

**Pesquisas e  
práticas no  
ensino de  
Língua  
Portuguesa**

Reflexões do  
PROFNAT

Alana Driziê Gonzatti dos Santos  
Ana Virgínia Lima da Silva Rocha  
(Orgs.)

# **Pesquisas e práticas no ensino de Língua Portuguesa**

---

Reflexões do  
PROFNAT

Alana Driziê Gonzatti dos Santos  
Ana Virgínia Lima da Silva Rocha  
**(Orgs.)**

PACO  EDITORIAL

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues  
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani  
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi  
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna  
Prof. Dr. Carlos Bauer  
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha  
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida  
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista  
Prof. Dr. Fábio Régio Bento  
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira  
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva  
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino  
Prof. Dr. Juan Droguett  
Profa. Dra. Ligia Vercelli  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Prof. Dr. Marco Morel  
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira  
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva  
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins  
Prof. Dr. Romualdo Dias  
Profa. Dra. Rosemary Dore  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus  
Profa. Dra. Thelma Lessa  
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

©2026 Alana Driziê Gonzatti dos Santos;  
Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (orgs.)

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P564

Pesquisas e práticas no ensino de Língua Portuguesa: reflexões do PROFNAT/  
Organização de Alana Driziê Gonzatti dos Santos, Ana Virgínia Lima da Silva  
Rocha. -- 1. ed. -- Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2026.  
recurso digital

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-462-3163-8 (recurso eletrônico)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de português - Formação. 4. Leitura - Estudo e ensino. 5. Língua portuguesa - Escrita. 6. Livros eletrônicos. I. Santos, Alana Driziê Gonzatti dos (Organizadora). II. Rocha, Ana Virgínia Lima da Silva (Organizadora). III. Título.

26-104988.0

CDD: 469.8

CDU: 811.134.3

---

Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal.

## **COORDENAÇÃO DO PROFLETRAS/NATAL**

Alana Driziê Gonzatti dos Santos

Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

## **CORPO DOCENTE DO PROFLETRAS/NATAL**

Ada Lima Ferreira de Sousa

Alana Driziê Gonzatti dos Santos

Alessandra Castilho Ferreira da Costa

Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

Derivaldo dos Santos

Edna Maria Rangel de Sá

Edvaldo Balduino Bispo

Erica Reviglio Iliovitz

Francisco Fábio Vieira Marcolino

Glicia Marili Azevedo de Medeiros

Marcelo da Silva Amorim

Maria da Penha Casado Alves

Patricia Ferreira Botelho

Sulemi Fabiano Campos

## **SECRETARIA DO PROFLETRAS/NATAL**

Marcelino Tavares de Oliveira

Geazi Rafael da Silva Paz

## **FINANCIAMENTO**

Pró-Reitoria de Extensão/UFRN

Pró-Reitoria de Pós-Graduação/UFRN

Programa de Mestrado Profissional em Letras/Capes



# SUMÁRIO

- Apresentação** 7  
*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*  
*Ana Virgínia Lima da Silva Rocha*
- Capítulo 1.**  
**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL NA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA**  
**RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA** 11  
*Nere Elma Freitas de Souza*  
*Ana Virgínia Lima da Silva Rocha*
- Capítulo 2.**  
**PROJETO DE LETRAMENTO RACIAL:**  
**MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES**  
**ACADÊMICAS BRASILEIRAS** 29  
*Ozana Maria Alves*  
*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*
- Capítulo 3.**  
**BAOBÁ: POSSIBILIDADES PARA A EXPANSÃO**  
**DA CONSCIÊNCIA A PARTIR DA GIRA DE**  
**CONVERSA** 47  
*Christoffer Carvalho Medeiros*  
*Telma Paulo da Rocha*  
*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*  
*Kleber Farias de Medeiros*

**Capítulo 4.**

**LEITURA LITERÁRIA E PODCAST:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

**61**

*Jéssica Thuiza Oliveira dos Santos*

*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*

**Capítulo 5.**

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA  
LITERÁRIA NO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA  
A FORMAÇÃO DO LEITOR**

**79**

*Marta Campelo da Cruz*

*Nere Elma Freitas de Souza*

**Capítulo 6.**

**O DIREITO À LITERATURA: UMA ANÁLISE  
DO CONTO “A PHEGA” A PARTIR DE  
ANTONIO CANDIDO**

**99**

*Maridinágema Gurgel Praxedes*

*Kalina Korolieva Farias de Castro*

## APRESENTAÇÃO

Em 2025, o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) alcançou doze anos de trajetória. Desde a sua implantação, a Unidade Natal (RN), vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem desempenhado papel relevante na qualificação de professores da educação básica, formando, ao longo desse período, centenas de docentes na área de Língua Portuguesa. Esse movimento evidencia o fortalecimento do diálogo entre escola e universidade, sustentado por um compromisso com a elevação da qualidade do ensino, propósito que orienta o trabalho desenvolvido em parceria com professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e do ensino médio.

É nesse cenário que se insere o VI Seminário do ProfLetras – Unidade Natal (ProfNat), realizado entre os dias 24 e 26 de setembro de 2025. O evento tem sido um espaço de troca de saberes e de experiências, reunindo docentes interessados em ressignificar práticas e delinear alternativas para responder aos desafios do ensino de Língua Portuguesa e de suas Literaturas na educação básica.

A presente obra, oriunda desse momento de discussões, oferece ao leitor um panorama de pesquisas concluídas e em andamento, desenvolvidas por discentes e egressos da Unidade Natal.

O primeiro capítulo, intitulado “Práticas de linguagem oral na educação básica: implicações para retextualização do gênero entrevista”, investiga o ensino da língua portuguesa a partir do trabalho com o gênero oral entrevista e sua retextualização para a escrita. Fundamentado em aportes teóricos da linguística textual e dos estudos dos gêneros orais, o estudo descreve e analisa uma intervenção pedagógica realizada com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN, por meio de uma sequência didática em perspectiva de pesquisa-ação. As atividades de retextualização contribuíram para a ampliação da competência discursiva dos estudantes, atenuando problemas linguísticos recorrentes e promovendo avanços na relação entre oralidade e escrita em contextos de comunicação pública.

O segundo capítulo, sob o título “Projeto de letramento racial: mapeamento de produções acadêmicas brasileiras”, apresenta um estudo de natureza qualitativa e documental que objetiva mapear e analisar pesquisas acadêmicas brasileiras que abordam projetos de letramento racial, identificando tendências teóricas, metodológicas e contribuições para a prática pedagógica. A partir de um levantamento, as autoras analisam seis produções à luz da perspectiva sociocultural dos estudos do letramento e dos aportes do letramento racial e do letramento racial crítico. O trabalho evidencia a centralidade de projetos de letramento desenvolvidos na educação básica e na formação de professores, com ênfase em práticas pedagógicas antirracistas comprometidas com o enfrentamento do racismo estrutural e a efetivação da Lei n. 10.639/2003.

O terceiro, “Baobá: possibilidades para a expansão da consciência a partir da gira de conversa”, analisa a gira de conversa como um dispositivo pedagógico potente para a promoção da Educação Antirracista na educação básica, a partir de uma experiência desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Rio Grande do Norte. Ancorado em referenciais como racismo estrutural, lugar de fala, letramento racial e concepção dialógica da linguagem, o estudo discute como práticas fundamentadas na oralidade, na escuta sensível e na circularidade do diálogo contribuem para a expansão da consciência crítica e sociorracial dos estudantes. Integrada ao Projeto de Letramento Baobá Educação Antirracista, a gira de conversa, enquanto evento de letramento, rompe hierarquias tradicionais da fala escolar, valoriza saberes negros e promove processos de ressignificação identitária e fortalecimento do pertencimento étnico-racial.

O capítulo seguinte, “Leitura literária e podcast: diálogos possíveis”, discute a articulação entre a leitura de textos literários e a produção de podcasts como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de práticas de linguagem no ensino fundamental, à luz da perspectiva dos multiletramentos. A partir de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, o estudo analisa uma intervenção realizada com estudantes do 9º ano de uma escola pública do Rio Grande do Norte, na qual a leitura literária é ressignificada por meio de oficinas de multiletramentos que integram leitura, escrita, oralidade e uso de

tecnologias digitais. Fundamentado nos Estudos de Letramento, na Pedagogia dos Multiletramentos e no letramento literário, o trabalho evidencia que a produção de podcasts favorece o engajamento discente, amplia a autonomia, fortalece a autoria e promove uma leitura mais crítica e contextualizada dos textos literários.

Em seguida, “A sequência didática de leitura literária no 6º ano do ensino fundamental: contribuições para a formação do leitor” apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito do ProfLetras que investiga as contribuições da sequência didática de leitura literária para a formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental. O estudo discute o planejamento intencional de práticas de leitura que favoreçam a experiência literária e o desenvolvimento de habilidades leitoras ainda fragilizadas nessa etapa escolar e descreve a implementação de uma sequência didática a partir da obra *Alice no País da Mentira*, de Pedro Bandeira, em uma escola pública do município de Guamaré/RN.

Por fim, o capítulo “O direito à literatura: uma análise do conto ‘A phega’ a partir de Antonio Candido” propõe uma leitura crítica do conto de Bartolomeu Correia de Melo à luz do ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido, defendendo a literatura como um bem incompressível e um direito humano fundamental. Como resultado da análise de natureza qualitativa, o estudo destaca o potencial humanizador da obra literária ao revelar como imaginação, dignidade e capacidade de sonhar persistem mesmo em contextos de pobreza e humilhação. Dialogando com conceitos como erudição vital, cognição ecológica e leitura integrativa, o artigo demonstra que a literatura denuncia desigualdades sociais e atua como força formativa e emancipatória, especialmente no contexto escolar.

Boa leitura!

*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*  
*Ana Virgínia Lima da Silva Rocha*



# PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA

*Nere Elma Freitas de Souza  
Ana Virginia Lima da Silva Rocha*

## **Introdução**

Apesar das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de agregar práticas de linguagem oral ao ensino de língua portuguesa, esses documentos não deixam claro para o professor como desenvolver um trabalho em contexto de sala de aula que garanta o ensino e aprendizagem do gênero oral.

De forma geral, a BNCC aponte alguns princípios para o tratamento da oralidade, tais como: levantamento e reflexão acerca das condições de produção dos textos orais; compreensão dos textos orais; produção de textos orais; discussão dos efeitos de sentido de recursos multissemióticos. Tais fundamentos suscitam questões implicadas no ensino e aprendizagem desse gênero, a saber: Como delimitar as fronteiras entre o oral e o escrito? Como tratar dessas questões empiricamente? Que gêneros podem contribuir para a ampliação da competência discursiva oral dos alunos?

Dito isso, ressalta-se a importância da formação inicial e continuada dos professores, principalmente nos anos iniciais do ensino básico, os saberes implicados: saberes a ensinar e saberes para ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 131); mais especificamente no ensino do texto, uma práxis voltada para articulação dos quatro eixos de ensino: oralidade, leitura/escuta, produção de texto, análise linguística e semiótica, conforme os documentos norteadores.

Para entender mais como ocorre a oralidade pública, recorremos aos aportes teóricos de Koch e Oesterreicher (1990; 1994;

2007). Para esses autores, os termos “oral” e “escrito” têm sido utilizados de forma ambígua. Assim, eles propõem a distinção dos dois termos, ou seja, entre o meio de realização dos textos, que pode ser oral (fônico) ou escrito (gráfico), e a sua concepção ou o seu estilo (entre oralidade e escrituralidade). Isso pode ocorrer a partir de um contínuo com gradações determinadas por dez parâmetros comunicativos, que, em suas combinações, ocasionam todas as possibilidades de variação textual e linguística.

O objetivo deste capítulo é apresentar reflexões acerca de uma proposta de ensino de língua portuguesa com base no gênero oral *entrevista*, com atividades de retextualização para a escrita, a partir de um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado no âmbito do ProfLetras, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), unidade de Natal, desenvolvida por Souza e defendido em 2024. A intervenção foi realizada na turma do 5º ano, em uma escola de ensino básico da rede pública de Natal/RN, em 2023.

Nosso texto está estruturado em seis partes. Além desta seção introdutória, em seguida, abordamos as ponderações teóricas que embasam o trabalho, mais especificamente; o ensino de gêneros orais (Schneuwly, 2004; Dolz, 2020); a retextualização (Marcuschi; Dionisio, 2007; Marcuschi, 2008, 2010); e um panorama geral do gênero entrevista; a metodologia, a discussão, as considerações finais e as referências.

## **Referencial teórico**

### ***Ensino de gêneros orais***

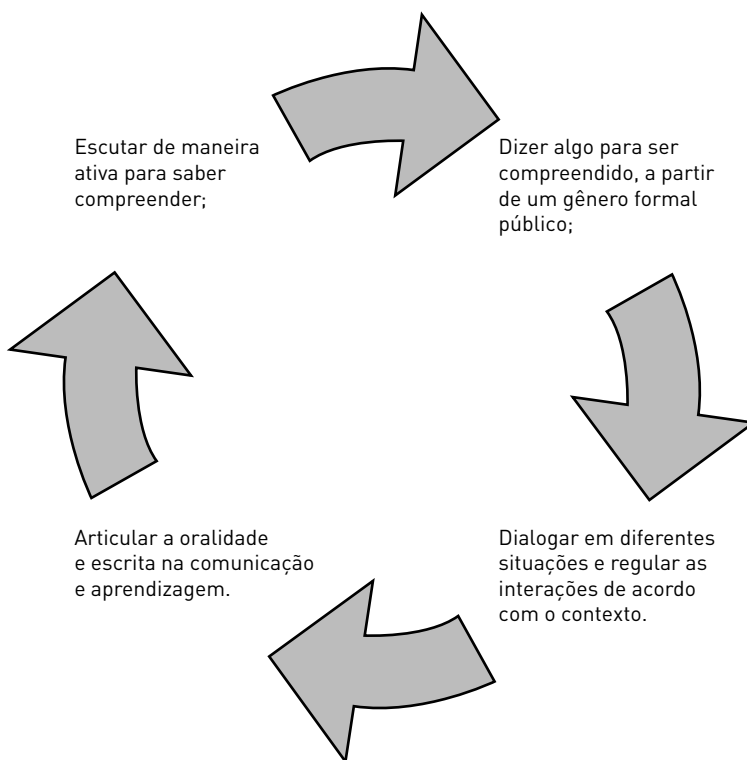
Schneuwly (2004, p. 20) define gênero “como um instrumento para o desenvolvimento de capacidades individuais”. O autor aponta duas considerações para explicar essa tese. A primeira é a de que a atividade de linguagem é tripolar: um indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou/a situação na qual ele age. Dito de outra forma, podemos entender que, na ação discursiva, o instrumento é a língua materializada nos discursos, mobilizada pelo falante ou escritor, em dada situação de comunicação.

A segunda diz respeito ao instrumento como mediador da atividade de linguagem, cujo processo de instrumentalização provoca novos conhecimentos e saberes. Para se tornar mediador, faz-se necessário que o sujeito se aproprie e construa os esquemas para sua utilização. Podemos entender, portanto, que, na ação discursiva, ter conhecimento da língua é condição necessária para falar ou escrever bem, mas não é suficiente, uma vez que é preciso fazer “escolhas”, adaptar a linguagem às diferentes situações e aos propósitos comunicativos.

Na perspectiva de consolidar o conceito de gênero como instrumento, Schneuwly (2004) cita os pressupostos de Bakhtin, explicitando que gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera de troca social, tendo como características o conteúdo temático (o que é dizível por meio dele), o estilo (os meios que operam para dizê-lo), e a construção composicional (a forma de organização do que é dito). Nesse processo, a escolha de um gênero é determinada pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa/intenção do locutor. O gênero como instrumento mediador de linguagem depende de um interlocutor que age em determinada ação comunicativa “caracterizada” por diversos parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade). Para esse estudioso, “um gênero é um instrumento semiótico complexo” (Schneuwly, 2004, p. 143). Dito de outra forma: podemos entender que gênero é o discurso permeado pelas regras da língua, que potencializa a produção e compreensão dos textos.

Acerca do ensino-aprendizagem de gêneros, Schneuwly (2004, p. 114) enfatiza que “não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática”. O uso da língua em situações diversificadas na fala e na escrita pode estar a serviço do trabalho escolar como objeto de ensino. A esse respeito, o autor comenta que, se o papel da escola é majoritariamente instruir em vez de educar, necessário se faz direcionar o olhar para os gêneros públicos formais – como relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, assim como para os da vida pública no sentido *lato* do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.). Nessa perspectiva, Dolz (2020) aponta quatro habilidades essenciais para o ensino do

oral na educação básica, que se coadunam com este estudo, realizado com base na entrevista oral pública, conforme ilustra a figura a seguir.



**Figura 1. Habilidades do oral**

Fonte: Elaboração própria, adaptada de Dolz (2020).

Quando realizam entrevistas na escola, os alunos são projetados a modelos de situações reais de comunicação oral pública. Assim, eles elaboram roteiros de preparação para as entrevistas, entrevistam pessoas da comunidade escolar e extraescolar, sendo desafiados a saber como se dirigir a diferentes pessoas, com polidez e gerenciamento dos turnos de fala. Além disso, os discentes são convocados a ancorar o texto em relação ao contexto situacional, bem como a prestar atenção no que o entrevistado diz. Por sua vez, a transcrição de entrevistas realizadas oralmente exige uma escuta

ativa para garantir fidelidade ao que o entrevistado falou, além de domínio de procedimentos de retextualização para a escrita, oportunizando a ampliação da competência discursiva dos estudantes.

A esse respeito, Travaglia (2002) defende que discurso é qualquer atividade comunicativa. Assim, a competência discursiva está diretamente ligada à competência comunicativa. A primeira diz respeito à capacidade de o usuário da língua (produtor/receptor de textos) contextualizar sua interação a partir da linguagem verbal, realizando adaptações em seu texto, de acordo com o contexto sócio-histórico e ideológico.

De acordo com o autor, a competência discursiva suscita outras competências, a saber:

- a) a competência gramatical ou linguística – a capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais;
- b) a competência textual – a capacidade de construir, de produzir, compreender, classificar e transformar textos.

Marcuschi e Dionisio (2007, p. 75) explicam que “a fala é uma forma de produção textual interativa por excelência, exige cooperação e envolvimento direto”. Os linguistas defendem que o tempo e o espaço organizam a estrutura dêitica, isto é, as formas de indicar o espaço e o tempo, aspectos importantes para contemplar a fala. Os estudiosos ressaltam, ainda, outros elementos característicos da fala que também se encontram presentes na escrita, tais como: as formas de referência, a proximidade física de falantes e o conhecimento partilhado. Os pressupostos de Marcuschi e Dionisio (2007) vão ao encontro do modelo teórico desenvolvido por Koch e Oesterreicher (2007) sobre o estatuto da oralidade, já discutidos neste estudo.

Nessa mesma perspectiva, Castilho (1990) compreende que a língua oral se constitui em um excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando e por estabelecer com a língua escrita interessantes relações. Nesse contexto, é relevante pontuar os quatro pressupostos elencados por Marcuschi (2010 *apud* Santos, 2005) em

defesa do desenvolvimento de competências orais na escola, a saber: o primeiro está diretamente ligado ao objetivo do ensino, que deve ser deslocado do código linguístico para o uso da língua ou para análise de textos; o segundo aponta para importância da escola, aborda a fala propondo um paralelo de análise com a escrita; o terceiro refere-se à bimodalidade, ou seja, ao domínio duplo da língua materna, falada e escrita; o quarto diz respeito ao uso da língua em textos contextualizados. Desse modo, consideramos que o trabalho com a entrevista oral irá oportunizar aos alunos a ampliação da competência discursiva a partir de uma situação monitorada de fala, assim como o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelos sujeitos aprendizes a partir das atividades de retextualização.

### ***A retextualização***

Na contemporaneidade, o termo retextualização tem sido abordado por vários autores da linguística textual, como Matencio (2002, 2003), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007), Marcuschi (2010), entre outros. No cerne das discussões, está, ao que parece, o imbricamento existente entre o conceito de reescrita, refacção e retextualização, gerando divergências entre os pesquisadores da área.

Em sua pesquisa, Marcuschi (2010), conduzido pelos estudos de Travaglia (2003), afiança, em nota de rodapé, que a retextualização também pode ser considerada, ainda que parcialmente, uma “tradução” (Marcuschi, 2010, p. 46), visto que a transformação acontece de uma modalidade para outra, embora permaneça na mesma língua. O teórico comenta ainda que tal definição também pode ser atribuída às sentenças de refacção e reescrita. Para tanto, cita Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Abaurre *et al.* (1995), os quais, em seu estudo, observaram aspectos relacionados às mudanças ocorridas no interior do texto, isto é, “uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto” (Marcuschi, 2010, p. 46).

Destarte, compreende-se que, apesar desse autor acenar com uma certa similaridade terminológica entre tais expressões, deixa transparecer que a reescrita/refacção não envolve as variáveis que acontecem

na retextualização, tais como a transformação do oral para o escrito, isto é, a mudança de uma modalidade para outra, como dito.

Marcuschi (2010), por seu turno, propõe aplicar as ideias de Koch e Oesterreicher (2007) ao ensino a partir de atividades de retextualização, sinalizando que tais atividades ocorrem usualmente de forma “automatizada, mas não mecânica, que se apresentam como ação aparentemente não problemática”, tendo em vista que lidamos com elas o tempo todo, nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, em uma intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Para o autor, a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido (a exemplo de operações de eliminação de marcas interacionais, repetições e redundâncias) e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendida na relação fala/escrita.

Considerando essa concepção, defendemos que a retextualização se configura como um método relevante para promover a ênfase da relação entre fala e escrita, inerentes às situações comunicativas. O teórico enfatiza, ainda, que, ao estabelecer relação entre oralidade e escrita em sala de aula, necessário se faz considerar o contexto e os propósitos comunicativos. Para tanto, aponta a importância de, como já dito, um “continuum tipológico dos gêneros textuais” (Marcuschi, 2010, p. 42) para aferição entre as modalidades oral e escrita, ponderando sobre os paradigmas de textos formais e informais.

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (Marcuschi, 2010, p. 42).

Olhando por esse prisma, defendemos que as práticas de oralidade na escola implicam algumas dimensões na perspectiva de ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, envolvendo a produção

oral dos mais diversos gêneros. Considerando, em particular, a entrevista oral, objeto desta pesquisa, trata-se de um gênero adequado à promoção da escuta ativa (compreensão do texto oral), das práticas de análise linguística da oralidade e dos seus aspectos multissemióticos.

Partindo do pressuposto de que o trabalho de determinar os limites entre os aspectos linguísticos/textuais/discursivos/cognitivos é complexo, Marcuschi (2010) considera tratar-se muito mais de uma gradação do que uma separação, haja vista que uma não sobrevive sem a outra, conforme apresentado a seguir.

(1) Os blocos A e B dizem respeito a operações e processos de natureza linguístico-textual-discursiva “e se atêm às evidências empíricas”, centradas no código, impactando diretamente o discurso. Para o autor, ambos os blocos são inseparáveis.

