REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

Do horizonte de expectativas à contracolonização: escrevivência e formação do leitor literário no ensino fundamental

From the horizon of expectations to counter-colonization: escrevivência and literary reader formation in elementary education

Del horizonte de expectativas a la contracolonización: escrevivencia y formación del lector literario en la enseñanza fundamental

Luciana Silveira Aguirre[1]
0009-0004-4577-6328
Adauto Locatelli Taufer [2]
0000-0001-5855-4792

RESUMO: Este artigo nasce das reflexões teóricas e práticas sobre a formação de leitores no Ensino Fundamental, desenvolvidas no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, sob orientação do Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (PROFLETRAS/UFRGS). Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo. Discussões promovidas acerca da Literatura como um direito essencial ao desenvolvimento do ser humano motivaram este estudo, que propõe um tensionamento dialógico entre o saber acadêmico e os saberes orgânicos. Busca-se articular a crítica histórica de Regina Zilberman, os fundamentos do Método Recepcional de Bordini e Aguiar e o letramento literário de Rildo Cosson, confrontando-os com as narrativas de resistência de Conceição Evaristo e Nêgo Bispo, com o objetivo de converter a crítica teórica em uma proposta pedagógica que legitima o repertório identitário do estudante como espaço de resistência política e epistemológica.
PALAVRAS-CHAVE: mediação literária; escrevivência; contracolonização.

ABSTRACT: This article stems from theoretical and practical reflections on reader formation in Elementary Education, developed within the scope of the Literature and Teaching course, under the guidance of Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (PROFLETRAS/UFRGS). Methodologically, this is a theoretical essay with a qualitative approach and a bibliographic nature. The dialogues constructed throughout the course, as well as the instructor's guidance, constituted important foundations for the conception, development, and preparation of this study. Discussions promoted about Literature as an essential right to human development motivated this study, which proposes a dialogic tensioning between academic knowledge and organic knowledges. It seeks to articulate the historical critique of Regina Zilberman, the fundamentals of the Reception Method by Bordini and Aguiar, and the literary

[1]Mestranda Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: luciana.aguirre@ufrgs.br
[2] Doutor em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: adautotaufer@ufrgs.br

literacy of Rildo Cosson, confronting them with the resistance narratives of Conceição Evaristo and Nêgo Bispo, aiming to convert theoretical critique into a pedagogical proposal that legitimizes the student's identity repertoire as a space of political and epistemological resistance.
KEYWORDS: literary mediation; *escrevivência* (writing grounded in lived experience); counter-colonization.

RESUMEN: Este artículo surge de las reflexiones teóricas y prácticas sobre la formación de lectores en la Enseñanza Primaria, desarrolladas en el ámbito de la asignatura Literatura y Enseñanza, bajo la orientación del Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (PROFLETRAS/UFRGS). Metodológicamente, se trata de un ensayo teórico de enfoque cualitativo y carácter bibliográfico. Las interlocuciones construídas a lo largo de la asignatura, así como la orientación del docente, constituyeron importantes fundamentos para la concepción, el desarrollo y la elaboración de este estudio. Las discusiones promovidas sobre la Literatura como un derecho esencial para el desarrollo del ser humano motivaron este estudio, que propone una tensión dialógica entre el saber académico y los saberes orgánicos. Se busca articular la crítica histórica de Regina Zilberman, los fundamentos del Método Recepcional de Bordini y Aguiar y la alfabetización literaria de Rildo Cosson, confrontándolos con las narrativas de resistencia de Conceição Evaristo y Nêgo Bispo, con el objetivo de convertir la crítica teórica en una propuesta que legitime el repertorio identitario del estudiante como un espacio de resistencia política y epistemológica.
PALABRAS CLAVE: mediación literaria; *escrevivência* (escritura de la vivencia); contracolonización.

