



## UMA PROPOSTA DE OFICINA LITERÁRIA COM NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO: RESSIGNIFICANDO IDENTIDADES QUILOMBOLAS

**Fernanda Sacomori Candido Pedro** – fernandasacomori@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil;  
Universidade de Vigo, UVigo, Vigo, Galicia, Espanha; <https://orcid.org/0000-00001-6810-9895>

**Gilmei Francisco Fleck** – chicofleck@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-4228-2566>

**RESUMO:** O presente artigo, recorte de uma tese em andamento, tem por objetivo apresentar uma proposta de prática de leitura transdisciplinar em forma de Oficina Literária Temática com narrativas híbridas de história e ficção juvenis de cunho crítico, as quais apresentam a história pela “visão de baixo” (Sharpe, 1992), aquela dos invisibilizados ou excluídos dos registros tradicionais. Essa prática de leitura pode contribuir para o letramento literário ao evidenciar como a literatura e o ensino de história podem dialogar no espaço escolar, inclusive, com outras áreas e artes e, assim, permitir que o aluno compreenda que literatura e história são produtos que se originam da manipulação discursiva e ideológica da linguagem, e que ambas são processos narrativos que se materializam, entre outras formas, no texto. Para tanto, apoiamos nossa proposição didática nas pesquisas de Zucki (2015) e Fleck (2017; 2023) a respeito da utilização de narrativas híbridas de história e ficção na formação de um leitor literário decolonial, em consonância com as concepções de Mignolo (2017), os estudos da Estética da Recepção, de Jaus (1994) e Iser (1979), bem como subsidiados na literatura comparada, aplicada à educação básica, de acordo com os pressupostos de Mendonza Fillola (1994). Os resultados demonstram que a adoção de leituras que possam ressignificar alguns eventos históricos contribui para que os leitores ainda em formação construam visões do seu presente menos colonizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa Híbrida de História e Ficção Juvenil; Oficina Literária Temática; Decolonialidade; Formação do leitor literário decolonial.

### 1 INTRODUÇÃO

Sobre o desenvolvimento da didática de ensino da literatura, Munita (2021) explica que ocorreram diversas mudanças no modo como se concebe a formação do leitor literário. Em sua origem, o ensino seguia o modelo historicista, o qual se centrava na leitura intensiva dos clássicos e nas literaturas nacionais, seguida de exercícios explicativos feitos pelo professor, focados em fatores externos ao texto (movimento literário, dados biográficos do autor entre outros). Compreende-se, a partir desse enfoque, que a transmissão do patrimônio literário seria a porta de acesso à cultura.

Posterior a esse modelo, surgiram novas abordagens ao ensino da arte literária e entre elas houve uma em que o foco recaiu sobre o texto e o saber conceitual a respeito da literatura como um fim em si mesmo. Nesse sentido, o ensino está concentrado na análise detalhada dos textos, padrão inspirado nas

correntes formalistas e estruturalistas. A literatura passa, assim, a um plano secundário, incluída como mais um entre os demais gêneros discursivos.

Outra vertente de ensino de literatura propõe o contato livre dos educandos com os livros. Nessa abordagem, segundo Munita (2021), “*se entronizó así el acercamiento lúdico y libre a los textos por sobre la lectura obligatoria guiada, y se presentó como una forma de ‘animación a la lectura’ que respondería mejor al objetivo de formar hábitos lectores durante la etapa escolar*”<sup>1</sup> (Munita, 2021, p. 50). Desse modo, o docente é considerado um obstáculo na relação de prazer e fruição do aluno com o livro, haja vista que, ao apresentar livros e solicitar leituras, ele estaria interferindo nas escolhas e fazendo com que o aluno conceba a leitura como uma atividade enfadonha, desvinculando-a do prazer e do deleite que propiciaria seu hábito leitor.