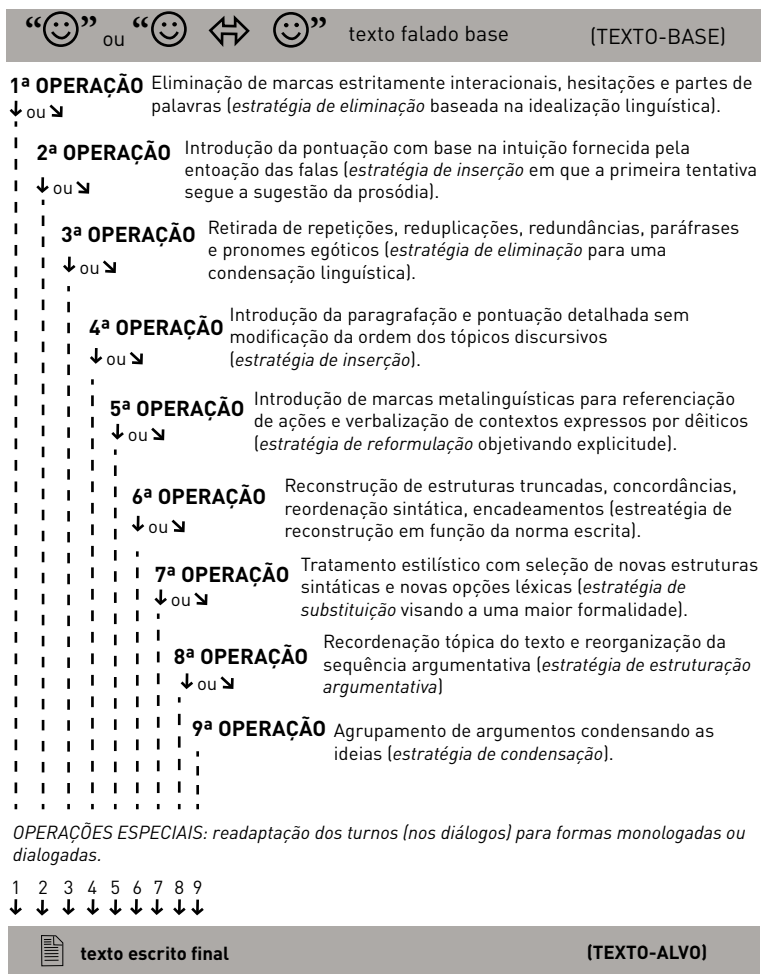
(2) O bloco C abarca operações de citação (tratamento dos turnos). Ao se referir às falas como conteúdo, é possível usar um recurso metalinguístico. O autor ressalta que, para executar as operações em C, necessário se faz incluir as operações envolvidas em A, B e D.

(3) O bloco D abarca operações cognitivas, consideradas pelo autor como o mais complexo e pouco trabalhado, subdividindo-se no decorrer de todas as demais operações.

Marcuschi (2010) afirma que esse bloco reclama um paradigma específico, se considerarmos que, para transformar um texto, é preciso compreendê-lo, de sorte que “dois falantes só interagem na suposição de uma certa compreensão mútua”; de igual modo, um indivíduo só pode retextualizar na suposição de compreensão do texto de origem.

Para Silva (2013, p. 41), a retextualização propicia aos produtores a oportunidade de exercer um papel social. Os estudantes, como produtores-agentes, dialogam com outros indivíduos, seja pelos gêneros orais, seja pelos escritos. Com isso, eles desenvolvem a capacidade de apresentar seus conhecimentos e avaliar os discursos que circulam na esfera acadêmica. Nesse sentido, o processo de retextualização das entrevistas possibilita o trabalho com leitura de textos/escuta, produção de textos, oralidade, conhecimentos linguísticos e semióticos.

É pertinente mencionar o modelo das operações de retextualização desenvolvido por Marcuschi (2010), que possibilita um trabalho tanto no ensino como na pesquisa. A figura a seguir apresenta o modelo das operações textual-discursivas no que se refere à passagem do texto oral para o texto escrito.



**Figura 2. Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito**

Fonte: Marcuschi (2010, p. 75).

Dentre as operações elencadas pelo autor, as quatro primeiras compreendem estratégias mais comuns, expondo características mais acentuadas na distinção fala e escrita. O teórico explicita que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações nessa mesma ordem” (Marcuschi, 2010, p. 76).

As cinco operações restantes do modelo apontado pelo referido pesquisador têm relação direta com um tratamento da fala nos níveis sintático, semântico, pragmático e cognitivo, que se subdividem em dois subconjuntos, dentre os quais predominam as atividades de substituição e reorganização de natureza pragmática (na operação 5 da Figura 4) e 37 morfossintática (na operação 6 da Figura 4). Nas duas operações, o olhar volta-se para a regularização sintática, a explicitação de referentes, predominando as noções de completude, regência e concordância. Quanto às operações 7 e 8 (Figura 4), elas estão diretamente ligadas ao processo cognitivo. Essas operações envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos, exigindo do falante um maior domínio da escrita e das estratégias de organização de raciocínio lógico. Já a operação 9 diz respeito à regularização linguística, o que implica a redução no volume da linguagem, na estratégia de condensação, que corresponde à eliminação dos elementos típicos da fala.

### ***O gênero entrevista***

Schneuwly e Dolz (2004, p. 73) destacam que

a entrevista é um gênero jornalístico de longa tradição, que diz respeito a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem interesse particular num dado domínio (entrevistado).

Segundo os autores, a entrevista apresenta um perfil organizado e formal, tendo como finalidade satisfazer as expectativas do destinatário. Eles acrescentam ainda que é consenso entre diversos autores que a prática de linguagem altamente padronizada nas entrevistas “implica expec-

tativas normativas específicas por parte dos interlocutores” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 73). Em outras palavras, pelo seu caráter formal, tal gênero suscita, por parte do interlocutor, um domínio das regras da língua comum a todos os locutores em situação de comunicação pública.

Em se tratando dos papéis de cada um dos interactantes, cabe ao entrevistador abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra do outro, instigar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação. Em outras palavras, podemos entender que o entrevistador é quem direciona a ação comunicativa. Por sua vez, cabe ao entrevistado o papel de fornecer as informações solicitadas. Em geral, os interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados, como destacam Schneuwly e Dolz (2004).

Este trabalho assume o posicionamento de que o gênero entrevista oral apresenta afinidades tanto na fala quanto na escrita, de sorte que a produção e a recepção desse gênero demandam estratégias complexas de reconhecimento das condições de comunicação e das estruturas linguísticas adequadas a situação.

## **Metodologia**

A pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que tem relação direta com os problemas sociais que permeiam o cotidiano da pesquisadora e dos participantes, cujo *locus* é a sala de aula. Para resolver tais questões, faz-se necessária a aquisição de conhecimentos mais elaborados, possibilitando a identificação de novos problemas a serem investigados, corroborando a ampliação do conhecimento científico (Gil, 2022). De modo mais específico, trata-se de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1985, p. 14) de base empírica, que aponta para a solução de um problema coletivo, no caso em tela, a sala de aula, cuja ação envolve tanto o professor/pesquisador quanto os participantes e acontece de forma “cooperativa e participativa”.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, situamos a pesquisa em abordagem qualitativa, em virtude de os dados serem coletados a partir das produções orais dos alunos. Dialogando com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “na investigação

qualitativa [...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

No âmbito da geração e análise dos dados, situamos a pesquisa de forma interpretativa, considerando que, de acordo com Gil (2020), o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam. Assim, a investigação tem por base os dados produzidos pelos alunos durante a intervenção.

A intervenção didática teve por base a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) para o trabalho com gêneros textuais na escola. Esses autores propõem a organização de sequências didáticas divididas em módulos específicos. Para eles, “a sequência didática é um conjunto de atividades escolares, organizados de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 90). Sua função é dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

O corpus da pesquisa é composto de entrevistas orais realizadas pelos alunos do 5º ano da educação básica e retextualizadas para a escrita. Tais dados foram analisados à luz das operações utilizadas pelos estudantes nas produções orais e escritas no processo de retextualização, com respaldo nos estudos prévios conduzidos por Marcuschi (2010), com o fim de verificar se houve uma mudança de registro na direção da escrita.

## **Discussão**

Nesta seção, apresentamos as análises das operações utilizadas pelos estudantes nas produções orais e escritas no processo de retextualização, com respaldo nos estudos prévios conduzidos por Marcuschi (2010). Para tal, concebemos que as alterações ocorridas do texto base (transcrição oral) para o texto-alvo (escrito) configuram-se como retextualizações. No primeiro momento, analisamos a transcrição das entrevistas orais; no segundo momento, elegemos como foco a retextualização para a escrita, que teve por base a transcrição. A análise pauta-se nas seguintes operações propostas por Marcuschi (2010), como estratégias linguístico-textual-discursivas: eliminação de marcas estritamente interacionais e hesitações; introdução da pontuação com

base na intuição fornecida pela entoação das falas; retirada de repetições, redundâncias, reduplicações e pronomes egóticos; acréscimo de palavra, expressão, sintagma ou enunciado que revele nova informação em relação ao texto-base; reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática, encadeamentos.

Apresentamos a seguir um recorte da análise de um dos textos autênticos produzidos pelos alunos.

Analisando o texto-base (transcrição oral) de um dos grupos, verificamos algumas ocorrências do mesmo fenômeno de hesitação, a saber: o vocábulo “e” (linhas 7, 34, 35, 41, 48, 51 e 67). Observe-se: “...e” é funcionária pública (linha 7); “E” lá eu fiquei... (linha 34); “E” em maio de 2021 (linha 35); “E” nós tivemos que ficar... (linha 41); “E” não podia fica (linha 48); “E” a senhora ficou depressiva... (linha 51); “E” tiveram “E” ficarm... (linha 67).

Evidenciamos ainda alta preferência pelos marcadores conversacionais “né?”, “ai” recorrentes ao longo do texto, de acordo com os trechos a seguir: “...não podia continuar na repartição “né””, (linha 24); ...tive que me afastar do trabalho “ai”, fui embora... (linha 26); ... até chegar no rio Grande do Norte, “né?” ... (linha 40); ... vírus da covid sofrel mutação, “ne ai” “foi ai”... (linha 44).

No que diz respeito aos marcadores conversacionais, identificamos também marcas de concordância, tais como a expressão “sim”; e traços de discordância marcadas pelo vocábulo “não”. Observe-se o exemplo a seguir: “Sim”, principalmente para quem trabalhou no comésio, “né”... (linhas 64 e 65); “não não”. Depreção graças a Deus foi uma coisa que EU nunca Tive (linha 53).

Ao retextualizar a entrevista, esse grupo realizou o apagamento das marcas interacionais, deixando o texto mais fluido, embora persistam ainda, ao longo do texto, algumas marcas de conversação, a exemplo da expressão “sim” e o vocábulo “não”. Observe:

“Sim”, principalmente para quem trabalhava no comércio (linhas 65-66.);

“Não”. Felizmente nunca tive depressão... (linhas 55-56).

Em compensação, o grupo introduziu a pontuação no texto-alvo, seguindo a intuição da prosódia. Para tal, foram acrescentados sinais de pontuação, como é possível verificar no exemplo seguinte.

Como eu fui afastada do trabalho decidi morar com minha família, que reside na cidade de Mossoró, morando até maio de 2021, nesse mesmo ano retornei para Natal e voltei ao trabalho (linha 36-39).

De acordo com esse recorte, nota-se que o grupo organizou as respostas dos participantes da entrevista em períodos compostos delimitados pelo uso da vírgula, mesmo que de forma intuitiva.

Verificou-se também, no texto-base, a presença recorrente dos pronomes egóticos “eu”, (linhas 33, 34, 47, 48, 54, 83, 84 e 85) e “nós” (linhas 17, 41, 45). Observe-se:

E como “eu” fui afastada “eu” fui Embora para casa da minha família, Em Mossoró, E lá “eu” fiquei até maio de 2021, E em maio de 2021 “eu” retornei... (linhas 33-35); “Eu” fiquei o ano de 2021 afastada por conta da comorbidade que “Eu” tinha (linhas 47-48).

É relevante pontuar que o grupo, na perspectiva de uma condensação linguística, utilizou a estratégia de eliminação dos pronomes egóticos “eu” e “nós” do texto-alvo. Para tal, apropriou-se da operação de retirada de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos, como já citados anteriormente. Nesse caso, nota-se a reincidência do pronome pessoal “eu” em algumas partes do texto-alvo. Observe-se:

Como “eu” fui afastada do trabalho decidi morar com a minha família, que reside em Mossoró, morando até maio de 2021, nesse mesmo ano retornei para Natal e voltei ao trabalho (linhas de 36 a 40);  
Fiquei o ano de 2021 afastada por conta da comorbidade presente, pois seria facilmente contaminada (linhas 50 a 52).

Esse grupo, também, faz uso de dêiticos no texto-base, com as expressões adverbiais “aqui” e “hoje” (linha 5). Diferentemente de outros grupos, esse optou por manter esses dois fenômenos no texto-alvo. Observe os exemplos a seguir.

Estou “aqui hoje” com a Dona Ana Lúcia... (linha 6);

Estou “aqui, hoje” com a Senhora Ana Lúcia... (linha 13).

Ademais, os alunos, em busca de maior formalidade, utilizaram-se da estratégia de substituição, ancorados na 7ª operação textual-discursiva proposta por Marcuschi (2010). Para tanto, trocaram a expressão informal “Dona” presente no texto-base (linha 6, Quadro 5A) pelo pronome de tratamento “Senhora” no texto-alvo, deixando-o mais formal, atendendo às características do gênero entrevista, conforme os exemplos acima.

Os resultados apresentados dialogam com as ponderações de Marcuschi (2010), o qual desfaz o mito de que a fala é o *locus* da informalidade e a escrita é o da realização formal da língua. Na mesma direção, Koch e Oesterreicher (2007) afirmam que a passagem de um texto para outro não implica necessariamente uma mudança de concepção. Para esses autores, os diferentes tipos de combinações entre meio e concepção refletem as singularidades da cultura, da história da língua e das técnicas de comunicação, como anotar, ditar ou ler em voz alta; no caso em tela, transcrever. Nesse sentido, Marcuschi (2010) reforça que o formal/informal, o tenso/distenso/controlado/livre e o elaborado/solto são usos e não atributos da língua. Com isso, confirmamos a hipótese de que as entrevistas orais e escritas produzidas pelos alunos, embora influenciadas pela oralidade concepcional, apresentaram procedimentos e mecanismos típicos da escrituralidade como evidência do impacto da intervenção para ampliação da competência discursiva oral dos alunos na esfera pública.

## **Considerações finais**

Ao analisar fenômenos de oralidade e escrita nas entrevistas produzidas pelos alunos, à luz das operações apontadas por Marcuschi (2010),

no processo de retextualização, foram identificados elementos como: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações, substituições, introdução da pontuação, retirada de repetições, redundâncias, duplicações e pronomes egóticos, acréscimo, reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática e encadeamentos. Com isso, foi possível perceber nos alunos o aprimoramento das estratégias de uso dos fenômenos típicos da fala e da escrita nos níveis pragmáticos e morfossintáticos, de forma gradativa. De acordo com Marcuschi (2010, p. 76), “o domínio da escrita vai se manifestando progressivamente, de acordo com as estratégias que vão sendo realizadas”.

Ao comparar as produções iniciais com a versão final, consideramos os resultados satisfatórios, visto que os objetivos foram alcançados. Houve um impacto em direção à escrita nas produções dos alunos: na versão final das entrevistas, a partir das estratégias de retextualização, vários problemas inerentes aos recursos linguísticos foram atenuados, tais como: falta de concordância, ausência da pontuação, redundâncias, palavras truncadas, entre outros. Isso pode significar a ampliação da competência discursiva do aluno em relação à oralidade e à escrita pública.

Esses resultados levam a contribuições teóricas, práticas e sociais. No que tange às teóricas, este estudo deixa contribuições relevantes no âmbito do ensino da oralidade a partir de uma situação concreta de comunicação oral pública. Os achados desta pesquisa podem servir de *insights* para outros pesquisadores aprofundarem o estudo a partir dos gêneros textuais e do contínuo de oralidade, no sentido de ampliar a competência discursiva dos alunos do ensino básico.

## Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF: Sealf, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos educação do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Gramática do Português Falado**. A Ordem. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1990, v. 1.

DELLISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de Gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim. **Gêneros textuais orais**: inovações para o ensino da educação básica. Conexões IELACHS – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais. Youtube, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3OJGc6E>. Acesso em: 5 jul. 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GIL, Antonio Carlos, **Metodologia do ensino superior**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2020. 152 p.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (orgs.). **Saberes em (trans) formação**: tema central a formação de professores. São Paulo: Editora da Física, 2017, p. 113-172.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Gesprochene Sprache in der Romania**: Französisch Italienisch, Spanisch. Tübingen: Niemeyer, 1990.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lengua hablada en la Romania**: español, francés, italiano. Versão espanhola de Araceli López Serena. Madrid: Gredos, 2007.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Schriftlichkeit und Sprache (Writing and Language). *In*: GÜNTHER, Hartmut; LUDWIG, Otto. **Schrift und Schriftlichkeit** – Writing and Its Use. Berlin: Walter de Gruyter, 1994, p. 587-604.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e Retextualização de Textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, mar. 2003.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa. **Filologia**, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3PM4FZm>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (eds.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (eds.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-93.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. **Com a palavra o aluno**: processos de retextualização na exposição oral acadêmica. 2013. 231f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

## PROJETO DE LETRAMENTO RACIAL: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

*Ozana Maria Alves*

*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*

### **Considerações iniciais**

O debate sobre letramento racial não ocorre de forma isolada, mas faz parte de uma discussão mais abrangente de reflexões acerca da educação, da valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam o contexto social brasileiro. A promulgação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, ampliou a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a identidade negra e combatam o racismo em seus diferentes níveis. Nesse cenário, os projetos de letramento configuram-se como estratégias fundamentais, uma vez que articulam práticas sociais de leitura e escrita voltadas a finalidades relevantes, contribuindo simultaneamente para a formação crítica de professores e para o protagonismo dos estudantes.

Ainda que o tema venha ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas, há necessidade de compreender como o letramento racial vem sendo incorporado nos trabalhos científicos, quais referenciais teóricos têm sustentado tais discussões, quais metodologias têm sido adotadas e de que maneira esses estudos dialogam com a prática docente. Este capítulo busca, portanto, mapear produções acadêmicas brasileiras que tratam de projetos de letramento racial, com vistas a identificar tendências, enfoques teóricos, contribuições para a prática pedagógica e apontar possíveis lacunas.

De modo a alcançar o objetivo geral proposto, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) selecionar, por meio de busca

na BDTD/Capes, pesquisas que tratam sobre projetos de letramento racial; b) identificar objetivos, referenciais teóricos mais recorrentes nessas produções, os enfoques metodológicos adotados e resultados, articulando como teoria e método sustentam proposições de letramento racial; c) analisar as contribuições apontadas para a prática pedagógica na perspectiva do letramento racial e apontar lacunas, desafios e possibilidades de aprofundamento para pesquisas futuras no âmbito do ProfLetras.

Com o intuito de alcançar os objetivos previamente apresentados, responderemos às seguintes questões: de que forma pesquisas brasileiras têm incorporado a temática do letramento racial ao longo dos anos, considerando seus objetivos e resultados? Que referenciais teóricos e enfoques metodológicos sustentam as discussões sobre letramento racial nessas produções, e o que tais escolhas revelam sobre o campo? Quais contribuições as pesquisas sobre letramento racial apontam para a prática pedagógica, e que lacunas e possibilidades de aprofundamento emergem para investigações futuras?

Dessa forma, este estudo se propõe a oferecer uma visão sistematizada sobre o estado da arte do letramento racial no contexto acadêmico brasileiro, contribuindo para a compreensão das práticas pedagógicas que promovem a valorização da identidade negra e o enfrentamento do racismo. A partir da análise de objetivos, referenciais teóricos, metodologias e resultados das pesquisas selecionadas, pretendemos mapear tendências e lacunas, bem como subsidiar reflexões que fortaleçam a formação de professores e o desenvolvimento de projetos de letramento racial críticos e socialmente relevantes.

Além destas considerações iniciais, o trabalho está estruturado em cinco seções principais. Na primeira, apresentamos o referencial teórico, no qual discutimos os conceitos de letramento, projetos de letramento e letramento racial crítico, situando-os no campo da educação antirracista. Em seguida, descrevemos a metodologia, detalhando os procedimentos de busca, seleção e análise das produções acadêmicas que compõem o corpus. Na terceira seção, realizamos a descrição do *corpus*, apresentando as dissertações, teses e memoriais de formação selecionados, com seus objetivos, metodologias, referenciais e princi-

pais resultados. Na quarta seção, trazemos a análise e discussão dos resultados, identificando tendências, contribuições, lacunas e desafios que emergem das pesquisas. Por fim, nas conclusões, sintetizamos os principais achados do estudo, destacamos suas implicações para a prática pedagógica e apontamos possibilidades para investigações futuras.

## Referencial teórico

A noção de letramento é compreendida neste estudo a partir da perspectiva sociocultural; nessa perspectiva, Kleiman (2005) entende a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, atravessadas por dimensões históricas, culturais e ideológicas. Desse modo, o letramento ultrapassa o domínio técnico do código escrito e o contexto das práticas escolares, configurando-se como prática discursiva que constitui sujeitos e identidades.

No âmbito dos estudos de letramento, inserem-se como dispositivo didático os projetos de letramento. Conforme discutem Oliveira, Tinoco e Santos (2014), os projetos de letramento representam propostas pedagógicas organizadas em torno de atividades reais de leitura e escrita, voltadas para objetivos significativos e socialmente relevantes. Tais projetos têm o potencial de aproximar a escola das práticas letradas que circulam no cotidiano dos estudantes, permitindo a construção de sentidos que dialogam com sua realidade, como é o caso dos projetos de letramento racial.

A dimensão racial emerge como chave interpretativa indispensável ao exercício da leitura crítica. O conceito formulado originalmente como “*Racial Literacy*” e traduzido pela pesquisadora brasileira Schucman (2012) para “Letramento racial” foi cunhado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine (2004); surgiu nos EUA a partir da *Critical Race Theory* (Teoria crítica da raça) e dos estudos de branquitude, conforme observa Schucman (2012). *Racial Literacy* em inglês significa literalmente “alfabetização racial”, entretanto, a pesquisadora adota a palavra letramento como a mais adequada que alfabetização, pois podemos compreender o letramento como um processo que vai muito além, envolve o conhecimento,

a cultura e a competência de adequar a linguagem às diversas práticas sociais. Em sua tese, a pesquisadora brasileira opta por escrever o conceito em sua forma original, traduzindo apenas seu significado.

Schucman (2012, p. 103) explica que Twine elaborou o conceito de “Racial Literacy” com o objetivo de analisar o processo pelo qual indivíduos brancos passam a reconhecer os privilégios da branquitude, a identificar a lógica racista que estrutura a sociedade e a negociar sua condição de brancos nesse contexto. De acordo com Schucman (2012), Twine propõe que, para que pessoas brancas possam realmente desconstruir o racismo em suas identidades, elas precisam reconhecer que também são racializadas e adquiram o que ela chamará de *Racial Literacy*:

*Racial Literacy* é um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura”, uma forma de perceber e responder individualmente as tensões das hierarquias raciais da estrutura social, que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade; (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado pelas desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Twine, 2006, p. 344 *apud* Schucman, 2012, p. 103-104).

O letramento racial, proposto por Twine, constitui uma ferramenta crítica para analisar, compreender e enfrentar o racismo em variados contextos sociais, vai além de um conceito teórico, sendo uma prática que permite perceber e lidar com o racismo no cotidiano. Trata-se de uma “prática de leitura” que ajuda a

identificar sinais de racismo, compreender seu funcionamento na sociedade e encontrar formas de respondê-lo.

