

LETRAMENTO LITERÁRIO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE UM PROCESSO INVESTIGATIVO

Kelly Cristina Cândida de Souza¹ (UFMG)
e Andreia de Assis Ferreira² (UFMG)

Recebido em 6 de abril de 2025; aprovado em 29 de agosto de 2025.

RESUMO: Este artigo relata e analisa uma experiência pedagógica orientada pelo letramento literário em uma perspectiva antirracista, com foco na mediação de literatura negra para a infância. Fundamentado em um arcabouço teórico que aborda letramento literário e descolonização curricular, o estudo evidencia a relevância dessa abordagem para o desenvolvimento de competências leitoras e a promoção da equidade étnico-racial. A partir da aplicação do método, Sequência Básica do letramento literário, foram destacados aspectos como a seleção de obras, o espaço de leitura em roda, a mediação em voz alta, as interações discursivas entre as crianças e a acolhida das subjetividades. O papel da docente, enquanto mediadora, revelou-se fundamental na criação de um ambiente seguro e dialógico, propício ao compartilhamento de experiências e à construção de identidades antirracistas. Este trabalho oferece subsídios teórico-metodológicos para a implementação de práticas pedagógicas que promovam a equidade étnico-racial e contribuam para a descolonização do currículo escolar, consolidando o potencial transformador do letramento literário no contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; descolonização curricular; literatura negra infantil.

ALFABETIZACIÓN LITERARIA ANTIRRACISTA: REFLEXIONES SOBRE UN PROCESO INVESTIGATIVO

RESUMEN: Este artículo relata y analiza una experiencia pedagógica orientada a la alfabetización literaria desde una perspectiva antirracista, con foco en la mediación de la literatura negra para la infancia. Fundamentado en un marco teórico que aborda la alfabetización literaria y la descolonización curricular, el estudio evidencia la relevancia de este enfoque para el desarrollo de competencias lectoras y la promoción de la equidad étnico-racial. A partir de la aplicación de la Secuencia Básica de la alfabetización literaria, se destacaron aspectos como la selección de obras, el espacio de lectura en círculo, la mediación en voz alta, las interacciones discursivas entre los niños y la acogida de las subjetividades. El

¹ keleduca@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0002-9771-0326>

² andreia.assis.ferreira@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-7915-8470>

papel de la docente, como mediadora, se reveló fundamental para la creación de un ambiente seguro y dialógico, propicio para el intercambio de experiencias y la construcción de identidades antirracistas. Este trabajo ofrece subsidios teórico-metodológicos para la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la equidad étnico-racial y contribuyan a la descolonización del currículo escolar, consolidando el potencial transformador de la alfabetización literaria en el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización literaria; Descolonización curricular; Literatura negra infantil.

ANTIRACIST LITERACY: REFLECTIONS ON AN INVESTIGATIVE PROCESS

ABSTRACT: This article reports and analyzes a pedagogical experience guided by literary literacy from an anti-racist perspective, with a focus on the mediation of Black children's literature. Grounded in a theoretical framework that addresses literary literacy and curricular decolonization, the study highlights the relevance of this approach for developing reading skills and promoting ethnic-racial equity. Through the application of the "Basic Sequence of literary literacy" method, aspects such as the selection of works, the reading circle space, mediation through reading aloud, discursive interactions among the children, and the welcoming of their subjectivities were emphasized. The teacher's role as a mediator proved fundamental in creating a safe, dialogic environment conducive to sharing experiences and constructing anti-racist identities. This work offers theoretical-methodological support for implementing pedagogical practices that promote ethnic-racial equity and contribute to the decolonization of the school curriculum, thereby consolidating the transformative potential of literary literacy in the educational context.

KEYWORDS: Literary literacy; curricular decolonization; Black children's literature.