Introdução

A Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, transformou expressivamente a concepção do direito educacional no Brasil. Ao assegurar o ensino formal como uma garantia universal (Brasil, 1988, s/p), impulsionou as bases consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que estabelece os pilares para um ensino básico fundamentado nos princípios da democracia e da pluralidade cultural. Contudo, a concretização de um ambiente escolar verdadeiramente democrático requer a constante desconstrução crítica dos parâmetros curriculares de matriz eurocêntrica. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010), a hegemonia dessas estruturas tradicionais ainda atua como um filtro normativo que oculta os percursos históricos dos alunos oriundos das periferias, promovendo o seu desinteresse e consequente distanciamento do ambiente escolar. À medida que a diversidade é suprimida, minoram-se a pluralidade e a dimensão democrática da instituição, visto que parcelas significativas da comunidade discente deixam de ver representada sua identidade e acabam evadindo-se do espaço escolar.

Essa orientação conservadora dos currículos, frequentemente, reflete-se no ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Ao privilegiar um cânone restrito e elitizado, historicamente ancorado em perspectivas eurocêntricas, o sistema de ensino opera um verdadeiro silenciamento epistemológico. Em vez de integrar as vozes e saberes, as práticas pedagógicas tendem a cristalizar uma visão de literatura como artefato estático e dissociado da

realidade vivida pelos leitores. Consequentemente, o distanciamento entre o que se lê na escola e a experiência social do estudante não é um acaso, mas um efeito colateral dessa escolha curricular, que, por vezes, acaba por reduzir o potencial transformador da literatura a um exercício de decodificação. Tal processo, ao deslegitimar os saberes e as vivências dos alunos, compromete a própria natureza democrática da educação, transformando o ato de ler em um rito de exclusão simbólica, em que a identidade do sujeito é sistematicamente subtraída da narrativa literária oficial.

É preciso problematizar os mecanismos que validam certos saberes enquanto marginalizam outros no ambiente escolar. Com frequência, a adesão passiva do corpo docente aos conteúdos prescritos fundamenta-se em uma visão despolitizada da educação, a qual perpetua a premissa equivocada de um ensino neutro. O currículo escolar não constitui um espaço neutro; trata-se, invariavelmente, de um território de disputa política, cultural e epistêmica. Nessa perspectiva, as reflexões de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) fundamentam a necessidade de transformar a escola em um espaço de diálogo intercultural real. A pesquisadora argumenta que o projeto pedagógico deve romper com o silenciamento histórico imposto às populações negras, tensionando as estruturas curriculares tradicionais para que o ensino das relações étnico-raciais se efetive como uma prática de valorização identitária e de combate ao racismo estrutural.

Consonante a esse pensamento, Gomes (2017) aponta que a hegemonia de um cânone literário de matriz eurocêntrica, masculina e branca, opera uma hierarquização de saberes que subalterniza as produções de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Esse paradigma, ao instituir o que é reconhecido como universal e legítimo, desloca outras narrativas para a margem, conferindo-lhes um caráter de invisibilidade ou excentricidade. Para Gomes (2017), o ensino de Literatura na escola pública demanda um compromisso ético com a descolonização curricular, uma vez que o processo de emancipação e humanização do estudante está intrinsecamente ligado à desconstrução de uma visão hegemônica de mundo.

O presente trabalho problematiza as escolhas curriculares que regem o ensino literário; para tanto, recorre às contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, educadora, pesquisadora e relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,e de Nilma Lino Gomes, pedagoga, professora emérita da UFMG e expoente dos estudos sobre o Movimento Negro Educador e saberes emancipatórios. Ambas as intelectuais fundamentam a análise para defender e consolidar uma prática pedagógica crítica.

