

PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E LETRAMENTO LITERÁRIO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DE *MEU CRESPO É DE RAINHA*

ANTIRACIST PEDAGOGY AND LITERARY LITERACY: THE CONSTRUCTION OF BLACK IDENTITY THROUGH MEU CRESPO É DE RAINHA

Rosângela Gomes Ferreira¹, Simone Maria Bacellar Moreira², Roberta Costa Motta³

¹ *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil*
<https://orcid.org/0000-0002-4346-6367>
gfrasangela@gmail.com

² *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil*
<https://orcid.org/0009-0005-5527-3908>
simonetrales@yahoo.com.br

³ *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil*
<https://orcid.org/0009-0009-8148-2825>
robertacostamotta@outlook.com

Recebido em 13 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de dezembro de 2025.

Resumo: O artigo relata uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública, a partir de atividades dos projetos “Saber pra Mudar - Redação”, “Saber pra Mudar - Literaturas” e o “Círculos de Letramento - Tecendo narrativas de vivências”, utilizando o letramento literário e multimodal, com práticas antirracistas e decoloniais, para o fortalecimento da identidade de crianças negras. Baseado em Rildo Cosson (2006), Paulo Freire (1989, 1996), bell hooks¹ (1995, 2013) e Bárbara Carine (2023) e no conceito de língua como atividade constitutiva de Franchi (2011), o projeto trabalhou *Meu Crespo é de Rainha* (hooks, 2018), diferenciando leitor de ledor, transformando a prática social da leitura em uma ferramenta de emancipação crítica. Os alunos produziram textos não-verbais de autorretratos, que nos trouxeram resultados notáveis, como a reconstrução da autoestima dos alunos, que passaram a enxergar seus traços e cabelos crespos como símbolos de beleza e orgulho, e o desenvolvimento de um senso crítico sobre a diversidade. A conclusão reforça a importância da literatura articulada a uma pedagogia antirracista para a formação de leitores mais críticos e para a construção de identidades livres e valorizadas.

Palavras-chave: Letramento Literário. Identidade Negra. Pedagogia Antirracista.

Abstract: The article reports an action-research project developed at a public school, based on the activities from "Saber pra Mudar - Redação" and "Saber pra Mudar - Literaturas" projects, and "Círculos de Letramento - Tecendo narrativas de vivências". The project focused on using literary and multimodal literacy, with an on anti-racist and decolonial practices, to strengthen the identity of Black children. Theoretically on Rildo Cosson (2006), Paulo Freire (1989,1996), bell hooks (1995, 2013), Bárbara Carine (2023), and the concept of language as a constitutive activity by Franchi (2011), the project worked *My Afro Hair is Fit for a Queen* (hook, 1999), distinguishing between reader and a reader from a mere decoder, transforming the social practice of reading into a tool for critical emancipation. The students produced non-verbal texts in the form of self-portraits, which yielded remarkable results. These included the reconstruction of the students' self-esteem, as they began to see their features and curly hair as symbols of beauty and pride, and the development of a critical awareness about diversity. The

¹ A grafia do nome da autora em letras minúsculas é uma escolha deliberada e política. bell hooks (pseudônimo de Gloria Jean Watkins) adotou o nome de sua bisavó materna e optou pelo uso da caixa baixa como estratégia para subverter convenções gramaticais e, fundamentalmente, desviar o foco de sua identidade individual - o “ego” da autora - para a substância e o impacto coletivo de suas ideias e escritos.

conclusion reinforces the importance of literature articulated with an anti-racist pedagogy for the development of more critical readers, and for the construction of free and valued identities.

Keywords: Literary Literacy. Black Identity. Anti-racist Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Falar em literatura é falar sobre a sociedade, sobre como e a partir do que a obra literária configura a realidade - pensamentos, ideais, valores, cultura, dentre outros aspectos. Por meio de instrumentos linguísticos, o próprio texto constrói ferramentas que permitem ao leitor expandir seus processos de imaginação e dedução. Tais práticas mentais são fundamentais, pois tornam-se capazes de tensionar as fronteiras entre a realidade e a ficção. Zilberman (1998) corrobora essa visão ao defender que “A obra literária cria o desejo de reconstruir o imaginário e a consciência intuitiva.” (Zilberman, 1998, p. 54).

Esses aspectos permitem compreender o quanto o sujeito é constituído pelas linguagens e é seu construtor simultaneamente. Assim, evidencia-se o caráter constitutivo da linguagem, conforme preconiza Carlos Franchi (2011). Para esse autor, a linguagem é uma atividade constitutiva porque ela cria realidades, indo além do universo factual de referências.

A leitura literária, como experiência estética e formativa, é um eixo central na construção de subjetividades críticas e empáticas. Mais do que decifrar palavras, trata-se de um diálogo entre o texto e o leitor, capaz de despertar questionamentos, ressignificar vivências e ampliar horizontes culturais. Essa concepção, defendida por Rildo Cosson em *Letramento Literário* (2006), sustenta que a literatura não se reduz a um instrumento didático, mas é um espaço de encontro com o simbólico, no qual sujeitos podem projetar suas angústias, celebrar suas identidades e confrontar realidades.