INTRODUÇÃO AO CONTEXTO INVESTIGATIVO

As questões apresentadas neste texto fazem parte de um conjunto de reflexões que emergem do cotidiano da prática educativa com crianças ativas e produtoras de cultura (Kramer 2009). Esse enfoque considera a criança como protagonista no processo de aprendizagem, contribuindo para uma abordagem mais inclusiva e transformadora. Professora e crianças, em interação com o universo da literatura negra para a infância, compõem e dão sentido a este contexto, traçando os contornos de uma ação prática e investigativa que também se configura como uma contribuição teórica e metodológica no âmbito da prática antirracista na escola.

Este artigo tem como objetivo central analisar o potencial de uma experiência pedagógica de letramento literário na perspectiva antirracista, a partir da mediação da obra *Um Dia Feliz*, de Patrícia Santana e Carol Fernandes. O foco da análise recai sobre as interações discursivas das crianças e as possibilidades dessa abordagem para a construção de identidades, para a descolonização do currículo e para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

A prática investigativa, desenvolvida ao longo de cinco meses, foi conduzida na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) em uma escola de aplicação vin-

culada à Universidade Federal de Minas Gerais, com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental composta por 22 crianças. A investigação foi orientada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a pluralidade étnico-racial no ambiente escolar. Em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil 2013), o estudo buscou criar um ambiente propício à divulgação de conhecimentos e à formação de atitudes que eduquem cidadãos quanto à diversidade cultural.

Os procedimentos metodológicos incluíram a escuta, a observação e os registros realizados pelas crianças e pela professora-pesquisadora, que foram tratados como fontes de dados para análise. Essa abordagem foi fundamentada nos estudos sobre letramento literário (Cosson 2007; Paiva & Rodrigues 2008; Paulino & Cosson 2009; Solé 1998), literatura negra para a infância (Debus 2007, 2008, 2017; Dalcastagnè 2011) e educação para as relações étnico-raciais (Trindade 2013; Gomes 2012, 2021; Abramovay & Castro 2006).

O trabalho investigativo teve início com uma leitura literária realizada pela professora-pesquisadora em substituição à docente titular da turma. A obra escolhida para esse momento, *Capulana: Um Pano Estampado de Histórias*, de Heloísa Pires Lima, Mário Lemos e Vanina Starkoff (2014), apresentou personagens negros, como destacado na análise da capa realizada com as crianças. Durante essa atividade, uma menina manifestou comentários negativos sobre a cor da pele dos personagens, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica sensível e alinhada aos preceitos da legislação educacional vigente.

A prática pedagógica adotada baseou-se no método da Sequência Básica do Letramento Literário (Cosson 2007), contemplando ações sistemáticas que incentivaram a interação das crianças com as obras literárias. As atividades incluíram leitura em voz alta, registro de observações, trocas de experiências e produção criativa, como ilustrações baseadas nas narrativas. Essa abordagem buscou valorizar a voz das crianças e fomentar a reflexão sobre diversidade e representatividade. No próximo tópico, serão detalhados os procedimentos de mediação e os resultados da investigação, destacando as contribuições desta experiência para o campo da educação antirracista e do letramento literário no contexto escolar.

A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

Estar em sala de aula com crianças exige dos professores um esforço significativo de planejamento, envolvendo reflexões sobre atitudes, ações e objetivos que fundamentam a experiência da aula. Esse processo requer disposição para o diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Ao refletir sobre os sentidos da educação na vida das crianças, Paulo Freire nos alerta: “a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve esse ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (1997: 80). Nesse sentido, ao promover um ambiente inclusivo e não restritivo, a educação pode ajudar a desmantelar preconceitos e estereótipos, criando um espaço onde a diversidade é valorizada e as diferenças compreendidas. Assim, ela se torna um meio de produção de identidades plurais, alinhando-se aos princípios freireanos para estabelecer um ambiente de aprendizagem verdadeiramente seguro, equitativo e enriquecedor.

Compreendendo a educação como oportunidade para o desenvolvimento humano, conforme Freire (1997), o trabalho docente implica a criação de espaços que favoreçam o pleno desenvolvimento das crianças. Nessa dinâmica, o professor atua com base em sua história, formação e modos de ser, utilizando seus recursos para implementar os planos de aula.