A partir desse panorama, é consenso, na atual didática de ensino da literatura, sintetizar, de acordo com Munita (2021), que os objetivos educativos devem superar um ensino baseado só em saber ou prazer, e precisa, de fato, ajudar as crianças e os jovens a avançarem em sua competência interpretativa e a construir hábitos leitores e uma relação de prazer e de implicação frente aos textos. De tal modo, esse novo modelo de ensino propõe tanto a apropriação subjetiva, psicoafetiva e emocional diante do texto literário, como uma recepção e interpretação de ordem racional pois, de acordo com Munita (2021) “*así, la dialéctica entre los aspectos pasionales y racionales del juego literario emerge como la modalidad de lectura que encarna los nuevos objetivos educativos*”<sup>2</sup> (Munita, 2021, p. 54). Também para López (2005),

[...] el nuevo enfoque pretende desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para aproximar al alumnado a los textos literarios; ha dejado de interesar el estudio del texto en sí mismo para centrar la atención en las estrategias didácticas más adecuadas para adquirir el hábito lector y la competencia lectora<sup>3</sup> (López, 2005, p. 149).

Dessa forma, um ensino que pretenda desenvolver a competência leitora nos educandos, não pode utilizar a literatura como pretexto para o ensino da língua, tampouco prescindir do papel mediador do professor nesse processo para que o aluno consiga construir o significado de um texto a partir das pistas que esse fornece. Para isso, o foco do ensino precisa estar centrado no leitor e na maneira de fazê-lo desenvolver habilidades e competências específicas que lhe possibilitem a se relacionar com o texto

---

<sup>1</sup> Nossa tradução: Assim, a abordagem lúdica e livre dos textos foi entronizada sobre a leitura orientada obrigatória e apresentada como uma forma de 'incentivo à leitura' que melhor responderia ao objetivo de formação de hábitos de leitura durante a fase escolar (Munita, 2021, p. 50).

<sup>2</sup> Nossa tradução: Assim, a dialética entre os aspectos passionais e racionais do jogo literário emerge como a modalidade de leitura que encarna os novos objetivos educacionais (Munita, 2021, p. 54).

<sup>3</sup> Nossa tradução: A nova abordagem visa a desenvolver as habilidades e as estratégias necessárias para aproximar os alunos dos textos literários. Deixou-se de se interessar pelo estudo do texto em si para se focar a atenção nas estratégias didáticas mais adequadas para adquirir o hábito de leitura e a competência leitora (López, 2005, p. 149).

literário de modo a compreender suas especificidades, técnicas e convenções que o diferenciam de outros textos, bem como lhe propiciem os seus efeitos estéticos.

Todavia, para o aluno realizar uma leitura transformadora, ou seja, implicar-se na leitura, torna-se imprescindível a mediação escolar efetivada por um docente que seja, também, leitor literário. Nesse sentido, cabe ao professor mediar a leitura do texto literário de forma planejada, a fim de construir relações intertextuais e promover um conhecimento mais amplo e socialmente significativo, que contribua para o processo integral da formação humana de seus leitores.

Desse modo, a proposta de intervenção pedagógica para o Ensino Fundamental, baseada em Oficinas Literárias Temáticas segue a premissa da transdisciplinaridade em torno à leitura. Essa metodologia, elaborada pela professora Renata Zucki (2015), fundamenta-se nos pressupostos da Estética da Recepção, da literatura comparada e das intertextualidades, aplicadas ao ensino de literatura na Educação Fundamental. Dessa maneira, tal ação didático-metodológica para o ensino da leitura/literatura tem como suporte os pressupostos de intertextualidade, defendidos por Antônio Mendoza Fillola (1994), e as premissas da estética da recepção, de Iser (1979) e Jaus (1994).