Este artigo em questão relata a experiência de uma proposta de atividade desenvolvida numa escola pública no município de São Gonçalo com licenciandas da Faculdade de Formação de Professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), a partir do diálogo entre projetos acadêmicos no âmbito da graduação, de extensão (i) “Saber pra Mudar - Redação” e (ii) “Saber pra Mudar - Literaturas”, que envolviam um Clube do Livro, e do projeto de Prodocência (iii) “Círculos de Letramento - Tecendo Narrativas de Vivências”. O objetivo geral era promover o letramento

literário e multimodal como ferramenta de emancipação crítica de estudantes da educação básica no ensino fundamental I, articulando leitura, produção textual e ilustração. Para isso, definimos três eixos de atuação: (1) incentivar a interpretação e a produção criativa a partir de textos que dialogassem com a realidade dos alunos; (2) integrar práticas antirracistas e decoloniais ao ensino de literatura, com base em autoras como bell hooks e (3) formar licenciandos para atuação em contextos escolares diversos, através da pesquisa-ação e da reflexão coletiva. A proposta surgiu como resposta a um diagnóstico inicial no colégio, onde observamos a carência de projetos que associassem leitura, identidade e criticidade.

No contexto da escola, que atende majoritariamente crianças negras em situação de vulnerabilidade, a leitura literária assumiu um papel fundamental ao promovermos discussões sobre identidade, diversidade e empatia com destaque para os livros *O Pequeno Príncipe Preto* (França, 2020), *A Árvore Generosa* (Silverstein, 2017), *Meu Crespo é de Rainha* (hooks, 2018), *Malvina* (Calleja, 2015), *Da minha Janela* (Otávio Júnior, 2019) e *Vazio* (Llenas, 2018) não apenas alfabetizou, mas “humanizou”. Cada livro foi escolhido como um espelho que reflete a diversidade étnica e cultural dos alunos, combatendo a invisibilidade imposta por currículos hegemônicos, uma crítica apontada por Bárbara Carine (2023) ao defender o “enegrecimento” dos programas pedagógicos.

A partir dessas leituras, realizamos rodas de conversa, atividades de interpretação e produção de textos e ilustrações. Tais práticas incentivam os alunos a se expressarem e a se reconhecerem nas narrativas. Desse modo, a literatura torna-se uma ferramenta essencial para o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento do pensamento crítico. Desse modo, “verifica-se a consciência do poder constitutivo da linguagem, em que a própria linguagem é objeto de reflexão e análise, permitindo aos alunos a compreensão e a transformação do próprio objeto de estudo” (Ferreira, 2024, p.160).

Além de promover a formação leitora dos alunos, o projeto também se configurou como uma experiência de formação continuada para os licenciandos envolvidos. A pesquisa acadêmica se tornou um pilar fundamental para a ampliação do repertório teórico e metodológico dos futuros docentes, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre o ensino de leitura e sua importância na educação.

Nesse sentido, leituras e reflexões sobre obras fundamentais selecionadas pelo clube do livro dos projetos de extensão nortearam essa formação, incluindo títulos como *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade* (hooks, 2013), *A Importância do Ato de Ler* (Freire, 1989) e *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), *Como Ser uma Educadora Antirracista* (Carine, 2023), *Letramento Literário* (Cosson, 2006) e *As Estratégias de Leitura* (Solé, 1998).

Dessa forma, o projeto evidenciou a relevância da leitura tanto na formação dos alunos quanto no aprimoramento da prática pedagógica dos licenciandos. A experiência vivenciada demonstrou que a formação continuada, aliada à pesquisa, à extensão e à prática, é um caminho fundamental para a construção de uma educação que valorize a leitura como um instrumento de emancipação e transformação social. A literatura, portanto, se apresenta não apenas como um meio de aprendizagem, mas como um espaço de resistência e empoderamento, capaz de ampliar horizontes e proporcionar novas perspectivas para educadores e estudantes.

A metodologia de pesquisa-ação (Thiollent, 2011), adotada nessa proposta, aliou intervenção pedagógica e reflexão teórica, articulando Freire (1996), na valorização do diálogo como eixo educativo, Isabel Solé (1998), nas estratégias de leitura como construção ativa de sentido, e a Carlos Franchi (2011), linguagem como atividade constitutiva. As atividades lúdicas, como rodas de conversa e oficinas de autorretrato, foram inspiradas na ideia de "educação do afeto" proposta por bell hooks (1995), que defende um ensino centrado na escuta, no acolhimento e na valorização das narrativas dos estudantes.

Os resultados evidenciaram não apenas avanços técnicos na leitura e escrita, mas uma transformação subjetiva: crianças que passaram a enxergar seus cabelos crespos como símbolos de beleza, suas histórias familiares como fontes de orgulho e a literatura como espelho de suas existências. Essa mudança ecoa o conceito de "direito à literatura" de Antônio Candido (2004), que a define como pilar da humanização, e reforça a urgência de currículos "enegrecidos", como propõe Bárbara Carine (2023), capazes de romper com a colonialidade do saber.

Além disso, verifica-se, nesse amplo cenário, linguagens como interação, que se constitui como um processo dinâmico resultante da interação dos sujeitos. Tal interação comunicativa se modula pelo aspecto dialógico da palavra, da animação,

dos sons, dos vídeos, das imagens, dos movimentos corporais, das expressões faciais e de qualquer gesto comunicativo, tal como determinado pela BNCC:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, BNCC: 2017, p. 61)

Ao unir Freire, hooks e Bárbara Carine, este artigo reafirma a educação como ato político e a literatura como ferramenta de insurgência. A experiência no colégio ilustra como práticas pedagógicas antirracistas e afetivas podem transformar salas de aula em territórios de esperança, onde a leitura não apenas alfabetiza, mas liberta. Concordamos que

aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. (...) e é imprescindível termos como meta a formação de leitores, não meros “letores” (Santos, 2010, p. 40).

