (2021), que abordan temas relacionados con la condición humana de un segmento de la sociedad, como el racismo en las escuelas. Por ello, se desarrolló una intervención pedagógica para estudiantes de primaria II, centrada en la lectura subjetiva para promover la reflexión y la acción en la construcción de acciones afirmativas en la educación antirracista y de identidad. El estudio sobre la lectura literaria se basó en Cosson (2014), Candido (2004), Rouxel (2013), entre otros. Las reflexiones sobre la literatura afrobrasileña destacan las ideas de Munanga (2012), Duarte (2022), Cuti (2010), la Ley 10.639/03, entre otros.

Palabras clave: lectura subjetiva. Identidad. Literatura afrobrasileña.

1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel essencial na vida do indivíduo, pois é uma ferramenta poderosa para o crescimento intelectual, emocional e social. É através dela que o sujeito consegue atribuir sentido a tudo que está a sua volta, numa experiência potencializadora, proporcionada pelo texto literário. Essa relação dialógica entre o texto e o leitor vai além da informação, podendo proporcionar um exercício de enriquecimento e exploração das complexidades da vida e da condição humana, além de compreender diferentes perspectivas sociais, contribuindo para a formação de indivíduos mais reflexivos e conscientes.

Dessa maneira, o leitor não apenas absorve a trama e os elementos objetivos da narrativa, mas também se envolve de maneira profunda e subjetiva com as emoções, interpretações e experiências que o texto evoca. Assim, cada leitor traz consigo bagagens únicas, influenciadas por suas experiências anteriores, as quais permitem conexão com o texto através de vivências significativas, individuais e sociais. Dito isso, seguimos alguns pressupostos de Annie Rouxel (2013a), que julga fundamental o papel da escola no processo de percepção das experiências estéticas na formação do sujeito-leitor. Partindo desse contexto, as leituras literárias realizadas no âmbito escolar devem contribuir para interpretações pessoais, reflexões e construção da identidade cultural do educando.

É mister que se trabalhe na escola a literatura com estratégias envolventes, como um instrumento que revela ao educando a constituição de si e do outro, através de sua realidade cultural, que o desejo de interação humana e social. Nessa perspectiva, Regina Dalcastagnè (2008, p. 215) reforça que a escola é um “espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social e a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretense ‘realismo’ da obra”. Portanto, deve-se pensar em uma proposta de intervenção que priorize o texto literário como desdobramento para um ambiente mais inclusivo que valorize a diversidade, onde os estudantes desenvolvam competências socioemocionais, com base no respeito, na empatia e na solidariedade.

Embora se reconheça a importância da leitura literária e da necessidade na formação de leitores na escola, o que se observa, no geral, é uma vulnerabilidade no trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental II em que, na maioria das vezes, utiliza-se somente o texto ou fragmento do livro didático, geralmente, de forma descontextualizado com a realidade do aluno, sem valorizar sua experiência cultural, além de ser usado como pretexto para o ensino da gramática, ou produção textual. Tudo isso intensifica as dificuldades no processamento de letramento literário na escola, visto que, na maioria das vezes, é somente nesse âmbito que acontece o incentivo à leitura.

Diante desse cenário, pretendemos neste artigo levantar uma discussão acerca da contribuição da literatura subjetiva e afro-brasileira na escola no que diz respeito ao engajamento da formação de leitor crítico, aproveitando o caráter multifacetado da literatura para também debater questões de cunho social que são enfrentadas pelos alunos dentro e fora da escola. E a partir disso, criar ações propositivas e dialógicas para mediar esse debate não apenas em datas específicas, como o Dia da consciên-

cia Negra, mas pautando a todo tempo em assuntos primordiais para a humanização, a exemplo do racismo e do senso de identidade.

Destarte, este texto apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Professor Alberto Carvalho em Itabaiana, implementada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal da cidade de Euclides da Cunha, Bahia. Esta proposta visa: promover a experiência do aluno com o texto literário para construir um sentido para si e para o mundo em que vive; construir conhecimentos sobre o gênero conto, estimulando a criatividade e imaginação; desenvolver a sensibilidade de leitura e pensamento crítico por meio de debates sobre preconceito étnico-racial na literatura afro-brasileira; e fomentar o protagonismo estudantil através da produção e compartilhamento de experiências de leitura afro-brasileira.

Com a finalidade de alcançar esses objetivos, escolhemos como método a pesquisa-ação, que tem como característica principal a realização de uma proposta de intervenção pedagógica e social, que investigue a prática de ensino, considerando uma mediação com ações concretas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, remetemos a prática à teoria, que de certa forma procura modificar uma determinada realidade por meio do trabalho científico realizado.

Portanto, faremos uma breve incursão sobre alguns conceitos básicos da leitura subjetiva e o sujeito leitor no ensino de literatura; a literatura como valorização da diversidade; o gênero conto numa perspectiva étnico-racial e descrição da proposta de intervenção através de oficinas.

2 LEITURA SUBJETIVA E O SUJEITO LEITOR NO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A leitura deve ser uma prática pessoal, social e cultural, por isso requer experiência de vida e conhecimento coletivo de mundo, que é adquirida através de outros textos e outras leituras. Assim, ao ler um texto, acionam-se valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a sociabilização. Para Rouxel (2013b) essa prática de cultura literária se trata da apropriação de textos de todos os tipos, principalmente de obras literárias significativas. E ratifica que o principal desafio dessa prática é trazer o texto como patrimônio cultural com obras do passado e contemporâneas. E é isso que “[...] permite constituir o humano no sujeito” (Rouxel, 2013b, p. 165).

A formação do leitor perpassa pelo letramento social sob responsabilidade da escola, mas também, deve-se ater à permanência desse sujeito no tocante ao mundo da leitura, essencialmente a leitura literária. Dessa forma, é importante que o professor aprimore suas práticas pedagógicas para despertar a magia de ler, de envolver o aluno com o livro ou a história, uma vez que o experimento desse momento mágico pode provocar no aluno a descoberta de diferentes mundos, que não são os seus, mas que podem dialogar com seu mundo imaginário, emocional e afetivo. Para Cosson (2014), essa ação de deleite e prazer resultará numa leitura intensamente humanizadora, por isso, precisa manter um lugar especial nas escolas. Com isso, reforça a necessidade da escolarização da leitura literária para que, de fato, as estratégias aplicadas sejam tocantes para o despertar de um novo ser através das histórias lidas.

