

REVISTA

Número 31 / Jan-Jun 2023

CRIOULA

Revista Eletrônica dos Alunos de Pós-Graduação
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa DLCV-FFLCH-USP



REVISTA CRIOULA é a publicação eletrônica dos alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - FFLCH/USP.

EQUIPE EDITORIAL

EDITORES

Caio Jade Puosso Cardoso Gouveia Costa, Universidade de São Paulo, Brasil

Carla Tais dos Santos, Universidade de São Paulo, Brasil

Claudiana Gois dos Santos, Universidade de São Paulo, Brasil

Daniela Cristina Magalhães de Jesus, Universidade de São Paulo, Brasil

Fernando Cambauva Breda, Universidade de São Paulo, Brasil

Guilherme Alves Jordão, Universidade de São Paulo, Brasil

Henrique Moura, Universidade de São Paulo, Brasil

Letícia Vital Ferreira, Universidade de São Paulo, Brasil

Lucas Breda Magalhães, Universidade de São Paulo, Brasil

Lucas Miyazaki, Universidade de São Paulo, Brasil

Luiza Helena Damiani Aguilar, Universidade de São Paulo, Brasil

Oluwa Seyi Salles Bento, Universidade de São Paulo, Brasil

Samira dos Santos Ramos, Universidade de São Paulo, Brasil

Vitória Ellen Oliveira da Cruz, Universidade de São Paulo, Brasil

Viviane Carvalho Lopes, Universidade de São Paulo, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Aparecida de Fátima Bueno, Universidade de São Paulo, Brasil

Fabiana Buitor Carelli, Universidade de São Paulo, Brasil

Maria dos Prazeres Santos Mendes, Universidade de São Paulo, Brasil



Maria Lúcia Dal Farra, Universidade Federal do Sergipe, Brasil

Maria Zilda da Cunha, Universidade de São Paulo, Brasil

Rejane Vecchia Rocha e Silva, Universidade de São Paulo, Brasil

Rosângela Sarteschi, Universidade de São Paulo, Brasil

Simone Caputo Gomes, Universidade de São Paulo, Brasil

Vima Lia de Rossi Martin, Universidade de São Paulo, Brasil

Benjamin Abdala Junior, Universidade de São Paulo, Brasil

Emerson da Cruz Inácio, Universidade de São Paulo, Brasil

Hélder Garmes, Universidade de São Paulo, Brasil

José Carlos Siqueira de Souza, Universidade Federal do Ceará, Brasil

José Nicolau Gregorin Filho, Universidade de São Paulo, Brasil

Mário César Lugarinho, Universidade de São Paulo, Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO

Ana Célia da Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Maria Santana de Brito, Faculdade Cásper Líbero, Brasil

Celinha Nascimento, Instituto Vladimir Herzog, Brasil

Claudilene Maria da Silva, Universidade da Integração da Luso-Afro-Brasileira, Brasil

Eliany Salvatierra Machado, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Geri Augusto, Brown University, EUA

Giselly Lima de Moraes, Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Madalena Monteiro, Instituto Natura — Comunidade de Aprendizagem, Brasil

Acácio Sidinei Almeida Santos, Universidade Federal do ABC, Brasil

André Dias, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Braulino Pereira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Mário Augusto Medeiros da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Brasil



Paul Melo e Castro, University of Leeds, Inglaterra

Sueli da Silva Saraiva, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-brasileira, Brasil

COMISSÃO DE REVISÃO

Bruno Horemans Mariano, Universidade de São Paulo, Brasil

Daniela Cristina Magalhães de Jesus, Universidade de São Paulo, Brasil

Fernando Cambauva Breda, Universidade de São Paulo, Brasil

Henrique Moura, Universidade de São Paulo, Brasil

Jacqueline Fernanda Kaczorowski Barboza, Universidade de São Paulo, Brasil

Letícia Vital Ferreira, Universidade de São Paulo, Brasil

Lucas Breda Magalhães, Universidade de São Paulo, Brasil

Lucas Miyazaki, Universidade de São Paulo, Brasil

Luiza Helena Damiani Aguilar, Universidade de São Paulo, Brasil

Oluwa Seyi Salles Bento, Universidade de São Paulo, Brasil

Vitória Ellen Oliveira da Cruz, Universidade de São Paulo, Brasil

Viviane Carvalho Lopes, Universidade de São Paulo, Brasil

CONCEPÇÃO DE CAPA E LOGOTIPO

Fernando Emanuel de Oliveira Fernandes, Centro de Estudos e Sistemas Avançados
do Recife — CESAR — Projeto NAVE, Brasil

Oluwa Seyi Salles Bento, Universidade de São Paulo, Brasil

EDITORA DE LAYOUT, DESIGN E EDIÇÃO DE ARTE



Oluwa Seyi Salles Bento, Universidade de São Paulo, Brasil

DIAGRAMAÇÃO

Lucas Breda Magalhães, Universidade de São Paulo, Brasil

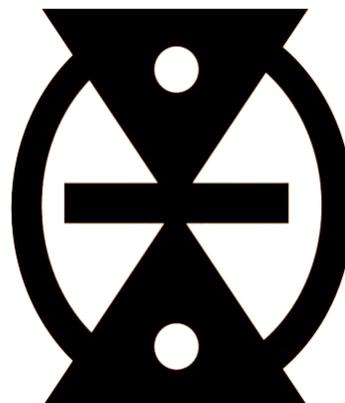


Revista Crioula

ISSN: 1981-7169

Adinkra da capa:
MMERE DANE
(O tempo muda)

Significado:
Mudança e dinâmica da vida



PPGECLLP





SUMÁRIO

EDITORIAL	10
<i>Lucas Breda Magalhães, Luiza Helena Damiani Aguilár & Oluwa Seyi Salles Bento</i>	<i>11</i>
ARTIGO MESTRE	17
Identidades étnico-raciais em perspectiva subjetiva: notas sobre cartas escritas por estudantes de literatura	
<i>Vima Lia de Rossi Martin</i>	<i>18</i>
DOSSIÊ LITERATURA, EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR	30
"A Morte", de Gonçalves dias: uma proposta de letramento literário através do gótico	
<i>Eduardo Oliveira Melo, Gilberto Freire de Santana & Maria da Guia Taveiro Silva</i>	<i>31</i>
O protagonismo discente na leitura e escrita: explorando a Base Nacional Comum Curricular com o <i>Wattpad</i>	
<i>Ednei da Anunciação Alves</i>	<i>53</i>
Comparar para quê?: o comparativismo como estratégia para o ensino de literatura — da universidade à escola	
<i>Júlio César de Araújo Cadó & Marta Aparecida Garcia Gonçalves</i>	<i>74</i>
Desvendando <i>Esse Cabelo</i> , de Djaimilia Pereira de Almeida: uma proposta de ensino de literatura	
<i>Celiane da Silva Vieira & Natália Gonçalves de Souza Santos</i>	<i>100</i>
Educação Literária: campo de saber, lugares, res/existência	
<i>Vanderleia da Silva Oliveira</i>	<i>124</i>
Educação literária: experiências dialógicas em uma escola da periferia de Manaus-Amazonas	
<i>Priscila Vasques Castro Dantas & Iolete Ribeiro da Silva</i>	<i>146</i>



Em defesa de uma educação literária por meio da construção de sentidos nas letras do Mayombe <i>Ana Cristina Pinto Bezerra</i>	168
Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula: as especificidades do texto literário a partir de <i>Uma escuridão bonita</i> , de Ondjaki <i>Gustavo Mello Sá Carvalho Ribeiro</i>	189
<i>Os Lusíadas boardgame</i> como estratégia para a criação de uma educação literária na escola <i>Laércio Peixoto do Amaral Neto & Aline C. de Oliveira</i>	213
Os memes e a deselitização do acesso à literatura: uma análise da página @funkeirosculpts <i>Daniela Fátima Dal Pozzo, Gabriela Valer Picancio & Márcio Miranda Alves</i>	239
O que vemos da nossa janela quanto à leitura literária de autoria negra?: o já e o ainda não <i>Joyce Aparecida da Silva Linard, Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli, Cyntia Graziella G.S. Giroto & Ligia Maria da Silva</i>	262
Panoramas e políticas públicas de leitura no Brasil: avanços e retrocessos no século XXI <i>Betty Bastos Lopes Santos & Luciana Sacramento Moreno Gonçalves</i>	288
Proposta didática de mediação de leitura: categoria marxista conteúdo e forma <i>Patrícia Cardoso Batista, Rosângela Maria de Almeida Netzel & Sandra Aparecida Pires Franco</i>	310
ENTREVISTA	332
“Amar e mudar as coisas me interessa mais”: entrevista com Eduardo Lacerda <i>Felipe de Souza Monteiro</i>	333



ARTIGOS & ENSAIOS

Fragilidade: o deslocamento social por meio de narrativas estabilizadas
Fabiana Wentz, Lovani Volmer & Rosemari Lorenz Martins342

Representação histórica: uma análise do registro memorial de Xica da Silva na obra documental de Joaquim Felício dos Santos
Ester Estevão da Silva & José Edilson de Amorim361

POESIA, CONTOS E OUTRAS PROSAS383

O enterro
Joyce Maria dos Reis Santana384

O pretérito desfeito
Renata Daflon Leite385

O refugiado a nado
José D'Assunção Barros387



EDITORIAL

Editorial

Lucas Breda Magalhães
Luiza Helena Damiani Aguilar
Oluwa Seyi Salles Bento¹

Jonathan Culler em seu texto “O que é Literatura e tem ela importância?” (1999) não só nos convida a refletir acerca desse instigante objeto artístico que é a literatura como também expressa a sua capacidade única de explorar a linguagem e a representação de maneiras que vão além da comunicação por meio de outros textos que não os literários. Aqui, nosso objetivo não é tentar responder a questão sobre o que ela é de fato; peço que deixemos de lado essa querela já debatida em tantos outros textos que compõem o que chamamos de Teoria Literária. Foquemos na segunda indagação feita pelo teórico: e tem ela (a literatura) importância?

Pressupomos que sim. Afinal, se você está lendo este editorial e possui uma mínima curiosidade, seja pelos artigos que compõem nosso dossiê temático, seja pelo tema em foco, certamente é porque a literatura ocupa um lugar de valor em sua vida, e, portanto, de importância. Não surpreendentemente, esse fazer artístico, que sobreviveu às mais apocalípticas previsões de muitos teóricos que decretaram sua morte, por diferentes razões e em tantos momentos diferentes da nossa história, resiste e se faz presente na sociedade².

Consequentemente, inspirados por pressupostos como o do “Direito à literatura” (1995) de Antonio Candido, que coloca a literatura como um direito incompreensível que enriquece a experiência humana e contribui na sua formação,

¹ As editoras e o editor são discentes de pós-graduação do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP).

² Aqui convém mencionar o texto [bem humorado] “O fim da literatura” de Perrone-Moisés, presente em seu livro *Mutações da literatura no século XXI* (2016).



são inúmeros os defensores do seu ensino. Assim, esses pesquisadores voltam-se para a produção teórica que visa propor metodologias, relatar experiências e refletir sobre o tema. Neste contexto, este número da Revista Crioula foi pensado com a intenção de somar aos esforços da educação literária, pois respondendo diretamente ao questionamento de Culler: sim, a literatura possui importância!

Na chamada publicada para o dossiê, trouxemos um dado estatístico fornecido pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” que revela uma realidade alarmante: quase metade da população brasileira (cerca de 48%) não se considera leitora. Diante desse dado e tomados pela compreensão da importância da literatura, naquele momento, convidamos a comunidade a discutir a Educação Literária..

Sendo assim, nossa intenção foi a de mobilizar artigos, ensaios e relatos de experiência que debatessem esse tema nos planos teóricos, metodológicos, políticos e sociais, bem como na prática, especialmente no que diz respeito à formação de leitores, professores de literatura, pesquisadores e de outros agentes mediadores de leitura. É importante destacar que este convite se estendeu aos profissionais que atuam no espaço escolar e/ou universitário, em bibliotecas públicas ou privadas, além de qualquer outro contexto de promoção da leitura literária em nossa sociedade, como no sistema prisional e em empresas privadas, por exemplo, etc. Como resultado da nossa chamada, apresentamos, com muita felicidade e orgulho, os artigos que compõem o 31º número de nossa Revista Crioula.

Para abrir esta edição, contamos com o artigo mestre da Professora Dra. Vima Lia de Rossi Martin, da Universidade de São Paulo. Nele, a pesquisadora lança o olhar à fragmentos de cartas redigidas por estudantes da disciplina “Estudos

Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa II” no curso de graduação em Letras (FFLCH-USP), evidenciando o impacto positivo das leituras e das discussões em sala de aula ao destacar que elas favorecem o processo de reflexões antirracistas e o desejo de engajamento social à luz da literatura.

Após o artigo mestre, encontram-se textos que refletem acerca do ensino de literatura, da formação do professor de literatura em especial e da educação literária, em múltiplas perspectivas. Nesse último ponto, enquadra-se o artigo “Educação literária: campo de saber, lugares, res/existência”, escrito por Vanderleia da Silva Oliveira, pesquisadora convidada para compor o dossiê temático devido a sua experiência no assunto. Ainda no campo das reflexões teóricas, incluem-se os artigos “O que vemos da nossa janela quanto à leitura literária de autoria negra? o já e o ainda não”, de Joyce Aparecida da Silva Linard *et al*; “Panoramas e políticas públicas de leitura no Brasil: avanços e retrocessos”, de autoria de Betty Bastos Lopes Santos e Luciana Sacramento Moreno Gonçalves; e por fim, o manuscrito “Os memes e a deselitização do acesso à literatura: Uma análise da página @funkeiroscults”, de Daniela Fátima Dal Pozzo, Gabriela Valer Picancio e Márcio Miranda Alves.

Ainda neste número, destaca-se que grande parte dos artigos se dedicam a apresentar propostas metodológicas para o ensino de literatura em sala de aula. Neles, os autores exploram abordagens dinâmicas e interativas, visando enriquecer a experiência dos estudantes no contato com obras literárias. Dessa forma, ao fornecerem ferramentas e estratégias que estimulam a análise crítica, a interpretação contextual e a expressão pessoal, esses artigos contribuem significativamente para a formação literária. Enquadram-se nessa categoria os artigos “Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula: as especificidades do texto literário a partir de *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki”, de



Gustavo de M. S. C. Riveiro; “‘A Morte’, de Gonçalves Dias: Uma proposta de letramento literário através do gótico”, de Eduardo O. Melo, Gilberto F. de Santana e Maria da G. T. Silva; “*Os Lusíadas boardgame* como estratégia para a criação de uma educação literária na escola”, de Laércio P. do Amaral Neto e Aline C. de Oliveira; “Proposta didática de mediação de leitura: categoria marxista conteúdo e forma”, escrito por Patrícia C. Batista, Rosangela M. de A. Netzel e Sandra Ap^a. P. Franco; “O protagonismo discente na leitura e escrita: explorando a Base Nacional Comum Curricular com o *Wattpad*”, de Ednei da A. Alves; e, por fim, o manuscrito “Desvendando *Esse cabelo*, de Djaimilia Pereira de Almeida: uma proposta de ensino de literatura”, de Celiane da S. Vieira e Natália G. de S. Santos.

Além das propostas metodológicas e para finalizar o dossiê temático, esta edição da Revista Crioula contempla artigos que se dedicam à análise das experiências em diferentes fases educacionais, abrangendo tanto a educação básica quanto o ensino superior. Dessa forma, ao examinar as experiências dos estudantes desde a educação básica, em que se estabelecem os alicerces literários para a formação do leitor, até o ensino superior, momento no qual a complexidade das análises literárias é aprimorada, podemos observar encaminhamentos importantes que demonstram os desafios e possibilidades acerca da temática em questão. Vinculam-se neste aspecto os artigos “Em defesa de uma educação literária por meio da construção de sentidos nas letras do *Mayombe*”, de Ana C. P. Bezerra; “Educação literária: experiências dialógicas em uma escola da periferia de Manaus-Amazonas”, escrito por Priscila V. C. Dantas e Iolete R. da Silva; e também o manuscrito intitulado “Comparar para quê? O comparativismo como estratégia para o ensino de literatura – da universidade à escola”, elaborado por Júlio C. de A. Cadó e Maria Ap^a. G. Gonçalves.

O 31º número da revista *Crioula* também conta com a seção “Outros textos”. Nela, você encontrará artigos que não estão associados ao tema do dossiê. De autoria de Ester E. da Silva e José E. de Amorim, o artigo intitulado “Representação histórica: uma análise do registro memorial de Xica da Silva na obra documental de Joaquim Felício dos Santos” aborda e questiona a representação memorialista de Francisca da Silva de Oliveira, importante figura histórica brasileira, presente na obra *Memórias do Distrito Diamantino da Comarca de Serro Frio*, escrita por Joaquim Felício dos Santos. E para finalizar essa seção, contamos com o texto “Fragilidade: o deslocamento social por meio de narrativas estabilizadas”, de Fabiana Wentz, Lovani Volmer e Rosemari L. Martins, nele, os autores analisam o conto “Fragilidade”, de Jane Tutikian.

Ao encerrar as seções referentes a textos teóricos e acadêmicos, adentramos as seções de outros gêneros. Na seção de entrevistas, contamos com um texto enviado por Felipe de Souza Monteiro, que promove um diálogo com o escritor e editor Eduardo Lacerda, também conhecido por ser um dos fundadores da Editora Patuá. Já na seção de textos ficcionais, contamos com o incrível poema “O enterro” escrito por Joyce Maria dos Reis Santana, como também o imagético poema “O refugiado a nado”, de José D’Assunção Barros, e, por fim, mas não menos importante, o conto “O pretérito desfeito”, escrito por Renata Deflon Leite.

Para concluir, vale ressaltar que esta edição é o fruto do esforço coletivo e voluntário realizado com empenho e afeto por toda a equipe editorial. Expressamos nossa gratidão àqueles que colaboraram para torná-la uma realidade, seja realizando pareceres e/ou revisando os trabalhos. Agradecemos também a você, caro leitor e desejamos uma leitura excelente!

Referências bibliográficas



CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1995.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? In: CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O “fim da literatura”. IN: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



ARTIGO MESTRE

Identidades étnico-raciais em perspectiva subjetiva: notas sobre cartas escritas por estudantes de literatura.

Ethnic-racial identities in a subjective perspective: notes on letters written by literature students

Vima Lia de Rossi Martin¹

RESUMO: O artigo apresenta fragmentos de cartas escritas por estudantes no contexto da disciplina Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa II do curso de graduação em Letras (FFLCH-USP). Os trechos selecionados permitem observar como alunas e alunos se autorrepresentaram do ponto de vista étnico-racial e relataram experiências de sofrimento subjetivo. Também é possível constatar como as leituras e discussões realizadas em sala de aula reverberaram positivamente no sentido de favorecer processos de elaboração, reflexões antirracistas e desejo de engajamento social.

ABSTRACT: The article presents excerpts from letters written by students in the context of the course Comparative Studies of Portuguese Language Literatures II in the undergraduate program in Letters (FFLCH-USP). The selected passages allow us to observe how female and male students self-represented themselves from an ethnic-racial standpoint and reported experiences of subjective suffering. It is also possible to ascertain how the readings and discussions conducted in the classroom had a positive impact in fostering processes of elaboration, anti-racist reflections, and a desire for social engagement.

PALAVRAS-CHAVE: identidades étnico-raciais; processos de subjetivação; ensino de literatura; educação antirracista.

KEYWORDS: ethnic-racial identities; subjectivation processes; literature teaching; anti-racist education.

1. Uma experiência em sala de aula

¹Possui bacharelado e licenciatura em Letras/Português pela USP (1992), mestrado e doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela USP e pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (2015) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021). Desde 2003 é professora da Universidade de São Paulo.

A educação é um campo fundamental na luta contra o racismo. E, num país estruturalmente racista como o nosso, ganha importância incontornável: em sua dimensão simbólica, pode promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos e contribuir para a autoestima das pessoas negras; e, em sua dimensão material, pode favorecer a aquisição do capital cultural necessário para a inclusão social.

Como professora branca da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do curso de Letras da USP, tenho buscado trabalhar em uma perspectiva feminista, antirracista e inclusiva. Tenho procurado estimular, em sala de aula, a construção de um espaço em que as diferenças sejam reconhecidas e as pessoas possam ler e escrever, falar e ser escutadas em sua singularidade. Para tal, a psicanálise tem sido uma companheira importante, auxiliando na percepção e no acolhimento dos afetos que circulam durante os encontros com os estudantes. Também o uso de estratégias pouco convencionais, como a leitura coletiva de textos literários em sua integralidade (inclusive de textos mais longos), a realização de rodas de conversa, a escrita de autobiografias de leitor/a, a escrita de relatos e a troca de cartas, têm contribuído para que a literatura seja apropriada como experiência, auxiliando processos de conhecimento de si e de abertura para a alteridade.

Neste texto, apresentarei fragmentos de cartas escritas por alunas/os da disciplina de graduação intitulada “Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa II”, ministrada por mim durante o primeiro semestre de 2022. Ao longo de quatro meses, bastante desafiadores depois de dois anos de aulas remotas, buscamos constituir, em encontros semanais de uma hora e meia, um espaço de diálogo em que fosse possível compartilhar, num clima de confiança e de respeito

pela diferença, opiniões, dúvidas, incertezas e emoções. Para tal, a empatia e a escuta, exercitadas coletivamente, foram primordiais.

Para contextualizar as produções discursivas destacadas aqui, vale dizer que o objetivo central da disciplina é focalizar as relações literárias estabelecidas entre o Brasil e os países africanos colonizados por Portugal e, para tal, foi proposto tanto o estudo de textos literários africanos que fazem referência ao Brasil e à cultura brasileira, como também de textos literários brasileiros que compõem o repertório da chamada literatura afro-brasileira ou negro-brasileira. Assim, foram lidos poemas de autores angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos e também poemas e textos em prosa de autores e autoras brasileiras afrodescendentes. Também foi proposta a leitura de textos teórico-críticos para sustentar discussões sobre temas como colonialismo, escravidão, nacionalidade, independência, ancestralidade, racismo, branquitude, resistência, transgressão, oralidade, entre outros.

A disciplina privilegiou, assim, o estudo de textos situados à margem do cânone tradicional — majoritariamente composto por obras escritas por homens brancos, cisgêneros e heterossexuais. Nesse sentido, buscou contribuir para a construção de um imaginário pautado na diversidade e para a percepção de que sujeitos social e culturalmente situados, com posições diferentes na hierarquia social — a depender da intersecção dos marcadores de classe, gênero, raça e orientação sexual — veem e escrevem o mundo a partir de perspectivas que iluminam modos singulares de existência e formas específicas de expropriação, dominação e exclusão — e maneiras de resistir a elas.

As cartas foram escritas por estudantes de duas turmas como trabalho final de curso. Cerca de 60 alunas e alunos do período noturno foram convidados a responder uma carta minha que celebrava os encontros presenciais, apresentava

comentários sobre o contexto de retomada das aulas e sobre a proposta e o andamento da disciplina. A carta solicitava ainda que fossem tecidas considerações sobre as aprendizagens realizadas e as experiências compartilhadas com o grupo.

Os fragmentos escolhidos e apresentados nas próximas seções permitem observar como alguns estudantes, que se auto-identificaram, representaram a si mesmos do ponto de vista étnico-racial e relataram experiências de sofrimento subjetivo. Também é possível constatar como as leituras e discussões realizadas com as turmas reverberaram positivamente no sentido de favorecer processos de elaboração, reflexões antirracistas e desejo de engajamento social.

2. Corpos racializados e sofrimento psíquico

No Brasil, a violência do racismo é um trauma constitutivo da nacionalidade. Em nosso processo formativo, a ideologia do branqueamento, criação das elites brancas tornada política de Estado a partir do final do século XIX, dividiu negros e mestiços, alienando o processo de constituição identitária de ambos. Também o mito da democracia racial, difundido sobretudo por Gilberto Freyre em meados do século passado, é narrativa essencial para a compreensão do racismo estrutural que organiza as relações sociais brasileiras e se perpetua institucionalmente.

Por conta de nossa história colonial, escravocrata e das condições atuais de repartição dos bens públicos, as desigualdades raciais articulam-se com as condições socioeconômicas. Como bem aponta Fúlvia Rosemberg, "um grande percentual dos negros é pobre, e uma grande parcela dos pobres, negra." (ROSEMBERG, 2017, p.131). Isso significa que raça e classe se interseccionam na configuração dos preconceitos e da discriminação dirigidos às pessoas negras. Também a condição de gênero, outro importante marcador social da diferença,

ganha relevo na formação desigual da sociedade brasileira. Nas palavras de Lélia Gonzales, para quem o racismo é um sintoma da neurose cultural brasileira, "a articulação [do racismo] com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular." (GONZALES, 2020, p.76).

Isildinha Baptista Nogueira lembra que, para a psicanálise, a inscrição psíquica do corpo se faz de maneira fantasmática, a partir de vivências arcaicas de despedaçamento e experiências fundadoras de identificação (NOGUEIRA, 2021, p.97). Nesse sentido, discute como corpos negros e brancos, numa sociedade estruturalmente racista, produzem vivências psíquicas singulares. No caso dos corpos negros, trata-se de vivências forjadas no desejo do que seria ser branco, condição impossível que pode, no limite, levar a uma dissociação narcísica. Assim, o estranhamento de si, as dificuldades de auto-reconhecimento, a vergonha e os processos autodestrutivos são recorrentes na experiência subjetiva das pessoas negras.

Os quatro fragmentos de cartas transcritos a seguir ilustram algumas consequências subjetivas do racismo. Nos três primeiros, as/os autoras/es discorrem sobre sua própria identidade racializada, expondo dificuldades de pertencimento (especialmente por serem pessoas cujo fenótipo evidencia mestiçagem) e experiências de sofrimento. Sua leitura confirma a ideia de Kabengele Munanga de que, no Brasil, não há uma identidade mestiça consolidada. De fato, segundo o autor, o ideal de branqueamento faz com que negros, mestiços e pardos aspirem à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política. Em suas palavras:

Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é fato

consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder." (MUNANGA, 2004, p.118).

Já no quarto fragmento, uma aluna branca relata o seu mal-estar ao constatar as injustiças que estruturam as relações sociais e raciais no Brasil e questiona o mito da meritocracia. Os trechos destacados em negrito dão destaque aos termos escolhidos por cada um/a para expressar a incidência do racismo em suas existências.

A leitura do conjunto revela que, em um país miscigenado como o nosso, em que as ideologias e práticas racistas tiveram — e ainda têm — grande alcance, o racismo, enquanto neurose coletiva pautada na fantasia perversa de que a humanidade é constituída por seres superiores e seres inferiores, nos adocece a todos, pessoas negras e pessoas brancas.

Quadro 1 - Cartas transcritas

Inês, 44 anos, parda

Sou uma mulher parda e **digo que sofrer racismo dói**, ver que suas experiências negativas de cunho racial podem ser tratadas de modo jocoso por outros indivíduos que fazem parte de uma mesma parcela populacional é triste e, no meu caso, **causa-me um auto-recolhimento, pois não sou clara demais para declarar-me branca, nem escura demais para declarar-me negra. Tenho vontade de reunir as duas parcelas dessa contenda num lugar sossegado e pedir-lhes que interajam entre si e cheguem logo a uma conclusão, sabe? Pois eu mesma cansei de gastar saliva com ambos os lados.**

Júlia, 21 anos, negra

Até **hoje tenho dificuldade de me colocar como uma mulher negra nos espaços em que frequento**. Tenho **medo** de me afirmar negra perto de um negro que se sinta ofendido por isso, pela minha cor de pele ser mais clara. Já ouvimos uma candidata à vereadora (Letícia Parks, da Bancada Revolucionária), por exemplo, ser chamada de “clarinha do turbante”. Contudo, realizei a leitura de um texto da grandíssima Sueli Carneiro, que afirmava a identidade dos negros de pele clara e o interesse da branquitude de afastar essa classe de pertencimento. No podcast em que ela participou, Mano a Mano, mediado pelo Mano Brown, também há uma fala em que ela afirma, a partir de repertório pessoal, que os negros de pele clara são a grande maioria de vítimas quando há massacres e assassinatos policiais.

Guilherme, 30 anos, não-branco

Sou alguém lido pela nossa sociedade quase sempre como branco (ou como não-racializado), mas filho de um relacionamento interracial, de uma família pobre e periférica, **em busca de entender — sempre — onde me posiciono e me encaixo, neste mundo complexo e fraturado, em todas as áreas subjetivas e objetivas que temos para explorar e nos (auto)figurar**. Digo isso apenas para afirmar que as discussões do curso acerca deste tema e, ainda, sobre ancestralidade da cultura africana, sobre literatura e crítica, entre outros, foram enriquecedoras para meus processos de elaboração internos e particulares sobre pensar o “eu”.

Ana Carla, 25 anos, branca

Vivo dentro de um corpo branco, reconheço meus privilégios. Nasci, cresci e me mantenho numa bolha econômica de classe média brasileira, por mais que tente (tentemos) nos distanciar do típico estilo de vida tacanho, mesquinho e egoísta que geralmente define a classe. Recuso, ou tento recusar, fechar os olhos ao que acontece ao meu redor. Não quero ceder ao falso conforto de acreditar que o Brasil é o meu apartamento alugado. Que a minha vida de assalariada, cada vez mais precária, é o padrão do que temos nesta porção de terra. Sei da miséria ao meu redor, as vejo não só da janela, mas caminhando pela cidade. Entretanto, sei que o caminho é apenas uma passagem e que, no final do dia, hei de retornar à minha casa. **Sei que minha pele branca me trouxe muitos privilégios desde o colégio e que, se hoje estou aqui, a tentar um novo caminho, não é por uma força extraordinária, muito menos por simples mérito. Não há meritocracia em sociedades desiguais. Talvez, também por isso, minha mente de tempos em tempos me traia e padeça e meu corpo, num movimento de acolhimento à dor, se compadeça**.

Fonte: MARTIN (2023, *grifo da autora*).

3. Ler, escrever e simbolizar

bell hooks, no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, discute o potencial transformador das práticas pedagógicas dialógicas, baseadas na valorização dos laços intersubjetivos, da presença dos corpos em sala de aula e do entusiasmo gerado pelo esforço coletivo de professores e estudantes.

Inspirada por ela, e também pelas propostas de mediação de leitura explicitadas por Michèle Petit especialmente na obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, tenho proposto às turmas com que tenho trabalhado a formação de comunidades leitoras. Nesse coletivo constituído na sala de aula, as maneiras de

ler, compreender e interpretar variam segundo as aptidões individuais, e as dinâmicas grupais e os modos de apropriação dos textos são frutos de criação colaborativa. Assim, a partir de jogos de significação estabelecidos a partir do texto e com os demais leitores que participam da conversa, a capacidade de simbolização dos participantes é estimulada com a realização de associações entre palavras, imagens e afetos. Nessa proposta, meu papel, enquanto leitora especializada, é conduzir e mediar o diálogo, oferecendo contribuições teóricas e metodológicas, e promover formas de participação horizontais, responsáveis e acolhedoras.

Nas cartas que escreveram, alunas, alunos e alunes falaram sobre seus aprendizados ao longo do semestre, destacando como a leitura dos textos literários provocou o incremento de reflexões e mobilizou deslocamentos subjetivos. Como pode ser observado nos fragmentos transcritos a seguir, as experiências relatadas sugerem a ocorrência de processos de simbolização e de movimentos de desalienação.

Quadro 2 - Cartas transcritas

Fernanda, 21 anos, não-branca

As discussões sobre identidade e ancestralidade nas aulas me fizeram refletir sobre o meu lugar como mulher que é tida em alguns lugares como negra, em alguns como parda, em outros como branca, mas que nunca se sentiu de fato integralmente pertencente a nenhum desses três — a este último, aliás, nem um pouco.

As aulas de ECLLP me fizeram retornar a uma certa busca interna por um espaço que me acolha como sujeito sócio-histórico que partilha de experiências em comum com uma minoria que é diariamente massacrada pelo Estado. E espero que esse seja apenas o começo desse processo.

Júlia, 21 anos, negra

Às quartas, sempre estava presente na aula de Estudos Comparados, sala 161 da Letras. Cansada, mas presente e feliz, pois o espaço dessa matéria, os assuntos e também todo o arcabouço crítico foram os que mais me atravessaram durante todo o curso superior. Uma mulher negra (e que descoberta tardia essa, só lá pelos meus 15 anos comecei a me enxergar assim, *afrobege rrs*), periférica e pobre, aprendendo um pouco sobre o processo de emancipação

de países de um continente colonizado e todas as trocas entre Brasil e países africanos. Esse processo de emancipação, coletivo, poderia significar algo individual!!

Tudo me tocou. Cada texto discutido em classe. Nada passava batido e a cada aula eu conseguia conectar experiências individuais a experiências coletivas apresentadas e discutidas em classe. Acho que nunca dei tantas opiniões ou fiz tantas falas em aulas na universidade. Busquei até leituras de ficção voltadas à temática do racismo e, durante o semestre, parei tudo para ler *O avesso da pele* (Jeferson Tenório) e *Nós matamos o cão tinhoso* (Luís Bernardo Honwana). Leituras fortes e significativas para o momento que estava vivendo.

Marcela, 21 anos, negra

Para finalizar a carta, gostaria de retomar o poema “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo. Essa foi a minha leitura favorita do curso, me lembro de finalizar a leitura do poema completamente em prantos. Havia um forte sentimento de proximidade com o relato do poema, parecia que Conceição estava falando comigo, retratando a minha família.

O ponto central do poema é a relação dessas mulheres com a sua ancestralidade. A primeira estrofe retrata a voz da bisavó escravizada, a segunda estrofe ecoa a voz da avó, obediente “aos brancos donos de tudo”, a voz da mãe aparece no “fundo das cozinhas alheias”, já a do eu-lírico ecoa “com rimas de sangue e fome” e a sua filha recolhe em si todas as outras vozes. Estas mulheres são marcadas pela escravidão e o racismo aparece em diferentes momentos da história. A criança escravizada dá lugar à empregada negra, moradora da favela, que está sempre em posição de servidão ao homem branco. Mas é na voz da filha que encontramos a vida-liberdade, ela rompe com o ciclo de servidão à branquitude. Ela ecoa o grito silenciado e amordaçado de sua bisavó, avó e mãe. A imagem que se constrói ao longo do poema é de luta e resistência dessas mulheres.

Letícia, 27 anos, branca

Neste semestre, senti que minha “anteninha” ficou ligada o tempo todo para o assunto que tratamos na nossa disciplina. Inclusive, pessoalmente falando, tenho tentado escolher minhas leituras com mais intenção, para não cair naquela coisa de sempre acabar com um livro de um homem branco europeu ou estadunidense na mão. (...) Como pessoa branca, sinto que é meu dever buscar me informar e me conscientizar cada vez mais, além de dar a devida importância para autores que falam coisas que eu posso apenas imaginar, que evidenciam pontos que, para mim, podem tranquilamente passar despercebidos e que, sobretudo, sentem, na prática, toda uma dimensão diferente das sensações e experiências que eu vivencio no meu dia a dia. (...)

Dizer que estou “encantada” talvez possa soar estranho, quando o assunto é pesado e carregado de uma carga histórica intensa e, muitas vezes, pejorativa. Mas digo “encantada” no sentido de reconhecer minha própria ignorância e, nela, uma oportunidade de aprender. Uma oportunidade para me distanciar o máximo possível da branquitude e conseguir ajudar, como puder, na militância e na resistência, sem, contudo, tirar a voz das pessoas negras.

Fonte: MARTIN (2023).

4. Só de estarmos discutindo sobre aquilo já me era motivo da grande felicidade

Para finalizar, escolhi reproduzir uma passagem da carta escrita por uma aluna negra de 21 anos, Luísa, na qual ela articula dimensões pessoais e sociais do racismo.

Ler seu texto me faz renovar a aposta em propostas de cursos pautadas na pedagogia crítica, conforme defende bell hooks, e em práticas de leitura compartilhada, na esteira do proposto por Michèle Petit. A jovem fala a sobre a sua dificuldade, e a de tantas outras pessoas, de afirmarem seu pertencimento étnico, e fala também sobre o medo de se valer das cotas raciais no processo de ingresso na universidade. Aponta, ainda, a importância do grupo Racionais MC's na constituição de sua identidade racial, explicitando como a literatura pode oferecer metáforas para a construção e a reconstrução de nossa subjetividade. Seu depoimento — lícido, espontâneo, entusiasmado — é, também para mim, *motivo de grande felicidade*.

Quadro 3 - Cartas transcritas

Luísa, 21 anos, negra

Ninguém me contou que sou negra. As pessoas, obviamente, sofrem com o racismo estrutural, mas ele não é falado. Quantos e quantos negros eu conheço que não se declaram negros! Conheci pelas andanças da vida um motorista de Uber que sofreu racismo uma vez – a passageira se recusou a entrar em seu carro por ele ser negro. E sabe o que ele me diz, abismado? “E eu nem sou negro! Meu pai sim é negro, ele é muito mais escuro que eu, mas eu não sou.”

Desde pequena fui denominada morena. Tive medo de usar as cotas raciais no Sisu e ser denunciada por fraude, pelos meus traços brancos. A Sueli Carneiro postou em seu Twitter o seguinte, um dia: “Cada negro claro ou escuro que celebra sua mestiçagem ou suposta morenidade contra a sua identidade negra tem aceitação garantida. [...] Esses são os discursos politicamente corretos de nossa sociedade”. Aceitar minha morenidade foi um passe-livre para eu sofrer diversas formas de preterimentos racistas sem entender, até eu conhecer Racionais Mc's.

Conhecer Racionais foi um divisor de águas em minha identidade racial e minha visão de mundo num geral. Como mencionei timidamente em aula uma vez, Mano Brown ter se intitulado

pardo, e mesmo assim entender que ele é transpassado por racismo e violência classista (“Eu num li, eu não assisti / Eu vivo o negro drama / Eu sou o negro drama / Eu sou o fruto do negro drama”, como canta o artista na música Negro Drama), fez-me enxergar meu lugar no Brasil. O lugar da literatura afro-brasileira no Brasil, como tematiza de maneira tão adequada o texto “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, do professor Eduardo de Assis Duarte. Abri meus olhos também para esse tipo de literatura, marginalizada em meio aos cânones acadêmicos. Desde o início da minha entrada na graduação desperta-se cada vez mais meu desejo em estudar essa literatura negra brasileira.

Portanto, espero que eu me faça explícita no quanto eu fiquei exaltada quando você me entregou em mãos o programa do curso. O tanto que fiquei entusiasmada ao conhecer negros e negras que falam português como eu, lutando por sua independência enquanto nação, enquanto etnia, enquanto indivíduo, militância negra e anticapitalista que a gente não houve falar sempre. Eles têm muito a dizer, e eu, pouca coragem. Meus olhos marejavam com as leituras enquanto eu estava sozinha. Na sala de aula, ouvia você declamar os poemas e ficava embasbacada. Olhava ao redor, e vinha uma espécie de decepção. Poucas pessoas na sala poderiam entender como eu estava me sentindo. *Mas sem desesperança, um passo de cada vez, não é? Só de estarmos discutindo sobre aquilo já me era motivo de grande felicidade.*

Fonte: MARTIN (2023).

Referências bibliográficas

GONZALES, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: LIMA, M. e RIOS, F. (Org.) *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Psicanálise e relações raciais". In: ABUD, C. et alli. (Org.) *O racismo e o negro no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Recebido em 28/04/2023

Aceito em 28/05/2023

DOSSIÊ

“A Morte”, de Gonçalves Dias: Uma proposta de letramento literário através do gótico.

“A Morte”, by Gonçalves Dias: A proposition of literary literacy using the gothic

Eduardo Oliveira Melo¹
Gilberto Freire de Santana²
Maria da Guia Taveiro Silva³

RESUMO: Por meio do presente artigo, visa-se propor um modelo de letramento literário no ensino médio a partir do gênero gótico, especialmente a poesia. Para esse fim, emprega-se o poema “A Morte”, de Gonçalves Dias, de seu livro “Primeiros Cantos” (1846). A proposta se baseia na sequência básica concebida por Rildo Cosson (2009), contemplando as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Todavia, emprega-se a perspectiva de outros autores para o aprimoramento do método.

ABSTRACT: By the present paper, one strives to propose a literary literacy model in the high school utilizing the Gothic genre, especially the poetry. To achieve this goal, one uses the poem “A Morte” by Gonçalves Dias, from his book “Primeiros Cantos” (1846). The proposal lays on the basic sequence conceived by Rildo Cosson (2009), contemplating the stages of motivation, introduction, lecture and interpretation. But, one employs another authors’ perspectives to improve the method.

¹ Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) na linha “Literatura, diálogos e saberes”. Formado em História (licenciatura) pela Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL), Campus de Imperatriz.

² Professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), coordenador e professor permanente do Curso de Mestrado em Letras da UEMASUL, docente permanente do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

³ Professora adjunto IV, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Nessa Universidade, trabalha no Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL), e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Mestrado em Letras, modalidade Profissional. Tem formação em Letras Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão (1988) e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (2001). É mestre em Educação (2007), pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Linguística (2012), pela mesma Universidade.



PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Literatura; Gonçalves Dias; Gótico.

KEYWORDS: Literacy; Literature; Gonçalves Dias; Gothic.

1. Introdução

O termo “Letramento”, como assegura Angela Kleiman (1995, p. 17), está imerso em uma bruma de significados diversos, o que, por si só, denota sua complexidade. Sua origem remete ao termo inglês *Literacy*, empregado na designação de um estado originário de uma metamorfose social, cultural, política e econômica – a que se desdobra em um grupo ou indivíduo por meio da aquisição da tecnologia da leitura e da escrita e seu emprego nas atividades do cotidiano (SOARES, 2009, p. 17-18). Em suma, carrega o sentido de uma condição.

Isto posto, o conceito de letramento contrapõe-se ao de alfabetismo, que significa a condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, que é alfabetizado. Nesse sentido, é mister apontar o fato de que indivíduos não necessariamente alfabetizados podem, em certa medida, estar em uma condição de letrados, uma vez que têm contato ativo com a leitura e a escrita, mesmo que de modo indireto ou via mediação (SOARES, 2009, p. 24).

Diante desse processo de aquisição da linguagem, a literatura deve ser considerada instrumento valioso para o letramento, uma vez que, segundo Rildo Cosson (2009, p. 16), é a condensação mais profunda do exercício da linguagem através da palavra e da escrita, possibilitando ao indivíduo adquirir consciência da linguagem nos discursos-padrão, bem como apossar-se dela de modo particular. Ademais, dada suas qualidades, a literatura, para o crítico Antonio Candido (2011,

p. 179-180, 193), é um direito humano inalienável, uma vez que proporciona uma ordenação e um sentido para o caos da linguagem e dos eventos da vida, bem como o contato com a cultura, seja ela “erudita” ou “popular”.

É válida, assim, uma incursão ao sentido de cultura. Hannah Arendt (1961, p. 201) preconiza a noção de que a cultura é composta do arcabouço de produções de mentes criativas que testemunham o que há de mais íntimo e definitivo que o espírito de uma determinada sociedade origina. Desse modo, o processo de letramento literário não pode relegar o contato do aluno-leitor com a “tradição literária”.

A despeito desse contato com uma “tradição” literária evocar a ideia de um elitismo cultural, a literatura deve ser entendida, como quer Antonio Candido (2011, p. 176-177), enquanto criações poéticas, ficcionais ou dramáticas localizáveis em todas as culturas, níveis sociais e temporalidades, de modo que seu fator determinante está presente nas constituições mais diversas como romances, poemas, cantigas populares, músicas, peças, lendas e mitos da tradição oral. Tal concepção de literatura permite, em diálogo com as reflexões de Brian Street (2014, p. 37-39), superar a ideia de uma diferença fundamental entre as capacidades e oportunidades de letrados e iletrados, visto que a literatura se manifesta universalmente, pois “[...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Mas de que modo realizar o letramento através da literatura? Esse processo é cercado por uma problemática ampla, desde a absorção do ensino de literatura pela disciplina de “Língua portuguesa” até o completo desprezo pela literatura, amiúde vista como inútil por um viés pragmático. Por outro lado, as aulas de literatura têm se tornado uma sequência histórica de escolas literárias, biografias



de autores e características engessadas (COSSON, 2009, p. 10-11), o que, por conseguinte, oblitera uma análise dos elementos intrínsecos do texto literário.

No processo pedagógico delineado na mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca garantir a autonomia e a liberdade aos educandos durante o ensino médio, propõe-se, no âmbito das linguagens e suas tecnologias, a retomada do texto literário como meio de reflexão sobre o lugar que o indivíduo ocupa em sociedade e de ampliação da sua visão mundo (BRASIL, 2017). Isto posto, na subdivisão de alcance da língua portuguesa, mais especificamente no campo denominado “artístico-literário” (BRASIL, 2017, p. 523), é fulcral o desenvolvimento de habilidades de análise e apreensão de sentidos nos diversos gêneros literários, possibilitando sua fruição, dialogismo e síntese. Nesse sentido, é imperativo ampliar e aprimorar as estratégias para introduzir os discentes ao texto poético, como é visado nessa empreitada.

Rildo Cosson (2009, p. 11, 51-73) concebe, enquanto alternativa para o ensino de leitura literária na educação básica, uma sequência didática, nomeada “sequência básica”, que contempla as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No entanto, tomando essa sequência apenas como base, ao se debruçar sobre o processo de letramento literário em poesia deve-se ampliar os olhares, de modo a gerar um caminho que se amolde à sala de aula, mas ainda assim permita uma aquisição satisfatória da leitura literária pelos alunos-leitores.

Nesse percurso a ser constituído, de um modo geral, o poema deve ser concebido, como explicitou Martin Heidegger (2003, p. 11-12), enquanto o dito mais autêntico, primevo, essencial na fala que está no âmago da linguagem; a fala que se encontra na poesia não simplesmente nomeia o que há entorno do poeta, mas

convida, chama, apela às coisas que “são”, demolindo a distância entre as coisas e o mundo, alicerçando-se na presença de uma ausência (HEIDEGGER, 2003, p. 15-17).

Na prática, a fim de evitar que se caia no abismo da simplória exposição vertical, fator contribuinte para uma pedagogia do silenciamento – cuja consequência se faz vívida na incapacidade dos educandos de ler e compreender textos, na dificuldade de constituírem discursos sólidos, seguros e compreensíveis e nos percalços para apreenderem discursos falados com clareza e pensamento crítico (FERRAREZI, 2014, p. 11-13) –, deve-se optar por um embasamento que estimule a participação e independência dos alunos-leitores no contato com o texto poético.

É útil, nesse ensejo, utilizar as colocações de Ezra Pound (1991, p. 17-18), para quem o estudo da poesia deve se alinhar ao paradigma comum às ciências naturais da observação minuciosa de características e da comparação entre espécies. Essa noção possibilita, conseqüentemente, um estímulo à proficiência dos alunos-leitores para com os elementos intrínsecos do texto poético – sentido, subjetividade, imagens, sons, ideias, ritmo, entre outros – sem olvidar os elementos extrínsecos – contexto, autoria, tendências de escolas – ainda enfatizados no ensino de literatura atualmente.

O gótico – gênero que historicamente se origina na Inglaterra do século XVIII e se espalha por toda a Europa ao longo do século seguinte, tematizando o medo, o horripilante e o sombrio – adquire, nesse contexto, proeminência, visto que é uma vertente literária pouco explorada no cânone da literatura brasileira, tanto em ciclos acadêmicos quanto na educação elementar. Suas características são, logo, desconhecidas, de modo que se torna apropriado a um experimento que se projeta na constituição do letramento literário. O poeta maranhense Gonçalves Dias, em sua obra inaugural, *Primeiros Cantos*, de 1846, já apresentava certas



características dessa tendência literária. Isto posto, busca-se propor um caminho para o letramento literário no ensino médio através do poema *A Morte*, de Gonçalves Dias, na perspectiva do gótico.

Não se espera, por meio dessa proposta, criar um instrumento engessado para o letramento literário na sala de aula, ao contrário, ela deve ser vista como um experimento; mais uma possibilidade, entre várias, a se apresentar como recurso possível de estabelecer (re)conhecimentos múltiplos ao aluno-leitor acerca do literário. Ademais, essa empreitada fecunda uma tentativa de se alinhar a necessidade de letrar os alunos na leitura do texto poético e sua interpretação e lhes possibilitar o contato com parte da tradição da literária; em paralelo, esse caminho poderá, caso se mostrar consentâneo, ser utilizado para outras vertentes já comuns ao ensino de literatura no Brasil.

A metodologia adotada para empreender essa investigação e proposta é a bibliográfica. Segundo Eva Lakatos e Marina Marconi (1992, p. 43-44), esse método simultaneamente é o ato inicial de qualquer empreitada científica e também um caminho para se obter respostas aos problemas propostos na pesquisa. Imergindo, por conseguinte, nas concepções pensadas acerca do gótico, da poesia e do letramento, poder-se-á tentar empilhar os tijolos que constituirão essa proposta de letramento literário.

Além dessa introdução e das considerações finais, o presente artigo se subdivide em duas partes: a primeira, intitulada *O gótico na história, academia e sala de aula*, na qual aborda-se, de maneira concisa, as origens e características desse gênero, desde seu desenvolvimento na Inglaterra do século XVIII até sua disseminação pela Europa, discute-se a posição que as pesquisas têm assumido no intento de identificar traços desse gênero nos autores vernáculos, bem como

apresentam-se as investidas em levar o gênero para o ensino de literatura no Brasil. Na segunda parte, *A poesia gótica e a leitura do texto poético*, embasando-se nas teorias já explicitadas e retomando-as, traça-se um percurso para o ensino de leitura de poesia no ensino médio, seguindo as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

2. O gótico na história, academia e sala de aula

Sobre o que seria o gênero gótico, como afirmam David Punter e Glennis Byron (2004, p. XIX), os críticos já expuseram diversas possibilidades: uma tentativa de adequação às dificuldades de uma organização social ou da psique, uma espécie de escapismo, um mercado literário ou mesmo uma forma rebaixada de tragédia. Por uma perspectiva sócio-histórica, a literatura gótica nasce em um contexto no qual confluem um público burguês interessado no sentimentalismo e o gosto aristocrático pelo misticismo e pelo oculto – por esse rumo, desemboca-se em uma literatura de fantasmas, sombras, monstros, donzelas indefesas, castelos abandonados e aristocratas profanos (CARPEAUX, 2013, 160-161).

Na prática, a primeira obra a se autodesignar como gótica foi o romance inglês *The Castle of Otranto* de Horace Walpole, publicado em 1764, que, em sua segunda edição, publicada em 1785, apresentava o subtítulo: *a gothic story* (CLERY, 2002, p. 21). Walpole foi responsável não somente por colocar em evidência a ficção gótica, mas por influenciar o reavivamento do gótico como um todo, principalmente por reconstruir em estilo neogótico a região de Strawberry Hills, em Londres (CLERY, 1998, p. 246). Ao fim do século XVIII, eram populares os romances que seguiam a tendência iniciada pelo britânico, como *The Castles of Athlin and Dunbayne* (1789), de Ann Radcliffe, e *The Monk* (1796), de Matthew Lewis.



Durante o século XIX, o gótico permaneceu em evidência, especialmente pelas obras de autores como Mary Shelley e Robert Louis Stevenson; a primeira, eternizando a imagem do monstro criado pelo doutor Victor Frankenstein com partes extraídas de cadáveres, possível metáfora para a incapacidade humana de controlar as consequências de suas ações; a segunda, *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (1886), demonstrando a transgressão das expectativas morais por um homem em uma sociedade repressora.

Apesar de ser recordado com maior ênfase pela prosa de ficção, as raízes do gênero podem ser rastreadas na poesia inglesa de meados do século XVIII, a *graveyard poetry* de obras como *Night Thoughts*, de Edward Young, de 1742, *Meditations among the Tombs*, de James Harvey, de 1745, *On the pleasures Melancholy*, de Thomas Warton, de 1747, e *Elegy in a Country Church-Yard*, de Thomas Gray, de 1751 (PUNTER; BYRON, 2004, p. 10). A poesia melancólica desse grupo possuía como elementos constituintes a psicologia associacionista, uma estilística afetiva, além do sublime como vetor estético. Ademais, essa vertente poética seria influência decisiva na poesia egóica do romantismo, enquanto fonte de temas e formas empregadas por literatos como William Blake, Samuel Coleridge, Percy Shelley e Lord Byron (CLARK, 1998, p. 107; PUNTER; BYRON, 2004, p. 13-19).

Atualmente, os estudos sobre o gótico têm se voltado para a infiltração do gênero, originário da Inglaterra, nas particularidades das literaturas nacionais, como as da Alemanha, Rússia, França, Japão e Austrália (MULVEY-ROBERTS, 1998; PUNTER, 2012). As pesquisas brasileiras seguem a mesma tendência, de modo a incluir autores vernáculos nessa tradição literária; destacam-se, nesse ínterim, as pesquisas de autores como Daniel Serravalle de Sá (2010), Hélder Castro (2017) e Fernando Monteiro Barros (2017).

Em *O gótico tropical: o sublime e o demoníaco em O Guarani* (2010), Daniel Serravalle de Sá, por meio da leitura de imagens como o castelo, o penhasco e a montanha, além das características do antagonista Loredano, expõe a influência do romance gótico inglês sobre a obra alencariana; Hélder Castro, em *A “Praga” do Sertão: aspectos do gótico em Coelho Neto* (2017), demonstra como o espaço do sertão se torna, na literatura de Coelho Neto, um cenário propício para narrativas grotescas, fantásticas e sobrenaturais típicas do gênero gótico. Já Fernando Monteiro Barros, em *Quadros do gótico na poesia brasileira* (2017), lida com poemas de Olavo Bilac, Gilberto Freyre e Eucanaã Ferraz focando nas imagens que possuem teor gótico, mas que, igualmente, contêm elementos da cultura nacional submersos, como a Casa-Grande, a Pomba-Gira, o Curupira, o Saci, entre outros.

A partir do espaço conquistado nas pesquisas acadêmicas, persistentes são as investidas para, no Brasil, inserir o gênero gótico no ensino de literatura e de língua inglesa. Ana Carla de Chagas (2019), em sua dissertação de mestrado, apresentou uma proposta de intervenção para o ensino fundamental II, baseando-se no modelo de Cosson para o letramento literário, a partir das obras de teor gótico *Frankenstein*, de Mary Shelley, e *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson. De modo semelhante, Thiago de Freitas Santos (2020), guiando-se pela sequência de Cosson, realizou atividades no segundo ano do ensino médio, inserido no ensino-aprendizagem de língua inglesa, apresentando o gênero gótico a partir de Edgar Allan Poe e do contato com obras cinematográficas que se afiliam ao terror e ao horror. Embora o trabalho de Chagas (2019, p. 49) utilize, secundariamente, a poesia de William Blake, ambos os trabalhos se voltam para a prosa de ficção, relegando o trabalho de leitura do texto poético e suas especificidades.



Perscrutando esse circuito, apesar de inexplorados até o momento, há, na poesia de Gonçalves Dias, traços que remetem ao gênero gótico e que podem ser úteis em um processo de letramento literário que vise confluir à leitura de elementos intrínsecos do texto poético os elementos extrínsecos. O poema “A Morte”, por possuir imagens, momentos, formas, inspirar sentimentos de espanto e medo e não ser extenso em demasia, torna-se adequado para ser aplicado em sala de aula.

3. A poesia gótica e a leitura do texto poético

Traçado o percurso do gênero gótico e o seu papel no campo de pesquisa corrente, pode-se de fato adentrar no âmbito da proposta de letramento literário. Como explicitado anteriormente, tomar-se-á a “sequência básica” estabelecida por Rildo Cosson (2009), que é composta por motivação, introdução, leitura e interpretação. Não assumindo esse modelo como engessado e considerando a complexidade do texto poético já exposta pelas teorias enfatizadas, no estágio de interpretação adaptar-se-á uma alternativa que melhor se adeque aos variados aspectos do poema.

De um modo geral, esta proposta se direciona ao ensino médio, *mutatis mutandis* podendo ser aplicada a qualquer ano da educação básica. A ideia é que todas as etapas sejam realizadas de modo sequencial, visto que foram pensadas como um conjunto orgânico. Três horários de aula serão o suficiente para a execução: o primeiro contendo as etapas de motivação e introdução; o segundo, para leitura e início da interpretação; o terceiro, para seguir com a interpretação.

No processo de motivação, um estágio de pré-leitura, segundo Rildo Cosson (2009, p. 55), deve-se imaginar uma dinâmica capaz de possibilitar os alunos-leitores elencarem os diversos temas presentes no poema “A Morte”, de Gonçalves Dias. Para o poema em questão, com relação à temática da morte, como forma de (re)conhecimento e reflexão, sugere-se que eles pesquisem imagens pictóricas, cinematográficas, etc. relacionadas à temática. Após a pesquisa e explanação dos alunos referente às imagens escolhidas, pode-se apresentar algumas pinturas que representam o encontro do homem com a morte – como indicativo: os quadros “Autorretrato com a morte tocando violino” (1872), de Arnold Böcklin, e “O anjo da morte” (1881), de Evelyn de Morgan – e lançar questionamentos acerca de como o tema é apresentado nas obras pictóricas, que potências de significados são sugeridas e, conseqüentemente, solicitar as opiniões dos alunos no que concerne ao tema: se pensam nisso; se sim, de que forma encaram, no que acreditam. Essa dinâmica se realizaria em uma roda de conversa, na qual o professor seria somente um mediador e os alunos desenvolveriam suas percepções. Por mais simples que essa dinâmica possa se apresentar, ela cumpre a tarefa de preparar e aguçar a atenção do aluno-leitor para um dos temas, no caso a morte, apresentado pelo texto.



Fig. 1: Autorretrato com a morte tocando violino (1872), de Arnold Böcklin (1827-1901). Óleo sobre tela. Alte Nationalgalerie, Berlin.



Fig. 2: O anjo da Morte (1880), de Evelyn de Morgan (1855-1919). Morgan Collection, Reino Unido.

Realizada a etapa de motivação, segue-se para a introdução. Nesse momento, ainda, segundo as reflexões de Cosson (2009, p. 57), deve-se apresentar o autor e a obra, de modo conciso, sem que o professor se perca em dados indiferentes à leitura que se deve realizar. Isto posto, resgatando a vida de Gonçalves Dias para além das informações mais gerais, como local de nascimento,

profissões, obras etc., é possível mencionar que o tema da morte sempre lhe foi próximo, uma vez que antes do lançamento do livro *Primeiros Cantos* (1846), em uma carta a um amigo próximo, revelou ter pensamentos suicidas

Talvez não o saibas, há vidas ignoradas que passam sobre a terra com mais coragem do que um guerreiro em dia de batalha – há instantes tenebrosos em que é preciso um grande esforço de virtude para que se não ceda à vertigem – à atração do Suicídio (ANAIS DA BIBLIOTECA..., 1971, p. 43).

Durante a introdução, é ainda válido apresentar a obra em formato físico aos alunos-leitores. Apesar de tratar-se de um poema apenas, deve-se apresentar a coletânea à qual ele pertence, *Primeiros Cantos* (1846), expondo sua multiplicidade de temas: amor, natureza e o indígena, Deus. Nesse momento, seria interessante ressaltar que os temas mais sombrios como morte e medo presentes em alguns poemas são usualmente relegados, e, assim, introduzir brevemente alguns aspectos sobre a literatura gótica: sua origem na Inglaterra e circulação na Europa, seus temas – medo, melancolia, horror – e as obras mais conhecidas como *Frankenstein e Drácula*.

Adiante, a etapa de leitura se faz necessária. Por ser um poema curto (15 estrofes), a leitura pode ser feita durante o período de aula. Recomenda-se inicialmente uma leitura silenciosa e, em seguida, oralizada, de forma que, se possível, todos os alunos sejam participantes. É recomendável provocar, nos alunos, o interesse em elencar palavras que eles desconhecem para que, em seguida, mais uma vez, eles sejam protagonistas como pesquisadores. Para tanto, é necessário que a leitura seja acompanhada por um dicionário ou a utilização dos recursos de busca na internet, visto que o texto poético possui vocábulos que podem ser desconhecidos pelos alunos, como “áurea”, “longevo”, “prostrar” etc. A compreensão dos sentidos, algumas vezes múltiplos, de todas as palavras é o



primeiro passo para uma compreensão do texto. Nessa etapa, o professor deve estar pronto para auxiliar os alunos no caso de dificuldades, por exemplo, em acessar os significados, ou dúvidas acerca de conceituações etc.

Encerradas as etapas de motivação, introdução e leitura, o professor pode seguir com a interpretação. A essa altura, Rildo Cosson (2009, p. 64-65) propõe uma dupla definição de interpretação: a primeira, interior, relacionada à intimidade entre aluno-leitor e o texto, a segunda, exterior, que se denota pelo compartilhamento de reflexões em grupo.