Esse artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, em "Construindo Pontes: Estratégias e Métodos", abordaremos a metodologia utilizada, as estratégias e abordagens adotadas durante a execução das atividades. Posteriormente, na seção "Diálogos Fundamentais: As Bases Teóricas", discutiremos as principais referências que sustentam o projeto, com destaque para as contribuições de Rildo Cosson (2006) sobre letramento literário e Freire (1989, 1996), hooks (2013, 2018), Bárbara Carine (2023) sobre práticas educativas libertadoras e antirracistas. Na sequência, em "Vivências em Cena: Fortalecendo identidades", descreveremos uma atividade desenvolvida, analisando seus impactos e contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, em "Entre Ciclos que se Fecham e Novos Caminhos que se Abrem", apresentaremos a conclusão, refletindo sobre os resultados alcançados e as possibilidades de continuidade e ampliação da proposta.

CONSTRUINDO PONTES: ESTRATÉGIAS E MÉTODOS

O projeto adotou a metodologia de pesquisa-ação (Thiollent, 2011), que integra investigação e intervenção pedagógica, permitindo que os licenciandos analisem a realidade escolar e a transformem por meio de práticas educativas. A partir da observação, planejamento, aplicação e reflexão contínua, ajustamos nossas estratégias para atender às necessidades dos alunos.

A pesquisa-ação foi aplicada em um processo cíclico e contínuo, começando pela observação participante e diagnóstico inicial. Nessa fase, identificamos que a maioria dos alunos via a leitura como uma obrigação desconectada de suas realidades, com pouca familiaridade com textos literários além dos materiais didáticos. Assim, entendemos que:

Este tipo de LIJ é importante porque oferece às crianças representações positivas de suas culturas e de si mesmas. Quando as crianças veem suas próprias características e experiências descritas e elogiadas em livros, elas desenvolvem sentimentos de autoconfiança e pertencimento, que são essenciais para a formação de uma autoestima saudável. (Moreira, 2024, p. 157)

A partir dessa constatação, planejamos intervenções que tinham como eixo central a literatura como ferramenta de identidade e crítica social. Cada atividade partia da leitura de um livro cuidadosamente selecionado para dialogar com a vivência dos estudantes, como *Meu cabelo é de rainha* (hooks, 2018), *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (2009), de Kiusam de Oliveira, e *O Pequeno Príncipe Preto* (França, 2020), de Rodrigo França, obras que abordam representatividade negra e cultura afro-brasileira. Na etapa de aplicação, as oficinas combinavam leitura compartilhada, debates e produções criativas (textos, ilustrações e dramatizações), sempre registradas em diários de campo pelos licenciandos. Esses registros capturavam desde o engajamento dos alunos até as dificuldades encontradas, como vocabulário complexo ou dispersão durante as atividades. Estratégias de mediação de leitura, baseadas em Solé (1998), eram empregadas para facilitar o processo: contextualização prévia do livro, leitura em voz alta com pausas para interpretação e discussões pós-leitura que relacionavam a obra ao cotidiano dos estudantes.

A reflexão coletiva era etapa fundamental. Após cada oficina, a equipe se reunia para analisar os registros, avaliar o impacto das atividades e replanejar abordagens quando necessário. Por exemplo, percebendo a dificuldade de alguns alunos com textos longos, passamos a utilizar contos adaptados ou trechos selecionados, além de incorporar audiolivros para garantir inclusão. Os desafios foram muitos, desde a escassez de recursos materiais até a resistência inicial de alguns estudantes, mas as soluções surgiram da própria dinâmica da pesquisa-ação, como a parceria com a direção para integrar as oficinas ao horário regular de aulas e o uso criativo de celulares para acesso a versões digitais dos livros.

Os resultados começaram a aparecer no entusiasmo dos alunos ao se reconhecerem nas histórias lidas, no aumento de pedidos por livros similares e nas produções autorais que decoraram a escola, como um "varal literário" com textos e ilustrações criados por eles. Para os licenciandos, a experiência reforçou a importância de um ensino que vá além da decodificação de textos, conectando literatura, identidade e transformação social. A pesquisa-ação, nesse sentido, mostrou-se não apenas uma metodologia, mas um caminho ético para uma educação que escuta, inclui e emancipa.

Todas as atividades partem da leitura de um livro literário, que serve como base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tornando a literatura um eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, atesta-se o que afirmam Benevenuti, Lyra e Nicolini (2016):

Falar em literatura é falar em palavras que possibilitam a criação de novas realidades, de novos mundos e de novas perspectivas.
A literatura é responsável pelo surgimento e transformação de ideias e do sujeito em ser pensante e comprometido consigo e com o mundo a sua volta (Benevenuti, Lyra e Nicolini, 2016, p.167).

O cenário encontrado na escola foi desafiador, pois muitos alunos não sabiam escrever o próprio nome, alguns tinham dificuldade de reconhecer as letras e juntar as sílabas, além da falta de acesso a livros didáticos e incentivo à leitura. A solução encontrada foi trabalhar a literatura e a ludicidade como ferramenta de emancipação, inspirados em Paulo Freire (1996), que defendia o caráter transformador do brincar. Nesse processo educativo, criamos atividades que convertiam desafios em descobertas. Por meio de jogos de alfabeto, cantigas rimadas e brincadeiras com

palavras, os alunos começaram a memorizar letras e, posteriormente, a combiná-las, escrevendo seus nomes e pequenas frases.