Com base nesse panorama, a pesquisa delineia o seguinte problema central: como o tensionamento do currículo literário (Cosson, 2020), impulsionado pela *escrevivência*[3] e por *epistemologias contracoloniais*[4], pode favorecer a formação e a emancipação do leitor no Ensino Fundamental? Frente a essa indagação, o estudo estabelece como objetivo geral examinar as *confluências* entre a crítica histórica de Regina Zilberman, os postulados do Método Recepcional de Bordini e Aguiar e o letramento literário proposto por Rildo Cosson, articulando-os às narrativas de resistência de Conceição Evaristo e Nêgo Bispo. Visa-se, assim, fundamentar uma proposta pedagógica que contribua com o repertório identitário do estudante, compreendendo a escola como espaço de ação política e epistemológica. A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de debater o papel da instituição escolar como campo de disputa de referenciais e a atuação do docente como mediador cultural.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa configura-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico. Como ressalta Gil (2008), a investigação bibliográfica demanda um exame crítico dos referenciais para fundamentar o avanço do conhecimento. A trajetória metodológica adotada recusa a mera compilação textual e articula-se pelo tensionamento dialógico entre as produções teóricas examinadas. Para tanto, a consecução desse objetivo exige a delimitação rigorosa de um corpus teórico.

A constituição do corpus teórico orientou-se por critérios de relevância histórica, pedagógica e densidade epistemológica no que tange ao ensino da literatura e às relações étnico-raciais. O recorte bibliográfico foi delimitado em dois eixos complementares para viabilizar a confrontação cruzada. O eixo do cânone do Ensino de Literatura é composto pelas formulações de Zilberman (2012) acerca da crítica histórica e da constituição do público leitor; pelas diretrizes de Bordini e Aguiar (1988) sobre a sistematização do Método Recepcional; e pelos pressupostos de Cosson (2020) sobre a conceituação e as etapas do letramento literário. O eixo das Epistemologias da Resistência e Contracoloniais é integrado pelas teorizações de Gomes (2017) sobre o movimento negro educador e descolonização curricular; pelas formulações

[3] Conceito cunhado pela escritora e pesquisadora Conceição Evaristo a partir da fusão entre "escrever", "viver" e "se ver". Refere-se à produção literária e política fundamentada na experiência de vida, na memória coletiva, na ancestralidade e no protagonismo de pessoas negras, em especial das mulheres negras.

[4] Formulação teórica e prática desenvolvida por intelectuais de povos tradicionais, com destaque para o mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo). Recusa a lógica colonial e afirma modos de vida autônomos e ancestrais. Diferencia-se das abordagens "decoloniais" por não se restringir à crítica ou desconstrução acadêmica da matriz colonial, sustentando-se na resistência ativa e na cosmopercepção cotidiana dos territórios originários e quilombolas.

ensaísticas e poéticas de Conceição Evaristo (2006, 2008, 2017) referentes ao conceito de escrevivência; e pela cosmovisão de Antônio Bispo dos Santos (2023) voltada à práxis da contracolonização.

Ao analisar os desdobramentos da Lei nº 10.639/03, Gomes (2017) aponta que houve avanços no plano normativo e teórico, mas que a prática em sala de aula ainda enfrenta grandes barreiras. Falta uma metodologia de ensino que saiba como operacionalizar o antirracismo no cotidiano escolar. A autora observa que a formação de professores muitas vezes não prepara os docentes para mediar a leitura e a construção do conhecimento a partir da diversidade étnico-racial. A seleção dessas obras específicas, portanto, justifica-se pela necessidade de estabelecer uma interlocução entre o saber acadêmico institucionalizado e os saberes orgânicos e ancestrais. Dessa forma, pretende-se preencher a lacuna metodológica na formação de leitores e, ao mesmo tempo, elaborar uma proposta pedagógica que considere o repertório identitário dos estudantes da escola pública

O percurso analítico realizou-se por meio de leituras cruzadas e sucessivas aproximações, estruturadas a partir de três categorias analíticas fundamentais que balizaram a confluência e o confronto entre os autores:

- Institucionalização e Crise da Leitura: categoria que confronta a crítica de Zilberman ao viés mercadológico e à reprodução de valores burgueses na escola com a denúncia de Nêgo Bispo sobre o papel disciplinador e colonial da imposição da escrita ocidental.
- Mediação Estética e Confluência: categoria que articula a centralidade do horizonte de expectativas do Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1988) e a sequência básica de letramento (Cosson, 2020) com a concepção de partilha, escuta e encontro comunitário proposta por Bispo.
- Escrevivência e Agência Política: categoria que analisa a transposição do conceito de escrevivência (Evaristo, 2006) para o espaço escolar, operando como um desdobramento político da recepção literária que desloca o estudante da condição de leitor passivo para o lugar de produtor de saber e de resistência epistêmica.

Por meio dessas categorias, realizou-se uma confrontação que permitiu identificar as aproximações teóricas e, também, as distinções fundamentais entre matrizes intelectuais com objetos e tradições distintas. Longe de buscar uma homogeneização conceitual, o movimento analítico preservou a especificidade de cada autor, reconhecendo que o diálogo entre os estudos consolidados referentes ao letramento literário e as perspectivas contracoloniais se dá

justamente no terreno do tensionamento. Esse cuidado epistemológico assegura o rigor científico para transpor o debate teórico em diretrizes práticas para a sala de aula.

A ferramenta de IA Gemini (Google) foi utilizada na etapa final de elaboração do manuscrito para suporte no aprimoramento do estilo acadêmico. Destaca-se que a ferramenta atuou exclusivamente como suporte editorial, sendo a fundamentação teórica, a análise dos dados e a validação crítica do texto final de responsabilidade integral dos autores.

Fundamentação

Embora partam de referenciais teóricos distintos, é possível identificar pontos de confluência entre a crítica histórica da literatura em Zilberman e a cosmovisão quilombola de Nêgo Bispo. Esse conceito, *confluência*, na filosofia de Bispo, designa o encontro de saberes e vivências que se somam sem se anular. Em *A terra dá, a terra quer* (2023), o autor destaca que a primazia da palavra gravada e a imposição da escrita ocidental operaram como ferramentas coloniais para silenciar saberes orgânicos e disciplinar as mentes. Somando-se à análise de Zilberman (2012), que identifica haver, frequentemente, no ensino de leitura e escrita, uma tendência à reprodução de valores burgueses, o autor evidencia o papel da escola como responsável por atuar na submissão do colonizado (Santos, 2023). Ao passo que Zilberman (2012) examina o viés mercadológico que atravessa o Ensino de Literatura, Bispo (Santos, 2023) adota uma postura mais contundente. O pensador denuncia que a instituição escolar estabelece uma hegemonia epistemológica, promovendo o apagamento das cosmologias e da historicidade de populações subalternizadas.

No capítulo dedicado à formação do leitor, Zilberman (2012) explicita as contradições que operam na base da constituição do público leitor brasileiro. A autora destaca que, a partir do final dos anos 1970, o Brasil passou a vivenciar uma “crise de leitura”, caracterizada pelo afastamento dos jovens em relação aos livros. A autora assinala que há um paradoxo no fato de que essa crise se manifestou simultaneamente a um período de expressiva expansão urbana, industrialização e reformas de ensino que ampliaram a escolaridade obrigatória, elevando o número de consumidores potenciais do mercado editorial (Zilberman, 2012).

Ao mesmo tempo em que a oferta de obras e o contingente de leitores crescem, observa-se, em diversos contextos, um distanciamento ou resistência por parte dos estudantes em relação ao universo literário escolarizado. Trata-se de um fenômeno complexo que, conforme Zilberman (2012) sinaliza, deve ser entendido como parte das tensões entre o repertório cultural do jovem e o modelo pedagógico vigente.

Ademais, Zilberman (2012) aponta a ambiguidade intrínseca da ação pedagógica da escola: embora se autodeclare desinteressada, neutra e democrática, a instituição escolar pode atuar, em diversos contextos, como um agente de incremento mercadológico que estimula o consumo de livros para atender aos interesses do capital.

