

QUESTIONANDO A HISTÓRIA ÚNICA A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA COM O LETRAMENTO LITERÁRIO

Ana Cristina Pinto Bezerra ¹

RESUMO

Práticas de leitura e escrita relacionadas ao universo do texto literário são bastante discutidas, principalmente, devido à leitura corrente da importância da presença do texto literário em sala de aula. No entanto, de que maneira tal texto deve fazer parte do itinerário escolar ainda divide opiniões e suscita questionamentos diversos. A partir disso, nesta análise, focaliza-se como atividades que dialoguem com as reflexões teóricas e metodológicas do campo do letramento literário podem auxiliar no contato com narrativas, como a da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que instigam um olhar mais crítico sobre a forma como significamos os outros e suas histórias. Para tanto, três contos da obra *No seu pescoço* (2017) foram selecionados e alvos da leitura de uma turma do segundo ano do Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em um projeto de cunho interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa. Nesta escrita, o olhar recai sobre duas produções textuais desenvolvidas pelos discentes que dialogam com a perspectiva do letramento literário ao mesmo tempo em que se destaca o uso de ferramentas digitais como um elemento potencializador das produções dos alunos, considerando, inclusive, o contexto de realização da atividade referente ao ensino remoto. Por essa via, as leituras de Cosson (2020), Dalvi (2013), Machado (2011), Coscarelli (2017), Ribeiro (2021), entre outros, foram relevantes não só para sublinhar as implicações e singularidades do texto literário em sala de aula, mas também para discutir o papel das ferramentas digitais na promoção de um protagonismo por parte dos alunos transmutados em autores de produções, também elas, plurissignificativas.

Palavras-chave: Letramento; Literatura; *No seu pescoço* (2017); Ferramentas digitais.

INTRODUÇÃO

A necessidade das histórias perfaz a existência humana, elas alimentam o corpo social e constroem a identidade dos indivíduos, de maneira que o sujeito constitui-se enquanto história, sentindo-se ou não pertencendo a um dado coletivo sobre o qual “repousam” narrativas. Junto a essa compreensão, é necessário elaborar uma série de questionamentos: quem são os autores das histórias às quais os sujeitos, em geral, têm acesso? Com qual intenção elas são reproduzidas? O que tais narrativas apresentam em comum? Que discursos e valores estão sendo veiculados sobre dados povos e o quanto isso afeta a leitura das pessoas, em geral, sobre eles? Tais questionamentos, por mais pertinentes que sejam, acabam sendo

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre pela mesma universidade. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, sendo líder do Núcleo de Linguagens e Códigos (NULIC). E-mail: cristina.bezerra@ifrn.edu.br.

esquecidos frente à naturalização de certas histórias que encontram maior ressonância que outras, de modo que aquelas acabam sendo consideradas a verdade factual, a única versão da realidade, invalidando outras leituras por tornar uma específica algo definitivo. Dessa sistemática, nasce a história única e o perigo dela reside, sobretudo, no fato de que ela “cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26).

No âmbito de questões como a temática racial, a história de povos originários de África, o processo de colonização e escravização dos povos oriundos desse continente, interpelar a “história única” sobre esse povo é caminhar, no contexto escolar, em direção a uma educação antirracista, instigando reflexões sobre o que parece “natural”, algo que pode ser oportunizado por meio do contato com dados textos literários, nos quais outra leitura dessas histórias seja alimentada. Faz-se a ressalva, inicialmente, de que a relação com a literatura em sala de aula não deveria partir de um motivo outro que não fosse a própria obra e suas potencialidades singulares enquanto material estético que dialoga com a proposta didática a ser realizada. Contudo, como parte das próprias potencialidades citadas encontra-se a relação entre a obra e o contexto com o qual aquela se relaciona, de maneira que textos que suscitem uma leitura crítica (a ser mediada no universo escolar) podem ser convertidos em caminhos interessantes para observar a história hegemônica por outro prisma.