O lúdico, nesse contexto, não apenas minimizou a pressão do fracasso escolar, mas também resgatou a autoestima dos estudantes, mostrando que a aprendizagem pode ser prazerosa e significativa. Essa estratégia, aliada à mediação atenta dos licenciandos, permitiu que avanços antes impensáveis, como o interesse espontâneo por livros e a produção de textos autorais, surgissem naturalmente, comprovando que mesmo em cenários adversos, a educação crítica e afetiva pode construir pontes entre o saber e a vida.

DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS: AS BASES TEÓRICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

No projeto desenvolvido, a evolução no processo de escrita não ocorreu na mesma velocidade para todos os estudantes: afinal de contas são seres individuais, com características diferentes. Mas, a função da pesquisa nunca foi cronometrar o tempo de aprendizagem, se é que isso é possível, mas sim avaliar o processo da língua escrita por meio de práticas pedagógicas diferentes e criar condições para que todos pudessem se reconhecer como sujeitos criativos e capazes de expressar sua voz no mundo.

Assim, as práticas desenvolvidas tinham como intenção resgatar nesses alunos o quanto eles são criativos e despertá-los para a ideia de que eles podem ter voz ouvida na sociedade. Essa criatividade e essa voz vêm por meio do incentivo da leitura e da escrita, a partir de atividades lúdicas e interativas, que permitem a liberdade da imaginação e o prazer em conhecer cada vez mais livros. Essas atividades eram elaboradas nas nossas reuniões semanais de planejamento com bolsistas e orientadoras, nas quais planejávamos oficinas com livros infantojuvenis, alfabeto móvel e debates, e ganharam profundidade quando confrontadas com os referenciais teóricos que estudávamos paralelamente. Neste ponto, nosso planejamento alinhava-se à visão de que a prática da leitura deve ir além da decodificação, buscando desenvolver o senso crítico nos leitores, uma perspectiva bem sintetizada por Abreu e Moreira:

Nesse sentido, estimular a leitura é importante, mas é igualmente fundamental promover atividades que incentivem os leitores a analisarem e a refletirem sobre o que estão lendo. Como educadores, o verdadeiro desafio não é somente questionar se nossos alunos leem mais ou menos do que antes. O cerne da questão está em como podemos transformar a leitura em uma prática crítica, desenvolver neles a capacidade de desvendar as múltiplas camadas de significado que todo texto carrega. (Abreu, Moreira, 2025, p. 21)

Nas oficinas sempre incluíamos atividades que continham a leitura de um livro infanto-juvenil e debatíamos sobre o tema, a fim de entender a importância daquele conhecimento tanto teórico quanto prático na formação dos estudantes. Como, por exemplo, o reconhecimento das letras por meio do alfabeto móvel e a escrita de frases ditas na história.

Freire (1996) tornou-se nosso principal aliado ao questionar: estávamos realizando uma educação bancária ou verdadeiramente emancipatória? Sua afirmação de que "ensinar não é transferir conhecimento" (1996, p.27), mas criar possibilidades para sua construção, ecoava diretamente em nossas observações no colégio. Percebíamos que os alunos, majoritariamente negros, moradores de comunidades, não apenas precisavam decodificar letras, mas principalmente se reconhecerem como sujeitos de saber. Isso exigia de nós, licenciandos, uma postura radicalmente diferente da tradicional: não detentores do conhecimento, mas facilitadores de processos nos quais os estudantes reconstruíam sua autoestima através da escrita e da leitura.

A construção de um ambiente de aprendizagem significativo pressupõe uma relação de alteridade e respeito mútuo. Para além da competência técnica, a função docente exige uma postura ética que valide o saber do aluno e mantenha a consistência institucional. Ao reconhecer-se como agente de influência no desenvolvimento humano, o professor assume a responsabilidade de fundamentar sua prática em princípios de equidade e dignidade, consolidando sua marca no processo de humanização dos estudantes.

Como agentes transformadores, temos o compromisso de intervir criativamente não apenas na realidade dos alunos, mas em todo o ecossistema escolar, pois a educação autêntica não se contenta em reproduzir, mas sim em reimaginar relações e possibilidades. Nesse sentido, o ato de aprender transcende a assimilação passiva: é aventura epistemológica onde professor e alunos, juntos,

desvendam, questionam e reinventam saberes. Cabe ao educador, portanto, ser arquiteto de cenários pedagógicos que despertem a curiosidade investigativa, onde o conhecimento não seja depositado, mas co-construído através de experiências significativas

Diante dessa realidade, a leitura do livro *Como Ser Um Educador Antirracista* (Pinheiro, 2023) no clube dos projetos de extensão foi fortalecedora. Logo no início da obra, a autora Bárbara Carine Pinheiro nos diz que a convivência com as crianças, em especial as negras, nos ajudam a nos tornarmos sujeitos sociais melhores. Aperfeiçoa-nos no trato com a diversidade étnica e racial presentes em nossas práticas docentes e nas nossas vidas.

Ser um educador antirracista envolve mais do que apenas evitar atitudes preconceituosas; é um compromisso ativo em criar um ambiente educacional que seja inclusivo, respeitoso e que promova a igualdade racial. O educador precisa refletir sobre suas próprias crenças e atitudes em relação à raça e ao racismo. Isso inclui reconhecer preconceitos estruturais e trabalhar ativamente para superá-los.