A interação em sala de aula não se limita ao professor; a criança, como sujeito histórico, também se faz presente. Como ressalta Kramer (2009), ela não é apenas parte da cultura, mas também a produz. Adicionalmente, Corsino, dialogando com Bakhtin, Benjamin e Vygotsky, afirma que a criança é “cidadã de direitos, tem na linguagem espaço de interações sociais e lugar de constituição da consciência, desenvolvimento e formação” (2003: 18).

Ao conviver com as crianças no espaço escolar, evidencia-se a potência dessa fase da vida. Repletas de energia vital, elas levantam questões, formulam hipóteses e argumentam com base em seus repertórios. Nesse contexto, é fundamental que encontrem um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas identidades como estudantes em coletividade, além de uma atenção qualificada e acolhedora.

Um exemplo dessa prática ocorreu quando a professora, ao ouvir a fala preconceituosa de uma criança ao observar a representação dos personagens na capa de um livro, promoveu uma reflexão sobre o significado de ser negro e ser percebido como “feio”, como apontado pela criança. Essa situação evidenciou um processo mental que é também social e historicamente situado, remetendo ao processo colonial de construção de imagens e estereótipos negativos sobre a população negra (Azevedo 1987).

A abordagem dessa questão exigiu a compreensão das dinâmicas das relações raciais no Brasil, marcadas pela valorização dos traços culturais e fenotípicos da população branca e pela negação da humanidade da população negra. Promover um diálogo que possibilite outras formas de ver e sentir o outro é uma construção individual e coletiva, inserida em uma perspectiva antirracista.

Sobre essa temática, Gomes ressalta que:

o processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos

presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se. (2021: 435)

Criar espaços para a escuta das vozes das crianças e para trocas mediadas pela leitura literária revelou-se um fecundo dispositivo de descolonização das mentes e valorização da construção coletiva do saber. A literatura negra voltada para a infância desempenhou papel crucial nesse processo.

Esse trabalho foi viabilizado pelo entrelaçamento entre o método da “Sequência Básica” do letramento literário, descrito por Cosson (2007), e a perspectiva antirracista. Tal abordagem visou ativar memórias em contextos marcados por apagamentos históricos que omitiram e distorceram sistematicamente as narrativas e contribuições de grupos marginalizados (Gomes 2021: 45).

O método da “Sequência Básica” se destaca por incitar a escuta, a observação e o registro por escrito das atividades, sentimentos e relações desenvolvidos ao longo do processo de letramento literário. Esse dispositivo, composto por quatro etapas apresentadas por Cosson (2007), deve ser entendido de forma integrada, uma vez que suas partes não funcionam isoladamente. A integração entre essa metodologia e uma postura descolonizadora demonstrou ser um caminho potente para transformar práticas pedagógicas e promover reflexões profundas sobre identidade, diversidade e representatividade.

ETAPAS DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA: IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

A interação direta com o livro constitui um elemento essencial no letramento literário, pois permite o conhecimento das características materiais do objeto e a exploração de aspectos paratextuais, como autoria, editora e projeto gráfico, que articulam texto verbal e imagens (Paiva & Rodrigues 2008: 111). Embora a literatura circule na escola em diversos formatos, como livros didáticos ou materiais xerocopiados, a mediação literária exige uma abordagem integral que valorize tanto o livro quanto a narrativa em sua totalidade. Disponibilizar o livro para manuseio pelas crianças efetiva a interação com o objeto e promove uma escolarização da literatura que respeita sua especificidade enquanto linguagem, como orientado por Soares (2011).

Cosson (2007) propõe uma metodologia estruturada para a formação leitora: a Sequência Básica, cuja etapa inicial é denominada “motivação”. Essa etapa tem como objetivo criar um contexto ou situação que prepare o público-alvo para a etapa subsequente, a leitura em voz alta. A motivação, como estratégia didática, pode assumir diversas formas, mas deve sempre partir do repertório prévio das crianças e relacionar-se ao tema do texto (Cosson 2007: 55). Essa preparação, segundo o autor, deve integrar atividades de leitura, escrita e oralidade, destacando a inseparabilidade entre o ensino da literatura e o da escrita (Cosson 2007: 57).