Com tal entendimento em vista, esta análise apresenta como foco de discussão o olhar sobre como atividades desenvolvidas em sala de aula a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do letramento literário podem suscitar a revisão de algumas histórias únicas lançadas sobre o contexto africano, em especial, o espaço nigeriano por meio da leitura das narrativas da obra *No seu pescoço* (2017), da escritora Chimamanda Ngozi Adichie. Tal obra publicada originalmente em inglês, língua oficial da Nigéria, com o título *The Thing Around Your Neck* (2009), trata-se de uma coletânea de contos, os quais trazem ao centro o universo cultural nigeriano em meio aos problemas, às dinâmicas e às tensões concernentes ao tratamento de questões como pós-colonização, aculturação, violência, xenofobia, intolerância religiosa, entre outras temáticas.

Tal proposta surgiu de um projeto de ensino interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo voltado para uma turma do segundo ano do Ensino Médio Integrado², do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio

²Modalidade de ensino na qual o Ensino Médio é integrado ao ensino de natureza técnica, de forma que o aluno, ao terminar o curso, recebe uma certificação relacionada ao curso realizado, o qual, geralmente, liga-se às

Grande do Norte (IFRN), *Campus Apodi*. À época, os discentes foram incentivados a interagir com o gênero conto, no ano de 2020, na disciplina de Língua Portuguesa, com o mesmo gênero literário em sua versão original e com funções sociocomunicativas que indicassem o passado (*Simple Past*), na disciplina de Língua Inglesa. Foram selecionados, nesse processo, três contos como ponto de partida e chegada das tarefas elaboradas, na medida em que não se desejava tomar o texto como pretexto para olhares outros que desvirtuassem o entendimento de que se estaria lidando, em suma, com um texto literário, algo já defendido por Lajolo (1982) e apoiado por tantos estudiosos, a exemplo de Celso Ferrarezi e Robson Carvalho (2017). Estes afirmam que a escola “deixou de cumprir seu real papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas! *O texto deixou de ser texto e virou pretexto*” (2017, p. 13, grifos nossos).

A fim de tentar dar voz aos alunos, vistos como sujeitos leitores em formação, e seguindo o paradigma do letramento literário (conforme COSSON, 2020), o modo como o texto literário fora focalizado incitou as atividades interpretativas planejadas com o intuito de que os discentes pudessem atuar criativamente e criticamente frente à obra tanto em Língua Inglesa quanto no vernáculo. Isso potencializou um olhar mais acurado sobre a questão da diversidade, até mesmo, pela mudança para um cenário pouco ou nada conhecido pelos alunos, correspondente ao contexto nigeriano, incluso pela falta de ciência daqueles, por vezes, em reconhecer outros locais onde o Inglês é tomado como língua oficial fora do eixo Estados Unidos e Inglaterra. Nesta escrita, o enfoque recai sobre duas atividades desenvolvidas pela turma alvo do projeto: uma voltada mais para a disciplina de Língua Portuguesa, outra construída em diálogo com a Língua Inglesa, muito embora as análises aqui serão restritas ao idioma materno.

Além do que já fora exposto, é válido salientar que, diante do contexto de ensino remoto vivenciado no momento de realização do projeto, a relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) tornou-se ainda mais patente, de maneira que uma das habilidades e competências que esse cenário “cobrou” foi o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita mediadas pelo uso da tecnologia. Nesse sentido, um dos objetivos deste trabalho também reside na percepção de como as ferramentas digitais podem auxiliar na aprendizagem dos indivíduos, em espacial, no âmbito da educação literária. Obviamente, tem-

se em vista que, por exemplo, “o computador não vai, por si só, modificar a compreensão de aprendizagem das escolas” (COSCARELLI, 2017, p. 27), já que isso não substitui a necessidade de que os docentes tracem suas estratégias, suas ideias e também sejam alvos de formações, como sujeitos que também podem desenvolver um tipo específico de letramento: o digital. Tal visão poderia fazer com que o medo do impacto da inserção das tecnologias na sala de aula fosse substituído por um ambiente de construção mais efetiva do saber, no qual os indivíduos exploram as possibilidades do meio digital, como sujeitos falantes, construtores de sentido em múltiplos cenários, incluso, o digital em diálogo com as reflexões oriundas da leitura do texto literário.