Nossa experiência na escola nos mostrou que muitos alunos tinham dificuldade de se reconhecerem enquanto pessoas negras, outros tinham vergonha de seus traços e cabelos. Tal cenário evidencia a necessidade da flexibilização pedagógica e da constante adaptação das estratégias de ensino. Afinal, a simples transmissão de abstrações teóricas descontextualizadas resulta em um saber inerte, com o qual o estudante não estabelece vínculos de pertencimento epistemológico ou aplicabilidade prática.

Precisamos ajudá-los a recuperar a sua autoestima, a enxergarem o quanto são belos e o tamanho do potencial que possuem. Uma das formas de fazer isso foi por levar literaturas em que os autores são negros, literaturas que têm como personagem principal um menino ou uma menina negra, ou seja, incorporar em sala de aula o ensino da história, cultura e contribuições dos povos negros de maneira rica e contextualizada, além de destacar a resistência negra ao longo da história.

A prática antirracista na educação vai além da mera ausência e discriminação, constitui um compromisso ativo com a construção de espaços educacionais verdadeiramente inclusivos e transformadores. Como bell hooks (2013) nos ensina, a

educação libertadora exige que confrontemos não apenas as estruturas racistas da sociedade, mas também nossos próprios preconceitos internalizados.

Os profundos impactos observados nos alunos, desde a reconstrução da autoestima racial até o desenvolvimento de novas competências leitoras, não emergiram espontaneamente, mas foram fruto de um cuidadoso processo de planejamento e ação reflexiva, que permitiram a eles a leitura não só da palavra, mas do mundo e da vida e reafirmou a importância da literatura para a construção e formação do sujeito como agente transformador.

VIVÊNCIAS EM CENA: FORTALECENDO IDENTIDADES

Conceitos sobre o letramento literário de Cosson e a pedagogia antirracista de hooks e de Carine se transformaram em ferramentas concretas de transformação social. Por meio de relato de uma oficina, demonstraremos como essa fusão teórico-prática não apenas modificou processos de aprendizagem, mas ressignificou trajetórias de vida, convertendo a sala de aula em espaço de acolhimento, descoberta e empoderamento.

Um exemplo dessa transformação ocorreu durante a oficina com o livro *Meu Crespo é de Rainha* (hooks, 2018), obra que se tornou catalisadora de mudanças profundas. Essa obra aborda a temática do empoderamento negro, com foco na valorização do cabelo crespo como um símbolo de resistência, beleza e identidade. O livro é um verdadeiro manifesto sobre a autoaceitação e a importância de reconhecer e celebrar a beleza natural do cabelo crespo, especialmente no contexto da cultura negra.

Esse livro enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro. Foi uma aula emocionante, porque levamos representatividade e os alunos fizeram diversos comentários sobre a história, além de uma atividade de autorretrato, a fim de reconhecerem que eles são os protagonistas de suas vidas.

Mais do que uma simples atividade de leitura, essa intervenção pedagógica, que combinava discussão literária, produção de autorretratos e diálogos sobre identidade, materializou de maneira comovente o potencial transformador da educação antirracista. Os comentários espontâneos dos alunos, seus olhares de

reconhecimento ao verem seus fenótipos valorizados, e as produções artísticas que surgiram dessa experiência, comprovam como a teoria, quando adequadamente aplicada, pode romper barreiras da autoestima e abrir caminhos para novas formas de ser e aprender. Esses momentos não foram acidentais, mas fruto de uma cuidadosa articulação entre fundamentação teórica e ação pedagógica intencional - articulação que este capítulo se propõe a desvendar.

A aplicação da sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2006) foi profundamente resignificada em nosso projeto ao incorporar as perspectivas antirracistas de bell hooks (1995, 2013) e Bárbara Carine (2023). Partimos do princípio de que a introdução à leitura, tal como concebida por Cosson, (2006) precisava ser ampliada para incluir uma dimensão de conscientização racial.

A sequência básica de letramento literário proposta por Rildo Cosson (2006) estrutura-se em três momentos pedagógicos interligados. O primeiro é a introdução, que prepara o terreno para a leitura por meio da apresentação do autor, gênero e elementos contextuais, criando expectativas e conexões com o universo dos alunos. O segundo momento é a leitura propriamente dita, entendida como experiência imersiva de construção de sentidos. Aqui, o texto é explorado em suas múltiplas camadas de significado através de mediações que valorizam as interpretações pessoais. Por fim, a fase de pós-leitura transforma a experiência literária em produções artísticas, debates ou reescritas. Esta etapa consolida a compreensão do texto enquanto permite novas formas de interação com a obra. Originalmente concebida para desenvolver competências leitoras, esta estrutura flexível mostrou-se terreno fértil para incorporar dimensões políticas e identitárias em nosso projeto, adaptando-se às necessidades específicas de nosso contexto educacional.

Assim, antes mesmo de apresentar o livro *Meu Crespo é de Rainha* (2018), criamos um momento de sensibilização que envolvia uma dimensão de conscientização racial, partindo da exposição de turbantes e seus significados históricos nas culturas africanas, seguida por uma galeria de imagens de mulheres negras celebradas por sua beleza, da rainha Nzinga a personalidades contemporâneas. Esse diálogo inicial, mediado por perguntas como "Quantas princesas de cabelo crespo você já viu nos livros e nos filmes?", preparou o terreno afetivo e político para a experiência literária que se seguiria.