Trata-se de uma mediação de leitura sistematizada em torno de um tema gerador visualizado em diferentes perspectivas literárias ou não. Essa organização sistematizada de diversas textualidades amalgamadas para a prática leitora, parte, sempre, das potencialidades de uma narrativa híbrida de história e ficção. Essa escrita literária híbrida, enquanto arte, possibilita a problematização dos discursos unívocos e hegemônicos do relato historiográfico tradicional ao se incluir, em suas produções polissêmicas, as diferentes subjetividades e promover a reflexão sobre aspectos da realidade que não vemos presentes em registros do passado, considerados fontes históricas. Ademais, tornam-se um material privilegiado para a formação do leitor literário decolonial, haja vista que também são encontradas em versões voltadas ao público infantil e juvenil – Corrêa (2023); Santos (2023) –, e, desse modo, representam alternativas que podem ser utilizadas no ensino escolar, tanto nas aulas de literatura, como para problematizar e ressignificar o ensino de história, no intuito da formação de um sujeito informado sobre seu passado de subjugação aos europeus.

Cumpramos ressaltar que denominamos essas escritas híbridas de história e ficção para o público juvenil, que se aproximam do gênero romance histórico para o público adulto, de “narrativas híbridas de história e ficção”, pois muitas delas – justamente por estarem dirigidas a um público bastante jovem – não apresentam a complexidade do gênero romance, aproximando-se, algumas vezes, do conto, outras, da fábula ou das lendas. Assim, entendemos por “narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil” as escritas literárias voltadas ao leitor em processo de formação, ou seja, ao público estudantil do Ensino

Fundamental, nas quais os autores, de forma consciente, voltam-se a um período específico de nosso passado ou citam personagens anteriormente apontadas em documentos oficiais (Santos, 2023).

Essas narrativas, ao desenvolverem suas diegeses em torno de algum acontecimento histórico, ambientada em determinada época, podem servir de complemento aos conteúdos abordados em sala de aula, bem como elas mesmas podem converterem-se em geradoras de conhecimentos históricos, porém com um viés crítico, haja vista que nelas se assumem as perspectivas de narração dos sujeitos marginalizados no discurso oficial, os quais apresentam, por novos ângulos, a “visão de baixo” (Sharpe, 1992), aquela em consonância com os estudos mais recentes da ciência historiográfica. Desse modo, configuram-se em possibilidades didáticas para a formação do leitor literário decolonial

Vale destacar que entendemos por leitor literário decolonial aquele sujeito ciente de seu passado colonialista, que, nas palavras de Fleck (2023), exerça um contrapoder, ou seja, parte do lugar destinado ao colonizado e se insurge. Esse leitor em formação, ao reconhecer seu lugar na estrutura estratificada da sociedade gerada pela colonização, “progressivamente, empreenda uma caminhada rumo à descolonização de sua mente, de sua identidade e de seu imaginário, pelo cultivo do pensamento decolonial e das ações que, necessariamente, devem, dele, proceder” (Santos, 2023, p. 71).

As textualidades diversas, reunidas em torno à temática histórica, expande o horizonte de expectativa dos leitores em formação e promove, desse modo, as possibilidades para que esse, gradativamente, chegue a dar o “giro decolonial”, que significa o desenvolvimento da

[...] apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)<sup>4</sup> (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Para isso, o leitor em formação deve ser defrontado com diferentes perspectivas das temáticas eleitas, ou seja, com as versões exaltadoras do passado colonialista, presentes na história tradicional, com aquelas produções críticas mediadoras ou críticas com tendência à desconstrução da literatura híbrida infantil e juvenil. Nessa metodologia, ocorre o encontro de distintas áreas de conhecimento e da arte, por meio das diferentes textualidades, ou seja, o amálgama do conjunto heterogêneo de textos de diferentes naturezas em torno a uma temática para que o leitor em formação seja adequadamente inserido numa grande rede intertextual, ampliando, assim, a sua própria compreensão do que é intertextualidade. Essa

---

<sup>4</sup> Nossa tradução: [o giro decolonial é] a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (em outras palavras, da matriz colonial de poder) (Mignolo, 2007, p. 29-30).

temática geral, divide-se em subtemáticas desenvolvidas em diferentes Módulos de práticas de leitura mediadas pelo docente. Tais Módulos seguem uma abordagem sistematizada aos textos, compreendendo 4 passos básicos: 1ª- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2ª- Recepção e análise das obras; 3ª- Integração de conhecimentos culturais; e 4ª-Sínteses.