Por essa linha, esta análise será organizada, essencialmente, em dois momentos distintos, mas que dialogam entre si, considerando as duas atividades citadas anteriormente em que o objetivo alinha as dimensões do letramento literário e o uso criativo das ferramentas digitais a uma proposta de revisão de uma dada história única, entendendo a amplitude que esse conceito abarca. Para tanto, questões serão apresentadas sobre o desenvolvimento da proposta, bem como as dificuldades que surgiram no processo em uma relação com o arcabouço teórico que sustenta esta análise e o planejamento tecido. Por esse motivo, não se entendeu como válido concentrar as contribuições teóricas, metodológicas e os resultados alcançados em “apenas” um item específico desta escrita, pois se entende que o diálogo torne-se mais vívido quando as relações são estabelecidas à medida que as análises estão sendo elaboradas no âmbito das ciências humanas.

Ao final, serão analisados os resultados alcançados com cada tarefa e as conclusões possíveis elaboradas a partir da proposta em si. De antemão, enxerga-se que “toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente” (ALVES, 2013, p. 36, grifo no original). Reconhecer as singularidades da experiência do outro é porta de entrada para um exercício democrático, para a vivência do diálogo, do pensamento crítico e é primordial que a escola seja o palco para que ações como essa possam ser oportunizadas a fim de que não só as histórias dos outros possam ter protagonismo, longe de um pensamento redutor, mas, com elas, as histórias dos alunos vistos como protagonistas do processo.

METODOLOGIA DO TRABALHO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a cultura africana, a ancestralidade traduz uma cadeia de conhecimento dentro dessa sociedade, o que é sustentado pelo poder sagrado da palavra. Esta é a base do

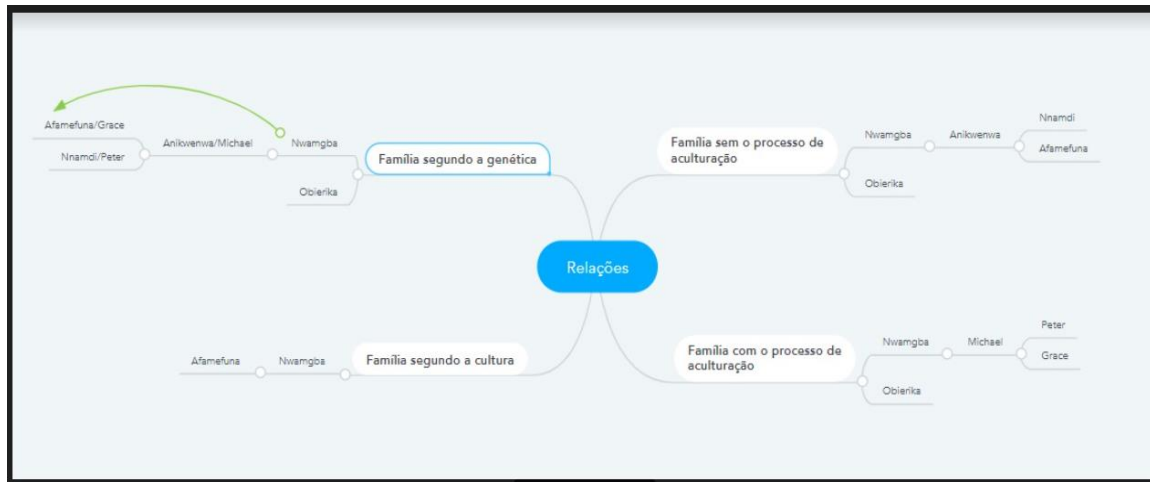
ensinamento transmitido como respeito à tradição, algo que se inicia “no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida” (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 183). Foi considerando essas questões que a primeira atividade a ser comentada aqui foi elaborada, buscando resgatar uma história anterior à presença colonizadora no espaço africano, mais precisamente no contexto nigeriano, onde o conto estudado é ambientado. A importância da genealogia na cultura dos povos originários desse espaço é frisada e, após a leitura do conto “A historiadora obstinada”, os alunos foram estimulados a pensar sobre a simbologia presente nos nomes das personagens em uma estreita ligação com as línguas faladas por cada tribo. No caso do texto em foco, há a presença da língua Igbo³, e a narrativa sugere bem o apagamento das raízes tradicionais e familiares com o fenômeno da aculturação, de modo que a personagem Anikwenwa, por exemplo, é batizado como Michael, o que simboliza o esgarçamento da memória tribal e o silenciamento de um povo que passa a ser visto como exótico, pagão e que necessita de ser “salvo” de sua própria selvageria, segundo o discurso do colonizador.