Entende-se que não é uma tarefa fácil o papel de mediador na formação de leitores, já que não basta disponibilizar livros e solicitar que leiam, mas reformular, fortalecer e ampliar o estímulo à leitura no ensino básico, ou seja, a criação de estratégias consistentes que objetivem a formação do leitor, principalmente, o literário. As reflexões de Cosson (2014, p. 27) nos ajudam a entender sobre o processo: “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também, com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. No entanto, é necessário criar uma finalidade para que a leitura seja explorada da maneira adequada. Cosson (2014, p. 27) conclui: “[...] a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”.

Dessa maneira, é necessário que o professor crie possibilidades para a construção de conhecimento e reflita sobre o seu papel de mediador, de intermediário entre o texto e o aluno. Assim, Cruz (2012, p. 163) sugere alguns questionamentos, como: “Antes de pensar quais as técnicas de leitura que o aluno precisa adquirir para ser um leitor competente, é preciso refletir: de que forma o meu aluno se apropria do texto literário? Que competências são engendradas por ele para dialogar com o texto?”. Essas e outras estratégias oportunizam aos alunos textos que lhes digam algo e estejam de acordo com o seu prazer pessoal e suas necessidades no momento escolar. A autora também sugere que o professor comece por algumas temáticas que despertem o gosto pela leitura, o que trará benefícios atemporais e duradouros, pois ajudam na aproximação entre o leitor, o texto e o contexto.

Mas é preciso que esse professor seja um leitor e passe por um processo de formação para utilizar as estratégias necessárias para ajudar na fruição da leitura literária, visto que é comum ouvir de estudantes que os pais pouco incentivam nesse processo, seja por fatores sociais, políticos ou culturais. Também, muitos professores, por diversos fatores, não exercem essa prática como deveriam. Isso dificulta ainda mais o processo de intensificar a importância do desenvolvimento da competência através da mediação da leitura nos dois âmbitos, principalmente na escola. Assim, reafirma Rouxel (2013a, p. 11):

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha, ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes na grade, como só acontece.

Dessa maneira, a formação do leitor dispensa uma teorização, considerando a importância da recepção, ou seja, o papel real do leitor no processo de formação escolar. Do contrário, a falta de interesse pela leitura é marcada muitas vezes pela exigência de uma atividade que justifique esse ato, como um exercício escolar que precisa ser avaliado em torno de textos complexos, que na maioria das vezes ficam somente no pretexto, para utilização de ferramentas de análises linguísticas. Segundo Rouxel (2013b) um texto que não há qualquer envolvimento pessoal do leitor, convive numa rotina sem alma. Dessa forma, a escola é responsável por estabelecer uma transformação no processo de aquisição da leitura, para que a relação com o texto seja humanizada e tenha um real sentido para o leitor.

Assim também, a autora sugere uma leitura voltada para a subjetividade na interpretação de um texto ou obra, considerando as experiências pessoais, emoções e valores do leitor. Em oposição à leitura objetiva, que procura entender o texto de acordo com as intenções do autor e das normas da língua e da cultura. Diante disso, a leitura subjetiva proporciona ao leitor interpretar um texto de forma diferente do que o autor originalmente planejou, e isso é considerado um aspecto positivo da interpretação literária, pois permite ao leitor se apropriar da obra, interpretando-a de acordo com suas próprias crenças e perspectivas, tornando-a mais significativa e relevante para ele, que construirá sua própria identidade.

Para Langlade (2013), o resultado dessa interação exige um investimento pessoal do leitor para compreender o texto, principalmente no processo de representação, cujos traços de vivência individual aparecem para auxiliar nessa tarefa, assim exemplifica o autor:

Uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens e etc. Portanto, ele produz 'atividades de complemento' ao imaginar antes, um depois e um durante o desenvolvimento da intriga (Langlade, 2013, p. 35).

O autor é um mero provocador, que utiliza o texto para estimular uma intervenção pessoal do leitor, em que cada um produz seu texto conforme o envolvimento e o conhecimento de mundo e cultura literária, isto é, suas experiências adquiridas de outras obras, fazendo com que esse encontro de autor e leitor provoque reações de encantamento e delírio através da esfera literária.

Essas reações subjetivas que o leitor experimenta no decorrer da leitura são feitas de experiências significativas por obras que se atrelam a sua vida. É sob esse efeito de recepção que a escola deve investir na promoção desse momento mágico, a fim de contribuir para a formação de leitores literários. Diante disso, conclui Langlade (2013, p. 177): “A leitura das obras é, antes de tudo uma ‘leitura para si’ da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade”.

Em consonância com o pensamento de Langlade, dito acima, em relação à construção da própria identidade do leitor, Vincent Jouve (2013, p. 53) reafirma: “Um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso, a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Com isso, reforça a importância de explorar um ensino de literatura real, a fim de contribuir com a alteridade, a empatia, além dos valores de conduta, conforme suas vivências e identidade, enriquecendo seu mundo cultural.

Esse envolvimento pessoal com a obra de ficção, seja por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, provoca o pensamento do leitor, resultando na subjetividade, que para Jouve (2013) acontece no encontro do texto e o leitor em dois planos, o *afetivo* quando o leitor se identifica com o texto, já programado por ele, e o plano *intelectual*, que é pautado na compreensão literal do texto. Para Jouve (2013), esse último é responsável pelo desinteresse pela leitura, pois “[...] ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos” (Jouve, 2013, p. 58).

Para esse autor, toda compreensão depende da subjetividade do leitor, uma vez que para definir o sentido e o objetivo de um texto é necessário adentrar em seu conhecimento de mundo interior e nas inferências; em outras palavras, ir além da literalidade do texto, pois, a incapacidade de ler nas entrelinhas pode acarretar erros de compreensão. Assim, enfatiza que uma reflexão do leitor ao se questionar sobre o que não está no texto, faz com que ele se distancie ou/e se encontre no texto. Portanto, diferenciar-se ou se perceber na história é o que constrói a própria identidade.

O autor, ainda, propõe um método para introduzir o confronto do leitor com o texto, estabelecendo uma relação pessoal por meio de questionamentos, a fim de que o leitor possa se identificar com o cenário, os objetos, os personagens e cumprir o desafio de mediar o que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Dessa forma, vai perceber nas entrelinhas os valores de conduta de certos personagens, conforme sua vivência e identidade. Esse exercício enriquece seu mundo cultural e aprofunda sobre si mesmo, isto significa que, através do olhar que lança sobre os personagens, o leitor tenta definir sua própria identidade. Acrescenta Rouxel (2013a, p. 158): “É por meio da atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido”.