Sob o ponto de vista contracolonial formulado por Bispo (Santos, 2023), a contracolonização é uma recusa prática e contínua da dominação colonial. Trata-se de uma práxis fundamentada na ancestralidade, na vida comunitária, na defesa territorial e na biointeração com a terra, que confronta ativamente as estruturas de exploração e afirma modos próprios de existir. Partindo dessa abordagem, o desinteresse e a resistência demonstrados pelos estudantes em relação à leitura escolarizada, ou ao próprio contexto escolar, revelam a rejeição a metodologias que visam enquadrar a palavra, anulando a dimensão comunitária, viva e popular do ato de narrar. Sob tal ótica, a transmissão sistemática e impessoal da palavra escrita não logrou substituir as narrativas orais compartilhadas em espaços acolhedores de escuta e convivência.

Ao aproximar as duas perspectivas, observa-se que, ao converter o texto ficcional em mero objeto burocrático de análise, o sistema de ensino tradicional tende a esvaziar o potencial estético e transformador da literatura. Ao enquadrar a obra apenas como suporte para avaliações, a escola corre o risco de assegurar a passividade do estudante, transformando a leitura, que deveria ser um ato de descoberta e confluência, em um exercício de submissão às estruturas vigentes de poder, distanciando o leitor de sua própria capacidade de agir e intervir no mundo.

O conceito de letramento literário (Cosson, 2020) é central a este estudo por oferecer o suporte metodológico necessário para transformar a leitura em uma prática social, crítica e humanizadora na escola pública. Conforme Cosson, o letramento literário não se resume à simples alfabetização ou ao ato de ler, mas constitui-se como um processo de apropriação da escrita literária e das práticas sociais a ela relacionadas, visando à formação de uma comunidade de leitores capaz de ver e viver o mundo de forma crítica. Para o autor, o letramento literário pressupõe uma mediação pedagógica intencional, permitindo que a literatura seja vivenciada como parte do horizonte de expectativas do estudante. Essa perspectiva amplia a virada metodológica proposta por Bordini e Aguiar (1988).

Em *A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas* (1988), as autoras apresentam a sistematização do Método Recepcional aplicado ao Ensino de Literatura. Nessa alternativa, o processo de ensino deixa de residir no objeto burocratizado ou na figura sacralizada do autor

para ancorar-se no "horizonte de expectativas" do leitor real. A mediação estética apresenta-se como a ferramenta para resgatar a experiência do texto e a livre interpretação, subvertendo a passividade compulsória apontada por Zilberman (2012) e devolvendo à leitura a sua força de acontecimento.

A proposta do Método Recepcional encontra uma nova dimensão quando tensionada pelo pensamento de Nêgo Bispo (2023). Se a leitura escolarizada tradicional tende a transformar a literatura em um documento, a prática pedagógica orientada pela recepção pode contribuir para conferir ao texto a sua dimensão originária de acontecimento. Para Bispo (2023), o sentido da palavra não se destina a enquadrar, mas a promover o encontro e a confluência; a narrativa pode se realizar como partilha de vivências que enriquece e transforma as trajetórias dos sujeitos envolvidos.

Essa mediação ganha concretude pedagógica através da sequência básica proposta por Cosson (2020), que articula motivação, introdução, leitura e interpretação, garantindo que o acolhimento do repertório do aluno não seja um gesto isolado, mas parte de um processo estruturado de formação leitora. A leitura e a narração podem ser ressignificadas como atos vivos, relacionais e emancipatórios. Contudo, se a abordagem recepcional assegura a emancipação estética necessária para acolher o universo cultural do aluno (Bordini; Aguiar, 1988), a superação do enquadramento colonial e do silenciamento dos saberes orgânicos (Santos, 2023) exige que essa mediação seja atravessada por uma dimensão abertamente política. O enfrentamento aos processos de domesticação da leitura pode demandar, portanto, que o professor assuma, conscientemente, o papel de mediador cultural e agente contracolonial.