Para permanecer no terreno do simbólico, foi proposto aos discentes que estes elaborassem uma árvore genealógica que representasse não só as personagens e como seriam apresentadas na árvore, mas como elas, por vezes, foram sendo transformadas no texto. A tarefa, intitulada “Criando raízes”, foi realizada em equipes e motivava o uso de recursos diversos como as ferramentas de *Word*, *Power Point*, ou ainda, um expediente específico para criar mapas mentais⁴. A atividade foi planejada seguindo a metodologia do paradigma do letramento literário, o qual “compreende um percurso entre dois polos que delimitam e organizam suas atividades pedagógicas: *o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos*” (COSSON, 2020, p. 185-186, grifos no original). Assim, em um momento inicial, os alunos entraram em contato com o texto (fase do manuseio), construindo as interpretações sobre o conto para, posteriormente, compartilhar as leituras produzidas, de forma a ampliar a experiência literária, por exemplo, perante a explicação das escolhas semióticas realizadas em cada árvore:

³ Considerado um dos maiores grupos étnicos únicos da África, a maioria dos falantes de *igbo* está localizada no sudeste da Nigéria. Alguns indivíduos dessa etnia ainda praticam a religião tradicional *Igbo*. Mesmo que os *Igbos* tenham sido amplamente cristianizados devido a uma grande presença missionária na Nigéria, os sistemas de crenças indígenas mantêm alguma influência, particularmente nas aldeias suburbanas e rurais.

⁴ Trata-se da ferramenta *Mindmeister*, a partir da qual é possível elaborar mapas mentais, com *layouts* específicos e várias possibilidades criativas. Para mais informações, acesse: www.mindmeister.com.

Figura 1 - Exemplo de uma das árvores genealógicas produzidas pelos discentes usando o recurso do Mindmeister⁵



No caso apresentado, os estudantes optaram por dividir o mapa mental criado a partir do seguinte aspecto: a presença ou não do colonizador e as mudanças advindas da sua intervenção. Assim, as relações tecidas sugerem o mundo apartado que a presença da catequização presente na narrativa erigiu em solo nigeriano. Outrossim, o grupo buscou representar a manutenção das tradições africanas, por exemplo, diante das “raízes” que retornam em gerações futuras, caso da personagem Obierika que retorna na figura da personagem Afamefuna, como uma forma de preservar a linhagem.

Por essa visão, cada equipe pôde atuar de forma responsiva frente ao conto, o que corresponde a uma “resposta dada à leitura do texto literário. Mais especificamente, trata-se do registro do encontro entre o leitor e a obra literária em um outro texto” (COSSON, 2020, p. 187). Nessa resposta, é possível analisar os efeitos da história ser narrada a partir de outro prisma, iniciando a reflexão, conforme assevera Chimamanda, “com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano” (ADICHIE, 2019, p. 23-24). Há a possibilidade de que a voz seja democratizada e os discursos tidos como definidores e definitivos sobre a população nigeriana fossem questionados. Assim, trazer tal discussão para a sala de aula e estimular a reflexão dos alunos sobre tais assuntos permite colocar um foco também sobre as histórias que deixam de ser ouvidas no próprio círculo social no qual os discentes estão inseridos. Sobressai, por conseguinte, a relevância de que os indivíduos tenham acesso a essas outras vozes, já que o “privilégio social resulta no privilégio

⁵ Faz-se necessário salientar que os alunos autorizaram a utilização dos materiais produzidos para os estudos realizados sobre o projeto, o que foi expresso via assinatura de termo específico.

epistêmico, que deve ser confrontado para que “a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (RIBEIRO, 2019, p. 65).