Essa prática exige reconhecer que a branquitude carrega privilégios, que o racismo não é apenas um legado do passado, mas uma realidade presente, e que as identidades raciais são socialmente construídas. Além disso, envolve possuir linguagem e instrumentos para discutir raça, racismo e antirracismo, bem como compreender como o racismo se entrelaça com desigualdades de classe, gênero e heteronormatividade, ou seja, o letramento racial representa um exercício de consciência crítica, capaz de tornar o indivíduo mais atento às hierarquias sociais e mais preparado para agir na construção de relações mais justas.

Nesse contexto, Ferreira (2014), em seus estudos sobre letramento racial crítico, sugere a Teoria Racial Crítica (TRC) como quadro teórico necessário para transformar os processos formativos, movendo-a do “modelo artístico/imitativo” para um modelo reflexivo e crítico que aborda ativamente as desigualdades raciais. A TRC, para Ferreira (2014), é uma ferramenta crucial para a formação de professores, oferecendo uma lente através da qual eles podem analisar criticamente as desigualdades raciais e étnicas dentro e fora da sala de aula, e demonstra como “o racismo é estrutural, na sociedade e no ambiente educacional” (Ferreira, 2014, p. 238).

A noção de racismo estrutural, popularizada por Almeida (2019), demonstra que o racismo não é um desvio moral individual, mas um sistema que organiza a sociedade, a política e a economia, ou seja, o racismo deve ser entendido como uma estrutura que sustenta o funcionamento da sociedade, e não apenas como atitudes individuais preconceituosas; ele está presente nas instituições, nas práticas cotidianas e nas relações de poder, moldando a forma como a sociedade distribui oportunidades e recursos.

Segundo Almeida (2019, p. 51),

o racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.

Nesse sentido, o letramento racial se configura como prática pedagógica que revela essas engrenagens.

Moreira (2024) amplia essa discussão ao defender que o letramento racial não se restringe ao saber teórico acerca das relações sociais, mas requer múltiplas práticas de engajamento que visam desarticular os mecanismos responsáveis por concentrar o poder nas mãos dos grupos hegemônicos. Sob essa perspectiva, o supracitado autor declara que a construção de uma sociedade racialmente justa somente é possível mediante o reconhecimento do racismo e o entendimento de suas formas de manifestação e funcionamento.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, voltada ao mapeamento e à análise de produções acadêmicas brasileiras sobre projetos de letramento racial. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Capes), a partir do descritor “*projeto de letramento*” *racial*. Como resultado, foram encontradas seis pesquisas: cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

A análise concentrou-se em três eixos: (i) identificação dos objetivos e resultados mobilizados pelas pesquisas; (ii) mapeamento dos referenciais teóricos e enfoques metodológicos privilegiados; e (iii) exame das contribuições e lacunas apontadas em relação à prática pedagógica. A categorização dos dados foi feita de forma interpretativa, articulando os elementos teóricos e metodológicos de cada produção com o campo mais amplo do letramento racial.

Esse percurso metodológico permitiu descrever o estado da arte das pesquisas levantadas e compreender como teoria e método sustentam as proposições de letramento racial no contexto educacional, contribuindo para a construção de práticas docentes comprometidas com a equidade racial e com a formação crítica de estudantes e professores.

## Descrição do *corpus*

### 1. TESE

Referência	BARBOSA, Bruna Carolini. <b>Projeto de letramento antirracista na (trans)formação inicial de professores de línguas</b> : práxis decolonial e subjetividade. Orientadora: Ana Lúcia de Campos Almeida, 2021. 356f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
Objetivo geral	Desenvolver um projeto de letramento antirracista na disciplina de Leitura e Produção de Textos do Curso de Letras e analisar as contribuições dessa proposta para a (trans)formação inicial crítica de professores de línguas, sobretudo no que se refere às questões raciais.
Metodologia	Qualitativo-interpretativista e autoetnográfico, de natureza aplicada.
Referencial teórico	Street (2014) - Letramento numa perspectiva decolonial; Santos (2009) - Epistemologia pelos conhecimentos “suleares”; Freire (2011; 2019 <sup>a</sup> ; 2019 <sup>b</sup> ; 2020 <sup>a</sup> ; 2020 <sup>b</sup> ) - Desconstrução das opressões.
Resultados	Os professores em formação inicial reproduzem discursos racistas, sobretudo os que podem ser classificados como microagressões raciais, ou seja, o racismo sutil, velado, indireto; A educação antirracista deve ser desenvolvida em um projeto coletivo e contínuo; A mediação das temáticas apresentou-se como um relevante espaço formativo e apontou para a necessidade de se promover espaços de diálogo e escuta.

## 2. DISSERTAÇÃO

Referência	MEDEIROS, Christoffer Carvalho. <b>Projeto de letramento para uma educação antirracista</b> . Orientadora: Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos. 2024. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.
Objetivo geral	Descrever ações de um Projeto de Letramento, de cunho antirracista, desenvolvidas de modo a expandir a consciência das(os) alunas(os) de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, em relação às questões étnico-raciais relacionadas às pessoas negras.
Metodologia	Paradigma qualitativo, com viés etnográfico e a visão de professor-pesquisador.
Referencial teórico	Kleiman (2005); Barton e Hamilton (2000); Mey (2001); Bazerman (2007) - Estudos de Letramento, especialmente, práticas de letramento, eventos de letramento, agentes de letramento e projetos de letramento; Bakhtin (2011), Geraldi, (1999); e Travaglia (2002) - Estudos da concepção dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin; Almeida (2019); Cavalleiro (2001); Gomes (2005); Lopes (2005); Ribeiro (2017); Silva (2008); Rocha (1998) - Conhecimentos antirracistas.
Resultados	Necessidade de se observar que a sistematização da Educação Antirracista nas escolas públicas possibilita a potencialização da formação de educadoras(es) e estudantes conscientes sobre a necessidade de se posicionarem de forma crítica na sociedade, articulando-se para o enfrentamento às adversidades decorrentes do racismo estrutural.

### 3. DISSERTAÇÃO

Referência	AZEVEDO, Roberta Adalgisa Gê- Acaiaba de. <b>Projeto de letramento</b> : o ensino da leitura e da escrita como práticas emancipadoras no nono ano do ensino fundamental II. 2019. 165f. Orientadora: Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.
Objetivo geral	Promover, analisar e descrever a execução e as implicações de um projeto de letramento em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola na cidade de Bom Despacho, Minas Gerais (MG).
Metodologia	Abordagem qualitativa de tipo pesquisa-ação.
Referencial teórico	Kleiman (2002), Street (2014), Oliveira, et al (2014), Soares (2003) - Estudos dos letramentos; Freire (2002) - Educação crítica e emancipadora; Brito (2015), Bunzen (2006) - Ensino de leitura e escrita; Bakhtin (1997), Geraldi (1997) - Estudos da concepção dialógica da linguagem.
Resultados	Desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos a partir da vivência de práticas sociais de leitura e escrita; Ampliação dos conhecimentos prévios acerca de diferentes gêneros do discurso; Reconhecimento dos processos de leitura e escrita como atividades autônomas e emancipadoras.

#### 4. DISSERTAÇÃO

Referência	OLIVEIRA, Daiane de Oliveira. <b>Projeto de Letramento NEGRITUDE DO PODER:</b> Anúncios publicitários e a (des)construção de identidades dos estudantes de Açuzinho. 2018. 142 f. Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Lúcia Silva Souza. Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.
Objetivo geral	Contribuir para que os estudantes de Açuzinho mobilizem suas capacidades de leitura, bem como percebam como são veiculadas e construídas as ideias que nos fazem ser quem somos, que influenciam a constituição de nossas identidades sociais e raciais.
Metodologia	Abordagem qualitativa, pesquisa-ação, enfoque etnográfico.
Referencial teórico	Kleiman (2007), Rojo (2012), Souza (2011) - Estudos dos letramentos; Hall (2016), Gomes (2008) e Munanga (2001) - identidade e questões raciais; Carvalho (2003), Borges (2012) e Kellner (2001) - Publicidade.
Resultados	Resignificação das imagens e sentido dos textos publicitários, segundo a vivência dos estudantes, ampliando sua visão sobre si mesmos e sobre o mundo, colocando sob suspeita as concepções racistas e sexistas, ajudando-os a construir outras identidades sociais.

## 5. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Referência	<p>REIS, Severino Alves. <b>Escrevivências e Reexistências Discentes da EJA como sujeitos leitores e escritores.</b>                  Orientadora: Ana Lúcia Silva Souza. 2021, 125 f.                  Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS /Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.</p>
Objetivo geral	<p>Viabilizar práticas leitoras na EJA, usando contos de Conceição Evaristo, para que os alunos percebessem o racismo e preconceito na sociedade, sobretudo contra mulheres negras, e a partir disso produzissem textos autorais.</p>
Metodologia	<p>Pesquisa bibliográfica e propositiva.</p>
Referencial teórico	<p>Miguel González Arroyo (2005) - Educação de jovens e adultos;                  Munanga (2008), Ribeiro (2018), Evaristo (2016), Silva (2004), Gomes (2005) - Identidade e questões raciais;                  Street (2014), Kleiman (2005), Nascimento (2019), Souza (2011) - Estudos dos letramentos.</p>
Resultados	<p>Reforça a importância de uma literatura que dialoga com a realidade dos estudantes da EJA;                  Valoriza a escrita como espaço de autoria, identidade e transformação social;                  Indica que práticas pedagógicas baseadas em escrevivências podem fortalecer a autoestima e o protagonismo dos estudantes.</p>

## 6. MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Referência	SANCHEZ, Paula Gabriela Sosa. <b>Aprendendo e ensinando a transgredir:</b> caminhos para (re)visitar a sala de aula e potencializar vozes a partir da poesia slam. 2022. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS / Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
Objetivo geral	Elaboração de estratégias que, a partir dos Novos Estudos dos Letramentos, ampliassem os usos da linguagem oral em práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir da poesia performática que ocupa um amplo espaço de representatividade literária, cultural, racial e social – Slam.
Metodologia	Pesquisa qualitativa, natureza autoetnográfica.
Referencial teórico	Kleiman, (1995) e Souza, (2011) - Estudos dos Letramentos; BNCC, (2018), Hampâtê Bâ (1979; 2010), Souza, (2001) - Estudos da oralidade; Alcalde, (2022) e D'alva, (2019) - Estudos da Poetry Slam; Bento, (2022) - Concepções de Branquitude; Hooks (2017; 2020) - Pensamento crítico.
Resultados	Os resultados da pesquisa geraram um caderno didático, que comporta um projeto de letramento denominado “Reexistindo a partir do slam: potencializando vozes nas aulas de língua portuguesa”, com o intuito de possibilitar discussões sobre a efetivação da Lei 10639/03 incentivar a criticidade e compreensão das próprias narrativas dos (as) estudantes envolvidos (as) e promover a legitimação dessas vozes a partir de uma perspectiva antirracista e crítica de linguagem.

## **Análise e resultados**

Os dados levantados mostram que o tema do letramento racial vem sendo incorporado majoritariamente em dissertações de mestrado (5 ocorrências), havendo apenas uma tese de doutorado identificada. Isso indica que o campo ainda se encontra em expansão, mas já consolida sua relevância no âmbito da formação de professores e da prática pedagógica.

A tese de Barbosa (2021), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), propôs um projeto de letramento antirracista na formação inicial de professores de línguas, analisando como discussões sobre racismo, branquitude e subjetividades contribuem para a (trans)formação docente. Os resultados revelaram a presença de microagressões e a necessidade de que a educação antirracista seja contínua, coletiva e pautada na escuta sensível.

De modo semelhante, a dissertação de Medeiros (2024), defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), apresentou um projeto de letramento voltado à ampliação da consciência étnico-racial de estudantes do ensino fundamental. As ações envolveram leituras, debates e produções textuais sobre racismo estrutural e identidade negra. Os resultados destacaram o papel da escola pública na formação de sujeitos críticos e comprometidos com o enfrentamento das desigualdades raciais.

A dissertação de Azevedo (2019), realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), enfatizou o letramento como prática emancipadora, ao desenvolver atividades de leitura e escrita que integravam temas sociais e literários, favorecendo a autonomia discursiva e o pensamento crítico dos estudantes. Já Oliveira (2018), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), propôs o projeto “Negritude do Poder”, que utilizou anúncios publicitários para discutir representações raciais, levando os alunos a ressignificarem as imagens e discursos midiáticos que os cercam.

Outras experiências igualmente relevantes foram os memoriais de formação desenvolvidos no ProfLetras/UFBA. Reis (2021) trabalhou com o projeto “Escrivivências e Reexistências Discentes da EJA”,

promovendo práticas de leitura e escrita baseadas em textos de Conceição Evaristo. A pesquisa demonstrou que as escrevivências fortalecem a autoestima, a autoria e o protagonismo de alunos da Educação de Jovens e Adultos. Já Sanchez (2022) articulou o letramento crítico à poesia slam, desenvolvendo oficinas de oralidade e performance e culminando na produção do caderno didático “Reexistindo a partir do slam”. O trabalho mostrou que a poesia performática é um potente espaço de resistência e de valorização das vozes negras e periféricas.

No que se refere à localização das pesquisas, observa-se uma concentração significativa na região Nordeste do Brasil, com destaque para produções desenvolvidas nos estados da Bahia e do Rio Grande do Norte. Essa predominância pode estar relacionada tanto à forte atuação de programas como o ProFLetras nessas regiões quanto ao histórico de pesquisas voltadas às relações étnico-raciais e à educação antirracista. Em contrapartida, não foram identificadas produções nas regiões Norte e Centro-Oeste, e apenas um trabalho foi localizado na região Sudeste, o que evidencia desigualdades regionais na produção acadêmica sobre projetos de letramento racial. Tal cenário aponta para a necessidade de ampliação das investigações em outras regiões do país, de modo a contemplar diferentes contextos socioculturais e fortalecer a consolidação do letramento racial como campo de pesquisa em âmbito nacional.

Quanto aos referenciais teóricos, observa-se uma forte presença dos estudos de letramento social (a partir de autores como Kleiman, Street, Rojo), frequentemente articulados com a perspectiva freireana de educação crítica e emancipadora. Também ganham destaque os referenciais sobre identidade e relações raciais (ancorando-se em Hall, Gomes, Munanga) e, em menor escala, estudos sobre publicidade/mídia e abordagens decoloniais, revelando um campo teórico diversificado e em diálogo com as questões sociais e culturais contemporâneas.

No que diz respeito às metodologias, há predominância da abordagem qualitativa, que se desdobra em diferentes perspectivas: pesquisa-ação, voltada à intervenção em contextos escolares; enfoques etnográficos/autoetnográficos, que valorizam a voz e a experiência dos sujeitos envolvidos; e a pesquisa bibliográfica, voltada ao

mapeamento de produções acadêmicas. Essa diversidade metodológica reflete a preocupação em não apenas investigar, mas também transformar as práticas pedagógicas.

Vale salientar que os estudos analisados dialogam diretamente com a prática docente, oferecendo contribuições em cinco grandes eixos: 1. fortalecimento da educação antirracista; 2. incentivo à reflexão docente e autorreflexão crítica; 3. valorização da identidade negra; 4. promoção da produção autoral dos estudantes; e 5. contribuição para a formação inicial crítica de professores. Essas dimensões apontam para o compromisso das pesquisas com a efetivação da Lei 10.639/2003 e a consolidação de uma pedagogia que enfrente o racismo estrutural presente na sociedade e nas instituições escolares.

Desse modo, as pesquisas analisadas apresentam contribuições relevantes para a consolidação do letramento racial como campo de investigação e prática pedagógica. Em primeiro lugar, evidenciam a importância da educação antirracista, apontando caminhos para enfrentar o racismo estrutural e promover a valorização da identidade negra em sala de aula (Barbosa, 2021; Medeiros, 2024; Oliveira, 2018).

Também contribuem para a formação crítica de professores, seja no âmbito inicial, seja na prática cotidiana, sensibilizando-os para identificar e combater diferentes formas de discriminação, inclusive aquelas mais sutis, como as microagressões (Barbosa, 2021).

Outro aspecto de destaque é a valorização da autoria discente, que se materializa no incentivo à leitura, à escrita e à produção autoral de estudantes, tanto na educação básica quanto na EJA, ampliando sua consciência crítica e seu protagonismo (Reis, 2021; Sanchez, 2022).

Além disso, os trabalhos analisados demonstram a integração entre teoria e prática, mostrando que conceitos como letramento crítico, letramento racial e pedagogia freireana se efetivam em propostas pedagógicas concretas, alinhadas à efetivação da Lei 10.639/2003.

## **Conclusões**

O presente estudo buscou mapear produções acadêmicas brasileiras que abordam projetos de letramento racial, analisando

do objetivos, referenciais teóricos, metodologias e contribuições para a prática pedagógica.

As pesquisas analisadas destacam a relevância do letramento racial como prática pedagógica comprometida com a efetivação da Lei 10.639/2003, reforçando a urgência de propostas educativas que enfrentem o racismo estrutural e valorizem a identidade negra. O diálogo com referenciais como Kleiman, Street, Freire, Gomes e Munanga evidencia a articulação entre estudos de letramento, perspectivas críticas e contribuições dos estudos étnico-raciais, fortalecendo o caráter interdisciplinar da temática.

Metodologicamente, observa-se a predominância de abordagens qualitativas, como: pesquisa-ação, etnografia e autoetnografia, que valorizam a experiência de professores e estudantes, permitindo não apenas investigar, mas também transformar práticas pedagógicas. Tais escolhas metodológicas reforçam o compromisso das pesquisas com a dimensão social e formativa do letramento racial.

Entre as principais contribuições, destacam-se: o fortalecimento da educação antirracista; o incentivo à reflexão e à formação crítica docente; a valorização da autoria discente e da produção de narrativas próprias; e a aproximação da escola com práticas sociais de leitura e escrita que dialogam com as vivências dos estudantes e potencializa suas identidades. Essas dimensões revelam o potencial dos projetos de letramento para a promoção da equidade racial e para a construção de uma pedagogia emancipadora.

Os resultados ainda revelam que algumas lacunas e desafios precisam ser enfrentados, visto que o tema vem ganhando espaço em dissertações de mestrado, mas ainda apresenta baixa produção em nível de doutorado, já que o levantamento identificou apenas uma tese, em contraste com cinco dissertações, o que indica a necessidade de aprofundar as investigações.

Também se observa que, embora haja diálogo com autoras e autores brasileiros, como Gomes, Munanga e Evaristo, muitas pesquisas ainda dependem fortemente de referenciais internacionais, revelando a necessidade de ampliar a produção teórica nacional nesse campo.

Por fim, permanece a dificuldade de transformar experiências individuais em projetos institucionais e coletivos e não apenas como iniciativas pontuais, de modo que a educação antirracista se consolide como prática estruturante no cotidiano escolar e política pedagógica contínua.

Assim, este estudo contribui para sistematizar o estado da arte sobre letramento racial no Brasil e oferece subsídios para que pesquisadores e docentes avancem na construção de práticas educativas críticas, plurais e transformadoras, capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AZEVEDO, Roberta Adalgisa Gê- Acaiaba de. **Projeto de letramento: o ensino da leitura e da escrita como práticas emancipadoras no nono ano do ensino fundamental II**. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.
- BARBOSA, Bruna Carolini. **Projeto de letramento antirracista na (trans)formação inicial de professores de línguas: práxis decolonial e subjetividade**. 2021. 356f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/4bzb0Qw>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 6, p. 236-263, 2014.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, 2005.

MEDEIROS, Christoffer Carvalho. **Projeto de letramento para uma educação antirracista**. 2024. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MOREIRA, Adilson José. **Letramento racial: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira**. São Paulo: Contracorrente, 2024.

OLIVEIRA, Daiane de Oliveira. **Projeto de Letramento Negritude do Poder: Anúncios publicitários e a (des)construção de identidades dos estudantes de Açuzinho – Bahia**. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

REIS, Severino Alves. **Escrevivências e reexistências discentes da EJA como sujeitos leitores e escritores**. 2021. 125f. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANCHEZ, Paula Gabriela Sosa. **Aprendendo e ensinando a transgredir: caminhos para (re)visitar a sala de aula e potencializar vozes a partir da poesia slam**. 2022. 92f. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

## **BAOBÁ: POSSIBILIDADES PARA A EXPANSÃO DA CONSCIÊNCIA A PARTIR DA GIRA DE CONVERSA**

*Christoffer Carvalho Medeiros*

*Telma Paulo da Rocha*

*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*

*Kleberson Farias de Medeiros*

### **Introdução**

As escolas públicas brasileiras, historicamente, têm sido espaços marcados pela concentração de estudantes oriundos de classes sociais economicamente vulnerabilizadas, majoritariamente compostas por pessoas negras. Essa configuração não é fruto do acaso, mas expressão direta das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira e se materializam no campo educacional. Nesse contexto, as questões étnico-raciais, embora reconhecidas legalmente como fundamentais para a formação integral dos sujeitos, ainda ocupam um lugar secundário nas práticas pedagógicas cotidianas, quando não são completamente silenciadas.

A educação formal no Brasil permanece, em grande medida, organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que privilegia produções artísticas, culturais e intelectuais brancas, em detrimento de saberes, epistemologias e referências de matriz africana e afro-brasileira. Esse processo resulta no apagamento sistemático das histórias, culturas e identidades negras, impactando, diretamente, a construção da autoestima, do pertencimento e da consciência sociorracial dos estudantes negros na educação básica. Conforme aponta Almeida (2019), o racismo não se restringe a atitudes individuais, mas opera como um sistema estrutural que organiza instituições, discursos e práticas sociais, entre elas, a escola.

Embora marcos legais como a Lei n. 11.645/08 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleçam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento do posicionamento crítico, observa-se um distanciamento significativo entre a legislação e sua efetivação nas salas de aula. Muitas vezes, o trabalho com as relações étnico-raciais se limita a ações pontuais, descoladas do currículo e destituídas de intencionalidade política e pedagógica. Diante desse cenário, torna-se urgente pensar práticas educativas que não apenas incluam conteúdos sobre a população negra, mas que promovam processos de conscientização crítica e enfrentamento do racismo em suas múltiplas dimensões.

É nesse horizonte que se insere a gira de conversa, compreendida neste trabalho como um dispositivo pedagógico ancorado na oralidade, na escuta sensível e na circularidade do diálogo. Inspirada em práticas comunitárias de matriz africana e afro-brasileira, a gira rompe com a hierarquização tradicional da fala escolar e cria condições para que os sujeitos se reconheçam como produtores legítimos de conhecimento. Mais do que uma simples organização espacial em círculo, a gira de conversa constitui-se como um movimento pedagógico que valoriza as experiências vividas, os afetos e as narrativas dos estudantes.

Nesse contexto, a gira de conversa integra o Projeto de Letramento Sociorracial Baobá Educação Antirracista, concebido e desenvolvido no âmbito das ações do Coletivo Baobá como uma proposta pedagógica, política e comunitária voltada à promoção da educação das relações étnico-raciais na educação básica. O Baobá, inspirado na árvore ancestral de origem africana, não se apresenta apenas como metáfora simbólica, mas como fundamento ético-político da proposta. Na tradição africana, o baobá é lugar de encontro, memória, transmissão de saberes e fortalecimento coletivo. No projeto educacional, ele representa a necessidade de criar, no espaço escolar, raízes profundas de pertencimento, resistência e valorização das identidades negras.