Desse modo, após essa introdução, apresentamos, na seção seguinte, discussões teóricas que fundamentam a proposta didática de Oficinas Literárias Temáticas, para, em seguida, expor um exemplo dessa modalidade de Ensino de Literatura que pode ser voltada à realidade circunscrita do aluno em contextos periféricos.

## **2 DISCUSSÃO TEÓRICA: OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL**

Esta metodologia de trabalho com Oficina Literária Temática foi implementada no Mestrado Profissional em Letras-Profletras/Cascavel-PR por uma equipe de professores do Ensino Fundamental que busca a formação continuada neste Programa de Pós-graduação em rede sob orientação do Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, desde o ano de 2013. Os primeiros estudos e os protótipos das Oficinas Literárias Temáticas foram desenvolvidos pelas professoras Renata Zucki, Rosmere Vivian Ottonelli e Viviane Bordin-Luiz, em 2015. O estudo de Zucki (2015) tornou-se, desde então, fonte de consulta e inspiração para os demais empreendimentos nesse âmbito dentro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”.

Nessa sugestão de ação transdisciplinar para o Ensino Fundamental, faz-se necessário, primeiramente, que o aluno compreenda que literatura e história são processos narrativos que se materializam, entre outras formas, em um texto. Portanto, esses são materiais potenciais à ação formadora da leitura, meios para a formação de um leitor que, desde o princípio de sua formação, consegue dimensionar que não há, nesse universo de representação pela linguagem, a condição, *a priori*, de estabelecer “uma verdade”, mas, sim, a de expressar múltiplas possibilidades.

Na sequência, precisa atender, também, aos aspectos que conduzem à formação de um leitor literário decolonial. Nas primeiras discussões teóricas sobre esse tema, Fleck (2023, p. 24), estabelece alguns passos necessários à formação desse leitor em específico e que requerem uma formação continuada para os profissionais da Educação Básica para que tal dimensão da formação leitora seja entendida e incorporada às práticas de leitura cotidianas na escola.

O primeiro passo, de acordo com o autor, é o **reconhecimento da colonialidade**, ou seja, inicialmente, é necessário que o sujeito compreenda que a versão da história que conhecemos é aquela

construída pela perspectiva do branco, europeu, colonizador e escravocrata, o qual apresenta, em forma de documentos, registro e legados úteis à historiografia tradicional como provas e fontes, seus feitos durante a colonização e “conquista” do território americano. Isso lhe foi possível uma vez que ele dominava a leitura e a escrita, produzindo uma narrativa voltada aos atos “heroicos” europeus que trouxeram, sob essa sua perspectiva eurocêntrica, a modernidade/civilidade para os povos considerados “bárbaros”, “incivilizados”, sem cultura e crença que aqui habitavam. Esses foram brutalmente escravizados e subalternizados, além de excluídos ou apagados nesses relatos históricos.

O segundo passo, de um processo de formação leitora na perspectiva decolonial, é **promover atos que possam desterritorializar e reterritorializar essas mentes colonizadas**. Isso é possível com o uso da arte literária que oferece outras perspectivas do passado colonial, a partir da visão dos sujeitos invisibilizados ou excluídos pelo discurso oficial. As narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis de cunho crítico são obras que oportunizam uma outra versão sobre os acontecimentos que formaram a nossa sociedade. Em muitas dessas obras as personagens heroicizadas são

[...] negros que se rebelaram contra a exploração desumana dos colonizadores, ou são habitantes originários de extrema coragem e bravura que defendem suas vidas, suas famílias, suas comunidades, suas terras e liberdade frente à cobiça, à ganância e à sede de poder dos invasores (Fleck, 2023, p. 30).