O momento da leitura foi ampliado para uma exploração multimodal do texto que envolveu diversos elementos além das palavras escritas. Iniciávamos com uma análise cuidadosa dos aspectos paratextuais, estimulando os alunos a refletirem sobre o significado do título "Meu Crespo é de Rainha" e a observarem atentamente as ilustrações da capa. Perguntas como "Por que vocês acham que a autora escolheu comparar o cabelo crespo a uma coroa?" ou "O que a expressão da personagem na capa nos comunica sobre como ela se sente com seu cabelo?" ajudavam a despertar a curiosidade e estabelecer conexões prévias com o conteúdo da obra.

Durante a leitura compartilhada, transformamos a experiência tradicional em um processo interativo, com pausas estratégicas, convidando os alunos a tocarem seus próprios cabelos quando o texto descrevia as características dos cachos da personagem. Questões como "Seu cabelo também tem essa textura?" ou "Como é cuidar do seu cabelo no dia a dia?" permitiam que relacionassem a narrativa com suas vivências pessoais. Ao encontrar trechos que descreviam penteados ou situações específicas, mostrávamos imagens de referência e perguntávamos: "Essa descrição combina com qual das nossas imagens de referência?" ou "Alguém já passou por uma situação parecida?".

O uso do filtro de coroas digitais após a leitura representou o fechamento perfeito desse processo. Ao se verem coroados na tela do celular, os alunos eram convidados a refletir: "Como você se sente ao ver sua imagem transformada, assim como a personagem do livro?" ou "O que essa coroa digital representa para você?". Essa experiência tecnológica, aliada às discussões literárias, ajudou a consolidar a mensagem central da obra, a beleza e o poder da identidade negra, de forma concreta.

Fig. 1 – Roda de Leitura



Fonte: Acervo da autora, 2024

Essa roda permitiu que os alunos praticassem e desenvolvessem suas habilidades de comunicação, tanto na fala quanto na escuta. Eles aprendem a se expressar de forma clara e a ouvir atentamente o que os outros têm a dizer, o que favorece a construção de uma comunicação mais eficaz e respeitosa. Ao participar dessa dinâmica, os alunos são incentivados a praticar a escuta ativa. Isso significa que eles não apenas ouvem as palavras dos outros, mas também tentam compreender as emoções e intenções por trás dessas palavras. A escuta ativa é uma habilidade crucial para a convivência social e o entendimento mútuo. Isso ajuda os alunos a entenderem que as pessoas têm experiências e perspectivas variadas, o que estimula o respeito às diferenças e a aceitação da diversidade. Também é uma excelente oportunidade para os alunos se colocarem no lugar dos outros. Ao ouvir as experiências e perspectivas de seus colegas, eles aprendem a desenvolver a empatia, entendendo melhor os sentimentos e as necessidades alheias. Isso fortalece o vínculo entre os alunos e promove a convivência harmoniosa, tornando o ambiente mais democrático e participativo.

Após a leitura, utilizamos um filtro de celular que adicionava uma coroa digital aos rostos dos estudantes, uma materialização concreta do conceito de hooks (1995) sobre "beleza como ato revolucionário". Nessa perspectiva, a "beleza" aqui não é apenas estética, mas a autoaceitação e afirmação da própria imagem (negra), um ato que, na visão de hooks, é fundamentalmente um ato de resistência contra a ideologia racista. Essa inovação metodológica permitiu que os alunos experimentassem

literalmente a coroação simbólica que o livro propunha, criando um impacto emocional imediato e memorável.

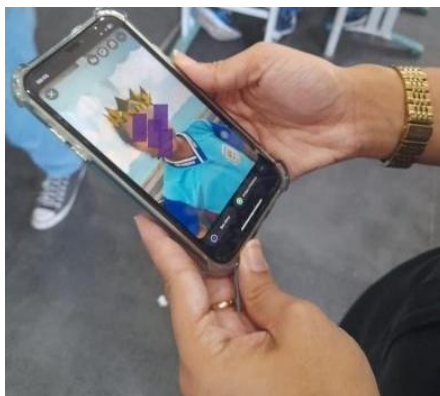
Ao incorporar o filtro de coroas digitais como elemento central da experiência, transcendemos os limites do texto impresso, criando uma ponte entre a representação literária e a autoimagem digital dos estudantes. Essa estratégia tornou o uso criativo das ferramentas digitais para desconstruir estereótipos e promover representações positivas. O uso do filtro não foi mero recurso lúdico, mas uma ferramenta de ressignificação identitária. O reconhecimento das crianças por meio das telas digitais, ambiente saturado por padrões estéticos eurocêntricos, permitiu que se vissem coroadas e valorizadas em sua identidade fenotípica negra. Esse processo é fundamental para o fortalecimento da autoimagem e a desconstrução de paradigmas coloniais.

Fig. 2 – A Imagem digital



Fonte: Acervo das autoras. 2024.

Na etapa de pós-leitura, os alunos foram convidados a se observarem atentamente na imagem do celular, ainda com o filtro da coroa digital, dando enfoque às características que antes poderiam ter sido alvo de discriminação, como seus traços faciais, textura do cabelo ou tonalidade da pele. Essa observação cuidadosa, mediada pela tecnologia, serviu como ponte entre a representação literária e a autoimagem real, preparando-os para a atividade central: a criação de autorretratos coroados que combinavam arte e afirmação textual.

Fig. 3 – Retrato digital

Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2024

A atividade do autorretrato foi desenvolvida em três partes principais, todas trabalhando a autoimagem e a autoestima dos alunos. Primeiro, cada criança criou um desenho de si mesma usando o filtro da coroa digital como referência. Elas deviam prestar atenção em seus traços faciais, cabelos e expressões, representando-se com cuidado e orgulho.