Letramento literário e o método recepcional

Ao analisar a organização curricular no Brasil, Zilberman (2012) evidencia a tendência do ensino tradicional em consolidar um cânone de matriz eminentemente eurocêntrica. Nesse sentido, a educação antirracista, conforme problematiza Gomes (2017), exige que a escola reconheça a sua própria dívida histórica, deixando de operar sob a lógica do silenciamento para abraçar a diversidade como um princípio pedagógico estruturante. Isso implica, necessariamente, o engajamento do docente com a desconstrução de práticas que perpetuam a hegemonia eurocêntrica.

Diante dessa herança, impõe-se ao docente o compromisso ético de questionar a hegemonia normativa. Quando a curadoria do acervo bibliográfico é articulada às fases do Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1988), a escolha das leituras passa a contemplar o repertório concreto dos estudantes e a legitimar poéticas plurais. Dessa maneira, a prática

literária consolida-se como um espaço dinâmico de alteridade, diálogo e transformação. Sob a perspectiva de Gomes (2017), a ancoragem do letramento literário em narrativas que visibilizam as subjetividades negras constitui um movimento essencial para fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento dos discentes.

Nesse processo de validação do repertório discente, a reflexão de Antonio Bispo dos Santos (2023) ganha centralidade ao defender a urgência de contra-atacar a linguagem dominante. Para Santos(2023), as populações subalternizadas e as comunidades periféricas não se limitam a reproduzir a norma culta imposta pela matriz colonial; elas recriam a língua a partir de suas próprias vivências. Segundo o autor, o emprego das gírias e das expressões características das favelas retrata com clareza essa tática de resistência. Sob sua perspectiva, os sujeitos periféricos apropriam-se do léxico dominante para devolvê-lo reconfigurado, impregnando a linguagem de novas poéticas, ritmos e concepções de mundo.

Ao incentivar os estudantes a produzirem suas próprias narrativas, abre-se um espaço fundamental para o acolhimento e a valorização de suas identidades culturais e linguísticas. Desenvolvido por Conceição Evaristo em obras como *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (2006) e *Da grafia-desenho de minha mãe, um campo florido* (2017), o conceito de "escrevivência" oferece o aporte teórico necessário para fundamentar uma prática pedagógica alinhada a essa valorização da experiência discente. A autora caracteriza a escrevivência como uma "escrita de nós", um ato político voltado a romper o silenciamento histórico imposto às populações negras e, de modo preeminente, às mulheres negras.

Longe de se limitar ao mero registro de memórias individuais, a escrevivência constitui uma "grafia-desenho" (Evaristo, 2017), que emerge do corpo da mulher negra, convertendo a vivência, perpassada pela exclusão, em literatura de resistência. Essa formulação ancora-se na trajetória histórica e epistemológica singular de um grupo cujas vozes foram sistematicamente marginalizadas pelo cânone oficial. Desse modo, a escrevivência atua na confluência entre o individual e o coletivo: a memória da autora passa a traduzir a representação de muitas, estruturando um espaço epistemológico que articula, de forma indissociável, memória, resistência e estética.

Transpor a escrevivência para a sala de aula exige rigor para não suprimir a historicidade do conceito, sob risco de reduzi-lo a um exercício de autoajuda ou a um sinônimo genérico de escrever sobre a própria vida. Trabalhar com a escrevivência no Ensino Fundamental significa propor uma escuta ativa e uma prática de escrita que reconheça as narrativas dos estudantes como territórios de memória e resistência. Em vez de uma escrita desvinculada de um contexto,

propõe-se uma prática que incentive o discente a constatar como suas vivências e as vivências de sua comunidade estão inscritas em um processo histórico, validando sua subjetividade como um lugar legítimo de produção de saber e de contestação política.