Além disso, o autor propõe a leitura de diferentes textualidades organizadas de forma temática, em uma proposta que dialogue com seus aspectos identitários. Esse terceiro passo requer **a ampliação do corpus nas práticas de leitura e os confrontos de visões**. Para isso o leitor em formação deve ser defrontado com diferentes perspectivas das temáticas eleitas.

Cada uma dessas possibilidades precisa ser analisada para que a sua tessitura revele os meandros da manipulação que a linguagem recebeu nesse texto em particular. A junção de muitas dessas possibilidades em uma única ação leitora, com certeza, formará um leitor menos manipulável e mais descolonizado, livre de visões maniqueístas.

Essa sequência organizada de abordagem aos textos, as Oficinas Literárias Temáticas, planejada por Zucki (2015), conforme destacamos acima, tem como um dos aportes teóricos os estudos de Mendoza Fillola (1994, p. 26), o qual salienta que “*la lectura es el resultado de una interacción entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y la que el lector le atribuye*”<sup>5</sup>. Com essa afirmação o autor destaca o que a teoria da recepção alude sobre a importância do leitor na

---

<sup>5</sup> Nossa tradução: A leitura é o resultado de uma interação entre o texto e o leitor, produto de um diálogo em que se negocia a coerência interna do texto e aquilo que o leitor atribui-lhe (Mendoza Fillola, 1994, p. 26).

construção dos significados do texto, o qual adapta a informação recebida e lhe dá contornos de acordo com suas particularidades e conhecimentos prévios sobre a temática.

Seu projeto foi desenvolvido também com base nos pressupostos da Estética da Recepção, de Hans C. Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1979). Nesse sentido, Jauss (1979) destaca que,

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i. e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (Jauss, 1979, p. 45-46).

Desse modo, privilegiando a fruição do receptor ao longo do processo de leitura, Zucki (2015, p. 64) ainda destaca que nas práticas de leituras sugeridas na Oficina Literária Temática dá-se ênfase “as noções de intertextualidade da Literatura Comparada, aqui compreendida como a capacidade do leitor de associar aspectos de um texto com outros conhecimentos de seu universo cultural”. Conforme argumenta a professora, essa atividade torna-se “sinônimo de ampliação ou ativação de intertexto” (Zucki, 2015, p. 64).

Para desenvolver a Oficina, inicialmente, é necessário a escolha de uma temática geradora, denominada de Temática Geral, seguindo o modelo proposto por Zucki (2015). Essa guiará o levantamento das textualidades que versam sobre o tema e que podem auxiliar na condução de um trabalho transdisciplinar que tem como objetivo instrumentalizar o aluno a respeito do evento histórico em estudo, com várias perspectivas advindas dos diversos atores que participaram ativamente daquele momento histórico aludido, para que ele, de posse de tais conhecimentos, tenha condições de expandir seu horizonte, compreender o embate das ideologias, das motivações, o uso da violência e da subjugação e como esses elementos forjaram a estratificação social que observamos na sociedade hodierna brasileira.

Com base nesses pressupostos, na seção seguinte, apresentamos o exemplo de um módulo de Oficina que tem como temática geradora “As ressignificações dos quilombos e dos quilombolas nos discursos empregados nas narrativas literárias, desenvolvida por Correa (2023)<sup>6</sup>. Essa Oficina Literária Temática, propositiva, tem como principal objetivo proporcionar práticas de leitura de narrativas híbridas de história e ficção e outras artes a alunos inseridos em escolas de quilombos.

---

<sup>6</sup> Para ter acesso à oficina completa consultar a dissertação: Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais. 2023. (176f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675>. Acesso em: 09 mai.2024.