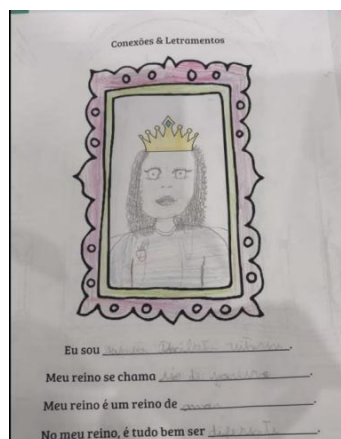
Em seguida, completaram frases importantes relacionadas ao: "Meu reino se chama..." (em que davam um nome especial ao seu território imaginário); "Meu reino é um reino de..." (descrevendo qualidades e características positivas) e "No meu reino, é tudo bem ser diferente porque..." (afirmando a aceitação das diferenças). Psicologicamente, esse exercício de nomeação estimulava o desenvolvimento de uma identidade autoral, fundamental para o processo de empoderamento.

A segunda proposição foi estruturada para ancorar qualidades positivas na autoimagem das crianças. Ao completarem com características como "bondade", "respeito aos mais velhos" ou "beleza negra", os alunos realizavam um duplo movimento: internalizavam valores positivos sobre si mesmos e sobre sua comunidade, enquanto desenvolviam consciência crítica sobre os estereótipos que precisavam ser desconstruídos.

Já a última e mais poderosa frase foi pensada como ferramenta de ressignificação coletiva. Ao justificarem a aceitação das diferenças ("...porque cada um tem sua beleza", "...porque somos todos importantes"), as crianças articulavam uma ética da diversidade concreta, transformando características antes estigmatizadas (cabelo crespo, cor da pele) em elementos celebrados. Socialmente,

esse exercício criava uma rede de validação mútua, quando os trabalhos foram expostos no mural, cada aluno podia ver suas próprias diferenças validadas pelas declarações dos colegas.

Fig. 4 – Autorretrato



Fonte: Acervo das autoras, 2024

Os autorretratos foram expostos no mural do CIEP, no corredor principal da escola, onde todos os estudantes, professores e visitantes podiam admirar as produções. Cada criança aparece coroada, com sorrisos. A autoestima transbordava em cada detalhe, demonstrando um orgulho visível.

Fig. 5 – Mural da escola



Fonte: Acervo das autoras, 2024

Como bell hooks (1995) propõe, a atividade transcendeu o exercício pedagógico para se tornar um ato político de afirmação identitária. O que antes era

fonte de insegurança, o cabelo crespo que "não alisava", a pele mais escura que "não clareava", agora era exibido com orgulho nos autorretratos. O corredor da escola, normalmente um espaço de passagem, transformou-se temporariamente em galeria de empoderamento, onde cada aluno podia se ver literalmente coroado e celebrado em sua singularidade.

Essa experiência evidenciou que o letramento literário, quando articulado com uma pedagogia antirracista intencional, transcende do desenvolvimento de competências leitoras constitui-se em um instrumento de restauração da subjetividade e empoderamento, permitindo a ressignificação de identidades historicamente subalternizadas. A sequência didática adaptada mostrou-se particularmente eficaz por criar múltiplos pontos de conexão (visual, tátil, emocional) com o texto literário, permitindo que estudantes historicamente marginalizados se vissem não apenas como leitores, mas como protagonistas de suas próprias histórias. Os depoimentos espontâneos das crianças e as mudanças observadas em suas expressões artísticas confirmaram que essa abordagem multimodal conseguiu o que nenhuma das teorias isoladas poderia alcançar: transformar a sala de aula em um espaço de libertação e celebração das identidades negras.

Na reunião de avaliação com a equipe pedagógica, momento importante de reflexão sobre o projeto, constatamos transformações que ultrapassaram nossos objetivos iniciais. Esta experiência comprovou o poder transformador do letramento literário quando articulado a uma prática antirracista intencional. Mais do que desenvolver competências leitoras, criamos um instrumento de cura coletiva. A sequência didática adaptada, que integrou texto, tecnologia e expressão artística, estabeleceu múltiplas conexões (sensoriais, emocionais e políticas) com a obra literária, permitindo que estudantes historicamente marginalizados se reconhecessem como protagonistas de suas próprias histórias. Os depoimentos espontâneos, as produções artísticas e as observações dos educadores atestaram o surgimento de uma nova consciência identitária entre as crianças.

Esta percepção sintetiza a essência do trabalho realizado: a criação de um espaço educativo onde a leitura se tornou veículo de libertação e autovalorização e o uso da língua como "um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências." (Franchi, 2011, p.11). Na conclusão deste trabalho, refletiremos

sobre como essa experiência pode inspirar novas práticas pedagógicas comprometidas não apenas com a formação de leitores, mas com a construção de identidades livres e orgulhosas de suas raízes.

ENTRE CICLOS QUE SE FECHAM E NOVOS CAMINHOS QUE SE ABREM

A experiência fora vivenciada pelos graduandos e alunos da escola, ao promover atividades que respeitam e valorizam a cultura, a diversidade e a identidade, não apenas desenvolveu as habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas também fortaleceu sua autoestima e valorização da identidade. Essa dupla transformação, cognitiva e identitária, redefiniu o entendimento dos licenciandos envolvidos no projeto sobre o verdadeiro sentido da educação.