Todavia, sem excluir tais etapas, é preciso considerar que ao se buscar um letramento literário através da poesia gótica, a mera reflexão não parece ser suficiente, visto que o texto poético exige habilidades que estão para além da mera compreensão do sentido das palavras, decifrando também suas potências imagéticas, sonoras e metafóricas (POUND, 1991, p. 37). O professor deve atuar, portanto, em um sentido dialético em relação às percepções dos alunos, de modo a gerar uma síntese. Um exemplo dessa atuação pode ser percebido no emprego da sétima arte em sala de aula realizada por Gilberto Freire de Santana (2011, p. 24-25):

No primeiro momento, ele [o professor] retirou o som e passou a cena. Em seguida pediu que os alunos falassem das impressões sentidas [...] convocou a turma para que falasse sobre o espaço e os objetos cenográficos da cena. Não apenas enumerá-los, mas também de que forma estavam distribuídos, quanto à sua natureza, cor e em que condições se encontravam. Como em um jogo de pique-esconde, os alunos desandaram a falar como matracas em procissão de sexta-feira santa.

Como ponto de partida, é preciso se apreender a totalidade do texto, o professor deve questionar os alunos-leitores acerca desse sentido: a partir de que versos ele pode ser extraído? No caso do poema em questão, a natureza da morte e sua relação com o ser humano. Estrofes como: **“Faço** ao triste erguer os olhos / Para celeste mansão; / Em lábios que nunca oraram / Derramo pia oração” (DIAS, 2000, p. 82, *grifo nosso*), ou “É meu **poder** que apura / Os vícios que a mente encerra, / Ao fogo da minha dor; / Sou quem prendo aos **céus a terra**, / Sou **quem liga a criatura / Ao ser do seu criador**” (DIAS, 2000, p. 83, *grifo nosso*), podem ser evocadas. Nesse ponto, o professor pode trazer informações acerca da temática da vida e da morte no gótico como na memorável obra *Frankenstein*, de Mary Shelley, na qual o doutor de mesmo nome dá vida a um ser horrendo que é rejeitado pelo seu criador e pela sociedade como abominável. Como potência de diálogos e possíveis compreensões e significados, pode-se evocar o pretense “poder” explicitado pelo eu-poético, eu “faço”, com o desejo vaidoso de ser aquele que “prende os céus a terra” e “[...] quem liga a criatura ao criador” (DIAS, 2000, p. 83), tal como personagem protagonista shelleiano. Daí, mais uma vez, possibilitar aos alunos estabelecer correlações entre o poema de Gonçalves Dias e o romance de Mary Shelley.

Deve-se atentar e estimular os alunos a expressarem a carga de subjetividade transmitida pelos versos, segundo suas impressões. Medo, horror, melancolia, tensão, suspense etc., que se encontram em versos como: “- **‘Quem és tu, visão celeste, / Belo Arcanjo do Senhor?’** / Respondeu-me: - ‘Sou a Morte, / Cru fantasma de terror!’” (DIAS, 2000, p. 82, *grifo nosso*), e “‘Oh! Não, que eu sofro martírios / Do que faço ao mais sofrer, / Sofro dor de que os outros morrem, / De que eu não posso morrer’” (DIAS, 2000, p. 82). De igual modo, pode-se possibilitar aos alunos estabelecer uma plausível analogia entre os versos acima grifados e o



quadro anteriormente citado, "O anjo da morte" (1881), de Evelyn de Morgan. Tal como as possíveis entre os versos "Cru fantasma de terror!" (DIAS, 2000, p. 82) e a figura fantasmagórica presente no quadro "Autorretrato com a morte tocando violino" (1872), de Arnold Böcklin. Simultaneamente, o professor pode apontar características inerentes ao texto poético, entre elas, as potências metafóricas, de maneira a incentivar que eles exercitem o desvelar/revelar desses múltiplos sentidos presentes nos vocábulos.

Como parte do processo, o professor também pode apontar características inerentes ao texto poético, desde a estrutura em versos, estrofes, rimas, ritmo etc., e propor o exercício de escandir os versos, de modo a demonstrar aos alunos princípios essenciais como a diferença entre sílabas gramaticais e sílabas poéticas, elisão, sílabas tônicas e átonas. O professor poderá mostrar como se escande um verso. Tomando como exemplo o segundo verso da décima primeira estrofe, têm-se: "os / Ví / cios / que ~ a / MEN / te ~ en / CE (rra)" (DIAS, 2000, p. 83, grifo nosso); o verso de sete sílabas poéticas – heptassílabo – urge ser apresentado aos alunos. É válido, nesse ponto, que o professor faça uma breve incursão sobre as raízes dessa metrificação, remetendo sua popularidade às cantigas trovadorescas do medievo, visto que o resgate desse estilo medievalesco é uma característica fundamental do gênero gótico, encontrada em poemas de autores como Lord Byron e John Keats (PUNTER; BYRON, 2004, 17-19).

No que diz respeito ao ritmo do verso apresentado, o professor deve ressaltar a riqueza sonora que se apreende ao perceber a alternância entre as sílabas tônicas e átonas. Um esquema como: x – x x – x – ("x" para átonas e "-" para tônicas), permite uma visualização melhor das diferenças entre as sílabas, se desenhado sob o verso escandido. Em palavras, o que se apresenta é: átona-tônica,

átona-átona-tônica, átona-tônica, isto é, iambo, anapesto, iambo. O professor pode incitar os alunos a refletir se tal ritmo não possui um significado que se relaciona, de algum modo, com a temática e a carga subjetiva que o texto poético apresenta. No caso de “A Morte”, a alternância entre iampos e anapestos gera inquietação e irregularidade no ritmo, que nos remete à tensão de encontrar a morte, assim como aquela experimentada pelo eu-poético.

É mister lembrar que não se trata de expor ou demonstrar tais fatores aos alunos como seria em uma aula expositiva, mas questioná-los no que concerne a tais aspectos do texto poético e complementar suas noções, a partir de certas referências e informações, paulatinamente. Assim, como previu Cosson (2009, p. 66), evita-se tomar a voz do professor como detentora máxima da interpretação, ao passo que não permite que alguma expressão descabida dos alunos-leitores possa se afirmar como válida. Para tanto, o professor deve estar atento ao seu papel não recriminatório, mas aquele que pode e deve promover o compartilhamento de conhecimentos.

4. Considerações finais

O ensino de literatura nas escolas brasileiras tem se tornado, ao longo desses anos, uma muralha por vezes quase intransponível, engessada pelo reconhecimento do literário, tendo como ponto de partida a intransigente repetição do sequenciamento das escolas literárias e o enumerar de suas características apartadas do texto. Este último, em si, na maioria das vezes, é relegado naquilo que possui de potências reflexivas, de conhecimentos, de modo que sua interpretação é obliterada, especialmente quando se trata daqueles de natureza poética.



Em confluência com as atualizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, afirmando a necessidade do emprego do texto literário no processo de ensino-aprendizagem, em seu escopo traz a autonomia do aluno enquanto leitor proficiente, capaz de ampliar seus horizontes por meio da apreensão crítica de diversas formas literárias e suas relações com outras mídias (BRASIL, 2017), o letramento literário vem a ser uma prática urgente e necessária no âmbito escolar e, o gótico, um gênero literário que, devido ao atrativo e ao reconhecimento, é fonte de conhecimentos diversos que pode ser experienciado na sala de aula.

Esse percurso apresentado para o letramento literário, por meio da poesia gótica, assim como qualquer outro, não está isento de limitações. A primeira delas diz respeito ao tempo: por certo, a realização de tal sequência uma única vez não seria o suficiente para garantir a capacidade dos alunos de reproduzi-la em suas leituras individuais. É necessário, portanto, que esse exercício seja realizado diversas vezes à mercê dos poemas e em uma certa gradação na qual o professor interfira cada vez menos, de modo que os alunos-leitores adquiram maior autonomia nas suas leituras. O problema do tempo suscita a necessidade de horários dedicados somente ao estudo da literatura, de modo que se depara com o obstáculo da absorção das aulas de literatura pela disciplina de Língua Portuguesa.

Por certo, outro ponto a ser mencionado é que essa sequência de modo algum esgota as possibilidades de leitura do poema, que são infindáveis, todavia, em favor da mesma, pode-se mencionar que ela oferece um conjunto conciso de atos que permitiriam a um aluno de nível médio ler, com certa ordenação, um poema, ao mesmo tempo que adquire noções sobre características de um gênero específico. Por fim, essa sequência resolveria parte da questão de a literatura em sala de aula se resumir a um conjunto de características de escolas literárias, uma

vez que confluíram traços de uma literatura específica com uma análise dos elementos intrínsecos do texto poético e possíveis diálogos com outras expressões artísticas.

Ademais, embora pesquisas dessa natureza sejam vistas como demasiadamente teóricas, por não abrigarem em seu âmago a aplicação de suas sequências na prática escolar, somente a reflexão profunda e anterior à práxis possibilita ao educador uma perspectiva amplificada do estado de coisas comum à percepção da literatura em sala de aula. Nesse sentido, as investidas em sequências didáticas são tentativas pensadas que, eficazes ou não, certamente levam a um avanço no plano de ações que buscam uma formação completa e frutífera do aluno-leitor através da literatura

Referências bibliográficas

ANAIIS DA BIBLIOTECA NACIONAL. *Correspondência ativa de A. Gonçalves Dias*. Vol. 84. Divisão de publicações e divulgação: Rio de Janeiro, 1971.

ARENDDT, Hannah. The crisis in culture: its social and political significance In: ARENDT, Hannah. *Between the past and the future: six exercises in political thought*. The Viking Press, 1961, p. 197-226.

BARROS, Fernando Monteiro de. Quadros do gótico na poesia brasileira. In: SILVA, A. M. da. Et. al (Org.). *Estudos do gótico*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 65-74. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Estudos_do_gotico_ff.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sitoe.pdf. Acesso em: 05 out. 2023.



CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Direito à literatura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-195.

CARPEAUX, Otto Maria. Prosa de ficção no romantismo. In: GUINSBURG, Jacob. *O romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 157-165.

CASTRO, Hélder. A "Praga" do Sertão: aspectos do gótico em Coelho Neto. In: SILVA, A. M. da. Et. al (Org.). *Estudos do gótico*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 65-74. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Estudos_do_gotico_ff.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

CHAGAS, Ana Carla das. *A construção do leitor proficiente através da literatura gótica: proposta de sequência básica e expandida*. 2019 (Dissertação: mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras. 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/20839>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CLARK, Steve. Graveyard School. In: MULVEY-ROBERTS, Marie. (Org.). *The Handbook to Gothic Literature*. London: Mcmillan Press, 1998. p. 107.

CLERY, Emma. Walpole, Horace, Earl of Orford (1717-97). In: MULVEY-ROBERTS, Marie. (Org.). *The Handbook to Gothic Literature*. London: Mcmillan Press, 1998. p. 246-249.

CLERY, Emma. The genesis of "Gothic" fiction. In: HOGLE, Jerrold. *The Cambridge companion to Gothic literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 21-39.

COSSON, Rildon. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, Gonçalves. *Cantos*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: escola brasileira e ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2003.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MULVEY-ROBERTS, Marie. Introduction. In: MULVEY-ROBERTS, Marie. (Org.). *The Handbook to Gothic Literature*. London: Mcmillan Press, 1998. p. XV-XVIII.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

POUND, Ezra. *A B C of reading*. London: Faber and Faber, 1991.

PUNTER, David; BYRON, Glennis. *The Gothic*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

PUNTER, David. *A new companion to the Gothic*. John Wiley & Sons: Oxford, 2012.

SÁ, Daniel Serravale de. *Gótico Tropical: o sublime e o demoníaco em O Guarani*. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://4seminariodestudosdogotico.paginas.ufsc.br/files/2019/12/G%C3%B3tico-Tropical.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

SANTANA, Gilberto Freire de. *Navegantes olhos, inquietos sussurros: uma leitura de Amarelo Manga*. 2011 (Tese: doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

SANTOS, Thiago de Freitas. *Literatura e cinema de horror/terror para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio*. LínguaTec. Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 366-379, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/download/4600/2787/19553>. Acesso em: 10 fev. 2023.



STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

Iconografia

Fig. 1 - Autorretrato com a morte tocando violino (1872), de Arnold Böcklin (1827-1901). Óleo sobre a tela. Alte Nationalgalerie, Berlin. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/selbstbildnis-mit-fiedelndem-tod/qQFlu2y_sT8mlg?hl=ptBR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.953300115293075%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A3.5497156934749388%2C%22height%22%3A1.2374999999999998%7D%7D. Acesso em: 13 fev. 2023.

Fig. 2 - O anjo da Morte (1880), de Evelyn de Morgan (1855-1919). Morgan Collection, Reino Unido. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-angel-of-death/ywGsaLHmoqdpOg?hl=ptBR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.66069893162445%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A3.839646249446092%2C%22height%22%3A1.2375%7D%7D>. Acesso em: 13 fev. 2023.

Recebido em 15/03/2023

Aceito em 03/10/2023

O protagonismo discente na leitura e escrita: explorando a Base Nacional Comum Curricular com o Wattpad.

Student protagonism in reading and writing: exploring the Brazilian Common National Curricular Base with Wattpad.

Ednei da Anunciação Alves¹

RESUMO: Este artigo discute a possibilidade de promover a produção de textos literários no ambiente escolar, utilizando as novas tecnologias baseadas na web, em alinhamento às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (2018). Destaca-se o *Wattpad* como uma ferramenta que une discentes que leem e escrevem literatura, permitindo a interação e compartilhamento de textos inéditos e histórias colaborativas imaginadas por fãs. O protagonismo discente – já que cabe ao estudante o processo de leitura, escrita e compartilhamento dos textos – mediado pelo professor, desempenha um papel fundamental ao conectar os educandos, em posição de sujeito ativo, com as produções escolares contemporâneas. Além da Base Nacional Comum Curricular (2018), foram consideradas as contribuições de Jenkins (2015) para compreender as dinâmicas das comunidades de conhecimento, leitura, escrita e compartilhamento na era da convergência; Compagnon (2012) e Chartier (2002) para explorar as transformações do leitor com o surgimento da internet; Zilberman (2008) ao discutir a relação entre recepção e leitura; e Soares (2020) ao situar as múltiplas finalidades do *Wattpad*.

ABSTRACT: This article discusses the possibility of promoting the production of literature texts in the school context, using new web-based technologies, in alignment with the abilities of the Brazilian National Common Curricular Base (2018). It emphasizes *Wattpad* as a tool that unites students who read and write literature, permitting the interaction and sharing of unedited texts and collaborative stories imagined by fans. The student protagonism - since it is up to the student the process of reading, writing and sharing of texts - mediated by the teacher, plays a crucial part in connecting students, in a position of active subject, with contemporary school productions. In addition to the Brazilian National Common Curricular Base (2018), the contributions of Jenkins (2015) were considered to understand the dynamics of communities of knowledge, reading, writing, and sharing in the era of convergence; Compagnon (2012) and Chartier (2002) to explore the transformations of the reader with the emergence of the internet; Zilberman (2008) when discussing the relationship between reception and reading; and Soares (2020) when situating the multiple purposes of *Wattpad*.

¹ Cursando Mestrado em Estudo de Linguagens na Universidade do Estado da Bahia. Possui Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Norte do Paraná. Cursando Graduação em Biblioteconomia na Universidade Federal da Bahia.



PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Literatura; Gonçalves Dias; Gótico.

KEYWORDS: Literacy; Literature; Gonçalves Dias; Gothic.

1. Introdução

Com o advento da internet doméstica no Brasil, a partir dos anos 2000, acompanhada pelo conceito de “era da informação” (CASTELLS, 2005), o suporte eletrônico digital encontrou novas aplicações. Na educação básica, sob diferentes justificativas, as tecnologias eletrônicas foram inseridas nas classes de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A aplicabilidade heterogênea encontra lugar também na literatura lida e produzida no ambiente escolar: pesquisas, traduções e gamificação são alguns exemplos. É sob essa ótica que serão discutidas conexões entre escrita e leitura.

Apesar da amplitude do acesso à internet, é necessário ressaltar que equipamentos de informática na totalidade de salas de aula do Brasil ainda é uma utopia. Um avanço para que as novas tecnologias eletrônicas cheguem às escolas já está em andamento, uma vez que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, apontou mais da metade dos estudantes da rede pública enquanto utilizadores de internet, totalizando 87% da amostra nacional. O cenário, que ainda depende de incentivos governamentais, relaciona-se diretamente com a possibilidade de trabalhar diferentes competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (2018) e, ainda, a percepção de uma cultura participativa, apontada por Jenkins (2015) como aquela em que fãs e outros consumidores são convidados a

participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos. Na presente discussão, porém, há uma expansão da condição de fã para a condição de estudante, e a conversão do que seriam comunidades informais de compartilhamento para comunidades de aprendizagem a partir de troca de conhecimento e afinidades.

A leitura e ensino da literatura no ambiente escolar, atravessadas aqui por um suporte eletrônico digital, nascem na sala de aula, mas não se limitam à classe. Autor e leitor nascem cercados pelos muros da instituição de ensino, se pensarmos nos limites físicos, e fazem transposição para redes de compartilhamento, como no caso dos textos que podem ser desenvolvidos no *Wattpad*, plataforma de leitura e partilha de textos. Com essa ferramenta, os envolvidos na produção e consumo dos textos literários assumem uma posição de proximidade, seja através da intertextualidade ou comentários e produções colaborativas. O motivo para tanto são os interesses em comum das comunidades construídas na internet.

As comunidades construídas no *Wattpad* são formadas por pessoas com interesses comuns, que se reúnem em torno de gêneros literários específicos ou temas de interesse. Essas comunidades interagem entre si, compartilham recomendações de leitura e até mesmo colaboram na produção de histórias em conjunto. O site é um ambiente digital que amplia a experiência de leitura e escrita, permitindo que autores e leitores se conectem, interajam e colaborem em uma comunidade virtual. Essa plataforma proporciona uma nova dimensão à leitura e ao ensino da literatura, transcendendo os limites físicos da sala de aula e promovendo a participação ativa dos envolvidos na criação e consumo de textos literários.

O aspecto colaborativo do *Wattpad* é uma característica distintiva. Os leitores podem comentar e deixar *feedback* sobre os capítulos, oferecendo aos autores uma



oportunidade única de interagir diretamente com seu público. Essa interação contínua entre autor e leitor cria um senso de proximidade e envolvimento, à medida que os leitores se tornam participantes ativos no processo de escrita. Ou seja, estamos diante da oportunidade de levarmos à escola o uso de uma rede social a favor da literatura.

2. Literatura na Base Nacional Comum Curricular

Se a literatura está presente na educação básica, é indispensável analisar as diferentes concepções que a Base Nacional Comum Curricular de 2018 apresenta para o texto literário e a oportunidade de produção ou leitura com o uso de suportes eletrônicos. Seja no ensino fundamental ou médio, o documento lista diferentes recomendações que relacionam literatura, cinema e internet. De acordo com a BNCC (2018):

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2018, p. 68).

A relação dos alunos com textos multissemióticos e multimidiáticos, focados, em um primeiro momento, no compartilhamento das experiências do desfrutar de um texto literário, colocam, simultaneamente, os envolvidos em uma posição de protagonismo. Através de produções verbais ou não-verbais, as possibilidades tornam-se heterogêneas e sem imposição de um modelo único de leitura, já que

assumindo a posição de protagonista, as opiniões e experiências sobre um mesmo livro podem divergir. A possibilidade de contato com autores pode ser encarada em uma perspectiva onde o autor não é mais quem escreveu o texto canônico apresentado na sala de aula, mas também o estudante que produz uma *fanfic* (história imaginada por fãs) ou um *videoblog*.

O protagonismo do aluno e a sua reconfiguração de receptor para também autor não deve ser motivo para desprezo pelos aspectos culturais que atravessam o texto literário, como os contextos de produção. Quanto a isso, a Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca que:

Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2018, p. 69).

Em um contexto de produções cada vez mais imediatistas em ambientes virtuais, a análise teórica após a leitura do texto literário pressupõe a progressividade do trabalho didático. Não há superficialidade na abordagem pedagógica, já que a sequência educativa contempla dimensões estéticas e teóricas. As técnicas que criam um elo entre os discentes e as novas formas de leitura do texto eletrônico ainda encontram espaço nas orientações relacionadas com leitura, finalidade e reflexão, como as duas a seguir:



Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (...) Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2018, p. 72).

Pela perspectiva apresentada nas práticas listadas na BNCC, a dinâmica escolar cria comunidades de fruição dos textos e de compartilhamento de opiniões. O repertório de textos em pauta não é restrito aos apresentados nas salas de aula, escritos por autores canônicos; emergindo também aqueles que nascem no mundo virtual, fomentando comunidades com interesses em comum, como as que nascem no *Wattpad*, plataforma para o compartilhamento de produções “originais” ou *fanfics*.

3. As comunidades de conhecimento

Se diferentes pessoas, com interesses em comum, juntas, formam uma comunidade de conhecimento; com o suporte eletrônico e a possibilidade de os espaços de afinidade envolvendo a leitura e a escrita romperem os limites físicos impostos pelos muros da escola, o *Wattpad* ganha espaço. O recurso é uma plataforma online de compartilhamento de literatura, onde autores podem publicar suas obras e leitores têm acesso a uma ampla variedade de conteúdos escritos. O ambiente digital proporcionado pelo *Wattpad* permite que autores e leitores se conectem em uma comunidade virtual. Além disso, é possível utilizar

todas as funções a partir de computadores e dispositivos móveis, o que contribui para a adesão dos estudantes em caso de uso pedagógico.

Uma vez que a BNCC (2018, p. 74) “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”, o *Wattpad* é um instrumento favorável para isso. Há vinte e quatro categorias disponíveis: os Wattys, ficção adolescente, não ficção, aventura, ficção, científica, ação, ficção geral, paranormal, clássicos, ficção histórica, poesia, conto, humor, romance, espiritual, literatura feminina, suspense, *fanfic*, lobisomens, terror, fantasia, mistério e vampiros. Para produzir as histórias é possível, além do texto verbal, usar imagens e vídeos (do *YouTube*, rede social audiovisual). Já para quem navega entre as seções para ler ou comentar é possível alterar cores de fundo e o tamanho da fonte, garantindo conforto além da ideia de interação a partir de um dispositivo eletrônico digital. Ainda pensando em quem consome os materiais produzidos, as divisões proporcionam uma experiência de leitura mais objetiva, já que o filtro garante uma busca por publicações mais assertivas considerando o interesse do leitor. Jenkins (2015), ao discutir sobre a cultura da convergência e o uso de dispositivos móveis, constata que:

Nos últimos anos, vimos como os celulares se tornaram cada vez mais fundamentais nas estratégias de lançamento de filmes comerciais em todo o mundo; como filmes amadores e profissionais produzidos em celulares competiram por prêmios em festivais de cinema internacionais; como usuários puderam ouvir grandes concertos e shows musicais; como romancistas japoneses serializam sua obra via mensagens de texto; e como gamers usaram aparelhos móveis para competir em jogos de realidade alternativa (*alternative reality games*). (JENKINS, 2015, p. 24).



O *Wattpad* proporciona outro fenômeno, com semelhanças e diferenças ao que é apresentado por Jenkins sobre o lançamento de músicas e filmes: histórias que nascem na plataforma e viram filmes. É isso que aconteceu com “Através da minha janela” (2022), produção audiovisual que nasceu em formato de texto compartilhado por Ariana Godoy através da ferramenta. Se uma produção que nasce no *Wattpad* pode virar filme, uma que nasce na escola pode virar um texto no *Wattpad*, reforçando a ligação da escola com novos suportes de produção e leitura do texto literário. Considerando que na contemporaneidade vivemos em uma cultura participativa, Jenkins (2015) apresenta a ideia de “andaime” enquanto processo pedagógico gradativo, um modelo que pode ser associado à literatura e às plataformas digitais de escrita e compartilhamento:

Na sala de aula, o andaime é fornecido pelo professor. Numa cultura participativa, a comunidade inteira assume uma parte da responsabilidade em ajudar os iniciantes na Internet. Muitos jovens autores começaram a redigir histórias sozinhos, como uma reação espontânea a uma cultura popular. Para esses jovens escritores, o próximo passo foi a descoberta da fan fiction na Internet, que forneceu modelos alternativos do que significava ser autor. No início, eles talvez apenas lessem as histórias, mas as comunidades fornecem muitos estímulos para que os leitores ativessem o último limiar para a redação e apresentação de suas próprias histórias. E depois que um fã, apresenta uma história, o feedback que recebe o inspira a escrever mais e melhor. (JENKINS, 2015, p. 222).

O modelo pedagógico tradicional, com o “andaime” fornecido pelo professor, pode ser redesenhado para integrar os estudantes como engrenagem ativa do processo de aprendizagem. O docente domina técnicas de escrita, porém enredos, temas e releituras de obras clássicas podem fluir da comunidade discente. Através da internet, pode-se desfrutar de um modelo de produção que, a medida em que o

aluno escreve sobre um livro (escrito por um colega ou autor canônico) ou escreve o seu próprio material (sozinho, em coautoria ou interagindo através dos comentários que já não são exclusivamente do professor), ocupa uma posição de sujeito ativo.

Colocar a comunidade discente em posição de protagonismo, no entanto, não deve ser encarado como liberdade irrestrita de escolhas por parte dos alunos ou desprezo pelo processo de aprendizagem escolar. Cabe ao professor ser mediador do conteúdo, gerindo o “andaime” e levando as turmas a contemplarem os objetivos de aprendizagem que envolvem o texto literário. Além disso, a possibilidade de ensino a partir das comunidades de conhecimento, mediadas por plataformas como o Wattpad, não é suficiente para substituir o contato com obras clássicas e suportes analógicos de escrita e leitura. As ferramentas pedagógicas analógicas, pensando na escola, leitura e escrita, são complementares quando unidas aos elementos contemporâneos; não sobrepostas ou substitutas. A partir da observação de Jenkins (2015), os estudantes, com uso da tecnologia:

Quando falam dos livros em si, fazem comparações com outras obras literárias e estabelecem conexões com tradições filosóficas e teológicas; debatem sobre o estereótipo feminino das personagens; citam entrevistas com a escritora ou leem análises críticas das obras; utilizam conceitos analíticos que provavelmente só estudariam na faculdade. (JENKINS, 2015, p. 225).

No contexto da educação básica, pensando no currículo brasileiro, as relações interdisciplinares que o texto literário carrega devem ser mediadas justamente pelo educador. O que Jenkins diz que seria visto somente na faculdade, à medida que haja o emprego das novas tecnologias, estará sendo visto na escola. Um movimento que comprova a possibilidade de romper os muros da instituição



enquanto limitadores do aprendizado de literatura. As relações intertextuais não partem, nesse modelo, da escola para a internet ou para outros ambientes, físicos ou virtuais, porém se cruzam continuamente. Mas é claro que a cópia irrestrita de um modelo de afinidades próprio da internet pela escola não é fácil. Também sobre isso Jenkins (2015) destaca que:

Não está claro se os sucessos dos espaços de afinidades podem ser copiados pela simples incorporação de atividades semelhantes na sala de aula. As escolas impõem uma hierarquia fixa de liderança (inclusive papéis muito diferentes para adultos e adolescentes) (...). As escolas possuem menos flexibilidade para apoiar escritores em estágios muito diferentes de desenvolvimento. Até as escolas mais progressistas impõem limites sobre o que os alunos podem escrever, se comparado à liberdade que eles desfrutavam sozinhos. (JENKINS, 2015, p. 226).

O que Jenkins chama – e são – limites, deve ser ressignificado em um esquema de aprendizagem processual. Assim, o *Wattpad* não seria mais uma ferramenta aliada da escola, mas também um espaço de afinidades com liberdade guiada de escolhas e o educador enquanto guia. Se as competências e habilidades no ambiente escolar são diversas, as que são ligadas à escrita requerem um protagonismo que pode ser alcançado a partir da tecnologia e dos novos modelos de escrita e leitura na internet. Além disso, em um contexto de formação da educação básica, é válido recorrer às ideias de Candido (1995, p. 176) e considerar a literatura como:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Isso abarca, na contemporaneidade, também as produções em meio digital eletrônico

4. O leitor, o escritor e a internet

Se o suporte de divulgação do texto muda, os caminhos percorridos durante a leitura mudam também. Nessa dinâmica, pensando no ambiente escolar e, principalmente, na internet, onde existe uma interdependência entre o ato de leitura e o ato de escrita, estabelecendo um *continuum* fluido e interconectado entre ambas as práticas literárias, é preciso analisar a constituição de um modelo de leitor que, com a popularização da rede mundial de computadores, já não é possível chamar de “novo”. Ainda que conhecido, no contexto educacional o leitor em questão encontra espaço para discussões e aplicações à luz das práticas de produção e leitura.

As competências educacionais não envolvem somente saber ler. Ser protagonista – em um pensamento alinhado à Base Nacional Comum Curricular – envolve também a produção e a interação. O leitor, em contato com a literatura a partir de mediação tecnológica, como no *Wattpad*, tem como resultado a possibilidade de escrever, sejam novas histórias, opiniões ou sugestões, e uma maior proximidade com a formação literária que engloba também as habilidades relacionadas com a escrita diversificada. Justamente nesse contexto, se o canal onde o texto é divulgado muda, novos aspectos relacionados à fruição surgem. O leitor contemporâneo que emerge da tecnologia não é menos exigente que o analógico. Os suportes digitais, enquanto multimidiáticos, oferecem uma experiência de leitura que une o verbal, o sonoro e o imagético. Com a experiência



de quem lê ampliada pela quantidade de recursos, o papel de quem escreve passa a carregar o ofício de corresponder às projeções de quem se dispõe a ler o que é produzido. Mais do que isso: se as ferramentas para escrever são amplas, as opções de texto disponíveis também. Logo, quem quer ser lido deve investir ainda mais nas tecnologias de conquista de quem se dispõe a ler.

A interação com o texto e, simultaneamente, com outros leitores oferece uma experiência própria de expectativas, criando e preenchendo lacunas e percursos de uma história. Resenhas e *vlogs* produzidos por comunidades de fãs podem ser a arma do escritor para conquistar o leitor ou o veneno para dispersar todo grupo. Sobre as lacunas que fazem parte da experiência de leitura do texto literário, Compagnon (2012) destaca que:

O objeto literário não é nem o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas o esquema virtual (uma espécie de programa ou de partitura) feito de lacunas, de buracos e de indeterminações. Em outros termos, o texto instrui e o leitor constrói. Em todo texto os pontos de indeterminação são numerosos, como falhas, lacunas, que são reduzidas, suprimidas pela leitura. Barthes pensava igualmente que mesmo a literatura mais realista não era “operável”, já que é insuficientemente precisa; no entanto, ele tirava disso um argumento contra a mimêsis e não a favor da leitura. Iser dirá que se a obra é estável, se ela permite a percepção de uma estrutura objetiva, suas concretizações possíveis não serão menos numerosas, serão na verdade inumeráveis. (COMPAGNON, 2012, p. 150).

Na contemporaneidade e, principalmente, no *Wattpad*, o mosaico do que Compagnon destaca como objeto literário sofre mutações. As lacunas deixadas em um texto, seja por “descuido” do escritor ou técnicas de escrita, tendem a ser discutidas e preenchidas pela comunidade de fãs. Textos de alcance amplo podem surgir na plataforma, mas releituras de textos que são originários do grande

mercado editorial também podem ser discutidas e redesenhadas. O autor que escreve nos suportes tradicionais (livros impressos que seguem o rito tradicional de submissão e aprovação por uma editora) já não lida somente com a crítica especializada, porque as comunidades que surgem na internet estão dispostas a reescrever toda história. Para a escola, cabe a possibilidade de permitir aos estudantes a interação com obras clássicas e fomento às discussões que podem levar à escrita discente.

Com o elo entre leitor, escritor e internet, a produção que entusiasma deixa de ser limitada à percepção individual do texto literário “original” (ou a versão que fomentará uma comunidade de fãs ou *haters*). Jenkins (2015) destaca a experiência do projeto de Lawver, uma jovem fã de Harry Potter, na imersão em uma comunidade literária baseada na internet. Hodiernamente, onde todo leitor pode escrever sobre o que leu ou a sua própria versão de uma obra, toda experiência literária carrega um pouco da dinâmica que gerou o “*The Daily Prophet*”², produto da experiência literária de Lawver que virou um portal de escrita. Às escolas e professores, em ações como o projeto, cabem a demanda de coordenar os discentes para que as competências educacionais sejam alcançadas. Com as comunidades que surgem na internet, nenhuma obra é mais estática: só depende do grupo de protagonistas por trás das discussões. Ao escritor, cabe a consciência de que a sua habilidade de escrita e o possível controle da narrativa agora são compartilhados.

Na condição de usuário de um novo suporte de leitura ou, ainda, o que é possível chamar de novo modelo de livro, agora projetado nas telas eletrônicas, faz parte também da discussão pensar que o novo desenho do leitor implica novas

² No site do *The Daily Prophet*, o projeto é descrito como um “jornal bruxo”. O material do site gira em torno de temáticas relacionadas com Harry Potter e Hogwarts. Pode ser acessado em: <https://thedailyprophet.net>



métricas sobre a quantificação de leitura de alguém ou de uma obra. Com a distribuição dos escritores no *Wattpad*, saber qual é o livro mais lido da plataforma não depende mais da quantidade de impressões em uma gráfica. Para quantificar isso, os algoritmos são programados para deixar a informação visível, podendo apresentar recomendações aos usuários (que também são leitores) pautadas nos livros mais consumidos. Da mesma forma, os leitores podem receber, de forma automatizada, métricas sobre o tempo de leitura. Os livros canônicos, principalmente os anteriores ao século XX e, por consequência, escritos antes da popularização da internet, não nasceram em plataformas de escrita colaborativas, mas certamente podem ser discutidos e reescritos por jovens estudantes dispostos a criar novos finais para as histórias.

Analisando a França no final do século XX, Chartier (2002) discute a constatação de que os jovens estariam lendo menos. A conclusão, como o autor mostra, era em decorrência da diminuição da quantidade de livros impressos. Não foi considerado, na época, porém, o crescimento de fotocópias que justamente reduziam significativamente o número de impressões dos livros, mas sem justificar corretamente qualquer afirmativa sobre a redução da quantidade de leitores. Empréstimos e idas às bibliotecas também não foram consideradas uma variável à pessimista conclusão sobre os hábitos culturais dos franceses. Cabe às escolas não cometerem o mesmo erro de acreditar que o leitor jovem morreu. Não está em questão ler menos (já demonstrado ser uma falácia), porém considerar as novas formas de leitura e a possibilidade de confluência entre a literatura clássica e a contemporânea, o livro impresso e o eletrônico, a autoria especializada e a autoria discente, salas de aula e *Wattpad*.

Chartier (2002, p.113) afirma que “a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura”. Essa assertiva une, a partir das experiências que os novos suportes de leitura podem proporcionar, leitor, escritor e internet. Uma vez aproveitada pedagogicamente, a nomeada inovação contribui para o alinhamento à *Base Nacional Comum Curricular* e à formação literária.

A lição clara que os jovens leitores deixam para as escolas e para os educadores é a de que a forma de ler mudou graças à tecnologia. Com isso, não há mais limitação à leitura. Todo estudante pode escrever o seu próprio texto ou sobre o texto de alguém. De forma sintética, é possível pensar na possibilidade de protagonismo do leitor que quer (e pode) alcançar as mesmas habilidades que o escritor ou, numa transposição de barreiras, um discente que lê e compete com outros escritores, canônicos ou contemporâneos.

4. Por que ler? Por que escrever?

A motivação para o ato de leitura está intrinsecamente associada a uma indagação primordial: "qual conteúdo?". No âmbito institucional, a escola desempenha um papel fundamental na formação de leitores, abrangendo tanto obras não-literárias quanto obras literárias – com ênfase no último grupo na articulação desta discussão. No contexto do desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, a escola assume a responsabilidade formativa, envolvendo a seleção criteriosa de obras literárias, o planejamento de sequências didáticas e a gestão adequada do tempo envolvido. Essas ações estão inextricavelmente vinculadas a um corpo discente diversificado,



que engloba faixas etárias, grupos sociais e projetos de vida heterogêneos. Diante de alunos com interesses subjetivos distintos e diante de uma vasta gama de opções de leitura, surge um questionamento pertinente, que pode ser levantado pelo estudante: "por que escolher este livro em detrimento de outros?".

Já que deixar de ler, no ambiente escolar, está longe de ser a melhor opção e o processo de formação literária deve ser amplo, incluindo obras fora do repertório que os alunos leem cotidianamente, recusas podem surgir. À escola, porém, é possível um questionamento que tira o aluno do repúdio às práticas de aprendizagem literária e convida-o ao protagonismo: ao invés de somente ler, por qual motivo também não escreve, inclusive sobre a leitura? O caminho proporcionado pelo redirecionamento do discente quebra as práticas que o tornam um depositário de informações literárias que, na maioria das vezes, são apenas historiográficas e reflexo de uma metodologia tradicionalista. Analisando os tipos móveis e a dinamicidade dos processos de impressão, Zilberman (2008) destaca que:

Os novos mecanismos ajudavam a diminuir a distância temporal entre a escrita de um texto e sua impressão, incrementando o aparecimento de novos títulos. Por sua vez, o público leitor aumentou quantitativamente, em decorrência da migração do campo para os grandes centros industriais, do fortalecimento da burguesia urbana e da difusão da escolarização. A equação estabeleceu-se de imediato: maior audiência igual a maior oferta; **o crescimento dessa oferta possibilitou, de uma parte, a profissionalização dos escritores; de outra, porém, esses precisaram se adaptar às exigências tanto dos empresários do livro, interessados na lucratividade de suas fábricas, quanto dos consumidores, carentes de uma literatura que se adequasse a seu gosto e à sua formação.** (ZILBERMAN, 2008, p. 89, grifo meu).

O que Zilberman aponta como a necessidade que, por conta da imprensa, os autores tiveram no que se refere à formação e audiência, é próximo ao que a escola enfrenta ao carregar consigo a necessidade de construir leitores, porém por outro motivo: a internet e as tecnologias nela baseadas. Enquanto ao mercado editorial, seja no século XV ou XXI, cabe a possibilidade de modelagem ao gosto do leitor, criando assim, inclusive, selos especializados em gêneros e autores específicos, à escola resta uma missão subversiva, a de apresentar o desconhecido e rejeitado, para que seja então conhecido e apreciado. Não se trata da instituição educacional se adequar às carências de formação, mas de construir com o educando habilidades que apontem para a superação. No dossiê do que é difundido pela escola para que seja lido, entre o clássico e o contemporâneo, deve então haver lugar para os espaços de compartilhamento, como o caso do *Wattpad*.

Por ser revolucionária, a escola, através da construção de diferentes competências que cercam o currículo educacional, forma indivíduos além do campo estético de um texto. É nessa perspectiva que os discentes são inseridos no processo de educação literária, por ser um direito e uma oportunidade que se relaciona com a possibilidade de fruição através das produções lidas. A leitura dos espaços institucionais, então, alcança outras áreas, como a leitura por lazer, por reflexão, por questionamento ou mesmo por necessidades laborais.

Uma vez que, no contexto das tecnologias baseadas na internet, que oferta números crescentes de textos, pensar “por que ler?” já envolve a dicotomia da afinidade e da necessidade. Pensar no “por que escrever?” traz opções de respostas igualmente vastas. Como na primeira pergunta, as instituições educacionais precisam dar atenção à perspectiva protagonista da formação do leitor que também passa a escrever. Sobre os motivos que levam alguém a escrever nas



redes sociais, a pesquisa de Soares (2020) teve entre os resultados o agrupamento de 5 categorias:

1) Plataforma prática: publicação com facilidade (basta se cadastrar); alcance a muitos leitores; feedback instantâneo; gratuito; 2) Caminho profissional: divulgação e visibilidade; possibilidade de receber críticas importantes para o começo da carreira; 3) Escrita necessária: compartilhar a própria história, como um desabafo; criar redes de identificação a partir da necessidade de se expressar; querer tocar o outro de alguma forma; 4) Aprendizagem de si: superar inseguranças, como a dificuldade de expressar-se; aprender com reescritas; melhorar a timidez; 5) Escrita compartilhada: interação; criação de círculos de amizade e de interesses de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p. 339, *grifos da autora*).

Escrita e leitura são ações próximas. A prática concomitante das duas atividades, porém, nem sempre são uma realidade. As categorias definidas por Soares são suficientes para o planejamento tanto de professores quanto de alunos, pois ao segundo sobra a dúvida do “por que escrever?” e ao primeiro o auxílio na busca de respostas.

Um ponto relevante do compilado de Soares é que as categorias criam elo tanto com as competências próprias da área de linguagens, como também com as socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular. Apontar para a praticidade que as plataformas de escrita colaborativa apresentam é fazer com que os estudantes superem o mito de que escrever, além de difícil (quando, na verdade, é processual), envolve custos, já que existem redes gratuitas. Poder ser protagonista da própria escrita e aperfeiçoar o processo de produção é atender aos pressupostos da BNCC amplamente.

A ideia da escrita necessária, escrita compartilhada e aprendizagem de si, apontam para a dimensão da escrita que, além de formativa do ponto de vista acadêmico, é formativa também quanto à dimensão subjetiva. Se o discente tem a oportunidade de, a partir da escrita, compartilhar sobre suas experiências, estará com isso construindo simultaneamente outra experiência: a de escritor. Ao professor cabe aproveitar o potencial pedagógico desse processo, rotacionando experiências com base na inserção do aluno em diferentes comunidades de conhecimento e gêneros literários. Com as vivências, a partir da escrita, diversificadas, o aperfeiçoamento e emprego de técnicas múltiplas tornarão o sujeito apto a diferentes demandas que envolvam a produção literária.

5. Considerações finais

A dinâmica dos textos literários no ambiente escolar, que atualmente podem ser apresentados através de um suporte eletrônico, tem início na sala de aula, mas busca outros ambientes, como as redes de compartilhamento *online*. Isso provoca a proximidade entre quem lê e quem escreve, que, às vezes, termina ocupando a mesma tarefa. O contato com escritores pode ser visto sob a perspectiva de que o escritor não é apenas aquele que escreveu o texto impresso e canônico apresentado na aula. Mas também o aluno que produz uma *fanfic* ou *vlog*, chamando-o ao protagonismo.

No âmbito do processo de construção das comunidades de conhecimento através da interseção entre a literatura e as novas tecnologias, o *Wattpad* emerge como uma ferramenta abrangente. A plataforma engloba a convergência de texto verbal, imagens, vídeos e a facilitação da colaboração entre seus usuários.



Compete às instituições de educação básica não apenas a apreciação das obras clássicas, mas também a incorporação de produções contemporâneas, que englobam não somente as manifestações literárias tradicionais, mas também as que surgem no âmbito do universo digital. A partir do advento da tecnologia, os escritores contemporâneos estabelecem interações mais imediatas com os leitores, os quais possuem a possibilidade, inclusive, de reescrever uma obra.

Se a escola aproveitar o potencial emancipador que possui ao formar sujeitos, poderá proporcionar ao estudante a oportunidade de assumir posição de protagonismo e ser um discente que, além de ler, produz. A integração dos alunos com o processo de leitura e escrita literária, mediadas por plataformas de compartilhamento, criam, em simultâneo, comunidades de conhecimento, englobando diferentes habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular.

Referências bibliográficas

ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL. *Correspondência ativa de A. Gonçalves Dias*. Vol. 84. Divisão de publicações e divulgação: Rio de Janeiro, 1971.

ATRAVÉS da Minha Janela. Direção de Marçal Fores. Produção de Adrián Guerra, Núria Valls. Netflix, 2022. 1 vídeo (116 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81388078>. Acesso em 4 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – Completa. Brasília, DF, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor. In: Os desafios da escrita. São Paulo: UNESP, p. 101-124, 2002.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: O demônio da teoria. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

IBGE. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. In: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 21 de dez. de 2022.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. Aleph, 2015. E-book.

SOARES, Sarah Vervloet. Escrever é um ato solitário? A escrita compartilhada como prática social e socializante no Wattpad. *EntreLetras*, v. 11, n. 3, p. 335-347, 2020.

WATTPAD. Disponível em: www.wattpad.com. Acesso em: 01 out. de 2022.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea: estudos neolatinos*, v. 10, p. 85-97, 2008.

Recebido em 05/03/2023

Aceito em 06/06/2023

Comparar para quê? O comparativismo como estratégia para o ensino de literatura – da universidade à escola

Comparing for what? The comparatism as a strategy for teaching of literature – from university to school

Júlio César de Araújo Cadó¹
Marta Aparecida Garcia Gonçalves²

RESUMO: Neste artigo, refletimos acerca de uma experiência realizada junto às turmas do curso de licenciatura em Letras por meio da operacionalização dos fundamentos dos Estudos Comparados em Literatura. Partimos do entendimento de que as atividades de pesquisa são componentes indissociáveis das práticas de docência em diferentes níveis de ensino. Aliado a isso, pensamos potencialidades advindas desse campo do saber para a formação de professores e algumas aplicações para o Ensino Básico.

ABSTRACT: In this paper, we reflect on an experience carried out with the classes of the degree course in Letters through the operationalization of the fundamentals of Comparative Literature Studies. We start from the understanding that research activities are inseparable components of teaching practices at different levels of education. Allied to this, we think about the potential arising from this knowledge field for future teachers and some applications to basic education.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Estudos comparados; Literaturas de língua portuguesa.

KEYWORDS: Teaching of literature; Comparative studies; Literatures in portuguese language.

¹ Graduado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), na área de Estudos em Literatura Comparada. Bolsista Capes.

² Doutora em Estudos da Linguagem – Literatura Comparada. Membro da Rede Nordeste de Ensino de Literatura. Coordenadora Institucional do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Letras na mesma universidade.

1. Introdução

Ensino de literatura e formação de leitores são dois eixos de pesquisa e reflexão que emergem, constantemente, em grupos dedicados a pensar caminhos teórico-metodológicos que permitam a circulação do texto literário nas salas do Ensino Básico de forma efetiva. Nesse contexto, um ator a ser pensado é o professor, uma das figuras que mobiliza as ações viabilizadoras do letramento literário no espaço escolar.

No processo formativo desses profissionais, despontam questionamentos acerca da validade dos conteúdos trabalhados na graduação e da maneira como os conhecimentos construídos na universidade podem ser transpostos para o público mais jovem. Ao recortarmos os múltiplos condicionantes implicados na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, especificamente a partir dos conteúdos relacionados aos estudos literários, as questões adquirem outros matizes e direcionamentos. Afinal, como encarar volumes de Teoria, Crítica e História Literária, e extrair desses textos o cerne capaz de encantar jovens e adolescentes no tempo, por vezes diminuto, da aula de Literatura? Como pensar o rigor teórico-metodológico requisitado pelo pensamento científico com as angústias e as ansiedades de um público discente em vias de voltar à sala de aula em outro papel?

Durante o período pandêmico – do qual ainda não saímos e cujas consequências ainda não sabemos como trabalhar –, o ensino remoto emergencial se impôs como alternativa para que muitas instituições de ensino, dos mais variados níveis, mantivessem suas ações. Às dificuldades de acesso às plataformas de aula e de resolução de exercícios, à falta de rede de internet ideal para acompanhar as atividades e à fragilidade das condições psicológicas para realizar



as demandas, somou-se ainda a indisponibilidade de tempo hábil para dedicar-se às leituras literárias de disciplinas e pessoais.

Uma vez impossibilitados de circular por todos os espaços, entre eles o próprio ambiente universitário, devido às medidas sanitárias, a casa tornou-se, também, local de estudo e de trabalho para aqueles discentes que, ao menos parcialmente, tiveram a possibilidade de manter o distanciamento social. Em princípio, suprimidos os percursos de deslocamento diários, o tempo dedicado à leitura seria otimizado, permitindo a maturação dos movimentos de fruição e de análise-interpretativa dos textos; porém, a sobreposição de atividades e a impossibilidade de limitar os espaços de ação fizeram com que essa expectativa não se concretizasse de forma hegemônica.

Além disso, obter os materiais de leitura tornou-se uma tarefa mais complicada, já que as bibliotecas fecharam as portas por boa parte do período. Desse modo, restou a utilização de plataformas digitais como suporte de leitura, o que aumentou, consideravelmente, a exposição à tela. Tendo em vista essas questões, este trabalho apresenta-se como resultado potencial de encontros: entre discentes e docentes, entre discentes e outros discentes, entre pesquisa e ensino; enfim, entre escola e universidade.

Em nossa perspectiva, o comparatismo apresenta-se como ferramenta de construção de leituras eficazes, pois, ao propor diálogos viáveis entre textos literários ou entre textos e outras formas de conhecimento e de representação, os movimentos de afetação do leitor e de participação desse sujeito na construção de sentidos concretizam-se de forma ativa. Dessa forma, associa-se ao processo de construção de significações e de transposição de conhecimentos assentados no texto o reconhecimento de saberes sensíveis que emergem da leitura, tornando a

sala de aula um espaço que permite a “experiência simbólica” de que nos fala Allan da Rosa (2019), a qual “coloca-se contra a rigidez no entendimento, contra um tétrico absolutismo de um entendimento mecanicista da vida e dos sistemas de conhecimento” (ROSA, 2019, p. 91).

Após esta parte introdutória, desenvolvemos o artigo nas seguintes seções. Inicialmente, tecemos considerações acerca dos conhecimentos mobilizados na aula de literatura e da perspectiva dos estudos comparados. Em seguida, apresentamos a intervenção pedagógica realizada durante a execução de um projeto de monitoria em turmas de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Ao final, considerando o horizonte de um curso de formação de professores, também discutimos possibilidades metodológicas de aplicação no Ensino Básico baseadas no comparativismo.

2. Conhecimentos envolvidos na aula de literatura

No ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido (2017) discute o conceito de direitos humanos, entendendo essa temática como exemplar para pensarmos os paradoxos existentes na modernidade. Se, por um lado, o desenvolvimento tecnológico teria alcançado o ápice nos anos que cercaram a publicação do texto, por outro, a distribuição dos produtos desse desenvolvimento não foi feita de maneira equitativa. Ademais, esses bens não podem ser reduzidos aos materiais necessários para a manutenção de nossa vida, uma vez que precisamos incluir o acesso àquilo que, nas palavras do autor, propiciam nossa “integridade espiritual” (CANDIDO, 2017, p. 176).

Para Candido, não é possível viver sem literatura, pois, ainda que seja nas fábulas dos sonhos, ela desempenha papel em nossa existência. Segundo ele, a



produção literária saca palavras do caos, possibilitando a reorganização das experiências, o “primeiro nível humanizador” (CANDIDO, 2012, p. 177). Nesse sentido, o professor concebe a humanização como o processo pelo qual reiteramos os elementos constituintes de nossa humanidade, ao mesmo tempo em que “nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2012, p. 180).

Porém, diversas realidades pelo mundo, como é o caso da brasileira, são marcadamente estratificadas, tendo por consequência a geração de barreiras que inviabilizam o acesso a bens culturais (entre eles, os textos literários) para a grande parcela da população. Enquanto o maior contingente populacional se encontra impossibilitado de usufruir desses bens, a elite não frui aquilo que tem acesso, utilizando-os apenas como marcadores de *status* social.

Mais de três décadas após a escrita do ensaio, podemos verificar o retrocesso vivido pelas instituições políticas brasileiras, reflexo de uma mudança de mentalidade que transpassa a sociedade. Nesse contexto, as formas de acesso à literatura tornaram-se mais acirradas e mesmo o espaço dessa disciplina nos currículos escolares passou a ser questionado em favor de abordagens utilitaristas do ensino.

Diferente de conceitos trans-históricos, que perduram com poucas oscilações a depender do contexto sociocultural, a ideia de literatura faz parte do grupo dos conceitos abertos, conforme aponta Vincent Jouve (2012). Nesse sentido, os objetos os quais o termo literatura tem referenciado ao longo do tempo sofreram modificações. Ao traçar uma arqueologia do conceito, o professor reconhece, de início, a vinculação etimológica entre “literatura” e “letra”, da qual emerge a visão do literário como equivalente à cultura letrada. Apenas no século

XVII, a palavra passou a indicar, com maior restrição, os produtos da linguagem relacionados a uma arte, à técnica (JOUVE, 2012). Mesmo em perspectiva sincrônica, nesse período, o termo ainda era comumente utilizado para se referir a toda produção escrita. Apenas com a hegemonia do pensamento positivista, a distinção entre os escritores literários e os de verve científica ou filosófica tornou-se mais delimitada, sendo o século XIX, o momento em que o componente estético foi colocado como definidor do caráter literário de um texto (JOUVE, 2012).

O estabelecimento do conceito de literatura traz consigo a necessidade de apontar, também, funções para esse objeto. Sobre esse aspecto, Antoine Compagnon (2009) enxerga ao menos quatro funções historicamente delegadas aos textos literários: a clássica, a romântica, a moderna e a pós-moderna. A primeira faz-se presente nos estudos literários desde os primeiros tratados da antiguidade greco-latina, a exemplo de alguns diálogos platônicos e da *Poética*, de Aristóteles. Para o primeiro, a poesia encontrava-se impregnada de propriedades perniciosas, tendo em vista o entendimento dessa produção como imitação de segundo grau (PLATÃO, 2011). Em contraponto, Aristóteles (2015) enxergava a poesia como manifestação de aspectos inerentes aos humanos – seres imitativos por natureza –, uma vez que

a literatura deleita e instrui. Indo adiante na *Poética*, a própria catharsis, purificação ou apuração das paixões pela representação, tem por resultado a melhora da vida ao mesmo tempo privada e pública. A literatura – não justificarei aqui o anacronismo que consiste em traduzir poiesis ou mimesis por literatura – detém um poder moral. (COMPAGNON, 2009, p. 37).

A ascensão, na Europa, do pensamento iluminista, por sua vez, serviu como marco divisor no declínio da concepção do poético como conjunção entre os atos



de ensinar e de gerar prazer. Consonante os valores postos em evidência pelas revoluções liberais, a literatura seria um caminho para alcançar o desenvolvimento pessoal. Para os pensadores desse período, “Ela liberta o indivíduo de suas sujeições às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso.” (COMPAGNON, 2009, p. 41).

As particularidades da linguagem literária constituem elemento distintivo da concepção do poético entre o final do século XIX e a entrada no século XX. Nesse período, emergiram os conceitos de desautomatização e de literariedade em meio ao desenvolvimento dos estudos formalistas por parte dos intelectuais do leste europeu. Reconhecer certos modos particulares de articulação da linguagem seria, portanto, a função da literatura (COMPAGNON, 2009). Apesar das análises eminentemente estruturais de textos, o destaque à forma no processo de construção de sentidos é um dos aspectos característicos da linguagem literária.

Como última função histórica, em sentido paradoxal, Compagnon (2009) identifica a inexistência de uma função. Tendo sido deslocada no tempo a favor de diversas abordagens, no momento atual, a literatura chegou, enfim, à função tautológica – aquém e além do serviço a qualquer programa externo a sua própria existência: “É por isso que, desde Baudelaire e Flaubert, tantos escritores foram tentados a recusar qualquer poder da literatura além do exercido sobre ela mesma.” (COMPAGNON, 2009, p. 51). Na sala de aula, contudo, é necessário reconhecer o texto literário como objeto de ensino; logo, definir e apontar os objetivos – componentes pragmáticos da ação didática – torna-se essencial para a execução dos procedimentos de ensino-aprendizagem.

Entendida enquanto objeto da linguagem, a literatura traz consigo diferentes saberes, que se imiscuem na construção da materialidade textual. Podemos retomar, nessa perspectiva, o discurso de Roland Barthes (1980), em *Aula*:

a literatura assume muitos saberes [...]. Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 1980, p. 17-18).

Desse modo, um dos papéis do professor de literatura é mobilizar as informações presentes no texto e os saberes construídos ao redor dele, recorrendo, para isso, às ferramentas construídas pela Teoria, pela Crítica e pela História – tripla hélice que serve como fundamento para os estudos literários. Nesse sentido, reafirmamos a síntese proposta pelo escritor Moacyr Scliar (1995), segundo a qual o contato com a leitura literária constrói-se pelo amálgama entre a prática interpretativa e a possibilidade de deixar ser afetado pelo texto, contando, para isso, com a intervenção docente – mediador da ação processual de elaboração de sentidos.

Em nossa perspectiva, uma maneira de efetivar o movimento de transformação da obra literária em objeto de ensino é a partir do estabelecimento de diálogos intertextuais, interdiscursivos e interdisciplinares na sala de aula. Sendo assim, consideramos que conceitos e perspectivas desenvolvidos pelos estudos comparados podem auxiliar no refinamento das práticas de didatização.

3. Prática de ensino na universidade



Nesta seção do trabalho, apresentamos um projeto de monitoria aplicado durante o período pandêmico, na modalidade de ensino remoto, junto às disciplinas vinculadas à área de Literaturas de Língua Portuguesa, com ênfase no estudo das literaturas portuguesa e angolana, a partir da perspectiva do comparativismo literário. O surgimento do plano de ação apresentado relaciona-se, de forma intrínseca, à práxis de sala de aula na universidade, uma vez que teve como origem a sensibilidade de reconhecer lacunas na formação do graduando com relação a conceitos centrais da Literatura Comparada. Nesse sentido, foi constatada a necessidade de introduzir, ainda na graduação, questões concernentes a esta área do conhecimento motivada, dentre outros aspectos, pela verificação do crescimento exponencial desse campo de estudos e pesquisa nas várias instituições de ensino superior.

O plano de trabalho foi contemplado pela atuação remota nos dois semestres de 2021. No primeiro, as atividades foram realizadas na turma de Literatura Portuguesa: Séculos XX e XXI, terceira disciplina obrigatória oferecida pela área ao curso de Letras-Língua Portuguesa (Licenciatura). A ementa deste componente curricular objetiva sistematizar os estudos acerca desse sistema literário, tendo como intervalo o período que compreende desde o movimento neorrealista até a produção contemporânea, localizada após o 25 de abril de 1974 (Revolução dos Cravos). Por sua vez, em 2021.2, as intervenções do projeto de monitoria deram-se no âmbito das disciplinas de Literatura Portuguesa: Eras Romântica e Modernidade, que compreende a produção literária em Portugal por todo o século XIX e o início do século XX, e Literatura Africana em Língua Portuguesa II, que sistematiza o estudo da literatura de Angola.

Em consonância com a perspectiva de Paulo Freire (2011), objetivamos propiciar, a partir das atividades desenvolvidas, o incentivo à pesquisa em literatura. Entendemos que a pesquisa constitui procedimento inerente ao processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, corresponde à parte significativa da prática docente, pois, segundo o professor:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Nesse sentido, as ações realizadas pelos monitores nas disciplinas foram organizadas em dois grupos: auxílio à docente durante as aulas – disponibilização de materiais no chat, na turma virtual ou no grupo do Whatsapp –, além da produção e da apresentação de material didático sobre comparativismo, que descreveremos posteriormente.

Com relação ao primeiro grupo de atividades, percebemos que ele está atrelado às novas situações e práticas de ensino motivadas pelo deslocamento em direção ao espaço virtual. Sabemos que a pandemia trouxe marcas profundas para todos os setores da sociedade, afetando a Educação dos diferentes níveis de forma direta. O Ensino Superior não se manteve aquém desses reflexos, a despeito da idade do corpo discente atendido. Dificuldades de acesso e de manipulação das ferramentas essenciais para realizar as atividades, além de questões relacionadas à falta de espaço e de aparelhos apropriados às necessidades foram tópicos recorrentes durante a vigência dessa modalidade de ensino.



Quanto ao segundo conjunto de ações vinculadas ao projeto de monitoria, destacamos a elaboração de material didático introdutório aos estudos comparados e a posterior mediação desse produto em encontro síncrono com os alunos. Nesse caso, houve uma distinção entre as ações ocorridas nas disciplinas, pois, no caso da literatura angolana, verticalizamos discussões acerca da teoria pós-colonial e sua relação com a Literatura Comparada. Apesar dessa modalização, em comum, o processo de construção dos materiais foi dividido em três momentos: (i) preparação (leitura de bibliografia indicada, montagem e revisão do material), (ii) apresentação e discussão em momento síncrono e (iii) reescrita para posterior disponibilização nas turmas da plataforma digital das disciplinas.

Tivemos como texto-base o livro *Literatura comparada* (2006), da professora Tânia Franco Carvalhal, referência introdutória que possibilita situar a Literatura Comparada em uma perspectiva diacrônica. Para a autora, o procedimento comparativo não se restringe aos estudos literários. Porém, neste campo de estudos, ela destaca que “[...] a comparação possibilita [...] uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe.” (CARVALHAL, 2006, p. 8).