O Projeto Baobá parte da compreensão de que a Educação Antirracista não pode ser reduzida a conteúdos pontuais ou a abordagens folclorizadas da cultura negra, mas deve se constituir como prática contínua de enfrentamento ao racismo estrutural e de recon-

figuração das relações de poder que atravessam a escola. Nesse sentido, o Coletivo Baobá atua como espaço de aquilombamento pedagógico, no qual educadores, estudantes e comunidade se articulam em torno da construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social, a escuta das vozes historicamente silenciadas e a afirmação da negritude como potência epistemológica.

Assim, a gira de conversa se insere como dispositivo central do Projeto Baobá, articulando projetos de letramento, eventos de oralidade e práticas de escuta coletiva que possibilitam a expansão da consciência crítica e sociorracial dos sujeitos envolvidos. Ao reunir diferentes vozes em um movimento circular, a gira materializa, no cotidiano escolar, os princípios do Coletivo Baobá: coletividade, ancestralidade, diálogo e transformação social. Dessa forma, a pesquisa, aqui apresentada, não se limita à análise de uma prática pedagógica específica, mas se inscreve em um projeto mais amplo de Educação Antirracista, construído coletivamente e enraizado na luta histórica da população negra por reconhecimento, dignidade e direitos.

Este estudo tem como objetivo apresentar as potencialidades da gira de conversa como estratégia didático-pedagógica para a promoção da escuta, do diálogo e da expansão da consciência crítica e racial de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A experiência analisada integra um projeto de letramento voltado para a educação antirracista, desenvolvido em uma escola pública do município de Nísia Floresta, no Rio Grande do Norte, ao longo do ano letivo de 2023. Ao articular teoria e prática, busca-se evidenciar como a escola pode se constituir em espaço de aquilombamento, resistência e produção de diversos sentidos, comprometidos com a justiça social e a valorização da negritude.

## **Referencial teórico**

A construção de uma educação antirracista na educação básica exige o enfrentamento das estruturas históricas e simbólicas que sustentam o racismo no interior das instituições escolares. Para compreender esse fenômeno, esta pesquisa dialoga, inicialmente, com

o conceito de racismo estrutural, formulado por Silvio Almeida (2019), que o compreende como um sistema de organização social que atravessa as dimensões políticas, econômicas e culturais da sociedade. No campo educacional, tal estrutura se manifesta por meio de currículos excludentes, práticas pedagógicas eurocentradas e pela naturalização das desigualdades raciais no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o racismo não pode ser entendido apenas como atitude individual ou desvio moral, mas como um mecanismo que produz e reproduz hierarquias raciais, definindo quais saberes são legitimados e quais são silenciados. A escola, enquanto instituição social, participa ativamente desse processo quando desconsidera as experiências, narrativas e epistemologias negras, contribuindo para o apagamento identitário de estudantes negros e para a manutenção de um imaginário colonial sobre conhecimento e inteligência.

A noção de lugar de fala, conforme discutida por Djamila Ribeiro (2017), constitui outro eixo fundamental deste trabalho. Ao problematizar quem pode falar, a partir de quais posições sociais e com quais efeitos, a autora evidencia que a produção do conhecimento está atravessada por relações de poder. No contexto escolar, reconhecer o lugar de fala dos estudantes negros implica criar espaços pedagógicos nos quais suas vivências sejam consideradas fontes legítimas de saber, rompendo com a lógica hierárquica que, historicamente, subalterniza suas vozes.

É nesse ponto que a gira de conversa se apresenta como um dispositivo pedagógico potente, pois opera a descentralização da autoridade discursiva e promove a circulação da palavra em um movimento horizontal. Diferentemente de práticas escolares tradicionais, a gira não se organiza a partir da centralidade do professor como único detentor do saber, mas da construção coletiva de sentidos, ancorada na escuta, no diálogo e na valorização da oralidade.

A concepção de linguagem adotada neste estudo dialoga com Bakhtin (2011), para quem a linguagem é essencialmente dialógica e se constitui na interação entre sujeitos socialmente situados. Nessa perspectiva, todo enunciado carrega marcas históricas, culturais e ideológicas, sendo produzido em resposta a outros enunciados. A gira de conversa, enquanto prática discursiva, potencializa esse caráter dialógico

da linguagem ao permitir que os estudantes se posicionem, respondam uns aos outros e reconstruam sentidos a partir de suas experiências.

No campo do letramento, este trabalho se ancora nas contribuições de Angela Kleiman (2005), especialmente na noção de projeto de letramento, compreendido como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que emergem de demandas reais dos sujeitos e se articulam aos seus contextos de vida. Ao inserir a gira de conversa como evento de letramento, amplia-se a compreensão de letramento para além da escrita, incorporando a oralidade, a escuta e as práticas discursivas como formas legítimas de produção de conhecimento.

É nesse entrecruzamento teórico que se insere a contribuição de Medeiros (2024), cuja pesquisa de Mestrado Profissional em Letras cunha, academicamente, o conceito de gira de conversa como dispositivo pedagógico no âmbito de um projeto de letramento para a Educação Antirracista. O autor compreende a gira de conversa como uma prática que, embora dialogando com saberes ancestrais e comunitários de matriz africana, é ressignificada no espaço escolar como estratégia metodológica intencional, voltada à expansão da consciência crítica e sociorracial das(os) estudantes.

Segundo Medeiros (2024), a gira de conversa não se limita à disposição física em círculo, mas se constitui como um movimento pedagógico que articula oralidade, afetividade, escuta sensível e produção coletiva de sentidos. Diferentemente das rodas de conversa tradicionalmente utilizadas no contexto escolar, muitas vezes restritas a estratégias pontuais de interação, a gira de conversa assume caráter político-pedagógico intencional, voltado à problematização das relações de poder que atravessam a fala, a escuta e a produção do conhecimento.

Enquanto a roda de conversa tende a reproduzir, ainda que de forma mais horizontalizada, a centralidade do professor como mediador do saber, a gira de conversa opera a partir da circularidade como princípio epistemológico. Nela, a palavra não circula apenas como turno de fala, mas como experiência compartilhada, atravessada por afetos, memórias e pertencimentos. Esse movimento dialoga com práticas comunitárias de matriz africana e afro-brasileira, nas

quais a oralidade ocupa lugar central na transmissão de saberes, na construção de identidades e na manutenção da memória coletiva.

No âmbito da Educação Antirracista, a gira de conversa possibilita a ruptura com o silêncio, historicamente, imposto às narrativas negras no espaço escolar. Ao criar condições para que as(os) estudantes falem de si, de seus territórios e de suas experiências com o racismo, a prática contribui para a expansão da consciência sociorracial, compreendida aqui como processo de tomada de consciência crítica acerca das estruturas que produzem desigualdades e hierarquias raciais. Essa expansão não ocorre de forma linear ou homogênea, mas por meio de deslocamentos subjetivos, identificações e (re)interpretações das próprias vivências.

Assim, a gira de conversa se configura como dispositivo pedagógico que articula educação, consciência e emancipação. Ao reconhecer as(os) estudantes como sujeitos históricos e discursivos, a prática tensiona a lógica eurocêntrica que define quais saberes são legítimos e quais devem ser silenciados, reafirmando a escola como espaço possível de resistência, produção de sentidos e reinvenção pedagógica. Ao assumir esse formato, a prática rompe com a verticalidade do ensino tradicional e se aproxima de uma pedagogia do aquilombamento, na qual o coletivo se fortalece como espaço de resistência, pertencimento e construção identitária.

Por fim, o trabalho dialoga com os marcos legais que sustentam a educação das relações étnico-raciais no Brasil, especialmente a Lei n. 11.645/08 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em toda a educação básica. No entanto, conforme evidenciado neste estudo, a efetivação dessas diretrizes demanda práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das estruturas racistas, indo além do cumprimento formal da legislação e assumindo a Educação Antirracista como projeto político-pedagógico.

## **Metodologia**

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza interventiva, articulando pressupostos da pesquisa-formação e

da pesquisa aplicada à educação básica. A investigação foi desenvolvida no contexto de um projeto de letramento voltado para a Educação Antirracista, compreendendo a escola não apenas como espaço de aplicação de técnicas pedagógicas, mas como território de produção de sentidos, disputas simbólicas e construção de identidades.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental – anos finais, da Escola Estadual Francisco Camilo de Souza, localizada no município de Nísia Floresta, no estado do Rio Grande do Norte, durante o ano letivo de 2023. A escolha desse contexto se justifica pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural dos sujeitos, majoritariamente negros, historicamente atravessados por desigualdades raciais e sociais.

O projeto de letramento constituiu o eixo organizador das ações didático-pedagógicas, conforme a concepção de Kleiman (2005), que entende o letramento como prática social situada, vinculada às necessidades reais dos sujeitos e aos seus contextos de vida. Nesse sentido, as atividades propostas buscaram articular leitura, escrita, oralidade e escuta, compreendidas como práticas indissociáveis no processo de construção do conhecimento.

A gira de conversa foi assumida como principal dispositivo metodológico e evento de letramento do projeto. Conforme conceituada por Medeiros (2024), a gira de conversa é compreendida como uma prática pedagógica fundamentada na circularidade do diálogo, na valorização da oralidade e na descentralização da autoridade discursiva. Trata-se de um movimento pedagógico que rompe com a lógica verticalizada do ensino tradicional, criando condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de saber e produtores legítimos de conhecimento.

As giras de conversa foram organizadas a partir de temas relacionados às relações étnico-raciais, identidade, território, racismo estrutural e perspectivas de futuro, sendo mediadas pelo professor-pesquisador e, em alguns momentos, por convidadas(os) externas(os), intelectuais negros atuantes em diferentes áreas do conhecimento.

O papel do professor-pesquisador mostrou-se central no desenvolvimento das giras de conversa, não como figura de autori-

dade discursiva, mas como mediador ético-político do diálogo. A mediação pedagógica esteve ancorada na escuta sensível, entendida como postura metodológica que valoriza as falas das(os) estudantes, respeita os tempos do dizer e reconhece o silêncio como forma legítima de expressão. Tal postura exigiu atenção constante aos atravessamentos emocionais e identitários mobilizados durante as conversas, especialmente quando emergiam relatos de experiências de discriminação racial.

A escuta, nesse contexto, ultrapassa a dimensão técnica e se afirma como gesto político, pois implica reconhecer o outro como sujeito de saber. Ao acolher as narrativas das(os) estudantes, sem hierarquizar-las ou deslegitimá-las, o professor-pesquisador contribuiu para a criação de um ambiente de confiança, fundamental para que as giras de conversa se configurassem como espaços de produção de sentidos e não apenas de exposição de opiniões. Esses encontros ocorreram tanto no espaço da sala de aula quanto em ambientes externos da escola, como forma de ampliar as possibilidades de interação, escuta e produção de sentidos.

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados relatos pessoais escritos pelas(os) estudantes, registros das falas durante as giras de conversa, produções textuais diversas, como cartas-convite, cartas de agradecimento e relatos reflexivos, além de questionários de autodeclaração étnico-racial aplicados no início e ao final do projeto. Tais instrumentos permitiram acompanhar os processos de resignificação identitária e de expansão da consciência crítica ao longo das atividades.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas(os) estudantes às experiências vividas no âmbito do projeto de letramento. As falas e textos produzidos foram analisados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, especialmente no que diz respeito à consciência sociorracial, à representatividade negra e à leitura crítica do território.

Cabe destacar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte (CEP-UFRN), sob o número 69696223.9.0000.5537, assegurando o cumprimento dos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos. A identidade das(os) participantes foi preservada, garantindo-se o anonimato e o respeito às suas narrativas.

## **Discussão**

A análise dos dados produzidos no âmbito do projeto de letramento evidencia que a gira de conversa se constituiu como um espaço privilegiado de produção de sentidos, no qual as(os) estudantes puderam elaborar, verbalizar e ressignificar suas experiências relacionadas às questões étnico-raciais. As narrativas emergentes revelam deslocamentos subjetivos importantes, especialmente no que diz respeito à construção da identidade racial, ao sentimento de pertencimento e à ampliação da consciência crítica.

Um dos aspectos mais significativos observados refere-se aos processos de autodeclaração étnico-racial. Ao comparar os dados coletados no início e ao final das atividades do projeto, nota-se uma mudança expressiva na forma como as(os) estudantes passaram a se reconhecer racialmente. Esse movimento não deve ser interpretado como mera alteração estatística, mas como resultado de um percurso formativo que possibilitou o contato com outras narrativas negras, a escuta de experiências compartilhadas e o reconhecimento positivo da negritude.

Os relatos pessoais produzidos pelas(os) estudantes evidenciam esse processo de ressignificação identitária. Ao afirmar que passou a se reconhecer como preta depois de ouvir a experiência de outra jovem negra, uma estudante revela a potência da identificação como elemento formador da consciência sociorracial. Esse movimento confirma a tese de Almeida (2019), segundo a qual o racismo estrutural opera também no plano simbólico, afetando a forma como os sujeitos percebem a si mesmos. A gira de conversa, nesse sentido, atua como espaço de ruptura com o silêncio imposto, historicamente, às experiências negras.

A presença de intelectuais negra(os) convidadas(os) para participar das giras de conversa mostrou-se outro elemento fundamental na expansão da consciência crítica das(os) estudantes. Ao dialogarem com uma mulher negra universitária e com um cientista social negro, as(os) alunas(os) tiveram acesso a referências que tensionam o imaginário colonizado sobre quem pode ocupar os espaços acadêmicos e científicos. A representatividade, nesse contexto, não se reduz a uma dimensão simbólica, mas assume caráter pedagógico, ao ampliar horizontes e provocar deslocamentos nas perspectivas de futuro das(os) estudantes. Ao presenciarem intelectuais negros ocupando espaços de prestígio acadêmico e científico, as(os) estudantes puderam confrontar o imaginário colonial que, historicamente, associa a produção do conhecimento à branquitude.

Esse movimento revelou-se particularmente significativo no contexto da escola pública, frequentemente marcada pela ausência de referências positivas que articulem negritude e trajetória acadêmica. A gira de conversa, ao aproximar universidade e escola básica, contribuiu para que as(os) estudantes passassem a se perceber como sujeitos possíveis desses espaços, ativando projetos de futuro antes não imaginados. Trata-se de um processo formativo que articula identidade, pertencimento e expectativa de mobilidade simbólica, elementos centrais para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Os relatos indicam que o contato com esses sujeitos produziu efeitos afetivos e cognitivos, fortalecendo o sentimento de pertencimento e legitimando a presença negra nos espaços de produção do conhecimento. Conforme aponta Ribeiro (2017), reconhecer o lugar de fala implica compreender que determinadas experiências só podem ser narradas a partir de posições sociais específicas. Ao escutar intelectuais negros falando de suas trajetórias, as(os) estudantes puderam acessar narrativas contra-hegemônicas, fundamentais para a construção de uma Educação Antirracista.

Outro eixo relevante da discussão diz respeito à ampliação da leitura crítica do território, especialmente a partir da gira de conversa que abordou o racismo ambiental. O relato de um es-

tudante que afirma nunca ter percebido a relação entre racismo e o território onde vive revela um processo de conscientização que ultrapassa a compreensão individual do preconceito, alcançando uma leitura estrutural das desigualdades. Esse movimento indica a emergência de uma consciência crítica que articula raça, espaço e poder, conforme defendido por Almeida (2019).

A realização da gira de conversa em espaço externo à sala de aula, sob a amendeira da escola, contribuiu para a criação de um ambiente mais livre e afetivo de troca, favorecendo a circulação da palavra e a escuta sensível. Esse deslocamento espacial também produziu deslocamentos simbólicos, rompendo com a rigidez do espaço escolar tradicional e reafirmando a gira como prática pedagógica enraizada em saberes comunitários e ancestrais.

Sob a perspectiva do letramento, as práticas discursivas desenvolvidas ao longo do projeto, como a produção de cartas, relatos e registros reflexivos, evidenciam que a gira de conversa funcionou como evento de letramento ampliado, no qual a oralidade, a escuta e a escrita se articulam na construção coletiva do conhecimento. Tal concepção dialoga com Kleiman (2005), ao compreender o letramento como prática social situada, atravessada por relações de poder e significação.

À luz da concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2011), as enunciações produzidas pelas(os) estudantes podem ser compreendidas como respostas a discursos historicamente silenciadores. Ao tomarem a palavra, os sujeitos escolares não apenas expressam opiniões, mas se posicionam no mundo, reconstróem sentidos e afirmam identidades. A gira de conversa, nesse contexto, configura-se como espaço de aquilombamento pedagógico, no qual o coletivo se fortalece como lugar de resistência e produção de saberes.

Desse modo, a discussão dos dados evidencia que a gira de conversa, conforme conceituada por Medeiros (2024), constitui-se como um dispositivo pedagógico potente para a promoção da Educação Antirracista na educação básica. Ao articular representatividade, escuta, oralidade e leitura crítica da realidade, a prática contribui para

a expansão da consciência sociorracial e crítica das(os) estudantes, reafirmando a escola como espaço possível de transformação social.

## **Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo apresentar e analisar as potencialidades da gira de conversa como dispositivo pedagógico para a promoção de uma Educação Antirracista na educação básica. A partir de um projeto de letramento desenvolvido com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, foi possível evidenciar como práticas educativas fundamentadas na escuta, na oralidade e na circularidade do diálogo contribuem para a expansão da consciência crítica e racial dos sujeitos escolares.

Os resultados discutidos ao longo do texto indicam que a gira de conversa se constitui como um espaço de produção coletiva de sentidos, no qual as(os) estudantes puderam ressignificar suas identidades, reconhecer-se positivamente enquanto sujeitos negros e ampliar sua leitura crítica da realidade social e territorial que os atravessa. Tais processos revelam que a Educação Antirracista não se efetiva por meio de ações pontuais ou meramente conteudistas, mas exige práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das estruturas simbólicas que sustentam o racismo no cotidiano escolar.

Ao assumir a gira de conversa como evento de letramento, este estudo reafirma a compreensão de que o letramento ultrapassa a dimensão técnica da leitura e da escrita, incorporando a oralidade, a escuta sensível e as práticas discursivas como formas legítimas de produção de conhecimento. Nesse sentido, a gira possibilita a ruptura com hierarquias tradicionais da fala, descentraliza a autoridade do professor e reconhece as experiências dos estudantes como saberes socialmente situados e epistemologicamente válidos.

Do ponto de vista político-pedagógico, a presença de intelectuais negros no espaço escolar e a valorização das narrativas dos estudantes evidenciam a importância da representatividade como estratégia formativa. Ao tensionar o imaginário colonizado que historicamente define quem pode ocupar os espaços acadêmicos e científicos, a gira

de conversa contribui para a construção de novos horizontes de futuro, especialmente para estudantes negros da escola pública.

As experiências analisadas também demonstram que a escola pode se constituir como espaço de aquilombamento, no qual o coletivo se fortalece a partir do reconhecimento mútuo, da partilha de histórias e da construção de vínculos afetivos. A gira de conversa, ao dialogar com saberes ancestrais de matriz africana e afro-brasileira, reinscreve, no espaço escolar, práticas que, historicamente, foram marginalizadas, reafirmando a negritude como potência, memória e projeto de futuro.

É importante reconhecer que este estudo se desenvolve em um contexto específico e com um grupo delimitado de estudantes, o que não permite generalizações automáticas. No entanto, as análises apresentadas apontam para possibilidades concretas de implementação da gira de conversa em outros contextos da educação básica, desde que respeitadas as singularidades dos sujeitos e dos territórios envolvidos.

Como contribuição final, este estudo reafirma que pensar a Educação Antirracista implica assumir a escola como espaço de disputa, resistência e reinvenção. Assim como o baobá, árvore ancestral que simboliza memória, força e continuidade, a gira de conversa convida a educação a criar raízes profundas na escuta e na coletividade, ao mesmo tempo que projeta novos caminhos para uma formação comprometida com a justiça social, a dignidade e a valorização das vidas negras.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <https://bit.ly/3Mej8vc>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

MEDEIROS, Christoffer Carvalho. **Projeto de letramento para uma educação antirracista**. Orientadora: Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos. 2024. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais).

## LEITURA LITERÁRIA E PODCAST: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

*Jéssica Thuiza Oliveira dos Santos*

*Alana Driziê Gonzatti dos Santos*

### **Introdução**

A leitura literária, enquanto prática cultural, social e de experiência estética, é de suma importância para a formação de um leitor crítico e capaz de compreender a realidade a qual está inserido. No entanto, a escola tem enfrentado grandes desafios no que se diz respeito à relação dos jovens com a leitura literária, especialmente diante das transformações das tecnologias digitais na contemporaneidade.

Diante das transformações socioculturais impulsionadas pelas tecnologias digitais e da ampliação dos modos de comunicação, é necessário repensar as práticas de leitura e escrita, sobretudo no que diz respeito ao ensino da literatura. A presença cada vez mais forte das tecnologias digitais no dia a dia dos estudantes, bem como o consumo constante de vídeos, jogos e conteúdos sonoros, exige que as práticas de linguagem se reestruturem, dialogando com as formas de produção e circulação de textos que fazem sentido para os adolescentes. Nesse cenário, o podcast se apresenta como uma ferramenta acessível e atrativa, que pode potencializar a leitura literária ao articular práticas de leitura, oralidade e escrita em contextos significativos para os alunos.

Nosso objetivo é discutir os diálogos entre leitura literária e as mídias digitais, em especial a produção de podcasts no contexto escolar. Selecionamos o podcast como mídia digital a ser explorada, tendo em vista que sua prática pode favorecer a formação de indivíduos capazes de formular, organizar e expor opiniões diante dos mais diversos assuntos. Além disso, o podcast se trata de um recurso que faz parte do cotidiano da maioria dos jovens e por ser mais acessível no contexto das escolas públicas.

Quanto à metodologia, pauta-se na pesquisa-ação de natureza qualitativa, tendo o professor-pesquisador como observador e agente das práticas de intervenção. Os autores que embasam nossa definição metodológica de pesquisa são Thiollent (1985), que classifica a pesquisa de caráter educacional e social aquelas que envolvem a participação e capacidade problematizar e transformar o meio em que se vive; e Günther (2006), que explora as investigações que contribuem para a transformação social do ambiente estudado. Os dados foram gerados através da intervenção em sala de aula e os instrumentos usados foram registros de vídeos, fotos, áudios, questionário e a produção do gênero podcast realizados pelos alunos, apresentando uma temática social.

As transformações nas tecnologias digitais e a ampliação dos modos de comunicação emergem os modos como leitura, escrita e oralidade são explorados dentro de sala de aula, pois a escola é um reflexo do que se vivencia na sociedade, tendo em vista que nossa sociedade é grafocêntrica. Diante disso, o papel da escola em expor e provocar o papel de reflexão crítica dos estudantes diante dos mais variados gêneros textuais é imprescindível. Nesse viés, incluímos a pedagogia dos multiletramentos, uma ramificação dos tradicionais estudos de letramentos, mas que investiga como as novas tecnologias transformam a leitura e a escrita, tendo o aluno como agente crítico, reflexivo e criativo sendo ele agente de transformação no meio em que vive.

Nesse cenário, o professor deve promover espaço para as diversas vozes, proporcionando a construção dos sentidos e direcionando à reflexão, sendo um agente de letramento, como conceitua Kleiman (2006).