Cosson exemplifica práticas de motivação que incluem responder perguntas, discutir músicas, desvendar mistérios ou resolver cruzadinhas, mantendo o caráter lúdico e o foco no preparo para a leitura. No entanto, ressalta-se a importância de não extrapolar o tempo destinado à motivação, garantindo que a atividade funcione como introdução à leitura do texto.

No caso da obra *Um Dia Feliz*, de Patrícia Santana, planejou-se uma roda de conversa como atividade de motivação. A proposta inicial envolveu explorar oralmente os significados atribuídos pelas crianças à expressão “um dia feliz”. A partir da provocação “Conte sobre um dia feliz na sua vida”, as crianças compartilharam experiências pessoais, gerando um ambiente de interação e escuta qualificada.

A formação da roda, organizada pela professora, trouxe uma nova dinâmica ao espaço da sala de aula, rompendo com a disposição tradicional e favorecendo a criação de um ambiente mais descontraído e propício à leitura literária. Paiva e Rodrigues enfatizam a importância dessa abordagem, que permite uma relação mais livre e prazerosa com a leitura, ao deslocá-la do espaço formal das carteiras escolares (2008: 112-114).

Os relatos das crianças, conforme registrados no caderno de campo da pesquisadora, revelaram o potencial transformador dessa dinâmica:

- A: “Um dia feliz é quando eu vou na casa da minha avó.”
- B: “É... casa de vó é onde tem muita coisa gostosa.”
- C: “A minha avó não faz comida.”
- D: “Dia feliz é tomar sorvete depois do almoço. Lá em casa tem sorvete domingo.”
- E: “Eu não sei direito. Pode ser muita coisa, um arco-íris. Teve um dia que eu vi um arco-íris.”
- F: “E o livro tá na sacola, aposto.”
- G: “É quando não tem aula e a gente viaja e brinca na areia, na praia. Meu pai viaja mais.”

Essas respostas não apenas demonstraram descontração, mas também destacaram a relevância da família e das relações interpessoais na construção da subjetividade humana, conforme argumentado por Nascimento (2004).

Essa atividade, com duração de 25 minutos, incentivou as crianças a compartilharem suas experiências e se prepararem emocionalmente para a leitura da história. Com o livro ainda dentro de uma sacola de tecido, a professora introduziu a obra, mantendo o suspense e a curiosidade das crianças.

A seguir, serão analisadas as etapas subsequentes da Sequência Básica do letramento literário, conforme descrito por Cosson (2007), destacando seu papel na promoção de um processo educativo que valorize o diálogo, a escuta e a formação de identidades antirracistas.

PRIMEIRA ETAPA: INTRODUÇÃO

Cosson (2007) orienta que a introdução ao texto literário seja realizada de forma objetiva, destacando apenas aspectos relevantes da vida do autor em relação à obra, sem recorrer a detalhes excessivos. Além disso, enfatiza a importância de considerar os elementos paratextuais, como a capa e a contracapa, como recursos que podem despertar o interesse e fornecer informações interpretativas essenciais. Neste momento, a tarefa do professor é guiar o aluno para observar esses elementos e gerar curiosidade, sem antecipar explicações sobre o conteúdo da história.

No exemplo narrado, o momento de introdução à obra foi precedido por uma ação estratégica de suspense, ao mostrar uma sacola com o livro. As crianças, instigadas pela curiosidade, reagiram de maneira expressiva:

- A: “Nunca, nunquinha.”
- B: “Mostra logo, professora, aiiiii.”
- C: “Minha prima tem.”

Essa interação imediata mostrou como o suspense foi eficaz para aumentar a expectativa, preparando as crianças para o momento de apresentação da obra. Quando o livro foi retirado da sacola, a euforia foi evidente, revelando o impacto do momento na construção do engajamento inicial. Como Cosson (2007) sugere, essa etapa de introdução é crucial para motivar o aluno e despertar seu interesse pela leitura.