Nesse liame, os estudantes elaboraram textos multifacetados, em que foi possível observar uma implicação tanto na forma como os textos foram produzidos quanto na maneira como eles seriam lidos, o que foi evidenciado no momento de compartilhamento das produções feitas, por meio do uso das ferramentas digitais. Assim, cada árvore genealógica carregava/carrega, para fazer uso das palavras de Ana Elisa Ribeiro, “um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a *origem*, multimodal” (2021, p. 11, grifo no original). Isso foi possível de ser analisado a partir das escolhas realizadas pela equipe quanto às cores, fontes utilizadas, emprego de símbolos para simbolizar as personagens, modo de distribuição destas nas árvores e as linhas de parentesco tecidas entre elas, a exemplo da figura 2, na qual os discentes fizeram uso do *Power Point*:

Figura 2 - Exemplo de uma das árvores genealógicas produzidas pelos discentes usando o recurso do *Power Point*



Por essa via, a correlação com a linguagem visual fomentou, menos a ideia de uma ilustração do texto literário, e mais a imagem dos textos como espaços simbólicos, estimulando o exercício da sensibilidade na focalização do enigma, reconhecendo as potencialidades da linguagem literária, sem reduzi-la a uma visão superficial pautada por perguntas como “o que o autor quis dizer?”. Para tanto, fez-se necessário rever alguns papéis em jogo para que atividades, como as evidenciadas aqui, tivessem espaço para alcançar os objetivos traçados. Em primeiro plano, coube entender a atribuição da escola não só no que

diz respeito à sua função social e o respeito à cidadania, mas também no fato de que aquela não pode esquivar-se das demandas que o próprio contexto histórico impõe, incluindo, nesse circuito, a necessária atualização frente ao uso das TICs:

Como instituição social, a escola é historicamente situada e, portanto, está sujeita às mesmas influências e transformações que afetam a sociedade como um todo. Para manter-se eficiente e eficaz e prestar o serviço adequado que a sociedade espera dela, não pode estagnar nem ignorar os avanços que marcam o mundo contemporâneo (ALCICI, 2014, p. 2).

Em segundo plano, foi preciso compreender o lugar a ser ocupado pelo docente nesse processo e, por consequência, o papel do aluno, já que um alimenta o outro nessa dinâmica. De acordo com o paradigma do letramento literário, ao invés de ser o centro da ação, o professor possui uma responsabilidade de mediar o encontro do discente com o texto literário, tal atitude, longe de ser menos importante, oportuniza que o aluno possa vir a ser percebido como um sujeito leitor, alguém que está inserido em práticas sociais, históricas, culturais, éticas, sendo capaz de atuar criticamente frente ao texto que lê. O reconhecimento da atuação do professor potencializa o desenvolvimento do papel protagonista do discente, por isso a função daquele é “planejar as atividades e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos, sabendo que o desenho feito é tão somente um conjunto de indicações mais ou menos precisas, pois a execução da atividade em si é função exclusiva dos alunos” (COSSON, 2020, p. 190).

Tal aspecto possui uma série de efeitos, um deles a ser destacado aqui compreende o fato que as ações podem originar resultados não esperados, o que pode ser visto com certo receio por um professor que seja “acostumado” a conceber o planejamento não como algo que permite revisões, mas como um traçado estanque. Esse engessamento, por si só, desconsidera não só a mutabilidade do contexto escolar, suas nuances e a imprescindibilidade da adaptação, mas também a singularidade do material estudado, no caso, o texto literário. Assim, é importante ter em vista que os “procedimentos didáticos não existem em um vácuo, não há método de ensino que possa servir indiscriminadamente (*‘one size fits all’*) e que funcione para todas as concepções existentes do que seria a literatura” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 14, grifos nossos). Fazer essa ressalva torna-se fundamental tanto para o leitor desta análise que deseje desenvolver atividades, como as analisadas aqui, em sua sala de aula quanto para que seja possível entender a dinâmica que fez parte da segunda e última atividade a ser comentada aqui: a produção de um desfecho para o conto lido “A embaixada americana”.