## 2.1 OFICINA LITERÁRIA TEMÁTICA: “DA LIBERDADE À ESCRAVIDÃO: UM OCEANO DE LEMBRANÇAS, DE SÚPLICAS E DE SUBMISSÃO” (CORREA, 2023).

A Temática Geral abordada na Oficina são as “Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações”. Como subtemática desse primeiro módulo temos as “Representações do tráfico dos negros, da escravidão no Brasil e de quilombo na obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes “

As textualidades utilizadas foram: a- Obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes; o poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves; a música: “Navio Negreiro” (1997), de Caetano Veloso e Maria Bethânia; a imagem da capa do livro *Tumbu* (2007), de Marconi Leal; a imagem: “Compartimentos de um navio negreiro”. Biblioteca Nacional – RJ. O tempo de execução desse Módulo da Oficina foi estimado em 10 aulas

Depois de reunir todas essas textualidades relacionadas à temática da Oficina, o professor precisa seguir as quatro etapas, sistematizada por Zucki (2015), as quais estão sintetizadas nos passos destacados a seguir.

Primeiramente deve ocorrer o passo número um que é “Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas”. Para isso o professor apresenta as obras literárias e as demais textualidades que serão utilizadas no módulo. Em seguida, procede a um levantamento a respeito dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre as obras, os autores e os temas que serão explorados. Na sequência, estabelecem-se os encaminhamentos de leitura, audição, entre outros, sempre visando a observar as intertextualidades entre as textualidades com as obras literárias, em relação à temática em discussão.

O segundo passo é “a recepção e análise das obras”: Nesse segundo momento ocorre as práticas de leitura das obras, em ações sistematizadas para que o aluno compreenda o contexto de produção, as inferências, as intertextualidades, os paralelismos e contrastes tanto em nível formal como estrutural. Além disso, nessa etapa, é importante promover a discussões na turma sobre as leituras, estabelecer os debates, questionamentos que estimulem a participação efetiva do aluno.

No passo seguinte, o de número três: “Integração de conhecimentos culturais”: A partir do estudo das obras e textualidades, estendem-se esses conhecimentos adquiridos com aqueles oriundos do contexto social e familiar que o aluno possui. Desse modo, são incorporados momentos de pesquisa, entrevistas que visam a envolver a família e a comunidade nas discussões sobre a temática presente no contexto no qual o aluno está inserido.

Para concluir o quarto e último passo é promover uma síntese dos conhecimentos adquiridos, a qual deve ocorrer depois da aplicação de cada módulo, no intuito de levar a turma à reflexão e à avaliação

dos resultados alcançados. Nesse momento é importante que o professor retome as observações, os comentários que os alunos efetivaram com os textos lidos, ouvidos e visualizados no decorrer do módulo.

Essa intervenção pedagógica, alicerçada na ressignificação dos quilombos e dos sujeitos quilombolas, ou seja, com leituras significativas para os alunos inseridos numa escola localizada em um quilombo, uma vez que estabelecem vínculos com a realidade histórico-sociocultural dos estudantes, pode auxiliar na reflexão “sobre o problema da identidade, da memória e da cultura afro-brasileira, abordando temas como o tráfico negreiro, a escravidão e a formação dos quilombos no Brasil” (Correa, 2023, p. 146). Assim, o aluno é capaz de conhecer e entender melhor o seu passado e ressignificar o presente no qual se insere.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor práticas de leituras intertextualizadas e transdisciplinares que apresentam diversas perspectivas sobre o mesmo evento histórico, sobretudo em relação à visão dos sujeitos invisibilizados pelo discurso historiográfico tradicional, o aluno amplia seu horizonte de expectativas e pode, diante das visões apresentadas, constatar, observando a realidade hodierna, qual delas explica melhor o atual contexto. Desse modo, para a formação de um leitor literário, que seja também decolonial, ou seja, que tome conhecimento do nosso passado de subjugação às nações europeias colonizadoras e os efeitos, visíveis até nossos tempos, dessa exploração predatória dos recursos naturais, da exterminação dos povos autóctones ou da imposição de um discurso de inferioridade racial e cultural desses sujeitos que aqui viviam, é necessário que a escolha do material didático seja criterioso, a fim de que ele desenvolva a sensibilidade, a imaginação e promova o enriquecimento cultural e artístico do aluno sobre a temática em questão.