A professora então iniciou a apresentação, destacando a autora mineira, sua relação pessoal com ela, e as experiências de vida dessa autora, incluindo sua formação na UFMG e sua trajetória como professora e diretora de escola. A reação das crianças a essa informação demonstra a importância de estabelecer uma conexão afetiva e contextualizada com o autor. O questionamento das crianças sobre a autora reflete a curiosidade despertada:

- “Você já foi na casa dela?”
- “Ela tem quantos anos?”
- “Ela tem animal de estimação?”

Essas perguntas, além de evidenciar o interesse gerado, também indicam como a abordagem humaniza o autor, aproximando-o das crianças de maneira acessível e envolvente. O relato de que a professora mostrou a foto da autora na contracapa do livro também ilustra como a apresentação dos elementos paratextuais pode aprofundar a conexão com a obra.

A professora seguiu com a leitura das informações das quatro capas do livro, dedicando mais atenção à primeira e à última. A primeira capa, que traz a imagem de uma senhora e uma menina, ambas negras, foi analisada pelas crianças, que começaram a refletir sobre as personagens. A professora conduziu a análise da capa por meio de perguntas direcionadas:

– “O que vocês estão vendo nessa capa?”
A: “Estou vendo uma menina e a avó dela.”
B: “Elas são negras.”
C: “Eu tenho um vestido igual ao da menina.”

A análise das características das personagens continuou com a professora incentivando as crianças a deduzirem, com base na imagem, a relação entre elas, resultando na resposta unânime: “lendo a história”. Ao abordar aspectos físicos, como o tom da pele e o cabelo, as crianças ficaram mais atentas, e a professora conduziu a conversa para uma análise mais profunda:

– “Vamos olhar para a senhora e para a criança e descrever as características delas.”
A: “Elas têm roupas coloridas.”
B: “As duas são negras.”
C: “A menina está com uma flor.”
D: “Uma usa sapato e a outra sandália.”
E: “Tem uma tiara no cabelo da menina.”
F: “Feita de cabelo, né?”

Essa observação atenta das crianças revela como o texto e as imagens podem promover uma reflexão crítica sobre identidade e representações culturais. A conversa sobre o olhar da menina para a senhora também indicou a capacidade das crianças de perceberem e interpretar sutilezas emocionais:

A: “Olha o jeito dela olhar para a avó, professora. Ela tá feliz.”
– “O que você percebe nesse olhar?”
A: “Ela gosta da avó dela.”

Ao identificar e verbalizar essas percepções, as crianças não apenas se engajaram com o conteúdo da capa, mas também começaram a se conectar com os sentimentos das personagens. Essa atividade, de acordo com Cosson (2007), ilustra como a introdução deve ser conduzida de forma envolvente, permitindo que os alunos ativem seus conhecimentos prévios, promovam uma reflexão sobre a obra e gerem hipóteses sobre o conteúdo que será explorado.

A professora concluiu esse momento de introdução solicitando que as crianças levantassem a mão quando quisessem comentar ou fazer perguntas durante a leitura, o que incentivou a participação ativa e o engajamento contínuo das crianças. A condução da introdução foi eficaz ao alinhar teoria e prática, respeitando as diretrizes de Cosson (2007) e promovendo uma leitura contextualizada e envolvente, com foco no desenvolvimento do interesse e da compreensão do texto.

SEGUNDA ETAPA: A LEITURA

A leitura do livro *Um Dia Feliz* gerou um ambiente de partilha e reflexão sobre a identidade negra, em especial sobre o cabelo crespo da personagem Ayana. Durante a leitura, que foi feita com o livro virado para a turma, as crianças comentaram as ilustrações e expressaram suas opiniões sobre o cabelo da personagem. Algumas falaram com admiração: “Eu gostei do cabelo dela, minha mãe sabe fazer tranças”, enquanto outras manifestaram críticas, como uma criança que disse: “Eu não acho bonito o cabelo dela, não. A mãe dela podia dar um jeito, cortar, né.” A professora, atenta, usou essas falas como uma oportunidade para promover uma discussão mais profunda.