A literatura constantemente aborda questões sociais, dilemas emocionais e morais, instigando o leitor a refletir sobre tais complexidades, promovendo um engajamento do leitor de forma crítica e promovendo o seu posicionamento diante de algumas temáticas. Além disso, a identificação com situações e personagens encorajam o leitor a construir sua identidade e pertencimento a uma cultura. Como afirma Cosson (2009, p. 17):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Esta pesquisa discute os diálogos possíveis entre leitura literária e produção de podcasts a partir de um recorte de uma pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental. A partir da perspectiva dos multiletramentos, examinamos como a elaboração de podcasts pode potencializar experiências de leitura, favorecer a compreensão dos textos e desenvolver práticas de linguagem que integram oralidade, escuta, escrita, análise e produção. Buscamos, assim, compreender de que maneira a apropriação desse gênero digital amplia a participação dos alunos como agentes de letramento, permitindo-lhes ocupar posições no processo educativo.

## **Referencial teórico**

Os documentos normativos que regem o ensino básico brasileiro, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordam a importância da leitura literária nas práticas de linguagem, orientando que a literatura deve ser abordada em sala de aula tendo como parte essencial a estética, a cultura e a formação de um leitor crítico.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los.

Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2017, p. 156).

O professor, portanto, deve incentivar a reflexão sobre a língua e seus usos, valorizando o conhecimento de mundo que os alunos trazem, estabelecendo analogias, promovendo o pensamento crítico e articulando conteúdos que dialoguem com o cotidiano dos estudantes, de modo a motivá-los quanto à relevância da aprendizagem da língua em sua vida diária.

A leitura literária ocupa um lugar central na formação dos estudantes, não apenas por seu caráter estético, mas sobretudo por seu potencial de promover reflexões críticas e sensíveis sobre o mundo o qual estão inseridos. Como afirma Cosson (2009), a literatura constitui um espaço privilegiado de construção de sentidos, permitindo ao leitor estabelecer relações entre a experiência pessoal e a experiência humana mais ampla, inscrita nos textos.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2009, p. 17).

Na escola, essa prática assume um papel formativo essencial, pois possibilita o desenvolvimento de competências interpretativas, a ampliação do repertório cultural, o fortalecimento da capacidade de imaginar e compreender diferentes perspectivas e realidades. Assim, a literatura assume um papel de vivência que afeta o indivíduo, per-

mitindo novos modos de ver o real. Essa dimensão experiencial ganha relevância no contexto escolar, onde muitas vezes prevalece uma abordagem fragmentada da leitura literária, focada em responder perguntas, extrair informações ou cumprir tarefas avaliativas. Nesse sentido, retomar a literatura como experiência significa devolver ao texto literário sua potência estética, subjetiva e transformadora.

A literatura permite ampliar nossa maneira de ver as coisas, ela sempre tem algo a nos falar e nos fazer refletir, dessa forma também, contribui para o amadurecimento crítico e pessoal do leitor, portanto, ela também é uma forma de atribuir significados por meio das palavras.

O letramento literário dialoga com outros letramentos e isso amplia as possibilidades que podem ser trabalhadas, seja com uma abordagem de representação social, deleite, construção de sentidos ou de aproximação com o eu. Assim, dialogaremos, nesse trabalho, com os estudos de multiletramentos.

Para acompanhar as mudanças da contemporaneidade, o grupo de estudos New London (2021) desenvolve a *Pedagogia dos Multiletramentos*, abarcando novos gêneros que surgiram da necessidade advindas com novas tecnologias digitais e pelos novos modos de comunicação. Em uma sociedade em constante transformação, surgem gêneros textuais que demandam competências diversas, nessa perspectiva, as práticas de multiletramentos reconhecem e legitimam a presença de linguagens não verbais, como sons, imagens e gestos, no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as formas de expressão e compreensão dos formatos dos textos contemporâneos.

Conforme os autores, a pedagogia dos multiletramentos é uma abordagem educacional que busca preparar os alunos para lidar com a complexidade e a diversidade cultural, linguística e tecnológica do mundo contemporâneo. Ela se estrutura em quatro aspectos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada diz respeito a imersão dos alunos com textos e gêneros que sejam condizentes às suas realidades. A instrução aberta tem como enfoque o professor como agente de letramento e facilitador do processo de aprendizagem, dispondo de meios que permitam a autonomia dos alunos e permitindo a flexibilidade e adaptação do ensino.

O enquadramento crítico busca desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e refletir criticamente sobre os textos, discursos e práticas sociais. Por último, a prática transformada é o momento em que os alunos aplicam o que aprenderam de forma criativa e inovadora, transformando seus conhecimentos em novas práticas e produções.

O ensino das linguagens, no ambiente escolar deve levar em consideração todas as formas de linguagens e a oralidade também é uma das habilidades que devem ser consideradas no ensino. A BNCC afirma que:

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos (Brasil, 2017, p. 157).

O podcast em sala de aula possibilita múltiplas práticas de aprendizagem, além de estimular a reflexão e permitir que os alunos sejam agentes de letramentos, atuando em várias etapas como pesquisa, escrita, oralidade, além de dar voz e vez aos alunos. O gênero textual podcast é

um recurso de arquivos de áudio, parecido com os populares e tradicionais programas de rádio, mas que difere por permitir ser ouvido no momento que o expectador deseja através de plataformas de áudio e *downloads* (Santos, 2025, p. 27).

Por meio dessas possibilidades o podcast se torna um gênero que se aproxima das demandas contemporâneas previstas na perspectiva dos multiletramentos e favorece a competência comunicativa dos estudantes por meio da prática. Nesse sentido, Freire (2013, p. 102) defende que:

A educação traduz-se na vivência educativa da ação, na concepção do trabalho não como ônus econômico ou escolar, mas enquanto exercício da vida, inerente a homens e mulheres. Nesse direcionamento, pelo qual “fazer” e “aprender” são sinônimos, o domínio das novas tecnologias, o trabalho de pesquisa para a produção, a vazão da criatividade, o exercício da voz própria e o conhecimento de si e do outro em meio ao trabalho ganham dimensão significativamente maior que o número de downloads obtidos por uma produção. Em suma: no campo educativo importa mais o processo que a produção.

Nesse viés, ao envolver os alunos em etapas como leitura, pesquisa, seleção de informação, planejamento, roteirização, gravação e edição, o podcast assume um processo ativo em sala de aula promovendo o design na concepção dos multiletramentos.

A compreensão do podcast como gênero que envolve as práticas multiletradas permite caracterizá-lo além de um simples recurso tecnológico, ele passa a ser um dispositivo que integra prática discursiva articulando diferentes modos de significação. Em sua estrutura, o podcast combina elementos da oralidade, da escrita, da criatividade, da argumentação e da criticidade sendo um produto cultural que circula amplamente em ambientes digitais. Cada um desses elementos atua como componente que contribui para a construção de sentidos, aproximando o podcast das demandas contemporâneas dos multiletramentos.

O gênero podcast também apresenta uma gama de formatos que vai desde podcasts jornalísticos, que privilegiam a apuração de fatos; podcasts narrativos, que exploram recursos de contação de histórias; podcasts de entrevistas (mais populares), que se apoiam no diálogo como forma de construção de conhecimento; e podcasts educacionais, pensados diretamente para fins formativos. Essa variedade possibilita que o professor selecione formatos mais adequados aos objetivos de aprendizagem ou, ainda, como no caso da nossa pesquisa, crie-se um formato distinto que caracterize melhor o formato desenvolvido (falaremos desse novo formato no tópico “Discussão”).

Além disso, reconhecer o podcast como prática social nos permite compreender que sua produção e circulação fazem parte da comunicação contemporânea, na qual sujeitos constroem identidades, expressam opiniões e participam de debates públicos. No contexto escolar, essa perspectiva faz uso crítico e criativo da linguagem, aproximando os estudantes das práticas reais de comunicação presentes em seu cotidiano. Ao produzir um podcast, o aluno não apenas aprende a operar ferramentas digitais, mas também se posiciona discursivamente, organiza argumentos, ajusta o registro linguístico, adequando-o para o público alvo e passa a fazer uso de recursos que provoquem seu público a refletir sobre diversos assuntos.

Aliando esse dispositivo às leituras literárias podemos explorar e incentivar a leitura, uma vez que quando se permite uma aproximação da literatura com vivências próximas do cotidiano dos nossos estudantes, a leitura torna-se mais prazerosa e atrativa. Os textos literários têm o poder de estabelecer conexões através de suas temáticas em relação às experiências sociais e de vivência pessoal de seus leitores

Dessa forma, o podcast deixa de ser visto como um simples suporte e passa a ser um espaço de autoria, transformando os estudantes em agentes, quebrando a ideia de que o aluno é um sujeito passivo. O podcast aplicado às práticas escolares, promove a ampliação das competências comunicativas e tecnológicas dos estudantes, favorecendo a construção de um percurso formativo alinhado às exigências da cultura digital. Assim, discutir o podcast como gênero textual passível de práticas de multiletramentos, significa reconhecer seu potencial educativo e sua relevância enquanto ferramenta capaz de aproximar a escola das formas contemporâneas de produção, circulação e construção do conhecimento e cidadania.

Um método que permite unir essas múltiplas práticas que envolvem os multiletramentos é através dos Projetos de Letramentos (PL), pois eles são “uma maneira de aprender diferenciada, que leva em conta formas de aprendizagem do dia a dia, em que o foco são as práticas sociais cotidianas” (Souza; Oliveira, 2017, p. 142). Nesse horizonte professor e aluno assumem o papel de agentes de letramentos que, segundo Kleiman (2006, p. 414), “[...] se

engaja[m] em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”. Assim, o agente de letramento envolve e capacita o aluno para usar a leitura e a escrita como instrumentos de participação social e construção de autoria.

Um recurso didático que se unifica aos PL, integralizando a abordagem, são as oficinas de letramentos, aqui adaptamos para oficinas de multiletramentos tendo em vista sua ampla abordagem diante das múltiplas linguagens e dos recursos tecnológicos digitais de comunicação da contemporaneidade. Kleiman e Santos-Marques (2019, p. 25) definem as oficinas de letramentos como:

[...] um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central.

Nessa concepção, as oficinas de letramento atuam como dispositivos didáticos possibilitando a articulação entre teoria e prática, uma vez que se fundamentam no uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação.

## **Metodologia**

Nossa pesquisa está pautada no campo da pesquisa qualitativa em um delineamento da pesquisa-ação, uma vez que realizamos investigações que contribuíram para a transformação social do ambiente estudado (Lewin, 1982 *apud* Günther, 2006). Além disso, a escolha pela pesquisa qualitativa também se deu por ser um método que se mantém aberto a novas variáveis, inclui ativamente os participantes e contribui na sua evolução e também no avanço científico, como afirma Günther (2006).

Thiollent (1985, p. 14) define a pesquisa ação como:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Analisaremos as contribuições que o uso do podcast pode trazer para as práticas de literatura e para o desenvolvimento de um olhar crítico-social do nosso alunado. Além disso, também visamos o estímulo ao uso dos recursos digitais para fins de projeção de conhecimento e estímulo à leitura para a comunidade escolar.

A pesquisa uniu pesquisadora juntamente com os participantes investigados que fazem parte da situação investigada agindo como agentes integrantes, participativos e cooperativos. Assim, buscamos contribuir para a realidade a qual esses indivíduos estão inseridos, proporcionando aprendizagens significativas.

A investigação foi realizada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, da Rede Municipal de Ceará-Mirim/RN, que fica localizada no Conjunto Luiz Lopes Varela. Como colaboradores da pesquisa tivemos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, situada no município de Ceará-Mirim/RN. A turma era composta por 35 alunos, com faixa etária entre 14 e 17 anos, caracterizando um grupo heterogêneo, tanto em relação aos repertórios culturais quanto às práticas de leitura e escrita já desenvolvidas. Desses alunos, apenas 2 não quiseram participar do projeto, alegando indisposição para as atividades que seriam propostas e uma aluna que, desde o início do ano letivo, nunca compareceu ao ambiente escolar, totalizando 32 colaboradores.

As ações planejadas foram organizadas em oficinas sequenciais, estruturadas de modo a conduzir os alunos desde o contato inicial com os textos e a reflexão crítica sobre suas temáticas até a produção

final de um podcast. As oficinas aconteceram no período de abril a junho de 2025 e foram organizadas em cinco etapas:

1ª OFICINA	2ª OFICINA	3ª OFICINA	4ª OFICINA	5ª OFICINA
<b>Oficinas de leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura individual</li> <li>• Leitura em grupo</li> <li>• Roda de conversa</li> </ul>	<b>Práticas de pesquisa</b> Teoria e prática de pesquisa confiável.	<b>O Podcast</b> Conhecendo e se aprofundando sobre o gênero podcast.	<b>Produção</b> Conhecer as etapas de <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de roteiro</li> <li>• Divisão de tarefas</li> </ul>	<b>Gravação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravação</li> <li>• Edição</li> <li>• Revisão</li> </ul>

**Figura 1. Organização das Oficinas de multiletramentos**

Fonte: Santos (2025, p. 49).

Adaptamos o conceito das oficinas de letramentos e a ampliamos acrescentando o prefixo “multi” a partir de Silva (2023), uma vez que contemplaremos a multimodalidade, característica própria do podcast. Assim, para nós, as oficinas de multiletramentos são recursos que permitem o uso das múltiplas linguagens, combinando aspectos orais (áudio) e escritos (roteiros, descrições ou transcrições) e visuais (vídeos, imagens). O ensino está pautado no uso de gêneros textuais que possibilitam as práticas de leitura, escrita e oralidade. Desse modo, a oficina de multiletramentos passa a ser um espaço de vivência concreta da leitura, da escrita e da oralidade, possibilitando ao aluno não apenas o domínio formal da língua, mas também a ampliação de suas práticas sociais de linguagem.

Articulando os pressupostos teóricos de Cosson (2009) acerca dos Letramentos Literários aos estudos de letramentos do grupo New London, desenvolvemos cinco oficinas fundamentadas na Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021) e na Sequência Expandida proposta por Cosson (2009).

À luz dos estudos sobre letramentos literários de Cosson (2009), subsidiamos as leituras seguindo as cinco etapas da sequência expandida que são elas a motivação, a leitura e a primeira interpretação, a contextualização, a expansão e a experiência motivadora.

Na primeira oficina, realizamos a leitura do texto “A cabeça” de autoria do escritor Luiz Vilela. A motivação para a escolha do texto se deu por terem acontecido fatos nos últimos anos parecidos com o abordado no conto, além de tratar de uma temática bastante atual e problemática para a sociedade que é o feminicídio. Nesta etapa, trabalhamos a *prática situada*, o *enquadramento crítico*, a *motivação* e a *leitura*, despertando a motivação dos alunos para a leitura literária, com um assunto que tem proximidade com a sua realidade.

Em nossa segunda oficina, focamos no processo da *instrução aberta*, a partir da aprendizagem por meio da pesquisa e da roda de conversa, abordando o texto e as impressões pessoais que os estudantes tiveram; temas como violência, feminicídio, machismo, estereótipos e desumanização da vida humana foram levantados usando a *interpretação*, a *contextualização*.

A terceira oficina permanece na *instrução aberta* e foca também na *expansão* do gênero textual podcast que será a produção final. Nesta oficina, o gênero Podcast foi explorado como meio tecnológico, apresentando o seu formato, conceito, objetivo e também houve a apreciação de alguns materiais já produzidos nos *streamings*, em seguida foi apresentado como esse suporte une-se ao conteúdo estudado, servindo como ambiente de discussão sobre os temas abordados no texto.

A quarta oficina trabalhou a *prática transformada* aliada à *experiência motivadora*, nela os alunos puderam colocar em prática as aprendizagens e escreveram um roteiro para a produção de um podcast, sendo eles agentes do processo de aprendizagem.

A última oficina foi o momento de gravação do podcast, os alunos já tinham ciência do papel que cada um desempenharia, então foram orientados a agirem de acordo com o que havia sido planejado. Nesta etapa produzimos um episódio de podcast com o texto propostos e a temática escolhida pelos alunos.

O processo de edição foi realizado por um pequeno grupo de dois alunos juntamente com a pesquisadora. Fizemos uso do aplicativo gratuito adobe podcast para aprimoramento do áudio, por ser um aplicativo que aperfeiçoa a qualidade do áudio, uma vez que usamos diferentes aparelhos celulares para realizar a captação do

som. O processo de edição foi um pouco demorado e alguns ajustes precisaram ser feitos pela professora investigadora. Para edição dos áudios usamos o aplicativo CapCut, um aplicativo que realiza edições de vídeos, áudios e imagens de maneira intuitiva e simples.

## **Discussão**

Dialogar leitura literária e podcast na perspectiva dos multiletramentos, revelou-se um espaço de experimentação pedagógica fértil, no qual diferentes modos de linguagem puderam ser articulados de forma significativa. Ao promover situações em que a leitura do texto literário se desdobrava em práticas de análise, discussão, criação e mediação tecnológica, as oficinas de multiletramentos possibilitaram que os estudantes se engajassem em um processo formativo que foi além da decodificação do texto escrito e superficialidade de leitura. A partir da perspectiva dos multiletramentos, que reconhece a diversidade cultural e a multiplicidade das práticas de linguagem, presentes nas práticas sociais contemporâneas, os alunos foram convidados a interagir com a literatura não apenas enquanto objeto de estudo, mas como ponto de partida para a construção colaborativa de novas narrativas, sentidos e observações.

No desenvolvimento das oficinas, a produção do podcast emergiu como um recurso capaz de aproximar os estudantes das práticas reais de circulação do conhecimento, possibilitando que eles se percebessem como agentes de letramento. Ao assumirem papéis como roteiristas, comentaristas e editores, os alunos mobilizaram diversas habilidades, confirmando que a aprendizagem, nesse contexto, se dá pela ação.

Além disso, o caráter colaborativo das oficinas favoreceu o diálogo entre diferentes repertórios culturais, ampliando o horizonte interpretativo dos estudantes diante do texto literário. Usar o texto literário como espelho das realidades de experiência cotidianas permitiu entrelaçar conhecimentos constituindo um ambiente de aprendizagem crítico e contextualizado. Assim, ao integrarmos leitura literária e podcast, estabelecemos diálogos possíveis entre tradi-

ção e inovação, entre cultura letrada e cultura digital, entre realidade e ficção, entre o texto escrito e suas recriações.

Conhecer os formatos de podcast já existentes, também nos fez refletir onde encaixar a nossa criação e quando é necessário usar a criatividade para criar novos modelos autênticos que melhor representem nossas necessidades e caracterize particularidades. Isso aconteceu quando precisamos nomear o formato, nenhum dos formatos já existentes atendiam nossa demanda, assim foi necessário repensar no que queríamos transmitir, qual era o nosso objetivo. Diante disso, chegamos à conclusão que seria necessário criar um termo, o podcast *literosocial* (união das palavras literatura e sociedade) que, diferente dos outros formatos, aborda não só literatura ou problemáticas sociais, mas relaciona a literatura e temáticas sociais.

Desse modo, as oficinas de multiletramentos demonstraram que práticas pedagógicas que articulam literatura e tecnologia podem ampliar a participação dos estudantes, promover o desenvolvimento de múltiplas competências e fortalecer o papel da escola como espaço de formação ativa. A experiência vivenciada reafirma que, na educação contemporânea, é preciso reconhecer e valorizar a pluralidade de linguagens que compõem a vida dos alunos, integrando-as de forma crítica, criativa e significativa ao processo de ensino-aprendizagem.

A realização das oficinas de multiletramentos, articuladas à leitura literária e à produção de podcasts, evidenciou um processo gradativo e significativo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ao serem convidados a assumir diferentes papéis durante a produção, os alunos passaram a tomar decisões de forma mais independentes, autonomia para gerenciar suas próprias tarefas e organizar o trabalho coletivo. Esse movimento permitiu que o grupo construísse seu percurso de maneira singular, exercitando a capacidade de planejar, negociar ideias (principalmente durante a construção do roteiro) e avaliar o próprio desempenho, aspectos centrais na formação de sujeitos mais responsáveis e conscientes de seu processo de aprendizagem.

As mudanças na participação e no engajamento também foram perceptíveis ao longo das oficinas. Inicialmente, alguns estudantes

demonstravam resistência, seja por timidez, insegurança quanto ao uso da tecnologia ou por não se sentirem à vontade para expor suas ideias oralmente. Entretanto, à medida que as atividades avançaram, observamos um crescente envolvimento nas discussões, maior espontaneidade nas interações e disposição para colaborar com o grupo. O fato de o podcast estar presente no cotidiano desses jovens, contribuiu para que eles se percebessem inseridos em um projeto significativo, despertando interesse, motivação e senso de pertencimento.

No que se refere às competências linguísticas, os avanços foram igualmente expressivos. A leitura crítica, por exemplo, ganhou maior profundidade à medida que os alunos precisavam não apenas compreender o texto literário, mas interpretá-lo, relacioná-lo ao contexto contemporâneo e selecionar aspectos relevantes para compor o episódio do podcast. Essa criticidade e aproximação com suas realidades, ficou ainda mais evidente ao optarem por abordar outras temáticas presentes no texto, diferente dos temas pensados inicialmente. Essa mudança deixa ainda mais evidente o papel dos alunos como agentes ativos das práticas de multiletramentos. Esse processo exigiu análise, comparação, inferência e reflexão, habilidades essenciais ao letramento literário. Ao discutirem temas presentes na obra e suas implicações sociais, éticas e emocionais, os estudantes ampliaram sua capacidade de ler para além do literal, desenvolvendo interpretações mais complexas e contextualizadas.

A oralidade também se destacou como área de grande evolução. A necessidade de apresentar conteúdos com clareza, estabelecer entonação adequada, controlar o ritmo da fala e manter a coesão do discurso durante a gravação promoveu um exercício sistemático da expressão verbal. Durante os ensaios e debates prévios, os alunos revisaram suas falas, identificaram repetições, aprimoraram a coerência e ajustaram o vocabulário, tornando-se mais conscientes da própria linguagem. Esse trabalho contribuiu para fortalecer a autoconfiança, reduzir a timidez e promover um uso mais eficaz e intencional da oralidade.

Da mesma forma, a escrita foi aprimorada a partir da elaboração dos roteiros. A atividade demandou organização lógica das ideias, domínio da norma padrão, uso adequado dos recursos de

coesão e adequação de fala ao público alvo. A escrita deixou de ser um exercício isolado e passou a integrar um projeto comunicativo maior, o que conferiu sentido concreto ao ato de escrever. A necessidade de revisar e reescrever partes do roteiro também possibilitou que os estudantes desenvolvessem uma postura reflexiva sobre seu próprio texto, ajustando escolhas linguísticas e estilos discursivos.

Dessa forma, a articulação entre leitura literária, multiletramentos e produção de podcasts não apenas ampliou o repertório comunicativo dos estudantes, mas também proporcionou experiências concretas de autonomia, participação ativa e desenvolvimento integral das habilidades linguísticas, confirmando o potencial dessas práticas para transformar o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e significativo.

## **Considerações finais**

A pesquisa-ação desenvolvida com os alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna possibilitou refletir sobre os multiletramentos em sala de aula articulando o papel da leitura literária no contexto escolar e as tecnologias digitais, em especial com o gênero podcast. A aplicação de pesquisa desenvolvida evidenciou que a literatura, quando trabalhada para além da leitura de decodificação ou fragmentada, pode ser um ponto de partida para processos criativos e colaborativos que ampliam o papel dos estudantes na sua aprendizagem e fortalecem sua formação crítica. Ao inserir o podcast como gênero textual e multimodal no cotidiano escolar, as atividades transcenderam a dimensão técnica do uso das tecnologias, assumindo um caráter formativo que valoriza a autoria, a expressão da voz própria, a construção coletiva de sentido e a reflexão sobre o mundo.