Além do percurso histórico de formação do campo, ao elaborarmos o material, exploramos a relação entre a Literatura Comparada e alguns conceitos e teorias críticas, a saber: tradição e modernidade (CARVALHAL, 2006), intertextualidade e dialogismo (FIORIN, 2018), estética da recepção (ZAPPONE, 2019), interdisciplinaridade (COUTINHO, 2017) e teoria pós-colonial (ACHEBE, 2012; BONNICI, 2019). Ademais, acrescentamos ao material exemplos de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação brasileiros com o intuito de demonstrar algumas possibilidades de abordagem do texto literário sob o viés

comparatista, tais como: diálogos entre obras literárias, literatura e outras artes, literatura e filosofia, etc.

As questões suscitadas pelas leituras e discussões no momento de apresentação materializaram-se, por sua vez, em avaliações no formato de seminário, que incorporou a perspectiva comparatista em suas orientações. A opção pelo gênero discursivo oral como forma de avaliação das disciplinas foi motivada pela possibilidade que ele apresenta de verticalizar as análises literárias efetuadas, uma vez que o aluno ou o conjunto de alunos pode se dedicar exclusivamente a um dos textos, prezando, assim, pelo valor qualitativo frente ao quantitativo na avaliação.

Essa metodologia avaliativa foi utilizada nas duas experiências de aplicação, isto é, tanto no trabalho com a Literatura Portuguesa quanto com a Literatura Angolana. Entretanto, para a segunda disciplina, foi elaborado um material complementar acerca da Teoria Pós-Colonial em diálogo com a área de Literatura Comparada. Além dos já citados textos de Bonnici (2019) e Achebe (2012), propomos um estudo em diálogo com o pensamento da professora Inocência Mata (2008; 2014), uma das principais referências das pesquisas em literaturas africanas em língua portuguesa.

Em linhas gerais, a teoria e a crítica pós-coloniais abordam as relações de poder imbricadas na composição de obras literárias, principalmente em espaços marcados pelo processo colonial. Essa perspectiva surgiu em um contexto marcado, por exemplo, pelo Pan-africanismo e pela Negritude, além dos movimentos de luta pela independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia. A princípio, os postulados teóricos que sustentam a perspectiva pós-colonial são provenientes da crítica de língua inglesa. Os textos de Edward Said, como *Orientalismo* (1990) e *Cultura e Imperialismo* (1995), tornaram-se



seminais no movimento de subverter a visão do Ocidente como discurso monolítico. De acordo com Bonnici (2019), a disseminação da crítica pós-colonial está atrelada ao surgimento de questões relativas aos “[modos de] ler as obras de escritores que, escrevendo nas línguas europeias, são etnicamente não-europeus.” (BONNICI, 2019, p. 257).

Frente aos paradigmas cristalizados de autores, obras e formas de recepção, segundo o autor, a postura de viés pós-colonial orienta-se por três procedimentos que podem se realizar em conjunto ou individualmente. São eles: o questionamento do cânone, a releitura de obras e a reescrita. Pelo primeiro procedimento, segundo Bonnici (2019), espera-se desvelar a aparente objetividade instituída ao se pensar a construção do cânone, isto é, revelar as razões que levam à valorização de certas obras em favor de outras e, conseqüentemente, ampliar esse *corpus*. No que concerne à releitura e à reescrita, esses procedimentos encontram-se alicerçados nas ações de retornar às obras, procurando depreender sentidos e implicações eventualmente invisibilizados pelas relações de poder, além de retomar temáticas e questões anteriormente cristalizadas sob a ótica do opressor em novas obras (BONNICI, 2019).

Para Mata (2008), no entanto, o pós-colonial adquire uma funcionalidade polivalente (polissêmica), pois podemos depreender diferentes acepções a partir desse termo: (i) condições históricas e geográficas? (ii) superação de um modelo de sociedade? (iii) somatório de perspectivas antagônicas? Dessa forma, a autora defende, em consonância com Ella Shohat, a ideia de pluralidade abarcada pelo termo, preferindo utilizar a forma "pós-coloniais", contemplando, assim, os diversos grupos minorizados pelo processo de globalização (MATA, 2008).

Apesar do desenvolvimento dos estudos pós-coloniais, é importante perceber que, muitas vezes, a crítica ainda está sendo forjada, majoritariamente, pelas antigas metrópoles. Em decorrência desse aspecto, o olhar do produtor (escritor) e do leitor ainda encontram-se condicionados por paradigmas afins ao “cânone ocidental”. Em contraponto, segundo a professora (MATA, 2008), no caso da crítica das literaturas produzidas nos países africanos, cabe o trabalho de convergência entre a operacionalização do repertório teórico-metodológico desenvolvido nos centros europeus e o compromisso ético.

Nos estudos comparados, a emergência das leituras pós-coloniais explora potencialidades de investigação como ferramentas em contraponto aos paradigmas anteriormente assegurados. Se observarmos os diferentes campos de investigação que emergiram entre os séculos XVIII e XIX, percebemos uma perspectiva hegemônica de orientação histórico-comparativa (lembramo-nos, por exemplo, da abordagem dos estudos linguísticos da época). É nessa época que, no âmbito dos estudos literários, a perspectiva comparada vai se difundir, sendo institucionalizada em departamentos espalhados pelo mundo na virada para o século XX.

Desse modo, a Literatura Comparada se insere na correnteza dos movimentos que questionavam a imobilidade e a universalidade de conceitos e categorias (NITRINI, 2000). A Escola Francesa, por exemplo, que passou a ser referenciada como Escola Clássica, apresentava como objetivo máximo de trabalho o reconhecimento de fontes e influências, a partir da verificação do contato efetivo entre autores e literaturas. Uma consequência da perspectiva foi a manutenção da ideia de débito, conforme aponta Tania Carvalhal: “Mas havia nesse procedimento uma outra intenção: estabelecida a analogia, instalava-se o débito. E a relação se convertia num saldo de créditos e débitos.” (CARVALHAL, 2006, p. 76).



Como contraponto às leituras respaldadas na ideia de dívida entre sistemas literários ou entre autores, que, muitas vezes, repercutem vínculos de relação de poder, a emergência dos estudos comparados contribui para o questionamento de leituras amparadas na permanência de pensamentos e de epistemologias coloniais, pois

é preciso não esquecer que a construção da identidade, mesmo a literária, é o resultado da dialética da tensão entre o mesmo e o outro. Eis porque cada vez mais a literatura comparada se apresenta como o estudo mais adequado para responder às solicitações da ideologia multicultural [...]. (MATA, 2014, p. 39-40).

Consideramos que a interseção dos dois campos dos estudos literários apresentados gera reflexos positivos na formação de professores e nas práticas mediadoras de leitura nas salas do Ensino Básico. Na seção seguinte, tecemos algumas considerações acerca das potencialidades que a compreensão da Literatura Comparada, dos seus métodos e dos seus conceitos principais podem abrir vertentes de trabalho na aula de Literatura.

4. Prática de ensino na universidade

Os cursos de licenciaturas em Letras preocupam-se com a formação de corpo docente qualificado para atuar junto às turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio. Ao recortarmos as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, percebemos a delimitação de quatro eixos de trabalho com a linguagem: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Os

conteúdos trabalhados na disciplina de língua materna encontram-se organizados a partir das esferas de circulação dos gêneros e dos usos da linguagem.

Considerando a área de investigação deste trabalho e nossos objetivos, delimitamos o campo artístico-literário como foco de reflexão. Este campo de circulação da linguagem é descrito na BNCC (BRASIL, 2018) como o estudo de manifestações culturais diversas, com o objetivo de conjugar fruição e análise nas práticas de letramento literário. Além disso, delimita-se no documento a possibilidade de pensar os textos em diálogo a partir das relações possíveis de serem construídas no processo de leitura, como explicita-se nesta habilidade definida para os últimos anos do Ensino Fundamental:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 187).

Como podemos observar, a leitura dos documentos oficiais que orientam as práticas de ensino de literatura no país direciona, ainda que de forma implícita, o comparativismo como uma estratégia que pode ser mobilizada no trabalho com os textos literários. No entanto, as potencialidades que a abordagem comparatista pode propiciar nas práticas em sala de aula ainda não são tratadas da maneira devida, uma vez que, de forma hegemônica, as aulas de literatura continuam arraigadas à perspectiva dos estilos de época, que considera a historiografia dos textos como fim em si mesmo – principalmente se considerarmos os paradigmas de ensino orientadores para o Ensino Médio.



Em análise acerca da leitura desenvolvida por alunos inseridos nessa etapa de formação, Oliveira (2013) identificou a existência de um descompasso entre os modos como o contato com o texto literário se dá em práticas cotidianas dos alunos e no processo de didatização. Para a pesquisadora, isso contribuiu para o surgimento de um fosso entre esses dois domínios nos quais o adolescente, sujeito e leitor em formação, está localizado. Algumas consequências percebidas como resultantes dessa fratura são, por um lado, a falta de legitimação daquilo que o jovem lê como objeto literário e, por outro, a desmobilização das leituras propostas em sala, aspecto que se evidencia, sobremaneira, nos últimos anos do Ensino Básico.

Em contraponto a esse modelo cristalizado, entendemos que as contribuições da História da literatura – assim como da Teoria e da Crítica – devem ser manuseadas pelo professor, contudo, sem abrir mão do contato duplamente afetivo e efetivo com o texto, objeto central para elaboração de semioses na sala de aula. Desse modo, concordamos com a leitura de Mello (2013), entendendo, portanto, que

um dos papéis mais relevantes dos estudos de literatura comparada para a promoção da leitura literária é o de mobilizar conhecimentos da história, da crítica e da teoria literária para embasar as análises comparativas entre autores, textos, estilos e gêneros em situações de ensino [...] a fim de fornecer subsídios para que a formação de professores e a prática docente na Educação Básica provoque no aluno uma atitude comparativista, um meio de tornar fascinante a sua trajetória de leitura. (MELLO, 2013, p. 103-104).

Com o objetivo de perscrutar algumas linhas de força da aplicação da abordagem comparatista no Ensino Básico, apresentaremos, a seguir, de forma

sintética, três propostas de trabalho em que são utilizados elementos teórico-metodológicos provenientes da Literatura Comparada para sua formulação.

Como primeira perspectiva, utilizamos, também, os procedimentos teóricos da crítica pós-colonial ao efetuarmos uma leitura em contraponto de *Os Lusíadas*, de Camões - texto incontornável da Literatura Portuguesa devido a sua importância histórica, linguística e estética -, e um poema da autora santomense Conceição Lima. Assim como o texto camoniano foi, historicamente, retomado por outros autores portugueses, a exemplo de Fernando Pessoa em *Mensagem*, ele também foi recuperado por autores originários das antigas colônias portuguesas em África, que, em seus textos, evidenciam as relações de poder presentes na construção do épico. Esse é o caso da poeta Conceição Lima, no poema "Anti-epopeia":

Aquele que na rotação dos astros
e no oráculo dos sábios
buscou de sua lei e mandamento
a razão, a anuência, o fundamento

Aquele que dos vivos a lança e o destino detinha
Aquele cujo trono dos mortos provinha

Aquele a quem a voz da tribo ungiu
chamou rei, de poderes investiu

Por panos, por espelhos, por missangas
por ganância, avidez, bugigangas
as portas da corte abriu
de povo seu reino exauriu.
(LIMA, 2012, p. 12).

A análise em conjunto dos dois textos possibilita visualizar, concretamente, os movimentos desenvolvidos pela crítica pós-colonial de releitura e reescrita



(BONNICI, 2019). Distanciando-se do tom laudatório que, por vezes, cerca a descrição da empreitada portuguesa, Conceição Lima volta-se para o processo colonial, desvelando, desde o título, os mecanismos discursivos de dominação sobre os povos subalternizados. Conjugar esses poemas no Ensino Básico, a nosso ver, permite observá-los em contraponto, colocando em tensão os valores mobilizados por cada autor em seu período histórico. Nesse sentido, concordamos, também no aspecto didático, com Inocência Mata por entendermos que “o ensino de outras literaturas e a sua inscrição no mapa das ‘literaturas consumidas’ é uma das estratégias para reverter a dimensão eurocêntrica da instituição canônica” (MATA, 2014, p. 34).

Outra possibilidade de trabalho se apresenta a partir das relações entre literatura e outros sistemas semióticos, configurando outra face pela qual a abordagem comparatista pode ser efetuada. Com esta segunda proposta, pretendemos mobilizar o diálogo fértil que o texto literário pode estabelecer com a canção popular. Não podemos, portanto, confundir canção e música, pois, enquanto esta corresponde a um tipo de linguagem específico, aquela é um gênero resultante da convergência de signos, quando a palavra encontra a melodia e o ritmo. Nesse sentido, voltamo-nos para os diálogos que podem ser evidenciados entre a cantiga “Ai flores do verde pino”, do “rei-poeta” Dom Dinis, e a canção “Juazeiro”, de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga.

No poema, enquadrado na tradição das Cantigas de Amigo, um eu lírico feminino partilha com um pinheiro as dores de se ver apartada de seu amado. Vejamos algumas estrofes da cantiga:

— Ai flores, ai flores do verde pino,
se sabedes novas do meu amigo?

Ai Deus, eu é?
[...]
— Vós me perguntades polo voss'amigo
e eu bem vos digo que é san'e vivo.
Ai Deus, e u é?
(DINIS, 2022).

Pela tipografia, marcada pelo uso dos travessões, fica evidente a presença das duas vozes que, formalmente, ocupam a mesma extensão dentro do texto. Enquanto nos quatro primeiros tercetos, é a moça que assume a posição de sujeito de enunciação, nas estrofes finais, as “flores do verde pino” tornam-se enunciadore. Desempenhando o papel de confidente, a natureza responde às perguntas colocadas, afirmando que em breve a saudade será sanada, pois o amigo regressará “ant’o prazo passado”.

Já na canção do século XX, o sujeito da enunciação elege o juazeiro, árvore frondosa comum na região semiárida do nordeste brasileiro, como coenunciador, a quem direciona perguntas em busca de notícias sobre a amada:

Juazeiro, juazeiro
Me arresponda, por favor,
Juazeiro, velho amigo,
Onde anda o meu amor

Ai, juazeiro
Ela nunca mais voltou,
Diz, juazeiro
Onde anda meu amor
(TEIXEIRA; GONZAGA, 2022).

A diferença temporal e mesmo algumas mudanças no registro escrito podem provocar o distanciamento do leitor frente a textos escritos há quase 1000 anos, como é o caso das cantigas medievais. Porém, colocar em evidência a proximidade



que eles tinham com a música apresenta-se como um caminho pelo qual pode ser desenvolvido o contato com essa produção, evidenciando, nesse processo, aspectos temáticos e composicionais. Soma-se a isso, a possibilidade de apresentá-los junto à canção, um gênero muito consumido por diversos segmentos sociais e que guarda, ainda que na contemporaneidade, aspectos vinculados à tradição da poesia lírica trovadoresca.

Ainda com base na perspectiva comparatista, acreditamos que é possível trazer as redes de sociabilidade do aluno para a sala de aula, expandindo seu repertório mediante a sobreposição entre a produção literária e, por exemplo, narrativas de caráter popular, como é o caso das lendas urbanas. Do ponto de vista metodológico, isso evidencia um caráter ético e político, visto que se reconhece o conjunto de conhecimentos e de repertórios que os alunos trazem para a sala de aula.

Tendo em vista as particularidades de cada espaço de ensino, circunscrevemos esta terceira proposta ao contexto potiguar, uma vez que trabalhamos com a história da Viúva Machado, figura fantasmagórica que faz parte do imaginário da capital do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, propomos um plano de trabalho em que essa narrativa é colocada para dialogar com *A noite do castelo* (1836), do poeta romântico português António Feliciano de Castilho, que, devido à separação cronológica e ao modo de composição, pode afastar o aluno da atualidade.

Em comum, a história oral e o poema trabalham com a construção de espaços assombrados. A Viúva Machado foi uma personagem real da cidade que, segundo as narrativas populares, comia o fígado de crianças como forma de minimizar os efeitos da doença que lhe acometia. Utilizando a lenda como

elemento motivador, buscaremos aproximar o aluno da temática presente no texto de Castilho, relacionando-o às manifestações culturais da cidade. Com isso, consideramos que os alunos poderiam apresentar suas impressões sobre a lenda e acessar seus conhecimentos prévios sobre as narrativas de terror. Desse modo, ao trabalho com a leitura, pode ser adicionada a experiência com a produção de textos. Como maneira de registrar a experiência dos alunos, sugerimos a proposição de um exercício de escrita de microcontos, pequenas narrativas de terror que tenham como motivação algum elemento macabro.

5. Considerações finais

As reflexões apresentadas neste trabalho partiram da realidade concreta vivenciada durante a vigência de um projeto de monitoria. Uma vez que o surgimento do plano de trabalho encontra-se relacionado a uma evidência verificada nas dinâmicas em sala de aula nos cursos de formação de professores, a práxis constitui-se enquanto componente central das ações realizadas e das propostas aqui elaboradas.

Mesmo com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de literatura e a emergência de novas abordagens de transposição didática, ainda verificamos o formato de apresentação de períodos históricos como perspectiva norteadora nas salas de aula. Frente a esses modelos enrijecidos, consideramos que os elementos teórico-metodológicos fornecidos pelo campo dos estudos comparatistas funcionam como uma abordagem de ensino que foge às formas cristalizadas, tendo em vista que, entre outros aspectos, permite romper com os limites dos períodos históricos e das nacionalidades, alargando, portanto, os horizontes imaginativos dos leitores em formação.



Assim como essa perspectiva demonstra potencialidades de aplicação nos cursos de graduação em Letras, ela também pode reverberar em novos prismas a partir dos quais o texto literário pode ser concretamente mobilizado no Ensino Básico. Com as três propostas de aplicação comentadas no artigo, procuramos demonstrar diferentes faces que podem ser efetivadas, aprimoradas e adaptadas aos diversos contextos de ensino-aprendizagem, levando em consideração, como aspecto imprescindível, os traços contextuais que abarcam a realidade na qual a ação didática se efetua.

Por meio do diálogo entre autores clássicos que fazem parte do cânone em Língua Portuguesa, como Camões, e vozes da literatura contemporânea, a exemplo de Conceição Lima, ou entre textos institucionalizados e manifestações da tradição oral, ou ainda, abordando as relações entre a literatura e outras artes, como a canção, o comparatismo permite enxergar outras frestas pelas quais a leitura pode se inscrever no espaço escolar, ampliando, desse modo, a rede de leituras, de leitores e de sentidos que se constroem, mutuamente, ao redor de um texto.

Referências bibliográficas

ACHEBE, Chinua. *A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2015. p. 17-52.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2019. p. 253-280.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-193.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.

CASTILHO, Antônio Feliciano. A noite do castello. In: CASTILHO, Antônio Feliciano. *A noite do castello e confissão de Amélia*. Lisboa: Lisbonense, 1836.

COUTINHO, Eduardo de Faria. *O comparativismo e seus diálogos nos tempos de hoje*. ComparArte, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 8-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ca/article/view/11529>. Acesso em: 12 maio 2021.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DINIS, Dom. *Ai flores, ai flores do verde pino*. Disponível em: <https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=592&tr=4&pv=sim>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LIMA, Conceição. *A dolorosa raiz de Micondó: poesia*. São Paulo: Geração Editorial, 2012.



MATA, Inocência. *A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência?* O Marrare, Rio de Janeiro, n. 8, 2008. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero8/inocencia.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185>. Acesso em: 20 set. 2021.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, [s. l], v. 15, n. 22, p. 89-114, 2013. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/299/303>. Acesso em: 30 jul. 2022.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: história, teoria e crítica*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. 377 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>. Acesso em: 26 out. 2023.

PLATÃO. *Íon*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROSA, Allan da. *Pedagogia: autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCLIAR, Moacyr. A função educativa da leitura literária. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 161-177.

TEIXEIRA, Humberto; GONZAGA, Luiz. *Juazeiro*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/261213/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2019. p. 183-193.

Recebido em 14/03/2023

Aceito em 24/10/2023

Desvendando *Esse cabelo*, de Djaimilia Pereira de Almeida: uma proposta de ensino de literatura

Unraveling *Esse cabelo* by Djaimilia Pereira de Almeida: a proposal for teaching literature

Celiane da Silva Vieira¹
Natália Gonçalves de Souza Santos²

RESUMO: A partir do estudo da obra *Esse cabelo* (2015) de Djaimilia Pereira de Almeida e da teoria literária e social pertinente a esse texto literário, este trabalho pretende oferecer aos educadores um referencial de sequência didática para o ensino do romance analisado, estruturado com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e em uma perspectiva de ensino de literatura que combina o paradigma analítico-textual com o paradigma social-identitário, sistematizados por Cosson (2020).

ABSTRACT: Departing from the study of the work *Esse cabelo* (2015) by Djaimilia Pereira de Almeida and the literary and social theory pertinent to this literary text, this study aims to offer educators a didactic sequence reference for teaching the analyzed novel, structured based on the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), and on a literature teaching perspective that combines the analytical-textual paradigm with the social-identity paradigm, systematized by Cosson (2020).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Sequência didática; Relações étnico-raciais.

KEYWORDS: Literature teaching; Didactic sequence; Ethnic and racial relations.

1. Introdução

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de São Carlos, mestra e doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. É autora do livro *Um leitor inconformado: Álvares de Azevedo e a literatura comparada* (2022), oriundo de sua tese de doutorado.

A obra *Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*, da escritora Djaimilia Pereira de Almeida, conta, mediante a mobilização da memória da narradora, o conflito de ser uma mulher nascida em Angola, mas criada em Portugal. Ela é considerada pelos seus como “a mais portuguesa dos portugueses” da família, porém não sente que pertence a Portugal, principalmente por seu cabelo crespo, que denuncia sua nacionalidade angolana.

Nesse sentido, o texto possui aspectos autobiográficos, pois parte também da vivência da escritora, que nasceu em Luanda, mas cresceu aos arredores de Lisboa. Trata-se de uma escritora negra luso-angolana, cuja trajetória pessoal e acadêmica deu-se em Portugal. Djaimilia é, assim, reconhecida e premiada no âmbito da literatura portuguesa, num contexto em que ela e outras pessoas que vivenciam essa dupla nacionalidade enfrentam resistência na legitimação social de sua identidade portuguesa. A narradora-protagonista de nome sugestivo, Mila, em um movimento contínuo de consciência, conta fragmentos da história de seus avós e de seus pais, seja por intermédio da memória daquilo que foi contado a ela, seja por meio das leituras que faz das suas fotografias antigas. A narrativa, que é fragmentada, tem um fio condutor: a relação de Mila com o seu cabelo. Por muito tempo perpassada pela invisibilidade, essa relação é uma metáfora para falar sobre os conflitos da existência, tanto num sentido geral da experiência humana, quanto num sentido específico, como mulher negra angolana e portuguesa.

Tal temática pode parecer se relacionar apenas ao contexto dos países supracitados, mas, além da língua portuguesa que une Portugal e Angola ao Brasil, existe em comum a vivência das pessoas negras brasileiras que também perpassa a trajetória árdua de um cabelo crespo em diáspora. Isso, por si só, justificaria a presença da obra nas escolas públicas, haja vista que os estudantes negros são maioria nessas instituições e, mesmo assim, deparam-se com um currículo



educacional e com materiais didáticos que não contemplam as questões raciais e sociais que os afetam. Todavia, os assuntos sociais não são a única justificativa para o uso pedagógico de *Esse cabelo*, já que o texto interessa à aula de português e literatura por sua complexidade formal e elaboração estética, que permitem aos estudantes conhecerem a literatura para além da abordagem histórica tradicionalmente presente na escola.

Nessa perspectiva formal, apesar da complexidade de definição do gênero da obra, é possível tomá-la como um romance moderno, que rompe com a coerência da narrativa tradicional, colocando em causa a ordem temporal, o enredo e as relações de causalidade da obra (ROSENFELD, 1996, p. 84). Ainda assim, é preciso pensar a modernidade para além de uma visão eurocêntrica, sendo os textos de Stuart Hall fundamentais para uma reflexão sobre o romance à luz dos estudos pós-coloniais. As contribuições de Fanon (2008) e Gonzales (1984) também foram utilizadas para a análise do corpo na obra estudada, com a interseccionalidade de raça e gênero.

Portanto, a temática mencionada em *Esse cabelo* dialoga com uma concepção de ensino de literatura que vê a obra ficcional como produção cultural que representa os problemas sociais, sendo importante realizar uma interpretação literária que atenda à diversidade identitária proposta pela obra. Por outro lado, por sua capacidade de expressão estética através da escrita, a obra também pode ser ensinada através da análise dos seus traços estilísticos.

Dessa forma, unindo as duas potencialidades, pretende-se com este trabalho elaborar uma proposta metodológica de ensino do romance, com base nos pressupostos do paradigma analítico-textual atrelado ao paradigma social-identitário, sistematizados por Cosson (2020). Deseja-se que o professor de

língua materna, ao desenvolver a proposta didática, possa ampliar o repertório dos estudantes quanto a estratégias de leitura e interpretação literária, despertar o gosto pela leitura e promover a leitura crítica do texto e do mundo que os cerca. Desse modo, para oferecer caminhos aos educadores que desejam ensinar a obra de Djaimilia na sala de aula, este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica descritivo-explicativa, cujo resultado é uma proposta de sequência didática, baseada na organização de módulos recomendada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2. Aspectos analítico-textuais que subjazem à proposta

Em “O ensino pragmático da literatura”, parte da obra *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, Luciano Oliveira discute os desafios de se ensinar literatura no presente século, destacando, entre eles, a visão utilitarista sobre os textos literários e o ensino predominante da história literária. A respeito do primeiro ponto, nota-se que os professores sentem a necessidade de explicar o “para quê” ensinam tal conteúdo, o que os conduz a usar o texto literário como pretexto para o ensino de categorias da língua portuguesa. Sobre isso, Oliveira afirma:

na prática pedagógica, o professor não deve usar textos literários como pretexto para exercícios de análise sintática. É preciso tratar as produções literárias como obras artísticas que devem servir para a leitura de fruição, prazerosa, embora exijam alguns conhecimentos mais específicos para a apreensão mais aprofundada dos significados pretendidos por seus escritores (OLIVEIRA, 2010, p. 179).

Essa ideia se coaduna à didatização do livro *Esse cabelo*, pois alerta o professor para o perigo de focar apenas no aspecto linguístico, quando o texto



possui complexidade estética, e esquecer de possibilitar a apreciação da obra literária pelo aluno.

Além disso, o segundo desafio destacado também merece atenção, pois o ensino de literatura foi afetado pelo paradigma historicista, em vigor desde o século XIX, que buscava um método biográfico e nacionalista para a compreensão do objeto literário. A interpretação do texto literário foi, então, condicionada à psicologia do autor e ao pensamento social de sua época. Muito tempo depois, Oliveira (p. 172) destaca que esse ensino de literatura pautado na cronologia de acontecimentos históricos ainda é predominante nas escolas e isso acaba afastando os brasileiros do texto ficcional.

A partir do século XX, assumindo uma posição de extrema crítica à historiografia literária, o Formalismo Russo surge como uma recusa à interpretação literária com base em elementos extraliterários. Roman Jakobson, um dos mais importantes linguistas do século XX, pautou o que se tornaria central para o movimento: “o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra literária” (JAKOBSON, 1921, p. 19 apud SCHNAIDERMAN, 1970, p. 10). O formalismo é criticado pelo exagero inicial de postular a independência da literatura em relação às demais áreas da vida social, todavia seus pesquisadores contribuíram para a inovação das análises e das metodologias literárias (SCHNAIDERMAN, 1970, p. 14). Tais avanços são caros ao ensino de literatura porque delimitam o objeto que deverá ser didatizado, tornando o texto literário mais independente e possibilitando que o professor use seus conhecimentos linguísticos para mediar a interpretação.

Nesse sentido, é importante que o professor saiba qual ou quais concepções de literatura embasam sua análise, para oferecer aos educandos critérios que os

permitam distinguir entre o que é literário e o que não é. Sobre essa diferenciação, destaca-se o livro *A linguagem literária*, de Domício Proença Filho (2007), que é pertinente para a construção da sequência didática, pois de forma sistemática estabelece algumas especificidades do objeto literário. Proença Filho (p. 40) aponta, entre outros fatores, alguns aspectos que se destacam:

I) Complexidade: por não se tratar apenas de um movimento de codificação e decodificação, a literatura mobiliza outras dimensões da palavra (psicológica, social, estética etc);

II) Multissignificação: por não se limitar à clareza e às normas da língua cotidiana, a linguagem literária possibilita a extrapolação e a criação de significados;

III) Predomínio da conotação: o texto literário utiliza os elementos do real, que garantem a verossimilhança, mas se constrói a partir do aspecto subjetivo, imaginativo e figurativo da linguagem.

Ao se observar tais características, nota-se que a obra *Esse cabelo* parece exigir do leitor não apenas uma capacidade de leitura dos temas, mas também um bom desempenho linguístico que permita elucidar as escolhas estrutural, vocabular, sintática e semântica da autora.

Posto isso, convém ressaltar que Cosson (2020), em sua obra *Paradigmas do ensino de literatura*, sistematiza a visão de literatura abordada nesse tópico, chamando-a de paradigma analítico-textual. Nele, o objetivo é desenvolver a apreciação e interpretação estética de obras literárias consideradas pela qualidade. Outro objetivo é a instrumentalização do aluno para realizar uma análise minuciosa, a princípio seguindo o modelo ensinado pelo professor e depois aplicando tal modelo a outras leituras. Tal abordagem é importante nessa obra porque ela “consegue alargar o horizonte de leitura dos alunos, desmistificando a



leitura de textos complexos e demandando uma abordagem mais rigorosa ou pelo menos mais bem fundamentada do texto literário na escola” (p. 83).

Por outro lado, essa perspectiva de ensino de literatura, como outras abordadas na obra de Cosson, possui pontos que, segundo o próprio autor, precisam ser aprimorados:

se, por um lado, tal universalidade liberta a literatura do peso da herança clássica e dos limites estreitos do nacionalismo, por outro, ela pode levar à alienação do leitor e apartar a obra de sua historicidade, conforme acusam as correntes críticas de base sociológica da literatura. (COSSON, 2020, p. 75).

Sendo assim, apesar da sequência didática elaborada se basear na abordagem analítico-textual para a construção de aulas que priorizem a análise do texto, ela encontra no paradigma social-identitário um meio de suprir as lacunas contextuais deixadas pelo outro paradigma. Além disso, uma das ressalvas feitas por Cosson é que ao se conceber a literatura por um padrão estético, corre-se o risco de elitizá-la e intelectualizá-la, de forma a corroborar com o imaginário de que os bens culturais pertencem à camada populacional mais abastada financeiramente. Destaca-se, nesse sentido, que a perspectiva do estudo conjunto de texto e de seu contexto social de produção e recepção pode dar um novo significado ao que é considerado como “qualidade estética”, legitimando novas formas de representação e construção de realidades.

3. Aspectos social-identitários que subjazem à proposta

Para analisar a situação diaspórica vivenciada pela narradora-protagonista, faz-se pertinente os estudos de Stuart Hall (2003). Ele afirma que “na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (HALL, 2003, p. 27). Com o exemplo da diáspora caribenha, o autor afirma que a pessoa que migra não sofre apenas a força da ligação com sua terra de origem, pois ela também é influenciada pela identificação com outros grupos encontrados na sua vivência fora da terra natal. Ele aponta ainda que no mundo moderno a noção de lugar de pertencimento dissolve-se pois os sujeitos, quase todos, passam por deslocamentos. Hall propõe que o pensamento tradicional sobre diáspora se baseia numa concepção de diferença, que divide o “eu” e o “outro” (HALL, p. 33). Todavia, é possível pensar a diáspora de modo relacional, não concebendo a cultura como acabada, mas pensando em identidades culturais que se constroem. Sobre o indivíduo na pós-modernidade, o estudioso Hall afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social [entraram] em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como o sujeito unificado” (p. 7).

Nesse sentido, a narradora Mila em *Esse cabelo* até tenta, ao longo da narrativa, buscar uma unicidade que a identifique, mas descobre a impossibilidade dessa empreitada e conclui a sua busca com a mesma pergunta inicial: “quem ainda é Mila?” (ALMEIDA, 2015, p. 156). Para analisar essa complexa busca por descobrir sua(as) identidade(s), o paradigma de ensino de literatura social-identitário é relevante, pois sua concepção de literatura perpassa “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (COSSON, 2020, p. 101). Dessa forma, a partir da análise feita por Cosson, o professor poderá utilizar a perspectiva desse paradigma para pensar a literatura como responsável por ceder um espaço de representação social a quem escreve e



a quem lê e por combater as opressões por meio desta. Essa concepção tem em vista os silenciamentos e apagamentos de determinados grupos sociais na literatura e busca garantir o direito à memória abrindo o espaço privilegiado do cânone literário a novas produções.

O lugar da memória é muito reivindicado pela obra, uma vez que é por meio dos movimentos de rememoração que narradora, enredo, tempos, espaços e personagens se constituem. A narradora, a partir das lembranças suscitadas pelas fotografias que vasculha, acessa a sua identidade individual e a sua identidade coletiva, a primeira, quando busca suas idiossincrasias e a segunda, quando reconhece o papel da sua ancestralidade em sua vida. E, assim, ela circula pela tridimensionalidade da memória, analisando a influência da colonialidade na sua autoimagem que atravessa o passado para interferir no presente e no futuro. Sobre a importância desse processo, não só circunscrito no tempo, mas também no espaço, Walter afirma:

A reapropriação do espaço via memória, portanto, possibilita a colocação do colonizado na sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma violência epistêmica que continua até o presente (WALTER, 2010, p. 3).

Além da discussão da memória, a análise da representação do corpo na obra de Djaimilia Pereira de Almeida deve ser contemplada pelo professor em sala de aula. Isso porque a metáfora do cabelo é o elo de ligação entre os acontecimentos da vida da narradora. A sua relação de esquecimento, orgulho, recusa ou pertencimento com seu cabelo é crucial para análise de si própria e das sociedades das quais participa. Fanon em sua obra clássica *Peles negras, máscaras brancas*

retrata a angústia do sujeito negro em relação a seu próprio corpo numa sociedade marcada pela opressão racial:

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008, p. 104).

Lélia Gonzales (1984, p. 233), fazendo o recorte de gênero, alerta que a exotização e ridicularização do corpo da mulher negra parte de uma tentativa de recusa à culpabilidade pelas mazelas sociais que esse corpo denuncia com sua altivez. Assim, a sociedade racista zomba dos traços físicos negros e quando pretende elogiá-los, ela os equipara aos traços brancos, utilizando expressões como “traços finos” (GONZALES, p. 234). Isso causa nas mulheres negras vergonha da sua própria cor e as força a buscar padrões de beleza brancos, especialmente para os seus cabelos, como acontece com Mila no romance analisado.

4. Etapas da sequência didática

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, o professor pode buscar a melhor forma de organizar as aulas sobre a obra literária. Seguindo na proposição de caminhos para o ensino de *Esse Cabelo*, por intermédio da leitura integral do romance, leva-se em conta o conceito de sequência didática, como um conjunto organizado de atividades sobre um gênero, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa concepção divide a sequência em: apresentação da situação, produção inicial,



módulos e produção final, deixando evidente a importância de existir uma situação comunicacional bem definida norteando todo o processo. Vale destacar também que para desenvolver a proposta descrita, o ideal é que os estudantes já tenham percorrido um caminho de ensino-aprendizagem de gêneros literários menores e narrativas mais prototípicas. Recomenda-se, portanto, que a sequência seja aplicada em turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio, utilizando em média sete aulas. Além disso, é importante enfatizar que desde a primeira aula, cada aluno deve ter acesso à obra, e, como ela não é popularizada no Brasil, a forma mais fácil de acessá-la são os e-books disponíveis na internet.

4.1. Etapas da sequência didática

Nessa etapa, os estudantes serão apresentados ao projeto comunicativo que envolve o ensino da obra de Djaimilia Pereira de Almeida. Dessa forma, serão introduzidos ao livro com uma pequena apresentação do seu enredo e da sua forma, destacando a importância do cabelo para a identidade de Mila e a constituição fragmentada do romance. O professor pode espontaneamente nomear algumas categorias da narrativa, pois espera-se que o estudante já tenha tido contato com elas, mesmo que inicialmente.

Após essa apresentação, o docente poderá fazer uso de um material extratexto: a cena inicial do filme “Felicidade por um fio”, dirigido por Haifaa Al Mansour e estrelado por Sanaa Lathan, que estreou em 2018. O audiovisual contemporâneo se relaciona com o livro por contar a história de uma mulher negra a partir da sua relação com o seu cabelo.

A cena inicial é pertinente para a aula, pois além da temática, traz aspectos formais importantes para a discussão do livro, como o processo de rememoração e

narração. Dessa forma, algumas perguntas podem ajudar a pontuar tais elementos, após a visualização do trecho:

Quem conta? Quem são as pessoas que aparecem? Em qual ambiente? Qual tema é destacado pela narradora? Como a memória contada pode ter interferido na vida adulta da narradora?

4.2. Produção inicial

Depois de situados na proposta, os estudantes deverão produzir um texto que servirá como base para a produção final. Essa etapa serve para que o professor diagnostique os conhecimentos prévios dos estudantes, projetando o que precisa ser trabalhado. Para facilitar a escrita, o professor pode solicitar anteriormente que a turma leve fotografias de sua infância, dialogando também com a importância dada às fotos na obra de Djaimilia. Sugere-se, assim, um enunciado como este:

Escreva, a partir da foto escolhida, uma memória de um fato marcante da sua infância que contribuiu para a construção de quem você é. Não se esqueça de que o seu texto deve ser literário, de forma que, se desejar, você pode acrescentar elementos ficcionais para construir uma narrativa criativa. O objetivo idealizado da escrita dessa narrativa é compor um livro que narra a sua origem e a construção da sua identidade.

Nota-se no comando da atividade, o chamamento para a escrita de um texto literário, marcando a posição do paradigma de ensino de literatura analítico-textual ao distinguir as características do objeto literário. Além disso, criou-se uma finalidade idealizada para a produção, a escrita de um livro, pois mesmo que todos estejam cientes da impossibilidade de que os alunos escrevam um romance inteiro



nessa sequência, é importante que eles visualizem esse objetivo para se engajarem no estudo da obra *Esse cabelo*. Vale ressaltar que essa etapa pode estar associada à primeira, constituindo, assim, a aula inicial. Essa primeira produção será refeita na avaliação final, a última produção textual.

4.3. Módulo 1

A partir desse momento, a leitura da obra já será pressuposta para o entendimento do conteúdo. Ao final de cada aula, o professor deverá orientar quais capítulos do romance deverão ser lidos para a próxima aula. Como incentivo, já na primeira aula o professor pode dar à turma, uma ficha com os capítulos que deverão ser lidos para cada encontro e os quadrinhos correspondentes para os estudantes marcarem como “concluído”.

Assim, cada módulo, nessa proposta, consiste em um encaminhamento para a construção de uma aula. Na primeira delas, a partir da leitura dos capítulos 1 e 2 do romance, os estudantes farão um reconhecimento do texto, compartilhando com a turma as suas primeiras impressões de leitura. O objetivo dessa aula é identificar as suas dificuldades iniciais de leitura e interpretação para adaptar as próximas aulas e já construir estratégias para administrar tais impedimentos.

Nesse momento, é importante dar espaço para que a turma dialogue com o professor e entre si, suscitando as questões de suas leituras e dividindo com o outro as suas maneiras de ler. Cabe ao professor sistematizar tais impressões utilizando os recursos que tiver (quadro, slide, fichas individuais etc.) e escrever as estratégias discutidas. Sugere-se algumas que poderão ser utilizadas: desconstruir os períodos longos mentalmente em períodos mais curtos, desvendar a palavra desconhecida pelo contexto ou pesquisar no Google e resumir em tópicos o conteúdo de cada capítulo.

Outro objetivo desse encontro é destacar as características da linguagem literária, chamando a atenção para a elaboração estética do texto, como visto no tópico 3 deste trabalho. O professor, enquanto mediador da leitura, precisa estar atento ao embasamento de cada conteúdo discutido através dos trechos da obra, relendo com a turma esses excertos. Como atividade/avaliação da aula, recomenda-se colocar em prática uma das estratégias compartilhadas como, por exemplo, a desconstrução do período longo, buscando reproduzir processos de leitura que se fazem mentalmente, através da escrita:

→ Reescreva o trecho abaixo do romance *Esse cabelo* de Djaimilia Pereira de Almeida, separando as orações em novos períodos, para facilitar sua leitura. Você pode acrescentar palavras entre colchetes para retomar ideias:

“A família a quem devo este cabelo descreveu o caminho entre Portugal e Angola em navios e aviões, ao longo de quatro gerações, com um à-vontade de passageiro frequente que, todavia, não sobreviveu em mim e contrasta com o meu pavor de viagens que, por um apego à vida que nunca me assoma em terra firme, temo sempre serem as últimas” (ALMEIDA, 2015, p.3).

4.4. Módulo 2

O direcionamento da aula perpassa o estudo da narradora e do seu projeto textual, a partir da leitura dos capítulos 3, 4, 5 e 6 da obra. Os estudantes precisarão de tempo hábil para realizar a leitura no intervalo de cada módulo e isso deve ser acordado com a turma de forma viável. Nessa etapa, a partir de excertos pertinentes, o professor pode analisar: a narradora-personagem e a narrativa na primeira pessoa do discurso, o seu ponto de vista e como ela conta a história. É fundamental destacar o “como” para mostrar aos estudantes as marcas



metalinguísticas do fazer literário, pois, em diversos momentos a narradora evidencia que sua função é contar uma história que não pretende ser linear, mostrando aos alunos que este é um modo de escrever. Além disso, é um bom momento para discutir a diferença entre narradora e autora, deixando evidente que na abordagem escolhida apenas a narradora será estudada.

Para embasamento teórico para análise da narradora de *Esse cabelo*, recomenda-se o capítulo “O narrador” do livro *As vozes do romance* de Oscar Tacca (1983), no qual o autor discorre sobre os tipos de narradores de acordo com sua perspectiva, sendo Mila, segundo tal classificação, uma narradora equisciente, isto é, narradora e personagem coincidem e, portanto, têm o mesmo conhecimento sobre os acontecimentos narrados em primeira pessoa. Ademais, o texto *Reflexões sobre o romance moderno* de Rosenfeld servirá para o professor entender melhor o “mergulho” na consciência do indivíduo que ocorre em romances como o de Djaimilia.

Até aqui, discutiu-se majoritariamente sobre aspectos intrínsecos à obra literária, mas a partir deste módulo, cada aula deverá ter um momento reservado para o desenvolvimento de um aspecto histórico-social do livro. Este trabalho considera, principalmente, o contexto da escola pública, o que torna imprescindível que o ensino de literatura seja encarado como instrumento de transformação social. Dessa forma, aproveitando a relação de fragmentação formal que existe no romance, o professor deve chamar a atenção dos estudantes para a construção das identidades em diáspora, também fragmentadas, como destacado por Hall. Todavia, deve-se buscar conceituar de forma básica as palavras-chave do tema, pensando a situação da população negra brasileira – mais acessível a eles, para depois pensar na diáspora africana em Portugal e as implicações que complexifica

a descoberta da sua identidade pela narradora. Trabalhar com a questão da origem a partir da vivência dos próprios alunos é interessante para entender como o indivíduo moderno é múltiplo e diverso. Como avaliação da aula, os estudantes podem tentar agrupar os fatores que Mila pontua, nos capítulos lidos, como importantes para a sua construção enquanto pessoa:

Escreva em tópicos os elementos destacados por Mila como importantes para sua identidade. Você pode agrupá-los em: pessoas, lugares, objetos, acontecimentos e outras categorias que achar necessárias.

Os exercícios de sistematização são importantes para essa obra uma vez que ela causa estranhamento pela sua organização não linear. Dessa forma, a atividade é um ensejo para que o professor articule enredo, personagens, tempo e espaço de forma a propor uma interpretação geral e não apenas análises de trechos isolados. Reitera-se, assim, o papel do professor de relacionar a discussão teórica à interpretação literária.

4.4. Módulo 3

A partir da leitura dos capítulos 7, 8, 9 e 10, no módulo 3 serão discutidos o tempo e o espaço na obra. Antes de conceituações teóricas, é importante deixar a classe selecionar autonomamente as partes em que percebem a presença do tempo e do espaço, porque se supõe que eles já têm uma ideia do que os conceitos tratam. Nesse ponto, o professor deve diferenciar o tempo cronológico do tempo psicológico, sendo o primeiro ditado por um eixo referencial, as medidas de tempo, e o segundo orientado pelos estados internos do sujeito (NUNES, 2003, p. 18). O



tempo cronológico estabelece relações de causalidade entre os fatos, enquanto o psicológico é descontínuo, por tratar de uma perspectiva humana e subjetiva.

Apesar do romance apresentar muitas datas, que devem ser destacadas pelo docente para facilitar a compreensão do enredo, *Esse cabelo* é riquíssimo em divagações temporais de uma narradora que transita entre passado, presente e futuro. Assim, é importante que os estudantes entendam que a falta de linearidade temporal é uma característica desse tipo de narrativa e que isso pode gerar dificuldades na leitura. Por exemplo, no capítulo 8, Mila fala de suas fantasias de Carnaval da infância, entre 1988 e 1992, recordando-se dos seus penteados nessas ocasiões. Depois, há um salto para 2011, momento no qual a narradora cortou o seu cabelo, como quem tenta esquecer dele e de si. Tudo isso é contado no passado, e, de repente, a narradora assume a narrativa no presente para comentar a forma que escreve o seu livro, esclarecendo que se trata de uma espécie de “pretérito imperfeito de cortesia” (ALMEIDA, p. 87). Dessa forma, apesar de tratar-se de um romance que fala majoritariamente do tempo passado, existem alguns saltos e retornos temporais, reflexões e acontecimentos no presente e também divagações sobre o futuro, sendo que tais oscilações seguem um fluxo muito individual.

O outro ponto a ser discutido nesse encontro também pode gerar estranhamento: o espaço. As contribuições de Antônio Dimas na obra *Espaço e romance* são úteis no que se refere à diferenciação entre espaço e ambientação, em especial a ambientação dissimulada, na qual “imiscuem-se e interpenetram-se seres e coisas que somente a leitura demorada poderá separar, hierarquizar e avaliar” (DIMAS, 1985, p. 26). A fotografia presente no capítulo 9 é uma excelente ferramenta para levantar discussões sobre o valor simbólico dos espaços que a

narradora cita e as representações contrastantes dos espaços africanos e não africanos. A foto é de Elizabeth Eckford, de 1957, no sul dos Estados Unidos, em um acontecimento histórico: o seu primeiro dia de aula, em uma escola supremacista branca. A narradora faz uma leitura da foto na qual se identifica com vários elementos registrados.

Nesse contexto, convém relacionar tais descontinuidades temporais e espaciais com o conceito de memória, de enorme importância para narrativas pós-coloniais. Através das discussões sobre o tema já mencionadas, o professor pode, através da mobilização dos conhecimentos dos estudantes sobre a história de suas famílias, mostrar como alguns processos históricos foram capazes de “apagar” grande parte da memória africana no Brasil e como o exercício de rememoração feito por Mila pode ser reproduzido por eles para buscarem saber mais sobre as suas origens. Esse exercício não deve ser ignorado pelo docente para tratar apenas de questões textuais, pois os temas sociais-identitários servem para auxiliá-los no entendimento da obra de Djaimilia e na construção de seus próprios textos. Como atividade, recomenda-se a seguinte orientação:

Proponha uma ordem cronológica para os acontecimentos principais dos capítulos estudados nesta aula. Se algum acontecimento não estiver datado, você pode classificá-lo em: infância, adolescência/juventude e vida adulta.

4.4. Módulo 4

Como o módulo 4 é o último de análise propriamente dita do romance, o professor deve estar atento às dúvidas que os estudantes podem trazer ao concluir a leitura. Muitos estudantes podem ainda não ter terminado de ler, por isso, devem ser incentivados a isso. Nesse último momento, serão analisadas as categorias



personagens e enredo. Sobre as personagens, convém destacar que a narradora é também a protagonista e que é através dela que se tem acesso às outras personagens, uma vez que elas só aparecem através da memória de Mila.

A partir dos capítulos 11 ao 16, o docente junto com os estudantes analisará as características físicas e psicológicas das personagens. Muitas informações terão que ser recuperadas dos capítulos anteriores e isso é uma oportunidade para pôr em determinada ordem o enredo da trama. Vale destacar que a questão racial, destacada pela cor da pele e pela textura do cabelo, é algo que perpassa todo o romance e, junto com as características psicológicas, dão unidade de sentido para cada personagem. Os pais e avós de Mila constituem, assim, peças importantes para a caracterização da própria. Candido (2014), ao analisar as personagens do romance moderno, destaca que elas se mostram complexas e difíceis, graças às combinações de traços que o romancista faz.

Sobre o enredo, o professor deve buscar a interpretação geral, até para que os estudantes não terminem o livro achando que não entenderam nada, mas deve destacar que o tipo de enredo construído pela autora não é e nem pretendia ser linear. São diversos acontecimentos que se interpelam, gerando descontinuidades e ao mesmo tempo associações. Tal característica pertence ao romance moderno e o professor pode compará-la ao tipo de enredo encontrado em romances tradicionais canônicos. O efeito desse enredo difuso é importante para o tema da identidade, da origem e da existência, pois a vida é também caótica.

Como discussão social-identitária, sugere-se resumir o enredo através da história do cabelo de Mila, como a própria narradora se propõe. As escolas públicas têm a presença massiva de meninas e meninos negros que provavelmente irão se identificar com o testemunho da narradora e o docente pode partir dessa

identificação para propor uma conversa sobre como a estética negra é vista no Brasil.

4.4. Módulo 4

O encontro do módulo 5 poderia ser marcado por uma metodologia mais participativa, por exemplo, a realização de uma roda de conversa. Nesse momento, os estudantes, sendo orientados na aula anterior a pesquisar, deverão compartilhar com a turma informações relevantes sobre o contexto no qual a obra foi escrita, sobre as semelhanças e diferenças desse contexto em relação ao Brasil, sobre a vida e a obra de Djaimilia Pereira de Almeida e o aspecto autobiográfico de *Esse cabelo*. Além disso, como material, é possível que o professor mostre entrevistas da autora, a fim de situar socio-historicamente o romance que foi analisado. Caso haja tempo, a turma pode assistir mais uma parte do filme “Felicidade por um fio” e relacioná-lo ao livro, promovendo, assim, uma discussão sobre os aspectos sociais abordados em ambos.

Essa aula serve para garantir que, mesmo que as discussões analítico-textuais da obra tenham sido priorizadas nas aulas anteriores, os estudantes entendam que uma obra literária faz parte de um contexto sócio-histórico que influencia sua composição e as leituras que se faz dela. Além disso, o professor deve reservar um tempo para instruir a classe sobre a produção final, que será a avaliação final da sequência. É importante que, ao longo das aulas, os estudantes recebam um retorno sobre os pontos positivos e negativos das produções iniciais e que nesta aula tais pontos sejam resumidos. Ademais, é importante estabelecer critérios bem definidos para a avaliação, explicando-os à turma. Sugere-se, assim, o enunciado para a produção de texto final:



Reescreva a sua produção de texto inicial, contemplando os elementos da narrativa estudados e aprofundando o enredo da memória contada. A avaliação observará: a preservação da ideia básica do texto inicial (não é permitido fazer um texto novo, sem relação com o anterior); a contemplação de cada elemento da narrativa; a criatividade empregada para inventar acontecimentos para além da memória e o emprego da linguagem literária, conforme estudamos.

4.4. Feedback da produção final

Após o professor corrigir a produção final, ele deve conversar com os estudantes sobre o desempenho deles. Os primeiros textos corrigidos devem ser entregues antes da produção final. Assim, as produções iniciais e finais devem ser disponibilizadas corrigidas para que os alunos as comparem e vejam a evolução que tiveram. Além disso, o professor pode mostrar dentro dos critérios de avaliação, as maiores dificuldades e potencialidades da turma e os estudantes também devem apresentar os pontos positivos e negativos da sequência didática desenvolvida. Uma vez que a escrita de um romance por cada aluno, situação comunicacional proposta no início, não é viável, o professor pode criar um outro destino para os textos dos alunos. Uma possibilidade é, ao final de um período letivo, realizar um “café literário”, sarau ou outro evento já comum nas escolas, no qual uma parte será dedicada à exposição dos trabalhos realizados. Assim, eles poderiam transformar esses textos em outras obras, como vídeos, desenhos, teatro e o que mais a imaginação permitir.

5. Considerações finais

Através da elaboração de uma sequência didática, este trabalho buscou oferecer ao professor/ educador/ mediador de leitura caminhos para o ensino da obra de Djaimilia Pereira de Almeida, *Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*. É importante destacar que o artigo não poderia esgotar as possibilidades pedagógicas do romance e, por isso, o docente deve ter a autonomia de criar novos meios de ensinar a partir dos que foram sugeridos.

Nesse sentido, optou-se pelo paradigma analítico-textual como base teórica predominante na sequência, pois há a intenção de se destacar que um texto completamente perpassado por questões sociais pode também ser rico linguisticamente. Isso porque, não raro, uma obra literária que trate de uma questão sensível, como o racismo, é utilizada apenas como pretexto para a discussão social, o que se buscou refutar. Assim, a proposta quer mostrar que uma análise estética pode ser relacionada com a análise social, e que a última complementa a primeira. Para isso, o paradigma social-identitário foi incorporado ao analítico-textual, mostrando a importância do professor de literatura não se limitar a uma concepção de ensino.

Ademais, é importante que o professor adapte a sequência didática ao contexto da sua escola, pois questões internas podem interferir na viabilidade da extensão desta proposta, mas ainda assim, é possível reestruturá-la para diversas realidades. Por isso mesmo, este artigo não se trata de um plano de aula a ser aplicado, mas uma reflexão sobre o encaminhamento didático da obra em questão. Por fim, espera-se que as reflexões realizadas sirvam para fomentar a elaboração de novas sequências, sobre outras obras tão ricas como *Esse cabelo* de Djaimilia Pereira de Almeida, mas que ainda não são conhecidas nas escolas.



Referências bibliográficas

AGUIAR, V.; BORDINI, M. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, D. *Esse cabelo*. Lisboa: Teorema, 2015.

CANDIDO, A. A personagem do romance. In: *A personagem de ficção*. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 51-80.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DIMAS, A. *Espaço e romance*. São Paulo: Ática, 1985.

DOLZ, J; NOVERRAZ; M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FIORIN, J. *Fruição artística e catarse*. In: *Letras*. Santa Maria, v. 20, jan./jun, p. 11-38, 2000.

FRANZ, F. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. GONZALES, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs, 1984, p. 223-244.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Tradução: Resende et al. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, L. O ensino pragmático da literatura. In: *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2003

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROSENFELD, A. *Reflexões sobre o romance moderno*. In: *Texto/Contexto I*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Rio Grande do Sul: Globo, 1970.

TACCA, O. *As vozes do romance*. Coimbra: Almedina, 1983.

WALTER, R. Literatura, história e memória no contexto pós-colonial. *Eutomia*, v.1, n.1, p. 1-15, Recife: 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/1960/1526>. Acesso em: 08 mar. 2023.

Recebido em 15/03/2023

Aceito em 28/11/2023

Educação literária: campo de saber, lugares, res/existência

Literary education: knowledge field, places, res/existence

Vanderleia da Silva Oliveira¹

RESUMO: Tendo como ponto de partida o campo da educação literária e sua relevância para a formação humana, algumas reflexões sobre a formação inicial docente são apresentadas, considerando-se o impacto de documentos prescritivos sobre o lugar ocupado pela literatura. Entende-se que eles contribuem para certo “apagamento” do texto literário, o que resulta na necessidade de defesa permanente de sua presença institucional no espaço educacional.

ABSTRACT: Taking as start point the literary education field and its relevance for human formation, some reflexions about initial teacher education are showed, considering the impact of prescribed documents about the place occupied by the literature. It is understood that they contribute to a certain vanishing of the literary text, which results in the necessity of permanent defense of its institutional presence in the educational space.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Literária; Formação inicial de professor; Estágio supervisionado; Currículo dos cursos de Letras.

KEYWORDS: Literary Education; Initial Teacher Education; Supervised Practice; Curriculum of Degrees in Letters

1. Ponto de partida

Nas últimas décadas, a formação de docentes para o ensino da língua e das literaturas de língua portuguesa tem sido objeto de estudo e contribuído para um

¹ Pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutora em Letras, na área de estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa, pela UNESP-Assis/SP. Especialista em Literatura e no ensino de Literatura, pela UNESP-Assis. Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procópio, e líder do grupo de pesquisa CRELIT.

campo específico sobre a educação literária. Uma questão referente ao tema, em especial, tem merecido intensas reflexões e ações, vinculada à discussão sobre o lugar que a literatura ocupa na formação inicial de professores e nas suas práticas pedagógicas.

Sob esse aspecto e diante de pesquisas anteriores, como a realizada em nível de doutorado (OLIVEIRA, 2007), que demonstrou como se dava o modelo de ensino nos programas das disciplinas, a partir do estudo de sete cursos de Letras de instituições públicas no estado do Paraná, interessa-me, ainda hoje, considerar a maneira como a formação do docente se constitui, o que ocasiona, evidentemente, consequências na prática em sala de aula. Não por acaso, insisto: a formação inicial dos professores deve propiciar a eles o acesso ao conhecimento específico da sua área de atuação (neste caso o conhecimento sobre literatura) e o aprendizado das práticas de ensino. Além dela, a formação continuada deve ser buscada ao longo da vida, com o objetivo de estimular o aperfeiçoamento constante do profissional e também para desenvolver as habilidades reflexivas e investigativas, necessárias para a atuação docente.

Em vista desse posicionamento, como uma das atividades de relatório de estágio pós-doutoral, indiquei em outro texto (OLIVEIRA, 2018) reflexões sobre a formação inicial dos professores, com ênfase nos componentes que constituem a área literária, tendo como ponto de partida a análise da Proposta Pedagógica e as estruturas curriculares de um curso de Letras de uma universidade pública paranaense. Para tanto, levei em conta o disposto nas diretrizes curriculares nacionais, à época, para a formação dos profissionais da educação básica e as diretrizes curriculares da área de Letras no Brasil, a fim de analisar a materialização de suas propostas no curso em análise, particularmente no modo como se configurava, institucionalmente, o lugar da literatura e o *modus operandi* do Estágio



Supervisionado. Estabeleci, ainda, breve comparativo entre o modelo de formação inicial brasileiro, considerando as referidas diretrizes, e o modelo português, centrado no Processo de Bolonha, exemplificado pelo contexto de uma universidade portuguesa.

Naquele momento, percorridos pouco mais de dez anos de finalização da pesquisa referida de doutoramento, concluída em 2007, o estágio buscou, sob o título “A educação literária no século XXI e a formação do profissional da área de letras: estudo sobre institucionalização da literatura, currículo e práticas metodológicas”, verificar em que medida o currículo contemplava ou não a preparação do egresso para o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, assim como discutir o conceito de educação literária em cursos de formação inicial de professores.

Fato é que, ao final das muitas interlocuções propiciadas pela experiência do estágio, ainda restaram algumas perguntas, que se desdobram em uma indagação maior quanto ao que se compreende por educação literária, por exemplo, sobretudo quando a vemos como mero apêndice da área de Língua Portuguesa, conforme estabelece a *Base Nacional Curricular Comum* (BRASIL, 2018). Aliás, documento discutível, tendo em vista o modo como muito do que está nele configurado se alia a princípios outros como aqueles vinculados aos sistemas e modelos de avaliação de larga escala, à preocupação com formação para mercado de trabalho, ao formato proposto para a reformulação do Ensino Médio, e, ainda, às amarras que vão se impondo à Universidade para que seus currículos sejam revistos a partir de tais políticas para o atendimento de normativas prescritivas.

Em torno, portanto, do que se compreende por campo de investigação denominado por educação literária e as relações com a formação inicial docente,

expressas nos currículos, é o que me proponho a refletir, na defesa de que ela deva ter um lugar, como um campo de saber e, ao mesmo tempo, de (res)existência.

2. Educar pela Literatura: desafios e compromissos

A compreensão de que educar pela literatura pressupõe entendê-la com um bem que não é neutro e, por isso mesmo, capaz de operar processos de reflexão, contestação e imaginação, nem sempre imediatos, o que, talvez, numa sociedade tão tecnológica e imersa em reações estimuladas pelo agora, pelo instantâneo, contribui para um esvaziamento quanto à sua necessidade na formação humana.