As discussões sobre ancestralidade e a reflexão sobre a diversidade contribuíram para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, em que cada aluno se sentiu reconhecido e valorizado. É importante relatar que a participação em eventos acadêmicos ampliou o alcance da pesquisa, permitindo a troca de experiências e a divulgação de práticas pedagógicas eficazes. O diálogo constante com os alunos, por meio de encontros de avaliação e reflexão, foi fundamental para a construção coletiva do conhecimento.

O projeto demonstrou que o letramento literário amplia o repertório dos estudantes, e fortalece sua identidade, senso crítico e vínculo com a leitura. As oficinas possibilitaram que os alunos se apropriassem dos textos de maneira ativa, conectando as narrativas à sua realidade e desenvolvendo maior autonomia interpretativa.

A experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a literatura como um meio de empoderamento e transformação social, promovendo leitores mais críticos, sensíveis e participativos, além de contribuir para a formação de professores comprometidos com uma educação mais inclusiva e significativa.

Certamente participar desse projeto foi um divisor de águas para formação dos graduandos como futuros professores. Percebemos que o olhar sobre os alunos se tornou mais humanizado e a disposição para estar sempre aprendendo aumentou, assim como o entendimento de que é preciso abraçar as histórias que essas crianças

trazem com elas e não as descartar. Estar sempre com o ouvido atento ajuda a ter falas mais assertivas e a montar aulas que de fato terão efeito na vida dos alunos.

Por fim, essa vivência comprovou a ideia de Franchi (2011) de que a linguagem é uma prática social, na medida em que a apreensão da realidade se faz pelo constante trabalho linguístico, e, como consequência, “não é a ordem do mundo que imprime a linguagem, mas é a ordem da linguagem que determina distintas ordens no mundo” (Franchi, 2011, p.13).

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia Nazareth Moura de; MOREIRA; Simone Maria Bacellar. Leitura, leiturabilidade e formação de leitores: o que apontam as pesquisas pós-pandemia? **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 43, n.3 p. 01-23, jul./set. 2025.

BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; LYRA, Pedro Wladimir do Vale. NICOLINI, Patrícia Peres Ferreira. *A relevância dos estudos de literatura na formação e construção do sujeito (aluno) contemporâneo*. IN: GUIMARÃES, Décio Nascimento. **Escola hoje - contexto contemporâneo da educação**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em 23 set. 2022.

CALLEJA, Audrey. **Malvina**. São Paulo: Moderna, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In_____. **Vários escritos**. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004, p. 169 – 191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Roberta Motta. **Do texto ao autorretrato: o uso de *Meu cabelo crespo é de rainha* para a construção identitária na escola pública**. Monografia de final de curso de graduação - Letras (Português-Literaturas) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

FERREIRA, Rosângela Gomes. Uma breve reflexão sobre o ensino de redação para vestibulares. In: Colombo Gomes, Gysele da S.; Almeida, Ricardo de (orgs.). **A Educação Básica do Brasil: reflexões, perspectivas e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCHI, Carlos. "Linguagem – atividade constitutiva". In: FRANCHI, Eglê; FIORIN, José Luiz. (org.). **Linguagem atividade constitutiva – teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-74.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

HOOKS, bell. **Happy to be nappy**. Illustrated by Chris Raschka. New York: Jump at the Sun/Hyperion Books for Children, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações de Chris Raschka; tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Elisandro Soares. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LLENAS, Anna. **Vazio**. São Paulo: Salamandra, 2018.

MOREIRA, Simone Maria Bacellar. Explorando novos caminhos: a literatura infantil e juvenil contemporânea. **Soletras revista**, Rio de Janeiro, v. 49, p. 137-161, 2024.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba: histórias de princesas**. Ilustração de Josias Marinho. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *Leitura na Escola: Textos Literários e Formação do Leitor*. In: GENS, Rosa; SANTOS, Leonor Werneck dos & MARTINS, Georgina. **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Tradução de Fernando Sabino. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

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

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Sim, a literatura educa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

Sobre as autoras

Rosângela Gomes Ferreira

Professora doutora em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa, concluído em 2014, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2015, é professora adjunta do setor de Linguagens da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é uma das Coordenadoras do Projeto de Iniciação à Docência “Saber pra Mudar”, pré-vestibular comunitário na UERJ/FFP, além de coordenadora do projeto de extensão “Saber pra Mudar-Redação”. Membro dos Grupos de Pesquisa “Linguagem e Sociedade” e “REDIH - Estudo das Relações entre Educação, Empoderamento, Diversidade e Cultura de Direitos Humanos”.

Simone Maria Bacellar Moreira

Doutora de Letras em Estudos Linguísticos, concluído em 2011 na Universidade Federal Fluminense (UFF.) Professora associada do setor de Práticas de ensino da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Coordenadora de Subárea de Letras da UERJ/FFP do PIBID. Vice-coordenadora do Grupos de Pesquisa “Linguagem e Sociedade” e “Literaturas, Artes Visuais e formação de professores”, além de coordenadora do projeto de extensão “Saber pra Mudar - Literaturas”(UERJ/FFP) e do Projeto de Inovação à Docência “Iniciação à Docência Decolonial: Currículo, Feminismo e Antirracismo no Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas”.

Roberta Costa Motta

Graduada em Letras/Literatura pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Bolsista no Projeto Conexões e Letramento no CIEP 250 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participação na 33 UERJ SEM Muros - Formação, Crítica, Criação e Autoria. Integrante do I Seminário do grupo Conexões e Letramento na UERJ-FFP. Apresentação do Projeto LABDIGI no IX Pensares, UERJ-FFP. Integrante do projeto Leitura Literária e Participação Democrática no Laboratório de Letramentos Digitais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.