Constatamos que as oficinas de multiletramentos possibilitaram aos alunos assumir papéis ativos no processo de aprendizagem, demonstrando que práticas pedagógicas inovadoras, quando fundamentadas em bases teóricas sólidas, contribuem para o desenvolvimento de múltiplas competências, incluindo as comunicativas,

tecnológicas, estéticas e sociais. Além disso, a articulação entre literatura e podcast revelou-se uma estratégia eficaz para aproximar o universo escolar das práticas culturais contemporâneas, promovendo diálogos entre diferentes linguagens e modos de significação.

Assim, reforça-se a compreensão de que a educação, enquanto prática de vivência e ação, encontra nos multiletramentos um caminho para formar sujeitos críticos, sensíveis e agentes do processo formativo. O processo formativo demonstrou que, mais do que o produto final, é o caminho que efetivamente transforma a experiência educativa. Portanto, integrar leitura literária e podcast às práticas escolares constitui não apenas uma inovação metodológica, mas uma resposta necessária às demandas dos multiletramentos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: <https://bit.ly/4qRWQyt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** Teoria e Prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Eugenio Paccelli Aguiar. **Podcast:** natureza, potencialidades e implicações da nova tecnologia na educação brasileira. 2013. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filol. linguíst. port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos; SANTOS-MARQUES, Ivoneide B. A. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Com Ser-**

tões, Juazeiro-BA, v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/4kyE1ON>. Acesso em: 1 maio 2025.

SANTOS, Jessica Thuiza Oliveira dos. **Pode podcast na aula?** uma experiência sob a perspectiva dos multiletramentos. 2025. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, Francisco Geoci da. **Desinformação tem tratamento:** leitura crítica contra a pandemia de Fake News e pós-verdade. 2023. 217f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2023.

SOUZA, Arisberto Gomes de; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento como instrumentos de ressignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. especial, p. 139-154, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/4bx7TIt>. Acesso em: 05 maio 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

## **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**

*Marta Campelo da Cruz  
Nere Elma Freitas de Souza*

### **Introdução**

A formação do leitor no ensino fundamental, especialmente nos anos finais, constitui um dos maiores desafios enfrentados pela escola contemporânea. No 6º ano, etapa marcada por transições cognitivas, emocionais e pedagógicas, observa-se, com frequência, a fragilidade das práticas de leitura literária, muitas vezes reduzidas a atividades pontuais, descontextualizadas ou meramente avaliativas. Nesse cenário, torna-se imprescindível adotar propostas metodológicas que sistematizem o trabalho com o texto literário, assegurando ao aluno o direito à literatura e à experiência estética da leitura.

Nesse contexto, a Sequência Didática de leitura literária, conforme proposta por Rildo Cosson, configura-se como uma alternativa metodológica consistente para a organização do ensino de literatura na educação básica. A experiência desenvolvida com uma turma do 6º ano da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, tomando como objeto de estudo a obra *Alice no País da Mentira* (2018), do autor brasileiro Pedro Bandeira, evidenciou resultados significativos a partir da aplicação da Sequência Didática nos moldes de Cosson, constituindo o corpus de análise da nossa pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado.

Ao articular etapas progressivas e intencionalmente planejadas, a Sequência Didática possibilitou aos estudantes não apenas o contato com a obra literária, mas também a construção de sentidos, o desenvolvimento da interpretação e a ampliação do repertório cultural.

A necessidade de promover uma educação literária consistente na escola pública demanda práticas pedagógicas intencionais, sistematizadas e teoricamente fundamentadas. No campo do ensino de literatura, a Sequência Didática, tal como proposta por Rildo Cosson (2021b), tem se consolidado como uma metodologia eficiente, capaz de estruturar o trabalho com textos literários e orientar o desenvolvimento das competências leitora, escritora e interpretativa dos estudantes.

Aplicada de modo sensível e contextualizado, essa abordagem contribui para a formação de leitores críticos e participativos, especialmente no ensino fundamental II, etapa em que os alunos começam a consolidar habilidades mais complexas de leitura e compreensão textual.

Entre os principais fundamentos teóricos de Cosson (2021c), destacam-se: que a literatura não é apenas um objeto de estudo, mas uma forma de compreender o mundo e de construir significados. O texto literário possibilita ao leitor vivenciar experiências simbólicas, ampliar seu repertório cultural e desenvolver consciência crítica. O professor é agente de letramento literário. Sua função não se limita a aplicar atividades, mas a promover condições para que o estudante dialogue com o texto, atribua sentidos, faça inferências e estabeleça relações com sua realidade.

A facilitação por parte do docente envolve escuta, direcionamento, provocação e construção conjunta de significados. Este capítulo tem como objetivo discutir a relevância da Sequência Didática, como prática pedagógica exitosa no cotidiano escolar, especialmente no 6º ano do ensino fundamental. Rildo Cosson (2021b) concebe a Sequência Didática de Letramento Literário como um instrumento que organiza o ensino da literatura a partir de quatro momentos estruturados: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa organização permite ao professor conduzir a experiência literária de maneira significativa e integrada, superando práticas fragmentadas e descontextualizadas que ainda permeiam o ensino de língua portuguesa.

A Sequência Didática tem como finalidade formar leitores competentes e críticos, através da sistematização de atividades que influenciarão diretamente os estudantes, visto que a organização das

atividades propostas oportuniza um contato real com a obra e envolve o discente, fazendo com que ele se torne protagonista naquela ação.

Cosson enfatiza que o leitor literário é fruto de experiências estéticas e educativas, e não de uma aprendizagem isolada ou espontânea. Por isso, defende práticas sistemáticas, contínuas e sensíveis à diversidade dos estudantes. A análise ancora-se em pressupostos do letramento literário na aplicação da Sequência Didática conforme Cosson (2021b) e dialoga com contribuições de estudiosos como Gérard Langlade, Annie Rouxel e Neide Luzia Rezende (2013) e Marcel Amorim *et al.* (2022).

## **Referencial teórico**

### ***A sequência didática segundo Rildo Cosson***

Rildo Cosson, ao propor a Sequência Didática de leitura literária, fundamenta-se na concepção de letramento literário, entendendo a literatura como um direito e uma prática social que deve ser sistematicamente ensinada na escola. A Sequência Didática organiza o trabalho pedagógico em etapas articuladas, que visam conduzir o aluno da aproximação inicial com a obra à produção de sentidos mais elaborados.

De modo geral, a Sequência Didática estrutura-se em quatro momentos principais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada uma dessas etapas desempenha um papel fundamental no processo de formação do leitor, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da competência leitora.

O momento da motivação busca despertar o interesse e criar expectativas sobre a obra. Podendo envolver atividades de levantamento de hipóteses, rodas de conversa e conexões com situações reais vivenciadas pelos alunos. Essa etapa tem como finalidade despertar o interesse do aluno para o texto literário, estabelecendo relações com seu universo cultural e suas experiências prévias.

Nesse caso é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando

tratamos da leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (Cosson, 2021b, p. 56).

Rildo Cosson destaca um princípio pedagógico fundamental da Sequência Didática de leitura literária: a motivação como abertura, e não como direcionamento interpretativo. Ao afirmar que a motivação “prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”, o autor chama atenção para o equilíbrio necessário entre mediação docente e autonomia leitora.

Nesse sentido, Cosson rompe com práticas escolares que utilizam a motivação como mecanismo de antecipação excessiva de sentidos, explicações prévias ou enquadramentos interpretativos rígidos, que acabam por reduzir a potência estética e polissêmica do texto literário. A motivação, conforme o autor, deve funcionar como um convite à leitura, despertando o interesse e criando condições de aproximação com a obra, sem, contudo, impor caminhos interpretativos ou neutralizar a voz do leitor.

Ao enfatizar que é preciso “confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos da leitura literária”, o autor reafirma a concepção de leitura como experiência dialógica, em que texto e leitor se encontram em igualdade de relevância. A literatura, por sua natureza simbólica e aberta, exige espaço para a construção de sentidos, para a surpresa e para a interpretação singular, o que seria comprometido caso a motivação assumisse caráter determinista.

Por fim, ao reconhecer que a motivação influencia expectativas, mas não determina a leitura, o autor reforça a ideia de que a formação do leitor passa pelo respeito à subjetividade e pela valorização da leitura como prática ativa. Assim, a motivação, quando bem conduzida, contribui para engajar o estudante sem restringir sua liberdade interpretativa, consolidando-se como uma etapa essencial, porém eticamente responsável, no trabalho com a leitura literária.

O segundo momento da Sequência Didática é a introdução, que consiste na apresentação de informações contextuais relevantes, sem antecipar interpretações, respeitando o encontro do leitor com o texto.

[...] a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até com uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (Cosson, 2021b, p. 61).

Cosson reforça uma concepção de ensino de literatura pautada na orientação equilibrada e ética, em que o professor atua como facilitador do encontro entre o aluno e a obra, sem antecipar ou esgotar suas possibilidades de leitura. Ao afirmar que a introdução “não pode se estender muito”, o autor delimita claramente sua função pedagógica, quer seja, favorecer uma recepção positiva da obra, e não substituir a experiência de leitura propriamente dita.

Nesse sentido, Cosson chama atenção para a importância da seleção criteriosa dos elementos que serão apresentados ao aluno. A introdução deve privilegiar informações que despertem o interesse e auxiliem na aproximação inicial com o texto, evitando excessos que possam comprometer a curiosidade ou direcionar indevidamente a interpretação. A ênfase nos paratextos – como título, capa, ilustrações, prefácio ou informações editoriais – revela-se estratégica, pois permite que o aluno formule hipóteses e expectativas a partir de indícios oferecidos pela própria materialidade da obra.

Outro aspecto relevante do trecho é a defesa da autonomia do leitor. Ao afirmar que é necessário “deixar que o aluno faça por si próprio” outras incursões na obra, Cosson reafirma o princípio de que a leitura literária deve ser uma experiência ativa, em que o estudante constrói sentidos a partir de seu contato direto com o texto. Mesmo quando surgem demandas de leitura adicionais, estas devem partir do interesse do próprio aluno, e não de uma condução excessivamente diretiva do professor.

Assim, a introdução, tal como concebida por Cosson, constitui-se como um momento de apresentação sensível e intencional, que

respeita o tempo da obra e do leitor. Ao evitar prolongamentos desnecessários e interpretações antecipadas, essa etapa preserva a potência estética do texto literário e contribui para a formação de leitores mais autônomos, críticos e envolvidos com a experiência da leitura.

A etapa de leitura configura o terceiro momento da Sequência Didática, sendo um dos momentos mais relevantes, que pode ocorrer de forma compartilhada, silenciosa, orientada ou dramatizada, constituindo o núcleo da sequência. A ênfase recai sobre a fruição, sem desconsiderar aspectos linguísticos e formais relevantes. Segundo Cosson (2021b, p. 63-64):

Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar intervalos. Naturalmente, nem esses intervalos nem o período reservado a leitura podem ser muito longos, uma vez que se corre o risco de perder o foco na atividade. Desse modo, a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário.

O autor destaca a importância de negociar com os alunos o período destinado à leitura, evidenciando a centralidade do tempo pedagógico como elemento constitutivo da formação do leitor, reafirmando uma concepção de ensino de literatura que reconhece o aluno como sujeito ativo do processo de leitura, respeitando seus ritmos, condições e modos de interação com o texto literário.

A relevância desse momento da Sequência Didática reside no fato de que a leitura literária não pode ser tratada como uma atividade apressada ou rigidamente imposta. Diferentemente de outros gêneros textuais, a literatura demanda tempo para a imersão, a reflexão e a construção de sentidos. Ao negociar o prazo de leitura, o professor cria um ambiente pedagógico mais democrático e acolhedor, favorecendo o engajamento dos estudantes e reduzindo a leitura por mera obrigação escolar.

Além disso, essa orientação reforça o papel do professor com uma atuação sensível, que considera as especificidades do grupo e as condições concretas do contexto escolar. A negociação do tempo não significa ausência de planejamento, mas sim uma prática pedagógica consciente, que busca equilibrar a organização didática com o respeito à experiência leitora do aluno, uma vez que a realidade da sala de aula comporta diversos níveis de desenvolvimento de leitura, nunca é uniforme e essas peculiaridades devem ser consideradas.

Dessa forma, esse momento da Sequência Didática contribui para a construção de uma relação mais positiva e significativa com a leitura literária, fortalecendo o compromisso do estudante com o texto e com o processo formativo proposto. No trecho destacado, Cosson amplia a compreensão da etapa de Leitura na Sequência Didática ao evidenciar que essa ação exige planejamento pedagógico cuidadoso e sensível às características do grupo leitor.

Ao sugerir que o professor negocie com os alunos tanto o período total destinado à leitura quanto os intervalos ao longo desse processo, o autor reafirma que a leitura literária, no contexto escolar, deve ser acompanhada e facilitada, sem, contudo, perder seu caráter de envolvimento contínuo com a obra.

A marcação de intervalos de leitura é apresentada especialmente relevante, porque possibilita momentos de pausa para a retomada do texto, visando uma reflexão, esclarecimento de dúvidas e, desta forma, favorecendo a construção progressiva de sentidos. Esses intervalos não devem ser compreendidos como interrupções que fragmentam a leitura, mas como estratégias pedagógicas que auxiliam o aluno a manter o foco e a aprofundar sua compreensão, sobretudo em textos mais extensos ou complexos.

Ao alertar para o risco de períodos excessivamente longos, Cosson destaca a importância de preservar a atenção e o engajamento do leitor, aspectos fundamentais para que a leitura literária seja significativa. Esse cuidado demonstra que a organização do tempo de leitura não se orienta apenas pela extensão do texto, mas também pelo nível de familiaridade dos alunos com práticas de leitura literária, isto é, pelo estágio em que se encontra seu processo de letramento literário.

Desse modo, a etapa de Leitura, conforme concebida por Cosson, configura-se como um momento de equilíbrio entre continuidade e orientação. O professor, ao ajustar o tempo e os intervalos de leitura às necessidades do grupo, cria condições para que os alunos se envolvam com a obra de forma mais consistente e reflexiva, contribuindo para o fortalecimento da autonomia leitora e para a consolidação do letramento literário no contexto escolar.

Na interpretação, os estudantes elaboram sentidos possíveis para o texto. Debates, diálogos, análise de conflitos, estudo de personagens e problematização de elementos narrativos são estratégias comuns. É nesse momento que emerge a pluralidade de leituras e a construção coletiva de saberes. Para Cosson (2021b, p. 64-65):

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. Não se pode, pois, tratar da interpretação sem se considerar essas questões, mas também não acreditamos ser esse o espaço adequado para discutí-las. Desse modo, sem ignorar a complexidade da interpretação, e também sem transformá-la em um obstáculo a ser ultrapassado, propomos no cenário do letramento literário pensa-la em dois momentos: um interior e outro exterior.

O trecho apresentado evidencia a complexidade da etapa de interpretação na Sequência Didática, especialmente quando compreendida à luz do letramento literário, pois a interpretação não se reduz a uma atividade de verificação de sentidos, mas configura-se como um processo formativo, gradual e profundamente relacional. Ao propor a distinção entre dois momentos – um anterior (ou interior) e outro ulterior (ou exterior) – Cosson oferece uma chave teórica fundamental para compreender a natureza da interpretação literária no contexto escolar.

O momento interior da interpretação corresponde ao encontro singular do leitor com a obra. Trata-se de um processo que se inicia durante a leitura, acompanhando a decifração progressiva do texto – palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo – e que atinge seu ápice na apreensão global da obra ao final da leitura. Esse momento constitui o núcleo da experiência literária, marcado pela dimensão subjetiva, afetiva e cognitiva do leitor.

Como enfatiza Cosson, esse encontro não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, como resumos, adaptações audiovisuais ou mediações excessivas, pois é na leitura integral da obra que o texto literário revela sua força simbólica e estética. O leitor, ao percorrer o “labirinto de palavras” que o texto constitui, constrói seu próprio caminho interpretativo, produzindo sentidos que são únicos, ainda que não isolados.

Embora esse momento interior pareça estritamente pessoal, ele não ocorre de forma descontextualizada. Ao contrário, é atravessado por múltiplas influências: as etapas anteriores da Sequência Didática (motivação, introdução e leitura), a história de leitura do aluno, suas vivências familiares, culturais e sociais.

Assim, mesmo em sua dimensão íntima, a interpretação permanece um ato social, pois o leitor interpreta com aquilo que é, com o repertório que construiu ao longo de sua trajetória.

O momento exterior da interpretação, por sua vez, corresponde à materialização dos sentidos construídos individualmente no interior de uma comunidade de leitores. É nesse ponto que o letramento literário realizado na escola se distingue da leitura literária realizada fora dela.

Na escola, interpretar implica compartilhar, confrontar e ampliar sentidos, reconhecendo que a leitura ganha densidade quando dialoga com outras interpretações. O espaço escolar, ao promover esse compartilhamento, contribui para a formação de uma coletividade leitora, na qual os estudantes tomam consciência de que pertencem a um grupo que constrói sentidos de forma colaborativa.

Essa dimensão coletiva da interpretação não anula a leitura individual, mas a potencializa. Ao ouvir o outro, o leitor amplia seus horizontes interpretativos, revisita suas próprias compreensões

e aprofunda sua relação com o texto. Assim, a etapa da interpretação, especialmente em seu momento exterior, configura-se como o ponto culminante da Sequência Didática, pois consolida a literatura como prática social e formativa.

Nesse processo, a escola cumpre seu papel ao transformar a leitura literária em uma experiência compartilhada, crítica e significativa, contribuindo para a construção de uma comunidade de leitores conscientes de si e do mundo que os textos literários revelam.

A Sequência Didática oferece ao professor um caminho organizado e coerente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Para alunos do ensino fundamental II, que se encontram em fase de consolidação da proficiência leitora, essa estrutura favorece progressão, clareza e sentido às atividades.

Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e econômicas, como é comum na educação básica pública, os estudantes frequentemente apresentam dificuldades de leitura e escrita. A estrutura proposta por Cosson auxilia na superação dessas lacunas ao oferecer etapas claras e contínuas, que valorizam a diversidade e respeitam os ritmos individuais.

Ao integrar leitura, diálogo e produção criativa, a Sequência Didática contribui para o desenvolvimento de habilidades interpretativas superiores, como inferência, comparação, argumentação e posicionamento crítico – competências essenciais para a formação do leitor literário.

Por trabalhar com metodologias ativas, a sequência estimula o protagonismo do aluno. A diversidade de atividades cria oportunidades de expressão e contribui para o envolvimento da turma, especialmente de estudantes tradicionalmente menos engajados.

A Sequência Didática, conforme proposta por Rildo Cosson, constitui uma prática pedagógica fundamental para o ensino de literatura no ensino fundamental II. Ao integrar teoria e prática, leitura e protagonismo, ela se configura como metodologia potente para desenvolver o letramento literário e promover aprendizagens significativas, especialmente em contextos desafiadores.

Sua eficácia reside na capacidade de criar experiências estéticas que dialogam com o cotidiano dos estudantes, despertam o inte-

resse pela leitura e fortalecem a formação crítica e cidadã. Assim, reafirma-se que a Sequência Didática não é apenas uma metodologia, mas uma estratégia pedagógica transformadora, que coloca a literatura no centro da formação humana.

## **Metodologia**

A obra literária *Alice no País da Mentira* (2018), de Pedro Bandeira, foi apresentada aos estudantes como texto central da proposta de leitura, desenvolvida ao longo de 18 horas/aula no período de um bimestre. A escolha da obra justifica-se por sua disponibilidade na biblioteca da escola e por integrar o PNLD Literário de 2021, o que garantiu que todos os estudantes tivessem acesso a um exemplar.

Durante a realização do trabalho, as narrativas literárias – como o conto, o romance e a novela – constituíram possibilidades de leitura exploradas no processo formativo. Os intervalos previstos na Sequência Didática foram preenchidos com textos complementares, selecionados de modo a manter uma relação de proximidade temática e discursiva com a obra central. Conforme Marcuschi (2008), não há comunicação que não se realize por meio de algum gênero textual; nesse sentido, o trabalho com diferentes gêneros possibilitou aos estudantes a identificação, a compreensão e o uso desses textos, contribuindo para o aprimoramento das competências de leitura e escrita.

A proposta metodológica fundamentou-se no uso de metodologias ativas, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de promover a participação efetiva dos estudantes no processo de construção do conhecimento. As metodologias ativas têm como princípio central colocar o aluno no papel de protagonista de sua aprendizagem, favorecendo uma postura mais participativa, autônoma e colaborativa. Nesse modelo pedagógico, o professor atua como mediador e orientador do percurso formativo, incentivando a aprendizagem ativa por meio da resolução de problemas e de situações contextualizadas.

Como estratégia didática, recorreu-se à gamificação, compreendida como o uso de elementos dos jogos no contexto educacional. Nesse

sentido, foi confeccionado um jogo de percurso, atividade que visou motivar o exercício da leitura e estimular o engajamento dos estudantes. A elaboração do tabuleiro, a participação nas atividades propostas e o envolvimento nas práticas de leitura e escrita literária possibilitaram o desenvolvimento de habilidades e competências diversas.

Ao longo da leitura da obra, os estudantes tiveram contato com diferentes gêneros textuais, o que favoreceu a realização de atividades criativas, promovendo a interação e o avanço progressivo das habilidades leitoras e escritoras. Todo o processo de execução da pesquisa foi orientado por um cronograma previamente estabelecido, garantindo a organização e o acompanhamento sistemático das etapas previstas.

A Sequência Didática (SD), conforme proposta por Cosson, tem como primeiro momento a **Motivação**, etapa fundamental para preparar o estudante para o contato com a obra literária. Nessa fase, foi realizada uma atividade integrada de leitura, escrita e exposição oral, com o objetivo de promover a interação entre os estudantes e favorecer o engajamento necessário ao desenvolvimento da proposta.

Visando à otimização do tempo e à ampliação da participação discente, os estudantes foram organizados em grupos para a realização das atividades. Embora o planejamento inicial previsse a duração de **1 hora/aula**, dificuldades inerentes ao cotidiano escolar exigiram a flexibilização desse tempo para **2 horas/aula**, a fim de que os objetivos estabelecidos fossem adequadamente alcançados.

Como estratégia motivadora, foram distribuídos trechos das obras *Alice no País das Maravilhas* (2021a) e *Alice Através do Espelho* (2021b), possibilitando aos estudantes o contato com clássicos da literatura infantojuvenil que, possivelmente, já integravam suas experiências leitoras, seja por meio da leitura ou de adaptações audiovisuais. Em seguida, aplicou-se um questionário composto por **três perguntas** relacionadas aos textos lidos, além da exibição de um breve vídeo com cenas do filme *Alice no País das Maravilhas* (2016). O momento de motivação foi concluído com a socialização das impressões dos grupos, realizada por um representante de cada equipe, que apresentou oralmente as reflexões registradas.

Segundo Cosson (2021b, p. 56), “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”. Nessa perspectiva, essa etapa constituiu um momento formativo relevante, ao articular práticas de leitura, escrita e oralidade, funcionando como alicerce para o desenvolvimento das etapas subsequentes da SD. Desde esse primeiro contato, o estudante assumiu uma postura protagonista, sendo convidado a explicitar suas expectativas em relação ao processo de construção do conhecimento proposto na pesquisa.