Santos e Silva (2018), a exemplo, ao tratarem sobre as relações entre leitor e literatura nos processos de educação literária, resumem com propriedade de que modo elas se dão, partindo do conceito difundido por Leahy-Dios (2004):

[...] educar literariamente um sujeito significa torná-lo cidadão, conscientizá-lo do seu lugar social, provocando sua criticidade ao realizar suas leituras. Significa posicionar-se a partir de conhecimentos construídos com a experiência literária e assim criar condições para defender seus pontos de vista e, principalmente, criar e depois exercer o gosto pela leitura, pois a experiência literária seria capaz de incentivar a sensibilidade do leitor, aproximando-o de situações que ele desconhece. A experiência literária tanto pode sensibilizar o leitor para as questões artísticas quanto para as questões externas ao texto literário, mas que de algum modo são inseridas, provocadas ou refletidas no corpo de um texto poético ou ficcional. Ao se conscientizar de que a literatura é um produto social, o indivíduo veria a leitura literária como um ato responsável, social, político. (2018, p.907).



Sob essa perspectiva, a literatura, entendida como fundamental para a formação humana, também se associa, no espaço escolarizado, a um sistema de normas e a uma agenda educacional submetida a linhas ideológicas e políticas diversas. Desse modo, os agentes envolvidos, escolas, professores e alunos, acabam por se inserirem num sistema que, na maioria das vezes, impede que o processo de educação literária acima descrito se efetive. O resultado é que a literatura sempre precisa buscar a defesa do seu espaço, de sua existência, nos currículos de todos os níveis de ensino, como componente essencial para a formação de leitores.

O professor, como se sabe, tem grande influência sobre as atividades de leitura dos alunos. Quando a prática docente contribui pouco para a formação dos leitores de textos literários nas escolas, ou seja, quando a literatura não está no centro, o motivo da ausência pode estar, inclusive, dentre tantos outros, derivada da lacuna na formação acadêmica que desse ênfase à leitura. Isto posto, refletir sobre o lugar do ensino da literatura e sua legitimidade é matéria que deve ser posta em discussão para algo que é fundamental: a construção da identidade do professor e sua relação com o objeto de conhecimento que, neste caso, é o texto literário.

No ambiente escolar, particularmente, é o professor quem promoverá a sistematização necessária que permitirá fazer da atividade da leitura literária uma experiência significativa para o professor e aluno, que tenha como sustentação a própria força da literatura (COSSON, 2021, p. 46). Afinal, para que ocorra a educação literária é necessário que o aluno se aproprie do texto literário e o utilize em seu contexto social, daí ser fundamental que o professor também viva essa experiência com a leitura de literatura. Sob este aspecto, considera-se essencial a

formação desse professor no que se refere à sua biblioteca imaginária, composta tanto pela prática de leitura que antecede à formação inicial docente quanto àquela específica das disciplinas literárias em sua graduação, em cursos de Letras ou Pedagogia que, em tese, articulam-se às disciplinas metodológicas, preparando-o para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Assim, como o conhecimento do professor é composto a partir dos textos e de sua compreensão, quando opta pela educação literária ele molda sua prática em sala de aula derivada da formação que obteve na graduação. Deriva desse aspecto a necessidade de que a formação inicial contemple em seu currículo as discussões sobre a relevância da leitura literária na formação do sujeito. Entretanto, variados são os fatores que concorrem – e colaboram – para que os desafios em torno do ensino de literatura se avolumem. De acordo com Cechinel (2017), por exemplo, encontramos muitas dificuldades impostas à educação literária, como aquelas derivadas dos documentos oficiais de Língua Portuguesa, sobremaneira quanto à presença (ou ausência) da literatura:

Como as diretrizes curriculares brasileiras determinam o percurso e o lugar da literatura na formação do leitor? Como ali se planeja a formação de um leitor? Que literatura deve ele percorrer para isso? Quando e como ler obras literárias na escola? [...] Mais do que atender às importantes demandas da sala de aula também não menos é importante verificar como as experiências com o literário em sala de aula são previstas pelo currículo e para quê. [...] Assim, cada escola e professor, ao atuar, sabem que a educação literária que devem propiciar é justificada e modalizada pelos objetivos do currículo estabelecido para o estágio em que se encontram seus estudantes. O currículo nos dá o mapa do alvo e o caminho para atingi-lo. Sua definição é estratégia essencial para a formação do leitor literário. (CECHINEL, 2017, p. 114).



Tantas são as perguntas, limitadas são as respostas. Basta ver que a *BNCC* (BRASIL, 2018) contempla a literatura como um objeto de manifestação artística e cultural de forma generalizada, portanto, a sua ausência como um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental (também no médio) evidencia um posicionamento que desprestigia a formação de leitores de literatura, tão crucial para a formação escolar e humana. Referenciada como um mero campo de atuação, denominado campo artístico-literário, dentre as seiscentas páginas do documento, apenas quatro são destinadas ao ensino de literatura, contribuindo para uma invisibilidade dos conteúdos literários. Para Porto e Porto, em registro com o qual concordo,

A BNCC ratifica seu menosprezo à literatura enquanto gênero textual que merece uma exploração mais aprofundada, consistente e que tem um valor intrínseco à formação básica do aluno. O documento ignora a potencialidade do texto literário enquanto objeto capaz de promover reflexões, transformações, fruição, interesse pela leitura, indo na contramão do que já se concebe há anos como funções da literatura. (2018, p.20).

Essa invisibilidade, gradativamente estabelecida, assume desdobramentos que são simbólicos, na medida em que se esvazia o próprio campo de conhecimento, relegando o texto literário a um plano secundário, para não dizer, esquecido. Risco este anunciado por Perrone-Moyses há tempos, quando esta analisou os documentos prescritivos da área à época: “[...] esses documentos evidenciam um fato: a literatura é disciplina ameaçada. As diretrizes do MEC não são a causa dessa ameaça; são o sintoma” (2006, p. 27). Diante da constatação de que, de fato, a sua ausência foi sacramentada na BNCC, resta que a existência da

literatura, em si mesma, funcione como um meio de oposição ao documento, na medida em que sua natureza não se ajusta à lógica por ele imposta.

Outro aspecto a observar é que se, de um lado, podemos afirmar que há um campo de conhecimento em construção no âmbito das pesquisas, que vem sendo desenvolvidas na esfera acadêmica em torno do que se compreende por Educação literária, por que esse campo não se concretizou em um domínio específico em nossos documentos prescritivos, a exemplo do que ocorre em Portugal? Por que, no Brasil, o lugar da literatura na formação escolar precisa ser constantemente justificado? Lá, de modo autônomo e explícito, o campo está definido. Balça e Azevedo (2017, p.13) destacam, a propósito, que muitos foram os fatores que levaram ao alcance desse domínio em Portugal, tais como investigação científica alargada sobre formação de leitores, a própria discussão em torno da formação docente e a criação da Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura. O resultado é que naquele país prioriza-se a centralidade do texto literário no ensino, do 1º. ao 12º. ano escolar, e, no Brasil, a literatura apenas compõe conteúdos de língua portuguesa, correndo o risco de ser substituída por outros objetos, dada à ausência da necessidade de ler textos literários, uma vez que muito outros são mais “úteis” ao aluno.

Visto assim, se tratei, acima, sobre questões do campo, em torno da defesa do lugar da educação literária na formação leitora e nos documentos oficiais, também traço uma reflexão sobre o *lugar de pertencimento* como um dos entes atores no processo de consolidação de um campo, como docente e pesquisadora, que contribui para o alargamento das pesquisas na área e, conseqüentemente, na defesa de “espaços”, como indicado por Balça e Azevedo (2017), no contexto português.



A exemplo, como provocação, em relação a um possível mapeamento sobre o campo de pesquisa em torno do tema *Educação literária ou Literatura e ensino*, como um espelho sobre a evolução desse campo, Antunes (2020), em texto intitulado “Pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil”, apresenta alguns resultados de uma pesquisa maior, em torno de quantificação de grupos de pesquisa voltados ao ensino de literatura e educação literária no Brasil, na tentativa de, a partir do mapeamento, analisar a produção científica desse grupo de modo a compor um panorama maior em torno de tendências teóricas e metodológicas. Da etapa apresentada, com a indicação de existência de grande quantidade de grupos, em análise prévia sobre as linhas de pesquisa e a dificuldade de caracterizá-los a partir delas e de suas repercussões, o pesquisador resume:

De um modo geral, as pesquisas abordam: políticas de leitura de textos literários, relação texto-leitor, elementos do texto literário e práticas de leitura direcionadas ao ensino básico, articulação da teoria literária com o ensino de literatura nos três níveis de ensino, metodologias de leitura do texto literário nas escolas e suas relações com a formação do leitor de textos literários, produção e recepção de obras literárias em contexto escolar, relações entre literatura e sociedade e entre literatura e história, o perfil do leitor da escola pública, formação do leitor na graduação em Letras como futuro mediador de leitura nos diferentes níveis de ensino. (ANTUNES, 2020, p.22).

Pois bem, a reflexão que quero fazer, a título de autoavaliação (e que pode ser feita por demais colegas que atuam no campo), é justamente a de “lugar de pertencimento”, uma vez que, como anunciado, tenho atuado na área de investigação sobre literatura e seu ensino, sobre literatura e a formação do professor, metodologias para o ensino de literatura, exercendo docência em

programa de mestrado profissional especificamente na disciplina “Literatura e ensino”, e que o Grupo de Pesquisa ao qual me vinculo e lidero, não apresenta em sua linha de pesquisa os termos “Educação literária”, “Literatura e ensino” ou “Letramento literário”, para restringir a busca pelo menos a essas três palavras-chave.

Nesse sentido, ainda que organize coletâneas, oriente pesquisas de mestrado ou de iniciação científica, ao lado de organização de dossiês temáticos, além da produção de artigos que tratam dos temas, dentre outras ações, o Grupo de Pesquisa passaria ao largo da pesquisa de Antunes (2020), posto que na descrição a aproximação dele com o levantamento no máximo se daria ao termo “recepção”, aqui entendida como recepção da crítica especializada ou do leitor comum, escolar, das produções contemporâneas brasileiras. Assim, ainda que, efetivamente, o grupo faça abordagens críticas de obras contemporâneas, articulando-as às transposições didáticas, de mediação de leitura, em espaços formais e não formais (o que indica vinculação à educação literária, em sentido amplo), as ações não se somariam ao campo de investigação sobre literatura e ensino, pelo menos no que se refere a repercussões de grupos de pesquisa.

O que significa, portanto, essa reflexão? Minimamente, a contribuição para um apagamento involuntário, evidentemente, dos esforços e compromissos da resistência diária dos pesquisadores da área em torno da defesa do lugar da literatura em sala de aula ou dos motivos pelos quais ela deva ter/manter esse lugar. Fato este que deve, urgentemente ser corrigido, para, pelo menos, colaborar na ampliação do campo e de sua defesa, por meio das pesquisas geradas pelos pesquisadores vinculados ao grupo.

Como desdobramento dessa percepção, não à toa, essa reflexão encaminha para breves apontamentos sobre o impacto e defesa frequente desse lugar do



literário na formação inicial que nós, professores universitários, devemos manter. Em especial, sobre como avançamos (ou não) em propostas efetivas para que o professor possa promover quando estiver em serviço a defesa da educação literária, internalizada durante as experiências formativas da graduação, como as do estágio supervisionado.

3. Campo de resistência para a educação literária: o estágio supervisionado

Recorro, como ponto de partida, a um estudo que buscou desenvolver uma abordagem teórico-reflexiva sobre o perfil do docente em formação nos cursos de Letras, a partir de documentos como projetos pedagógicos, matrizes curriculares e programas de ensino. Especificamente, refiro-me aqui a um estudo² que analisou os elementos que compunham o currículo para formação inicial do docente de Letras, com foco na área de Literatura e seus desdobramentos, a partir da análise sobre o impacto do estágio supervisionado. Para tanto, foram analisados o Projeto Pedagógico de um curso de Letras (UENP, 2012) de uma Instituição Pública paranaense e 28 *portfólios* de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na área de Língua Portuguesa e Literaturas dos concluintes em 2021.

A abordagem levou em conta, conforme Nascimento e Suassuna (2020) apontam, que o espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade, oferece condições para o desenvolvimento das capacidades técnicas e pedagógicas para a formação do professor. Nesse espaço de mediação, há grande enfoque para uma formação crítica que colabora para a composição da identidade

² Tema tratado em resumo expandido, intitulado “Impactos do estágio supervisionado na formação do professor de Letras” (ZAGO, OLIVEIRA, 2022), vinculado projeto de pesquisa *A licenciatura em Letras e o lugar da literatura na formação inicial do docente*.

que o futuro professor desenvolve durante o curso, ou seja, a compreensão sobre o professor que ele deseja ser ao lidar com o texto literário, tendo em vista que a formação que terá no curso de Letras o habilita para atuar na educação básica. Lima (2008, p. 201), a propósito, observa a relevância do estágio supervisionado curricular, dentre outros componentes no contexto dessa formação, pois entende-se que a partir dele o futuro professor tenha mais habilidade para lidar com os seus futuros alunos na transposição didática de conteúdos apreendidos durante a graduação.

Para Moraes (2018), é possível compreender a trajetória do graduando até ele se formar um professor de literatura, analisando-se quais as suas atividades durante o estágio supervisionado e a partir do que ele teoriza em seu trabalho de conclusão de curso. Afinal, a formação inicial trata de um conjunto de componentes curriculares que abrangem as diversas áreas do conhecimento pedagógico e específico em Letras. Mello (2000) cita que a aprendizagem escolar obtida na prática do estágio acaba sendo uma experiência estimulante, relevante e indispensável para a formação dos professores. Como decorrência, o professor em formação terá acesso a vários modelos de pesquisas e metodologias para sua futura prática docente no estágio de Língua Portuguesa e Literatura, que se traduzem a partir do contato com o contexto educacional onde o estágio se realiza.

Assim, se a reflexão sobre a ação pedagógica pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que ela permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação, há que se considerar sua importância na docência e no processo da formação inicial. Tal reflexão oferece as motivações para compreender o que exerce um professor da área e o que é preciso fazer para oferecer uma formação inicial adequada, conforme observam



Segabinazzi e Lucena (2020, p. 519). Nascimento e Suassuna (2020), igualmente, defendem ser o estágio curricular o espaço e tempo do contato inicial dos futuros docentes com a realidade da profissão e o contexto escolar. Para as autoras, a formação de professores corresponde a um processo complexo e vasto, que envolve uma gama de saberes múltiplos e complementares, dentre os quais estão os saberes docentes. Na escola, por ser este um espaço de conflitos e de encontros, o aluno em formação de Letras poderá perceber com qual área melhor se identifica, tanto pelo seu primeiro contato com a escola quanto com a aptidão aos conteúdos e áreas de sua matriz curricular. Decorre, portanto, dessa constatação a relevância de o graduando vivenciar as experiências e buscar as transposições didáticas e vivenciar práticas de mediação da leitura literária.

Foi nesse sentido que se deu a análise do *Projeto Pedagógico de curso* (UENP, 2012), a partir da qual verificou-se o total de 720 horas (de 3.600) voltadas à formação no campo dos estudos literários (Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e disciplinas eletivas na área de Literatura especificamente) e uma voltada à formação do professor de literatura. Todavia, considerando-se os aspectos conceituais relacionados à formação do professor e a defesa expressa sobre a relevância do lugar da Literatura na formação inicial, após a verificação do proposto no PPC, bem como a partir da análise dos *portfólios*, verificou-se certa dissonância quanto à presença do texto literário no Estágio, uma vez que dos vinte e oito relatórios dos graduados em 2021, apenas cinco se voltaram à prática vinculada à abordagem de obra literária.

Importa registrar que dos formandos que abordaram Literatura isso se deveu ao fato de que eles estavam vinculados a dois projetos, um de extensão e outro de ensino, ofertados pelo Curso de Letras. O de extensão, tinha como

objetivo contribuir para a preparação de alunos do Ensino Médio para o vestibular da Universidade, oferecendo cursos de curta duração para alunos da Educação Básica, ao mesmo tempo em que potencializava a formação inicial dos graduandos do curso de Letras, uma vez que os cursos são ministrados por eles, sob a supervisão dos orientadores de Estágio nas áreas de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Para a realização, houve encontro de grupos de estudo com o supervisor/orientador a fim de determinar os encaminhamentos para a preparação do material didático que nortearia as aulas, cujo corpus literário era a leitura das obras indicadas no processo seletivo da Universidade; o outro projeto é de ensino, vinculado à residência Pedagógica/CAPES: subprojeto do Programa Residência Pedagógica, que tem dentre seus vários objetivos o propósito de promover a imersão dos licenciandos (residentes) nas escolas de educação básica, a fim de colaborar com o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Aos alunos-residentes, proporcionou-se a experiência da prática docente nas salas de aula de Língua Portuguesa e sua Literatura, sobretudo, possibilitando aos diversos participantes do projeto refletir sobre a formação do professor e do aluno da Educação Básica.

Não há dúvidas, portanto, quanto a relevância dos projetos de extensão e o de ensino, pois apenas a partir deles houve prática voltada à Literatura articulada ao Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que os demais *portfólios* se voltaram para os estudos de gêneros textuais diversos. Ainda, da percepção obtida pela leitura dos *portfólios*, considerando-se quantitativo da carga horária voltada ao chamado núcleo duro de formação em literatura de Língua Portuguesa, referente ao currículo de 2012, vale mencionar que o de 2019, cuja oferta está em curso, com a primeira turma a graduar-se em 2023, não apresenta grandes alterações. Igualmente, está mantida a oferta dos dois projetos



– de extensão e ensino – que acolherão possíveis alunos na prática voltada à leitura literária, seguindo-se os moldes dos anos anteriores.

Entretanto, tendo em conta que o estágio serve para o professor em formação inicial vivenciar a prática em sala de aula, no contexto de ensino, se ele se volta apenas para uma área de conhecimento como poderá adquirir e experienciar saberes docentes na área literária? Afinal, a proposta pedagógica do curso é a de formar um professor da área que esteja preparado para atuar em todas as áreas de Letras Português/Inglês. Como observado, dentre os vinte e oito *portfólios* analisados apenas cinco abordaram uma prática de leitura literária. Segundo a verificação, portanto, observou-se que nem todos os alunos formandos articulam os saberes adquiridos na formação das disciplinas vinculadas à Literatura com propostas pedagógicas em suas práticas de estágio.

Infere-se que mesmo com uma carga horária razoável das matérias de literatura durante o curso de Letras, que pressupõe certo volume de saberes, os alunos não a acionam nos estágios supervisionados obrigatórios, dando maior enfoque a gêneros textuais e em gramática. Esse aspecto é prejudicial, pois não realizam transposições didáticas dos conteúdos literários e tendem a não oferecer aos alunos o acesso à literatura em práticas futuras. Afinal, como o conhecimento do professor é composto a partir dos textos e de sua compreensão, quando opta pela educação literária, ele molda sua prática em sala de aula derivada da formação que obteve na graduação. Por isso, os graduandos deveriam contemplar em suas práticas de estágio atividades de leitura e mediação oferecendo o contato com o texto literário, para além apenas dos vínculos aos projetos de extensão e de residência pedagógica.

O fato de não terem contemplado em seus estágios supervisionados práticas dedicadas à educação literária, pode indicar um “desprestígio” da área, uma vez que eles preferiram elaborar propostas pedagógicas de abordagem de gêneros textuais em detrimento às práticas de letramento literário. Esse sintoma, ainda que considerado de modo generalista, sem levar em contas outras variantes, pode revelar que o futuro professor talvez não dê prioridade aos processos de educação literária em sua prática docente, deixando de vivenciar e desenvolver habilidades nas situações de estágio e na constituição de seu percurso formativo na área.

Diante dessa preocupação, que se relaciona ao lugar que a educação literária ocupa nos cursos de formação inicial do professor, retomo as mesmas inquietações quanto à avaliação do currículo de 2012 para as alterações ocorridas em 2019 e implantadas em 2020. Do ponto de vista quantitativo, em horas destinadas à área de Literaturas de Língua Portuguesa, o currículo ofertava 540 horas, às quais, considerando-se formação para o ensino de literatura, podem ser acrescentadas “Formação do Professor de Literatura I e II” e “Literatura e Educação”, assim como “Eletivas”, chegando-se a 690h. De modo geral, pode-se afirmar que a dinâmica em torno das articulações entre conteúdos específicos a área literária, conteúdos de formação pedagógica e práticas de estágio, não sofreram significativas mudanças. Daí, ser possível inferir que os *portfólios* de graduandos de 2022 e, possivelmente, de 2023, não apresentarão grandes alterações face ao que foi constatado nos relatórios de 2021, pois os currículos são praticamente os mesmos, tendo em conta a área de Literatura e a dinâmica do Estágio Supervisionado, com os projetos de ensino e extensão.

Por sua vez, em 2022, após amplo e combativo debate, o currículo de 2019 sofreu significativas alterações, em atendimento à *Resolução CNE no 02/2019* e à *Resolução CNE 007/2019*. Nele, buscou-se atender às indicações normativa,



destacando-se, ainda, que a reformulação tinha “[...] o compromisso de constituir-se de um currículo convergente com a Base Nacional Comum Curricular” (UENP, 2022, p. 19). Aspecto esse que ficou, não há dúvidas, marcado na reformulação, vez que a área de Língua Portuguesa encontrou respaldo a partir dos eixos categorizados pela Base, transpondo-os, facilmente, ao currículo novo.

Em atendimento, pois, aos grupos indicados pela *Resolução 02/2029*, assim ficaram definidas, no conjunto de 3.200 horas de curso, as disciplinas da área literária, num total de 580 horas, cerca de 18% da carga horária total do curso: Grupo I - 120h: Cultura Humanística para a Formação do Leitor I e II, Formação Humanística na Contemporaneidade I e II; Grupo II - 430h: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira I, II, III, IV, V e VI, Literatura Portuguesa I e II, Teoria da Literatura I e II; Grupo III - 30h - Formação do Professor de Literatura.

Do currículo anterior, destaco que a área de Literatura excluiu o componente curricular “Literatura e Educação”, que marcava um campo significativo no currículo, substituindo-o por “Formação Humanística na Contemporaneidade I”, a meu ver, sofrendo um “apagamento” da área específica. Igualmente “Produção Literária e Representações Sociais I e II” foram substituídas e condensadas na “Formação Humanística na Contemporaneidade II”; “Formação do Professor de Literatura I” foi substituída por “Marcos Históricos e Documentos Curriculares”, “Literatura Infantil e Juvenil I e II” substituídas por “Cultura Humanística para a Formação do Leitor I e II”. Já as disciplinas “Formação do Professor de Literatura I e II” foram condensadas em apenas uma “Formação do Professor de Literatura”.

Registro que a reconfiguração das disciplinas acima enfrentou intensa dificuldade, posto que significou perder, de certo modo, a identidade da área, como a da “Literatura infantil e Juvenil”, com domínio próprio como campo de

estudo, conquistado ao longo de muitos anos por estudiosos do campo, e que, na reestruturação, desconfigurou-se passando meramente a compor itens na ementa de “Cultura Humanística para a Formação do Leitor I e II”. Para além dessas diluições, outro aspecto significativo de perdas em relação ao currículo anterior, está relacionado à exclusão das disciplinas eletivas, que oportunizavam ao aluno a flexibilização a partir das áreas de interesse, sendo protagonista da sua formação, por ter oportunidade de escolher a área de maior vocação, obtendo uma visão mais detalhada dos encaminhamentos teóricos presentes nas linhas de pesquisa e nas disciplinas regulares do curso.

Esses breves apontamentos, além da constatação de uma dissonância na prática de estágio supervisionado e os conteúdos da área literária, também identificam alterações no currículo, com destaque para área literária, mobilizado prioritariamente para atendimento às normativas estaduais e federais e que, de certo modo, demonstram a fragilidades que envolvem as licenciaturas, que têm de absorver de modo geral as demandas do mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, tentar garantir uma formação sólida no campo específico de sua atuação. Evidente que a carga horária se torna insuficiente para abarcar todos os conteúdos, o que se agrava quando o curso é de dupla licenciatura, como foi o caso descrito, dividindo-se nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas respectivas. Sob esse aspecto, especificamente sobre as fragilidades ligadas ao estágio supervisionado tratei de alguns aspectos que influem para a negatividade dos resultados:

[...] é preciso levar em conta fatores que extrapolam os limites expostos em documentos prescritivos. Ou seja, não basta que a proposta pedagógica do curso estabeleça, direcione, oriente para um estágio integrado. Há questões outras a serem consideradas, como,



por exemplo: a) poucos docentes orientadores/supervisores de estágio que se voltem para o ensino de literatura, focando as orientações a partir de suas próprias pesquisas/áreas, nomeadamente na área de ensino de português; b) professores que são contratados por períodos determinados e que acabam atuando no estágio supervisionado sem que haja formação ou interesse nesta área, acumulando este componente com a docência em vários outros segmentos; e c) ausência de Colégio de Aplicação vinculado à Universidade para que as políticas de formação docente possam ser socializadas/integralizadas às áreas de licenciatura; para citar apenas três condições negativas. (OLIVEIRA, 2018, p. 138).

Em especial, portanto, face às perdas que a área da literatura sofreu na reformulação indicada (do currículo para 2023), resta aceitar que a resistência de cada docente-pesquisador, que atua com educação literária, deve continuar tendo em vista que houve recuo em conquistas compreendidas, até então, como sedimentadas, comprovando-se que há longo percurso para que elas se tornem perenes.

Por fim, importa destacar, também, que as reformulações descritas apenas comprovam os impactos das legislações e suas constantes alterações, por vezes apressadas, sobre a formação de professores, bem como as propostas da *BNCC*, como documento norteador, que impôs um modelo instrumental para a educação. Desse conjunto, pois, resulta um movimento permanente de resistência a favor do sentido e valor da literatura como conhecimento.

Referências bibliográficas

ANTUNES, B. Pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil. *Revista de Letras Norte@mentos*, Dossiê Temático: “Temas, Tendências e Perspectivas da Literatura

no século XXI”, Sinop, v. 13, n. 34, p. 13-26, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br> Acesso em 21 jun. 2023.

BALÇA, A.; AZEVEDO, F. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](#) (mec.gov.br). Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. *Resolução 02 de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. *Resolução 07 de 18 de dezembro de 2019*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2019.

CECHINEL, A. O caráter destrutivo da literatura. In: CECHINEL, A.; SALES, C. de (Orgs.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 109-121.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2021.

LEAHY-DIOS, C.. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, M.S.L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo educ.*, Curitiba, v.8, n.23, p.195-205, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 18 mar 2022.



MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, 14, v.1, p.98-110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qjBMxQBQcVkNq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 mar 2022.

MORAES, M. B. de. Efeitos do estágio supervisionado nos trabalhos de conclusão de curso e na formação do professor de Letras. *ESUD*, Natal, Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/188580_1ok.pdf Acesso em: 18 mar. 2022.

NASCIMENTO, G. J. da S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado na Licenciatura em Letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p.208-228 jan./dez. 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3645>. Acesso em 18 mar 2022.

OLIVEIRA, V. da S. *Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária: anotações sobre contextos brasileiros e portugueses*. Interfaces, Guarapuava, v.9., n.1, p. 128-147, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5308. Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, V. da S. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PERRONE-MOISÉS, L. *Literatura para todos*. Literatura e sociedade. São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16 - 29, 6 dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/19709/21773>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PORTO, A.P.T; PORTO, L.T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set.-dez. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Projeto pedagógico do curso de Letras: português-inglês*. CORNÉLIO PROCÓPIO, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Projeto pedagógico do curso de Letras: português-inglês*. CORNÉLIO PROCÓPIO, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Projeto pedagógico do curso de Letras: português-inglês*. CORNÉLIO PROCÓPIO, 2022.

SANTOS, O. M. S. dos; SILVA, E. T. A educação literária brasileira: reflexões sobre o exercício da literatura na sala de aula. *Linha mestra*, n.36, p..906-910, set./dez. 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/257> Acesso em 15 jun. 2023.

SEGABINAZZI, D. M., LUCENA, J. M. de L. Formação do professor de Letras: literatura em destaque. *Entreletras*, Araguaína, v. 11, n. 1, p.517-534, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9080>. Acesso em: 19 mar 2022.

ZAGO, J.; OLIVEIRA, V. da S. Impactos do estágio supervisionado na formação do professor de Letras. In: ELIAS, R. G. M. et al. (Org.). *Anais do VIII Encontro de Integração UENP*, Jacarezinho, Vol. 8, p. 650-5, 2022. Disponível em: <https://sge.uenp.edu.br/site/integracao8/2022/1>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Recebido em 03/10/2023

Aceito em 03/10/2023

Educação literária: experiências dialógicas em uma escola da periferia de Manaus-Amazonas¹

Literary education: dialogical experiences in a school on the outskirts of Manaus-Amazonas

Priscila Vasques Castro Dantas²
Iolete Ribeiro da Silva³

RESUMO: Alinhados às dialogias de Freire (1967; 1996; 2020) e Bakhtin (2002; 2010) e ao letramento literário de Cosson (2006), em abordagem histórico-cultural, apresentam-se resultados de pesquisa de campo sobre ensino de literatura na perspectiva do educar poético, que se firma na viabilização do diálogo e expressão da subjetividade. Pela observação participante, desenvolveram-se experiências dialógicas na escola de Ensino Médio de Manaus-Amazonas. Os resultados apontaram que uma educação literária ativa desenvolve a percepção crítico-reflexiva.

ABSTRACT: Aligned to the Freire's dialogies (1967; 1996; 2020) and Bakhtin's (2002; 2010) and literary literacy of Cosson's (2006) dialogues, in a cultural-historical approach, we present results of field research on teaching literature in perspective of poetic education, which is based on the feasibility of dialogue and expression of subjectivity. Through participant observation, dialogic experiences were developed in a high school in Manaus-Amazonas. The results showed that an active literary education develops critical-reflexive perception.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária; Dialogia; Letramento literário; Subjetividade

KEYWORDS: Literary education; Dialogy; Literary literacy; Subjectivity.

¹ Este texto deriva da discussão realizada na Tese de Doutorado intitulada "Ensino de Literatura: subjetividades docentes, formação inicial e chão de escola em uma região periférica de Manaus", defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Mestra em Letras – Estudos Literários – pela Universidade Federal do Amazonas. Licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade Federal do Amazonas.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Mestra em Psicologia pela Universidade de Brasília. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília.

1. Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de campo sobre ensino de literatura realizada em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Manaus-Amazonas. A perspectiva empreendida é de caráter dialógico e se associa aos pressupostos da abordagem histórico-cultural. A seguir, apresentam-se as perspectivas teórico-metodológicas desenvolvidas, bem como os resultados alcançados.

Diálogo, na perspectiva bakhtiniana, não é simplesmente interação entre dois falantes, dado que, na dialogicidade, uma consciência não assume objetificadamente outras consciências, pois, no processo de interação enunciativa, múltiplas discursividades tomam voz, não havendo, na pluralidade discursiva, a conversão de uma consciência em objeto da outra. É nessa interação plurissignificativa que se delinea o que Bakhtin define como *polifonia* (BAKHTIN, 2010, p. 19). O diálogo tem, então, força na nossa constituição enquanto sujeitos. Ora, se nos constituímos sujeitos na dialogicidade, as múltiplas dimensões do nosso existir também assim se constituem. As subjetividades, portanto, têm natureza dialógica.

Freire (1967, p. 95-97) aponta que a consciência crítica é o fundamento para uma educação democrática, na qual o diálogo vai se estabelecer como caminho para que os sujeitos do processo educacional assumam posições indagadoras, inquietas e criadoras. Na construção dialógica do conhecimento, professores/as e alunos/as são sujeitos na enunciação e o processo cultural permeia as falas, sendo o conhecimento não apenas memorização, mas, fundamentalmente, elaboração e reelaboração. Assim, na dialogia freiriana, os saberes se formulam não do



educador “para” o educando e sim do educador “com” o educando e é nesse “entre” que se desenvolve o pensamento crítico-reflexivo.

Sendo a literatura espaço de formação humana (CANDIDO, 2011), é preciso que ações de sua prática, no campo escolar, estejam alinhadas à compreensão de que ela precisa ser lugar de reflexão e ação, que oportuniza o vozeamento daqueles que dialogam a partir dela. A esse dialogar por meio da literatura, alinhamos o pensamento freiriano, que percebe o diálogo como viabilidade enunciativa entre sujeitos, o que só se faz se as enunciações nascerem da criticidade e se propuserem ao exercício crítico. Para Freire, se não há construção crítica, não há diálogo, há palavra oca, apenas reverberação dos discursos organizadores do poder vigente, que ele chama de “antidiálogo” (FREIRE, 1967).

Freire (2020) afirma que a palavra – ou seja, a enunciação discursiva – é a ação-reflexão em que se fazem os seres humanos. Para o autor, é na capacidade de enunciar (o que, segundo sua epistemologia, pressupõe reflexão e criticidade) que se desenvolve a subjetividade. O diálogo é, portanto, o caminho para “ser”. Assim, se dialogar pressupõe enunciar, só enuncia aquele/a que desenvolve a percepção/compreensão de si e do mundo, o que o/a encaminha para a construção do pensamento crítico-reflexivo. Lembremos que o enunciado se estabelece nos múltiplos discursos sociais e a dialogicidade se viabiliza no encontro sociocultural das vozes que enunciam esses discursos, que tanto podem se alinhar quanto podem se contrapor. O entrecruzamento das vozes sociais é, portanto, o próprio entrecruzamento do processo ideológico, com seus alinhamentos e refutações.

Quando mencionamos diálogo, é preciso destacar que não estamos nos referindo à capacidade de articular foneticamente as palavras e dirigir-se ao outro.

Estamos, antes, estabelecendo uma linearidade que coloca “eu” e “outro” na mesma condição enunciativa. Sem essa linearidade, não se pode estabelecer diálogo, havendo apenas, entre os sujeitos, reverberações discursivas das vozes sociais que articulam o controle das coisas do mundo. São essas reverberações, que se estabelecem sempre em processo hierárquico, o antidiálogo freiriano:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. [...] O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. [...] No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1967, p. 107-108).

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 145) aponta que a prática educativa deve ser um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia tanto dos/das educadores/as quanto dos/as educandos/as. É nessa condição que educador/a e educando/a vão, então, assumir seus papéis de sujeitos da transformação (FREIRE, 2020, p. 170). Assim, firma-se, no diálogo que se estabelece entre educadores/as e educandos/as e deles/as com o mundo, um educar da *poiesis*.

Compreender a literatura como espaço de formação humana, em nosso entendimento é, então, percebê-la como lugar desse educar da *poiesis*. Quando falamos de *poiesis*, alinhamo-nos à perspectiva de Fernandes (2017):



[...] *poiesis* é a possibilidade de o homem despertar-se, na medida em que a obra [...] abre a ele uma “dimensão temporal autêntica”, seu espaço de pertencimento no mundo. Por isso, sua compreensão enquanto uma materialidade [...] pressupõe negar a perspectiva de colecionador, para compreender a *poiesis* como uma “presença”, presença que leva ao “des-velamento” (FERNANDES, 2017, p. 67-68).

A *poiesis* é, portanto, um caminhar para o desvelamento, é a obra literária fazendo-se presença na existência, tomando a dimensão humanizadora que Candido (2011) nos propôs. Não há literatura fora da fruição e, assim sendo, não há que se discutir literatura de modo dissociado das questões que articulam o processo social. Dessa forma, a compreensão acerca da literatura que assumimos está posta nessa dimensão de *poiesis*, que coloca a obra literária no campo da expressão da subjetividade, sendo o ensino de literatura, nesta compreensão, um educar poético.

A dialogicidade deste educar poético é fundamentalmente ação. E ação é esperança, mas não esperança de espera, pois espera é estaticidade, é desesperança. Na perspectiva freiriana, diálogo é ação porque se estabelece no “quefazer”, a partir do pensar crítico que percebe a realidade como processo e a capta em constante devir (FREIRE, 2020, p. 114).

Cosson (2006), em seus estudos sobre o letramento literário, aponta que o trabalho com a literatura precisa se pautar na construção de comunidades de leitores. Nessas comunidades, os/as alunos/as podem ampliar seu repertório cultural nas trocas que constroem juntos/as em torno da leitura literária. Pode-se, portanto, estabelecer o diálogo com o próprio viver, dado que ler, em sentido amplo, complexo, crítico-reflexivo, é dialogar com aquilo que nos cerca, com a realidade que está posta e na qual nos inserimos no processo sócio-histórico-cultural.

Estratégias como a de execução de oficinas e projetos literários nas escolas são, nesse contexto, caminhos viáveis para uma educação literária ativa, para o estabelecimento da educação dialógica proposta por Freire. A construção das comunidades de leitores mencionadas por Cosson (2006) é, dessa feita, a viabilização do que entendemos como educar poético.

Para traçar os caminhos do trabalho que ora apresentamos, tomamos, como base, então, os conceitos de diálogo e antidiálogo de Freire (1967; 1996; 2020), alinhando-nos ao entendimento de dialogia e cronotopia para Bakhtin (2002; 2010) e considerando os pressupostos do letramento literário de Cosson (2006), sendo a cronotopia discutida na apresentação dos resultados do trabalho.

Um dos instrumentos utilizados durante a pesquisa que desenvolvemos foi a observação participante, na qual, em imersão ocorrida entre setembro de 2021 e junho de 2022, foram vivenciadas experiências de campo em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus-Amazonas que integram a Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc-AM), que se localiza na periferia manauara, mais especificamente na Zona Leste da cidade. Neste trabalho, trazemos, como pontuado na introdução, parte dos resultados, de modo que apresentamos o recorte da observação participante em apenas uma das escolas em que realizamos a pesquisa, a “Escola Açai”, nomenclatura poética que optamos por adotar durante a realização da pesquisa a fim de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo a escola, em nossa concepção de educar poético, espaço frutífero, escolhemos designá-la a partir de um fruto de forte presença no cotidiano de nossa região, daí a escolha do vocábulo.

É importante mencionar que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, por meio do Parecer n. 4.752.888, CAAE n.



46255721.1.0000.5020, tendo seguido todos os cuidados éticos estabelecidos. Por conta das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, para ir a campo, no ano de 2021 e no início de 2022, foi necessário seguir os protocolos de segurança sanitária vigentes, tomando-se como base os decretos periódicos do Governo do Estado do Amazonas e o documento *Plano de Retorno às Atividades Presenciais - ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19, da Seduc-AM* (2020). Todas as medidas sanitárias previstas foram seguidas nesse intercurso temporal da pesquisa. Em de abril de 2022, com o arrefecimento da pandemia, houve a flexibilização do uso de máscaras em ambiente fechado a partir do Decreto 5.282/2022, da Prefeitura Municipal de Manaus e, desse modo, as atividades com grande público foram autorizadas, o que viabilizou a conclusão das atividades propostas.

A “Escola Açai” fica localizada no bairro São José Operário, na Zona Leste manauara, região periférica da cidade. Aquele espaço, não muito diferente de outras periferias, é um espaço geopoliticamente marcado pelo silenciamento, pelas disputas de poder entre o Estado e as forças que atuam à sua margem. Assim, os/as jovens que encontramos naquela comunidade escolar sentiam muita dificuldade de expressar a própria subjetividade, de se perceberem e se colocarem como sujeitos de seu processo de ser/estar na cultura. Em lugares dessa natureza, o educar poético certamente se faz mecanismo de ação contra o silenciamento e estabelece diálogo onde o antidiálogo é a sistemática do viver. O que buscamos, na imersão realizada naquele espaço escolar, de mãos dadas com o professor de literatura que ali acompanhamos, foi, no “entre” freiriano, tornar as aulas de literatura espaço de vozeamento, lugar de fala daqueles sujeitos. E foi seguindo o caminho de uma educação literária para o viver que desenvolvemos tanto

atividades cotidianas do ensino de literatura quanto um projeto que denominamos Oficina de Contos e Crônicas, oportunizando, desse modo, que os sujeitos do processo enunciassem sobre si e sobre o mundo, estabelecendo diálogo entre as leituras literárias que ali realizamos e as escritas de suas próprias poéticas.

2. As vivências na comunidade escolar: trabalhando leituras literárias e construindo significações

Na observação participante, há uma integração entre o pesquisador e os membros do grupo observado, tornando-se o pesquisador um participante do cotidiano pesquisado. Nessa posição, o pesquisador assume um papel social importante no grupo, integrando-se, inclusive, com a tomada de decisões, uma vez que se coloca organicamente no processo, evoluindo progressivamente, desse modo, a sua integração (DALLOS, 2010, p. 136-148). Foi a partir desta compreensão que vivenciamos a imersão na “Escola Açã”, estabelecendo, no processo, o diálogo necessário com o docente que acompanhamos para, a partir disso, traçar estratégias de interação com os/as estudantes.

Pontecorvo (2005, p. 83), discutindo a aprendizagem, destaca a importância do aspecto interacional desta. Para a autora, quando o/a professor/a é capaz de tomar como ponto de partida de uma tarefa, por exemplo, a perspectiva que o/a aluno/a traz para ela, por meio da interação, temos, de fato, a aprendizagem se operacionalizando. Nesse sentido, a aprendizagem não se faz apenas a partir da transmissão dos conteúdos, mas na presença do eu e do outro no processo.

Olhando para o ensino de literatura, podemos destacar que as articulações de pensamento próprias dos estudos literários caminham sob a mesma necessidade de interação, dado que é na intervenção do/a professor/a nas aulas –



quando isso se faz em ambiente de vozeamento dos/as alunos/as, em dialogicidade – que se viabiliza compreender a literatura enquanto manifestação do existir humano sócio, histórica e culturalmente. É neste ponto que a educação literária se faz educação dialógica, que se coloca na contramão do antidiálogo referido por Freire (1967).

Assim, nota-se que a apropriação do conhecimento vai se dar em via de mão dupla: da parte dos/as estudantes, que apreendem aquilo que é transmitido pelo/a professor/a, e da parte deste/a, que, na interação com os/as estudantes, adapta os conteúdos para que se possibilite, àquele grupo, a construção de sentidos e significados acerca do estudado. É nessa interação, nessa perspectiva de diálogo, que se viabiliza o que a autora chama de “zona de construção”, numa referência ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (2001). É neste espaço que se dá a “[...] negociação social dos significados: onde professores e alunos ‘apropriam-se’ das ações e interpretações recíprocas, com a consequente negociação e o compartilhamento dos objetivos” (PONTECORVO, 2005, p. 83).

Foi tomando essa compreensão dada por Pontecorvo, à luz de Vygotsky, como ponto de partida, a fim de ampliar a interação e estabelecer essa construção dialógica do conhecimento e desenvolver, desse modo, a chamada zona de construção, que elaboramos nossas estratégias de aproximação com os/as alunos/as. As estratégias que adotamos foram: trabalhar os textos literários em analogia capaz de instituir contextualização com o tempo de vivência dos/as estudantes; adotar linguagem alinhada a dos/as estudantes; discutir o vocabulário das obras literárias que seriam estudadas no período letivo, buscando associá-lo a expressões usadas contemporaneamente no arcabouço linguístico; apresentar as temáticas das obras, abrindo debate sobre elas. São estratégias simples, mas muito

funcionais para a construção de sentido e compreensão das significações em torno do texto literário.

Durante o tempo de observação participante no ano de 2021, trabalhamos com turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nas quais aplicamos as estratégias mencionadas nas aulas de literatura, organizando os/as estudantes em grupos para a realização das leituras de obras literárias previstas nos conteúdos programáticos da 2ª e da 3ª séries, respectivamente *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum. Cada grupo tinha a responsabilidade de ler, semanalmente, um bloco de capítulos pré-determinado. As leituras eram feitas em casa e, nas aulas, os grupos se reuniam para que os capítulos fossem debatidos. Importante mencionar que, para viabilizar a leitura, utilizamos tanto o material disponível na biblioteca da escola, que contava com alguns exemplares das obras, quanto os próprios celulares dos/as alunos/as, pois disponibilizamos cópias em PDF para os/as que não haviam conseguido o empréstimo na biblioteca.

Nesses debates, fazíamos aproximações contextuais entre as obras e o cotidiano dos/as estudantes, o que os ajudava a perceber que a literatura é, da mesma feita, ligada a seu tempo histórico e dele desprendida, uma vez que, sendo reflexão e crítica da própria questão humana, pode ser e pertencer a homens e mulheres de qualquer tempo. O resultado foi o despertar de interesse dos/as estudantes tanto pelas obras quanto pelas diversas temáticas que elas apresentam, interesse este que expressaram nos debates que realizamos após cada etapa de leitura por blocos de capítulos.

Literatura é *poiesis* e, assim sendo, a educação literária precisa ser pensada pela reflexão crítica, o que demanda que examinemos as nossas próprias práticas docentes e pensemos em estratégias diversas de trabalho, como as que foram



brevemente apontadas aqui. A seguir, apresentamos os resultados do projeto Oficina de Contos e Crônicas, que pautamos nessa mesma compreensão reflexiva

3. O ensino de literatura em ação: enunciações dialógicas da oficina de contos e crônicas

Candido (2011) diz que:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica, inclusive, o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

A literatura, então, atua em favor da desobjetificação humana, dado que se faz expressão do ser/estar no mundo, articulando-se pela enunciação e consequente significação. Ela é sentir, ver e viver humanos, de forma que não pode ser reduzida à simples leitura, em nível de decodificação alfabética. O texto literário põe e dispõe o mundo e, dessa feita, precisa ser lido na complexidade que lhe é própria. O trabalho com a literatura, no chão de escola, deve, portanto, encará-la como um direito humano pelo qual é necessário lutar, a fim de que o acesso à cultura – e, conseqüentemente, à literatura – seja para todos/as, encerrando, ao menos neste campo, a segregação entre classes sociais. É o que defende Candido: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Cosson (2006) aponta que, para formar leitores capazes de experienciar verdadeiramente a força humanizadora da literatura, é preciso ir além do ato de ler *per se*. É preciso, então, buscar uma educação literária ativa, que coloque as aulas de literatura fora da ótica da simples periodização e conceituação, que dificilmente contribui para que se alcance a experiência humanizadora mencionada por Candido (2011), findando por cooperar para a manutenção do *status quo*, uma vez que forma dentro dos muros da cultura hegemônica.

Um educar dialógico, como já esclarecemos, é o que se estabelece na ação e que viabiliza o vozeamento dos sujeitos envolvidos no processo. Na sala de aula, para uma experiência humanizadora em torno da literatura, o diálogo é fundamento primeiro e, sendo desse modo, não se pode pensar as aulas sem a participação efetiva dos sujeitos. O que, aqui, denominamos como “experiências dialógicas”, portanto, relaciona-se ao processo dialógico que estabelecemos para o desenvolvimento das atividades, no qual, a partir de passos distintos, foram sendo criadas as condições para que se firmasse o processo enunciativo, necessário ao que definimos anteriormente como educar poético.

Nessa linha, seguimos a metodologia proposta por Cosson (2006), que, pensando a educação literária de forma ativa, sistematizou passos para o letramento literário na escola, estabelecendo dois tipos de sequência de trabalho, a sequência básica e a sequência expandida. Ativemo-nos à proposta da sequência básica, a qual se compõe de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2006, p. 51).

A motivação consiste no preparo do aluno para o contato com o texto literário. Nela, o professor vai construir as situações que colocam o aluno diante do tema em questão na obra, o que pode se fazer por uma série de instrumentos diferentes e ser desenvolvido tanto por meio de atividades escritas quanto por



meio da oralidade (COSSON, 2006, p. 54-55). Assim, algumas possibilidades interessantes para a motivação são, a nosso ver, a utilização de comparações de situações presentes na obra com situações possíveis ou existentes no cotidiano dos/as alunos/as ou no tempo histórico; a construção de nuvens de palavras; a utilização de poemas ou músicas alusivas.

Já a introdução é a apresentação do autor e da obra e, embora seja uma atividade relativamente simples, demanda alguns cuidados, dos quais destacamos a necessidade de uma apresentação não muito longa e expositiva do autor (o contexto biográfico é um dos contextos apenas); a importância da apresentação da obra, para viabilizar o direcionamento didático do processo, buscando também despertar a curiosidade do leitor sobre a história (pode ser feita uma breve sinopse); além da apresentação física da obra sempre que possível (observação da capa, leitura da orelha, do prefácio, comentários sobre), com uso da biblioteca como aliada (COSSON, 2006, p. 57-59).

Na etapa da leitura, é importante lembrar que se faz necessário um acompanhamento, dado que a leitura literária, no âmbito escolar, tem uma direção e um objetivo que não se pode perder de vista (a discussão das temáticas, objetivando ampliar a compreensão crítica dos/as estudantes, além do conhecimento ligado ao conteúdo em si). É preciso, portanto, que se estabeleça um ritmo para a leitura, de acordo com a extensão do texto literário, o que deve ser acordado no início da atividade, com a delimitação de intervalos de leitura. É necessário também que o professor faça o acompanhamento do processo, o que pode se dar por meio de leituras periódicas sobre os intervalos de leitura. Nessas leituras, podem ser estabelecidas intertextualidades com outros textos e

manifestações artísticas, o que coopera para a amplificação da compreensão e construção de significados (COSSON, 2006, p. 62-63).

O passo final é a interpretação, na qual se concretiza a construção de sentidos a partir do texto literário, pelo diálogo que se vai estabelecendo, ao longo do processo, entre autor, leitor e comunidade. A interpretação se dá em dois momentos: o momento interior e o momento exterior. No momento interior, ocorre a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, até o ápice da apreensão global da obra, com o término da leitura. No momento exterior, dá-se a materialização, a interpretação como ato de construção de sentidos em uma determinada comunidade. Aqui reside o letramento literário, que é o compartilhamento, na comunidade escolar, do que se leu, externalizando-se o ato interpretativo de forma oral ou escrita (COSSON, 2006, p. 64-66).

O trabalho que empreendemos na Oficina de Contos e Crônicas, realizado na etapa de 2022 da observação participante, com turmas da 2ª série do Ensino Médio, foi baseado na sequência básica de Cosson (2006), por entendermos que esta coopera para que se alcance uma educação literária ativa, na qual se desenvolvem enunciações dialógicas, uma vez que os sujeitos do processo alcançam, por meio do diálogo entre si e com a própria literatura, mediado pelo trabalho docente, o vozeamento.

Para que isso se viabilizasse, desenvolvemos os processos de leitura literária, debate temático-interpretativo e orientação e escrita literária, considerando tanto o contexto de escrita dos textos quanto o contexto interpretativo dos/as estudantes. Se o antidiálogo é silenciamento, como bem aponta Freire (1967), ao seguir uma proposta de letramento para o ensino da literatura, buscando torná-lo espaço de expressão da subjetividade, conseguimos estabelecer o diálogo dos sujeitos com o mundo e com suas próprias vivências, rompendo, assim, com o silenciamento



sistemático que se operacionaliza nas estruturas educacionais, especialmente em espaços periféricos, como o aqui apresentado.

O projeto foi pensado e executado a partir dos diálogos estabelecidos com o docente em seus Horários de Trabalho Pedagógicos (HTPs). Nessas conversas, buscamos refletir, juntos, com base nos conteúdos programáticos previstos, sobre alternativas de execução do projeto e, para tal, realizamos a escolha de material-base a partir dos conteúdos, definimos os passos de trabalho para a realização da oficina e elaboramos o calendário de execução. O projeto foi registrado, junto à gestão escolar, como atividade oficial da escola.

Realizamos a Oficina de Contos e Crônicas entre os meses de maio e junho de 2022. Tomando como base a proposta de Cosson (2006), dividimos a execução do projeto em passos, que definimos como: 1) leitura de contos e crônicas diversos, dentro do conteúdo programático de literatura brasileira contemporânea (foram trabalhados textos de Conceição Evaristo, Luiz Fernando Veríssimo, Rubem Braga e Clarice Lispector); 2) debate temático-interpretativo; 3) orientações de escrita; 4) produção escrita.

No passo 1, pedimos aos estudantes que lessem conosco, estabelecendo alternância entre os leitores. Após cada texto, abrimos para comentários de impressões. Dessas impressões que os/as estudantes apontavam, fazíamos anotações, montando um quadro de palavras-chave, uma espécie de nuvem de palavras, que depois utilizamos no debate temático-interpretativo.

No passo 2, iniciamos com a conceituação de conto e crônica (a escolha por trabalhar a leitura antes da conceituação se deu para que pudéssemos identificar as características dos gêneros textuais nos próprios textos lidos, ao invés de adotar o modelo tradicional de conceituação, que utiliza a exemplificação por sentenças);

após a conceituação, resgatamos as palavras-chave suscitadas no passo 1 e, a partir delas, procedemos ao debate temático-interpretativo, no qual os/as estudantes apontaram suas perspectivas sobre os temas e contextos. Durante esse passo, solicitamos aos/às estudantes que se organizassem em pequenos grupos, para que pudessem também estabelecer diálogo entre si sobre os textos. Pedimos, então, que conversassem entre si na primeira parte das aulas e, na segunda parte, abrimos o debate mencionado.

No passo 3, de posse dos temas que se apresentaram no processo (família, cotidiano, trabalho, relacionamentos, sociedade, amor, violência), passamos às orientações para a escrita, ficando a critério de cada estudante decidir que tema adotaria para a produção textual.

No passo 4, os/as estudantes produziram os textos. Acompanhamos a produção textual tirando dúvidas e orientando. As escritas dos/as estudantes revelaram o interesse destes/as por enunciar acerca de suas vivências, de seu cotidiano. Em sua maioria, os textos elaborados foram crônicas, nas quais eles/as discutiram, pelas linhas literárias, sobre episódios de suas próprias histórias de vida. A importância de narrar sobre si, ficcionalizando vivências de infância e do dia a dia, é que, deste modo, eles/as definem suas presenças no espaço e no tempo. Vale registrar que também os contos produzidos tematizaram sobre as experiências históricas dos sujeitos.

Em seus estudos acerca do romance, Bakhtin (2002) formula um conceito que é bastante importante para a compreensão da discursividade, que é o conceito de “cronotopo”:

À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos cronotopo (que significa “tempo-espaço”). Esse termo é empregado nas ciências



matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). [...]; nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço) (BAKHTIN, 2002, p. 211).

O cronotopo estabelece-se, então, como ponto de intersecção entre os discursos, viabilizado a partir de construções espaço-temporais. Assim como, na narrativa romanesca, os cronotopos organizam-se para dimensionar a construção do discurso, na discursividade da nossa experiência histórica, eles estabelecem os pontos de encontro dos enunciados, sedimentando nossos processos de significação. Desse modo, as ações humanas, as vivências, as peripécias vão se dar no entrelaçamento de espaços sociais e a partir de ações pontualmente estabelecidas na temporalidade.

Ao olhar para os temas suscitados nos debates, os quais conduziram a escrita dos/as estudantes (família, cotidiano, trabalho, relacionamentos, sociedade, amor, violência), observamos que cada um deles se faz uma categoria de sentido, um espaço dialógico por meio do qual os/as estudantes se situam enquanto sujeitos no espaço e no tempo de suas vivências. E cada categoria se inter-relaciona com a outra a partir dos cronotopos que interligam aqueles sujeitos, os quais são “cronotopos de encontro”. Bakhtin (2002, p. 221-223) aponta o “cronotopo do encontro” como um dos mais importantes organizadores da composição do romance, sendo ponto de culminância ou peripécia no enredo na maioria das vezes. Ora, o que observamos é a configuração de três cronotopos de encontro que situam aqueles sujeitos em seus espaços de enunciação, a saber: cronotopo Zona Leste, cronotopo “Escola Açaí”, cronotopo 2ª série. É nesses espaços de intersecção que se fazem as construções espaço-temporais polifônicas que organizam as discursividades dos sujeitos, viabilizando as peripécias nos enredos de suas

subjetividades, tematizados pelas vivências do cotidiano que eles/as narram em suas crônicas e contos, tocando nas relações familiares, nas relações de trabalho, nos sentimentos, no viver em sociedade.

Para fechar o ciclo de atividades, organizamos a culminância do projeto com a apresentação da produção escrita coletiva, sistematizada em uma coletânea de contos e crônicas. Realizamos, então, um pequeno evento, em 21 de junho de 2022, com participação de toda a escola. Durante a apresentação, foram feitas leituras expositivas dos textos pelos/as autores/as e também ficou disponível a coletânea para leitura individual. Houve, ainda, a exposição dos melhores trabalhos, os quais foram impressos em formato A3.

Fizemos, simbolicamente, uma premiação, com chocolates, para os/as autores/as dos melhores textos. Infelizmente, não se viabilizou uma impressão profissional do material, mesmo que tenha sido pleiteada pela gestora da escola junto à Seduc-AM. Realizamos, então, a impressão de alguns exemplares em formato de encadernação espiral e disponibilizamos para distribuição nas turmas da escola, além de termos enviado o material, em formato PDF, nos grupos das turmas. O material em encadernação espiral passou a integrar, também, o acervo da biblioteca da escola.

Freire (2020, p. 115-117) diz que o diálogo começa quando o educador busca, no conteúdo programático, espaço para a reflexão diante da realidade. Para o “educador bancário”, o conteúdo é apenas um emaranhado de informes que precisa ser depositado nos educandos, sendo sua transmissão pura e simples o objetivo do trabalho. Para o “educador-educando”, o conteúdo não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada daquilo que o educando, no diálogo que estabeleceu com o educador, colocou como elemento de seu saber, parte de sua reflexão sobre as coisas do mundo. Dessa feita, para o autor, a



educação dialógica é aquela que se faz não do educador “para” o educando, mas do educador “com” o educando, importando aos conteúdos não apenas as definições temáticas e conceituais, mas também as dúvidas, anseios, esperanças e desesperanças dos sujeitos do processo.

Nos passos da execução do projeto, buscamos trabalhar nessa linha de compreensão dos conteúdos, levando aos/às estudantes não apenas aquilo que era conceito/tema, mas também aquilo que se ligava aos conceitos/temas a partir de suas leituras de mundo. Assim, vimos surgirem, nos trabalhos produzidos, reflexões profundas sobre temas que, atravessados pela literatura, pertencem à vida prática. Ser e estar no mundo, desse modo, foi expressado pelas vozes dos/as estudantes na literatura por eles/as produzida, produzindo-se, então, suas enunciações dialógicas. A literatura se fez, portanto, o direito inalienável a que Candido (2011) faz referência, pois oportunizou a fala de cada um/a deles/as e, ao se construir espaço de vozeamento, opôs-se ao antiálogo, sendo pronúncia do mundo (FREIRE, 2020, p. 111).

O que a execução do projeto mostrou, portanto, vai ao encontro daquilo que esteve em reflexão neste trabalho: a necessidade de pautar o ensino de literatura pelo educar poético, fazendo das aulas de literatura um espaço dialógico. Os diálogos entre os sujeitos do processo escolar, em cada passo do projeto, permitiram a troca de aprendizagens e assentiram olhar para o texto literário pela perspectiva de significação do mundo.

3. Considerações finais

Nas ações aqui apresentadas, buscamos mostrar que, na pesquisa de campo empreendida, objetivamos realizar um trabalho contextualizado do texto literário, pautado na perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual importa a realidade histórica dos sujeitos. Isso se deu a partir da mediação docente, alinhada ao diálogo com os/as estudantes, considerando suas vivências como pontes no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo oportunizado pelo trabalho com a literatura. O que se desenvolveu, dessa feita, foi um trabalho com o ensino de literatura que viabilizou aos/às alunos/as a reflexão sobre a própria literatura, sobre si e sobre o mundo. Vale destacar que esse caminhar para uma prática dialógica do ensino de literatura parece-nos ser uma trilha que a docência em literatura pode e deve seguir, de modo a desenvolver ferramentas necessárias à resignificação do educar literário.

Viver a experiência literária é inscrever-se no mundo. O educar poético vozeia e a “escrevivência” – para usar o termo forjado por Conceição Evaristo na definição da escrita literária como uma escrita do viver – nele se viabiliza. A literatura nos atravessa e, nessa travessia, ela nos encaminha à reflexão crítica e nos faz ver as operacionalizações do poder imprimindo, sobre nós, sua marca, cotidianamente.

É importante pontuar, ainda, que, em pesquisas de perspectiva dialógica, como esta, nas quais o centro do trabalho está nos processos de significação suscitados pelas enunciações dos sujeitos, a análise cronotópica se mostra um importante caminho de compreensão dos discursos produzidos como resultados. Ao olhar para os temas suscitados pelas enunciações dos sujeitos, notamos que se estabeleceu um *locus* dialógico por meio do qual estes se situaram no espaço e no tempo de suas vivências. Assim, por meio dos fluxos narrativos que se desenharam a partir dos cronotopos, pudemos mapear os processos de significação,



organizando as categorias de sentido suscitadas, o que viabilizou situar os sujeitos no tempo-espaço do discurso, conforme apontamos na discussão. Desse modo, evidencia-se que analisar as enunciações a partir do cronotopo bakhtiniano viabiliza observá-las nos tensionamentos discursivos polifônicos em que se inscrevem, dialeticamente, e nos conduz a uma construção do conhecimento que se efetiva pelo diálogo e para o desvelamento.