Em suma, Rezende (2014), propõe que o ideal para a formação de um leitor na escola é ler para si mesmo, é ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar e ler com proveito o que a escola pedir. Assim, ratificando, intensifica a responsabilidade da escola em ajudar a estimular a motivação dos jovens leitores e a desenvolver suas capacidades imaginativas e criativas. Portanto, é engajar o estudante emocionalmente com a leitura, para que ele se reconheça através do texto, isso o ajudará a preparar para o letramento, para sua formação e sua transformação, não só na escola, mas para a vida.

3 A PRÁTICA LITERÁRIA E SEUS EFEITOS NA HUMANIDADE: DESCONSTRUINDO ESTERÉOTIPOS E VALORIZANDO A DIVERSIDADE

Compreende-se que o ensino da literatura é um importante instrumento de comunicação e interação social, pois permite o compartilhamento de conhecimento, experiências e visões de mundo. Para engajar o aluno na leitura literária, deve-se partir da finalidade e dos fatores contextuais na contribuição da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, os quais poderão intervir e/ou usufruir de um universo plurissignificativo que os textos oferecem. Portanto, “É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo” (Colomer, 2007, p. 68).

Dessa maneira, destaca-se a importância social da literatura na escola, como reforça Antonio Candido (2004, p. 175): “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Pensando nisso, é importante criar ações propositivas e dialógicas para mediar o debate no âmbito escolar sobre situações desafiadoras e discriminatórias, como o racismo. Destarte, deve-se utilizar o texto literário como prática e discussão para desenvolver competências em prol de uma cultura de convivência respeitosa, empática, solidária e humana.

Para Almeida (2019), o racismo se manifesta de forma concreta como desigualdade política, econômica e jurídica. Dessa maneira, entende-se que não é somente na escola que acontece situações desafiadoras e discriminatórias, mas em diversos ambientes sociais, como: na família, na comunidade, no trabalho, dentre outros, uma vez que a multiplicidade cultural, a fusão de etnias na formação do povo brasileiro e as diversidades de ideias contribuem para muitas formas de preconceitos. Sabe-se, que não é fácil abordar esse tema, uma vez que muitas pessoas temem em falar, seja para não reavivar lembranças dolorosas de quem já foi ferido pelo racismo, seja pela naturalização, ou até mesmo quem ache que ele não exista. Por essas e outras razões é que se deve (re)construir conhecimento sistemático e estratégico para seu combate.

Assim, Nilma Lino Gomes retrata na apresentação da obra *Negritude usos e sentidos*, de Munanga (2009, p. 7):

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana.

Nesse contexto, a aceitação da herança africana e o resgate da identidade dependem exclusivamente de ações positivas para neutralizar o racismo. Com isso, Munanga nomeia o termo *negritude*, como uma luta de reconstrução identitária, de forma contundente e positiva, para combater as desigualdades sócio-históricas e garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento da dignidade humana e do respeito às culturas do mundo. Essas ações devem partir de diversos contextos, já que é um problema institucional, e assim, também é de responsabilidade da instituição escolar no movimento de metas concretas para desconstruir estereótipos criados e internalizados ao longo do tempo. Portanto, deve-se pensar numa maneira em que a escola de fato possa contribuir com esse papel.

No entanto, a partir de diversas lutas dos movimentos sociais e movimento negro, a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) foi sancionada, tornando-se obrigatório o ensino da História e a Cultura brasileira e africana, Artes, Literatura Afro-Brasileira para serem aplicadas na prática pedagógica, como forma de conscientização a respeito das relações étnico-raciais no âmbito escolar. Além de ressignificar a história de nossos ancestrais, contribuindo assim, para a formação da identidade. Portanto, é importante evidenciar que foi com muita luta que se chegou a esse marco legal, já que por muitos anos isso foi renegado. Por isso, deve ser de fato efetivado seu cumprimento na comunidade escolar, tornando-se prioridade a formação profissional e aperfeiçoamento para práticas pedagógicas das relações étnico-raciais.

Desse modo, salienta-se a importância da literatura como aporte histórico e cultural entre as gerações, de forma que os personagens negros sejam os protagonistas de uma literatura social e solidária, o que legitima a literatura afro-brasileira. Para Eduardo Duarte (2005), é necessário seguir alguns elementos para a concretização de um texto como literatura afro-brasileira, como: partir de um autor negro, para

que represente sua raça dentro de um significado do que é ser negro, de forma assumida e discutindo os problemas por ele vivido, incluindo a religião, a sociedade e o racismo. Assim também, alguns identificadores são necessários, como: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor. Portanto, uma literatura produzida por um negro, além do protagonismo dos personagens, denuncia e evidencia a sua dor, podendo descrever as mazelas sofridas.

Para tanto, a escolha da temática *afro-brasileira*, assim como dos contos *O tapete voador*, de Cristiane Sobral (2016), e *Um só gole*, de Miriam Alves (2021), justifica-se pelo fato desses textos fomentar o conhecimento dos alunos para a diversidade literária, que confronta as adversidades vividas por grande parte dos discentes, bem como proporcionar um deleite, reflexão e representatividade coletiva. Reforçando, assim, através da leitura uma reflexão sobre os problemas denunciados nos contos, possibilitando também seu posicionamento a frente das crenças, preconceitos, medos, emoções, opiniões, gostos, dentre outros aspectos, fazendo com que o aluno se encontre no texto. Nessa perspectiva, Cuti (2010), em sua coletânea *Consciência em Debate*, confirma o poder de uma literatura na desconstrução de estereótipos e reforça na construção de uma identidade pela coletivização do “eu”.

3.1 Abordagens literárias pela perspectiva étnico-racial: gênero conto

Na expectativa de colaborar para a superação das dificuldades existentes no âmbito da formação de leitores, desenvolvemos uma sequência de atividades, que objetiva um efetivo trabalho de letramento literário por meio da leitura subjetiva, possibilitando a troca recíproca e contínua entre a essência e a intimidade do leitor e a obra. Em uma perspectiva de literatura que provoque, numa relação entre o texto e a identidade pessoal do leitor, que Rouxel (2013a, p. 77) afirma: “Não surpreende que os leitores em formação descubram a literatura e se espelhem nela”.

Essa perspectiva nos motivou à escolha do gênero *conto*, por este se apresentar como uma narrativa ficcional breve e que pode ser motivadora, com personagens que servirão de espelho para os leitores, pois muitos, ainda, não foram estimulados pelo gosto da leitura. Assim, Cruz (2012, p. 184) nos revela na escolha do texto narrativo:

Acredito que o ser humano precisa ter doses diárias de narração, pois essas doses representam o alimento do espírito político-crítico do sujeito. As narrativas cumprem com esse papel, quando representam através de imagens o pacto do narrador com o leitor, seduzindo este último a manter uma conexão com a história contada e a experiência vivida em seu tempo, ou voltando ao passado para rememorá-la.