Dando continuidade ao percurso metodológico da Sequência Didática, o **segundo passo**, correspondente à **Introdução**, consistiu na apresentação da obra *Alice no País da Mentira*. Esse momento revelou-se significativo, uma vez que os estudantes tiveram acesso ao material físico da obra, recebendo, cada um, um exemplar do livro. Foram explorados elementos paratextuais, como capa, orelha, dedicatória e informações sobre a biografia do autor, além da justificativa para a escolha da obra. Também se realizou o levantamento de hipóteses de leitura, a partir de concepções críticas iniciais e de informações relevantes que auxiliassem na compreensão do texto literário.

Durante essa etapa, os estudantes puderam registrar suas primeiras impressões sobre as personagens, identificar os gêneros textuais presentes na obra e estabelecer relações com outras leituras já realizadas. Alguns relataram familiaridade com narrativas como *A Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *O Gato de Botas*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*. Ressalta-se que a leitura inicial do livro foi realizada respeitando o tempo previsto para a introdução, evitando sua extensão excessiva, conforme orienta Cosson. O objetivo foi apresentar a materialidade da obra de forma positiva, destacando seus aspectos mais expressivos e favorecendo que o próprio estudante percebesse, de maneira autônoma, as informações no contexto em que se inseriam, por meio das leituras sugeridas e do diálogo com outros textos.

A **Leitura**, terceiro passo da Sequência Didática, constituiu o eixo central desta pesquisa, pois marcou o momento em que o estudante passou a assumir efetivamente sua condição de leitor em formação. Trata-se do encontro direto com a obra literária, possibilitado pela realização da leitura em sala de aula. Em cada encontro,

os estudantes dispuseram de **30 a 40 minutos** para a leitura de **dois capítulos**, totalizando **12 horas/aula**. Nesse período, parte da turma conseguiu concluir a leitura integral da obra dentro do tempo previsto, enquanto outros necessitaram de **1 hora/aula adicional** para finalizar os **15 capítulos** que compõem o livro.

O acompanhamento dos estudantes ocorreu ao longo de todo o processo de leitura, com a inserção de intervalos estratégicos nos quais foram apresentados textos que dialogavam intertextualmente com *Alice no País da Mentira* (2018). Entre as obras selecionadas, destacam-se *Alice no País das Maravilhas* (2021a) e *Alice Através do Espelho* (2021b), de Lewis Carroll; *Autopsicografia* (2016), de Fernando Pessoa; e *As Loucas Aventuras do Barão de Münchhausen* (2005), de Rudolf Erich Raspe, autores citados na narrativa estudada. Esses textos ampliaram os horizontes de leitura dos estudantes, fortalecendo o processo de letramento literário proposto pela Sequência Didática.

As atividades desenvolvidas nos intervalos de leitura tiveram como objetivo diagnosticar possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo leitor, constituindo-se em um momento oportuno para que o professor identificasse e sistematizasse ações colaborativas voltadas ao aprimoramento do domínio vocabular e da compreensão textual, quando necessário. Esse acompanhamento possibilitou mensurar aspectos como o nível de engajamento dos alunos na leitura, as expectativas construídas em relação à trama, o ritmo de leitura em consonância com o tempo previamente estimado e o cumprimento do cronograma estabelecido, entre outros elementos relevantes ao processo formativo.

De acordo com Cosson (2021b), a percepção das dificuldades vivenciadas pelo aluno durante os intervalos de leitura já configura uma primeira forma de mediação no processo de formação do leitor. Tal compreensão pôde ser confirmada a partir da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, uma vez que a intervenção docente se mostrou decisiva para o avanço do letramento literário dos estudantes.

Na continuidade da Sequência Didática, deu-se início ao **quarto passo**, correspondente à **Interpretação**, etapa marcada pelo diálogo entre autor, leitor e comunidade. Nesse momento, diversos fatores in-

fluenciaram diretamente a compreensão dos textos, tais como o repertório vocabular dos estudantes, as leituras anteriormente realizadas, a construção progressiva de seu repertório literário, bem como dificuldades relacionadas à memorização de palavras e à atribuição de sentidos.

Conforme afirma Cosson (2021b, p. 65), “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”. Nesse sentido, o contexto familiar, as experiências pessoais e o momento de vida do estudante assumem papel fundamental, uma vez que a interpretação do texto literário é um processo subjetivo, profundamente influenciado pelo que o leitor é, sabe e vivencia no ato da leitura.

Essa perspectiva evidencia que a interpretação, embora tenha um caráter individual, configura-se também como um ato social. Ao ler, o estudante mobiliza suas experiências, vivências e contextos pessoais para a construção de sentidos; contudo, no espaço escolar, esse processo é ampliado por meio do compartilhamento das interpretações com o coletivo, o que potencializa a compreensão e o diálogo em torno da obra.

Nesse contexto, a etapa da interpretação foi desenvolvida por meio da elaboração de questões e atividades de caráter dialógico, voltadas à análise de informações presentes na obra, relacionando-as a implicações e acontecimentos tanto no âmbito da ficção quanto da vida cotidiana. Essa abordagem favoreceu a ampliação dos sentidos construídos individualmente e o fortalecimento da leitura crítica.

## **Discussão**

O letramento literário, conforme Cosson (2021b), compreende a escolarização da literatura com a finalidade de promover a socialização da leitura, inserindo-a em um contexto significativo, dotado de sentidos e possibilidades interpretativas. Tal perspectiva oportuniza discussões e debates que estimulam reflexões, posicionamentos críticos e tomadas de decisão em uma esfera ampliada de conhecimento.

Ainda segundo Cosson (2021b, p. 17),

é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

À luz dessas reflexões, evidencia-se a singularidade do texto literário, especialmente pela dimensão sinestésica que evoca, convidando o leitor a aguçar os sentidos e a ampliar suas possibilidades de leitura. Assim, ao assumir o letramento literário como eixo da prática pedagógica e reconhecer sua função social, alinha-se a proposta desenvolvida ao pensamento de Cosson (2021b, p. 17), segundo o qual, “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, é necessário redirecionar os rumos de sua escolarização, promovendo o letramento literário”.

A exposição sobre o autor e a obra selecionada teve como finalidade promover o contato entre autor, obra e leitor, buscando estreitar vínculos e proporcionar um primeiro encontro capaz de despertar o interesse e a identificação do estudante com o texto literário. Conhecer aspectos da trama e das personagens constituiu-se como estratégia para favorecer a aproximação do leitor e estimular o envolvimento com a leitura.

Na perspectiva de oferecer aos estudantes uma produção literária próxima de sua realidade, com linguagem acessível e de fácil compreensão, *Alice no País da Mentira* mostrou-se uma escolha adequada ao público leitor envolvido. A obra apresenta uma narrativa dinâmica, que se renova a cada capítulo, além de introduzir novos vocábulos que contribuem para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Ademais, a identificação de outros gêneros textuais presentes na narrativa favoreceu a valorização das experiências leitoras prévias dos alunos, ao reconhecerem, na obra estudada, elementos que dialogam com textos já incorporados aos seus repertórios.

A experiência de mediação da Sequência Didática (SD) em uma turma do 6º ano revelou-se complexa e desafiadora, especialmente em razão das fragilidades acumuladas no processo de escolarização dos estudantes, agravadas pelo período de afastamento das atividades presenciais durante a pandemia. Embora a atuação em turmas

desse segmento já integrasse a trajetória docente, o contexto específico exigiu intervenções pedagógicas mais sistemáticas, diante das dificuldades recorrentes de leitura, escrita e compreensão textual.

A identificação dessas lacunas, aliada aos impactos sociais, familiares e emocionais enfrentados pelos alunos, motivou a realização da pesquisa, cujo objetivo central foi promover a formação de leitores proficientes por meio do letramento literário. Nesse cenário, optou-se pela aplicação de uma Sequência Didática fundamentada na proposta de Rildo Cosson, entendida como uma estratégia capaz de organizar o ensino de literatura de forma progressiva, contextualizada e significativa.

A implementação da SD ocorreu em um ambiente marcado por desmotivação, dificuldades de convivência e histórico de insucessos escolares. Contudo, a organização metodológica da sequência e a seleção de textos próximos ao universo dos estudantes contribuíram para despertar interesse, curiosidade e maior engajamento nas atividades de leitura. Gradualmente, observou-se avanço no envolvimento dos alunos, especialmente nas práticas colaborativas e lúdicas, como o jogo de percurso, que favoreceu o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Os resultados indicaram progressos individuais, ainda que heterogêneos, sobretudo entre alunos que apresentavam leitura silabada no início do percurso. Embora a criticidade textual ainda se mostrasse incipiente em alguns casos, houve avanços na compreensão e no cuidado com a produção escrita, evidenciando a necessidade de acompanhamento contínuo.

De modo geral, a experiência confirmou o potencial da Sequência Didática como instrumento formativo no ensino de literatura, capaz de impactar positivamente não apenas as competências leitoras e escritoras, mas também a dinâmica da sala de aula. Apesar das dificuldades enfrentadas, a proposta contribuiu para a construção de um ambiente mais colaborativo e significativo de aprendizagem, reforçando a importância do planejamento, da flexibilidade e do compromisso docente na formação do leitor literário.

## Considerações finais

A realização desta pesquisa e a mediação da Sequência Didática (SD) mostraram-se significativas tanto para os estudantes do 6º ano da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira quanto para a prática docente, ao possibilitar a aplicação de uma proposta pedagógica fundamentada em referenciais teóricos contemporâneos comprometidos com a qualificação do ensino público. A experiência contribuiu para a ressignificação do fazer pedagógico, evidenciando o potencial de práticas sistematizadas e intencionalmente planejadas no ensino da literatura.

Entre as contribuições geradas pela pesquisa para a comunidade escolar, destacam-se a proposição de Círculos de Leitura e a realização de eventos mensais de incentivo à leitura, como o “Conto na Praça”, além do fortalecimento de uma postura docente mais reflexiva. A metodologia da Sequência Didática conferiu maior dinamismo às aulas, demonstrando que o planejamento estruturado favorece a obtenção de resultados pedagógicos relevantes e exequíveis.

A trajetória de leitura da obra *Alice no País da Mentira* foi marcada pelo engajamento dos estudantes e pela organização das etapas da SD, incluindo os intervalos de leitura e as atividades lúdicas, como os jogos de percurso. Essa organização favoreceu não apenas o alcance dos objetivos propostos, mas também estimulou a continuidade de práticas semelhantes. A formação de leitores proficientes, críticos e socialmente conscientes, capazes de extrapolar os limites do espaço escolar, constituiu o eixo central do trabalho.

Durante a mediação da SD, observou-se avanço significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A leitura compartilhada, as fichas de leitura e a produção textual contribuíram para progressos consistentes, ainda que em ritmos distintos entre os estudantes. A vulnerabilidade social mostrou-se um fator que impacta diretamente o desempenho de alguns alunos, exigindo acompanhamento pedagógico e emocional contínuo para garantir oportunidades equitativas de aprendizagem.

Dos 27 estudantes participantes, 11 apresentaram progresso expressivo no domínio da leitura, enquanto 20 passaram a ler com maior fluência e ritmo, destacando-se ainda três alunos com desempenho acima do esperado. Apesar dos avanços, persistiram desafios relacionados à heterogeneidade dos níveis de leitura, reforçando a necessidade de estratégias diferenciadas e de intervenções contínuas.

Nesse contexto, a Sequência Didática Literária revelou-se um processo contínuo e multifacetado, especialmente em realidades de vulnerabilidade social. Cabe à escola assegurar práticas pedagógicas que promovam o contato frequente e significativo com a leitura literária, indo além da decodificação e favorecendo a interpretação, a reflexão e a construção de sentidos.

## Referências

- AMORIM, Marcel Alvaro *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BANDEIRA, Pedro. **Alice no País da Mentira**. Ilustrações de Osnei Rocha. São Paulo: Editora Pitangua, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho**. Barueri, SP: Camelot, 2021b.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Barueri, SP: Camelot, 2021a.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 4. impr. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Como Criar Círculos de leitura na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2021a.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 12. impr. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021c.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OS AMIGUINHOS. **Alice No País Das Maravilhas - História completa - Desenho animado infantil com Os Amiguinhos**. YouTube, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/40JGiNY>. Acesso em: 08 nov. 2024.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gèrard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

## O DIREITO À LITERATURA: UMA ANÁLISE DO CONTO “A PHEGA” A PARTIR DE ANTONIO CANDIDO

*Maridinágema Gurgel Praxedes  
Kalina Korolieva Farias de Castro*

### O direito inalienável e o paradoxo da carência

Ao estabelecermos o diálogo crítico entre o conto de Bartolomeu Correia de Melo (2014) e o ensaio de Candido (2004), reafirmamos que a literatura, em sua potência humanizadora, transcende o espaço curricular para ocupar o centro das discussões sobre direitos humanos inalienáveis. Essa compreensão foi significativamente amadurecida no âmbito de nossa formação no ProfLetras, especialmente na disciplina *Literatura e Ensino*, cujas reflexões e debates aprofundaram nosso olhar e fortaleceram nosso fazer pedagógico. Se antes nossos projetos literários já possuíam valor, agora, amparadas por fundamentação teórica sólida, reconhecemos que a literatura se tornou componente inerente e indissociável do planejamento e da prática docente.

Antonio Candido (2004) estabelece essa correlação de forma incisiva ao afirmar que, ao lado de bens materiais essenciais, como alimentação, moradia e instrução, a fruição da arte e da literatura constitui um bem incompressível. Para o crítico, trata-se de um bem cuja ausência provoca “desorganização pessoal” e “frustração mutiladora”, pois é precisamente no contato com a literatura que o sujeito se vê convocado a questionar, comparar vozes, dialogar com o mundo e produzir sentidos. Essa movimentação interior, própria das problematizações que a arte suscita, aviva nossa percepção e nos impulsiona a transcender nossas limitações cotidianas. Assim, a literatura não apenas equilibra nossa existência, mas amplia nossa experiência humana, libertando-nos de uma percepção estreita de nós mesmos.

O significado essencial da literatura, percebido quando nos debruçamos em Candido (2004) e conversamos com nossa prática docente,

reside na sua capacidade de ir além da dimensão curricular. Estabelecendo-se como um fator indispensável de humanização. Ela nutre a subjetividade em planos existenciais, possibilitando a autolapidação do ser e situando a própria vivência no vasto panorama das passagens humanas. Ao nos confrontar com o outro, em suas culturas, dilemas e saberes, a literatura desenvolve a boa disposição para com o próximo e a percepção da complexidade do mundo e dos seres. Assim, o ato literário é um processo de troca e de enriquecimento que desmantela a ilusão do isolamento e confirma a integridade sensível do indivíduo, que se fortalece e se transforma na interação com outras vozes.

Importa lembrar que o ensaio “O direito à literatura”, escrito em 1988, nasce de uma urgência política marcada pelo pós-ditadura, quando a censura e a apropriação dos bens culturais pelo Estado ainda reverberavam. Retomar esse contexto nos mantém vigilantes, pois, embora não vivamos mais sob um regime autoritário, persistem formas fragmentadas de poder que direcionam decisões públicas para interesses particulares, em detrimento de escolhas democráticas que beneficiariam a escola pública e a população que dela depende, entre outras instituições públicas que servem grandes populações. Ao defender a literatura em seu sentido amplo, das lendas ao folclore, dos contos às fábulas, crônicas, enfim diversas obras/gêneros literários, e, ao afirmar que ela deve estar “irrestritamente ao alcance de todos os setores e classes”, Candido denuncia o elitismo cultural e reafirma o papel da arte na formação de sujeitos críticos, menos suscetíveis à manipulação e mais aptos a negar práticas que fragilizem a vida coletiva.

O conto de Bartolomeu Correia de Melo, ao apresentar a fragilidade do menino diante dos escárnios da feira, revela a violência simbólica que acompanha a pobreza. Uma pobreza, que podemos chamar de produto do que discutimos acima, a falta da literatura contribuir para a criticidade. Pode-se notar que o garoto tem uma rebuscada reflexão de vida, uma erudição vital, mas durante todo o conto, ou talvez durante toda a sua vida, ele não reage. O clímax da humilhação, que ataca diretamente sua dignidade e sua fala, é descrito de forma implacável:

E sucedeu que ele viu tudo. Naquilo, sentiu um azinhave de humilhação. Faziam pouco da sua fala troncha. Aquela judiação antiga, tão ressofrida desde pixotinho. Colher-de-pau tinindo no quengo, apelidos ferinos zunindo nas oiças e aquela diferença vergonhosa ardendo no coração.... Findava inchando os bofes numa ânsia malina de rasgar descompostura. Mas, isso de xingar, sempre piorava o vexame. Língua entrevava, voz entalava, batia gagueira... – “Melhor entregar a Deus, que sabe e pode rebater!” – a mãe aconselhava. Afinal, carecia por demais vender o infeliz do passarinho. Pra redimir o enfado do passadio de café amargo com farinha seca. Gosto desenxavido de fome (Melo, 2014, p. 199).

Quem nunca experimentou a angústia da humilhação, do vexame que entala a voz e do desejo de “rasgar descompostura”? A dor do menino, forjada por essa “judiação antiga”, expressões trazidas do conto analisado, não são apenas reações pessoais, mas o reflexo direto da espoliação social que Candido denuncia. No entanto, a força da literatura reside justamente em revelar que essa experiência, embora traumática, não é o fim da potência criadora. Essa angústia se transforma no combustível para a luta política, gerando a necessidade de problematizar objeções. Por mais que o corpo sinta o “gosto desenxavido de fome”, a mente persiste na convicção que é o cerne da tese do nosso capítulo: “atrapalho de fome, nunca empata sonho” (Melo, 2014, p. 199). A capacidade de sonhar aqui também se torna um bem incompressível como diz Candido (2004) que assegura a integridade espiritual do indivíduo e impulsiona a busca por um lugar de dignidade no mundo. Em nossas salas de aula, só tem sentido ministrarmos a transposição desse sonhar, quando é constituído para que nossas alunas e nossos alunos impulsionem seus sonhos, traçando em ações para lugares, que até então não se veem. A literatura alimenta possibilidades.

No entanto, o ponto de partida para essa defesa é o paradoxo da injustiça social: vivemos em um tempo de “máximo de racionalidade técnica” que permitiria resolver problemas materiais coexistindo com a “máxima irracionalidade do comportamento”, a má distribuição de bens e degradação da maioria. É nesse cenário de

espoliação que se insere o conto “A phega” de Melo (2014), a obra que serve como estudo de caso contundente para a tese de Candido.

Nesse sentido, ao discutir a contradição entre avanço técnico e regressão social, Candido nos oferece uma chave de leitura que ilumina a realidade concreta narrada por Bartolomeu Correia de Melo. Se o crítico denuncia a persistência da desigualdade como marca estrutural de nossa sociedade, o conto “A phega” materializa essa denúncia ao inscrever, no cotidiano de um menino nordestino, os efeitos diretos dessa lógica excludente. É justamente essa convergência entre teoria e ficção que permite compreender como a literatura, ao representar vidas vulnerabilizadas, torna visíveis as dimensões humanas e sociais que o progresso material insiste em ocultar e não alcançar.

O conto, ambientado em uma feira nordestina, apresenta um menino cuja vida é atravessada pela fome, pela privação e pela humilhação. Isso evidencia, de forma contundente, como a literatura é capaz de revelar as faces humanas das desigualdades que estruturam o cotidiano. Ao acompanhar a dureza de sua experiência e o valor simbólico atribuído ao único bem que possui, o pássaro que precisa vender para sobreviver, percebemos que não se trata apenas de uma narrativa sobre carência material, mas de um convite à reflexão ética e estética sobre as condições que moldam a existência de tantos sujeitos.

É justamente nesse ponto que se inscreve a questão orientadora deste trabalho: como a literatura, em cenários marcados pela injustiça, pode deixar de ser privilégio e se afirmar como recurso formador, capaz de ampliar a sensibilidade, ativar a crítica e alcançar todas as pessoas, sobretudo aquelas cujas vozes a própria desigualdade tenta silenciar? Uma questão que acompanha nosso cotidiano profissional.

O objetivo central é evidenciar que a potência humanizadora e transformadora da literatura não se limita a ser um direito universal a ser garantido, mas constitui uma capacidade humana de produzir sentido e projetar caminhos, independentemente da condição social. Em sala de aula, essa potência se revela quando por exemplo ao trabalharmos temas como “profissões”, crianças cujas famílias atuam como recicladores, pedreiros ou empregadas domésticas manifestam o desejo de serem professoras, médicas, engenheiras, sonhos que muitas vezes ganham forma a partir das obras literárias que lhes apresenta-

mos. Porque ali encontram repertórios simbólicos que lhes permitem imaginar outros modos de existir. O conto de Melo reforça essa compreensão ao mostrar que imaginação, dignidade e desejo persistem mesmo em meio à carência extrema, constituindo uma força possível, logo instigante em prol movimentos de realização futura.

## **Entre Candido e Melo: aportes conceituais para a leitura de “A phega”**

### ***O processo de humanização e o bem incompressível***

O conto de Melo reforça essa compreensão ao mostrar que imaginação, dignidade e desejo persistem mesmo em meio à carência extrema, realidade que ecoa no cotidiano de muitas crianças em nossas salas de aula, aquelas que contam apenas com o lanche escolar como principal refeição do dia, que chegam com o corpo marcado pela falta de acesso a condições básicas de higiene, ou que vivem em casas vulneráveis, com despejo irregular de esgoto, imprimindo ausência de direitos fundamentais. Ainda assim, tal como o garoto do conto, essas crianças sustentam sonhos e projeções de futuro, revelando uma força interior que, apesar das privações, continua a impulsionar possibilidades de realização.

A relevância social da literatura, portanto, é dupla: ela cumpre sua função humanizadora ao nutrir a subjetividade e a função social ao despertar a sensibilidade e denunciar desigualdades, como em vários romances humanitários que resultaram em formas de viver marcadas por contrastes severos entre a experiência da pobreza e a do privilégio econômico no temário literário. Candido defende que a força da literatura está na sua construção organizada, que propõe um “modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”, exercendo um papel ordenador sobre a mente do leitor, uma ordem que provoca.

### ***Erudição vital: sensibilidade que apura em meio à opressão***

Para analisar o conto de Bartolomeu Correia de Melo, marcado por um rico vocabulário regional e expressões populares, adota-se o

termo Erudição Vital. É crucial ressaltar que esta é uma categoria em construção, formulada pelas autoras no âmbito desta análise e inspirada nos pressupostos de Candido sobre a capacidade interpretativa. Longe de se apresentar como um conceito consolidado, a Erudição Vital surge como ferramenta interpretativa para nomear a potência sensível e cognitiva que emerge das experiências cotidianas do protagonista, revelando uma sofisticação da vivência que persiste, inalienável, à despeito da opressão. A noção descreve, de forma exploratória, a ideia de que a sofisticação do pensamento e da sensibilidade humana não se restringe ao universo letrado, manifestando-se nos saberes cotidianos e nas expressões populares que permeiam o conto.