Ao ler aquilo que produziram os/as estudantes, no desenvolvimento do projeto Oficina de Contos e Crônicas, observamos, então, esse ser/estar no tempo/espaço, que assenta o exercício da escrevivência. Os temas do cotidiano, as vivências da periferia, os modos de olhar e sentir a existência tomaram forma em sua escrita literária, o que nos faz ver que a vida metaforizada pela literatura se ressignifica (PETIT, 2009). É um ensino de literatura pensado a partir dessas preocupações que permite a ampliação do processo de significação dos sujeitos no chão de escola. Ações do educar poético são, portanto, necessárias à construção de sentidos na existência.

Referências bibliográficas

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. *Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da COVID-19*, 2020. Disponível em:

<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Plano-de-retorno-as-atividades-WEB-Manaus.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2011.

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

DALLOS, Rudi. Métodos observacionais. In: BREAKWELL, Glynis M.; HAMMOND, Sean; FIFE-SCHAW, Chris; SMITH, Jonathan A. (Orgs.). *Métodos de pesquisa em Psicologia*. Tradução de Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 134-155.

FERNANDES, Frederico. Por uma Poética da Cura: a poesia oral e seus desígnios socioculturais. In BARZOTTO, Leoné Astrid (Org.). *Literatura e práticas culturais: linguagens e intercâmbios*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PONTECORVO, Clotilde. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Cláudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Moraes. [s.l.]: EbooksBrasil, 2001, 243 p. (pdf). Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em 02 fev 2022.

Recebido em 19/01/2023

Aceito em 06/06/2023

Em defesa de uma educação literária por meio da construção de sentidos nas letras do Mayombe

In defense of a literary education through the construction of meanings in the lyrics of Mayombe

Ana Cristina Pinto Bezerra¹

RESUMO: A importância da educação literária compreende o núcleo desta análise, na qual são discutidos os aspectos que envolveram a leitura desenvolvida em sala de aula da obra Mayombe (1980), do angolano Pepetela, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Para tanto, a fundamentação teórica e metodológica do letramento literário foi relevante para que fosse possível analisar as questões inerentes a cada estágio do momento de leitura dessa obra em sala de aula.

ABSTRACT: The importance of literary education comprises the nucleus of this analysis, in which the aspects that involved the reading developed in the classroom of the work Mayombe (1980), by the Angolan Pepetela, in a third-year high school class are discussed. Therefore, the theoretical and methodological foundation of literary literacy was relevant so that it was possible to analyze the issues inherent to each stage of reading this work in the classroom.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária; Mayombe (1980); Letramento Literário

KEYWORDS: Literary education; Mayombe (1980); Literary literacy.

1. Introdução

As pessoas devem estudar, pois é a única maneira de poderem pensar sobre tudo com a sua cabeça e não com a cabeça dos outros (Pepetela, 2013).

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.

Em defesa da relevância da aprendizagem, da importância de conquistar a liberdade pela via do estudo, a personagem Comandante Sem Medo, no romance *Mayombe* (1980), do escritor angolano Pepetela, assevera a necessidade de um saber crítico, de aprender para não ser manipulado pelos demais, pensando com a própria cabeça e “não com a cabeça dos outros” (PEPETELA, 2013, p. 75). Afunilando essa linha de raciocínio, destacam-se aqui as considerações de Machado ao perceber a leitura literária como uma forma de propiciar uma educação humanista a partir da qual o indivíduo é capaz de construir e expressar suas próprias visões sobre o mundo e sobre si, dando às “classes menos favorecidas os elementos para que elas possam conhecer a si mesmas e se apropriar dos códigos culturais dominantes, a fim de poder se libertar da mesmice repetitiva e do assentimento dócil que caracteriza um rebanho” (2011, p. 18). Tanto em um ponto de vista quanto no outro, o que é defendido é a possibilidade de um espírito crítico em que o sujeito é capaz de significar o mundo e a si, o que é perpassado pela palavra. Se se é necessário que as pessoas aprendam, estudem para formular suas concepções, não sendo alienadas no processo, é fundamental que a escola possibilite um caminho profícuo para que isso aconteça, o que poderia ser construído por meio do universo da leitura e, para tornar a compreensão mais específica, o universo da leitura literária.

Por mais que tal entendimento seja corrente nas instituições de ensino do país enquanto discurso que ressoa, principalmente, quando avaliações (nacionais ou não) são realizadas com os alunos dos mais diversos níveis de ensino, e o déficit em relação à leitura é observado, a prática pedagógica, por vezes, não parece caminhar de modo que tal realidade seja transformada. O exposto é justificado primeiro pelo pouco espaço dado, por exemplo, à leitura em sala de aula e, de forma mais particular, ao texto literário, o qual enfrenta, geralmente, uma posição



subalterna nas aulas de línguas; segundo pela maneira como tal trabalho é conduzido no ambiente escolar, o que é tomado, muitas vezes, como pretexto para finalidades específicas, distantes, na maioria das vezes, das potencialidades comunicativas que a produção textual poderia apresentar. Assim, para utilizar das palavras de Ferrarezi e Carvalho, o:

texto que antes alimentava a alma e a inteligência, agora alimenta as aulas de gramática como uma razão insossa que sempre traz alguma surpresa de mau gosto ao final: um exercício, uma redação, uma 'análise' (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 12).

Nesse sentido, cabe resgatar, nas salas de aulas, a leitura enquanto ação desencadeadora da construção de sentidos, uma atividade consistente, com objetivos bem delineados, saindo de um trabalho meramente informativo para instigar, justamente, um exercício crítico, o “pensar com a própria cabeça” sobre o qual se falou anteriormente. Para tanto, é necessário que o educador e a instituição da qual faz parte tenham claro qual projeto educacional defendem e que interesses estão sendo resguardados devido à execução de tal projeto. Em outras palavras, a quem serve continuar relegando o texto literário a segundo plano no contexto escolar, ou ainda, tratá-lo como pretexto para discutir, por exemplo, aspectos de cunho somente gramatical. Se o desejo é fomentar um espírito crítico, a reflexão nasce primeiro da elaboração de algumas questões: de que “educação” “fala cada projeto de sociedade que os diferentes discursos políticos representam? E nós, temos clareza de que ‘educação’ falamos? Temos clareza do projeto de sociedade a que se relaciona a educação que temos defendido e pela qual temos trabalhado?” (DALVI, 2021, p. 29).

Com a clareza da importância de uma educação literária, sobrevém o entendimento da singularidade do texto literário, como uma forma característica de significar o mundo e as pessoas por meio de uma linguagem, a qual se apresenta como um repertório de textos nos quais “repousam” os mais diversos valores, em uma série de práticas de produção e interpretação. Diante da potencialidade simbólica da literatura, explorar os mais variados gêneros literários em sala de aula, de acordo com o nível de ensino de cada proposta pedagógica, demanda uma mudança de abordagem frente ao universo de elaboração de sentidos ali descortinado. Restringir a experiência com o texto literário a, por exemplo, verificar um conjunto de características de uma dada corrente literária em dada prosa ou poema acabaria por determinar que o contato com tal produção artística não compreenda uma vivência estética na qual a própria força ética que a literatura possui venha à tona. É necessário que tal vertente do texto literário seja cultivada na escola, como uma produção que, em sua natureza, pode instigar a reflexão, a dúvida, o dissenso, porque ressignifica a vida, revelando a pluralidade, a diversidade de vozes e leituras de mundo, constituindo uma dimensão política, como explica Dalvi:

os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes - e tão próximas - de nós (2013, p. 80, *grifos nossos*).



Partindo desse “processo infundável de humanização” e da “abertura a si e ao outro” em uma ação contínua de “conhecimento” e “reconhecimento” que estimula a composição de um olhar mais crítico, esta análise se volta para o desenrolar de uma experiência literária desenvolvida em uma escola pública, no Ensino Médio Integrado², em uma turma de terceiro ano, como parte da proposta da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas. Motivada pela leitura já apresentada sobre a relevância de uma postura em que a presença do texto literário em sala de aula seja vista de forma significativa, busca-se discutir os aspectos que nortearam a experiência realizada, comentando sobre as atividades planejadas e as conclusões tecidas e reformuladas no decorrer do processo. Para tanto, será estabelecido um diálogo com o paradigma teórico e metodológico do letramento literário que fundamentou a proposta didática em foco, envolvendo a fase que antecede a leitura, o decorrer desta e o momento de fechamento do ciclo. Dessa maneira, a escrita aqui em destaque está organizada conforme a análise desses três momentos e as questões que são pertinentes a cada estágio em foco.

Desde já, há que se deixar claro de que a premissa seguida neste artigo abre espaço para revisões, dúvidas e readequações ao mesmo tempo em que se compreende que é preciso, consoante com o que afirma Dalvi, “nos libertarmos da noção simplória de que a educação e a literatura, automaticamente, como causa e efeito, nos tornarão pessoas melhores, mais humanas e preocupadas com a vida em comum” (2021, p. 34). Por sua vez, há o desejo de problematizar concepções e

² Modalidade 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 demandas econômicas da região. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, os “cursos técnicos de nível médio na forma integrada fundamentam-se [...] nos princípios da politecnia, da formação unilateral, da interdisciplinaridade e da contextualização” (IFRN, 2012, p. 111).

perceber formas de edificar um diálogo com e pelo texto literário, o que perpassa uma releitura dos papéis implicados nesse processo: o do aluno, o do professor e o do texto.

Para adentrar na discussão, é necessário deixar manifestos os aspectos motivadores para a elaboração e realização da proposta, algo que também se relaciona com elementos que fazem parte do primeiro estágio do processo. Além do que já fora explanado sobre as dificuldades comumente encontradas em relação a um contato mais satisfatório entre o aluno e a leitura literária, outras justificativas são acrescentadas para que seja possível suscitar um olhar mais significativo e vivencial do diálogo com o texto literário selecionado, em que o aluno é visto como um sujeito leitor (em construção), desvencilhando-se de uma postura passiva frente ao texto. Uma das justificativas compreende a tentativa de ir além de enxergar o texto em foco “apenas” como um material a ser “dissecado” e apresentado de modo fragmentado em resumos, fichas de leitura e questionários que pouco ou nada exploram sobre a linguagem literária e a possibilidade de uma experiência estética com o texto.

Além disso, a “porta” aberta para que o diálogo com outros cenários seja vislumbrado compreende uma oportunidade para conhecer outros contextos, rever determinadas visões, muitas vezes difundidas à exaustão sobre dados grupos sociais, convertendo-se em uma possibilidade de aprender com as experiências alheias, questionar as próprias ideias e julgamentos, chegando, até mesmo, a estabelecer uma ponte entre o vivido no texto, as questões sociais ali instigadas, e o próprio cenário no qual o sujeito leitor estaria inserido. Há nisso também um sentido político, conforme assevera Machado, o qual “é fundamental para a democracia. Permite entender em que cada um de nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças. Chegar perto do próximo” (2011, p. 27).



Esse desafio em relação ao outro se aproxima de um aspecto importante que faria parte do primeiro estágio da proposta pedagógica em destaque, o que corresponde à seleção do texto literário a ser alvo da experiência planejada. Nesse momento, é comum que o docente se questione sobre quais critérios determinariam a eleição por uma obra ou outra, em diálogo com o currículo da instituição, transformando tal seleção em uma ação que deve ser feita com base em princípios claros sob o risco de que, durante o processo de leitura da turma, o professor possa assumir de forma mais confortável o papel de mediador da leitura, justificando para os alunos a relevância da atividade a ser empreendida. É natural que questões, como a predileção dos discentes por algum tipo de texto, ou mesmo a tentativa de eleger uma obra pensando que essa poderia despertar uma maior aceitação pelos alunos por ser algo que faria parte dos interesses pessoais dos indivíduos presentes naquele contexto, sejam colocadas em cena.

Contudo, por mais que o terreno da afetividade, das emoções não possa, de forma alguma, ser descartado, se se deseja planejar uma experiência literária minimamente satisfatória, não cabe ao “gosto” dos discentes o parâmetro definidor e único de como seria deslindada a prática de aprendizagem³. Isso não significa dizer que não se deva procurar incitar a simpatia dos estudantes pela leitura e que não se deva levar em consideração a expressão de um pensamento pessoal sobre o texto pelo aluno visto como sujeito leitor, tendo em vista que tal ato poderia ser um primeiro passo para que o discente teça laços com o texto e, assim, possa ampliar tal contato com saberes sobre o texto em outro nível, com obras “*das quais*

³ É importante fazer a ressalva de que as considerações manifestas partem do olhar lançado ao público alvo da proposta pedagógica, isto é, alunos que estão em vias de conclusão do Ensino Básico.

eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p. 24, *grifos no original*).

Trazendo para a vivência a ser analisada, o romance *Mayombe* foi definido como texto central da proposta pedagógica em foco. Ele possui como enredo a luta pela libertação política de Angola nos conflitos contra os portugueses na década de 70, em que os militantes do movimento viviam as contradições do combate e os questionamentos inerentes às dúvidas sobre a guerra em meio às consequências da colonização. À primeira vista, a narrativa poderia parecer distante aos olhos dos adolescentes-alvos da atividade, principalmente quando se considera a pouca relação que tais indivíduos possuem com o continente africano, o pouco conhecimento da História e cultura desse cenário. Contudo, a seleção de tal prosa partiu, em resumo, de duas justificativas: uma de ordem mais estética e filosófica; e outra de ordem mais prática, mas não menos importante.

A primeira causa vai ao encontro da ideia de que o texto selecionado carece de ser uma obra que desafie o estudante, que provoque questionamentos, que estimule a possibilidade de múltiplas leituras por conter uma densidade, levando-se em consideração “o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas” (DALVI, 2013, p. 78). A exploração da experiência humana em contextos limites como o ambiente de guerra, a pluralidade étnica representada no *Mayombe*, as divergências oriundas do modo como as personagens lidam com as diferenças na batalha são alguns aspectos que poderiam gerar questionamentos no leitor diante da diversidade simbolizada na prosa, algo que é representado inclusive pela variedade de narradores que assumem o ponto de vista sobre o que é vivido em Angola. Ademais, torna-se válido ter em vista leituras para além do



cânone eurocêntrico, trazendo para o âmbito escolar algo que comunique sobre um contexto que tal cânone não focaliza muitas vezes. Isso é importante, porque “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).

A segunda causa de ordem mais prática refere-se à necessidade de considerar o acesso do discente ao livro como um ponto importante para o bom desenvolvimento da leitura, o que se torna, por vezes, impossibilitado diante da realidade social vivenciada no país no tocante à desigualdade econômica, de maneira que o docente precisa considerar em seu planejamento de que modo tal leitura poderá vir a ser viabilizada, já que, por vezes, nem todos os alunos possuem condições financeiras para adquirir o material, e as bibliotecas, quando dispõem da obra, não apresentam número suficiente para que o trabalho seja orientado em uma turma que contém na faixa de 30 a 35 alunos. Assim, a seleção de *Mayombe* levou em conta a disponibilidade dessa obra na escola na qual a proposta foi desenvolvida, mais especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*Campus Apodi*), no ano de 2022, devido ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁴, o qual, após consulta e indicação das instituições escolares entre as obras listadas no Programa, distribui materiais de apoio à prática pedagógica em um quantitativo adequado para o

⁴ De acordo com as informações disponíveis no Portal do MEC, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, reuniu as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Para maiores informações sobre o Programa e o sistema de escolha das obras, as informações estão disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em 10 set. 2022.

acompanhamento de atividades de leitura como a proposta aqui empregada. Nesse sentido, interceder em favor da possibilidade de realização da leitura literária envolve a defesa do acesso ao livro, o que demanda um esforço conjunto da instituição e um entendimento claro de qual projeto de educação estaria sendo defendido pela comunidade escolar, aspecto citado anteriormente.

A presença do texto literário em sala possibilita que seja efetivada uma das fases do processo de letramento literário, relacionada ao manuseio do texto pelo aluno. Nesse estágio, ocorre:

“o encontro pessoal do aluno com a obra. Esse encontro deve ser planejado e incentivado pelo professor, mas jamais substituído pela mediação docente, uma vez que ele é o componente essencial da experiência literária” (COSSON, 2020, p. 186, grifos no original).

Para que tal contato fosse efetivado de forma mais significativa foram pensadas algumas atividades a serem mais bem comentadas neste momento. Uma delas focalizou uma avaliação diagnóstica dos alunos tanto sobre as experiências de leitura existentes (ou não) já vividas por eles quanto os conhecimentos que detinham sobre o cenário no qual a obra selecionada está inserida, sem que fosse revelado ainda que *Mayombe* seria o texto a ser lido. Por meio de um formulário disponibilizado via Google Forms⁵, com perguntas abertas e quantitativas, foi possível acompanhar as respostas dadas pela turma sobre aspectos do gênero romanesco: o que representaria um romance para eles, se houve algum contato entre o discente e a leitura desse tipo de gênero literário em sua trajetória escolar e para além dela. Além disso, observou-se o olhar dado pelos alunos sobre, por exemplo, imagens que relacionavam o contexto africano a um ambiente inóspito, miserável, caótico, e que eram automaticamente vistas como parte desse território,

⁵ O formulário pode ser consultado por meio do seguinte link: <https://forms.gle/1r4MFeTsjk86UoA6>.



enquanto que imagens (que faziam realmente parte de África) que apresentassem cenários urbanos, desenvolvidos economicamente ou paisagens exuberantes não eram assinaladas pelos discentes como parte do continente referido. Os alunos responderam, ainda, sobre o processo de independência de Angola, se ele teria sido semelhante ou não ao que fora desencadeado na também ex-colônia portuguesa, Brasil, o que revelou comentários afirmando que não se lembravam disso ter sido comentado durante a vida escolar daqueles ou mesmo que isso tenha sido apresentado nos livros didáticos aos quais tiveram acesso.

O compilado de resultados do formulário pôde ser comentado em aula sobre as visões pré-concebidas dos estudantes sobre o continente africano, desconsiderando sua diversidade e repercutindo uma dada visão sobre tal ambiente, chegando a reduzi-lo à condição de país. Tal prática pode ser vista como uma forma do professor instigar a importância de desconstruir “histórias únicas”, para fazer uso de uma expressão cara a esse contexto da escritora Chimamanda (2019), e poder abrir-se ao outro, ao invés de aceitar o rótulo sem maiores fundamentações e questionamentos. Nessa senda, sobrevém a relevância de integrar a literatura afro-brasileira e africana⁶ às leituras presentes na sala de aula e, nesse panorama, concordar com o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino sobre “História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares” (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

⁶ Na proposta de trabalho para a disciplina de Língua Portuguesa voltada para os cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, o currículo do terceiro ano apresenta na grade da disciplina referida o seguinte tópico de estudo: “Estudos da Literatura afro-brasileira e africana: discursos e territórios”, aspecto que pode ser consultado por meio do endereço: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/ensino/projeto-politico-pedagogico/> Acesso em 03 jan. 2023.

Uma vez revelada a obra a ser lida, os alunos puderam iniciar seu manuseio, explorando elementos como a capa, a dedicatória presente no romance, além da existência de um glossário ao final da prosa, o que já estimulou questionamentos quanto ao fato do texto estar escrito em Português e carecer de um glossário. Entendendo que é “preciso diversificar as atividades e os recursos didáticos utilizados para atrair o aluno ao estudo da literatura” (SILVA, 2022, p. 90), uma das tarefas realizadas pelos discentes correspondeu à leitura das capas de várias edições do *Mayombe* para que fosse possível tecer as primeiras expectativas de leitura em relação ao texto. Os discentes pesquisaram essas edições e foram estimulados a expressarem suas primeiras visões sobre o que aconteceria na narrativa e o que imaginam que correspondesse a uma história em que há uma guerra, partindo do repertório de leituras de mundo que já possuíam. Após isso, houve a orientação para que criassem, em equipe, uma primeira versão de capa para o romance, selecionando que elementos teriam destaque, quais cores seriam usadas, se manteriam o padrão que observaram nas publicações visualizadas. Para tanto, a ferramenta *Canva*⁷ foi bastante utilizada, propiciando uma primeira recriação de sentidos, a qual seria revisitada ao final da leitura do romance, de modo que os discentes deveriam decidir se fariam modificações e, caso isso ocorresse, o que motivaria tal decisão.

Esse tipo de atividade promove uma inter-relação entre a leitura do texto literário e a força criativa dos estudantes, impulsionada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), conciliando o fomento à inventividade e à interatividade em uma composição autoral dos discentes sobre a narrativa lida. Entende-se que tal ação responde a um objetivo comum a práticas

⁷ Plataforma que possibilita a elaboração e o compartilhamento de atividades em grupo, oportunizando a criação de conteúdo por meio de gêneros textuais bastante diversos. Está disponível no link: <https://www.canva.com/>.



pedagógicas que estejam atualizadas com o cenário da cultura digital na qual, geralmente, os alunos estão inseridos, em que se procura integrar “o ensino de literatura ao dinamismo da cultura digital, articulando as práticas de leitura e letramento literário às inovações tecnológicas” (SILVA, 2022, p. 109). Embora as demandas do mundo tecnológico prevejam ações menos conservadoras, isto é, menos atreladas a tempos e espaços específicos, mais plásticas e mutáveis, por assim dizer, o ambiente escolar brasileiro ainda sugere uma tendência a uma forma mais tradicional de educação que parece não se adequar às necessidades formativas de um mundo cada vez mais conectado:

Nesse contexto, espera-se que o indivíduo aprenda a ser criativo, desenvolva a capacidade de participação, reflexão crítica, autonomia pessoal, para apropriar-se do conhecimento disponível e saber utilizá-lo em benefício próprio e da coletividade” (ALCICI, 2014, p. 6).

De forma que não se trata de incentivar o uso da ferramenta digital por ela mesma, mas fazer disso uma ação inovadora que estimule o pensamento, a reflexão. Nesse sentido, dialogar com o panorama do letramento literário envolve propiciar estratégias para que o aluno possa ampliar sua competência leitora no tocante aos textos literários, o que demanda uma apropriação de sentidos, em outras palavras, envolve um agir sobre os sentidos do texto, questionar, explorar as simbologias ali presentes, o que não é possível com uma postura passiva do discente. Ao contrário, para incitar uma postura mais crítica e inventiva que, por vezes, contribui para aproximar o leitor do texto por entender que esse acaba também sendo seu, por imprimir sua leitura nele, é fundamental fomentar, como visto, oportunidades para que a criatividade dos alunos possa ser estimulada. De acordo com Ivanda Silva,

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao EM, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis (2022, p. 78).

Para dar continuidade à proposta didática em foco, vem a ser circunscrito o estágio relacionado ao momento da leitura e, nesse circuito, entra em cena a leitura responsiva, a qual “pode ser compreendida como a 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 fase, o aluno é incentivado a entender o texto em diálogo com outras produções, literárias ou não, produzindo uma resposta a esse diálogo, o que pode originar outros textos concretizados em gêneros diversos que oportunizem ao discente transformar-se em sujeito autor daquilo que manifesta. Por essa visão, “é fundamental que as aulas de literatura compreendam não apenas o encontro do leitor com a obra e a articulação de uma resposta a esse encontro, mas também a interpretação dessa obra que define e fundamenta o próprio ato de ler literariamente” (COSSON, 2020, p. 189).

Para ilustrar esse estágio, será comentada uma das atividades desenvolvidas com a turma. Essa tarefa compreendeu a produção de um manifesto, considerando a veia ideológica manifesta pelas personagens no romance, as quais defendem a libertação de Angola seguindo um viés marxista. Orientou-se aos alunos que escolhessem um dos guerrilheiros para que, simulando tal ser fictício, escrevessem um manifesto direcionado à população angolana, vista na trama como um povo que ainda não participava, de fato, da luta. Para substanciar a produção, foram realizadas rodas de conversa em sala de aula, de maneira que fossem comentadas as singularidades de pontos de vista defendidos por cada



personagem, a forma de enxergar a participação popular e a maneira de convencer a população a apoiar uma dada causa. Na oportunidade, foi possível tecer uma relação com o discurso político, e com a veiculação de ideias extremadas sobre posições partidárias no contexto brasileiro, o que envolvia a própria compreensão do que seria comunismo, e os efeitos de uma população alheia às decisões políticas do lugar onde vive. A questão da autocrítica que alguns guerrilheiros fazem à própria ideologia que seguem permitiu explorar a questão dos privilégios e como isso poderia ser exemplificado na sociedade brasileira, por exemplo. Percebeu-se que, longe de um discurso panfletário, o romance estimula a elaboração de questões sobre ética, sobre sociedade, sobre sonho, sobre realismo, sugerindo uma visão, por vezes, incômoda acerca do futuro.

Desse modo, as perspectivas em relação ao futuro de Angola sugerem as dissidências que as personagens apresentam, principalmente em relação à forma como enxergam que a luta deveria ser desenvolvida, compondo um aspecto relevante para ser discutido em sala de aula quanto aos conflitos humanos que a guerra apresenta. Enquanto o imaginário sobre uma narrativa de guerra geralmente não apresenta uma leitura singular dos soldados em combate, tratados, muitas vezes, como um número, um meio para atingir determinado fim, no texto de Pepetela foi possível descortinar, paradoxalmente, um exercício de humanização dos combatentes em um processo de desumanização dos sujeitos. Isso é formalizado esteticamente na prosa pelas múltiplas vozes que se fazem audíveis, concordando e discordando entre si, refutando e evocando outros valores axiológicos, chegando, até mesmo, a pôr em causa o próprio sentido da guerra, os discursos que a alimentam e a imagem que é construída sobre quem seria o inimigo:

O combatente estava convicto que o estrangeiro que defrontava era o somatório de todos os vícios, de todas as baixezas. Era fácil odiar pessoalmente o soldado que avançava contra ele, não o inimigo em abstrato [...]. Hoje, quem é o combatente consciente que nisso acredita? Só existe o ódio ao inimigo em abstrato, o ódio ao sistema que os indivíduos defendem. O soldado inimigo pode mesmo estar em contradição com a causa que é forçado a defender. O combatente revolucionário sabe disso; pode mesmo pensar que aquele inimigo é um bom camponês ou um são operário, útil e combativo noutras circunstâncias, *mas está aqui envenenado por preconceitos, supercondicionado pela classe dirigente para matar* (PEPETELA, 2013, p. 212-213, *grifos nossos*).

Assim, as produções dos alunos revelaram, justamente, essa pluralidade de visões de mundo e formas diferentes de perceber como seria a participação popular no conflito, o que, de alguma forma, era alimentado pela visão que os discentes faziam da personagem escolhida, bem como dos argumentos que o ser fictício em questão utilizaria para convencer a população a atuar na guerra. Uma das dificuldades ilustradas pelos discentes foi, justamente, diferenciar os pontos de vistas de cada personagem e planejar quais seriam as melhores estratégias em busca do convencimento da população, algo que era debatido pelas próprias personagens do romance:

Sejamos sinceros connosco próprios. Não vamos chegar aos cem por cento, vamos ficar nos cinquenta. Por que então dizer ao povo que vamos até aos cem por cento?

- Como é que vais dizer que só ficaremos pelos cinquenta por cento? Isso desmobiliza...

- Aí está onde queria chegar! Como todos os do teu grupo, pensas que não se pode dizer a verdade ao povo, senão ele desmobiliza-se [...]. Eu, se estivesse à morte, preferia que mo dissessem, detesto as mentiras piedosas (PEPETELA, 2013, p. 114).



Na leitura responsiva ensejada, a relação do texto literário com o contexto não pode ser ignorada, na verdade é algo que uma leitura literária eficaz já requer e, diante dos aspectos já deslindados sobre o romance de Pepetela, isso ficou evidente para os alunos. Não só um olhar sobre o cenário histórico social de Angola e Portugal no momento recortado na prosa, incluindo o que os discursos oficiais focalizavam sobre a Guerra Colonial, mas também a própria relação do *Mayombe* em diálogo com outros textos literários foi importante de ser tratada em sala de aula, a exemplo do paralelo com a tragédia *Prometeu acorrentado* (escrita por Ésquilo em 470 AC.), tendo em vista que o próprio romance faz remissão a essa obra já na dedicatória: “Aos guerrilheiros do Mayombe, que ousaram desafiar os deuses abrindo um caminho na floresta obscura, Vou contar a história de Ogun, o Prometeu africano” (PEPETELA, 2013, p. 9). Assim, entendeu-se a narrativa literária como um texto em diálogo com outros textos, como algo que recebe e responde às influências culturais, políticas, sociais, ideológicas, entre outras. Nesse sentido, seguindo o paradigma do letramento literário, o texto literário “não pode nem deve ser traduzido como um conjunto de itens ou tópicos curriculares, mas como práticas que passam necessariamente pela leitura da obra literária como texto, intertexto e contexto” (COSSON, 2020, p. 185).

Por essa via, uma visão mais ampla sobre a prosa foi instigada, permitindo que o aluno leitor construísse seu registro sobre o conjunto de “Náufragos numa ilha que se chama Mayombe” (PEPETELA, 2013, p. 20), explorando justamente essas dimensões: texto, intertexto e contexto. Isso foi suscitado na última atividade a ser comentada aqui, a qual diz respeito à criação de um “Jornal do movimento”. Diante dos acontecimentos apresentados no enredo e já finalizada a leitura do romance, cada equipe de discentes produziu uma página de um jornal que seria direcionado

aos demais guerrilheiros espalhados no solo angolano, com informações sobre as ações que aqueles consideravam relevantes de serem informadas. Nessa atividade, foi possível discutir com os alunos o que seria um recorte interessante ou filtragem mesmo das informações, se haveria uma parcialidade na forma como as notícias estavam sendo produzidas, além dos possíveis impactos que uma informação falsa poderia causar nos rumos do combate. Ademais, na composição do texto, foi possível comentar e orientar as produções no sentido de observar os aspectos relacionados ao *design*, a fonte utilizada na estética do texto, a disposição das imagens e a necessidade de fontes para essas, bem como que tipo de linguagem predominaria em um jornal feito por guerrilheiros para guerrilheiros.

Uma vez elaboradas as páginas, cada equipe pôde compartilhar seu “Jornal” com a comunidade escolar em um momento organizado na biblioteca da escola, frisando o porquê das escolhas realizadas perante a leitura que teriam feito do romance, incluindo a forma como organizaram a disposição das informações na página. Esse momento é importante como uma forma de, consoante com o paradigma do letramento literário, aprimorar a experiência literária (COSSON, 2020, p. 186), incentivando a leitura naquele espaço. Em práticas como essa, o aluno pode enxergar o texto que produziu e aquele com o qual interagiu como algo amplo, multifacetado, já que trabalhar “a literatura com base em abordagens intertextuais, interdisciplinares, transversais e intersemióticas permite ao aluno desenvolver uma compreensão mais crítica do fenômeno literário integrado às práticas socioculturais” (SILVA, 2022, p. 82).

Por tudo que fora comentado, as atividades apresentadas, em momentos diferentes do processo, foram permeadas pelo objetivo de promover um encontro profícuo do aluno com o texto, como alguém que se torna sujeito nessa experiência, trazendo para essa suas impressões, concepções e repertório de



leituras. Outrossim, o professor compreende alguém que, menos define uma visão única sobre o texto como o detentor do saber, sugere caminhos, incita perguntas, em uma condução arquitetural do processo, estando aberto a desvios, reformulações. De igual forma, o texto é visto em sua amplitude, não como uma peça fragmentada disposta a ser dissecada em fichas de leitura, mas como um universo que suscita as contradições da realidade, em que as personagens e seus dramas são complexos, como algo que faz parte da vida, uma “construção simbólica da realidade, cuja natureza ideológica permite uma compreensão mais crítica do mundo” (SILVA, 2022, p. 87).

É lícito afirmar que uma das dificuldades mais salutares do processo foi, além de vencer o desconforto inicial dos discentes em relação ao texto, o estranhamento com a estrutura apresentada, o modo de composição dos narradores, os diferentes estilos envolvidos na narração, envolver o rompimento com práticas engessadas de leitura das quais os estudantes já tinham sido participantes. Era comum ouvir comentários sobre formas que eles consideravam “mais simples” de empreender atividades interpretativas sobre o texto, o que geralmente abarcava questionários e resumos do enredo. No entanto, uma vez engajados nas ações interpretativas, ou ainda, nas rodas de conversa sobre o romance, foi possível identificar um maior pertencimento dos alunos no que era proposto, principalmente, quando eram dadas opções para que eles escolhessem qual o caminho que seguiriam, seja selecionando uma personagem (geralmente escolhida por afinidade), seja elegendo um *design* específico para a página de jornal criada, por exemplo, e elaborando a sua própria versão na forma de contar os acontecimentos.

Por conseguinte, fomentar a criatividade discente, o agir sobre o texto a partir de uma leitura embasada, construindo sentidos nessa experiência, perfaz o caminho aqui traçado para uma educação literária que enxergue o aluno como protagonista. Nesse ínterim, a expressividade do sujeito e sua competência de leitura são instigadas em um processo dinâmico e vivo. Nesse, o aluno é chamado a “pensar com sua própria cabeça”, a refletir sobre questões que, se à primeira vista parecem distantes (como os conflitos na densa vegetação do Mayombe), são aproximadas ao indivíduo, posto a questionar-se sobre si, sobre o que faria naquele espaço, sobre suas escolhas, suas próprias dúvidas, tornando a leitura uma vivência e, nesse sentido, uma experiência de aprendizagem.

Referências bibliográficas

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

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, p. 1-22.

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, p. 35-49.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, p. 11-18.

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



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021, p. 17-43.

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

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

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PEPETELA. *Mayombe*. São Paulo: LeYa, 2013.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, Ivanda Maria Martins. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2022, p. 77-115.

SILVA, Maria Valdênia da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In: PINHEIRO, Hélder; ARISTIDES, Jaquelânia; SILVA, Maria Valdênia da (et all.) (orgs.). *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008, p. 41-54.

Recebido em 24/03/2023

Aceito em 01/11/2023

Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula: as especificidades do texto literário a partir de *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki

African literatures in Portuguese language in the classroom: the specificities of the literary text based on *Uma escuridão bonita*, by Ondjaki

Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro¹

RESUMO: Pretende-se, com este artigo, propor uma reflexão crítica e metodológica sobre o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa a partir de *Uma escuridão bonita*, do escritor angolano Ondjaki (2015). Abordaremos estratégias para sua análise em sala de aula, discutindo o papel da arte literária na formação humana. Para isso, tomamos como embasamento teórico principal autores como Antonio Candido (1995), Jaime Ginzburg (2012), Edmir Perrotti (1999), Mia Couto (2009) e Laura Padilha (2007).

ABSTRACT: The aim of this article is to propose a critical and methodological reflection on the teaching of African literature in Portuguese language based on *Uma escuridão bonita*, by the Angolan writer Ondjaki (2015). We will address strategies for its analysis in the classroom, discussing the role of literary art in human formation. For this, we take as the main theoretical basis authors such as Antonio Candido (1995), Jaime Ginzburg (2012), Edmir Perrotti (1999), Mia Couto (2009) and Laura Padilha (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Literaturas africanas de língua portuguesa; Ondjaki; *Uma escuridão bonita*.

KEYWORDS: Literature teaching; African literatures in Portuguese language; Ondjaki; *Uma escuridão bonita*.

¹ Professor assistente doutor no Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da FCLAr, UNESP de Araraquara-SP.



1. Introdução

Este artigo objetiva pensar o ensino de literatura no contexto atual, partindo da sua importância para a formação humana e de possibilidades de abordagem que busquem o envolvimento efetivo do aluno com o texto. Para isso, partiremos das literaturas africanas de língua portuguesa, cujo ensino no Brasil passou a ser obrigatório apenas em 2003 e, pela recente incorporação em grande parte dos currículos, merece ser mais estudada e de modo mais profundo. Portanto, neste momento em que completamos vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, temos uma importante ocasião para refletir sobre aspectos do ensino das literaturas africanas.

Ao problematizar o ensino de história da África, Leila Hernandez (2008, p.14) declara que muito daquilo que estudiosos ocidentais propuseram acerca do continente provém de preconceitos e pré-noções que devem ser, urgentemente, abolidos do ensino em prol do senso crítico e da visão do verdadeiro “caleidoscópio” que África representa. É nesse sentido que será visto também o ensino das literaturas produzidas nos países africanos de língua portuguesa, com ênfase no valor existente em seus textos literários.

Como forma de aplicação das reflexões teóricas e críticas, elegemos a obra do escritor angolano contemporâneo Ondjaki, por ela contar com características interessantes para refletir sobre o ensino de literatura, como: a) o fato de compor diversas formas textuais, como contos, romances, poemas, livros infanto-juvenis e peça de teatro; b) a constância com que trabalha – até explicitamente – a intertextualidade, o que permite partir de sua produção para alcançar a de diversos autores africanos (como Manuel Rui e Luís Bernardo Honwana) e também

brasileiros (como Manoel de Barros e Guimarães Rosa), dentre escritores de outras nacionalidades; c) é um autor jovem, que tem uma linguagem próxima do cotidiano contemporâneo dos alunos; d) suas obras dialogam entre si, contando com personagens que figuram em narrativas diferentes e com um espaço social comum, o que pode incentivar a leitura de outros de seus livros.

Para este trabalho, escolhemos abordar uma narrativa curta de Ondjaki chamada *Uma escuridão bonita* (2015), cuja história pode ser resumida brevemente: um casal de adolescentes, numa noite em que a energia elétrica tinha acabado, resolve contemplar a noite, refletir sobre temas do cotidiano e contar histórias, até que dão seu primeiro beijo. A simplicidade do conteúdo narrado permite que o professor de literatura explore diversos aspectos que fazem parte do discurso literário, ou seja, do modo como a história é contada. Ao se aprofundar nos detalhes da enunciação, notam-se diversos elementos importantes, como: a prosa poética, o contexto histórico de Angola, temas relevantes para as demais literaturas africanas de língua portuguesa, intertextualidade e, ainda, uma porta aberta para o restante da obra de Ondjaki, uma vez que a personagem central do relato protagoniza outras de suas obras.

Com isso, acreditamos que uma leitura atenta e dirigida de *Uma escuridão bonita* possa dar às aulas bom aporte para a formação do leitor literário. Pensamos, nesse sentido, juntamente com Jaime Ginzburg (2012, p.217), em “O ensino de literatura como fantasmagoria”, quando afirma ser preciso proporcionar um modelo de aula de literatura voltado para: a) capacidade de reflexão; b) interpretação do texto literário; e c) leitura continuada de livros.

Jaime Ginzburg refere-se, necessariamente, ao curso de Letras, mas, ao nosso ver, esse modelo de aula não deve se restringir ao nível de graduação e pode ser executado também no ensino médio e no fundamental. Sendo assim, nosso



objetivo geral é propor uma reflexão crítica e metodológica sobre o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa a partir de *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki. Além disso, discutiremos a importância da literatura para a formação do sujeito crítico e os traços fundamentais das letras africanas de língua portuguesa.

Para tanto, tomamos como embasamento teórico principal estudos que podem ser divididos da seguinte forma: a) aporte teórico e metodológico sobre a importância da literatura e seu ensino, em que se destaca “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995), “Leitores, ledores e outros afins”, de Edmir Perrotti (1999), *A literatura em perigo*, de Todorov (2009) e “Literatura para todos”, de Leyla Perrone-Moisés (2006); b) reflexões sobre traços recorrentes nas literaturas africanas de língua portuguesa, como “Que África escreve o escritor africano”, de Mia Couto (2009), “O eterno retorno”, de Nsang Kabwasa (1982), “Eu e o outro”, de Manuel Rui (1985) e *Entre voz e letra*, de Laura Cavalcanti Padilha (2007). Desse modo, estruturamos o texto partindo da importância da literatura e seu ensino, passamos pela questão das literaturas africanas de língua portuguesa e chegamos à proposta de abordagem de *Uma escuridão bonita*.

2. As especificidades do texto literário e ensino

No já muito debatido ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995, p.245), consta uma afirmação importante e nem sempre destacada, que tomamos como ponto de partida da nossa reflexão: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p.245). Quanto a esse trecho, por sua condensação, ao menos três

apontamentos são válidos: primeiro, a relevância da “coisa organizada” da obra literária, ou seja, do modo como as palavras são agenciadas ali para ir além do sentido usual da língua. O escritor, enquanto artista, escolhe, dentre diversas possibilidades de expressão verbal, aquela que possa guardar em si um sentido mais sugestivo e passível de ricas interpretações, o que é um prato cheio para o leitor que pode, mesmo num pequeno conto, encontrar aspectos de diversas ordens: linguísticos, filosóficos, históricos, sociológicos, entre outros.

O segundo apontamento gira em torno da expressão “obra literária”. Deixemos claro que, ao falarmos de aula de literatura, aqui, estamos tratando de arte. A crítica literária tem o relevante papel de julgar o valor das obras ao longo do tempo. Algumas sobrevivem ao passar dos séculos, outras são descobertas depois de anos de sua publicação, e há ainda aquelas que são esquecidas. Ao mencionarmos as “grandes obras literárias” dos “grandes escritores”, estamos nos referindo àquelas que, independentemente da época, têm um potencial significativo que derruba as barreiras espaço-temporais e que conseguiram ver nas palavras e no modo de organizá-las uma forma de ir além da simples comunicação direta.

O terceiro apontamento diz respeito ao fato de a literatura permitir que tenhamos uma visão mais organizada do mundo. É possível, por exemplo, viver vidas diversas através dos olhos de personagens que experimentam os mais intensos sentimentos e, com isso, percebermos a vida de modo mais abrangente. Nesse mesmo ensaio, num outro momento, Antonio Candido (1995) fala que fruição literária é capaz de deixar o sujeito mais “humanizado”, uma vez que reforça vários traços do ser humano, como o culto à beleza e a interpretação crítica. A “humanização” possível através da literatura já foi criticada por autores



como Márcia Abreu (2006), que demonstra, no livro *Cultura letrada*, que fruição da arte literária, por si só, não é capaz de fazer a magia de “humanizar” as pessoas.

Acreditamos que, para se garantir a emancipação do sujeito (termo que preferimos em vez de “humanização”) é necessário um processo de formação de leitor. Fazer com que o aluno *seja* leitor, veja a obra com senso crítico, com olhos críticos e reflita a partir da linguagem ali agenciada. Nesse sentido, tomamos o artigo “Leitores, ledores e outros afins”, de Edmir Perrotti (1999), em que o estudioso diferencia duas maneiras de o indivíduo lidar com a leitura: ele chama de “letores” aqueles:

[...] sujeitos que se relacionam apenas *mecanicamente* com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las.”, enquanto os “leitores” de fato seriam “[...] seres em *permanente busca de sentidos e saberes* [...] (p.29-35, *grifos nossos*).

Portanto, o professor de literatura – independentemente do nível de ensino em que esteja trabalhando – deve se preocupar, constantemente, com a formação desse leitor, para que ele não seja apenas um “ledor”. Para tanto, é necessário que tomemos alguns cuidados, dentre os quais, destacam-se dois: primeiramente, não incorrer no erro de eliminar o gosto do aluno, tentando fazer com que ele abra mão de ler aquilo que não está no cânone escolar ou acadêmico. Em segundo lugar, revelar, paulatinamente, o prazer da leitura e o modo como a literatura é rica em significações. Nesse intuito, é importante a leitura conjunta na sala de aula. Por meio do arcabouço teórico-crítico, consegue-se ir mostrando, a cada leitura, os diversos sentidos ali presentes.

Seguindo essa linha, importa-nos a lição de Tzvetan Todorov (2009), em *A literatura em perigo*:

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; *o que se destina a todos é a literatura*, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa *ferramenta invisível* (p.41, *grifo nosso*).

Isso pode se aplicar ao professor de português do ensino fundamental e também ao professor do curso de Letras que, muitas vezes, acaba enfocando a aula muito mais nas teorias e na crítica literária do que na literatura em si. Usar a bagagem dos estudos literários como ferramenta invisível é conseguir, pela leitura conjunta, por exemplo, demonstrar o potencial de significação existente na literatura e que percebemos por dominar o instrumental teórico e crítico que está a serviço do *corpus*.

Somente quando o aluno é um verdadeiro leitor, e não um “ledor”, ele perceberá, conscientemente, a potencialidade da linguagem literária, que se abre para inúmeras interpretações. Nas palavras de Leyla Perrone-Moisés (2006):

[...] a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformações históricas (p.28).



Quando, por exemplo, há o envolvimento do estudante na leitura de um texto como *Uma escuridão bonita* (2015), surge a possibilidade de ver o mundo pelo olhar de um menino angolano, da década de 1980, que nos apresenta uma visão diferente de mundo a partir da mesma língua com a qual escrevemos e nos comunicamos. Por meio da imaginação, é possível vivenciar um outro tempo, um outro espaço e outras culturas, refletindo acerca de como tais culturas se relacionam com as nossas.

3. Aspectos fundamentais das literaturas africanas de língua portuguesa

Como visto, a literatura tem muito a contribuir para a formação humana, especialmente quando existe um esforço para a formação do leitor crítico. Nesse percurso, é relevante a escolha daquilo que se vai ler. Dentro do cânone acadêmico e escolar, sempre prevaleceu a presença de autores tradicionais do Brasil e de Portugal e, só muito recentemente, têm-se incorporado escritores africanos de língua portuguesa. O ensino dessas literaturas tornou-se obrigatório pela Lei 10.639/03 e, aos poucos, seus livros vêm sendo cobrados em provas de vestibulares, constando em materiais didáticos, entrando nas ementas de disciplinas nos cursos de Letras do país e sendo explorados pelo mercado editorial, com destaque ao trabalho pioneiro de editoras como a Kapulana e a Pallas.

Entretanto, a abordagem dessas literaturas assume, em algumas situações, uma visão que não as valoriza pelos seus discursos e pelos traços fundamentais que apresentam. Exemplo é a apresentação de uma das poucas antologias de poesia dos países africanos de língua portuguesa publicada por nosso mercado editorial: “Não sei se algum leitor encontrará nesta antologia um grande poeta [...] Estou certo, porém, de que se comoverá com muitos dos versos que aqui estão, e

se sentirá solidário com os outros [...]” (SILVA, 2003, p.10). Nota-se, aqui, que não há uma preocupação em realçar o que há de mais elaborado nos poemas em pauta, mas sim uma postura de quem lê pelo exótico e de modo assistencialista.

Para uma abordagem crítica e analítica das literaturas africanas de língua portuguesa é importante sempre enfatizar o plural do que se produz em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Nas palavras de Mia Couto (2009), “África não pode ser reduzida a uma entidade simples, fácil de entender e de caber nos compêndios africanistas. O nosso continente é resultado de diversidades e de mestiçagens”.

Por isso, urge levar ao nosso aluno o conhecimento dos processos históricos dos países africanos de língua portuguesa, respeitando as particularidades de cada um e deixando claro a existência de um apagamento histórico que o eurocentrismo lhes infligiu. É indispensável pensar a questão das mestiçagens, de que fala Mia Couto, e a formação das identidades dos povos desses países. Conforme exposto por Kwame Anthony Appiah (1997, p.248), “[...] as identidades são complexas e múltiplas e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades”.

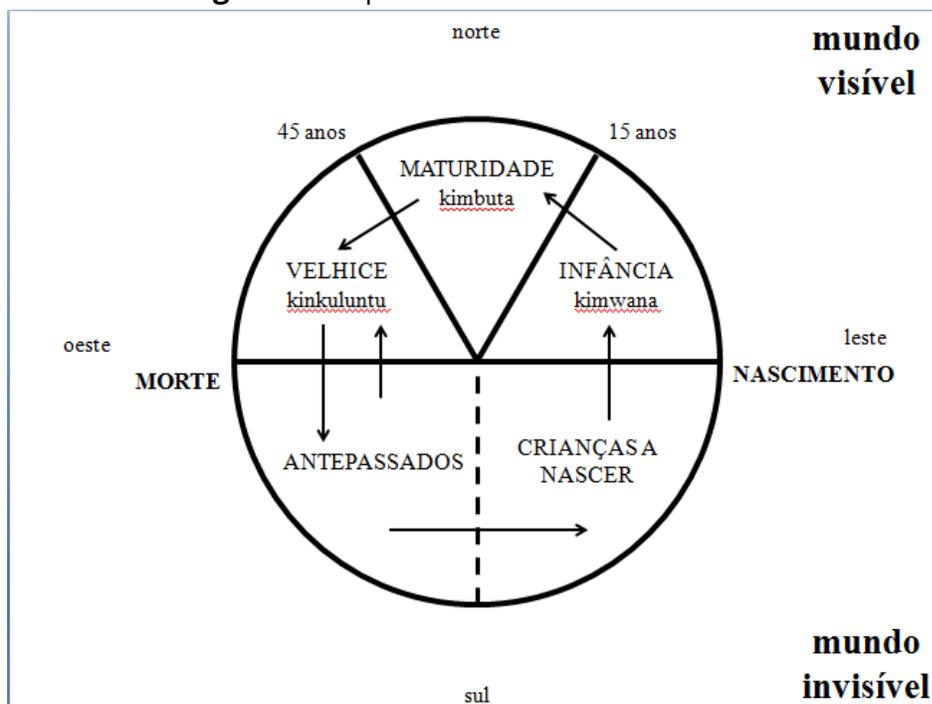
Só a partir de então, adentramos o universo literário, demonstrando como os escritores se valem da palavra escrita para engravidá-la de diversos significados capazes de exprimir suas complexas e múltiplas identidades:

Como escrever a história, o poema, o provérbio sobre a folha branca? [...] No texto oral já disse: não toco e não o deixo minar pela escrita, arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade. [...] Assim reforço a identidade com a literatura (RUI, 1985, p.15).

O trecho supracitado é de autoria do escritor angolano Manuel Rui, que reflete sobre a importância de se manter, no texto literário escrito em língua portuguesa, questões relativas à ancestralidade e à oralidade das culturas africanas. Para se manter o texto oral, no qual se baseava toda uma organização social e a transmissão de ensinamentos entre gerações, no texto literário em português, conta com “armas” como, por exemplo, a prosa poética, que trabalha os ritmos, os sons e imagens dentro de contos, novelas e romances, conforme veremos na abordagem sobre *Uma escuridão bonita* (2015).

Quanto à questão da ancestralidade, faz-se mister a interpretação do seguinte esquema apresentado por Nsang Kabwasa (1982, p.14), em “O eterno retorno”:

Imagem 1 - Esquema de eterno retorno



Fonte: KABWASA (1982).

Tal é a representação da visão animista do mundo, recorrente em diversas civilizações ancestrais africanas. Segundo tal cosmovisão, a vida é uma corrente contínua, que atravessa fases em um lado visível e outro invisível. A criança passa a infância aprendendo com os mais velhos, oralmente, ensinamentos importantes sobre a vida. Os ensinamentos não se resumem a uma fala unilateral, mas envolvem o espaço físico, a dança, o canto e o ritual. Muitas vezes, são transmitidos também através de histórias que, em certas regiões de Angola, são chamadas “missossos”. Na maturidade, o indivíduo colocará em prática o que aprendeu até então e, ao ficar mais velho, passará os ensinamentos para as crianças da nova geração. Após a morte, é considerado um antepassado e, com o correr do tempo, uma criança nasce.

Percebe-se, dentro do mundo visível, que os grandes pilares dessas sociedades são os mais velhos e os mais novos porque ostentam as duas pontas de sustentação da transmissão de conhecimento. Obviamente, tal visão de mundo choca-se com a do sistema capitalista, imposto pelo imperialismo europeu, uma vez que, nele, não há valorização da infância e da velhice justamente por serem etapas da vida que, em geral, não são tão atuantes no mercado de trabalho.

Assim, as literaturas africanas de língua portuguesa, como modo de resistência e de revisitação da ancestralidade, enfatizam, constantemente, o protagonismo de personagens crianças e idosas:

A exemplo do que se dava nos missossos, também contracenam, nas modernas narrativas literárias, mais velhos e mais novos que, juntos, procuram reconstruir, dialogicamente - o velho, pela memória e pela



palavra, e o novo, pela esperança e pelo jogo -, o mundo angolano fragmentado (PADILHA, 2007, p.25).

Com base nisso, propomos nossa leitura do livro *Uma escuridão bonita*, percebendo como esses traços importantes para os países africanos de língua portuguesa, de modo geral, surgem na arte literária de Ondjaki, em específico.

4. *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki: proposta de leitura

Ondjaki é um dos maiores nomes da atual literatura angolana. Embora tenha publicado seu primeiro livro em 2000, o escritor já conta com uma obra vasta, envolvendo os mais diversos gêneros literários. Há romances adultos, como *Quantas madrugadas tem a noite* e *Os transparentes*; coletâneas de contos, como *Se amanhã o medo*; a peça teatral *Os vivos, o morto e o peixe frito*; livros de poemas, como *Materiais para confecção de um espanador de tristezas* e infanto-juvenis, como *O leão e o coelho saltitão*.

Embora seja um autor múltiplo nos tipos textuais que escreve, Ondjaki tem uma marca peculiar, que é a ficcionalização da própria infância, passada nos anos de 1980 na Luanda que vivia os primeiros anos pós-independência. Com isso, ele se vale de certos personagens e de uma mesma ambientação que perpassam várias obras. Há, assim, um universo comum presente, por exemplo, nos contos de *Os da minha rua* e nos romances *Bom dia, camaradas* e *AvóDezanove e o segredo do soviético*.

Tal característica permite que as possibilidades de sua ficção estejam sempre abertas. O leitor que aprecia a obra de Ondjaki fica sempre na espera de uma nova narrativa em que reencontrará a mesma focalização de uma criança curiosa descobrindo os grandes sentimentos humanos pelas ruas da capital angolana.

Nesse universo, destaca-se a trilogia de livros que o escritor intitulou “Estórias sem luz elétrica”, composta por: *A bicicleta que tinha bigodes*, de 2011, *Uma escuridão bonita*, de 2013 e *O convidador de pirilampos*, de 2017. As três histórias não são sequenciais, tendo em comum o espaço noturno de Angola sem a presença da iluminação elétrica e o ponto de vista da narração infantil ou adolescente.

Uma escuridão bonita é, possivelmente, o mais lírico da trilogia. Sua linguagem condensada, repleta de elementos poéticos, permite grande potencialidade de significados. Por isso, nossa escolha de pensá-lo como ideal para uma aula de literatura: é possível, em cinquenta minutos, lê-lo na íntegra em conjunto com os alunos. Apesar de o livro ter cerca de 110 páginas, muitas delas contam com poucas linhas ou com muitas ilustrações. Isso ocorre porque seu projeto gráfico contribui para a significação: todo ele é composto por folhas pretas com escritos em branco, simulando a noite sem luz elétrica em que a história se passa: em meio à escuridão, só a palavra é que brilha. A quantidade de texto distribuído pelas páginas acompanha o ritmo da narrativa: num momento de introspecção, há poucas frases na folha, deixando o leitor reflexivo como o narrador; num momento de suspense, seguem-se várias páginas sem texto algum, apenas com ilustrações, para sugerir a apreensão das personagens. Portanto, o próprio suporte da leitura é carregado de significados que podem ser explorados ao longo da interpretação.

Para nossa metodologia de ensino, pensamos na pergunta feita por Daniel Pennac (1993, p.80), em *Como um romance*: "E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?". Nesse sentido, dedicar uma aula para a leitura compartilhada de *Uma escuridão bonita*, além de proporcionar um momento de diálogo, pode ser a abertura de uma porta para que os alunos continuem, em casa, a leitura de outras obras do autor ou de



outros de língua portuguesa. É um modo de se valer da “ferramenta invisível” de que nos fala Todorov e mostrar, com a leitura conjunta, as possibilidades do texto literário, seus elementos, sua linguagem e os aspectos fundamentais das literaturas africanas nele presentes. É um tipo de aula que valoriza o texto em si, com suas especificidades, pensando nos recursos ali agenciados para criar significados múltiplos.

O ideal seria, após a apresentação do autor, mostrar o aspecto físico do livro e pensar, em diálogo com a sala, os sentidos das folhas pretas e das primeiras ilustrações. Em seguida, a leitura da parte inicial do texto, quando um casal de adolescentes está junto no quintal da avó do narrador e ocorre o seguinte:

A luz faltou de repente.
Nessa escuridão de melodia doce ou silêncio quente, entre zumbidos de mosquitos e o cheiro dos fósforos a acender a primeira vela dentro de casa, ganhei coragem na voz e falei:
– Tu não achas que as pessoas são uma coisa tão bonita?
Ela não disse nada, nada mesmo, mas também eu não estava certo de uma resposta possível (ONDJAKI, 2015, p.11-16).

O pequeno trecho ocupa cinco páginas do livro. Cada pausa é bem valorizada com o intervalo de folhas e ilustrações sugestivas. Fiquemos, porém, no texto: o discurso literário inicia-se com a queda de energia, que é o motivo principal dos eventos narrados. Na Luanda da época – subentende-se, pelo conhecimento da obra de Ondjaki como um todo, que os acontecimentos se passam na década de 1980 –, eram comuns os cortes abruptos de luz em alguns bairros. Por isso, as personagens não estranham o fato. Com a diminuição da luminosidade e, conseqüentemente, da visão, os outros sentidos vão ficando mais aguçados: nota-se melhor o calor da noite, com seu “silêncio quente” (tato), o tênue zumbido

dos mosquitos (audição) e o longínquo cheiro de fósforo ocasionado por alguém que, dentro da casa, acendera uma vela (olfato).

Atentar-se para cada um desses detalhes ajuda o leitor a perceber a linguagem condensada da narrativa, que, como num poema, vale-se mais de sugestões do que de informações. O que o livro parece pedir ao leitor é uma pausa na rotina para apreciar as pequenas nuances da linguagem, do mesmo modo como as personagens, limitadas pela ausência de energia, pausam os afazeres ordinários para reparar nas miudezas de uma noite comum. É a pausa e a atenção às pequenas particularidades, notadas por cada um dos órgãos do sentido, que parecem dar ao narrador a sensibilidade necessária para “tomar coragem” e fazer uma pergunta profunda à interlocutora: sobre a beleza inerente ao ser humano. O silêncio para a indagação transfere a reflexão para o leitor e mais: faz com que ele se questione o motivo pelo qual o protagonista teria feito, naquele momento, semelhante pergunta.

Mais adiante, a conversa entre os adolescentes passa a fluir, no momento em que admiram as estrelas, tornadas mais visíveis pela ausência da luz dos postes:

- Como é um “desejo de estrelas”?
- É olhar para uma estrela e desejar uma coisa.
- Ainda deseja lá uma coisa pra eu ouvir.
- Desejo que meu pai não tivesse morrido na guerra.
- E eu desejo que os homens nunca inventem guerras novas.
- Como se o saco das guerras estivesse vazio?
- Como se tivessem perdido o saco das guerras.

O cheiro da cera em início de derretimento chegou até cá fora. Chegou a voz da minha avó também. Eu queria que nada interrompesse aquela nossa escuridão (ONDJAKI, 2015, p.22).



Nesse excerto, conhece-se melhor as personagens, por meio dos assuntos que conversam. Um ponto interessante é a forma com que o contexto histórico angolano aparece nas entrelinhas do diálogo. À guerra de independência sucedeu-se a civil por décadas no país, o que atinge o cotidiano até dos mais novos. Introduzir a questão histórica é algo que pode ser feito no momento da interpretação do texto literário. Um método possível seria perguntar aos alunos, durante a leitura conjunta, se alguém já chegou a fazer pedidos para estrelas e, se sim, o que foi o pedido. Confronta-se, a seguir, as respostas dadas com a da personagem que desejou o fim das guerras. Assim, mostra-se a diferença de realidades e abre-se espaço para a explicação das razões que levaram o país africano a essas duas guerras. A literatura é capaz de amalgamar em si muitas questões históricas, filosóficas e sociológicas, o que pode ser explorado nesse texto.

Ademais, vale ressaltar a linguagem simbólica da prosa focalizada no olhar da criança/adolescente: imaginar o que seria um “saco de guerras”, como um saco de presentes às avessas, é ir ao encontro do universo lúdico infantil, que é uma forma de redescobrir o mundo, vendo-o de uma maneira nova. Além disso, é notável, mais uma vez, o fato de cada pausa na conversa dos enamorados ser marcada por sugestões poéticas advindas da audição e do olfato, ao se notar, dentro da casa, que a avó está acendendo velas para iluminar os cômodos.