Julgamos que o texto narrativo proporcione aos estudantes a interação com o contexto social e, conseqüentemente, com sua vida, possibilitando, assim, um sentido para a leitura através do desejo de dialogar com o texto, o autor, o momento, e posteriormente com ele mesmo. Assim, o texto literário cumpre seu papel cultural, ao criar expectativas no leitor através da fabulação, e que se expande, externalizando na sociedade. Diante disso, acredita-se que, os contos podem provocar e preparar os alunos a mergulharem em narrativas mais longas, como o romance e a novela, narrações que se desdobram em conflitos secundários.

3.2 Perspectivas da proposta de intervenção através de oficinas

As oficinas foram desenvolvidas a partir da escolha de contos e outros gêneros textuais, incluindo multimodais, resultando nesta sequência didática que visa fortalecer a prática da leitura literária. Seguindo a sequência básica de Cosson (2014), os quatro passos foram: motivação, introdução, leitura e interpretação. A *motivação* prepara o aluno para o texto; a *introdução* apresenta o autor, a obra, o contexto e sua importância; a *leitura* é mediada, com ritmo, tempo e resultados adequados; e a *interpretação* envolve inferências para construir o sentido do texto em um diálogo entre autor, leitor e comunidade.

Portanto, o leitor literário deve se posicionar diante do texto, modificando-o e buscando suas contribuições para sua transformação pessoal e social. É nessa perspectiva que se objetiva a construção desta sequência de atividades, trazer experiências com a escrita negra de autores e autoras que ecoam vozes de equidade e respeito na sociedade, oportunizando ao professor à prática de leitura literária por meio de estratégias de leitura, escrita, fala e escuta. Além de possibilitar ao estudante a construção de aprendizagem e compartilhamento de experiências de *protagonismo* com outras turmas da escola e/ou outras comunidades, incluindo a digital. Assim, segue-se o detalhamento e sequência das oficinas.

3.2.1 Primeiro momento: Apresentação da temática

Inicialmente aplicamos um questionário para a conhecer a realidade dos educandos, reconhecendo as lacunas, gostos literários, antes mesmo de nos adentrar na prática das oficinas. Partindo desse pressuposto, o projeto com as oficinas começa com a preparação dos alunos de uma turma do 9º nono ano, através de uma conversa informal sobre a importância da leitura literária, a fim de que estes soubessem o objetivo do trabalho, que íamos participar e colaborar ativamente com práticas pedagógicas, uma vez que a rotina de algumas aulas, incluindo as de Língua Portuguesa, foram modificadas.

Esse primeiro momento aconteceu na biblioteca da escola, organizada e arrumada previamente com a temática relacionada à cultura e à diversidade étnico-racial. Assim, introduzimos a oficina por meio de uma dinâmica intitulada *Quebra cabeça da diversidade*, composto com imagem referentes a religião, cor, raça, cultura, estatura, gênero, valores, deficiência física, enfatizando para o respeito as diferenças. A partir dessa introdução, os alunos fizeram uma reflexão e socialização sobre a importância da valorização a diversidade para a convivência social, principalmente no âmbito escolar. Após as discussões e a socialização apresentamos o conto *Pixaim*, da escritora Cristiane Sobral (2016), que foi lido e representado pela própria autora, em formato de *podcast*.

Esse momento serviu como experiência inicial para a introdução de um texto literário afro-brasileiro. Após a audição do texto, abriu-se um espaço para uma pequena discussão sobre o conto, a temática e os sentimentos despertados durante a leitura, como propõe Rouxel (2013a, p. 61), denominada de primeira etapa: “Como estão apresentados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos se identificam com elas? O que compreenderam do texto? O que acham interessante?”

Após as discussões sobre o texto *Pixaim*, dividiu-se a sala em dois grupos, um grupo escreveu em balões recortados, exemplos de atitudes que podem provocar o racismo em diversos contextos, como escola, família, trabalho, comunidade, dentre outros; enquanto o outro grupo escreveu frases em pedaços de papéis, que ajudaram a compor um cartaz, com ações antirracistas. Em seguida, foram apresentadas e coladas em painéis, onde todos puderam ler, discutir e refletir em sala, e depois, coladas em mural no pátio da escola. E finalizamos esta etapa de conhecimento e reflexão com a música, *Identidade*, de Jorge Aragão.

3.2.2 Segundo momento: *Apreciação do conto O tapete voador, de Cristiane Sobral*

Este momento, utilizamos a música *A carne* de Elza Soares (2002), como motivação para a leitura do conto, ambos os textos trazem uma temática da exploração da mão de obra negra no mercado de trabalho. Pois o conto *O tapete voador* de Cristiane Sobral (2016), nos relata a história de Bárbara, uma mulher negra convicta, funcionária competente, que almeja uma promoção em seu trabalho, mas seu gerente, também negro, tenta convencer a protagonista um branqueamento forçado para prestar serviço na empresa. “A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos...você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente” (Sobral, 2016, p. 10). Provocando assim, uma discussão sobre as impressões dos alunos sobre o assunto.

Cosson (2014, p. 57) ressalta que a introdução não deve ser extensa, pois é um momento crucial para discussão com os alunos. Nesse sentido, a escritora foi apresentada através de um podcast, permitindo que os alunos conhecessem sua trajetória. Em seguida, apresentou-se a obra *O tapete voador*, incluindo o conto homônimo e algumas informações sobre o contexto da escrita, a importância da obra, formulação de hipótese sobre o conteúdo a partir do título. E assim, criaram expectativas para a leitura. Neste momento, cada aluno recebeu uma fotocópia do conto, devido à ausência do livro físico na escola. E durante a leitura silenciosa, os alunos anotaram nas bordas o que lhes chamou a atenção, seguido de uma discussão em grupo. Ao notarem a ausência do final do texto, discutiram em grupos possíveis desfechos, baseando-se em suas experiências de leitura. Por fim, analisaram os elementos da narrativa do conto.

Durante a leitura e interpretação do conto, os alunos criaram um final alternativo, fazendo inferências para construir o sentido da obra. Após a produção, alguns alunos leram suas versões para a turma, e todos receberam o final original da autora. Isso abriu espaço para um debate sobre as diferenças e semelhanças entre os finais, com os alunos explicando os motivos, elementos textuais e vivências que influenciaram suas escolhas. Para Cuti (2010, p. 80) “A verossimilhança, portanto, precisa de que alguém a referende. E este alguém só pode fazê-lo com base em seus referenciais, sua experiência de vida”. E a partir disso, discutiram as características e atitudes dos personagens Bárbara e o presidente da empresa durante o conflito e o desfecho.