A narrativa aludida apresenta a luta de uma mãe que perdeu seu filho de forma violenta para conseguir um visto para os EUA, em busca de asilo devido à perseguição do governo nigeriano. Ao final do texto, não fica claro o que teria acontecido à personagem protagonista após a sua resolução de não requerer mais o visto no momento de entrevista, na embaixada. Desse modo, foi proposto a cada grupo que elaborasse um desenlace para a história, atentando-se aos critérios de avaliação estipulados e às fases da tarefa. O primeiro ponto continha a determinação da quantidade de palavras máxima esperada, o que foi estabelecido devido ao entendimento de que ir além de 300 vocábulos poderia desviar o discente da compreensão do que seria um desfecho. Avaliou-se também a coerência com o enredo do conto, a atenção às singularidades da linguagem literária tanto na versão escrita em Inglês quanto em Português, a exemplo da forma como o narrador focalizou os acontecimentos no texto e como isso teria continuidade no desfecho pensado pela equipe, além da implicação da linguagem figurativa, metafórica nas duas línguas que fizeram parte do projeto.

Para organizar o andamento da tarefa e o entendimento de que o processo de escrita implica em planejamento, diálogo, produção e revisão, fases foram definidas e apresentadas aos discentes logo no início do processo de produção. Cada grupo deveria compartilhar, entre seus membros e com os professores, um arquivo no *Google Docs*⁶. A escolha de tal ferramenta não foi aleatória, sendo considerada a facilidade daquela para o salvamento em nuvem, as possibilidades de edição disponíveis e o fato de que seria possível comentar e acompanhar o processo de escrita dos alunos durante toda a atividade, por meio da ferramenta “Histórico de versões”, o que também permitia aos professores orientadores da atividade analisar como estava sendo desenvolvida a colaboração entre os participantes de cada equipe. Ademais, com o uso de tal recurso, foi possível problematizar a questão do tempo escolar, entendendo que o enfoque dado à aprendizagem dos discentes não se resume ao tempo da presencialidade ou do momento síncrono e que este pode ser mais bem aproveitado, considerando o quanto é exíguo, como o momento adequado para dialogar, orientar e comentar sobre o que os alunos estão produzindo, efetivando um diálogo que já se inicia no próprio documento compartilhado.

⁶ O *Google Docs* é o editor de texto na nuvem do *Google*, sendo gratuito para quem instala o *Google Chrome* em seu computador. No que se refere à de edição dos arquivos, funciona de maneira muito similar a outros conhecidos editores de texto. Por meio dele, é possível compartilhar os textos em tempo real, aumentando a colaboração e a produtividade, além de abrir a possibilidade de definir níveis de edição, conforme a participação de cada colaborador no arquivo.

As fases citadas envolveram a construção de uma tempestade de ideias, com uma lista de ideias pensadas por cada grupo sobre os desfechos que o conto poderia apresentar. Nesse momento, era importante que cada componente sugerisse hipóteses que poderiam tornar-se finais adequados ao conto, o que possibilitaria refletir sobre a apropriação da narrativa pelo sujeito leitor, já que as proposições deveriam relacionar-se com o restante da prosa. Entre os palpites pensados, foi comum a imagem da morte da personagem protagonista devido aos conflitos políticos existentes no país, além do retorno de tal personagem ao local onde seu filho Ugonna havia sido enterrado. Ou ainda, a possibilidade da personagem retornar à embaixada e requerer o visto, bem como a imagem de tal protagonista tornando-se uma escritora e relatando sua versão dos acontecimentos vividos em seu país. Tal etapa permitiu considerar uma atualização do texto pelos alunos, passando do “texto a ler ao ‘texto do leitor’, realização singular” (ROUXEL, 2013, p. 19) sobre a narrativa literária lida.