A poesia do ambiente dá ao menino narrador, agora, a força que precisava para pedir um beijo à amiga. Com a ríspida negação, ele fica desconcertado e um novo silêncio toma conta da atmosfera. Nesse ponto, o aspecto gráfico do livro também é sugestivo porque seguem-se diversas páginas em preto, sem nenhum escrito. É a menina quem quebra a longa quietude:

- Vou-te contar um segredo – ela começou.
 - Ainda conta – perdi o pirilampo de vista.
 - Dizem que quando um silêncio chega e fica entre duas pessoas...
 - Sim?
 - É porque passou um anjo e lhes roubou a voz. – Tu acreditas em anjos?
 - Tu não acreditas em silêncios?
- Fosse de esquecimento ou não, a mão dela tinha ficado ancorada na minha, concha e búzio nesse silêncio inventado pelos anjos (ONDJAKI, 2015, p.38).

Todo o ambiente colabora para o afloramento do amor: conforme o olhar se abre para o céu, para diminutos pontos de luz e para nuances pouco perceptíveis no cotidiano, as personagens voltam-se para temas profundos. Assim como contemplam o escuro, também o fazem com o silêncio. Nesse trecho, pode-se explorar, na sala de aula, a intertextualidade e o diálogo entre literatura e música, uma vez que a fala da garota traz uma citação da letra de “Ángel para un final”, do cantor cubano Silvio Rodriguez (2023). Com isso, não só enriqueceríamos a aula com uma comparação entre a canção e os acontecimentos da narrativa, como também conseguiríamos expor a importância cultural de Cuba para aquele período em Angola. Por influência da União Soviética, que auxiliou o país na luta contra o colonizador português, Luanda contou com diversos profissionais cubanos no período pós-independência. Há, inclusive, personagens dessa nacionalidade nas obras de Ondjaki: em especial, temos, em *Bom dia, camaradas*, o professor Ángel, que marca a infância do protagonista. A autointertextualidade, estabelecida entre o nome da música e o do professor, pode ser um fio condutor que leva o aluno da leitura de *Uma escuridão bonita* (2015) para outros livros do escritor.

Seguindo a ordem da narrativa, o clima amoroso entre o menino e a menina vai se intensificando. Na iminência de acontecer o beijo, a avó do protagonista



interrompe o casal. A partir de então, a idosa passa a ser assunto dos dois porque a menina pergunta o motivo pelo qual os netos a apelidaram de “avó Dezanove”. Aqui, novamente, há a possibilidade de chamar à baila outro romance de Ondjaki, que conta com o mesmo universo infantil e com a mesma personagem: *AvóDezanove e o segredo do soviético*. Voltando ao texto em pauta, vejamos o seguinte diálogo:

- A minha avó tem um nome desses bem normais.
 - Mas vocês lhe chamam de Dezanove.
 - É uma estória muito comprida.
 - A luz ainda não voltou, temos tempo.
- Era verdade, tínhamos tempo. A falta de luz também inventava mais tempo para as pessoas estarem juntas, devagar (ONDJAKI, 2005, p.51-53).

Revive-se, a cena, uma situação comum no imaginário ancestral: o ato de contar histórias. Como visto, faz parte da ancestralidade de diversas culturas africanas a transmissão de ensinamentos por meio de histórias passadas dos mais velhos para os mais novos. Aqui, são dois mais novos que abordam a história de uma mais velha. Ao seu modo, ludicamente, há uma postura de resistência ante à globalização: a falta de luz permite aos indivíduos mais tempo. Esse tempo deriva da impossibilidade de se fazerem diversas tarefas que nos sugam no dia a dia e também de não podermos estar diante da televisão. Logo, as relações humanas se estreitam porque as pessoas têm mais disponibilidade para se dedicar umas às outras. Daí o interesse dos dois nas histórias e no conhecimento sobre o passado da avó. O menino, cultivador da imaginação, em vez de relatar a verdade, inventa acontecimentos mirabolantes e conta à menina que sua avó tinha se apaixonado

por um russo e prometera ir embora com ele para a União Soviética, até desistir da promessa:

- A minha avó Dezanove mudou de ideias, disse ao soviético que não ia para o "tão-longe" com ele. O soviético ficou muito chateado, veio à casa da minha avó, partiu todas as garrafas que lhe tinham oferecido. Ele estava muito zangado. A última garrafa escapou-lhe da mão e partiu-se no pé da minha avó, cortou-lhe um dedo (ONDJAKI, 2015, p.55).

Seria por isso o apelido de "AvóDezanove", porque, juntando os pés e as mãos, teria dezenove dedos. A criação da história revela mais aspectos importantes do contexto histórico e social angolano, como a presença constante dos soviéticos no país e também a naturalidade com que se imagina um episódio de tamanha violência. Ao explorarmos a leitura em sala, é relevante levar todas essas questões para o debate, mostrando que a literatura, quando temos postura indagadora diante dela, é capaz de nos mostrar vivências bastante diferentes das nossas.

Depois de mais instantes de silêncio e contemplação, o protagonista decide contar a verdade sobre a amputação do dedo da avó, que tinha ocorrido simplesmente por conta de uma infecção. A crueza do evento, contrastada com a história inventada, mostra a superioridade estética e imaginativa da ficção ante à realidade. Aparentemente, ao perceber isso, a menina também começa a notar a poética do silêncio e acaba pedindo um beijo ao amigo: "Cá fora, entre o riso de um grilo e o soluço de um pirilampo, nessa escuridão dividida, ela ganhou coragem na voz e falou bem perto de mim: - Emprresta-me só os teus lábios" (ONDJAKI, 2015, p.97-99). Interessante notar que, nos instantes que antecedem o beijo, a natureza ao redor é perceptível em detalhes tão diminutos que a poesia se aflora em sugestões como a do "riso de um grilo" e o "soluço de um pirilampo". Não são



apenas os sentidos que estão ambientados à escuridão, mas a imaginação que foi incentivada por todo o contexto. A partir dela é que o beijo, de fato, acontece:

Era um beijo num baile solto de línguas, coqueiros que dançavam no vai-e-vir das ondas com algas bonitas e o mar em nós também.
Um beijo todo salgado, sem nenhuma palavra de explicação.
Depois das mãos e dos lábios, os nossos corações acelerados eram um único chuvisco de contenteza. Até acreditei que dentro de nós havia um cheiro de terra depois de chover.
- Porquê inventas estórias? - ela perguntou.
- Para a nossa escuridão ficar mais bonita (ONDJAKI, 2015, p.102-105).

No instante do beijo, a linguagem da poesia invade, marcadamente, a prosa: as sensações do narrador são todas colocadas em metáforas e imagens poéticas, como o baile de línguas, a dança dos coqueiros e o movimento das ondas. É um excelente exemplo de como a poesia é capaz de nos fazer, com efeito, ver e sentir um acontecimento. A palavra artística não está ali apenas para dizer, mas para sugerir e significar, para despertar um alumbramento no leitor. É o que nos leva a refletir sobre um excerto fulcral de *Uma escuridão bonita*, localizado mais ou menos na metade do discurso:

Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era a poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva” (ONDJAKI, 2015, p.62).

A explicação da avó parece ter sido interiorizada pelo neto. Como na ancestralidade, em que os ensinamentos dos mais velhos eram passados para os mais novos, AvóDezanove ensina ao menino que a poesia é sugestão e, mais, faz

isso por meio de uma sugestão construída a partir de metáfora da natureza, comparando a arte literária ao barulho que indica a chuva. Assim, tendo aprendido a lição, o menino se torna narrador e leva a história até nós com uma linguagem poética e sugestiva. Por isso, imaginamos essa narrativa como exemplar para se trabalhar numa sala de aula: além de ela guardar diversos elementos importantes para as culturas africanas de língua portuguesa, sua maior singularidade está no modo como a história é contada, no discurso e na linguagem em si. Com isso, mostra-se a beleza da literatura e seu poder de significação.

5. Considerações finais

Em *Uma escuridão bonita*, é perceptível a beleza das sugestões. É uma literatura que pretende que o leitor tenha envolvimento intenso com a linguagem – reflita sobre as palavras e significações. Pretende, pois, que seja um leitor e não um “ledor”, usando os termos de Edmir Perrotti. Assim, pode-se tomar o livro como uma janela fechada em que, através do vidro, imaginamos várias outras coisas: os sentimentos dos jovens, a história da avó, a história de um país, o ato de contar histórias, entre outras. Por isso, ao levarmos para a sala de aula uma narrativa como essa, estamos buscando formar e emancipar leitores, por meio do poder que a literatura tem de significar. Nesse caminho, a leitura conjunta, pausada, comentada e instigadora de debates, pode ser o caminho ideal para despertar o interesse do aluno e, juntamente com ele, construir interpretações.

Ademais, como a narrativa conta com diversos aspectos cruciais para as literaturas africanas de língua portuguesa, pode ser uma ótima introdução a elas. Consegue-se explorar, por exemplo, a relação entre mais velhos e mais novos, a oralidade, o hibridismo da linguagem por meio da prosa poética e diversos



elementos culturais e históricos que povoam o pano de fundo desse simples diálogo entre dois adolescentes. É o chamado “caráter de coisa organizada” (CANDIDO, 1995, p.245) da obra literária que propicia, na condensação da linguagem, a união de tantos elementos a se investigar.

Por fim, através da autointertextualidade da obra de Ondjaki, fica viável ir além e indicar novas leituras do mesmo autor aos alunos, dando-lhes a oportunidade de serem continuamente leitores. Motivamos, dessa maneira, o cumprimento dos três objetivos da aula de literatura, assinalados por Jaime Ginzburg (2012, p.217): a interpretação do texto literário, a capacidade de reflexão e a leitura continuada de livros.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-263.

COUTO, Mia. *Pensatempos*. Lisboa: Caminho, 2009.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. In: *Revista da ANPOLL*. Brasília-DF, v.1, n.33, p.209-222, 2012.

HERNANDEZ, Leila. Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HONWANA, Luís Bernardo. Nós matamos o Cão Tinhoso! In: *Nós matamos o Cão Tinhoso!* São Paulo: Kapulana, 2017, p.11-51.

KABWASA, Nsang O'Khan. O eterno retorno. In: *O Correio da Unesco* (Brasil), ano 10, n. 12, p. 14-15, dezembro 1982.

ONDJAKI. *AvóDezanove e o segredo do soviético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

ONDJAKI. *O leão e o coelho saltitão*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009b.

ONDJAKI. *Os transparentes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ONDJAKI. *Bom dia, camaradas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014a.

ONDJAKI. *Os vivos, o morto e o peixe frito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014b.

ONDJAKI. *Uma escuridão bonita*. Ilustrações de António Jorge Gonçalves. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

ONDJAKI. *O convidador de pirilampos*. Ilustrações de António Jorge Gonçalves. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

ONDJAKI. *Materiais para confecção de um espanador de tristezas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021a.

ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021b.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n.9, p.17-29, 2006.



PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). In: PRADO, Jason & CONDINI, Paulo (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

RODRÍGUEZ, Silvio. *Ángel para um final*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kiBlfrTWuXM>. Acesso em: 31.03.2023.

RUI, Manuel. *Eu e o outro* – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. Comunicação apresentada no Encontro Perfil da Literatura Negra. São Paulo, Brasil, 23/05/1985.

SILVA, Alberto da Costa e. Introdução. In: APA, Livia et al (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, p.9-10.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em 31/03/2023

Aceito em 04/11/2023

Os Lusíadas boardgame como estratégia para a criação de uma educação literária na escola.

Os Lusíadas boardgame as a strategy for creating a literary education at school.

Laércio Peixoto do Amaral Neto¹
Aline C. de Oliveira²

RESUMO: Este trabalho propõe a educação literária mediada por meio de um material didático no formato boardgame para propiciar uma experiência lúdica, interdisciplinar e interativa sobre a obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Pretende-se, por meio de teorias do jogo na educação, desconstruir a ideia de que a ludicidade deva se restringir ao ensino infantil e dar suporte para que professores possam diversificar suas aulas de literatura.

ABSTRACT: This work proposes a literary education mediated by a board game as didactic material in order to provide a playful, interdisciplinary, and interactive experience about the literary work *Os Lusíadas*, by Luís de Camões. It is intended, through game theories in education, to deconstruct the idea that playfulness should be restricted to preschool education, and to provide support so that teachers can diversify their literature classes.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos educativos; Ensino lúdico; Material didático; Literatura.

KEYWORDS: Educational game; Edutainment (education-entertainment); Learning material; Literature.

1. Primeiras palavras

¹ Docente do Instituto Federal do Paraná - Campus Palmas, é doutor em Entomologia pela Universidade Federal do Paraná.

² Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, é doutora e mestre em Literatura e vida social, além de licenciada em Letras - Português/Francês e suas literaturas, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).



A educação literária escolar brasileira se assenta, a despeito das novas teorias pedagógicas, sobre um contrato ideológico que acaba por legislar as instituições de ensino naquilo que elas ofertam enquanto educação literária. Exemplo inegável desse contrato são os vestibulares, que impõem o tipo de leitura a ser realizada na escola, muitas vezes priorizando a memorização de períodos literários, nomes e características de escrita. Diante dessa realidade, professores e comunidade acadêmica optam por atender às demandas externas, a fim de não alijarem os alunos do acesso ao sistema educacional superior, que determina a valorização da escola e do educando a partir da aprovação ou reprovação, sendo que essas também acabam por determinar, via de regra, a inserção no mercado de trabalho, esse também legitimado e consolidado sobre bases capitalistas. Desse modo, a inserção de uma educação literária nas salas de aula do ensino básico perpassa um projeto educacional que serve ao capital, de modo a não vislumbrar a formação de um indivíduo emancipado e ciente de seu lugar no mundo.

No ensino médio, quando o ensino de literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha ao biografismo e ao historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas de acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71-72).

Contrariamente a essa realidade educacional memorialística, que se debruça sobre informações superficiais acerca das criações humanas mais elaboradas, entendemos que a elas deve ser dado o tratamento necessário ao seu papel de representantes culturais de uma sociedade, e que aos alunos devem ser oferecidas condições para entendê-las, apreciá-las e relacioná-las ao seu mundo e seu tempo.

Tal pensamento nos levou a refletir sobre novas práticas para o ensino de literatura, que possam, se não suplantar o tradicionalismo vigente, ao menos arejar o cotidiano escolar, levando os alunos a encontrarem prazer no contato com obras literárias, fazendo com que esse contato ocorra em uma perspectiva lúdica, mas profundamente crítica. Para tanto, desenvolvemos um jogo de tabuleiro com o tema central calcado em *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

O objetivo primário do jogo é promover um primeiro contato do aluno de ensino médio com a obra em questão a fim de instigar o desejo pela leitura na íntegra. Porém, de acordo com o pensamento do filósofo Friedrich Schiller, somos sabedores de que uma proposta educativa pode ser desdobrada em múltiplas potencialidades e, por isso, o jogo tem o intuito de promover a imersão em uma tripla experiência estética, quais sejam: a obra literária lusitana; a narrativa fabular, que organiza a ação lúdica; e a arte original do tabuleiro e das cartas. Somadas as três particularidades do jogo, temos a experiência da evasão da realidade para dar lugar à fruição estética. Embora o livro possa dar conta dessa evasão sem a necessidade de outros subterfúgios, nossa proposta pretende ir além do deleite, instituindo, por consequência, a apreensão de saberes históricos e sociais que perpassam a obra camoniana. Em outras palavras, o ato de jogar, aqui, não é um ato desinteressado, mas profundamente articulado às demandas educativas.

Qualquer outro estado em que possamos ingressar remete a um anterior e exige, para sua dissolução, um subsequente; somente o estético é um todo em si mesmo, já que reúne em si todas as condições de sua origem e persistência. Somente aqui sentimo-nos como que arrancados ao tempo; nossa humanidade manifesta-se com pureza e integridade, como se não houvera sofrido ainda ruptura alguma pelas forças exteriores (SCHILLER, 1963, p.144).



Diante dessa perspectiva, o jogo e a literatura parecem guardar semelhanças, já que ambos aparecem como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Johan Huizinga, em seu célebre *Homo ludens*, estabelece as aproximações entre jogo e literatura a partir do preceito fantasioso, inventivo e espontâneo com que são criados. Ainda na seara das aproximações, Huizinga reflete sobre como essas duas criações humanas se organizam a partir de regras singulares, mas com objetivos semelhantes, como o da evasão do real, que salienta a necessidade humana de fabular (HUIZINGA, 2000). Na tentativa de expressar o direito humano à fabulação, o crítico literário brasileiro Antonio Candido confirma o pensamento de Huizinga ao afirmar que podemos chamar de literatura “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p.174).

Em consonância com os teóricos acima, entendemos que a formação de uma educação literária na escola não se restringe ao universo da arte escrita, embora seja esse o principal intuito do componente de língua portuguesa, uma vez que as outras expressões geralmente são acessadas fora do ambiente acadêmico. Destarte, o jogo que desenvolvemos tem como sustentáculo educativo a aproximação dos alunos para com a obra *Os Lusíadas*, contudo pretende um aprendizado significativo para este aluno a partir do momento em que o coloca como partícipe da ficção camoniana, agindo sobre o enredo adaptado da poesia épica.

A obra renascentista *Os Lusíadas*, por ser um épico, produz uma narrativa composta por elementos históricos e factuais que se juntam a uma série de

intervenções míticas consagradas num imaginário coletivo e que desembocam num desfecho de exaltação patriótica por intermédio da ascensão de um homem ao *status* de herói. Em razão da característica antitética de realidade versus imaginação, e de uma história com muitos personagens em busca de consagração, a produção de um jogo de aventura colaborativo nos pareceu a mais acertada na promoção de uma forma lúdica de apresentar a obra, que é tida como o maior expoente da literatura de língua portuguesa de todos os tempos e que, por seu elevado caráter poético e linguístico, a torna também uma das mais difíceis de ser lida. Por outro lado, essa obra reinventou a literatura do século XVI e influenciou autores e movimentos literários posteriores, de modo que ainda figura como obra basilar da historiografia literária pertinente aos componentes curriculares brasileiros no que tange ao ensino básico.

Tomando a reflexão de Antonio Candido sobre a literatura como direito humano, à fabulação, proposta pelo ato de jogar, pode-se ainda acrescer a ficção engendrada pela arte das palavras naquilo que costumamos chamar, de modo *stricto*, de literatura. Neste viés de conjugação de dois atos de fabular – o jogo e a leitura – em que se entende o jogador como protagonista, e o leitor como contemplador, é possível ainda buscar uma terceira via, na qual a união dessas duas experiências resulta em uma terceira, igualmente imersiva. Tal conjuntura, de união da obra literária portuguesa, reconhecida mundialmente, e das mecânicas de jogo inspiradas no consagrado *boardgame* alemão *Die Legenden von Andor*, fez com que nascesse *Os Lusíadas boardgame*. Nesse sentido, as conexões culturais entre Brasil, Portugal e Alemanha se concretizaram e fizeram irromper um bem cultural original que imbrica conhecimentos não só de localizações diferentes, mas até mesmo de bens culturais distintos. Falamos aqui da excepcional e irrefreável marcha do conhecimento humano, que se apropria e remodela tudo quanto



perpassa sua existência. “Transferir não é transportar, mas sim metamorfosear, e o termo não se reduz, em nenhum caso, à questão mal circunscrita e muito banal dos intercâmbios culturais. É menos a circulação dos bens culturais que sua reinterpretação que está em jogo” (ESPAGNE, 1988, p.2).

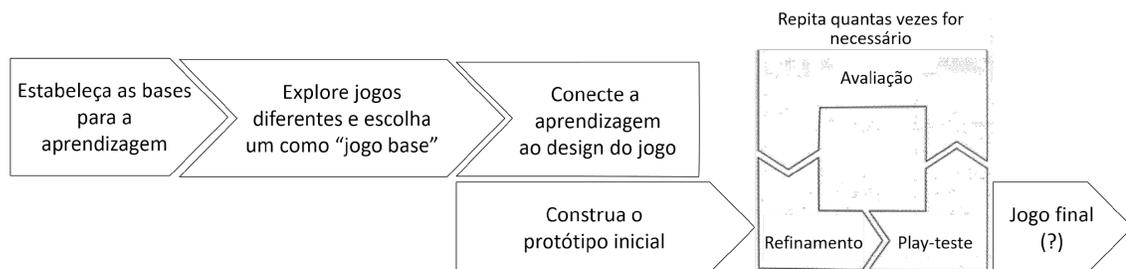
Mediante todas as reflexões acima, trazemos a proposta de um objeto pedagógico na forma de um jogo de tabuleiro moderno baseado na obra de Luís de Camões: *Os Lusíadas*. Visamos ainda proposições de como utilizá-lo em sala de aula, ressaltando não apenas os aspectos relacionados ao conteúdo, mas também às habilidades envolvidas durante o jogo, o papel do professor durante a atividade e as múltiplas possibilidades interdisciplinares que o jogo permite.

O tripé que sustenta o projeto do jogo educativo *Os Lusíadas boardgame* é formado por um ideal positivista, que prepara o aluno para o enfrentamento dos desafios de sobrevivência num mundo onde o cientificismo dita, com o perdão do trocadilho, as regras do jogo. Para que tal inserção ocorra com chances de sucesso, o fator da sociabilidade torna-se imprescindível, uma vez que a essência humana se caracteriza pelas relações socialmente estabelecidas, e essas têm, no espaço escolar, a chance de serem promovidas dentro de um universo onde a diversidade é intensa e corrobora com os princípios de alteridade. Finalmente, a tríade se complementa quando a escola entende que a vida social, marcada pelas relações do indivíduo com o mundo, necessitam, não raramente, desconsiderar esse mesmo mundo e sua realidade dura, sistêmica e por vezes indigesta, e, assim, criar um universo paralelo, onde se consagre o puro deleite imaginativo. Destarte, a organização da proposta de *Os Lusíadas boardgame* visa unir as três máximas supracitadas: positivismo, socialização e literatura, em seu sentido amplo.

2. Desenvolvimento do jogo como bem cultural e diálogo com a obra

Para a elaboração do jogo foi utilizada uma metodologia adaptada de Boller e Kapp (2018) que consiste em um processo de nove passos para o desenvolvimento e *design* de jogos de aprendizagem. A fase de desenvolvimento é desmembrada por aqueles autores no que chamam de metodologia *Agile*, que permite alterações rápidas durante as melhorias no jogo. Boller e Kapp utilizam e apresentam essa metodologia em oficinas de jogos de aprendizagem, nas quais ajudam pessoas a desenvolverem habilidades na área do *design* e percorrem todo o caminho para possibilitar que, mesmo pessoas que não têm experiência com jogos modernos sejam capazes de produzir seus próprios jogos. Como a produção de *Os Lusíadas boardgame* ocorreu em um contexto de um projeto sobre jogos no ensino, cujos passos básicos do processo são de certo domínio aos participantes, adaptamos a metodologia proposta por Boller e Kapp, fundindo algumas das etapas de forma a seguirmos os passos abaixo (Imagem 1), que serão explicados na sequência.

Imagem 1- Metodologia usada para produção de *Os Lusíadas boardgame*.



Fonte: Neto; Oliveira (2023) realizado a partir da adaptação de Boller e Kapp (2018).

Para a elaboração do jogo, iniciamos pensando no que gostaríamos de ensinar por meio dele, ou quais habilidades os estudantes deveriam ser capazes de



desenvolver por meio da atividade. Esse objetivo do jogo, que deve ser claro para o professor e não necessariamente para os alunos, é chamado por Boller e Kapp (2018) de objetivo instrucional ou de aprendizagem, ou, para Cleophas e Soares (2018), de objetivo pedagógico. Essa intencionalidade ao jogar - jogar para aprender - é o que diferencia os jogos educativos formais (JEFs) dos jogos de entretenimento ou jogos informais (CLEOPHAS; SOARES, 2018).

Durante essa fase ficou claro que o jogo deveria: 1) Proporcionar um primeiro contato com a obra literária, que é extensa e de linguagem difícil, pouco atrativa para os jovens na atualidade; 2) Passar a ideia da aventura épica narrada na obra; 3) Trazer elementos-chave da obra, como a intervenção dos deuses, a exaltação patriótica (Portugal), e a ascensão de um homem (e nação) a herói; 4) Reproduzir e introduzir cenas e personagens icônicos da obra, como o “Velho do Restelo”, “Vasco da Gama”, “Luís de Camões” e o “Rei Dom Manuel”, por exemplo; 5) Contextualizar o momento histórico e locais em que a obra se passa, que consistem na Lisboa do século XV, nos lugares visitados durante a narrativa, e no contexto das grandes navegações, sobretudo o caminho às Índias para estabelecimento de uma rota comercial para o fluxo de especiarias, e a invasão do Islã e mouros à Europa.

Para a criação de um jogo pedagógico pode-se seguir dois caminhos: a construção de um jogo completamente novo ou a escolha de um jogo que pode ser modificado para se adequar aos objetivos pretendidos. No presente trabalho, optamos pela segunda opção. No entanto, a escolha do “jogo base” deve levar em consideração como sua dinâmica central e mecânica se relacionam com os objetivos pedagógicos a serem alcançados e como os elementos do jogo sustentam o aprendizado.

O primeiro passo foi a decisão de que o jogo a ser criado deveria basear-se nos jogos de tabuleiro modernos, que possuem, entre suas características, uma diminuição do fator “sorte” como definidor do resultado final e mecânicas variadas que permitem que o jogo seja jogado diversas vezes com desenvolvimento levemente diferente (rejogabilidade), mantendo o interesse dos jogadores tanto durante a partida, bem como instigando que o mesmo jogo seja jogado mais de uma vez. A decisão por um jogo de tabuleiro, em detrimento de um jogo digital, deveu-se a difícil acessibilidade e disponibilidade de aparelhos eletrônicos e internet para alunos de escola pública, principais alvos do nosso projeto. O próximo passo foi a escolha de um jogo base que permitisse que aqueles objetivos pedagógicos fossem explorados e, rapidamente, chegamos à decisão de usar o jogo *“Die Legenden Von Andor (As Lendas de Andor)”*. Esse é um jogo de Michael Menzel, produzido pela editora Kosmos e trazido ao Brasil pela editora Devir. O jogo recebeu vários prêmios internacionais, sendo considerado como *“Spiel des Jahre (jogo do ano) de 2013”*, um dos principais prêmios de jogos europeus.

A arte realizada na composição do tabuleiro e dos personagens procurou contemplar o mais fielmente possível os elementos arquitetônicos e de costumes do universo medieval português. Para isso, foram feitas pesquisas históricas e referenciais tanto da história portuguesa quanto do contexto da narrativa, como arquitetura, costumes, vestimentas e artistas da época, para criar imagens do jogo que transportem os jogadores para o período da obra. Dessa forma, optou-se por trabalhar com desenhos direto com o grafite, para um trabalho mais “sujo”, em que os traços oscilam e geram tensões ao mesmo tempo em que remetem a um desenho mais rápido, que se assemelha às ilustrações de artistas viajantes que, na história um pouco mais à frente, passam a acompanhar as expedições. Outros desenhistas como Dürer e Gustave Doré foram também usados como referência.



Os tons de ocre foram escolhidos para o jogo por remeter tanto às ilustrações da época quanto à coloração dos mapas.

Para as cartas que compõem o jogo, utilizamos a arte básica do jogo original modificada para adicionar a arte do livro e novas mecânicas, a fim de que os alunos tivessem um contato direto com a obra literária, mesmo mediado por elementos do jogo. Finalmente, para itens, história do jogo e outros componentes foram feitas pesquisas em publicações históricas e imagens que trazem informações sobre vestimenta, acessórios usados, informação sobre moedas da época e outros detalhes que julgamos necessário, de forma que o jogo trouxesse o máximo possível de elementos reais da história. Além do desenho manual, foram usados *Power Point* e *Photoshop* para tratamento de imagens.

O protótipo do jogo é a primeira versão em que é possível de fato jogar esse jogo. Ele é necessário para um teste rápido, fácil e de baixo custo para identificar se a teoria sobre o jogo é efetivada. Esse protótipo permite verificar se as mecânicas funcionam, se existem elementos faltantes ou em excesso, se a aprendizagem é eficaz e se devem ser modificadas algumas das ideias originais. Seguindo a metodologia *Agile*, esse protótipo pode ser criado, refinado, testado e avaliado quantas vezes forem necessárias antes da criação da versão final do jogo. O protótipo inicial foi feito em preto e branco, com impressão em papel e muitas alterações foram feitas sobre os próprios componentes.

Com o protótipo em mãos, fizemos uma série de “*play testes*”, ou seja, jogamos essa versão inicial como um teste para reconhecer os pontos fortes e falhas do jogo, os quais foram registrados e modificados em uma nova versão, que também foi testada. Como o jogo foi elaborado durante as medidas de prevenção ao COVID-19, o teste inicial foi feito com os autores, posteriormente realizado com

outros professores de áreas diversas que não estavam envolvidos com a criação do mesmo e, finalmente com alguns alunos e jovens mais próximos aos autores, a fim de garantir que o teste fosse realizado em diferentes momentos e com representações de jogadores com diferentes idades, interesses e níveis de escolaridade. Apesar do público alvo ser os alunos de ensino médio e graduação em Letras e História, gostaríamos de testar o envolvimento de pessoas que não associassem o jogo a um conteúdo específico. Por conta das medidas de prevenção ao COVID-19, a versão final do jogo com o público final ainda não foi realizada.

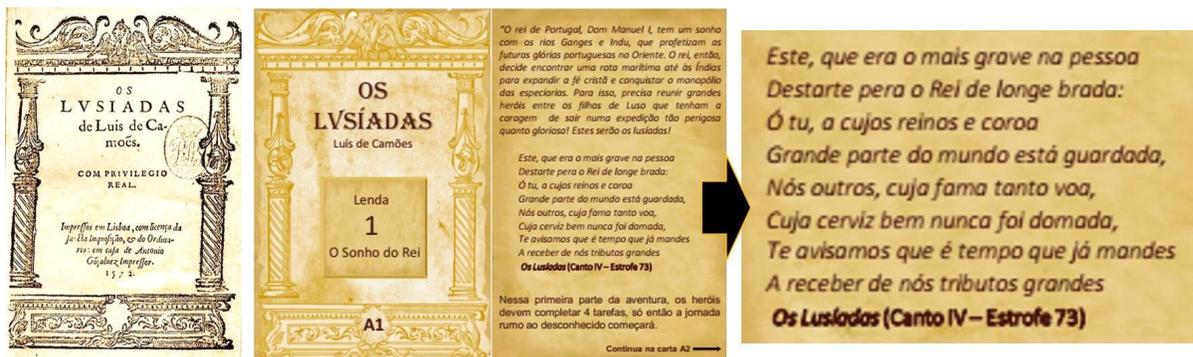
A versão final, após os vários testes, foi impressa em gráfica com cartas em papel couchê 300g laminado e colorido com cartas de lenda de 80 x 120 mm e cartas de eventos de 64 x 88mm. Os personagens, fichas de referência e itens como armas, moedas e especiarias foram feitos com duas camadas de papel couchê 170g e uma camada intermediária de papelão 1.6 mm 1049g, de forma que esses fossem mais firmes e resistentes. As miniaturas foram colocadas sobre suporte acrílico. Foram adicionados dados de seis faces de seis cores diferentes, sendo cada conjunto de dados pertencentes a um dos personagens. O tabuleiro foi feito em nove placas encaixáveis de MDF cortadas a laser, posteriormente cobertas por um adesivo plotado.

O bem cultural que desenvolvemos é apenas o primeiro de uma série planejada, haja vista a extensão e complexidade da obra que nos propusemos a adaptar ludicamente. Assim, cada nova aventura desenvolvida será baseada em aspectos diferentes do livro, o que permite expansão das experiências em sala de aula utilizando o mesmo material didático. Esta primeira aventura inicia-se ainda em Portugal, quando da preparação para a saída da frota liderada por Vasco da Gama da cidade de Lisboa em direção às Índias. Assim, optamos por seguir as

aventuras em ordem cronológica ao invés da ordem trazida na narrativa de Camões, para uma melhor contextualização e compreensão dos alunos.

Diante do desafio de contemplar o melhor possível as especificidades da narrativa camonianiana, a saída encontrada foi a de elaborar a mecânica do jogo de modo a focar nos aspectos principais e utilizá-los separadamente em cada sessão de jogo, no qual os jogadores possuem desafios específicos, relacionados com momentos da obra equivalente, em uma aventura sempre única a qual chamamos de Lendas. Essas são representadas por “Cartas de Lenda” (Imagem 2) com o mesmo título a fim de servirem como inspiração para a obra, mas que mesclam momentos históricos e pesquisas que contribuem e transportam o jogador para o mundo do jogo.

Imagem 2 - Capa da primeira edição de 1572 de Os Lusíadas e exemplo de carta de lenda. As cartas de lenda têm a arte inspirada na capa da primeira edição da obra e possuem em seu conteúdo um texto ilustrativo para imersão do jogo, qual seja um trecho da obra relacionado à aventura (em destaque), bem como regras e informações sobre o jogo.

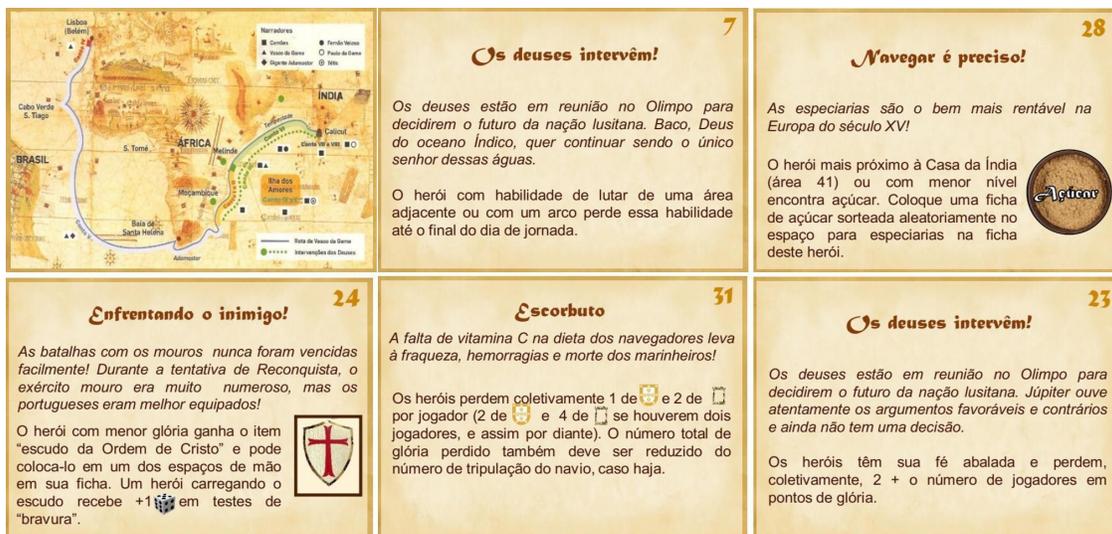


Fonte: Neto; Oliveira (2023).

As cartas de lenda são obrigatoriamente lidas pelos jogadores e mostram os objetivos e regras específicas da aventura, ao mesmo tempo em que simulam a ideia de que os alunos estão lendo a obra, com a possibilidade de, por meio de

suas ações, alterarem o destino dos nautas. As cartas de lenda trazem a narrativa inteira do jogo, que vai sendo revelada ao passo que se avança na aventura e na leitura. Os excertos da obra original potencializam esse contato pela interação com o texto ilustrativo, cuja referência vem logo abaixo do texto. Além das cartas de lenda, os jogadores também são confrontados durante o jogo com “cartas de evento” (Imagem 3), que alteram o andamento da aventura e trazem elementos importantes, os quais dialogam com o momento histórico, social e literário da publicação de *Os Lusíadas*, também contribuindo para trazer nuances interdisciplinares. Exemplos de eventos representados nessas cartas são: a influência dos Deuses do Olimpo nas ações do povo de luso, representada em várias cartas intituladas “Os Deuses intervêm!”; o enfrentamento contra a invasão dos mouros e a representatividade da Igreja em nome da Ordem de Cristo; a importância das especiarias para a Europa e problemas de saúde enfrentados durante as navegações, como o surto de escorbuto (Imagem 3).

Imagem 3 - Exemplos de cartas de eventos, representando diversos elementos da obra e detalhes sobre a obra.



Fonte: Neto; Oliveira (2023).



A primeira aventura se passa na Lisboa do século XV, no momento em que o rei Dom Manuel decide organizar uma expedição para encontrar um caminho marítimo até às Índias, de onde vinha o principal fluxo comercial de especiarias. No entanto, a viagem por terra era cara e perigosa em razão dos saques sofridos quando do encontro com bandidos árabes nos trechos desérticos. Impelido pelo projeto de seu antecessor D. João II, o rei decide unir o projeto comercial ao religioso, de expansão da fé cristã, já que o islamismo havia sido freado desde a Reconquista. No contexto do jogo, todavia, Portugal ainda sofria pequenas, mas constantes tentativas de uma invasão pelo islã e pelos mouros, como eram chamados os árabes presentes na Europa, representavam um problema persistente. Assim, os jogadores conhecerão, de uma forma lúdica: alguns personagens históricos da viagem às Índias; o contexto comercial da Europa da época; as relações de conflito religioso entre o cristianismo e o islamismo, que se somavam aos de ordem política em Portugal na transição do feudalismo para o mercantilismo; personagens do épico camoniano que, como na obra, interferem nas ações dos nautas; bem como trechos selecionados de *Os Lusíadas*, transpostos *ipsis litteris* para cartas que narram a história do jogo e devem ser lidas por um dos jogadores.

O tabuleiro do jogo (Imagem 4) é uma representação em perspectiva isométrica da cidade de Lisboa do século XV, onde os prédios apresentam detalhes de fachada que correspondem a um referencial da época. Foram incluídos elementos humanos e geográficos de relevo que remontam à localidade, como o terreno montanhoso, o rio Tejo cruzando a capital de Portugal, as plantações de

trigo, cevada e oliveiras cercando o castelo, uma praça do Burgo, pontes de pedra e torres de observação.

Como última inclusão dos elementos de imersão no jogo, *Os Lusíadas boardgame* conta como uma série de fichas que representam itens, armas, especiarias e moedas (Imagem 4) e podem ser negociadas, trocadas e usadas durante a aventura. Em especial, destacamos as especiarias, que possuem valor em ouro associado a elas e que representam exatamente aquelas negociadas à época, como anis, pimenta do reino, açúcar, cravo-da-Índia, canela e noz moscada, além das fichas de moedas, que trazem uma reprodução do ouro português que circulava na época.

Imagem 4 - Tabuleiro do jogo, representando a Lisboa do século XV, o relevo e hidrografia de Portugal, e fichas moeda e especiarias usadas em *Os Lusíadas boardgame*.



Fonte: Neto; Oliveira (2023).

A preocupação com o universo histórico, artístico e literário foi o que nos levou a promover uma imersão do aluno/jogador para que ele, ao protagonizar as ações da aventura, esteja envolto pelo universo lúdico da narrativa do jogo e, posteriormente, deseje saber mais sobre a história de Camões. Para Huizinga



(2000), o jogo existe em um tempo e espaço limitado e constitui-se em um mundo temporário dentro do mundo real, dedicado a uma prática especial. Ainda de acordo com o autor, a realidade momentânea do jogo cria a ordem. Portanto, os jogadores imersos nessa realidade tornam sua prática algo sério, e a realidade do jogo substitui a realidade exterior. Dessa forma, um jogo bem embasado em regras com a finalidade de explorar conteúdos históricos e ficcionais é uma excelente alternativa para colocar os alunos em uma situação prática “real”, visto que a realidade em que o aluno se encontra é a realidade do jogo.

Para criar um simulacro das grandes navegações, optamos pelo desenvolvimento de um jogo colaborativo, jogado em equipe, onde todos vencem ou todos perdem. *Os Lusíadas boardgame* pode ser jogado com até cinco jogadores, que devem encarnar um de cinco personagens com habilidades e atributos únicos (Imagens 5 e 6A) e que devem usá-los para resolver o cenário proposto pelas cartas de lenda e cartas de evento. A colaboração é uma abordagem mais alinhada com os trabalhos e questões sociais atuais, que demandam ações coletivas em prol de soluções para os problemas. Resnick (2020) inclui a colaboração e trabalho aos “pares” como um dos quatro aspectos fundamentais para a aprendizagem criativa (que o autor nomeia como os 4 “Ps”), reforçando a importância do “pensar juntos” ao invés do “pensar sozinho”, mesmo que esse trabalho aos pares seja mediado pela tecnologia e realizado à distância. A cooperação pode aumentar a sociabilidade entre indivíduos, visto que todos os membros do grupo devem aprender a dialogar organizadamente, resolver conflitos democraticamente, dividir tarefas e levar em consideração as ideias de outros sob o pretexto de que as ações de cada membro do grupo são necessárias e essenciais para o sucesso (ROGER; JOHNSON, 1994).

Motivados pelo caráter histórico da obra, dois personagens que poderão ser encarnados pelos jogadores representam os principais nomes da expedição histórica (Vasco da Gama e seu irmão Paulo da Gama). No intuito de prestigiar a obra literária camoniana, um personagem representa o principal narrador de *Os Lusíadas*, Luís de Camões. Contudo, a fim de trazer para o ambiente escolar a necessária discussão sobre equidade de gênero, optamos por inserir duas personagens femininas, Alwilda e Deborah Mashaj. Alwilda teria sido uma pirata nórdica prometida em casamento ao príncipe Alf, filho de Sygarus, rei da Dinamarca. Recusando o casamento, Alwilda se disfarça de homem e, juntamente com outras mulheres de sua confiança, conquista a posição de “capitão” de um navio e propaga violência nos mares nórdicos, sempre se passando por homem, até ser derrotada pelo próprio príncipe Alf após uma batalha na qual grande parte de sua própria tripulação é morta (ELLSMS, 2004). Deborah, por sua vez, tem seu nome e o do marido, Yacoob Mashaj, extraído de uma posição importante entre tumbas de piratas judeus localizadas em Bridgeton, Barbados no Caribe (SUBERVI, 2020). A presença de piratas judeus no Caribe é notável no século XVII e deve-se à fuga desse povo a partir da Espanha e Portugal, na tentativa de escapar da Inquisição e manter sua liberdade religiosa (SUBERVI, 2020). Apesar da liberdade poética para inserir a presença dessas mulheres na comitiva de Vasco da Gama e a anacronicidade de sua existência, nos preocupamos em basear tal inserção em fatos históricos, a fim de permitir que o tema da Inquisição ou mesmo a questão do feminismo seja discutida em sala de aula.

Imagem 5 - Ficha de personagem. 1) Ilustração do personagem e posição para colocar itens adquiridos, 2) Identificação do personagem e habilidade, 3) atributos do personagem e 4) níveis de determinação e glória, que indicam a força e vida do personagem, respectivamente.



Fonte: Neto; Oliveira (2023).

No contexto histórico, mas também ficcional, *Os Lusíadas boardgame* buscou manter o máximo de semelhanças com a obra literária, apresentando-se com uma visão eurocêntrica do mundo, na qual portugueses são os heróis e os mouros, representados por um exército com diferentes patentes (Imagem 6B), apresentam-se como vilões. Decidimos por não relativizar esse *status quo*, a fim de resguardar o máximo possível a atmosfera da época e da obra. Por isso, são os mouros, também, os que tentam atrapalhar o sucesso da expedição e firmar seu poderio comercial e religioso em terras europeias. Entretanto, espera-se que o professor relativize essa realidade, promovendo discussões sobre a visão de mundo moderna acerca dessa temática, pois a teoria das transferências culturais apregoa a inexistência de uma unilateralidade cultural, ainda que a imbricação entre duas culturas não ocorra de maneira equânime.

Finalmente, o jogo conta com intervenções de personagens que podem auxiliar, atrapalhar ou interagir de formas diferentes com os personagens dos jogadores. Apesar de aparecerem sobre o tabuleiro, os jogadores não podem controlá-los livremente e, por isso, são chamados de personagens não jogáveis. Esses personagens, extraídos da obra ou do contexto histórico, têm suas ações, aparições e formas de interação definidas pelas cartas de lenda. Na primeira lenda

aparecem (Imagem 6C): um mercador mouro, relacionado à influência desse povo na cultura e mercadorias portuguesa, apesar das batalhas entre esses povos; um banqueiro genovês, representando a busca por financiamento da expedição; um membro da Ordem de Cristo, representando a natureza religiosa da expedição e a influência do cristianismo; e, finalmente o Velho do Restelo, personagem icônico que representa na obra a única voz discordante da empreitada às Índias.

Imagem 6 - Miniaturas dos heróis (A), antagonistas mouros (B) e personagens não-jogáveis (C) de Os Lusíadas boardgame.



Fonte: Neto; Oliveira (2023).

Os Lusíadas boardgame circunda o universo positivista dos conteúdos programáticos sem perder de vista que aprender pode ser prazeroso. Ativar a memória lúdica do aluno, seja ele adolescente ou adulto, é também resgatar momentos nos quais a aprendizagem estava completamente atrelada ao ato de brincar. Acreditamos que, dentre tantas responsabilidades atribuídas à escola e ao professor, a função de recuperar a alegria de aprender seja mais uma delas. Porém, o êxito nessa empreitada pode ressignificar todas as outras: “[a] alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2004, p. 142).



Na busca pela conjugação das prerrogativas de Paulo Freire, o professor, ao disponibilizar o jogo em questão, ocupa seu lugar de mediador, observando e avaliando o comportamento dos alunos frente ao desafio de tornarem-se uma equipe, de se responsabilizar pela leitura das regras e montagem do tabuleiro, da decisão sobre quem irá realizar a leitura de todas as cartas durante a partida, das estratégias que determinarão o sucesso ou o fracasso da equipe. É nesse momento da partida que o professor deverá perceber o que mais chama a atenção dos alunos/jogadores em relação ao diálogo entre a narrativa do jogo e a narrativa literária, a partir de certas características do jogo, como as mostradas nas impressões dos jogadores. O mais apropriado é que o professor anote as indagações dos alunos/jogadores para que, posteriormente, em momento oportuno, se utilize delas para inserir os conteúdos que desejar tratar em sala de aula e discutir temas que achar pertinente. Ainda no desempenho da função de mediador, o professor pode inculcar no aluno, a partir de tais indagações, o desejo de saber sobre aquilo que o jogo não traz a respeito da obra ou mesmo sobre aquilo que foi adaptado deliberadamente.

Com a mediação do professor, espera-se que esse aluno/jogador possa estabelecer relações entre os conhecimentos que foram necessários para a jogabilidade lúdica e as áreas do saber contempladas na estruturação do jogo, as quais extrapolam o componente de literatura, tangenciando disciplinas de Arte e História. Por isso, é importante salientar que o professor deve se preparar para explicações, ainda que superficiais, sobre alguns assuntos pontuais desses componentes, como as técnicas empregadas na elaboração da arte, a invasão pelo islã e o comércio de especiarias na Europa da época, a força da Ordem de Cristo e as grandes navegações, por exemplo. Em momento posterior ao jogo, o professor

pode promover aulas em conjunto com docentes especialistas nessas áreas, possibilitando aulas interdisciplinares com o jogo, mediando a conexão entre as áreas.

É indispensável reforçar que o jogo, embora pensado para fins didático-pedagógicos, pode ser jogado sem nenhuma intenção de educação formal, pois o intuito é que se aprenda através dele, e não para jogá-lo para garantir sucesso em avaliações formais. Por isso, é necessário que o professor compreenda que não é aconselhável intervir com explicações mais detidas durante a partida, uma vez que essa prática pode fazer romper o *círculo mágico*, retirando o aluno da imersão lúdica. Isso não significa, no entanto, que ele não possa sanar curiosidades que surjam de forma natural entre os jogadores.

O jogo, portanto, serve a um propósito basilar: divertir instigando a curiosidade sobre aquilo que o professor quer e precisa ensinar. Nesse ponto encontramos mais um dos “Ps” propostos por Resnick na adoção da aprendizagem criativa: a “paixão”. O autor ressalta a importância de que o conhecimento deve partir do interesse do educando para obtenção dos melhores resultados (RESNICK, 2020). Utilizar os questionamentos e observações dos alunos a partir do jogo para introduzir os conteúdos e instigar o conhecimento se encaixa perfeitamente nesta estratégia.

Embora o professor deva conhecer todas as regras do jogo, não é necessário que ele as explique, em suas minúcias, aos alunos, bastando que esses conheçam, em princípio, as regras básicas, que consistem na montagem do tabuleiro e nas ações possíveis no turno de cada jogador. Tais informações podem ser encontradas no *Manual do Jogador*, um material ilustrado e de leitura rápida, que pode ser consultado sempre que houver dúvidas. A necessidade de se conhecer as regras mais específicas vai surgindo com o desenrolar da partida, e boa parte delas



está à mão do jogador, por meio dos próprios componentes do jogo. Destarte, o professor fica desobrigado de ensinar o jogo, podendo se ater ao material produzido especificamente para ele, com o objetivo de introduzir aspectos teóricos sobre jogos na educação e de sugerir ações estratégicas de abordagem dos conteúdos programáticos.

O manual do professor permite um contato exclusivo entre os objetivos pedagógicos do jogo e o educador e foi redigido de forma a fornecer o máximo de informações em uma leitura rápida e esclarecedora. Como forma de explicar ao professor o funcionamento do jogo, o manual oferece uma síntese das motivações e objetivos didáticos interdisciplinares que impulsionaram a elaboração do *boardgame*. Cabe salientar que, nos jogos educativos, os objetivos de aprendizado não precisam ficar claros para o aluno, mas sim para o professor, pois se o jogo tiver uma dinâmica voltada para o aprendizado, os alunos irão aprender, sem nem mesmo perceber. Dessa forma, o jogo educativo é aquele que toma a atividade lúdica como um meio para aquisição de informações e conteúdos didáticos determinados (KISHIMOTO, 2014).

3. Considerações finais

Acreditamos que um material didático-pedagógico, antes de ser utilizado como recurso em sala de aula, necessita convencer o professor da sua eficiência no processo educacional. Por isso, o manual do professor aborda, de modo conciso, as possibilidades de aplicação de assuntos suscitados pelo jogo e que podem ser debatidos em aulas expositivas. As sugestões, no entanto, não pretendem esgotar o arcabouço de relações interdisciplinares que professores podem trazer à luz ao interpor obra literária e atividade lúdica. Nesse ínterim, é no professor que

centramos a eficiência do jogo, pois é dele a responsabilidade de transformar a atividade, essencialmente sincrética, em síntese do conhecimento, por meio de sua mediação teórica. Se todo ato educativo é, por essência, revolucionário, a transformação das relações sociais através da síntese do conhecimento não está, de modo algum, centrado no material didático-pedagógico. Ao contrário, a inovação do material que aqui apresentamos está nas possibilidades que ele concede ao professor de ser um mediador ativo do processo educativo.

O jogo educativo em questão não pretende substituir a leitura do livro, tampouco esgotar os recursos didáticos que visam a apreensão daquilo que o professor julgar essencial ao aluno em termos de conteúdo. Todavia, em razão da extensão da obra, com seus 8.816 versos, bem como de sua complexa rede de narrativas que perfazem assuntos históricos e míticos oferecidos ao leitor em linguagem arcaica e rebuscada, a leitura integral de *Os Lusíadas* tornou-se uma prática em desuso nos ambientes educacionais brasileiros, os quais, não raramente, subjugam a importância da obra na recepção e compreensão da nossa história literária.

O jogo de tabuleiro moderno *Os Lusíadas boardgame* pode ser entendido como um jogo educativo formal, dada a sua elaboração com vistas a um primeiro contato do educando com a obra literária homônima, do poeta português Luís de Camões. O caráter moderno desse jogo de tabuleiro diz respeito às inovadoras características que contrastam com a noção mais tradicional dos jogos de mesa, como a diminuição do fator sorte e o caráter colaborativo nas tomadas de decisão. Esse formato de jogo foi contemplado dadas as numerosas possibilidades de habilidades e competências que podem ser desenvolvidas a partir dele. Nesse sentido, podemos situá-lo entre os jogos educativos formais pedagógicos, pois sua dinâmica permite que os jogadores aprendam conceitos e princípios básicos da



obra em questão sem que para isso seja necessária qualquer antecipação expositiva do professor.

Muito embora não se possa negar a existência dos desafios quando da inserção do lúdico na sala de aula, como a formação do professor com vistas à inclusão adequada do jogo como ferramenta pedagógica, por exemplo, ou ainda no que diz respeito aos métodos de inclusão de tal ferramenta, absolutamente necessários para a efetivação de um projeto pedagógico bem-sucedido, é incontestável que o jogo pode, quando bem utilizado, contribuir sobremaneira com a formação do educando. Acreditamos, então, que estimular esse educando, cuja fase escolar está à margem das pesquisas sobre a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, significa garantir que não apenas os ideais científicos ou sociais previstos em lei no que concerne à educação básica e superior brasileira sejam, de fato, alcançados; trata-se também de educar para a felicidade, trazendo para a sala de aula justamente aquilo que foi tolhido na medida em que a criança cresceu e a “preparação para a vida adulta” deu lugar à própria vida adulta. Falamos, pois, da diversão, essa terceira via que justifica a prática lúdica (também) no ambiente escolar.

Em se tratando de *Os Lusíadas boardgame* e os bens culturais que o precedem, tem-se a cultura letrada como aspecto comum entre eles. Apesar de pertencerem a suportes distintos, jogo e obra literária convergem no intuito de gerar novos conhecimentos. Dado o fato de que a sociedade ocidental supervaloriza a cultura letrada, sobretudo em ambientes de educação formal, podemos supor que a escola tem muito a ganhar com a adoção de ferramentas como o jogo em questão. Nele, há a proposta de protagonização do jogador na experiência do universo literário, ainda que esta aconteça de forma

introdutória, uma vez que, em se tratando de suportes com propostas completamente diferentes, o jogo e o livro não poderiam estar contemplados de forma equânime, sendo sempre, um ou outro, favorecido ou desprivilegiado.

Referências bibliográficas

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. *Jogar para aprender: Tudo que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes*. São Paulo: DVS editora, 2018.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004.

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo; SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos "is". In CLEOPHAS, Maria das Graças; SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa (Org.) *Didatização Lúdica no Ensino de Química/Ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 33-62.

DEVIR. *As Lendas de Andor*. 2015. Disponível em: <https://devir.com.br/lendas-de-andor/>. 25 mar, 2022

ELLMs, Charles. *The pirates own book: Authentic narratives of the most celebrated sea robbers*. Salt Lake City: Project Gutenberg, 2004. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/12216/12216-h/12216-h.htm>. 29, mar, 2020.

ESPAGNE, Michel; WERNER, Michael. *Transferts: Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe-XIXe siècles)*. Paris: Éditions Recherche sur les civilisations, 1988.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento cultural*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura*. São Paulo: Global, 2009.

RESNICK, Mitchel. *Jardim de infância para a vida toda: Por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

JOHNSON, Roger T.; JOHNSON, David W. An overview of cooperative learning. In: THOUSAND, Jacqueline; VILLA, Richard; NEVIN, Ann.(Eds). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press, 1994.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Tradução Roberto Schwarz. São Paulo: Editora Herder, 1963.

SUBERVI, Nelson E. *The true pirates of the Caribbean and its Golden Age*. [s.l.]: Babelcube Incorporated, 2020.

Recebido em 15/03/2023

Aceito em 11/10/2023

Os memes e a deselitização do acesso à literatura: Uma análise da página @funkeiroscults.

Mememes and the deselitization of access to literature: An analysis of the page @funkeiroscults.

Daniela Fátima Dal Pozzo¹
Gabriela Valer Picancio²
Márcio Miranda Alves³

RESUMO: Este artigo busca investigar a relação entre Instagram e literatura, de modo a analisar como a prosa e a poesia são “memeficadas” nessa rede social, especificamente na página @funkeiroscults, e verificar como as comunidades periféricas brasileiras contribuem para combater a crença de que a literatura seria destinada apenas a camadas sociais de maior poder aquisitivo.

ABSTRACT: This article seeks to investigate the relationship between Instagram and literature, in order to analyze how prose and poetry are "memefied" in this social network, specifically published on the @funkeiroscult page, and to verify how peripheral Brazilian communities contribute to combat the belief that literature is only intended for the elite.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias Sociais. Memes. Literatura. Democratização. @funkeiroscult.

KEYWORDS: Social media. Memes. Literature. Democratization. @funkeiroscult.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) com doutorado sanduíche em Roma Tre (Roma, Itália); mestra em Letras e Cultura (bolsista PROSUC/CAPEs) e graduada em Letras Português (UCS).

² Mestre em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem e à Linguagem (UCS). Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), com extensão pela Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. Realiza pesquisas na área de Teoria da Arte - sistema, mercado, globalização e suas relações com grupos sociais - e em neuroestética - arte, empatia e cognição.

³ Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Editor da revista Antares: Letras e Humanidades.



1. A elitização da literatura

O acesso à literatura ficcional sempre foi influenciado pelas condições sociais. O romance, por exemplo, somente passou a ser popular com o advento do folhetim no final da primeira metade do século XIX, graças ao barateamento do jornal impresso e ao sucesso da receita “continua amanhã” (MEYER, 1996). Ao longo do tempo, apesar de haver iniciativas de incentivo à leitura, o livro continuou sendo um objeto destinado às elites, uma vez que a sua distribuição dependia dos interesses do mercado editorial e da existência de bibliotecas públicas, entre outros fatores. Nesse sentido, chega-se ao século XXI com a sensação de que a literatura continua sendo uma arte para poucos, restrita aos grupos dos acadêmicos, dos críticos, dos pesquisadores e dos jornalistas.

Essa elitização também vale para outras artes, como a ópera e o teatro, os quais, durante muito tempo, só eram frequentados por burgueses – e talvez ainda hoje o sejam, pois, em uma sociedade altamente estratificada, são poucas as pessoas que têm acesso a esses espaços. O problema, que nasce das condições sociais desiguais, se estende à percepção de que as artes não são para todos, ou seja, não são para as pessoas da periferia, as quais não teriam capacidade de interpretação dos significados das representações.

Isso explica por que sempre houve uma divisão quanto às produções culturais, colocando de um lado o que era destinado à elite – chamado de arte – e, de outro, o que era para o povo – denominado entretenimento, artesanato, folclore, entre outros. Quanto a essa divisão, a “marca da sociedade é a existência da divisão social, isto é, da divisão de classes” (CHAUÍ, 2008, p. 58). Se há divisão de classes, há, então, elitização, na qual, certas práticas e produções são consideradas

“legítimas”, tornando-se modelos a partir dos quais serão julgados e analisados os outros. Dessa forma, práticas e produções que não correspondem aos critérios tidos como definidores da legitimidade são alocados em outros espaços discursivos e de valor. A eles são delegados títulos que devem lembrar, frequentemente, suas limitações e raízes, ou seja, a quais grupos pertencem e em quais espaços devem circular.

Esse processo não é exclusivo das artes, mas incide, inclusive, sobre a linguagem. Porém, o aperfeiçoamento e o avanço das tecnologias digitais facilitaram, pelo menos para alguns, o acesso aos livros, uma vez que se tornou possível baixá-los em um equipamento eletrônico para a leitura. Embora isso não tenha resolvido plenamente a questão do acesso ao “produto” livro, certamente provocou mudanças na percepção de que nem todos podem interpretar a literatura. As redes sociais, por exemplo, tão representativas da atual configuração global que visa à conectividade, têm possibilitado que os usuários ultrapassem as “fronteiras” dos seus grupos sociais e convivam em um espaço virtual com usuários pertencentes a realidades sociais, econômicas e culturais distintas das suas. Diferentemente dos espaços geográficos que “guetificam” as cidades – dividindo-as em centros e periferias e vinculando permissividade de acesso à classe, raça e, em certos casos, gênero –, as redes sociais, embora trabalhem com a relação entre público e privado, permitem que a circulação de discursos atinja distâncias e espaços impensáveis até então. A foto de um jantar realizado em um apartamento na zona sul do Rio de Janeiro pode chegar à periferia de Manaus, enquanto um comentário sobre um evento na Rocinha pode ser lido por alguém no Pampa do extremo sul do Rio Grande do Sul.

Esse exemplo demonstra como a internet, especialmente as redes sociais, possibilitam que sejam conhecidas realidades distintas daquelas em que os



usuários circulam e, ainda, que as produções, práticas e hábitos de outros grupos sejam apresentadas a partir da percepção dos próprios integrantes em seus discursos e representações. O que antes circulava somente nos meios tradicionais de comunicação – revistas, jornais – hoje pode ser divulgado, exposto e comentado de uma maneira mais ampla.

A alta circulação de discursos e o “enfraquecimento” das fronteiras virtuais possibilitaram que pessoas da periferia mostrassem que o fato de serem da periferia ou gostarem de funk, por exemplo, não invalida que elas gostem de literatura ou de outras artes. Dentre os meios utilizados para difundir discursos e vincular usuários das redes estão os memes, os quais se fazem muito presentes na cultura de mídia na contemporaneidade.