Para finalizar, lemos o poema *Encontrei minhas origens*, de Oliveira Silveira (2021), e fizemos conexões entre o poema e a postura de Bárbara na luta contra o racismo. A partir disso, os alunos foram incentivados a criar suas árvores genealógicas por meio de pesquisas e conversas familiares, promo-

vendo autoconhecimento e fortalecimento da identidade. Este processo visou integrar o texto à vida dos alunos, conforme Cosson (2014, p. 64), que denomina esse processo de interpretação interior, onde o leitor compreende a obra de forma global e pessoal. Na interpretação exterior, ocorre a construção coletiva de sentido e socialização das ideias entre os estudantes.

3.2.3 Terceiro momento: Intervalo de concretização e materialização para o letramento racial

Para Rouxel (2013, p. 202) “a imaginação do leitor alimenta-se também de repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua interleitura”. Ou seja, é um momento que o leitor traz em mente uma associação a outras obras lidas como: livros, filmes, novelas, contos, músicas, gibis, dentre outros, buscando em suas lembranças para referenciar o texto lido. Por este motivo é importante oportunizar ao educando algumas experiências de mundo para dar sentido ao que lê. Nessa perspectiva, os alunos foram convidados a imergir em visões diversas, através de pesquisas para promover a identidade cultural e a diversidade no ambiente escolar.

Diante disso, criou-se este momento de intervalo, ou seja, um momento de contextualização da leitura dos contos já citados, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre o preconceito étnico-racial e também buscar ampliar o repertório dos alunos para torná-los protagonistas na comunidade escolar. Para Munanga (2009), a identidade negra pode ser resgatada com a solidariedade, através de uma luta coletiva que ajude a recuperar a alienação do corpo, da cor, da cultura, da história e política. Foi com esse intuito que se propôs algumas atividades afirmativas para ajudar a desconstruir o racismo no âmbito escolar.

Em continuidade às oficinas (duas aulas), os alunos apresentaram sua árvore genealógica, considerando o que descobriram sobre sua história e de seus ancestrais, suas reflexões, aprendizados e construção de identidade. Logo em seguida, foi exibido, através de *Datashow*, o curta-metragem *Vista minha pele* (2013, 26'), dirigido por Joel Zito Araújo. O enredo deste filme faz uma paródia da sociedade atual, cujos personagens negros invertem os papéis ocupados por brancos. Nisso, a menina Maria, branca, filha da faxineira, vai enfrentar o racismo na escola, uma vez que quer vencer o concurso de beleza. No curta, há uma inversão de preconceitos entre brancos e negros e, com isso, surgiram algumas possibilidades de reflexão e debate sobre o preconceito racial.

Na sequência, fizemos uma contextualização entre os textos já trabalhados e o curta através de alguns questionamentos, em seguida, abrimos para as discussões, apresentando a proposta aos alunos, que, em grupos, pesquisaram e fizeram uma exposição na oficina seguinte, através de slides ilustrativos e explicativos sobre algumas temáticas, a saber:

1. Letras de música como poder de expressão que retratassem o orgulho de ser afrodescendente, assim como suas lutas e conquistas;
2. Poemas de afirmação da negritude, que manifestassem a cultura afro-brasileira;
3. Contos que resgatassem a história de luta e resistência do povo negro;

4. Filmes e séries que valorizassem a cultura e a representatividade e o protagonismo negro;
5. Uma história que não nos foi contada: as contribuições dos povos africanos na formação da nação brasileira, em nossa cultura e ancestralidade;
6. Personalidades negras que se destacaram e tem se destacado em diversas áreas do conhecimento e de liderança (esporte, política, artes, ensino, direito, dentre outros.);
7. A valorização dos direitos raciais através da legislação contra o racismo (destacando as leis contra a injúria racial, da instituição dia da Consciência Negra, 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades);
8. Conceitos, dados e termos para entenderem e enfrentarem o racismo, como; etnia e raça, tipos de racismo (institucional, estrutural, ambiental), colorismo, preconceito, representatividade, branquitude, negritude, dentre outros.

Certamente, esse contato com outros textos, contribuiu efetivamente para a formação crítica e construtiva do leitor, que Rouxel (2013) chama de investimento axiológico em seu universo imaginário para que de fato aconteça a apropriação do texto. Dessa forma, compreendeu-se a importância de oportunizar aos discentes a ampliação de seus conhecimentos a partir do contato com outras leituras, desenvolvendo seu repertório literário e antirracista, além de propiciar a múltiplas habilidades e potencialidades dos educandos, que puderam se preparar para compartilhar o conhecimento construído com a criação de ações concretas e afirmativas em prol de uma educação antirracista no ambiente escolar.

E assim, nas oficinas seguintes, os grupos fizeram as apresentações e discussões sobre as temáticas incumbidas cada um, através de slides, momento em que aconteceu a socialização e contribuição para o letramento literário e racial. A partir disso, foi solicitado aos alunos, que através do desfecho da história de Bárbara e a nova atitude da protagonista, produzissem um novo conto para um concurso, incluindo os conhecimentos adquiridos, reflexões, valores e sentimentos despertados a partir das leituras, ou seja, conectaram os textos literários a suas próprias realidades. E assim, as produções resultaram em um *e-book* digital, e o texto ganhador foi aquele que apresentou as características do gênero, criatividade e melhor conteúdo diante do tema.

3.2.4 Quarto momento: Percepção da construção estrutural dos elementos formais do conto Um só gole, de Miriam Alves, numa perspectiva subjetiva

Neste momento, foi trabalhado o conto *Um só gole*, da escritora Miriam Alves (2021), que traz ao leitor às memórias e o fluxo de pensamento de uma mulher negra que perpassa por uma trajetória de dor, de desafeto e violência sobre o corpo e a alma, que culmina com a dúvida entre se entregar para a morte ou para a vida, depois de exposições e atos de violência racial na infância. Com isso, traçamos uma investigação sobre a construção subjetiva da personagem, que comprometeu sua autoestima, que por vezes coincidem com a própria vida dos alunos.