Quando a professora perguntou: “Quando vocês olham para Ayana, o que vocês veem?”, a maioria das crianças identificou Ayana como uma menina negra e destacou sua característica mais visível: o cabelo crespo. “Ela tem um *black power*, né?”, disse uma criança, e outra afirmou: “Eu vejo uma menina que vai pela rua com a avó, que é negra.” Essa troca de falas revelou, por um lado, a aceitação naturalizada de algumas crianças em relação à identidade negra, mas também expôs resistências e preconceitos em relação ao cabelo crespo.

A professora, ao perceber essas diferentes reações, trouxe uma questão que permitiu que as crianças se expressassem sobre sua própria identidade e relações com pessoas negras. Ela perguntou se alguém se via semelhante à personagem Ayana ou Maria, e muitas crianças compartilharam suas experiências: “Na minha família tem criança com o cabelo igual ao dela,” disse uma criança. Outra comentou: “O meu cabelo é igual ao dela, só que é curto, porque eu sou menino.” Também houve relatos de crianças dizendo que se sentiam representadas pela personagem: “Eu sou negra e gosto.”

Durante a roda de conversa, a professora retomou o comentário de uma criança sobre a mãe fazer turbantes e perguntou o que eles sentiram sobre o evento da Consciência Negra na escola. A criança respondeu: “Eu achei importante, sabe. Porque existe preconceito, né. Mas, nesse dia todo mundo quis fazer turbante.” Esse momento foi crucial para que as crianças pudessem refletir sobre as questões do preconceito e a importância da aceitação e valorização das diversidades culturais e raciais.

Além disso, em um momento de tensão, quando uma criança expressou que o cabelo de Ayana não era bonito e deveria ser cortado, outra criança reagiu de forma afirmativa: «Não, deixa o cabelo dela. Não tem que cortar. Tem que cortar o preconceito.» Essa troca de falas revela não só a presença de estímulos, mas também o potencial de transformação que a educação e o diálogo podem gerar ao confrontar essas ideias.

A leitura foi, portanto, um importante instrumento para trazer à tona questões relacionadas à estética negra e à construção de identidade. A troca de experiências, muitas vezes desconfortáveis, mas genuínas, criou um ambiente propício para que as

crianças refletissem sobre suas próprias percepções, sobre o que significa ser negro e sobre como valorizar a diversidade. Ao mesmo tempo, a postura pedagógica da professora foi essencial para mediar esses conflitos e ampliar a compreensão dos alunos sobre a beleza e o significado do cabelo crespo e das características negras como símbolos de resistência e identidade.

TERCEIRA ETAPA : A INTERPRETAÇÃO

Ao adentrarmos no campo da interpretação, Cosson (2007) nos remete a dois momentos que se complementam, o momento interior e o momento externo. O primeiro momento ocorre logo após a leitura, é a apreensão total do texto, efetiva-se como a interação do leitor com a obra, “o núcleo da experiência de leitura literária”, nas palavras de Cosson (2007: 65).

Para o autor esse é o momento em que “o texto pode levar o leitor e se encontrar (ou a se perder) em seu labirinto de palavras”. A interpretação nesse encontro carrega a subjetividade do leitor, suas experiências prévias de leitura, aberto a toda sorte de influências pelas quais o leitor passa ou passou. Pelo modo como o autor fala sobre o perder e o encontrar, podemos entendê-los como sendo os dois lados de uma mesma moeda chamada interpretação.

Assim como um labirinto, o texto tem uma saída, que deve ser construída pela leitura. A saída, na verdade, é o ato de estabelecer sentido sobre o que se lê. É nesse ponto que o autor situa a motivação, a introdução e a leitura, anteriormente descritas, como elementos da ordem das interferências escolares que contribuem no processo de letramento literário.

Como nos diz Cosson, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais íntimo que esse momento interno possa parecer ele continua sendo um ato social” (2007: 65).