Nesse sentido, são dois os desenvolvimentos que influenciaram a cultura de mídia a partir do século XX: primeiro o surgimento das mídias digitais, tais como websites, videogames, mídias sociais, entre outros, os quais expandiram o desenvolvimento e uso de redes sociais; e o segundo é que cultura deixou de ser chamada Cultura com ‘C’ maiúsculo, ou seja, os conceitos de arte e cultura hoje são compreendidos como conceitos com definições mutáveis e plurais, assim como as sociedades às quais estão vinculados (BOLTER, 2019, p. 1).

Sobre essa oposição:

Não podemos mais afirmar com segurança que uma forma de arte é melhor do que outra: que a música clássica é melhor que o rap, que o romance é uma forma de expressão melhor do que a história em quadrinhos, ou que o filme é um meio mais profundo do que os

videogames. Ou melhor, se afirmamos tais coisas, podemos esperar ser questionados ou simplesmente ignorados (BOLTER, 2019, p. 1)⁴.

Apesar disso, as mídias digitais não causaram a decadência das culturas das elites, mas proporcionaram um ambiente ideal para as mídias denominadas *achatadas* ou *irregulares* (BOLTER, 2019, p. 1). Isto é, até então havia a exclusão dos grupos ditos minoritários dos espaços de discurso, entretanto, com as redes sociais, eles encontraram plataformas que permitem e até incentivam a autoexposição a partir da produção imagética e discursiva, podendo, por exemplo, romper com a crença de que grupos periféricos não consomem produções consideradas exclusivas das elites, como a literatura e as artes em geral – como veremos na próxima seção.

A partir de 1970, os limites da arte e da literatura expandem-se, e o que antes era apenas visto como entretenimento – como filmes, literatura de ficção científica, gênero musical rock – para as massas, agora passa a ter apreciação cultural pela elite. Com isso, as “culturas de elite da arte tradicional, literatura e música clássica estavam sendo desafiadas ou, mais frequentemente, simplesmente ignoradas pelas crescentes formas populares” (BOLTER, 2019, p. 11)⁵.

Essas mudanças tornaram-se mais evidentes no século XXI, momento em que diversos setores do campo cultural exigem uma constante leitura e avaliação sobre a recepção das produções por parte dos consumidores. Artistas são valorizados, ou desvalorizados, artística e monetariamente conforme seu poder de

⁴ Do original: “We know that the words ‘art’ and ‘culture’ do not have the significance that they had a few decades ago. We can no longer assert with confidence that one form of art is better than another: that classical music is better than rap, that the novel is a better form of expression than the graphic novel, or that film is a more profound medium than video games. Or rather, if we assert such things, we can expect to be argued with or simply ignored” (BOLTER, 2019, p. 1).

⁵ Do original: “The elite cultures of traditional art, literature, and classical music were being challenged or more often simply ignored by rising popular forms” (BOLTER, 2019, p. 11).



alcance. Vive-se o tempo em que músicos são contratados por grandes gravadoras após se tornarem fenômeno viral na internet, o que também acontece com artistas visuais, escritores, documentaristas que utilizam o espaço sem-fronteiras da internet para impulsionar suas produções.

Em relação a esse impacto das tecnologias nas formas de circulação e apreciação do bem artístico, tem-se que:

O que morreu foi uma crença compartilhada na centralidade da arte e da literatura e seu poder de redimir a cultura, uma convicção tanto do romantismo quanto do modernismo. Mesmo hoje, muitos, talvez a maioria, na comunidade artística presumem que estão fazendo o mesmo trabalho cultural importante que seus predecessores (pensavam que) faziam. Mas na plenitude digital, há um grupo muito maior (ordens de magnitude maiores) de comunidades trazendo produtos e performances que não dependem das tradições estabelecidas de arte visual, literatura ou música. Essas vastas comunidades podem fazer reivindicações implícitas ou explícitas sobre o status da arte, ou podem não fazer nenhuma reivindicação (BOLTER, 2019, p. 12, tradução nossa)⁶.

Ou seja, o mundo digital tem possibilitado uma reavaliação das produções no mundo da arte. Ainda, é preciso considerar que há autores que consideram filmes, televisão e videogames como arte, enquanto outros não, uma vez que são

⁶ Do original: "What died was a shared belief in the centrality of art and literature and their power to redeem culture, a conviction of both romanticism and modernism. Even today, many, perhaps most, in the art community assume that they are doing the same important cultural work that their predecessors (thought they) did. But in the digital plenitude, there is a much larger (orders of magnitude larger) group of communities bringing forth products and performances that do not depend on the established traditions of visual art, literature, or music. These vast communities may make implicit or explicit claims to the status of art, or they may not make any claims at all" (BOLTER, 2019, p. 12).

produzidos para a nova cultura popular, o que marca o estigma social⁷ (BOLTER, 2019, p. 15).

As tecnologias, principalmente as redes sociais, têm grande importância para a quebra de paradigmas, pois: “A mídia digital hoje oferece aos participantes de milhares de comunidades de mídia a oportunidade de se intitularem artistas, se assim desejarem” (BOLTER, 2019, p. 15, tradução nossa)⁸. Na atualidade, principalmente em mídias sociais como Facebook, Instagram e Twitter, usuários fazem uso de ferramentas para estabelecer contato, criarem vínculos e produzirem conteúdos a respeito de pautas específicas. Uma das primeiras redes sociais a incentivar esse tipo de relação virtual foi o Orkut, hoje extinto. Nele, as chamadas “comunidades” funcionavam como espaços virtuais criados para unir os usuários a partir de interesses ou percepções semelhantes: “eu odeio segunda-feira”, “fãs de Beatles”, “eu tenho um gato”, etc.

Nesse contexto, o fenômeno dos chamados *memes* – materialidades digitais que podem ser verbais, imagéticas ou verbo-imagéticas, ou seja, que fazem uso de textos, imagens, *gifs* e vídeos relacionados a humor – têm se propagado cada vez mais, pois fazem uso de uma linguagem de fácil acesso, muitas vezes satírica, que cai no gosto de usuários dessas redes (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2019). Assim como as comunidades do Orkut, os *memes* permitem que usuários se conectem a partir da identificação que se estabelece entre as suas realidades e os discursos verbo-imagéticos. Essa identificação, atrelada à linguagem acessível e breve

⁷ Embora o destino da produção seja um dos fatores que podem influenciar na avaliação do que é e do que não é arte, deve-se ter em conta que existe uma série de outros fatores que são elencados como critérios para a definição. A divergência entre autores não diz respeito somente à finalidade da produção e à linguagem utilizada, mas a um conjunto maior de fatores.

⁸ “Digital media today give participants in thousands of media communities the opportunity to call themselves artists, if they choose” (BOLTER, 2019, p. 15).



utilizada nos *memes*, faz com que eles se tornem um meio com enorme potencial de difusão de discursos em diversos grupos sociais.

A criação de *memes* que problematizam, questionam, explicitam, explicam e discutem as estruturas de sistemas, como o do literário, tem sido uma das formas encontradas para incentivar debates e questionar representações sociais de forma mais ampla e difundida. É nessa direção que foi criada a página @funkeirosculpts, utilizada pelos seus colaboradores para incentivar a “deselitização” da literatura e da arte em geral, isto é, para mostrar que grupos periféricos podem gostar de funk e de literatura sem que esses sejam gostos excludentes entre si. Porém, antes de falar sobre isso, é preciso dissertar sobre o *meme*, sua importância e características.

2. Memes e identificação cultural

Na internet, é comum muitos conteúdos se propagarem rapidamente. No entanto, a qualidade do que é produzido nem sempre assegura um público maior, bem como o fato de um canal ser muito acessado não significa, necessariamente, que a qualidade dos produtos sejam absolutas etc., o que requer atenção do que se consome. Isso faz com que uma das características mais notáveis da internet seja a frequente desvinculação entre o material circulante e a fonte da qual se originou. É, por exemplo, o caso do meme, o qual, inicialmente era um termo usado “para descrever pequenas unidades de cultura que se espalham de pessoa para pessoa por meio de cópia ou imitação”, definido e intitulado assim pelo

biólogo Richard Dawkins⁹, em 1976 (SHIFMAN, 2014, p. 2, tradução nossa)¹⁰. Recentemente, esse conceito ganhou uma outra definição, o qual é voltado às mídias digitais, sendo usado para descrever a propagação de materialidades digitais constituídas por textos e/ou imagens, em tom satírico e /ou humorístico, via internet. Cabe dizer que alguns autores diferenciam as ‘mídias virais’ – como *hashtags*, textos, etc., os quais se espalham massivamente devido às diferenças de produção e de disseminação – dos *memes*, que podem envolver *remix*, imitação. Estes diferenciam-se das mídias virais qualitativamente (SHIFMAN, 2014, p. 5; WIGGINS, 2019, p. 4).

Uma das características dos *memes* é a intertextualidade, uma vez que “costumam se relacionar de maneiras complexas, criativas e surpreendentes” uns com os outros (SHIFMAN, 2014, p. 2)¹¹. Por serem de agrado dos usuários de internet, principalmente dos que usam mídias sociais como Facebook, Twitter e Instagram, propaga-se rapidamente, de pessoa a pessoa, o que, de modo positivo, possibilita uma interação facilitada, dado que não é complexo criá-lo e compartilhá-lo.

Por muito tempo, os *memes* foram ignorados por estudiosos, como os da área da Comunicação e outras. No entanto, em uma era de convergência de plataformas digitais, eles estão se tornando objetos de pesquisa devido à rápida propagação e aos conteúdos que são compartilhados. A título de exemplo, empresas que utilizam redes sociais divulgam seus trabalhos utilizando *memes*,

⁹ No sentido utilizado por Dawkins, o conceito de meme está vinculado à genética e à ideia de replicação. Para o autor, os genes se perpetuam por meio de seus replicadores: as pessoas. Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura de. O Gene Egoísta, de Richard Dawkins (2011).

¹⁰ Do original: “to describe small units of culture that spread from person to person by copying or imitation” (SHIFMAN, 2014, p. 2)

¹¹ Do original: “memes often relate to each other in complex, creative, and surprising ways” (SHIFMAN, 2014, p. 2).



uma vez que eles rapidamente “conquistam” as pessoas ou, pelo menos, chamam a atenção delas, passando a ser compartilhados e, assim, tornam-se um fenômeno social: o que é compartilhado, em poucas horas, atinge uma quantidade considerável de público (SHIFMAN, 2014, p. 6).

Mas o que os torna tão relevantes para a sociedade atual? Tem-se que:

Embora se espalhem em uma base micro, seu impacto é no nível macro: os memes moldam as mentalidades, formas de comportamento e ações dos grupos sociais. Este atributo é altamente compatível com a forma como a cultura é formada na era da Web 2.0, que é marcada por plataformas de criação e troca de conteúdo gerado pelo usuário (SHIFMAN, 2014, p. 18, tradução nossa)¹².

Ainda, podemos questionar o que leva alguém a criar *memes*. Há explicações econômicas, sociais e culturais, entre outras, para isso. Sob uma perspectiva econômica, os internautas costumavam, até então, prestar atenção na informação, todavia, na era da informação, isso não é realmente o que vale, mas a atenção que as pessoas dão aos conteúdos que constam na internet segundo (SHIFMAN, 2014, p. 33). Quanto ao aspecto social, podemos dizer que:

Em nossa era de individualização acelerada, espera-se que as pessoas formem uma identidade e imagem únicas e, ao fazer isso, construam ativamente seu "eu". Ao mesmo tempo, os indivíduos participam com entusiasmo da formação de redes sociais, demonstrando um anseio humano duradouro por comunalidade. Versões geradas pelo usuário de um meme da Internet podem servir

¹² Do original: “Although they spread on a micro basis, their impact is on the macro level: memes shape the mindsets, forms of behavior, and actions of social groups. This attribute is highly compatible to the way culture is formed in the Web 2.0 era, which is marked by platforms for creating and exchanging user-generated content” (SHIFMAN, 2014, p. 18).

como uma maneira de ter tudo: por um lado, os usuários que fazem upload de um vídeo feito por conta própria ou de uma imagem feita no Photoshop significam que são alfabetizados digitalmente, únicos e criativos; por outro lado, o texto que eles carregam geralmente está relacionado a um vídeo, imagem ou fórmula memética comum e amplamente compartilhada (SHIFMAN, 2014, p. 33, tradução nossa)¹³.

Isto é, a criação de memes pode servir ao usuário como um afirmador de sua individualidade, explicitando suas habilidades tecnológicas, sua integração e seu diálogo com as ferramentas requeridas na produção deste tipo de conteúdo. Por outro lado, o discurso que está sendo divulgado pelo meme – que nasce, na maioria das vezes, de percepções e reflexões de recortes da realidade do usuário – só se tornará viral e amplamente difundido se gerar em outros usuários das plataformas o mesmo senso de identificação, seja com as suas realidades particulares, seja com realidades próximas e conhecidas. É justamente por causa dessa identificação “em massa” que os memes se tornam materialidades de rápida circulação.

Quanto ao terceiro, o *meme*, “baseia-se na lógica cultural e estética da participação” (SHIFMAN, 2014, p. 34, tradução nossa)¹⁴, tendo um alcance muito amplo e rápido. Se uma de suas características é a capacidade de gerar autoidentificação para diversas pessoas, isso se deve ao caráter do conteúdo que o forma. A cultura exerce, nesse quesito, um papel de extrema importância, pois é a partir de hábitos, crenças, paradigmas, produtos e fazeres compartilhados e

¹³ Do original: “In our era of accelerated individualization, people are expected to fashion a unique identity and image and by doing so actively construct their ‘selves.’ At the same time, individuals participate enthusiastically in the shaping of social networks, demonstrating an enduring human longing for communality. User-generated versions of an Internet meme may serve as a way to have it all: on the one hand, users who upload a self-made video or a Photoshopped image signify that they are digitally literate, unique, and creative; on the other hand, the text that they upload often relates to a common, widely shared memetic video, image, or formula” (SHIFMAN, 2014, p. 33).

¹⁴ Do original: “is based on the cultural and aesthetic logics of participation” (SHIFMAN, 2014, p. 34).



reconhecíveis dentro daquele grupo de pessoas que o meme será criado e compartilhado. Em outras palavras, é necessário que um grupo de pessoas o compreenda e se reconheça no discurso vinculado a ele para que ele se constitua como tal.

3. Memes e literatura

Como vimos, a elitização das artes tem sido um processo historicamente presente. A internet, principalmente as redes sociais, tem possibilitado aos indivíduos manifestarem-se nas redes, mostrando que não é apenas a “elite” que consome e gosta de arte e, especialmente, que o acesso a ela deve ser encarado como um direito dos diferentes grupos sociais. Um dos meios utilizados para a problematização e combate dessa representação social reducionista são os *memes*, os quais, como vimos, são produções criativas e humorísticas que, em pouco tempo, ganham um amplo alcance. A fim de mostrar a relação entre literatura e redes sociais, especificamente como ocorre o questionamento sobre a representação estereotipada de que literatura é para a elite e que grupos periféricos não a consomem, analisamos alguns *memes* da página @funkeirosculpts, que nascem, justamente, da busca pela quebra dessa representação.

A página atualmente tem 237 mil seguidores¹⁵, mostrando grande alcance social, e ela trabalha, justamente, para problematizar o pensamento de que arte é produto exclusivo da elite: eles mostram, a partir da criação de memes, que o grupo social ao qual pertencem também é apreciador de literatura. Para eles, os

¹⁵ Número de seguidores registrado na data de submissão deste artigo.

estereótipos relacionados aos gêneros musicais, às vestimentas e à linguagem conduzem à ideia equivocada de que a literatura não combina com esse público.

No perfil do Instagram, os Funkeiros Cults anunciam: “O juliet não impede de nós ver novos horizontes”. Juliet é um modelo de óculos da marca Oakley que se tornou um símbolo da estética funk (AMAURI, 2019, não paginado), tanto é que, como veremos, em uma parte considerável dos memes as pessoas aparecem usando um Juliet.

Em entrevista ao Kondzilla (FERREIRA, 2020, não paginado), os funkeiros contam as situações preconceituosas pelas quais passaram; um deles diz: “O pessoal geralmente subestima minha inteligência pela minha forma de se vestir. Eles me explicam coisas óbvias”. Nesse mesmo artigo, o criador da página @funkeiroscult diz: “Trabalhei numa Instituição de ensino que as pessoas estranhavam meu gosto, meio que ‘qual é a desse chavoso funkeiro sabendo essas paradas’” (FERREIRA, 2020, não paginado).

Os *memes* podem estar em alta nas redes sociais, mas eles vão muito além: os discursos que neles constam marcam a identidade e a subjetividade do usuário ou do grupo que o cria, além de serem usados, muitas vezes, politicamente, isto é, para criticar práticas e representações da sociedade, não apenas para diverti-la. Quanto a isso:

O discurso talvez seja mais bem visto como sinônimo de ideologia. Um sistema de conhecimento e comportamento que dirige a comunicação também a inibe, restringe o que é possível e delinea o que é marginal [...] o discurso dos memes é mais bem compreendido, especificamente, como o poder discursivo da cultura digital, o qual defino explicitamente como constituinte da ideologia,



da semiótica e da intertextualidade (WIGGINS, 2019, p. 24, tradução nossa)¹⁶.

Memes têm um papel importante na cultura digital, não são isentos. Expressam uma perspectiva política, social, econômica, cultural, ou seja, eles são carregados de ideologia e as suas produções significam, já que são usados para comunicar algo, especialmente fazendo uso de humor (WIGGINS, 2019, p. 102, XV).

No caso da página @funkeiroscults, eles mostram que é possível gostar de funk e de literatura ao mesmo tempo, sem que essas identidades se anulem entre si. Para esse fim, eles postam *memes* com frases que resumem as obras literárias, a partir do uso de uma linguagem mais coloquial e do emprego de vocabulário comum à periferia. A escolha dos *memes* como veículo de difusão dos discursos se torna ideal por possuir características – como o teor satírico e a linguagem informal – que possibilitam uma aproximação entre os membros do grupo e as obras literárias que são mencionadas. Há, pode-se dizer, a chance de que o interesse pela literatura seja despertado graças à identificação das pessoas com a linguagem utilizada, as vestimentas e as expressões representadas nos *memes* postados pela página. Eles citam obras literárias de autores nacionais e internacionais, como Machado de Assis, Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade, Angela Davis, José Saramago, Ray Bradbury, Friedrich Engels, Fiódor Dostoievski, entre outros.

¹⁶ “Discourse is perhaps best viewed as a synonym for ideology. A system of knowledge and behaviors which directs communication also inhibits it, constrains what is possible and delineates what is marginal [...] the discourse of memes is best understood, specifically, as the discursive power of digital culture which I explicitly define conceptually as constituting ideology, semiotics, and intertextuality. Thus, these words are not randomly selected. Their purpose is to highlight the role of internet memes in digital culture in terms of discourse, as has been discussed above” (WIGGINS, 2019, p. 24).

Um deles faz referência à *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury. Nessa obra, os bombeiros têm a função de queimar livros, dado que conhecimento e livros são os “inimigos” da sociedade; conhecimento é poder, e uma população instruída, autônoma e empoderada é um problema para a perpetuação dos poderes hegemônicos. De forma bem sucinta, consta no *meme* “tanta coisa pro sistema tacar fogo e taca logo nos livro, pros cria ficar sem conhecimento. O sistema é foda parceró”. Há, de forma explícita, uma crítica à falta de democratização do conhecimento por meio do livro e, de forma implícita, uma crítica ao que, simbolicamente, significa a queima de livros nos regimes totalitaristas.

Figura 1 – Fahrenheit 451



Fonte: @funkeiroscult (2020).

Já na segunda figura, o meme é sobre um dos maiores clássicos de Machado de Assis, a obra *Dom Casmurro*. Nessa obra, uma das questões mais levantadas pelos leitores é se Capitu traiu ou não Bentinho. Um dos principais clássicos da literatura brasileira, *Dom Casmurro* alcançou uma popularidade rara para obras ficcionais da literatura brasileira. Mesmo quem não leu o romance pode saber do que se trata o drama de Capitu e Bentinho. A fim de “memificar” a tensão desse romance, os leitores funkqueiros citam um trecho da canção “Um pente é pente”,



de Os Hawaianos. Nesse caso, fica clara a associação entre o clássico da literatura e a música popular.

Figura 2 – Dom Casmurro



Fonte: @funkeiroscult (2020).

A Figura 3 faz uma relação com a obra *A metamorfose*, de Franz Kafka. Uma das histórias mais conhecidas do século XX, *A metamorfose*, publicada em 1915, narra o drama de Gregor Samsa, que em certo dia acorda transformado em um inseto. Tratado com desprezo pela família e pelo patrão, Samsa sente-se culpado por faltar ao trabalho e por não poder obedecer e manter a rotina de sustento da família. Muitas vezes interpretada como literatura fantástica, *A metamorfose* explora temas caros à sociedade da época, como a redução do sujeito a uma simples peça do sistema produtivo, bem como a opressão da família – o que, segundo a crítica, reflete os próprios problemas de relacionamento de Kafka com o seu pai.

No *meme*, a frase “caralho o menor virou inseto (sic)” revela uma leitura pertinente da novela por parte dos funkeiros. Isso porque “o menor”, na gíria deste grupo, significa funcionário, aquele que estaria abaixo do patrão. Ao associarem

Gregor Samsa ao “menor”, o trabalhador, eles indicam a perspectiva com a qual a obra deve ser lida.

Figura 3 – Metamorfose

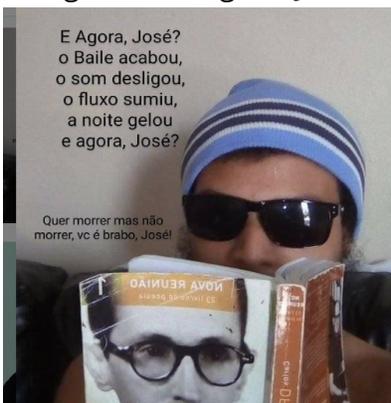


Fonte: @funkeiroscult (2020).

Já na Figura 4 há uma referência ao poema “E agora, José?”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1942 na coletânea Poesias. Por meio do recurso da paródia, o poema de Drummond é reconstruído sob o viés da realidade da periferia, fazendo uso da linguagem popular dessa comunidade. Os versos iniciais do poema – “E agora, José? / A festa acabou, / a luz apagou, / o povo sumiu, / a noite esfriou, / e agora, José?” – são adaptados para “E agora, José? / o baile acabou, / o som desligou, / o fluxo sumiu, / a noite gelou / e agora, José?”. Logo abaixo dos primeiros versos, com letras menores, mas com o objetivo de chamar a atenção do leitor, o *meme* traz ainda “Quer morrer mas não morrer, vc é brabo, José!”, paródia do trecho “[...] se você morresse... / Mas você não morre, / você é duro, José!”. Nesse contexto, o José de Drummond, aquele que “faz versos, que ama, protesta”, torna-se o José dos funkeiros, aquele que frequenta o baile e luta para sobreviver na periferia.



Figura 4 – E agora, José?



Fonte: @funkeiroscult (2020).

O uso de uma linguagem que não segue as normas padrões, muitas vezes, é vista com preconceito, demonstrando a existência de uma relação de poder. Desse modo: “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2005, p. 18). Esses memes nos mostram a união do tema central das obras literárias e da cultura funk, mostrando que “a quebrada”, como eles se autodenominam, é constituída por pessoas com identidades plurais e híbridas, nas quais funk e literatura são gostos que coexistem e não que se excluem. Eles fazem uso de vocabulários próprios da comunidade, com uma linguagem mais informal, sem que haja a necessidade do emprego elitizado/normatizado da língua. Dessa forma, sem abdicar da ironia, conseguem “indicar” a leitura de uma obra literária utilizando-se de mensagens que chegam mais facilmente aos seguidores da página. Ao invés da tradicional resenha crítica, gênero que em geral preserva características estruturais padronizadas (apresentação da obra, descrição/resumo, avaliação crítica e recomendação), reafirmadas pela produção crítica da academia e da imprensa especializada, os autores preferem trabalhar com imagens (capa do

livro e fotografia do funkeiro) e com uma linguagem direta e informal, próxima da oralidade.

Com isso: “A autoridade da língua legítima reside nas condições sociais de produção e de reprodução da distribuição entre as classes do conhecimento e do reconhecimento da língua legítima” (BOURDIEU, 1996, p. 91). Ou seja, pessoas de classes mais desprestigiadas sofrem preconceito quanto à língua falada por eles, uma vez que não é a de prestígio, não é a da elite (BAGNO, 1999, p. 41). Pessoas que falam “pa eles”, “mó”, “pira”, como a linguagem utilizada nos memes, são discriminadas linguisticamente e socialmente.

Assim como a língua, a arte é constituída por diferentes valores e carrega consigo a capacidade de atribuir poder simbólico aos seus consumidores (BOURDIEU, 1989). A aproximação dessas produções e práticas a grupos historicamente marginalizados e estigmatizados trabalha em mão dupla: deselitizando a arte e concedendo poder simbólico a esses grupos.

Podemos pensar que o uso dessa linguagem mais informal nos memes, associada ao teor humorístico, pode contribuir para o questionamento acerca de estruturas e práticas tidas como modelo. Eles podem ajudar a romper com a norma imposta de que o “certo” é apenas a língua legitimada, constantemente vigiada pelos sistemas formais de educação e pelos meios de comunicação, havendo exclusão e preconceito em relação às demais formas (variações linguísticas) utilizadas pelos brasileiros e brasileiras.

Geralmente, o que foge da norma linguística legitimada acaba sendo estigmatizado, principalmente no que diz respeito à linguagem popular. Disso decorre o preconceito linguístico, que é a “crua manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social” (LUCCHESI, 2012, p. 79). Sob esse viés, observa-se que “o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê*.”



Neste caso, o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social” (BAGNO, 1999, p. 42).

A elitização das obras literárias, seja divulgação/comercialização, seja nas próprias formas de abordagem do texto literário, contribui para a manutenção de uma barreira existente entre os moradores de periferias e a literatura. Cria-se o pensamento de não pertencimento, e de que as artes – compreendidas como produto para as elites – são inacessíveis ou, ainda, que apreciá-las faz com que o indivíduo da periferia tenha a sua identidade questionada por se “associar” a produtos e práticas que caracterizam outros grupos.

Entretanto, como vimos, as redes sociais possuem uma organização própria. Os memes possuem a característica de não seguirem a norma padrão, de fazerem uso de uma linguagem mais informal – até porque esse atributo contribui para que eles sejam divertidos –, e não da norma padrão, até porque a língua usada no dia a dia não é a da gramática. Em decorrência disso, essa característica une/aproxima as pessoas dentro das redes sociais, podendo, inclusive, fazer com que o uso desses memes desperte interesse pela leitura dos livros indicados nos memes.

Não se trata apenas de memes, os quais na maioria das vezes são feitos para divertir e até ridicularizar, mas da expressão da cultura de um grupo social coeso. Para esse grupo, o meme que unifica a comunidade do funk e os leitores de narrativa ficcional também tem uma dimensão política, que procura deselitizar a literatura, tornando-a mais íntima dos seguidores da página. Os memes, nesse contexto, mostram que os leitores da periferia também consomem essa arte, rompendo os preconceitos socialmente e culturalmente impostos.

4. Considerações finais

Ao longo deste artigo buscamos mostrar a evolução da literatura sob o viés de consumo, isto é, desde a sua elitização, até a sua relação com as tecnologias, de modo a demonstrar a relação entre literatura e redes sociais. Portanto, a pesquisa analisou, mais especificamente, como a literatura tem sido divulgada no Instagram do grupo @funkeiroscult, por meio de memes.

Nos exemplos mostrados, percebemos que os autores dos memes procuram indicar as obras por meio de recursos pouco usuais, abdicando da necessidade de demonstrar conhecimento teórico ou fundamentação crítica, como geralmente se apresentam as resenhas de narrativas literárias. Para se fazer entender, o grupo utiliza uma linguagem coloquial que se aproxima muito da linguagem verbal, com abreviações herdadas dos novos gêneros textuais que surgem com o advento das redes sociais. Nesses *memes*, há uma preocupação em associar alguma questão central da obra (o drama, a tensão, a metáfora, etc.) a uma situação que pode ser facilmente interpretada pela maioria dos leitores. Assim, o grupo associa a queima de livros de *Fahrenheit 451* ao “sistema”; a suposta traição de Capitu em *Dom Casmurro* a uma letra de música; o inseto de *A metamorfose* ao “menor” (trabalhador); a festa do poema “E agora, José?” ao baile funk da periferia.

Dessa forma, por meio dos memes, os Funkeiros Cults buscam romper o paradigma de que somente as classes sociais mais abastadas são cultas e leem literatura. Pelo contrário, eles buscam reforçar a ideia de que também há leitores nas periferias, e o que muda em relação a outros espaços talvez seja apenas a forma de abordagem do texto literário. Mostram que além do modo como as pessoas se vestem, os produtos culturais que consomem e o lugar de onde vêm, ainda há o preconceito para com a linguagem popular utilizada por eles, decorrente da “legitimação” de uma norma linguística considerada “correta”.



Referências bibliográfica

AMAURI FILHO. Saiba mais da família “X-Metal” da Oakley, berço dos modelos Romeo, Mars e Juliet. *Kondzilla*, 2019. Disponível em: <https://kondzilla.com/m/saiba-mais-da-familia-x-metal-da-oakley-berco-dos-modelo-s-romeo-mars-e-juliet>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BOLTER, Jay David. *The digital plenitude: the decline of elite culture and the rise of new media*. London: MIT Press, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CAVALCANTE, Mônica M.; OLIVEIRA, Rafael L de. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. In: *Desenredo*, 15(1): 8-23, jan./abr. 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1: 53-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

FERREIRA, Gabriela. A página Funkeiros Cults mostra que tem funkeiro que curte literatura. *Kondzilla*, Brasil. 2020. Disponível em:

<https://kondzilla.com/m/a-pagina-funkeiros-cults-mostra-que-tem-funkeiro-que-curte-literatura>. Acesso em: 3 ago. 2021.

FUNKEIROS CULTS OFICIAL (Brasil). 2020. *Instagram: @funkeiroscults*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCs-6NDH-sv/>. Acesso em: 3 jul. 2021.

LUCCHESI, Dante. Norma Linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57-83.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de; SANTOS, Marcelo Souza; SOUZA DIAS, Romar. Língua-cultura: teorias e implicações para o ensino de línguas. In: *Revista Metáfora Educacional*, Feira de Santana (Bahia), 15: 96-109, 2013

SOUSA, Fábio D'abadia; FONSECA, Pedro Carlos Louzada. Literatura e fotografia: anseio pela apreensão do instante. In: *Signótica*, 20: 150-174, 2008.

SHIFMAN, Limor. *Memes in digital culture*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technolog, 2014.

WIGGINS, Bradley. *The Discursive Power of Memes in Digital Culture: ideology, semiotics, and intertextuality*. Nova York: Routledge, 2019

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-67.

Recebido em 16/02/2023

Aceito em 31/10/2023

O que vemos da nossa janela quanto à leitura literária de autoria negra? o já e o ainda não

What do we see from our window regarding of literary reading by black authors? The already and the not yet

Joyce Aparecida da Silva Linard¹

Ligia Maria da Silva²

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli³

Cyntia Graziella G.S. Giroto⁴

RESUMO: Este artigo reflete acerca da arena onde estão situados os estudos de autoria negra. Na pedagogia da leitura literária, elegemos como objeto um livro infantil voltado à personagem principal negra, cujo ambiente de vivência é uma favela. Pela perspectiva bakhtiniana, teceremos diálogos com a obra *Da minha Janela* (2019), de Otávio Júnior, e ilustração de Vanina Starkoff, por meio das estratégias de leitura defendidas por Giroto e Souza (2010), oportunizando conexões na produção de sentidos ao leitor, a fim de fazer perguntas e responder outras.

ABSTRACT: This article reflects on the arena where black authorship studies are located. In the pedagogy of literary reading, we chose as an object a children's book aimed at the main black character, whose living environment is a favela. From the Bakhtinian perspective, we will weave dialogues with the work *Da Minha Janela* (2019), by Otávio Júnior, and illustration by Vanina Starkoff, through the reading strategies advocated by Giroto and Souza (2010), providing opportunities for

¹ Pedagoga e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Marília.

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP/SP (2023-2024). Faz parte dos Grupos de Pesquisa PROLEAO e LEePES.

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Marília. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Goiás - SEDUC-GO. Membro dos grupos de pesquisa: PROLEAO E CEPLÉ.

⁴ Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Marília (1992).

connections in the production of meanings to the reader, in order to ask questions and answer others.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil e humanização; Estratégias de leitura; Formação de leitores.

KEYWORDS: Children's literature and humanization; Reading strategies; Reader training.

1. Primeiras palavras

É desafiador adentrar o universo da leitura literária. Primeiro porque as políticas importam pouco. Segundo, porque ainda que haja investimento, estamos longe de ver da nossa janela uma comunidade leitora alicerçada não apenas na fluência da leitura, mas podendo atingir a compreensão na leitura e, em especial, a produção de sentido. O conceito do ato de ler é profundo e carece de estudos avançados, mesmo que alguns pesquisadores já tenham revirado toda a temática.

Para chegar a uma compreensão desse “já e ainda não”, é essencial que tenhamos em mente a dimensão de inacabamento do objeto que é a leitura. Se os mundos ético e estético estão imbricados e, em cada um vive o ser humano, segundo Bakhtin (2011, p. 395), estamos lidando com o “ser expressivo e falante”, então, a ideia de movimento e transformação prevalece. O ser da linguagem faz parte do objeto vivo das Ciências Humanas, pela heterociência, fazer uma ciência outra. Isso oportuniza a abertura de portas e janelas que jamais serão fechadas para a leitura literária como objeto de estudo ainda tão caro a pesquisadores.

Formar leitores literários torna-se um desafio. O crítico Antonio Candido (1995, p. 249) assevera que: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Diante disso, o estudo proposto advém do trabalho das nossas indagações como pesquisadoras e educadoras das teorias e



práticas acerca da linguagem, da literatura infantil e da formação do pequeno leitor. De igual forma, possuem relevância as contribuições para a ação didático-pedagógica dos professores, em especial, da Educação Básica, tendo como objetivo levar o encantamento da literatura ao mundo e a todas as infâncias como um bem cultural, social e político. Isso nos instiga a pensar numa “ânsia de liberação e a esperança de um vir-a-ser mais humanizado” (ZILBERMAN, 1987, p. 78).

Leituras, por exemplo, pelo objeto-livro ou por meio das contações de histórias orais, como os *griots* - memórias do continente africano transmitidas de gerações para gerações - acabam por aguçar em seus leitores o desejo pela leitura. Diante das narrativas dos livros, as crianças criam relacionamentos e sentimentos, diferentemente da televisão, celulares e computadores que disputam o tempo das crianças com os livros. Na literatura, a criança é capaz de entrar na cultura, de fazer perguntas, responder outras, reconhecer os significados e produzir sentidos.

Arena (2010, p. 15) acentua que “a literatura medeia a relação da criança com a cultura da sua época [...] imersa em um contexto cultural necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso”. Nesse aspecto, escritores trazem em suas obras características da sociedade onde estão inseridos, da sua cultura e do meio que se vive, contando histórias de seu povo.

Para autores negros como Cuti, Heloísa Pires de Lima, Inaldete Pinheiro, Madu Costa, Sônia Rosa, Rogério de Andrade, Eliane Debus, Josias Marinho, Elisa Lucinda, Nilma Lino Gomes, Cidinha da Silva, Joel Rufino, Kiusam de Oliveira entre outros relevantes para essa literatura, fonte de equidade e encantamento, o negro

é visto como protagonista da sua própria história. Compreender a importância da literatura negro-brasileira para as crianças é despertar sentidos, tanto nelas como nos adultos reconhecendo a si e o outro em um ato decolonial, isto é, em formato de resistência e desconstrução de preconceitos por muito tempo impostos aos povos que foram subjugados.

Nesse aspecto, ao escolher a obra de um escritor negro, da periferia do Rio de Janeiro, o qual busca em sua arte levar a literatura para sua comunidade como um grito de resistência e por mudanças tão necessárias a toda população negra, queremos insistir em dizer que a literatura deve ser ainda mais democratizada e para todos. Trata-se do livro *Da minha janela*, do escritor Otávio Junior. Sobre esse escrito fazemos uma breve análise de seus enunciados no contexto da obra por meio das estratégias de leitura discutidas por Girotto e Souza (2010).

Destacamos conforme afirma Cuti, um defensor da literatura negro-brasileira, “certa mordaça em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por sucessivas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência[...]”. Entretanto, o autor continua dizendo que “a literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado” (CUTI, 2010, p. 13).

Não se trata de percorrer os olhos da esquerda para a direita como, por vezes, fazemos, chegando ao final do texto sem compreendê-lo, sem estabelecer qualquer diálogo ou sentido com o texto lido. Isso o torna ato nulo. Girotto e Souza (2010, p. 45), asseveram que a leitura só acontecerá quando, em contato com o texto, os leitores tomarem a palavra escrita e construirão significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências.

Nessa direção, esse artigo justifica-se ao reiteramos que, mais do que a necessidade de ofertar livros para as crianças na construção e interesse pelo ato de



ler, está a demanda de ensinar a esses leitores as estratégias de leitura como possibilidade de se formarem leitores autônomos e críticos. Isso porque um dos objetivos que permeia este artigo é suscitar hipóteses para a reflexão de que a leitura não pode ser apenas decifração de signos ou uma mera operação abstrata. Ela abarca todo um sistema plerênico, aquele dotado de sentidos e que possibilita clarificar sem se deixar confundir o que vem a ser fluência leitora, leitura silenciosa, em voz alta ou oral, interpretação tão somente, mas a junção desses elementos a contribuir com o projeto pessoal do ato de ler como ato humano ensinado às crianças.

Esperamos com este artigo, contribuir para (1) a reflexão acerca da leitura literária como um bem incompressível, isto é, de primeira necessidade assim como o alimento é para o corpo, (2) a importância da literatura infantil para o estabelecimento das mais diversas trocas e diálogos na construção de sentidos, e como o ensino das estratégias de leitura torna-se um norte desses diálogos contribuindo para o ato genuíno de ler dos pequenos leitores no processo da formação de escolas de infâncias humanizadoras.

Portanto, este estudo resultou em três seções. A primeira aborda a literatura como bem de primeiríssima imprescindibilidade. Em seguida, exaltamos a importância da leitura e seus diálogos para o ato de ler e compreender. Na terceira seção, partimos para a análise da obra *Da Minha Janela* e a utilização das estratégias de leitura e, por fim, teceremos as considerações finais sem a pretensão de esgotarmos a temática tão abrangente e fundamental aos nossos dias. Para tal, contamos com o aporte teórico de autores como Candido (1995),

Bakhtin (2011), Girotto e Souza (2010), Faria (2016), Debus (2006) Jakubinskij (2015), entre outros.

2. Como anda a arena da Literatura negra na escola da infância? Um, dois, vários questionamentos

Ainda que hajam as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que obrigam a inclusão da história do negro, do indígena e seus descendentes no currículo oficial do ensino, elas podem não ser suficientes para uma consciência antirracista. Isso porque deve-se criar a necessidade de essa temática ser tratada desde a pequena infância. Talvez não por causa das crianças. Nenhuma criança nasce racista, mas torna-se. O racismo, por sua vez, é, também, cultural e disseminado até de forma inconsciente.

Nas escolas, em sua maioria, como atestam, em geral, algumas pesquisas na área da Educação, não há salas de leitura ou bibliotecas vivas. Quando há, dificilmente se vê livros literários com personagens negros, por quê? Livros são ofertados, todavia, os didáticos e paradidáticos se sobrepõem aos literários.

Os didáticos, inclusive, não raro, estão no topo com textos adaptados, utilizados como pretexto à exploração da gramática normativa ou serem usados pelos professores e respondidas as questões correspondentes, de forma igual por todos os alunos ou, ainda, para decodificar e sonorizar, verificando a fluência leitora, sem finalidade alguma com o sentido textual ou mesmo com a provocação



da sede de leitura literária no leitor. Literatura indígena então é raridade nas salas infantis.

Sobre esse tipo de livro, o prosador poético mineiro, Bartolomeu, acentua que ao chegar “a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto”. (QUEIRÓS, 2005, p.171). Portanto, é interessante observar se o texto diverge ou converge o caminho do sentido e da interpretação para as infinitudes inúmeras de leitura.

As escolas, quando muito, mencionam a temática em questão no dia da consciência negra ou dia do índio. Entretanto, trabalhar datas comemorativas como vêm fazendo muitas instituições de ensino não é o suficiente. Não pode ser razoável pintar a cara da criança no dia do índio ou ensiná-la a dançar capoeira como cultura do negro. A literatura como arte é universal e consegue abarcar todas as temáticas. Assim, constatamos que ler nunca foi sobre quantidade, e sim, sobre a qualidade dessa leitura, que pode emocionar, transformar, resgatar, nutrir e humanizar.

Dito isso, é relevante voltarmos nosso olhar para a Literatura defendida por Antonio Candido (1995) como direito. Esse crítico literário propõe que ela seja “Bem Incompressível”, isto é, tão essencial quanto alimentar, vestir e proteger o corpo. Cada ser não precisa somente do pão que alimenta o corpo. Isso porque dispomos de sensibilidades e sentimentos para exteriorizar impressões, virtudes e mazelas do mundo de várias maneiras. Pelo encontro dialógico e a noção do eu-outro que vão mais adiante da linguagem como enunciado, quiçá ela penetre no Outro e o

faça passível da experiência estética como um direito na escola. É pela alteridade, na troca, nos diálogos e nas várias leituras que nos tornamos mais humanos.

O trabalho do contemporâneo Sérgio Vaz (2021), em sua obra *Literatura, Pão e Poesia* lampeja a ideia de que: “Dizem por aí que alguns sábios não estão gostando nada de ver a palavra bonita beijando gente feia”. (VAZ, 2021, p. 35). Esse autor se refere à poesia circulante na periferia de São Paulo-SP, onde ele criou a Cooperativa Cultural da Periferia, a Cooperifa (p. 7).

Não estamos mais na era do *panem et circenses* que, no latim original, quer dizer “Pão e circo”. Esse termo refere-se às migalhas ofertadas ao povo do antigo império romano distraindo a atenção da população quanto aos problemas sociais. De igual forma, é o que acontece, há tempos, no Brasil, no que diz respeito a esse tipo de política para que o povo não se subverta. Entretanto, literatura, pão e poesia é um bem a que todos deveriam ter o direito ou, pelo menos, na escola.

Não raro, a escola como instituição, em especial a pública, infelizmente, encontra-se no impasse de estar entre ser obrigada a formar “indivíduos” destinados a disputar o mercado/sociedade capitalista, onde cada um “se tornou empresário de si mesmo” no neoliberalismo, como previa Marx”, (GEGe/UFSCar, 2018, p.19), ou ser a escola tão sonhada pelo educador Paulo Freire ao reivindicar uma sociedade libertária, um lugar para se aprender, sentir, divulgar e atingir o belo pelo conhecimento e pela natureza por meio da literatura e da arte.

Diferentes pensadores trouxeram à luz a necessidade de a escola poder usar a leitura, a literatura, a arte não apenas na perspectiva de somar mais e mais saberes, mas proporcionar, por meio dela, a experiência estética no ato de ler textos literários, em especial, relacionados à literatura negro-brasileira. Na concepção bakhtiniana, a estética não está, em nenhuma hipótese, desvinculada



da ética. Isso advém da ideia arquitetônica, de forma e conteúdo integrado num todo da construção literária.

Até porque, quando falamos em literatura, referimo-nos a algo um tanto quanto subjetivo do ponto de vista da estética, da linguagem literária, da leitura dos variados gêneros textuais, enfim. Não nos preocupamos com dados quantitativos, em que a escola toda dispõe de seu tempo com os conteúdos aplicados, a fim de alcançar os altos índices numéricos no desenvolvimento das crianças em relação à leitura e à escrita exigidos pelas avaliações internas e externas. A nossa defesa nesse escrito, portanto, recai ao que concebe Petit (2008), ao atestar que a importância da leitura não pode ser avaliada.

Quando pensamos, especificamente, a Literatura, assim mesmo em maiúscula alegorizante para enfatizar a importância, pelo viés da experiência estética, a pesquisadora Eliane Debus (2006, p. 49) diz que os poetas brincam com as palavras por meio da “ludicidade verbal, sonora e musical”, tornando diferente a abordagem da leitura. Entretanto, pela “estética negra”, Debus (2017) faz referência à Literatura que reflete sobre as ações antirracistas para o pequeno leitor com narrativas voltadas às origens. Portanto, seria fantástico se todas as crianças tivessem acesso a conteúdos tão preciosos e necessários para o desenvolvimento crítico e social, passando, assim, da política do “pão e circo” para a “literatura, pão e poesia”.

A ideia é começar pelo literário sem a fragmentação oferecida pelo didático e, despretensiosamente, sem grandes obrigações de análises, de perguntas comuns e redundantes, obrigações tarefas ou pouco úteis a contribuir com o sentido do texto lido. Num primeiro momento, talvez nunca, nada de querer

estudar os dígrafos, encontros consonantais e outros conteúdos gramaticais. Tudo isso didatiza o texto, secundariza a importância da literatura.

Na seção seguinte, tentamos tecer diálogos com alguns estudiosos que defendem uma educação humanizadora por meio da leitura e seus sentidos.

3. Leitura e dialogia para uma formação humanizadora

O leitor de literatura, em contato com o livro, fará conexões com outros textos, as quais são o envolvimento das ideias presentes com as já apreendidas anteriormente, estabelecendo o diálogo entre leitor e texto, “a relação com o sentido é sempre dialógica.” (BAKHTIN, 2011, p. 327), e em “casos de total não compreensão e não percepção durante a leitura [...] continuamos a “ler”, a percorrer as linhas com os olhos, mas sem estabelecer qualquer sentido” (JAKUBINSKI, 2015, p. 92); a leitura, a compreensão, o diálogo, as trocas outras ou sentidos não acontecem. Para Bakhtin,

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão [...] Não pode haver um sentido único (um)”. (BAKHTIN, 2011, p. 382).

Bajard (2021) acentua que, se as crianças são colocadas em contato com o livro antes mesmo de conhecer qualquer elemento do código da escrita ou de correspondência entre sons e letras, os livros de literatura tornam-se importantes aliados nas relações de diálogos e estabelecimento de sentidos. Nesse contato, despertará nos leitores um vínculo íntimo, na construção de diversos sentimentos e sensações, despertando para uma total entrega com o objeto em mãos e na sua coautoria com o texto, relacionando com aquilo que o cerca, das trocas outras, da



aproximação com outros textos e suas experiências de leituras várias trazidas pelo leitor, visto que, “ao ler pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas.”(GIROTO e SOUZA, 2010, p. 45).

As crianças, ao engatinharem “sobre livros de Literatura antes de saber andar, elas têm acesso ao formato autêntico da língua escrita em funcionamento, porque encontram textos coesos em vez de palavras ou frases isoladas.” (BAJARD, 2021, p. 58)”. Tais atitudes estarão presentes no projeto de vida desses leitores. As narrações de histórias realizadas pela voz do adulto e o acesso aos livros pelas mãos miúdas permitem despertar as materialidades presentes no objeto, as experiências das pluralidades do suporte, aguçando o interesse pela literatura.

Por vezes, as crianças acabam tendo seus primeiros contatos com o objeto livro no ambiente escolar; espaços privilegiados que intensificam o contato com os livros literários, já que nesses lugares haverá o estímulo do exercício da mente, a percepção daquilo que envolve a vida do indivíduo, a relação do eu em consciência do outro, a leitura do mundo em seus vários níveis, tal como a dinamização do estudo e conhecimento da língua e da expressão verbal significativa e consciente – indispensável para a plena realidade do ser (GIROTO e SOUZA, 2016).

Entendemos que, aguçar nas crianças ainda muito pequenas o ato genuíno de ler é ter escolas de infância que valorizem as estratégias de leitura como potencializador na sua formação de leitores. Quando o professor oraliza palavras aos seus alunos e estes não as compreendem, não há leitura, porque neste ato, não há atitude responsiva diante do texto. E não havendo compreensão, não há interesse por aquilo que está sendo lido, desmotivando os alunos para a leitura; só

haverá leitura se houver as trocas daquele que lê com quem escreve, sendo o leitor parte deste diálogo.

Quanto mais os professores ofertarem materiais que o leitor possa dialogar, maiores diálogos ocorrerão não somente com o texto, mas com o mundo que o cerca, estabelecendo os diversos sentidos. Portanto, disponibilizar materiais não deve ser um ato realizado apenas para cumprir currículos escolares, sem qualquer critério de escolha, se assim o fizer, o diálogo não ocorrerá, ou ocorrerá sem qualquer sentido, uma vez que o texto literário é polissêmico, provocando nos seus leitores as mais diversas reações que podem ir desde o prazer emocional ao intelectual, além de apenas fornecer informações sobre os mais diferentes temas e assuntos, tendo em vista que o ato de ler é múltiplo, podendo o leitor ressignificá-lo de diferentes formas.

Daí a necessidade fundamental de o professor ter em mente as competências de leitura da criança, ensinando um repertório de estratégias, aumentando em seus leitores o entendimento e interesse pela leitura. Em outras palavras, é pelo conhecimento prévio que o professor instiga “a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 55). Isso porque as estratégias de leitura, quando bem ensinadas, possibilitam que os leitores proficientes busquem as diversas conexões entre aquilo que sabem e as novas informações que encontram nos textos que leem; fazendo perguntas sobre os textos, seus autores e estabelecendo inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os seus diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são experientes em sintetizar a informação; e são capazes de monitorar adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão, ao



disponibilizar aos leitores livros literários com qualidade estético-literária e gráfico editorial.

Assim, o professor sendo um leitor ensinará as crianças a pensar e aprender rotinas a serem incorporadas às estratégias de compreensão, guiando-o na prática, proporcionando amplos espaços de tempo para que possam ler independentemente e praticarem a leitura aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão entre leitor e texto e seus mais diversos diálogos, sentidos e trocas outras.

Para mais compreensão, na seção seguinte, explicitaremos o uso das estratégias de leitura - conexões; inferência; visualização; sumarização e síntese utilizando o livro *Da minha janela*, do escritor Otávio Júnior e ilustrações de Vanina Starkoff.

4. O que vejo *Da minha janela*? Contribuições das estratégias de leitura

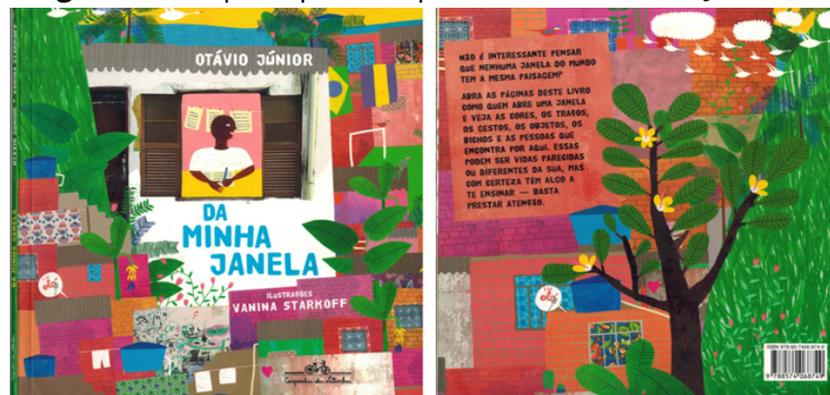
Nesta seção, fazemos uma leitura da obra *Da minha Janela*, de Otávio Júnior. Esse autor dialoga com o texto e imagina seus possíveis leitores e a forma que farão outra leitura do seu texto, sendo “um encontro de dois textos - do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2011, p. 311) permitindo os diversos diálogos. Mas, tais diálogos só serão possíveis, quando o leitor for capaz de dar sentido àquilo que tem em mãos ou quando tiver domínio e conhecimento das estratégias de leitura. Assim “professores de leitura literária deve-se, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”. (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 55).

O diálogo, a seguir, parte da necessidade de ampliarmos nossas vozes na busca de compreender as mais diversas camadas existentes na obra *Da minha Janela* e a utilização das estratégias de leitura acerca do livro.

A obra publicada em 2019 é ganhadora de diversos prêmios. Considerado um dos melhores livros do ano pela Revista Crescer, ganhador do selo Cátedra 10 na categoria distinção, da Cátedra Unesco de leitura PUC-Rio, vencedor do Prêmio Jabuti na categoria Livro Infantil, foi escrita pelo autor que nasceu na comunidade do Alemão do Rio de Janeiro. A narrativa relata a favela como cenário e as pessoas que vivem ali, em seu ambiente periférico como os personagens principais. O autor descreve aquilo que se pode ver da janela de uma das casas da periferia: suas cores, gestos, animais, pessoas e objetos do cotidiano, mas que em muitos momentos, acabam passando despercebidos.

Por tratar-se de um livro ilustrado, o texto e imagens proporcionam momentos de dialogicidade com a obra e oportuniza-se uma educação humanizadora no ambiente escolar.

Figura 01 - Capa e quarta capa do livro *Da Minha Janela*.



Fonte: Júnior, Otávio (2019)



Os leitores criam e partilham uma conversa interior com o autor enquanto leem, havendo uma interação na qual o leitor se envolve e dialoga com o autor por meio da leitura. (GIROTTO e SOUZA, 2010). No primeiro momento, ao olhar a capa e quarta capa do livro, o leitor ainda não sabe do que se trata a narrativa. Na capa, a imagem de um garoto negro olha pela janela para o lado direito, enquanto escreve algo em folhas avulsas, em seu entorno casas, plantas e roupas em varais dão pistas do que pode trazer a narrativa; assim como na quarta capa, em que uma grande árvore preenche quase metade da página e a continuação das casas formando o cenário inicial. Quem é o garoto? Para onde ele está olhando? Que lugar é esse? O que ele está escrevendo?

Perguntas iniciais como essas é que o professor, instigando seus alunos à reflexão, possibilita o diálogo entre a narrativa e seu leitor, levando-o a fazer conexões daquilo que tem em mãos com o que já é de seu conhecimento. Ao ter em suas mãos os livros, não quer dizer que o aluno tornou-se leitor. Não é somente ofertar livros às crianças, sem ajudá-las a desvendar as diversas camadas da leitura. Assim, quando o professor é, também, um leitor, cria laços e confiança perante seus alunos, além de uma referência, ele permite as diversas trocas no ato genuíno de ler e os mais diversos diálogos entre leitor-texto e outros leitores, em uma formação humanizadora e emancipadora.

Por outro lado, para que isso aconteça, a leitura não deve ser realizada apenas superficialmente e apressada. A valorização de todos os elementos que compõem o livro, desde a capa, o miolo, até a quarta capa serão essenciais para uma compreensão mais afinada daquilo que o leitor tem em mãos. A observação

aos temas, formatos, gêneros, autoria, ilustrações, materialidades; toda a organização dos elementos que fazem parte da obra para a sua literariedade.

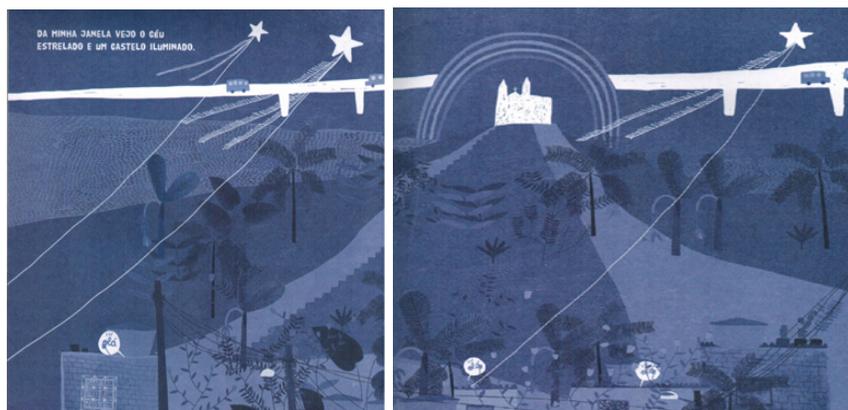
Durante a leitura, fazemos conexões entre os livros e fatos da vida cotidiana e, assim, ao lermos uma história, conectamos temas, personagens e problemas de um livro com outro.

Quando o professor começa a ensinar seus alunos a fazer conexões com o livro que estão lendo, frequentemente, partilha um de ficção ou de memórias porque esses gêneros, mais próximos das experiências dos leitores, requerem, durante a leitura, intensa atividade de imaginação e formulação de ideias. [...] (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 68).

Existem três tipos de conexões possíveis – (1) texto para texto, em que o leitor estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gênero diferente; (2) texto para o leitor quando, durante a leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida. E conexão (3) texto-mundo, quando são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

Para uma melhor fixação dessas conexões, enquanto os alunos partilham e escrevem suas conexões, o professor pode utilizar um cartaz e, dessa forma, “o professor continua a explorar a noção de conectar a história com a vida dos alunos” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 69). Para aqueles leitores que moram em comunidades periféricas, as conexões serão mais concretas, diferentemente daqueles que somente têm conhecimento pelas mídias ou imagens.

Figura 02 - Páginas 6-7 do livro Da Minha Janela.



Fonte: Júnior, Otávio (2019)

No início da história, o leitor é situado na narrativa que remete ao título do livro “Da minha janela vejo o céu...” (p. 6). Nesse momento, os enunciados escritos e imagéticos dialogam entre si, dando pistas ao leitor do que se trata o texto. Na perspectiva texto-contexto, autor e ilustrador encontram nas narrativas um diálogo contextualizado pelas experiências e vivências do autor que mora na comunidade retratada pela ilustradora. Na leitura, não há uma direção a ser seguida pelo olhar do leitor, e sim uma contemplação de baixo para cima, cima para baixo, o tempo e o espaço. Adentramos na noite – a igreja da Penha vira um lindo castelo pelo olhar do personagem, enquanto as pessoas conversam, iniciando a narrativa.

Figura 03 - Páginas 8-9 do livro Da Minha Janela.



Fonte: Júnior, Otávio (2019).

Seguindo a leitura, cores em tons vermelhos, verde, rosa, laranja e amarelo preenchem as páginas 8-9. A imagem está em movimento e isso é percebido por meio das aves que voam pelo céu, dos animais em cima dos telhados, do leve balançar das folhas das árvores e das falas dos personagens. Autor e ilustrador retratam a vivência da comunidade da periferia; escadarias, morro, casas, a arte e o movimento constante das pessoas. O contexto histórico social predomina as páginas; e o colorido das ilustrações remete à festa, amorosidade, alegria e esperança das pessoas da comunidade.

Segundo o autor, “a intenção do livro era ter muitas comunidades em uma só comunidade a partir das crianças e da visão das suas janelas”, os detalhes, o colorido trazem uma experiência literária, poética e, simultaneamente, curativa, por ressignificar. Segundo Kiusam de Oliveira:

[...] estética curativa e poética de um texto, cuja finalidade de resgatar a nobreza identitária das/os leitoras/es corrompida pelas ausências da maioria da população brasileira num livro de literatura infantil e juvenil (OLIVEIRA, 2022, p. 8).

Em seu livro *Com qual penteado eu vou?* Kiusan, ao demonstrar diversos penteados nos cabelos crespos usados pelas personagens-crianças da história, preserva a identidade por meio das virtudes que cada uma presenteia o bisavô em seu aniversário de cem anos. Propor a leitura desses livros, além de desvendar as diversas camadas existentes nas obras, é permitir a preservação da ancestralidade de cada leitor, explorando a importância da identidade do indivíduo e sua cultura.

Figura 04 - Páginas 12-13 do livro *Da Minha Janela*.



Fonte: Júnior, Otávio (2019)

Nas páginas 12-13, percebemos as atividades diárias de seus moradores, com destaque para os dias de muito calor enquanto se refrescam e divertem-se ao mesmo tempo. Com um olhar mais aguçado, o leitor percorre as entrelinhas da obra, realizando as inferências. “Fazemos inferência em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e “não visuais” de um texto.” (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 75). A predominância das ilustrações proporcionam ao leitor um olhar atento a cada detalhe presente nas imagens, em suas diversas camadas. Os escritores não expressam todos os pensamentos nas páginas, mostram, paulatinamente, uma ideia por vez até que o leitor consiga uma inferência apropriada sobre o tema do texto que tem em mãos ou uma dedução sobre o que está por vir, dessa forma, inferir está relacionado a ler as entrelinhas. (GIROTO e SOUZA, 2010).

Figura 05 - Páginas 14-15 do livro Da Minha Janela.