Para motivar a leitura, foi apresentada a música em videoclipe *Vozes do silêncio*, de Carlinhos Brown (2019), que exalta a importância da vida e incentiva a reflexão e o diálogo sobre o suicídio, composta para a campanha Setembro Amarelo *Falar pode mudar tudo*, iniciativa do CVV (Centro de Valorização da Vida) e da **Farmacêutica**, criada pela **TracyLocke Brasil**. Tomando como base o núcleo dramático da narrativa, a música serviu como ponto de partida para conversar com os alunos sobre a temática e questionar sobre quais motivos as pessoas podem cometer o suicídio e a razão de algumas pessoas pensarem que morrer é uma solução. As hipóteses levantadas serviram para o confronto com a leitura do conto, posteriormente.

Após discutir a trajetória da escritora Miriam Alves e o contexto de sua obra, os alunos foram preparados para a leitura do conto de forma fragmentada, em slides. Foi explicado que a leitura compartilhada exigiria atenção à escuta para responder às questões de compreensão. Esta estratégia consiste em ajudar o aluno a compreender o texto a partir de inferência, ou seja, interpretar através de informações implícitas, aquelas que não estão diretamente expressas, mas que podem ser deduzidas a partir de pistas fornecidas pelo próprio texto, pelo contexto e intenções do autor e por seus conhecimentos de mundo.

Desse modo, a leitura do texto foi feita em pausas, com o uso de voz modulada, gestos, expressões faciais e movimentos para engajar os alunos. Durante essas pausas, foram discutidos elementos novos no texto, como personagens e cenários, além de uma leitura aprofundada sobre os sentimentos e medos da narradora. Além disso, foram feitas inferências sobre os motivos do desejo suicida da personagem e o cenário do rio. Também foi solicitado aos alunos que ilustrassem suas emoções com trechos de músicas e refletissem sobre atitudes de acolhimento. Propomos também, algumas analogias com o ambiente escolar e experiências pessoais para discutir autoaceitação, autoestima e perda de identidade, enfatizando a linguagem significativa do texto e promovendo diversas discussões.

A partir das discussões, os alunos foram incentivados a produzir uma ilustração, explorando os elementos contextuais do conto, bem como exercitarem sua criatividade, imaginação e externalização dos sentimentos despertados com a leitura. A interpretação aconteceu durante e depois da leitura, através dos registros em desenhos, quando os alunos traduziram em imagens sua percepção com o texto. Enfim, “As projeções fantasmáticas do leitor no texto revelam as inter-relações potentes no ato da leitura, na intimidade do texto-espelho, experiências que recupera, em sentido contrário, a identidade do leitor” (Rouxel, 2013, p. 203).

3.2.5 Quinto momento: Avaliação e preparação para compartilhar as ideias em sarau literário: Semeadores em ação

Após a avaliação e autoavaliação das oficinas e a partir do consentimento de todos, foi apresentada aos discentes a proposta de uma série de ações concretas e positivas para serem compartilhadas com outras turmas da escola através de publicação em um mural virtual, o *Padlet*. Dessa forma, construímos materiais relevantes, para contribuir com a propagação deste *projeto para* estimular a criatividade, o letramento (literário e racial) e a reflexão no *ambiente escolar* com ações antirracistas e, ao mesmo tempo, mostrar a importância das conquistas, lutas e cultura afrodescendentes.

Nessas atividades, foram utilizadas as tecnologias digitais e analógicas, além dos textos multimodais, a fim de despertar mais o interesse dos alunos, uma vez que fazem parte do dia a dia deles. Para isso, utilizamos as atividades propostas durante as oficinas, acrescidas de outras, para dar continuidade ao projeto, nomeado *Semeadores em ação*. Os alunos, em grupo, construíram e prepararam as seguintes atividades para apresentação no dia do sarau literário:

Quadro 1 – Materialização do conhecimento

Grupos de alunos	Materialização do conhecimento
Grupo 1 - Músicas de afirmação da negritude	Criou uma <i>playlist</i> na plataforma <i>spotify</i> ; apresentação da música <i>Cor</i> , de Douglas Campos (2017)
Grupo 2 - Poesias que celebram a negritude.	Fez uma antologia poética de autores negros, resultando em um <i>e-book</i> digital; declamaram o poema <i>Me gritaram negra</i> , de Victoria Santa Cruz (1960);
Grupo 3 – Contos de resgate a história de luta e resistência do povo negro.	Produção de um <i>e-book</i> com as produções de contos; dramatizaram o conto <i>A reviravolta</i> , que desmistifica o racismo e os estereótipos, produzido por uma aluna.
Grupo 4 - filmes e séries que valorizam a cultura e o protagonismo negro.	Produziu um infográfico para indicação, propagação e desenvolvimento do repertório cultural dos estudantes.
Grupo 5 - Riquezas e belezas da África, as influências e as contribuições para nossa cultura.	Produziu um vídeo que foi apresentado durante o sarau.
Grupo 6 - Personalidades marcantes em diversas áreas.	Construiu um jogo da memória para apresentação das personalidades negras na história, política, artística, literária, esporte, ciência, etc.
Grupo 7 - Algumas leis vigentes em nosso país para efetivação dos direitos raciais.	Produziu um <i>podcast</i> sobre as seguintes leis: contra a injúria racial, da instituição do dia da Consciência Negra, a lei 10.639/03 e da implementação de cotas nas universidades.
Grupo 8 – Alguns conceitos, dados e fala racista e antirracista.	Construiu um jogo de tabuleiro para sensibilização sobre o racismo.