Com o intuito de materializar essa convergência teórica no contexto do Ensino Fundamental, foi elaborada e implementada uma proposta de mediação pedagógica com a obra *Poemas da Recordação e Outros Movimentos* (2008), de Conceição Evaristo. Essa intervenção, desenvolvida junto a estudantes do 8º ano de uma escola da rede municipal de Canoas, no Rio Grande do Sul, estruturou-se a partir das quatro fases da sequência básica preconizada por Cosson (2020): motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na etapa de motivação, buscou-se mapear o horizonte de expectativas da turma sobre o sentimento de pertencimento e a memória local, mobilizando o repertório dos discentes por meio de rodas de conversa. Ao longo desse diálogo, os alunos foram convidados a resgatar e selecionar ensinamentos transmitidos pelas figuras femininas de suas famílias, tais como mães, avós, tias e irmãs. Na sequência, realizou-se uma dinâmica inspirada na brincadeira do telefone sem fio: os termos anotados pelos estudantes foram reunidos em um recipiente, de onde era sorteada a palavra-chave para cada rodada. Ao término da atividade, promoveu-se uma reflexão coletiva acerca das dificuldades e dos desafios inerentes à preservação da integridade da mensagem ao longo da cadeia de leitores e interlocutores.

Durante a fase de introdução, voltada para desconstruir o caráter rígido do cânone literário e aproximar o texto do cotidiano dos alunos, foi apresentada uma entrevista da escritora Conceição Evaristo (2016). No depoimento, a autora define-se como uma portadora de memórias e histórias de vozes que foram historicamente silenciadas, buscando resgatar e preservar a herança de sua própria ancestralidade. A partir dessa fala, a figura de Evaristo foi relacionada analogicamente ao papel de quem inicia o jogo do telefone sem fio, mediando e retransmitindo essas narrativas acumuladas.

Em seguida, a fase de leitura efetivou a experiência estética por meio da leitura do poema *Vozes-mulheres* (2008). A leitura foi realizada primeiramente de forma silenciosa e, em seguida, em voz alta. Houve então uma escuta dialógica que entrelaçou a poética de Evaristo ao conhecimento prévio dos estudantes e suas vivências.

Na etapa de interpretação, em que o aluno consolida a compreensão do texto lido (Cosson, 2020), realizou-se o duplo movimento de síntese da leitura e expansão em direção à criação autoral e à escrita emancipatória. Utilizou-se a seleção de palavras-chave como dispositivo de mediação. Em um primeiro momento, os estudantes mapearam no poema de

Evaristo termos que destacavam a experiência de cada geração mencionada pela autora, como *porões*, *revolta* e *liberdade*. Em seguida, no movimento de expansão, os alunos selecionaram expressões representativas das vivências de suas próprias referências familiares, extraídas da construção prévia de suas árvores genealógicas. Essa estratégia permitiu que as palavras atuassem como ponto de partida para a oficina de escrevivência, em que cada estudante escreveu estrofes autorais. Com isso, a interpretação consolidou-se como uma prática de letramento. Ao selecionarem palavras-chave representativas das vozes e vivências de seus familiares, os estudantes legitimaram suas narrativas individuais e coletivas, alçando a interpretação literária ao patamar de reconhecimento e valorização da própria ancestralidade.

A escrevivência e a resistência no espaço escolar

Se o Método Recepcional, ancorado nas propostas de Bordini e Aguiar (1988) e na sequência de Cosson (2020), garante ao estudante o espaço necessário para a sua entrada crítica no universo da literatura, validando seu horizonte de expectativas e permitindo que o texto literário seja um acontecimento, a escrevivência, como teorizada por Conceição Evaristo, atua como o desdobramento natural e político desse processo.