Esses momentos deste passo a passo do letramento literário não são estáticos e por isso, podem se interconectar, como aparece acima. Logo na sequência da leitura a professora já encaminhou a conversa e as trocas de entendimentos, realizando um intercâmbio de interpretações entre as crianças. Ela fez isso lançando questões instigantes e reflexivas fazendo as crianças pensarem, se posicionarem e, principalmente, escutarem uns aos outros, num movimento de letramento literário, que foi também um exercício, antirracista, ao promover a reflexão sobre a postura de interferência na estética da personagem Ayana.

O segundo momento da interpretação, denominado momento externo, é aquele em que ocorre o compartilhamento da interpretação individual. Essa atividade poderá ampliar os sentidos construídos solitariamente. “Por meio do compartilhamento das interpretações a consciência de coletividade se estabelece e essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson 2007: 56).

O compartilhamento da leitura em sala de aula torna distinto o ato de ler para si apenas, do ato de ler como atividade escolar, com foco na troca de interpretações dentro de uma comunidade de leitores. Para Cosson (2007) essa parte é o ápice da atividade interpretativa e deve ser organizada de modo que haja externalização da leitura realizada. O autor dá alguns exemplos de atividades que podem ser propostas: desenhos, diário anônimos, expostos em um varal no fundo da sala, maquetes, júri simulados, ou outros que podem ser criados, desde que se mantenha o objetivo de registrar o que foi lido.

A leitura concebida como um ato social, assim apresentada por Solé (1998) e Cosson (2007), inspira a pensar que, partilhar as interpretações feitas pelas crianças, a partir dos registros literários, feitos por elas, é uma forma de evidenciar esses instrumentos de coleta de dados como captadores profundos das interpretações das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, analisou-se o potencial teórico e metodológico do letramento literário na perspectiva antirracista, a partir da experiência pedagógica relatada. As análises evidenciaram a centralidade de práticas que, para além do ensino da leitura, promovem a construção de identidades em um contexto marcado pela diversidade cultural e pelas tensões das relações étnico-raciais. A escolha criteriosa das obras literárias, a configuração espacial que favorece interações horizontais e o papel ativo da professora enquanto mediadora foram destacados como elementos essenciais. Tais aspectos não apenas enriquecem a experiência literária, mas também atuam como dispositivos de resistência contra processos históricos de exclusão e silenciamento de vozes marginalizadas.

Por fim, este trabalho convida a uma reflexão sobre as limitações e possibilidades do letramento literário antirracista. Se, por um lado, ele apresenta caminhos promissores para a formação de leitores críticos e cidadãos engajados, por outro, evidencia as contradições de um sistema educacional que ainda não garante equidade plena. Assim, reforça-se a necessidade de continuidade nas investigações sobre como práticas pedagógicas podem contribuir para a transformação social em um mundo que exige, cada vez mais, respostas contundentes ao racismo estrutural e às desigualdades históricas.

OBRAS CITADAS

ABRAMOVAY, Miriam & Mary G. Castro. *Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra Medo Branco: O negro no imaginário das elites do século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. Eduardo de Assis Duarte & Maria Nazareth Soares Fonseca, orgs. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011

DEBUS, Eliane Santana Dias. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil*, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/semo8pdf/smo8ss12_06.pdf.

DEBUS, Elaine. *A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura para Crianças e Jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins*. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2017.

DEBUS, Eliane & Ângela Balça. Literatura Infantil Portuguesa e Brasileira: contributos para um diálogo multicultural. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 63-74, dez. 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KRAMER, Sonia, org. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

LIMA, Heloisa Pires, Mário Lemos & Vanina Starkoff. *Capulana: um pano estampado de histórias*. São Paulo: Scipione, 2014.

PAIVA, Aparecida & Paula Cristina de Almeida Rodrigues. Letramento Literário na Sala de Aula: desafios e possibilidades. Maria Lúcia Castanheira, Francisca Isabel Pereira Maciel & Raquel Márcia Fontes Martins, orgs. *Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008. 103-119.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PAULINO, Graça & Rildo Cosson. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. Regina Zilberman & Tania M. K. Rösing, orgs. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. 61-81.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.