No segundo momento, cada equipe produziu a sua primeira versão do desfecho, de acordo com os critérios especificados anteriormente, seguindo uma das ideias lançadas na fase anterior. Após esse momento, cada equipe compartilhou sua versão de desfecho com outro grupo da turma e, assim, todos os componentes da turma comentaram a proposta de desfecho de uma dada equipe, apontando pontos fortes do final apresentado, aspectos inconsistentes, sugerindo possíveis alterações para, só então, cada grupo, de posse dos comentários feitos por outra equipe e pelos professores, elaborar a versão final do texto. É válido salientar que todas as fases da atividade estavam presentes em um mesmo arquivo para cada grupo, o que permitia aos docentes e aos discentes acompanhar a evolução do processo de escrita. Além disso, por meio do recurso dos comentários, era possível que os componentes do grupo respondessem aos questionamentos lançados sobre o final criado e, de igual forma, também questionassem os docentes sobre as sugestões destes em relação ao desfecho.

Ao pensarem o fim da trajetória do conto, os alunos puderam interrogar-se sobre os valores em jogo ativados a partir da leitura dessa narrativa, incluindo desde a naturalização de um clima de violência institucional que oprime o indivíduo, silenciando-o, até a imagem construída sobre os imigrantes em várias partes do mundo, principalmente no que se refere ao contexto dos EUA. Algumas equipes sentiram que a morte da protagonista seria a resposta dada a um cenário de terror, em que simbolicamente tal fim seria uma escolha da própria personagem, enquanto outros grupos resolveram que a voz da personagem deveria ser ouvida de outras formas, de maneira que ela deveria converter-se em uma ativista política, denunciando os desmandos do governo. Seja de uma forma, seja de outra, a multiplicidade de visões foi acolhida, como forma de celebrar as muitas versões de uma mesma história, ou



ainda, dar espaço às vozes que são, recorrentemente, apagadas. A capacidade inventiva e crítica dos discentes foi estimulada, em que a experiência literária, longe de ser vivida em abstrato, torna-se vivencial no momento em que o diálogo franco com o texto se estabelece. A partir desse encontro em sala de aula, um olhar sobre o mundo foi edificado, pois tratar de “de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, 2011, p. 13) entre os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a proposta apresentada aqui permitiu um olhar mais amplo sobre o outro, em uma tentativa de romper com a “história única” repercutida sobre o espaço nigeriano, ampliando o olhar sobre as identidades nesse contexto e os as leituras comumente lançadas sobre elas. Nesse sentido, ainda foi possível verificar certo “apego” de alguns alunos por determinados estereótipos, a exemplo da compreensão de enxergar o estudo da Língua Inglesa apenas dentro do cenário dos EUA e da Inglaterra. Mesmo assim, em uma avaliação geral, as atividades realizadas propiciaram uma apropriação da obra literária pela maioria dos discentes envolvidos com a proposta, tendo em vista que o conto pôde ser atualizado tanto por meio da árvore genealógica quanto pelo desfecho.

Pensando a aplicação de tais atividades em outros contextos pedagógicos, vê-se uma efetiva possibilidade de realização, principalmente quanto ao uso das ferramentas digitais como um recurso que permite dar vazão às potencialidades inventivas dos estudantes. Contudo, é importante considerar cada texto e dele partir para que a experiência literária possa ser sentida pelos discentes, com a singularidade característica desse tipo de obra. Cabe ao professor, consciente de seu papel frente à escola e ao texto literário, entendê-lo como uma forma de encurtar possíveis distâncias em relação ao outro, o que não significa ignorar as diferenças, mas sem está preso a estas, construir laços por meio das semelhanças, descortinando, assim, a força humanizadora da literatura.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The thing around your neck**. New York: Anchor Books, 2010.



ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALCICI, Sonia Aparecida Romeu. A escola na sociedade moderna. In: ALMEIDA, Nanci Aparecida de (Coord.) [et al.]. **Tecnologia na escola**: abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva – DOCUMENTO- BASE. Natal-RN: Editora IFRN, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.