A percepção de que as manifestações artísticas são hierarquizadas em “populares” e “eruditas” revela uma lacuna de formação cultural, e não uma deficiência intrínseca do fruitor. Em uma de nossas vivências recente, ao assistirmos a uma ópera e perceber a falta de base para uma apreciação mais aguçada, suscitou a reflexão de que o erudito e o popular se estabelecem, muitas vezes, apenas como nomenclaturas. Contudo, as ações que atravessam nossas vidas, quando fundidas, se tornam significativas, e não separadas como piores ou melhores. Candido (2004) já confrontava essa visão excludente, ao defender que a validade da literatura reside em sua função organizadora e humanizadora, e não em seu grau de perfeição estética. Para Candido (2004, p. 182),

isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos.

O crítico reforça que a qualidade da obra não é o único critério para a sua validade cultural. Em vez de ver as práticas como separadas, a literatura deve ser compreendida como um contínuo de formas que, ao se fundirem, ganham significado e influem no desenvolvimento da personalidade. Essa perspectiva nos convida a descartar o incômodo da falta de formação como um estigma e a

abraçar a literatura em sua totalidade, reconhecendo que a fruição, em qualquer nível, é um ato de enriquecimento que contribui para a resiliência do ser e para a percepção da complexidade do mundo.

A erudição vital, expressa na inteligência aguda e na imaginação fértil que se revelam na lida admirável do menino, nasce de vários afetos, como o materno, mas o conto evidencia sobretudo o vínculo construído com seu único bem significativo: a pega. É esse afeto, tecido pela convivência com o pássaro, que dá sentido à sua experiência de mundo. Arriscamos dizer que a pega era a sua ópera. Assim como alguém que estudou anos para apreciar cada nuance de uma grande composição, o garoto, moldado pela fome, pela dureza e também pela delicadeza que a vida lhe ensinou, desenvolveu uma sensibilidade rara para perceber o valor do seu pássaro. A estima que nutria pela ave não vinha de livros ou academias, mas de uma erudição aprimorada na experiência, na lida com a vida. Via em seu pássaro qualidades que talvez nem um profissional treinado para o trato de aves, reconheceria. Para ele, ela era esperta, astuta, capaz de cantar de muitos modos; uma artista completa aos seus olhos. Podemos dizer, portanto, que a vida o esmerou para uma forma própria, vital e profunda de apreciação, tão legítima quanto a do especialista que se prepara durante décadas para compreender uma ópera.

A linguagem do narrador, ao utilizar expressões como “azinhavre de humilhação” e descrever o pássaro como “sabida e mansinha como louro ensinado”, eleva a vivência da miséria a um patamar de reflexão estética e ética. Bartolomeu Correia de Melo, ao mostrar que a erudição pode nascer da experiência comum, reforça o que Candido discute: o desafio não é a aptidão, já existe, mas a disseminação da cultura como bem universal. O menino do conto encarna um rebuscado de vida que não se mede, condensando dores, resistências e esperanças, comprovando que a literatura é um bem inalienável que humaniza e transforma.

### ***Cognição ecológica e leitura integrativa: um ambiente que faça sentido***

A análise do conto sob a perspectiva do direito à literatura é fortalecida pela Cognição Ecológica (Duque, 2017). Esta perspectiva teórica defende que o pensamento e a linguagem não

são processos isolados, mas que emergem da interação dinâmica entre o organismo e seu ambiente.

Neste sentido, o texto literário “A phega” não se configura como um simples objeto, mas como um ambiente cognitivo vivo, capaz de oferecer ao leitor *affordances*, isto é, possibilidades de percepção e ação, tal como trazido por Duque (2017), que descreve ao relacionar cognição à integração entre frames conceituais, corpo e ambiente. Ao retratar a dor e a resiliência do menino, o conto convoca o leitor a reconfigurar seus frames sobre pobreza, dignidade e pertencimento, ativando conhecimentos prévios e ampliando-os diante das experiências ficcionais. Assim, se os frames correspondem às estruturas de sentido que cada leitor já possui, *affordances* funcionam como estímulos que abrem caminhos para novas interpretações, sensibilidades e ações possíveis. Em sala de aula, esse processo ocorre quando a literatura cria identificação, provoca deslocamentos e engendra oportunidades pedagógicas planejadas: um clube de leitura que sustente discussões críticas, atividades de escrita que ampliem expressões autorais, ou ainda propostas que levem as crianças a projetar futuros, como refletir sobre profissões desejadas, permitindo que cada estudante, a partir de sua própria história, encontre na leitura/escrita condições para ampliar seu horizonte de ação.

O método de leitura adotado para nossa análise é a Leitura Integrativa (Vargas, 20), que pressupõe que o sentido é construído pela integração conceptual entre o conhecimento prévio do leitor e as informações do texto. Ao entrar em contato com o conto, o leitor articula seus *frames* de desigualdade com a experiência de humilhação e a potência criadora do menino, gerando novos significados. Essa abordagem ecológica e integrativa é crucial, pois, como Candido (2004) afirma, a literatura atua como um fator ordenador sobre a mente. O contato com a estrutura organizada do conto (a forma) e seu conteúdo (a denúncia da miséria) aumenta a capacidade do leitor de ordenar a sua própria vida e de atuar de forma mais crítica e reflexiva.

### ***A humanização da literatura como imperativo ético***

A defesa de que a literatura é um direito humano inalienável é o ponto de partida ético desta análise. Antonio Candido (2004)

resume essa urgência, argumentando que a fruição literária não é apenas um luxo, mas uma necessidade universal:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (Candido, 2004, p. 186).

Como nos provoca Candido (2004), a literatura, ao “organizar a visão do mundo”, atua não apenas como patrimônio simbólico, mas como força capaz de orientar ações, desejos e modos de ser. Para nós, professores, isso se materializa na intencionalidade que atravessa cada encontro planejado: ao selecionarmos obras, fábulas e outras narrativas, buscamos suscitar nos estudantes a vontade de mudança, o desejo de um melhor direcionamento para si e para o coletivo. Do mesmo modo, cada estudante ressignifica seus anseios a partir das leituras, e é assim que a literatura cumpre tudo que discutimos aqui. Lembramo-nos, por exemplo, de um momento em que, depois de trabalharmos fábulas em que animais resolviam seus conflitos, um grupo de crianças que costumava brigar no intervalo interrompeu uma discussão para tentar chegar a um acordo, inspiradas na história compartilhada do dia. Embora não recordemos exatamente qual fábula era, foi a narrativa, e não uma intervenção adulta, que instaurou naquele grupo a possibilidade de reflexão e discernimento. Assim, compreendemos que a literatura funciona, como afirma Candido, como combustível intelectual e moral: alimenta o pensamento, desloca percepções e oferece às crianças, e a nós, instrumentos simbólicos para construir sonhos e sustentar lutas que assegurem a dignidade de todos.

## **Delineamento e natureza da pesquisa**

O estudo adota uma Análise Textual e Interpretativa, de natureza qualitativa buscando um percurso dialético entre a materialidade do conto “A phega” (Melo, 2014) e as concepções humanísticas e políticas de Antonio Candido (2004). A pesquisa se insere de modo tímido na Linguística Aplicada e se sustenta no diálogo entre a expressão poética e literária de Melo, marcada por vocábulos regionais e reflexões sociais, e a teoria de Candido sobre a função social e universal da literatura.

## **Procedimentos de leitura e análise**

O exercício de leitura foi conduzido sob o viés da Leitura Integrativa (Vargas, 2024), o que permitiu que a subjetividade, a experiência e as indagações críticas (onde “erros, no sentido de falhas de interpretação ou preconceito, não são falhas, mas parte constitutiva da leitura”) fossem integradas ao processo analítico. No ato desta produção, o método possibilitou a discussão minuciosa de cada passagem do conto, em articulação com o ensaio de Candido.

Percebeu-se que a análise se estabeleceu em um espaço ampliado de troca cognitiva ecológica (Duque, 2017): éramos mais do que apenas as duas autoras em conversa, havia as duas obras, nossos conhecimentos prévios e com eles, os vários significados que influenciam o nosso sentir. Essa liberdade metodológica forneceu as “brechas” necessárias para que nossas interpretações não fossem julgadas, mas acolhidas e apuradas, garantindo um processo de troca e reflexão que enriqueceu a produção deste capítulo.

O processo dinâmico entre indivíduo, leitor/analista, obra “A phega” e ambiente, reforçou o viés da cognição ecológica, permitindo um olhar sensível e crítico que buscou:

1. Identificar o Bem Incompreensível: Rastrear os elementos no conto que, embora não sendo bens materiais, conferem dignidade e esperança ao protagonista, como a pega e a capacidade de sonhar.

2. Analisar a Erudição Vital: Selecionar e analisar os vocábulos e expressões regionais que revelam a “inteligência aguda” e a “erudição da vivência” do menino, confrontando o preconceito de que a pobreza implica carência de potencial criativo.
3. Estabelecer o Paradoxo: Analisar o contraste entre a humilhação sofrida (“fala troncha,” “azinhavre de humilhação”) e a resistência existencial (“Atrapalho de fome nunca empata sonho”), comprovando que a condição social não limita a potência crítica das turmas.

## **A tirania da precisão e a humilhação da fala**

O conto de Bartolomeu Correia de Melo inicia-se sob o peso da necessidade absoluta: o menino, dono da pega, “trazia a fome malenganada” e tentava, na feira, redimir o “enfado do passadio de café amargo com farinha seca”. A venda do pássaro torna-se, assim, um gesto imposto pela miséria, uma troca dolorosa em que um bem de afeto e esperança precisa ser sacrificado para garantir o mínimo de sobrevivência material. Essa narrativa ecoa em muitas situações que vivenciamos na escola, como quando duas irmãs de uma mesma turma nos relataram, com naturalidade inquietante, que só faziam uma refeição por dia: “se almoçamos, não jantamos; se tomamos café, não almoçamos e também não jantamos”. A confirmação dada pela segunda irmã evidenciou que aquela era, de fato, a realidade delas, uma precariedade que ultrapassa a ficção e se revela em nossos próprios corredores.

No conto, o clímax da dor não reside apenas na fome, mas na violência simbólica que o menino sofre: sua tentativa de vender o pássaro é esmagada pela chacota, pelo “azinhavre de humilhação”, pela antiga “judiaria” dirigida à sua fala troncha. Tal como as crianças que atendemos, ele se vê exposto a uma pobreza que fere o corpo e a dignidade, reforçando como a literatura nos permite reconhecer, problematizar e humanizar aquilo que muitas vezes permanece silenciado na escola.

A ofensa à sua “fala troncha” evidencia que o protagonista, além de viver a privação material, sofre também a marginalização decorrente de sua gagueira, sim, pedimos desculpas pelo possível *spoiler*, caso não tenha lido ainda o conto, mas nosso protago-

nista gagueja, na qual Melo evidencia um estilo de linguagem singular para marcar isso em sua produção.

A obra evidencia uma espoliação dupla: do corpo e da linguagem. A humilhação dirigida à fala do menino não apenas expõe o preconceito linguístico que o atravessa, mas revela como, muitas vezes, a dor do outro é banalizada por aqueles que não a experimentam, ou, pior, transformada em motivo de escárnio coletivo. No conto, a zombaria ganha força justamente por ser reproduzida em grupo, como se o riso partilhado autorizasse a violência e apagasse a gravidade do que é infligido ao garoto.

Essa dinâmica aproxima ainda mais a narrativa da tese de Candido, segundo a qual a educação e a cultura podem naturalizar desigualdades, levando-nos a acreditar que aquilo que é indispensável para alguns, respeito, dignidade, reconhecimento, não o seja para outros. Tendo em vista que em algumas dimensões já usufruem de uma lógica que o suprem. Nesse sentido, o direito à literatura torna-se igualmente o direito à dignidade linguística, contrapondo-se às violências simbólicas que desqualificam sujeitos por sua forma de falar e reafirmando a literatura como espaço de reconhecimento de uma humanidade diversa.

### **“Atrapalho de fome nunca empata sonho”: o bem incompressível**

O cerne da análise reside na capacidade de resistência do protagonista. A resiliência do menino é capturada em uma das frases mais poderosas do conto: “Atrapalho de fome nunca empata sonho” (Melo, 2014, p. 199).

Esta declaração é a evidência textual da tese de Candido sobre o bem incompressível. Mesmo sob a pressão física da fome, a necessidade de fabulação, de imaginação e de esperança (“sonho”) não é suprimida. O pássaro, a pega, com sua capacidade de imitar cantos e sons, representa essa inteligência criativa e a potência humanizadora que a literatura deve nutrir.

Podemos afirmar que “A phega” funciona como veículo de um sonho que carrega potência de transformação, não o sonho fugidio que esquecemos ao despertar, mas aquele que, ao ser vivido, reorga-

niza percepções e acende possibilidades de mudança. O menino do conto não é um sujeito passivo à espera de receber um “bem cultural”. Ele já exerce uma agudeza perceptiva e criativa que revela sua própria força de mundo, uma erudição vital que nasce da experiência e não de certificados. Algo semelhante ocorre quando levamos narrativas literárias para a sala de aula, elas continuam reverberando nos estudantes dias depois, retornando em novas perguntas, debates e interpretações. E o mais significativo é que essa reflexão não se limita ao indivíduo, ela se espalha pela turma, alcança familiares, atravessa outras disciplinas/corpos docentes e produz um campo de sentido coletivo. Assim como no conto, o sonho literário germina, persiste e transforma.

### **A literatura como força emancipatória e ecológica**

A obra de Melo, ao conferir estatuto literário à vida do menino e de sua pega, cumpre a função de humanizar em sentido profundo. Ela transforma a dor (“Tristeza repuxando fundo, querendo virar solução”) em consciência e força existencial (o “querer ser homem”).

A análise da Cognição Ecológica demonstra que a imaginação do menino não é uma fuga da realidade, mas uma ferramenta cognitiva ativa que emerge de sua interação com um ambiente hostil. A literatura, ao retratar essa experiência, permite ao leitor uma interação que remodela seus próprios *frames* de pobreza e dignidade. Candido afirma que a literatura, ao propor um “modelo de coerência” e “expressão submetida a uma ordem redentora da confusão”, humaniza e nos torna mais aptos a ordenar a nossa própria vida.

A análise da Cognição Ecológica de Duque (2017), conversada com o conto, demonstra que a imaginação do menino não funciona como fuga, mas como uma ferramenta cognitiva ativa que emerge de sua interação com um ambiente hostil. Ao representar essa experiência, a literatura oferece ao leitor um espaço de interação que reconfigura seus próprios frames sobre pobreza e dignidade. É nesse ponto que Candido afirma que a literatura, ao propor um “modelo de coerência” e uma “expressão submetida a uma ordem redentora da confusão”, atua como força humanizadora, ajudando-nos a compreender e situar nossas próprias vivências.

Transpondo esse achado para a sala de aula, a análise evidencia que a condição social não limita a potência crítica das turmas. Ao contrário, o contato com o sofrimento e a resistência do menino, mediado pela arte, faz “explodir questionamentos, instiga indagações e fomenta mudanças, reafirmando seu papel como força vital e emancipatória”. A literatura, assim, se torna um instrumento pedagógico de emancipação.

O desfecho do conto, com a pega escapulindo e “voando e... vaiando”, pode ser interpretado como o triunfo da arte e da imaginação sobre a miséria. É o sonho que se recusa a ser vendido e se liberta da precisão tirana da fome, encerrando a narrativa com um ato de resistência poética que denuncia.

## Considerações finais

O estudo do conto “A phega” sob a luz de Antonio Candido reafirma a tese de que a literatura é um direito humano inalienável e um bem incompressível. A obra de Bartolomeu Correia de Melo forneceu a evidência contundente de que a capacidade de sonhar e a dignidade persistem, mesmo em meio à precariedade, e que o acesso à arte e à fruição cultural é essencial para a humanização do indivíduo.

A análise, ancorada na Leitura Integrativa e na Cognição Ecológica, demonstra a importância de a docência, especialmente no âmbito do ProFLetras, focar na erudição vital presente nas experiências dos estudantes, transformando o “atrapalho de fome” em potência criadora. A literatura, ao retratar a vida em toda a sua complexidade, com suas adversidades e esperanças, reafirma esse direito universal.

As contribuições centrais deste trabalho residem na reafirmação do papel social e formativo da literatura, sobretudo no ambiente escolar, ao evidenciar aquilo que identificamos como uma verdadeira *erudição da vivência*, um saber que emerge da experiência concreta e da maneira como as crianças interpretam, sustentam e negociam suas próprias realidades. Em sala de aula, esse conceito ganha materialidade em situações que nos atravessam como docentes. Patrício (nome fictício), por exemplo, recusava-se a aprender a ler porque observava que seus familiares, catadores de recicláveis, garantiam a sobrevivência sem domínio da escrita,

concluindo que a leitura não lhe seria necessária. Em outro caso, uma criança de sete anos era cuidada não pelos pais, mas por vizinhos, e acabava sendo usada como força de trabalho para ajudar a cuidar de bebês cujas famílias não tinham vaga em creches, ainda assim, seus próprios pais agradeciam, pois respondiam “pelo menos ela tinha o que comer”.

Há ainda as situações em que diagnósticos como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e outros mais são buscados não por refletirem a realidade ou a condição da criança, mas pelos benefícios sociais que podem garantir à família, fazendo com que meninas e meninos muito jovens compreendam, e às vezes assumam, narrativas médicas que talvez não lhes pertencem, mas que ajudam a sustentar o grupo familiar. Em todos esses exemplos, vemos como essa *erudição vital* se expressa: crianças que, mesmo tão novas, interpretam o mundo com profundidade, lidam com responsabilidades desmedidas e articulam sentido para suas próprias experiências. A literatura, ao tornar visíveis essas formas de saber e de resistência, reafirma seu papel humanizador e indispensável na escola.

Conclui-se que o ato de promover a literatura de forma irrestrita não é um favor cultural, mas um dever social que assegura a integridade espiritual e o potencial de emancipação do indivíduo. O que se evidencia é uma literatura emergindo como espaço de resistência, dignidade e imaginação, nutrindo não só uma subjetividade, mas experiências dignas.

Pesquisas futuras podem ampliar a análise do conto, explorando aproximações entre metacognição, o quanto pode ser trabalhada em sala de aula quando o professor orienta os estudantes a monitorarem como constroem sentidos durante a leitura, a reconhecerem as estratégias que usam e a ajustá-las de maneira consciente. De modo geral, Neves e Botelho (2024) discutem que promover metacognição significa criar oportunidades para que o aluno pense sobre seu próprio pensar, antecipando hipóteses, avaliando compreensões e revisando escolhas interpretativas conforme avança no texto.

Buscamos aplicar esse guia metacognitivo à leitura de “A phega”, na produção deste capítulo, procedimento que também pode ser estendido a outras obras literárias, podemos convidar os estudantes a explicitar como deduzem a importância afetiva da ave para o menino, quais pistas textuais mobilizam e como reorganizam suas ideias à medida que

novas informações surgem. Articulado à cognição ecológica entendida como a interação contínua e retroalimentada entre indivíduo e ambiente (Duque, 2017), essa dinâmica aprofunda a reflexão sobre a dignidade do personagem e favorece a autonomia e o senso crítico dos estudantes no trabalho com a literatura. Outra possibilidade de ampliação deste trabalho consiste em explorar, de forma mais sistemática, as palavras e expressões regionais mobilizadas por Melo (2014), investigando suas origens, seus percursos históricos e as transformações que sofreram até se consolidarem no uso local. Trata-se de um campo fértil e ainda pouco difundido, capaz de revelar nuances culturais, marcas identitárias e modos singulares de construir sentido no cotidiano. Pesquisar essas variações regionais de fala, tão características de determinadas áreas do país, não apenas enriquece a compreensão do texto literário, mas também amplia o repertório dos estudantes, valorizando a diversidade linguística brasileira como patrimônio simbólico e eixo formativo fundamental.

## Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004, p. 169-177.

DUQUE, Paulo Henrique. De perceptos a frames: cognição ecológica e linguagem. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 21-45, 2017. DOI: 10.5752/P.2358-3428.2017v21n41p21. Disponível em: <https://bit.ly/4qXsmLG>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MELO, Bartolomeu Correia de. A phega. In: MELO, Bartolomeu Correia de. **Rosa verde amarelou**: contos obra completa. Recife: Bagaço, 2014.

NEVES, Fabiana Esteves; BOTELHO, Patricia Ferreira (orgs.). **Metacognição, práticas de leitura e de escrita**: repensando estratégias de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

VARGAS, Diego da Silva. Leitura integrativa, plano inferencial e metacognição: uma proposta de trabalho com a construção de sentidos em sala de aula. In: NEVES, Fabiana Esteves; BOTELHO, Patricia Ferreira (orgs.). **Metacognição, práticas de leitura e de escrita**: repensando estratégias de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.


<b>Título</b>	Pesquisas e práticas no ensino de Língua Portuguesa: reflexões do PROFNAT
<b>Organizadoras</b>	Alana Driziê Gonzatti dos Santos Ana Virgínia Lima da Silva Rocha
<b>Assistência Editorial</b>	Sarita M. de Moraes Batista
<b>Capa</b>	Gabriel Luis Pereira
<b>Projeto Gráfico</b>	Vanessa Menegatti Fonseca
<b>Preparação</b>	Andressa Marques
<b>Revisão</b>	Ana Maltauro
<b>Formato</b>	14x21
<b>Número de Páginas</b>	116
<b>Tipografia</b>	Adobe Garamond Pro
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Junho de 2026

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

[livros@pacoeditorial.com.br](mailto:livros@pacoeditorial.com.br)

11 4521-6315

 11 95394-0872

[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)

**Todo mês novas chamadas são abertas:**

[www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/](http://www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/)

---

Conheça outros títulos em  
[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

Esta coletânea reúne pesquisas oriundas do Profletras/Natal/UFRN, a partir do diálogo entre universidade e escola na construção de práticas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa. Ancorados em abordagens como os estudos de letramento, a pedagogia dos multiletramentos e a educação antirracista, os capítulos apresentam intervenções pedagógicas que ressignificam o trabalho com leitura, escrita e oralidade, colocando o professor como pesquisador de sua prática, comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a transformação do contexto escolar.

**Alana Driziê Gonzatti dos Santos** é doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Coordenadora do ProfLetras/Natal/UFRN (biênio 2024-2026) e professora de Práticas de Leitura e Escrita da UFRN. Desenvolve pesquisas voltadas aos estudos de letramento e formação de professores.

**Ana Virgínia Lima da Silva Rocha** é doutora e mestra em Estudos Linguísticos (UFMG) e licenciada em Letras (UFMG). Professora do Departamento de Letras e do Profletras, na UFRN. Desenvolve trabalhos e orientações com ênfase em gêneros textuais orais e escritos, oralidade e formação docente.

Resultado das discussões e produções pedagógicas e acadêmicas vinculadas ao VI Seminário do Profletras (Unidade Natal/UFRN), esta obra é destinada a professores, pesquisadores e estudantes da área de Letras e reúne pesquisas desenvolvidas por discentes, egressos e docentes no contexto do ensino de Língua Portuguesa na educação básica.


Os capítulos apresentam pesquisas aplicadas a partir de diferentes dimensões, como oralidade, retextualização, leitura literária, multiletramentos, uso de tecnologias digitais e letramento racial, entendidos como instrumentos situados de transformação da prática docente, articulando teoria e intervenção pedagógica em contextos reais de sala de aula.

Esta produção reafirma o compromisso da universidade pública com uma educação linguística crítica e socialmente relevante.


ISBN 978-85-462-3163-8



9 788546 231638

 /PacoEditorial

 @PacoEditorial

 @Paco\_Editorial