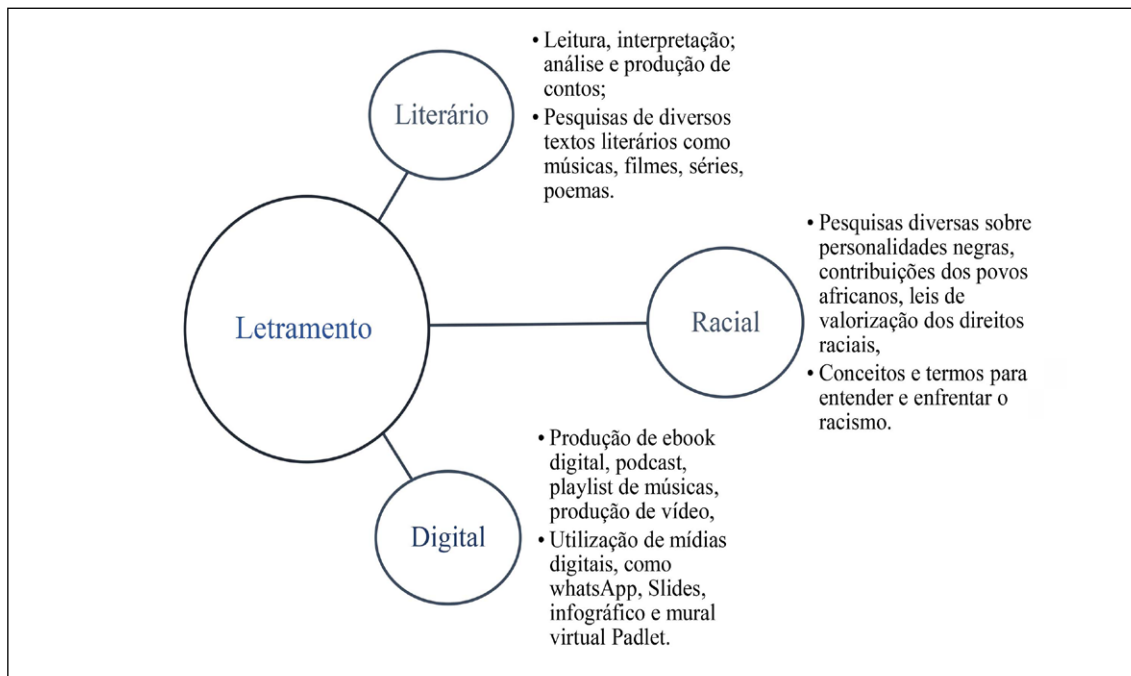
Enfim, no dia do sarau, os alunos compartilharam o conhecimento adquirido ao longo desta jornada de trabalho, o que Cosson (2014, p. 65) chama de momento externo: “[...] a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Dessa forma, os alunos se envolveram ativamente nas atividades, evidenciando o protagonismo estudantil no espaço escolar e fora dele. Além disso, contribuíram para o letramento literário da comunidade estudantil, abrilhantado pelo sarau, bastante elogiado pelos alunos, professores, corpo diretivo e representantes da secretaria de educação do município.

4. OS RESULTADOS

A leitura de narrativas que abordaram questões complexas, como racismo, identidade e resistência, estimularam os alunos a refletirem criticamente sobre essas temáticas e suas próprias experiências de vida. Isso não apenas enriqueceu o entendimento literário, mas também desenvolveu a sua capacidade de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. Esse amadurecimento foi perceptível durante as discussões nas oficinas e apresentações dos alunos no sarau *Semeadores em ação*. Certamente, as ações contribuíram para o fortalecimento de uma identidade e na valorização de suas origens culturais, proporcionado pela representação significativa da literatura subjetiva.

Sob uma óptica global, a Figura 1 apresenta-se uma síntese sobre a importância do trabalho com alguns tipos de letramento, essenciais na formação de uma sociedade informada e inclusiva.

Figura 1 - Proposta de trabalho com letramento literário, racial e digital nas oficinas



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Diante da leitura aplicada à literatura afro-brasileira e subjetiva, os objetivos foram alcançados, pois percebeu-se o envolvimento dos alunos com os textos. Isso contribuiu para a formação de leitores críticos e conscientes, uma vez que participaram ativamente de discussões, tanto sobre a temática, quanto no envolvimento com o texto, sobre as autoras e as personagens. Além disso, eles fizeram comparações com suas próprias vivências, com o resgate de identidades e valorização da diversidade. Portanto, os estudantes puderam transformar a leitura em um processo de autoconhecimento e reflexão social, através de posicionamentos e produções para o enfrentamento das injustiças raciais e culturais do mundo atual. Como visto, nas produções de contos, os alunos puderam usar sua criatividade, imaginação e sentimentos em relação ao texto *O tapete voador* de Cristiane Sobral.

Figura 2 - e-book contos (sumário)



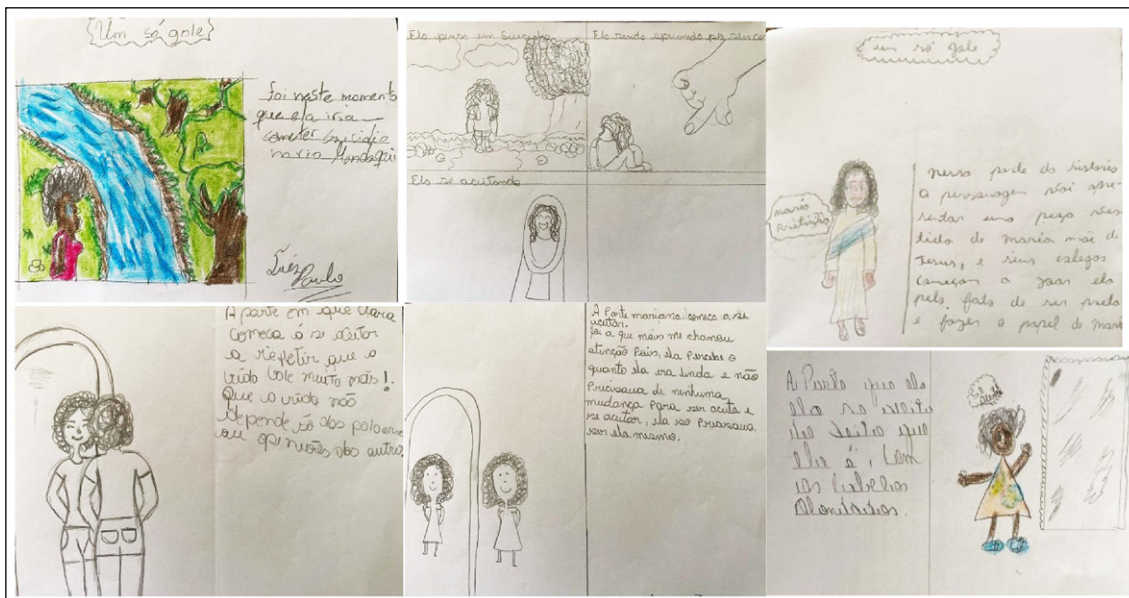
Introdução.....	04
Conto 01- A reviravolta - I. V. A. L.....	05
Conto 02 - Afro-moda - P. H. R. B. S.....	07
Conto 03 - Persistência - A.P. C. S.....	08
Conto 04 - Bárbara voou - C. E. S. S.S.....	09
Conto 05 - O novo paradeliro de Bárbara - E.N. S. D.....	10
Conto 06 - O desfecho de Bárbara - P. H. S. C.....	11
Conto 07 - A cor da pele não define meu caráter - D. S. S.....	12
Conto 08 - A conexão de Bárbara - D. R. S.....	13
Conto 09 - Continuando o voo - S. M. S.....	14
Conto 10 - A Invasão - J. M. P. S.....	16
Conto 11 - A menina que queria ser bailarina - V. J. Silva.....	18
Conto 12 - Bárbara voou - A. M. S. C.....	19
Conto 13 - A dançarina que quebrou barreiras -A. C. S. J.....	20
Conto 14 - Bárbara, a menina sempre feliz - J. P. S. S.....	21
Conto 15 - A viagem do tapete voador - L. P. P. A.....	22
Conto 16 - Bárbara e o tapete voador - J. C. A. S.....	23
Conto 17 - A tentação do recomeço - E. H. A. S.....	24
Conto 18 - Bárbara, a brasileira - J. M. O. B.....	25
Conto 19 - Bárbara voou - Y. S. S.....	26
Conto 20 - A vida de Bárbara - M. N. S.....	27
Conclusão.....	28
Referências.....	29
Anexo.....	30