Além disso, a condução das atividades, por meio da intertextualidade, precisa ser planejada para que, ao entrar em contato com as diversas textualidades, o aluno consiga compreender a manipulação da linguagem na construção dos discursos. Compreendendo o embate de visões, ele consegue construir seu intertexto, as conexões com outros discursos com os quais já entrou em contato, observar sua realidade presente – entendendo-a como parte das consequências do passado histórico – e, então, promover sua catarse, agora com sínteses mais críticas, pois não têm mais apenas uma versão que o guie: aquela articulada pela retórica dos colonizadores ou das nações imperialistas que ainda hoje tentam preservar a colonialidade nos países subdesenvolvidos.

Tal perspectiva didático-metodológica de ensino de literatura pode levar, de fato, a uma expansão dos horizontes de expectativa dos leitores em formação. A escolha do material de leitura, incluído as narrativas híbridas de história e ficção, cujo discurso seja crítico/mediador ou com tendências à

desconstrução das imagens heroicas dos colonizadores europeus, propiciam, igualmente, a desterritorialização das mentes colonizadas e oportunizam, pela prática mediada da leitura, audição e outros meios de recepção, iniciar o processo de reterritorialização desse espaço antes colonizado por séculos. Esse é um processo que pode, de fato, levar à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos leitores em formação.

## REFERÊNCIAS

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, R. N. D. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. 2023. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

FLECK, G. F. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: ISER, W. *A Literatura e o leitor: textos de estética de recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LÓPEZ, C. A. P. Sobre la enseñanza de la literatura y la formación de la competencia literaria. In: LÓPEZ, C. A. P. *Lectura y literatura infantil y juvenil claves*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2005.

MENDONZA FILLOLA, A. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. In: MIGNOLO, W. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MUNITA, F. *Yo, mediador(a): mediación y formación de lectores*. Barcelona: Octaedro, 2021.

SANTOS, V. P. dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. 2023. 424 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

ZUCKI, R. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

***Title***

A proposal for a literary workshop with hybrid narratives of history and fiction: remeaning Quilombola's identities.

***Abstract***

This article, an excerpt from a thesis in progress, aims to present a proposal for transdisciplinary reading practice in the form of a Thematic Literary Workshop with hybrid narratives of History and contemporary youth fiction written in a critical and decolonizing nature, which present History from the “view from below” (Sharpe 1992), focusing on those people made invisible or excluded from traditional records. This reading practice can contribute to literary literacy by highlighting how Literature and the teaching of History can dialogue in the school space, including with other areas and arts, thus enabling the students to understand that Literature and History are interconnected products. They are originated from the discursive and ideological manipulation of language, both narrative processes that materialize themselves, among other forms, in a text. To this end, we support our didactic proposition in the studies of Zucki (2015) and Fleck (2017;2023) regarding the use of hybrid narratives of History and fiction in the formation of a decolonial literary reader, in line with decolonial studies (Mignolo, 2017), also in the studies of reception aesthetics, Jauss (1994) and Iser (1979), as well as in comparative literature applied to Basic Education according to the assumptions of Mendonza Fillola (1994). The results demonstrate that adopting readings that can give new meanings to some historical events helps readers who are still in training to construct less colonized views of their present.

***Keywords***

Hybrid Narrative of History and Young Adult Fiction; Thematic Literary Workshop; Decoloniality; The Decolonial Literary Reader's formation.

---

Recebido em: 15/05/2024

Aceito em: 17/07/2024