A articulação entre essas duas dimensões não é apenas pedagógica, mas epistêmica. Enquanto a recepção literária opera no campo da escuta e da apropriação dos sentidos, a escrevivência desloca o estudante do lugar de observador para o de produtor de saber. Ao ser instigado a escrever a partir de suas próprias vivências, o aluno deixa de ser apenas aquele que "recebe" a cultura hegemônica para ser aquele que "inscreve" a sua própria marca no tecido social.

Nesse sentido, a transposição da escrevivência para o espaço escolar não deve ser reduzida a um exercício de confessionalismo. Ela se constitui como uma estratégia de resistência à medida que obriga o sistema de ensino a reconhecer a subjetividade do aluno periférico não como um dado menor, mas como a fonte legítima de literatura. Assim, a sala de aula se reconfigura: a literatura deixa de ser um objeto estático, a ser memorizado para fins avaliativos, e passa a ser o eixo de uma confluência, para retomar o pensamento de Nêgo Bispo (2023), em que o saber orgânico do estudante dialoga, em pé de igualdade, com o cânone literário, promovendo o que se pode denominar de uma descolonização do currículo na prática.

Considerações finais

A articulação proposta entre a crítica histórica de Zilberman, o Método Recepcional de Bordini e Aguiar e as vozes contracoloniais de Nêgo Bispo e Conceição Evaristo revela uma

compreensão da formação do leitor que transcende a mera alfabetização funcional: ela emerge como um exercício de reconhecimento existencial e resistência política. A nova compreensão que se estabelece é a de que a leitura, quando mediada pela escrevivência e pela confluência, deixa de ser uma tarefa de domesticação para se configurar como um ato de "descolonização do olhar", em que o estudante não apenas decodifica um texto, mas reconhece sua própria historicidade na narrativa alheia.

A contribuição original deste artigo para o professor de Literatura reside na sistematização de um percurso tensional de mediação: ao invés de adotar uma metodologia neutra, propõe-se uma curadoria curricular que confronta o cânone com saberes orgânicos e poéticas periféricas, utilizando a sequência básica de Cosson (2020) como ferramenta para ancorar essa prática. O docente deixa de ser apenas o transmissor de conteúdos e assume o papel de agente que valida a escrevivência como matéria de estudo, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo intersubjetivo.

Impõe-se reconhecer as limitações desta aproximação. A proposta aqui delineada enfrenta os limites estruturais do sistema escolar, muitas vezes atravessado pela pressão por resultados quantitativos e pela rigidez das matrizes curriculares que frequentemente sufocam a prática de leitura de textos literários na escola. Permanecem abertas, portanto, questões fundamentais para futuras investigações; por exemplo, como podemos avaliar o impacto dessa formação leitora sem incorrer na mesma lógica de reprodução acrítica que tentamos subverter? Compreende-se que a busca pela formação e emancipação do leitor é um processo contínuo, que exige não apenas novas metodologias, mas também a permanente vigilância crítica sobre o próprio fazer docente.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Da grafia-desenho de minha mãe, um campo florido*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. In: SECCHIN, Antonio Carlos (Org.). *A poesia da negritude*. Rio de Janeiro: FLIP, 2006.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Escritora Conceição Evaristo em um papo no Arte do Artista*. Entrevista concedida a Aderbal Freire-Filho. Arte do Artista. Rio de Janeiro: TV Brasil, 4 set. 2016. Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/artedoartista/episodio/escritora-conceicao-evaristo-em-um-papo-no-arte-do-artista. Acesso em: 24 set. 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das relações étnico-raciais. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e relações étnico-raciais: saberes e práticas pedagógicas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Como citar este artigo:

AGUIRRE, Luciana Silveira; TAUFER, Adauto Locatelli. Do horizonte de expectativas à contracolonização: escrevivência e formação do leitor literário no ensino fundamental. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 132-144, 2026.

Recebido em: 21 ago. 2026.
Aprovado em: 20 set. 2026.

Revisão de língua portuguesa: os autores
Revisão de língua inglesa: os autores
Revisão de língua espanhola: os autores