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Durante a leitura do segundo texto *Um só gole* de Miriam Alves, os alunos foram incentivados a questionar e analisar a narrativa, especialmente em relação à personagem “Ergos”. Eles demonstraram curiosidade sobre as causas do desejo suicida do protagonista e, ao descobrirem que Ergos era o responsável pelos problemas emocionais e de identidade da protagonista, desenvolveram antipatia por ele. Essa análise levou a um momento de reflexão profunda, em que os alunos conectaram as experiências da personagem com suas próprias vivências, utilizando o texto para explorar e ressoar suas histórias pessoais. A partir dessas associações, “[...] os alunos investiram no texto e o colocaram no âmago de sua existência, evocando aqui uma lembrança pessoal, uma pequena história. Eles foram incitados a utilizar o texto, a fazê-lo brilhar em todas as suas ressonâncias” (Rouxel, 2013c, p. 156).

Enfim, os alunos puderam fazer diferentes interpretações do conto através da expressão artística, como pode ser analisado na Figura 9:

Figura 3 - Desenhos – 1, 2, 3, 4, 5, 6 – Interpretação do conto *Um só gole*



Fonte: Arquivo da autora (2023).

O protagonismo estudantil foi fortalecido durante as apresentações no sarau e na magnitude de um trabalho significativo, que promoveu mudanças de atitudes e comportamentos por meio da prática da leitura na escola e desenvolvimento de atividades em mídias digitais, como o mural virtual. Assim ressalta Cruz (2012, p. 126): “[...] é importante que a escola assume o papel de instruir e informar acerca da reinvenção e da construção do conhecimento assentadas no prazer, pois essa visão de ação educativa mostrará ao aluno que ele não é um receptáculo instrucional”.

Figura 4 - Apresentação de música e poema pelos alunos



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 5 - Mural Virtual: repositório de produções dos alunos



Fonte: <https://padlet.com/valdenylopes43/semeadores-em-a-o-literatura-afro-brasileira-contr-o-racism-76y080lbngrvkvq>



CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo provocar na comunidade escolar uma reflexão sobre a importância de trabalhar a literatura afro-brasileira na escola, partindo do viés da diversidade. Mesmo diante das complexidades apresentadas e dificuldades em proporcionar momentos de fabulação entre o texto e o leitor, foi possível, através de algumas estratégias, construir um caminho viável, sistematizando a leitura humanizada na escola.

Tendo em vista a percepção das atividades, percebe-se que os objetivos foram alcançados, mesmo diante de alguns problemas encontrados no decorrer das Oficinas, tais como: a falta de material didático para xerografar os textos, a falta de livros relacionados aos temas propostos, a sala de aula sem infraestrutura física, como tomadas elétricas. Por isso, a maior parte das oficinas foi aplicada na sala de vídeo, perdendo-se muito tempo para a troca dos alunos entre as salas, além de falta de acesso à internet de qualidade. Porém, tais problemas não impediram o desenvolvimento de habilidades dos alunos para os letramentos literário, racial e digital.

Verificou-se, também, que o ato de criar narrativas pode ser um instrumento legítimo para a formação do estudante, tanto em relação a si mesmo quanto ao mundo ao seu redor, pois as produções de textos, como os contos e imagens reproduzidas pelos alunos proporcionaram a criação de histórias humanizadas, não apenas por estarem relacionadas à condição humana das personagens dos textos lidos, como também porque se conectaram com as suas emoções e sentimentos. Portanto, é importante reconhecer que uma abordagem perspicaz de trabalho com a literatura afro-brasileira pode fomentar o prazer pela leitura, movendo o educando para uma sociedade equitativa.

Diante disso, percebemos o poder da literatura em transcender emoções e a humanização dos indivíduos através da relação texto, leitor e contexto. Deste modo, faz-se necessário intensificar os estudos nessa perspectiva para que os estudantes que sofrem racismo ou qualquer outro tipo de violência no ambiente escolar possam ser acolhidos por narrativas que ressoam suas próprias experiências e desafios. Só assim a escola poderá reconhecer o poder transformador da literatura como uma ferramenta que não apenas amplia o conhecimento, como também nutre a saúde mental e emocional dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Miriam. *Um só gole*. In: ALVES, Miriam. *Juntar pedaços*. Rio de Janeiro: Malê, 2021, p. 81-87.
- ARAÚJO, Joel Zito de. TVE RS, *Nação* | TVE Vista Minha Pele, 2016. 24'. You tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5lw>. Acesso em: abr. 2023.
- BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html. Acesso em: abr. 2023.
- BROWN, Carlinhos (Brasil, 2019, 3'). *Falar pode mudar tudo*. Direção Musical e Produção: Roberto Coelho e Kito Siqueira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OxjhqXIzpE>. Acesso em: 02 jun. 2023.

- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.
- CAMPOS, Douglas. *Música sobre Racismo | COR*. You tube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Su3v3yYwbQY>. Acesso em: abr. 2023.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORES e Botas. Direção: Juliana Vicente. Brasil, 2010, Cor, 16'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L-l8EYEyU0o>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 11. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- DALCASTAGNÊ, Regina. *Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. Gragoatá. Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência. Literafro*, 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- JOUBE, Vicent. *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLAD, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Helder Pinheiro (org.). *Memórias da Borborema 4*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.
- ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.
- ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013c.
- SILVEIRA, Oliveira. Encontrei minhas origens. *Literafro*, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/argos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes>. Acesso em: 20 maio 2023.
- SOARES, Elza. *A carne*, vídeo clip oficial. You tube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrU-Moc1Xw>. Acesso em: 20 set. 2023.
- SOBRAL, Cristiane. *O tapete voador*. Rio de Janeiro: Malê, 2016. 100 p.; 21 cm.