Fonte: Júnior, Otávio (2019)

Os tons roxos e pretos voltam a preencher as páginas 14-15. Destacamos o rosto de Malala Yousafzai - ativista paquistanesa, conhecida pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do vale do Swat na província de Khyber Pakhtunkhwa, no nordeste do Paquistão, onde talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola - desenhada em um muro e dialogando com o enunciado verbal. A educação é transformadora e necessária para uma sociedade mais justa e igualitária apesar dos “caminhos escuros” (p.15). O leitor, que vive em comunidades iguais à retratada pelo autor, fará conexões daquilo que lê com o que presencia diariamente, bem diferente daquele que não tem essa vivência, mas conseguirá visualizar:

Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida (GIROTTO e SOUZA, 2010, p. 85).

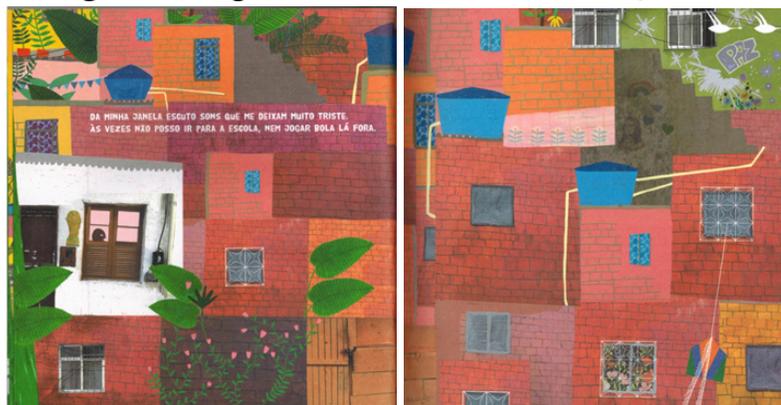
Ao ensinar a visualização como uma das estratégias de leitura, é permitido ao leitor a possibilidade de criação de imagens mentais, por vezes pessoais, tornando a experiência de leitura mais prazerosa e elevando o seu engajamento na prática literária.



Utilizar essa estratégia em livros ilustrados pode até parecer redundante, já que visualizar aquilo que já está ilustrado parece desnecessário. Mas, quando assim o fazemos, sons, cheiros, texturas e até mesmo seus leitores são transportados para dentro do livro, envolvendo-se por completo com a leitura. Nesse contexto, o leitor é convidado a acompanhar o nosso personagem do livro para adentrar a comunidade retratada no *Da minha janela*, e assim “o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados”. (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 88). A utilização de uma folha de apoio para o uso dessa estratégia torna-se um bom recurso a ser praticado pelas crianças. Entretanto, pode-se, também, ficar apenas no diálogo.

As imagens daquilo que acontece na comunidade pelo olhar do personagem em sua janela percorrem a narrativa, e as páginas 20 a 23 são preenchidas com brincadeiras das crianças, como “telefone sem fio”, tocar violão, cantar, entre outras - imaginação e brincadeiras se misturam.

Figura 6 - Páginas 24-25 do livro *Da Minha Janela*.



Fonte: Júnior, Otávio (2019)

Mas essas brincadeiras e alegrias são quebradas nas páginas seguintes. Sem qualquer pessoa na rua ou conversa, a violência é retratada pelo enunciado verbal, “da minha janela escuto sons que me deixam muito triste” (p. 24), mas a esperança de mudança para dias melhores reacende quando no canto superior da página direita a palavra PAZ ganha destaque, enquanto aves brancas - símbolo da paz - sobrevoam por cima da palavra. A narrativa continua, assim como o cotidiano das pessoas que vivem nessa comunidade: meninos jogando futebol, o dia nascendo, pessoas arrumando suas casas, após dia de chuva, trabalhando e indo em busca de seus objetivos, crianças indo para a escola, a vida em movimento.

Figura 7 - Páginas 40-41 do livro *Da Minha Janela*.



Fonte: Júnior, Otávio (2019)

A narrativa se fecha voltando à frase inicial do livro *Da minha janela*. Nesse momento, identificamos a presença do mesmo enunciado verbal da página 6. No entanto, as páginas 40-41 nos trazem a cena ampliada de todos os pontos de vista do personagem, formando um grande diálogo com toda a narrativa e revelando o lugar que o personagem vê, “Vejo minha favela.” (p. 41): coloridos, pessoas conversando, crianças brincando, a vida.

Ao virar a última página, a leitura não chegou ao fim. Perguntas, respostas, trocas outras, diálogos foram construídos durante todo o seu percurso como leitor, que será capaz de determinar a importância e a essência daquele texto, realizando,



assim, a sumarização. Certamente, se o leitor se identificar com a história, será para ele marcante, assim como pode ocorrer o contrário.

No decorrer da leitura, as mais diversas imagens percorrem nossos pensamentos, adicionando novas informações ao que já sabemos, construindo significados, reconfigurando o próprio texto, conseguimos perceber que os leitores, ao terminarem a leitura e tendo conhecimento das estratégias de leitura, podem resumir a história ao recontá-la, localizando as informações mais importantes e mantendo-as em mente para também com suas próprias palavras dizerem suas opiniões sobre a narrativa, fazendo novas perguntas e respondendo outras, na busca de sentidos nas mais diversas trocas.

Diante dessas questões, alguns caminhos são pensados para a recepção do livro de literatura, mas ressaltamos que nada se esgota, é necessário total envolvimento dos professores e crianças para a formação de leitores autônomos e críticos: (1) professores também são leitores, sendo assim, precisa conhecer aquilo que será ofertado, abrindo espaço para os mais diversos diálogos; (2) observar as rodas de leitura mediadas e nos momentos em que as crianças apreciam os livros e dos saberes que nascem pela apropriação pessoal e coletiva. (3) permitir a exploração das mais diversas materialidades do livro; (4) apresentar autor e ilustrador. O leitor precisa saber que cada obra possui sua autoria – isso ajuda que os leitores eduquem o olhar para outros trabalhos desses autores; (5) permitir que a criança tenha o contato físico com o livro. Cada criança possui seu ritmo de leitura. Tocar, cheirar, sentir a textura, as dobras, perceber se há relevo, os barulhos das páginas, é também permitir a coautoria do leitor diante da obra; (6) o professor não pode impor aquilo que ele acredita ser somente o certo durante sua

leitura, o ato de dizer da criança também deve ser ouvido e respeitado para os mais diversos diálogos, e por fim, (7) permitir que todas as crianças tenham acesso ao livro é permitir as mais diversas trocas e sentidos.

5. Considerações finais

Sem pretendermos dar acabamento à discussão, percebemos que, conforme afirmado por Girotto e Souza (2010), a criança forma-se leitora ao construir seu saber sobre texto e leitura, e isso ocorre a depender das atividades que lhe são propostas e fornecidas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária.

Apenas disponibilizar às crianças materiais que possam ler sem qualquer sentido, para cumprir os currículos escolares, não permitirá a formação desses leitores, pelo contrário, teremos indivíduos que se distanciarão cada vez mais do ato de ler. Logo, o ensino das estratégias de leitura permitirá “ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p.108).

Fazer uma reflexão das estratégias de leitura com maior aprofundamento torna-se necessário, assim como foi possível utilizar a obra do escritor Otávio Júnior. Dessa forma, ao conhecer e dominar as estratégias de leitura em questão, o leitor poderá desvendar as mais diversas camadas existentes na obra, dialogando com o autor, conforme afirmado por Bakhtin (2011, p. 316), “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito (“Du”).”

Assim, ao terminarmos nossas reflexões, consideramos que pensar em escolas de infância que valorizem as estratégias de leitura como potencializadoras



na formação de leitores, é formar leitores que dialogam com os textos, e não apenas aqueles que procuram formular respostas que os professores julgam corretas.

Os livros, em especial os de literatura como objetos culturais, são essenciais para a contribuição, formação e desenvolvimento desses leitores autônomos e críticos. Ao compreenderem suas leituras, o leitor terá maior engajamento com os livros, tornando-se autônomos, pelos diálogos e trocas outras a fim de que cheguem à produção e estabelecimento de sentidos.

Referências bibliográficas

ARENA, Dagoberto Buim. *A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita*. In: SOUZA, R.J. de. (Org.) [et al]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, pp. 13-44.

BAJARD, Ellie. *Eles leem, mas não compreendem – Onde está o equivoco?* São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3.^a ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CUTI, Luis Silva. *Literatura Negro Brasileira: São Paulo/Selo Negro*, 2010 (coleção-consciência em debate/Coordenado por Vera Lucia Benedito).

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura Infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2016.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizellin Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. *Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem*. In: SOUZA, R. J. de. (Org.) [et al]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, pp. 45-114.

JAKUBINSKI, Lev. *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola, 2015.

JÚNIOR, Otávio. *Da minha Janela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2022.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Com qual penteado eu vou*. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Leitura, um diálogo subjetivo*. In: *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

ZILBERMAN, Regina. "A Literatura Infantil e o Leitor". IN: ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo, Ática, 1987, p. 78.

Recebido em 26/03/2023

Aceito em 06/06/2023

Panoramas e políticas públicas de leitura no Brasil: avanços e retrocessos

Panoramas and public policies of reading in Brazil: advances and setbacks

Betty Bastos Lopes Santos¹

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves²

RESUMO: O presente artigo propõe uma breve reflexão acerca de dois programas de fomento à leitura (PNBE e PNLD literário), analisando também os esforços empreendidos para a elaboração de uma política pública de leitura que veio se desenvolvendo ao longo de décadas até a aprovação da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) em forma da Lei 13.696 sancionada em 2018. No ensejo, discutimos sobre as tentativas de desmonte que ameaçaram a democratização da leitura investidas pelo governo vigente entre os anos de 2019 e 2022.

ABSTRACT: This article proposes a brief reflection on two programs to promote reading (PNBE and PNLD literary), also analyzing the efforts undertaken to develop a public reading policy that has been developed over decades until the approval of the National Reading and Writing Policy (PNLE) in the form of Law 13.696 sanctioned in 2018. On the occasion, we discuss the attempts at dismantling it that threatened the democratization of reading invested by the current government between the years 2019 and 2022.

PALAVRAS-CHAVE: Programas de fomento à leitura; Políticas públicas de leitura; Biblioteca escolar.

KEYWORDS: Programs to promote reading; Public reading policies; School library.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL (UNEB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3228041545197577>. E-mail: bbnlbastos@gmail.com.

² Doutora em Linguística e Letras (PUCRS), Professora Adjunta do Departamento de Educação Campus XIII (UNEB) e Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL(UNEB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3833587800945065>. E-mail: lusamog@gmail.com.

1. Introdução

Os movimentos coordenados, em décadas passadas, por diversos interesses políticos, econômicos e ideológicos que controlaram a educação ajudam a compreender o seu atual status na contemporaneidade e os reflexos negativos quanto ao processo de formação de leitores e seus hábitos de leitura na sociedade brasileira.

Não por acaso, esses interesses trouxeram como consequência o estado de fragilidade e atraso na aprendizagem da leitura e na formação de leitores em todo o percurso da história da educação (BICA, CORSETTI, 2011; CALDAS, 2005). Assim, as ações em favor do acesso à leitura e ao livro no Brasil se desenvolveram de forma bastante morosa ao longo da história, bem como ocorreu com a educação brasileira na luta pela sua garantia como um direito de todo cidadão. Nesses (des)caminhos, é possível encontrar registros de alguns marcos importantes que ajudaram a tornar a educação um direito de todos e, conseqüentemente, abrir possibilidades para o acesso à leitura e ao livro a uma boa parte da população brasileira.

Assim, neste artigo fazemos uma breve retrospectiva mostrando alguns programas de incentivo à leitura, de acesso ao livro e formação de bibliotecas, desde a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997, um dos maiores e mais duradouros programas de incentivo à leitura, até o PNLD Literário, criado em 2017, incluindo outras ações favoráveis à leitura surgidas no século XXI, como a Política Nacional do Livro (PNL), instituída em 2003, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado em 2006, e a aprovação da Política Nacional da Leitura e Escrita (PNLE), Lei 13.696/18. Além disso, apresentamos um breve panorama sobre as ações de desmonte empreendidas nos últimos quatro



anos, na gestão do Presidente Jair Bolsonaro, que atingiram em cheio os esforços voltados para a democratização da leitura desenvolvidos nos anos anteriores.

2. Perspectivas para a formação do leitor no Brasil

O acesso à leitura na história do Brasil (1930-1990) representou um caminho possível para o alcance de transformações que lograssem êxito para o desenvolvimento do país. A motivação para a ampliação do processo de alfabetização se deu, inicialmente, por conta da necessidade de formar mão de obra minimamente qualificada para trabalhar nas indústrias (CORDEIRO, 2018). Por outro lado, inúmeras oportunidades foram utilizadas para atender a interesses ideológicos de manutenção do poder, a exemplo dos investimentos na educação na Era Vargas, ou mesmo quando não foram aplicadas as estratégias adequadas para a emancipação cidadã, por meio da garantia do direito à alfabetização, à leitura e ao acesso ao livro, ao longo das décadas. (CALDAS, 2005; LAJOLO, ZILBERMAN, 1993).

O foco, em décadas anteriores, manteve-se voltado para a sustentação da base econômica, o fortalecimento de ideologias extremas e ditatoriais, a aquilatação da visão do país no cenário internacional, a consolidação de uma identidade nacional, além do fortalecimento da indústria do livro para fins de controle ou com finalidades meramente lucrativas (BICA, CORSETTI, 2011). Tais objetivos relegaram a segundo plano a peça principal do tabuleiro, o leitor em sua formação, investimento que, com certeza, traria de forma articulada resultados mais positivos e uma versão diferenciada da história da educação brasileira quanto à formação de leitores e aos benefícios advindos dessa ação.

A partir do final da década de 1990, destaca-se no Brasil a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, com o objetivo de “democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (BRASÍLIA, 2014, p. 12). O programa consistia na distribuição gratuita de acervos para as bibliotecas das escolas públicas, bem como de materiais teórico-metodológicos de pesquisa para a formação dos professores nos espaços escolares em todo o território nacional.

Na visão de Cordeiro (2018), o PNBE foi um programa de extrema relevância que movimentou cifras significativas para o incentivo à leitura, distribuição de livros e material de apoio pedagógico, bem como para o aperfeiçoamento profissional criado no Brasil. O autor destaca como aspecto positivo o fato de não ter sofrido ruptura na transição de três gestões governamentais, sendo criado em 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso, mantido pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e continuado até o governo de Dilma Rousseff (2016), sendo ampliado a cada nova gestão. Entretanto, constatamos que a última distribuição de livros feita pelo PNBE foi em 2014³ ficando uma lacuna até 2017, quando o programa foi substituído pelo PNLD Literário.

Contudo, embora o PNBE tenha sido duradouro, o relatório que apresenta os resultados da pesquisa *Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola*, realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em parceria com pesquisadores ligados à Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC) e do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2008, concluiu que o PNBE revelou-se como

³ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programas do Livro. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>.



“uma ação cultural de baixo impacto em políticas de formação de leitor e produtor de textos” (BRASÍLIA, 2008, p.123). Isso ocorreu devido aos inúmeros problemas enfrentados durante a sua longa vigência (1997-2017), como as precárias condições sociais das escolas envolvidas no programa e suas frágeis infraestruturas; a carência de acervos de literatura e de livros de pesquisa; a ausência de formação continuada para os professores, “principais atores no incentivo e na dinamização da leitura de crianças e jovens, no espaço escolar” (BRASÍLIA, 2008, p.123); a não contratação de agentes bibliotecários devidamente preparados para o desenvolvimento do programa dentro das bibliotecas; a ausência de salas específicas para o funcionamento das bibliotecas em algumas escolas; além da ausência do senso de pertencimento que mantinha trancadas as bibliotecas a fim de preservar o acervo, tratando o livro como mero objeto, dentre outros problemas relatados no mesmo documento (BRASÍLIA, 2008).

Entretanto, não se pode negar que o PNBE foi um dos mais robustos programas em distribuição de obras literárias para formação de bibliotecas escolares e de incentivo à leitura já existente. Porém a falta de planejamento e a inobservância das condições socioestruturais de cada unidade escolar acabaram gerando problemas em seu desenvolvimento e na sua logística de distribuição.

Na constituição desse percurso, destacamos outras iniciativas relevantes voltadas para a formação do leitor, como a Política Nacional do Livro (PNL) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e, posteriormente, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), sancionada em forma da Lei 13.696/18.

A Política Nacional do livro (PNL) foi instituída em 2003, sob a Lei 10.753/03, conhecida como a “Lei do Livro”, e foi considerada um marco no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assegurando ao cidadão o pleno exercício do

direito ao acesso e ao uso do livro, além de promover e incentivar o hábito da leitura, estimular novas produções intelectuais de escritores e autores brasileiros, dentre outras importantes ações (BRASIL, 2003).

Nessa esteira, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), criado em 2006, apresentou diretrizes para a formação de uma ampla política pública voltada para a leitura, para o livro, para a biblioteca e para a formação de mediadores. Sua prerrogativa principal afirmava que a formação de uma sociedade leitora era condição essencial para a inclusão social de milhões de brasileiros. Nesse propósito, o plano fundamentou-se em quatro eixos principais: a democratização do acesso ao livro; o fomento à leitura e à formação de mediadores; a valorização do livro e da comunicação; e o desenvolvimento da Economia do Livro (PNLL, 2010). Destaca-se que o PNLL contou, em sua elaboração, com larga participação de variados setores da sociedade, a fim de garantir o caráter pluralista e democrático em sua formação, conforme se pode verificar no trecho abaixo:

O Brasil alcançou com o PNLL um patamar político e conceitual que é imprescindível para se consolidar uma Política de Estado para o setor, isto é, o desejado consenso entre governo e sociedade tanto no diagnóstico do que é preciso fazer quanto nos objetivos a alcançar para se tornar um país de leitores (NETO, 2010, p. 14).

Esse trecho revela um avanço quanto à concepção diferenciada sobre a leitura e sua importância, bem como sobre os efeitos positivos dos quais uma nação que reconhece o valor do livro pode usufruir quando comprometida com a formação de leitores. Além disso, destaca-se a forma de elaboração de uma política pública que conta com a participação dos mais variados setores da sociedade, o



governo e os ministérios da Educação e da Cultura, buscando, conjuntamente, caminhos para solucionar ou pelo menos atenuar questões como o alto índice de analfabetismo funcional, as deficiências nas práticas leitoras e os déficits de aprendizagem escolar. Esses dados podem ser constatados nos resultados das pesquisas aferidoras dos níveis de alfabetização, leitura e letramento no Brasil, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, entre outros.

No entanto, apesar de todo o esforço coletivo, ao longo de anos, para a concretização de uma Política pública de leitura elaborada com ampla participação da sociedade, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) não havia passado por regulamentação até o final do mandato do governo Bolsonaro, o que deveria ser feito nos primeiros seis meses de sua gestão, com projeção ativa para os dez anos seguintes (RELLSTAB, 2020).

Com a extinção do PNBE, em 2017, surge o PNLD literário, um braço do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado a partir do Decreto nº 9.099/2017. Mantendo o perfil de programa de distribuição gratuita de livros, o PNLD Literário foi criado com o objetivo de unificar as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, antes realizadas de forma individualizada pelo PNLD (obras didáticas) e pelo PNBE (obras literárias), atendendo a instituições federais, redes municipais e estaduais de ensino público, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos em convênio com o poder público⁴.

⁴ O Guia do Programa Nacional do Livro Didático pode ser acessado em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>.

O programa (PNLD Literário), desde a sua criação, distribui obras literárias tanto para as bibliotecas escolares quanto para o acervo pessoal dos alunos nos segmentos da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino municipal, estadual, federal e instituições filantrópicas cadastradas formalmente no sistema.

Um diferencial apresentado pelo PNLD Literário em relação ao programa anterior (PNBE) é que a escolha dos livros é realizada pelos professores juntamente com a equipe pedagógica de cada unidade escolar, por meio das resenhas completas disponíveis nos Guias do PNLD Literário e também pela leitura das obras completas, em formato PDF, acessíveis no portal do FNDE⁵. Nesse programa, o professor tem a importante atribuição no ato de análise e seleção das obras literárias com as quais deseja trabalhar, o que possibilita ajustar a escolha das literaturas aos diversos contextos e realidades das escolas públicas brasileiras, a exemplo das escolas indígenas e quilombolas e também aos projetos desenvolvidos por cada unidade escolar.

Esses programas revelaram-se muito importantes no contexto da educação brasileira nas últimas décadas, pois facilitaram o acesso dos alunos a um número expressivo de autores cujas obras já possuem reconhecimento consagrado no campo da literatura brasileira, bem como obras de autores novos, contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, abordando temas relevantes para formação dos jovens na atualidade, com as quais os professores podem desenvolver atividades de incentivo à leitura tanto nos espaços da sala de aula quanto nas bibliotecas escolares.

⁵ Desde a primeira edição (2018), o acesso às obras é ofertado aos professores no site do FNDE, por meio de uma senha cedida aos gestores escolares, facilitando uma análise mais criteriosa dos livros no ato da escolha. Para conferir: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-literario-2018>.



3. Caminhos para a formação de uma Política Pública de Leitura no Brasil

A união de esforços para a elaboração de uma lei totalmente engendrada e comprometida com a questão da leitura como um direito da população brasileira revela a consciência sobre a necessidade da realização de ações que representem o enfrentamento de uma luta que vem se arrastando na nossa história, e cujos resultados nas avaliações atuais sobre os níveis de proficiência de leitores brasileiros ainda despontam um imenso atraso nessa competência e promovem consequências drásticas para o desenvolvimento da nação em várias esferas, inclusive na área econômica.

Em 2016, o secretário executivo do PNLL, José Castilho Marques Neto, propôs um projeto de lei, sancionado como lei em 2018, que ficou conhecida como a “Lei Castilho”. Foi salutar, urgente e necessária a criação da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) por meio da Lei nº 13.696/2018, a partir da junção dos esforços da União, somados ao empenho do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, contando também com a participação da sociedade civil e de instituições privadas, a fim de garantir, por força da lei, que os propósitos estabelecidos no PNLL fossem executados e perpetuados, firmando o compromisso com a formação de leitores na população brasileira.

Instituída como uma política pública voltada para a promoção do livro, para o incentivo à leitura e à escrita e para o acesso à literatura, visando também ao fortalecimento das bibliotecas de acesso público no Brasil, essa lei nasce como resultado de esforços que vinham sendo empreendidos desde 2006, quando se

iniciou o processo de democratização do acesso ao livro e à formação de leitores fomentado pelo MEC por meio da instituição do PNLL. A Lei 13.696/2018 (Art. 4º, parágrafos 1º e 2º) determinou que o PNLL fosse elaborado pelo Chefe do Poder Executivo do governo em vigência de forma participativa com o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), além de representantes de secretarias estaduais, distritais e municipais de cultura e de educação, contando também com a contribuição da sociedade civil e do setor privado (BRASIL, 2018). Entretanto, ao invés de cumprir a elaboração do PNLE nos primeiros seis meses de sua gestão, conforme a Lei, o então presidente Jair Bolsonaro autorizou mudanças abruptas que revelaram o caráter de desmonte de políticas públicas voltadas para a leitura, por meio da publicação do Decreto 9.930, de 24 de julho de 2019 alterando drasticamente o Decreto 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispunha sobre o PNLL.

Dentre as mudanças, destacou-se a extinção do Conselho Executivo e a limitação da participação de representantes da sociedade civil no Conselho Diretivo. Essas ações, segundo José Castilho, em entrevista ao site *PublishNews* (2019), afetaram diretamente “órgão vitais” do PNLL, impedindo a atuação de diversas vozes ligadas à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas, representantes e defensores desses interesses na sociedade. Em uma Carta Aberta, redigida e publicada pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), o coletivo também chamou atenção para o “projeto de desestruturação da participação social na elaboração e monitoramento das políticas sociais, no campo da cultura e agora, especificamente, do direito à leitura” (RNBC, 2019).

Outra ação de desmonte que revelou o descaso para com o direito à leitura foi a extinção do Ministério da Cultura na gestão do mesmo presidente com intuito de desarticular programas do governo anterior que primavam pela democratização



da leitura. Podemos verificar no texto abaixo a importância da parceria entre os ministérios da Cultura e da Educação em busca da efetivação de uma política pública para a leitura, o livro, a literatura e a biblioteca.

O Plano como aqui se vê configurado é produto do compromisso do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva de construir políticas públicas e culturais com base em um amplo debate com a sociedade e, em especial, com todos os setores interessados no tema. Sob a coordenação do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, participaram do debate que conduziu à elaboração deste documento representantes de toda a cadeia produtiva do livro - editores, livreiros, [...] escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro, bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura [...]. (PNLL, 2010, p.12).

A leitura do trecho acima deixa claro que se trata de um empenho coletivo, com abertura participativa e democrática, diante de uma demanda tão importante que, certamente, poderia contribuir para a formação de leitores no país, embora, sejam evidentes também os interesses econômicos que se espraiam diante dessas políticas. Contudo, os pressupostos que integram os objetivos dessa política apontam prioritariamente para o compromisso com a formação de uma sociedade leitora e de um público letrado, a fim de que consigam desenvolver com maior autonomia às práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, extrapolando os limites da mera decodificação, e para que garantam melhores condições de vida à população brasileira. Nesse movimento, todos ganham, pois onde há leitores, há produção e comercialização de livros, sem falar em todos os benefícios advindos do hábito da leitura para a sociedade.

Sem dúvida, presenciamos nos últimos quatro anos (2019 a 2022) uma sequência catastrófica de retrocessos no que diz respeito à política do livro, da

leitura, da literatura e das bibliotecas no Brasil. A Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), um coletivo de bibliotecas engajadas no desenvolvimento de atividades voltadas para formação de leitores, espalhadas por todo o território brasileiro (presente em nove estados, vinte e uma cidades e quatro regiões), também declarou sua insatisfação quanto às mudanças ocorridas no PNLL por meio de uma Carta Aberta na qual protestou contra a redução da representação social no Conselho do Plano Nacional do Livro e da Leitura, que cerceou um direito da sociedade garantido na Constituição Federal (RNBC, 2019).

De igual teor controlador foi a instituição, em 2019, no governo do presidente Jair Bolsonaro, do Programa Literacia Familiar – “Conta pra mim”, lançado pelo Ministério da Educação sob a coordenação do então ministro Abraham Weintraub, o qual, de longe, representou uma afronta e um desrespeito a todo arcabouço teórico construído por pesquisadores brasileiros a partir de inúmeras investigações sérias que se dedicaram a buscar alternativas para melhorar a condição dos leitores e da leitura no Brasil ao longo de décadas. O programa traduziu-se como um verdadeiro instrumento de controle e cerceamento da liberdade de leitura ao propor, no Guia, conceitos e práticas da Literacia Familiar como forma de “melhorar a qualidade de alfabetização no Brasil” (BRASIL, 2019, p.7) transferindo para as famílias a responsabilidade de desenvolvimento dos sete “facilitadores de alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 19), que, segundo os organizadores, ajudariam a aperfeiçoar o processo de alfabetização quando a criança adentrasse a escola.

Em visita ao site, encontramos a afirmação de que “não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a *Literacia* Familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu



filho!”⁶. Depreende-se daí o perfil elementar e simplório sob o qual o programa foi elaborado diante de algo tão complexo como é o processo de alfabetização, de letramento e de formação de leitores desde bem pequenos. O desenho do programa pareceu desconhecer ou ignorar o alto índice de desigualdade social, que afeta a maior parte das famílias brasileiras, e a existência de bolsões de pobreza e miséria presentes na nossa sociedade, que aumentam o número de desempregados e subempregados, analfabetos funcionais obrigados a abandonar a escola desde cedo para trabalhar, assumir ou cooperar no sustento das famílias. Esse programa idealizou um modelo de “família perfeita” em que os pais, altamente letrados, bem qualificados, capacitados e equilibrados financeiramente, dispunham de tempo para exercerem essa função, atribuindo a eles a responsabilidade de desenvolverem, em casa, as “habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitarão o processo de alfabetização” das crianças (BRASIL, 2019, p. 17).

Além disso, o Manifesto não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura (2020) também denunciou o material digital disponibilizado no site do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), pois se caracterizava como uma reprodução cheia de recortes, limitada a um único gênero (contos clássicos), cujos textos se apresentavam mutilados por meio de adaptações simplistas, com linguagem empobrecida, através de material de leitura limitado e com formatos padronizados (MANIFESTO, 2020).

Conferimos outra denúncia feita por José Castilho Neto, em entrevista ao Opera Mundi (2020), sobre a supressão de parte da história do conto *A Bela Adormecida* presente no site “Literacia”, que recortou e excluiu da história a cena do beijo entre a Bela adormecida e o Príncipe. De acordo com Castilho, isso

⁶ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 12 dez. 2023.

representou um dissenso diante dos pressupostos da psicologia infantil quanto à formação da fantasia no desenvolvimento da criança, o que também consideramos como uma ação extremamente moralista e sem fundamentos, tentando privar as crianças de cenas de demonstração de amor e carinho, as quais podem ser vistas por elas no seio familiar entre seus pais, por exemplo. Além disso, a supressão acaba mutilando uma cena chave do conto de fadas e relevando os processos de censura.

Não obstante, o manifesto também denunciou que o documento desconsiderou toda a riqueza intelectual produzida por teóricos pesquisadores brasileiros quando não houve sequer uma referência a suas produções. O supracitado documento prioriza referências estrangeiras que reforçam ideologias defendidas pelo governo, inclusive valorizando testes de avaliação internacionais⁷ criticados por educadores como Emília Ferreiro (2005) e Beremblum e Paiva (2009) por padronizarem os instrumentos de avaliação de proficiência em leitura em países com altos índices de desigualdade social, como o Brasil. O manifesto organizado por profissionais de vários setores da sociedade deixa claras a indignação e a rejeição dessa iniciativa descabida do governo Jair Bolsonaro, como se constata no trecho abaixo:

[...] todos os (as) que nos dedicamos à educação e à cultura das infâncias recusamos uma iniciativa que não considera as crianças e as famílias brasileiras e suas condições objetivas e subjetivas para ler; que desconsidera a importância da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores; que despreza nossas pesquisas e experiências em função de conceitos mal compreendidos e aplicados de maneira aligeirada. Dizemos não a esse programa e reiteramos nosso compromisso formativo na

⁷ PISA (*Programme for International Students Assessment*); PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*); TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).



relação entre crianças e livros, ou melhor, bons livros (MANIFESTO, 2020).

Realmente, vimos ameaçado todo um esforço coletivo conquistado pela luta de agentes de vários setores da sociedade pela concretização de uma política pública voltada para a garantia do direito à leitura, pensada ao longo de décadas, como visto anteriormente.

Na sequência de retrocessos, investigamos também outra denúncia de censura publicada nos sites Carta Capital (2021) e De olho nos Planos (2021) que aparece no texto no Edital de convocação para o PNLD Literário 2023, com a supressão das palavras **democrático** e **diversidade** constantes no Edital - 2019, na seção 3.1 *Critérios Eliminatórios Comuns*, item 2, que previa a “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à **diversidade** e ao convívio social republicano” (EDITAL PNLD, 2019, p. 29, *grifos nossos*). No Edital 2023, foram suprimidas as palavras *diversidade* e *democráticos na Seção 2 Critérios gerais para a avaliação pedagógica*, item 2.1- ii, sendo redigido da seguinte forma: “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (EDITAL PNLD, 2023, p. 37).

Outro problema agravante foi a retirada de importantes trechos completos do Edital 2019, seção 3.1.2 – “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano”, título do qual também foram retiradas as palavras *democrático* e *diversidade*. Seguem abaixo os trechos que foram excluídos completamente do edital 2023:

Será excluída do PNLD 2019 a obra didática que:

- a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- d. Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia;
- f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (EDITAL, 2019, p.30,31).

Tais discussões foram totalmente desconsideradas no Edital 2023, sendo substituídas, em alguns casos, por expressões generalizadas que deixaram lacunas para as editoras na submissão de suas obras. Desse modo, ficaram de lado questões pontuais e importantes que vêm sendo discutidas na atualidade em busca da transformação de pensamentos e comportamentos opressores, excludentes e desumanos. Essas ações denotam o perfil do governo do presidente Jair Bolsonaro quanto à postura intolerante em relação à diversidade religiosa, à liberdade de gênero e também com relação ao combate à violência contra mulheres na sociedade atual. Além disso, a supressão explícita de termos como *diversidade* e *democracia* no documento escancara uma aversão ao respeito à diversidade e à manutenção da democracia. O trecho reúne questões de extrema importância, tão discutidas na atualidade, que respondem a lutas de grupos sociais oprimidos e que, de forma alguma, poderiam ser excluídas de um edital de convocação de editoras cujas obras da literatura infantil e juvenil, possivelmente, circularão nos espaços escolares.



Cabe destacar também outra manifestação de protesto, por meio de uma Carta Aberta⁸ elaborada pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB, 2020), repudiando mais uma proposta do governo Jair Bolsonaro com respeito à proposição de livros para a Educação Infantil, integrada ao projeto “Literacia”, contrariando pressupostos de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indo de encontro às concepções teóricas da Educação Infantil para a formação de sujeitos históricos.

Essas questões nos levam a refletir sobre a intenção do governo Jair Bolsonaro quanto ao projeto de educação e de leitura que se pretendeu instituir, cujos preceitos desconsideram a diversidade da constituição populacional da escola pública brasileira, ignorando seus direitos enquanto cidadãos. Entretanto, despertou-nos para o fato de que a sociedade deve permanecer atenta a esses movimentos, a fim de reagir de forma engajada contra essas tentativas de desconstrução e negação de todo o arcabouço teórico que respalda o entendimento e a compreensão acerca da importância da leitura para o desenvolvimento de uma nação, garantindo aos cidadãos direitos inalienáveis afiançados na Constituição Brasileira (1988). Tais ações refletem as estruturas de controle do poder, do saber e do ser, discutidas por Maldonado-Torres (2020), fortemente presentes nos modos de gerir do governo em pauta.

Diante desse contexto, espera-se que com as atuais mudanças, a seriedade e o compromisso com os programas de incentivo e de acesso à leitura e ao livro sejam resguardados e protegidos, garantindo às crianças e jovens brasileiros da

⁸ Disponível em:

https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/10.04.2020-CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_Posicionamento-contr%C3%A1rio-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-domiciliar_vers%C3%A3o-final-4-1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

geração atual e das gerações futuras o direito à formação enquanto leitores. Para tanto, seguimos na expectativa da regulamentação da PNLE na gestão do governo vigente, e aguardamos a efetiva implementação da Política pública de leitura a tanto custo conquistada.

5. Considerações finais

Buscamos, neste artigo, apresentar um breve panorama sobre os avanços ocorridos com a criação de programas de leitura e sobre os esforços empreendidos para a elaboração de uma política pública no objetivo de garantir o direito à leitura, ao acesso ao livro e à formação de leitores ao longo das últimas décadas, bem como seus retrocessos movidos por diversos interesses de ordem política, econômica e também ideológica.

Nessa esteira, destacamos a relevância de programas, como o PNLD Literário, e de políticas públicas, como o PNLL/PNLE, bem como de dispositivos legais que objetivam garantir e resguardar o direito à educação, à leitura e ao livro a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que compõem o alunado da rede pública de ensino em todo o território nacional.

A análise das tentativas de desmonte da educação na gestão do governo do Presidente Jair Bolsonaro, com a extinção do Ministério da Cultura, interferindo diretamente na implementação da Política Nacional da Leitura e Escrita (PNLE), a consequente falta de regulamentação dessa Lei e as tentativas de imposição da censura ao PNLD literário, reforça o quanto os programas e políticas de leitura são importantes para o processo de formação de uma nação leitora.

Diante desse conturbado contexto, cabe-nos, portanto, a vigilância e o permanente engajamento na luta pela continuidade da democratização da leitura



pautada numa Política Pública consistente e duradoura que garanta também o respeito à diversidade constitucional da nação, a fim de que seja possível formar leitores críticos, livres de posturas intolerantes, excludentes e preconceituosas que venham ameaçar a educação brasileira.

Referências bibliográficas

BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 170–180, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20110>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Bolsonaro extingue Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e Leitura. *Publishnews*. Redação. Publicado em 24 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/07/24/bolsonaro-extingue-conselho-consultivo-do-plano-nacional-do-livro-e-leitura>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Lei 10.753 de 30 de outubro de 2003*. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto 7.559/2011*. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 9.930, de 23 de julho de 2019*. Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9930.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985*. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI* - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023.pdf. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/copy_of_Edital_PNLD_2023__2__Retificacao_08_07_2021.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Edital de convocação PNLD Literário, 2019*. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018*. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2023. Versão final. Livro Digital, pdf, 600p.

BRASIL. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : MEC, SEB, 2010.



BRASÍLIA. *Plano Nacional do Livro e Leitura*. Publicação do Caderno do PNLL. Edição Atualizada 2010. Supervisão Geral de José Castilho Marques Neto e Coordenação Executiva de Luciana do Vale. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/PNLL.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASÍLIA. *PNBE na escola: literatura fora da caixa / Guia 1- Ed. Infantil*. Ministério da Educação; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CALDAS, Elaine Formentini. *Trajetória dos programas oficiais de leitura e da biblioteca pública no Brasil durante o período de 1937-2004*. Dissertação. Campinas: PUC-Campinas, 2005.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de fomento à leitura no Brasil (1930-2014). *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p.1477-1497, 2018.

Entenda como os ataques a gênero afetam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *De olho nos planos*. Publicado em 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/pnld2023/>.

FERREIRO, Emília. *La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica*. *Revista Avance y Perspectiva* — Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México DF, n. 24. enero/mar. 2005.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura Infante Juvenil brasileira – história e crítica I*. 4 edição. São Paulo: Global, 1993.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Manifesto não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura. *Redação Opera Mundi*. 01 de outubro de 2020. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/66944/programa-de-leitura-de-bolsonaro-e-mais-um-retrocesso-para-cultura-diz-manifesto>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MIEIB. *Carta aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil sobre a proposta da MP 934/2020 – educação domiciliar*. 10 de abr. de 2020. Disponível em: [10.04.2020-CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_Posicionamento-contrario-a-educacao-domiciliar_versao-final-4-1.pdf](https://www.mieib.org.br/10.04.2020-CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_Posicionamento-contrario-a-educacao-domiciliar_versao-final-4-1.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

NETO, José Castilho Marques. *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. *Programa Nacional da Biblioteca na Escola – uma a diagnóstica*. Pro-Posições, Campinas, v.20, n.1(58), p.173-188, jan./ago.2009.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Edital do PNLD expõe autoritarismo bolsonarista. *Carta Capital*. Redação. Publicado em 23.02.2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/edital-do-pnld-expoe-autoritarismo-bolsonarista/>. Acesso em: 07.08.21.

RELLSTAB, Clara. Outras formas de queimar livros: como as políticas de incentivo à leitura vêm sendo deixadas à deriva pelo Estado brasileiro. *Folha de São Paulo. Mercado Editorial*. 27 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/artigos/mercado-editorial/outras-formas-de-queimar-livros>. Acesso em 31.10.2023.

RNBC emite carta aberta contra a extinção do Conselho Nacional do PNLL. *Biblioo.info*. 10 de agosto de 2019. Disponível em: <https://biblioo.info/rnbc-emite-carta-aberta-contr-a-extincao-do-conselho-consultivo-do-pnll/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Recebido em 27/02/2023

Aceito em 27/11/2023

Proposta didática de mediação de leitura: categoria marxista conteúdo e forma.

Reading mediation: Marxist category content and form.

Patrícia Cardoso Batista¹
Rosângela Maria de Almeida Netzel²
Sandra Aparecida Pires Franco³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática para a mediação da leitura. Para isso, trabalharemos com a categoria marxista conteúdo e forma, com foco em duas manifestações artísticas, a canção Asa Branca, composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, bem como o livro de imagem O Voo da Asa Branca, de Rogério Soud. Em vista disso, fundamentamo-nos na teoria do Materialismo Histórico e Dialético. Com isso, esperamos que a proposta contribua para a leitura e a ampliação da visão de mundo do público infantojuvenil.

ABSTRACT: This article aims to present a didactic proposal for the mediation of reading. For this, we will work with the Marxist category content and form, focusing on two artistic manifestations, the song Asa Branca, composed by Luiz Gonzaga and Humberto Teixeira, as well as the picture book O Voo da Asa Branca, by Rogério Soud. In view of this, we base ourselves on the theory of Historical and Dialectical Materialism. With this, we hope that the proposal contributes to the reading and expansion of the worldview of the target audience.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta didática; Leitura literária; Categoria marxista; Conteúdo e forma.

KEYWORDS: Didactic proposal; Literary reading; Marxist category; Content and form.

1. Introdução

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – PPGEL-UDEL.

² Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Mestre em Ensino (UTFPR, Londrina). Atuação na docência e na coordenação pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com experiência no ensino de Língua Portuguesa em Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

³ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2008), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003).

As práticas de leitura são elementos importantes para a promoção e a apropriação da cultura pelo indivíduo, seja em ambientes formais de ensino ou não. Diante disso, consideramos que as mediações da leitura, bem como sua transmissão cultural, devem partir de práticas planejadas para apresentar obras artísticas e literárias aos indivíduos, tendo em vista que “os humanos têm sede de beleza, de sentido, de pensamento, de pertencimento. Eles precisam de figurações simbólicas para sair do caos.” (PETIT, 2019, p. 36).

Nessa perspectiva, o objetivo do presente artigo foi apresentar uma proposta didática de mediação de leitura para o público infantojuvenil com foco na categoria marxista. Para tanto, recorreremos à teoria do Materialismo Histórico e Dialético, que concebe o ser humano como um ser social e histórico, que se apropria da cultura e desenvolve-se a partir dela.

A respeito das categorias dialéticas, escolhemos trabalhar com a dupla conteúdo e forma, visando à ampliação da visão de mundo do público-alvo, partindo do princípio de que “toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista” (GAMBOA, 1998, p. 25).

Em vista disso, destacamos que, para a proposta didática, elegemos duas manifestações artísticas, a saber: a canção “Asa Branca”, composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, em 1947, e o livro de imagem *O Voo da Asa Branca*, de Rogério Soud, publicado em 2012. Essas obras narram as dificuldades enfrentadas pelos nordestinos no período de seca no sertão, o que os pode levar, muitas vezes, a deixarem sua terra natal visando à sobrevivência. O enredo explora



as diversidades cultural, geográfica e econômica e a superação das adversidades pelo homem.

Com isso, esperamos contribuir para a promoção do contato com diferentes manifestações artísticas dos indivíduos, tendo em vista que essa proposta foi pensada para ser colocada em prática em diferentes espaços de transmissão cultural.

No primeiro capítulo, abordamos a visão do Materialismo Histórico e Dialético sobre o indivíduo, bem como tratamos como a literatura e sua mediação podem ser elementos relevantes para a vida e para o processo de humanização. No segundo capítulo, enfocamos as categorias marxistas conteúdo e forma e descrevemos as obras eleitas para compor a proposta didática. Na sequência, apresentamos a proposta didática elaborada. Por fim, na parte final, expomos nossas considerações finais sobre o tema.

2. Materialismo Histórico e Dialético, literatura e mediação

Com base no Materialismo Histórico e Dialético entende-se que o sujeito é um ser social e histórico que se apropria dos conhecimentos acumulados e da cultura produzida ao longo das gerações, o que lhe dá a oportunidade de transformar o meio em que vive, bem como de se humanizar. Em outras palavras, considera-se que “[...] o homem desenvolve suas capacidades, aptidões, atitudes e valores, que o levam a superar os limites biológicos, e também incorpora os significados culturais. ” (KLEM *et al.*, 2022, p. 941). Nesse sentido, nas práticas sociais, nas trocas de saberes, sejam eles do mundo letrado ou não, é que o indivíduo amplia suas potencialidades como ser “humano”, participando da

sociedade e tendo possibilidades de transformar a natureza. O termo “dialético” diz respeito às mudanças do mundo no decorrer da história, o que quer dizer que ele não é imutável ou fixo, mas sim que está em constante transformação, formando a história da sociedade.

Nessa perspectiva, Martins, Oliveira e Franco (2016) enfatizam que o ato de ler, nessa concepção, contribui para o desenvolvimento e formação humana do sujeito. Logo, as autoras destacam que a leitura é entendida como elemento que auxilia na transformação humana, uma vez que contribui para o desenvolvimento de sua consciência, compreensão e entendimento do mundo, tendo em vista que, a partir dela, há possibilidade de acesso a obras significativas em tempos históricos e sociais determinados.

Diante disso, evidencia-se a importância dos mediadores da leitura, ou mesmo “transmissores culturais” (PETIT, 2019), que podem estar materializados em docentes, bibliotecários, familiares, amigos etc., pessoas que assumem a função de compartilhar seus conhecimentos culturais e literários. Esses mediadores, a partir do incentivo e da abertura ao compartilhamento de leituras, possibilitam ampliar as vivências do sujeito, possibilitam leituras críticas do que está apresentado em obras literárias e propiciam a percepção quanto a traços da cultura e as implicações econômicas, políticas e sociais, que permeiam esses bens culturais.

Sendo assim, a promoção da leitura literária é um tópico a ser considerado no processo de humanização, pois em obras dessa natureza “estão incorporados os costumes, a cultura, as ideias do autor, os valores, o modo de vida da época em que foi escrita” (KLEM *et al.*, 2022, p. 943). Nessa perspectiva, Klem *et al.* (2022) consideram que a literatura e as artes são instrumentos culturais que contribuem para a formação humana dos sujeitos, uma vez que o instigam a transformar a sua realidade social a fim de superar as formas de alienação. Portanto, concordamos



com as autoras que enfatizam a possibilidade da leitura literária como auxílio à ampliação do conhecimento de mundo e da própria noção de humanidade. Em vista disso, destacamos o papel do mediador nas práticas de transmissão cultural, especialmente quando voltadas a pessoas que têm escassas oportunidades de entrar em contato com os objetos culturais e letrados no seio familiar. Por isso, as práticas de mediação de leitura literária podem ser espaços de democratização de saberes, especialmente onde convivem pessoas de diferentes extratos sociais.

A esse respeito, Petit (2019) enfatiza que é por meio da transmissão cultural que o mundo nos é apresentado, ou seja, por meio das narrativas, sejam elas contos, poemas, histórias, livros de imagem, lendas, relatos, lembranças, canções etc., o que deixa o espaço mais habitável e representável, ajudando-nos a encontrar o nosso lugar no mundo. Nesse sentido, a autora defende que os transmissores culturais (professores, escritores, artistas, cientistas, bibliotecários, promotores de leitura etc., conforme já apontado) são muito importantes no compartilhamento de narrativas literárias, sendo que “da primeira infância à velhice, nossas vidas são inteiramente tecidas com narrativas que ligam elementos descontínuos entre si. Não deixemos nunca de narrar, seja àqueles que nos rodeiam, seja no segredo de nossa vida interior.” (PETIT, 2019, p. 92).

Diante disso, consideramos que a mediação da leitura literária pode dar acesso a obras de artes a diferentes indivíduos. Logo, a tarefa do mediador é também escolher textos que contribuam para a expansão do universo cultural desses indivíduos, bem como que promovam uma relação afetiva e sensível com os livros, e não somente cognitiva, considerando que a criação de laços com esses objetos culturais é essencial. Isto é, “[...] um mediador caloroso propõe suportes escritos às pessoas que habitualmente estão distantes deles; ele lê em voz alta;

depois surgem narrativas, ou uma discussão, ou ainda o silêncio.” (PETIT, 2019, p. 169)

Sendo assim, destacamos a importância do trabalho com os textos multimodais, ou seja, aqueles que possuem diferentes linguagens, e não apenas o texto verbal. Nesse sentido, consideramos relevante trabalhar com diferentes manifestações artísticas, que auxiliam na ampliação da leitura de mundo. Por isso, escolhemos o livro de imagem, no qual o ato de ler implica o leitor analisar as cores, os traços, a disposição dos elementos etc. Portanto, enfatizamos que o livro de imagem *O voo da Asa Branca*, de Rogério Soud, dá abertura para a interpretação de seu conteúdo pelo leitor, que pode ser complementado pela canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

A respeito da mediação do livro de imagens, enfatizamos que não é necessário explicar a história para o sujeito, pois é importante que ele faça a sua própria leitura. Nesse sentido, uma possibilidade seria o mediador pedir para que ao final da leitura, o público-alvo transforme as imagens em palavras, o que estimula o trabalho também com a oralidade durante a prática, proposta que poderia incentivar a expressão quanto à interpretação pessoal dos participantes, permeada por suas visões de mundo, em relação com o que é apresentado na obra em questão.

Outro ponto importante é considerar que o livro de imagem apresenta a sua complexidade, que não pode ser subestimada apenas por não recorrer ao uso do texto verbal. Diante disso, destacamos que o livro eleito pode ser mediado para diferentes faixas etárias, as quais podem apresentar diversas interpretações, de acordo com suas vivências e experiências. No caso dos adultos, esses podem fazer referência, imediatamente à música e realizar a sua leitura; e, para as crianças;



pode ser uma novidade, tanto o texto, quanto a canção, devido ao ano em que foi lançada.

Segundo Faria (2009), um livro de imagem apresenta histórias por meio de desenhos, imagens, sem a utilização do texto verbal. Ela aponta que, no livro de imagens, utilizam-se recursos do cinema e da pintura para a sua construção do enredo. Logo, a narrativa é construída de imagem em imagem, o que implica em uma situação de mediação, levando os leitores a descobrirem como os elementos técnicos contribuem para a progressão da ação ou explicação do espaço, tempo, características das personagens etc. Isto é, levar o leitor a entender como a narrativa literária é construída em um livro composto por ilustrações, objeto que carrega intencionalidade estética e linguagem multissêmica, que contribui para o desenvolvimento da sensibilidade.

O texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo –, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2009, p. 12).

Faria (2009) defende que ler um livro de imagem implica ir além da apreensão denotativa do que está representado; é ler entre as imagens, as cores, a ruptura de páginas, a disposição da imagem na página simples ou dupla etc. Assim, a leitura de livros de imagens, constituídos pela narrativa visual, pode contribuir para a compreensão da linguagem metafórica e, conseqüentemente, para a formação de leitores de literatura.

3. A cultura popular brasileira em duas formas: canção e livro de imagem

Na concepção marxista, Gamboa (1998) expõe haver diferentes categorias dialéticas criadas para representar a realidade objetivamente, sendo elas: todo-partes, abstrato-concreto, fenômeno-essência, causa-efeito, análise-síntese, indução-dedução, explicação-compreensão, lógico-histórico, conteúdo-forma, dentre outras. Diante disso, neste trabalho enfocamos a categoria conteúdo e forma, tendo em vista que consideramos que uma manifestação artística pode apresentar-se sob diferentes formas.

A esse respeito, Franco e Giroto (2017) destacam que a forma se refere a como o conteúdo é expresso, elemento concreto, que pode ser lido ou visto e que é utilizado para fixar e socializar o conteúdo. Isto é, “[...] o conteúdo é dinâmico, mutável, constituído pelo principal elemento de referência do objeto e por uma estrutura, em constante interação, que faz o elo entre uma parte interior e uma exterior. A forma compõe a estrutura, a ponte que estabelece o entendimento do conteúdo.” (ROCATELI *et al.*, 2022, p. 4). Nesse sentido, quando uma canção é transformada em um livro de imagem, considera-se que forma e conteúdo foram modificados.

Desse modo, na sequência apresentamos aspectos das duas obras eleitas para a criação da proposta de mediação de leitura.

A primeira delas foi a canção “Asa Branca”, lançada por Luiz Gonzaga, músico brasileiro, considerado o “Rei do Baião”. Ele nasceu em 13 de dezembro de 1912 na cidade de Exu, Pernambuco. Seus pais eram Januário José dos Santos, sanfoneiro, e Ana Batista de Jesus. Ele cresceu ajudando seu pai na roça e tocando sanfona. Em 1929 foi para Fortaleza servir ao Exército, mas o deixou em 1939, levando-o a começar a tocar sanfona para ganhar dinheiro na cidade do Rio de Janeiro. Gravou



seu primeiro disco em 1941. A partir daí fez carreira no rádio, cantou e gravou músicas nordestinas, emplacando grandes sucessos. O artista viveu até 1989.

No que se refere à canção “Asa Branca”, destacamos que foi escrita em parceria com Humberto Teixeira, advogado cearense, lançada por Luiz Gonzaga em 1947. Configurou-se em um dos grandes sucessos do artista, regravada por diversos cantores posteriormente. Sendo assim, na sequência apresentamos a letra da canção:

Quadro 1 – Letra da canção Asa Branca

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação?

Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de plantaço
Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão

Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão

Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus olhos
Se espalhar na plantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração

Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração

Fonte: Site Letras.Mus.Br

Consideramos que, essa música, não só é um ícone do povo nordestino, que sofre com a seca, mas também que é muito representativa da cultura popular brasileira, uma vez que apresenta marcas linguísticas da Língua Portuguesa falada e traz traços do seu contexto histórico de produção. Nesse sentido, o tema principal é a migração causada pela seca no sertão nordestino, que leva muitas pessoas a deixarem suas casas e lavouras em busca de outros meios de subsistência. Em seu conteúdo, percebemos que os compositores buscaram retratar, por meio de rimas simples, o sofrimento dos habitantes daquela região. Da mesma forma, o assunto foi amplamente trabalhado em outras grandes obras brasileiras, como *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1998), protagonizada pela nordestina Macabéa, que migra para o Rio de Janeiro para fugir da fome e da seca, ou mesmo em pinturas como a série *Retirantes*, do artista plástico brasileiro Candido Portinari (1944), retratando o sofrimento de moradores daquela região.

Nessa perspectiva, vale destacar que o sertão nordestino é uma das quatro sub-regiões do Nordeste brasileiro, caracterizado pelo clima tropical quente e seco,



sub-região com menor índice de chuvas no Brasil, perpassa oito estados, Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.



Fonte: Sita Portal Moderna.

Quanto à escolha do título “Asa branca”, faz referência a um pássaro típico daquela região, que migra do sertão ao perceber a seca, comportamento típico da vida animal que o homem também pode adotar diante dessa situação adversa. Ademais, há aspectos da cultura e da religião ao referenciar as festividades de São João, denominada em outras localidades brasileiras como a festa junina, que acontece anualmente em 24 de junho, marcada pela realização de uma grande fogueira simbolizando o nascimento do santo.

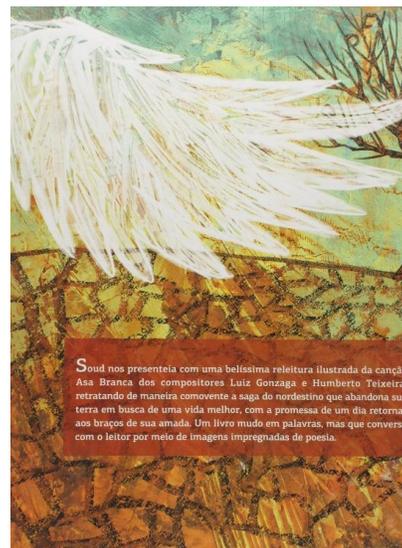
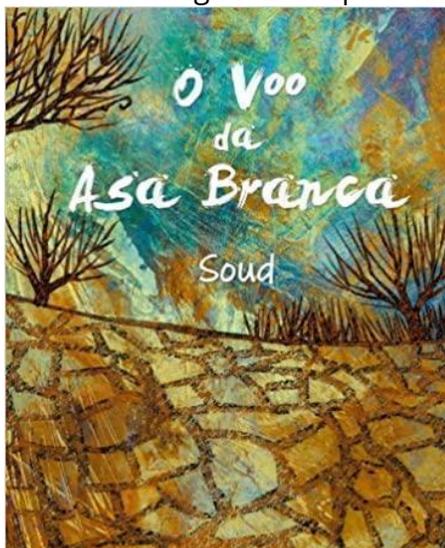
Outro ponto importante é a melancolia do narrador em deixar sua terra natal e sua amada, Rosinha. Logo, fica implícito no final da canção, o seu desejo de voltar, o que dependerá da chuva. Desse modo, em um país onde a agricultura tem destaque, as condições climáticas mostram-se muito importantes para os

pequenos agricultores, pois a subsistência provém da terra. Diante disso, consideramos que a canção traz várias possibilidades para o trabalho em sala de aula, ao remeter-se a aspectos culturais, geográficos e econômicos.

A segunda obra refere-se ao livro de imagem *O Voo da Asa Branca*, de Rogério Soud, que traz uma história sem texto verbal, contada por meio de 32 páginas, dedicado “Para todos os nordestinos heróis, que voltaram ou não para seus sertões” (SOUND, 2012).

A capa do livro destaca o título e o autor em letras brancas, seguido do nome da editora em fonte menor. Os desenhos de árvores sem folhas e da terra com fissuras são bem expressivos. Já na contracapa, aparece a asa branca de um pássaro de uma espécie que não pode ser identificada, o que pode, inclusive, referir-se à figura de um anjo. Logo, há múltiplos sentidos expressos no retrato de uma asa branca, pois é o nome popular de uma ave em específico, mas também a parte do corpo de um pássaro qualquer, bem como parte de uma figura religiosa. Ainda na contracapa há a sinopse, em que a obra em questão é apontada como releitura ilustrada da canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Imagem 2 – Capa e contracapa do livro *O voo da Asa Branca*





Fonte: SOUD (2012).

Ressaltamos que na capa e na contracapa, bem como ao longo de todo o livro há predominância de cores quentes, como amarelo, laranja e vermelho, o que transmite uma sensação de altas temperaturas. Logo, essa escolha está adequada à temática, pois visa a representar o sertão nordestino que sofre com a escassez da chuva e com o clima quente e seco. Desse modo, a paisagem retratada no livro é composta por árvores sem folhas, o que pode remeter à seca ou mesmo estar permeada pela intenção de caracterizar a vegetação típica da região, que é a caatinga.

No que se refere à construção do livro, percebemos que a narrativa é formada por imagens que ocupam duas páginas inteiras, sem nenhuma palavra escrita ou número de página. Do ponto de vista do espaço, as páginas iniciais revelam que a história se passa em um local seco, marcado pela aparência da terra com fissuras e das árvores sem folhas, como já apresentado anteriormente. Nessas cenas, encontra-se um sertanejo, identificado por sua vestimenta, composta por chapéu de couro típico da região e sandálias, o qual olha para um pássaro branco que está sobre uma cerca. Vale destacar que a própria caracterização lembra a do cantor Luiz Gonzaga, que utilizava vestimentas semelhantes em suas apresentações:

Imagem 2 – Foto de Luiz Gonzaga



Fonte: Site Ebiografia

Optamos por retratar apenas algumas das imagens presentes no livro, para que não sejam feridos os direitos autorais. Desse modo, apenas descreveremos algumas das passagens do livro, retratando aquelas que se encontram disponíveis na internet, portanto em domínio público.

Nesse sentido, descrevemos que, na segunda imagem, o nordestino muda o seu olhar, que se volta para o céu, o que é possível perceber pela ave que continua no mesmo local, mas desta vez aparece em suas costas. Nesse momento, um novo elemento é introduzido, a sombra de uma cruz, o que indica que está clamando algo a uma entidade divina. Na página seguinte, o vermelho da cruz marca o fogo na plantação, complementado pela cena seguinte.

Imagem 3 – O sertanejo clama aos céus



Fonte: BLOG DO ORLANDO (2012).

Na quinta e sexta imagens, há um esqueleto de uma cabeça de boi aos pés do nordestino, representando a morte dos animais decorrentes das condições climáticas. Na sétima imagem, o nordestino encontra-se com a ave novamente, com as asas levantadas, que parece estar levantando voo. Na sequência, isso é confirmado, pois ele olha de longe a ave, que aparece no alto, uma vez que a sua asa está grande e o sertanejo aparece pequeno. Sendo assim, percebemos que a ave do livro, denominada Asa Branca e que tem o hábito de migrar durante o tempo seco, representa o próprio homem, que também pode se sentir obrigado a deixar a sua terra quando há condições adversas à sua sobrevivência.

Logo, na nona imagem, com lágrimas nos olhos, o nordestino com sua trouxa de roupas, deixa a sua amada, aparentemente grávida, devido à mão em sua barriga saliente, e que se encontra ao lado de uma casa simples. Nessa cena, o nordestino aparece flutuando e com a mão levantada, o que indica que está se

despedindo. Na décima imagem, é a sua amada que aparece com uma lágrima nos olhos e beijando um coração.

Imagem 4 – O sertanejo deixa sua família



Fonte: BLOG DO ORLANDO (2012).

Na sequência, o nordestino aparece com outras roupas, trocando o chapéu e a sandália por botas e capacete, carregando uma enxada no ombro. A paisagem também muda, pois há prédios no fundo, e uma paisagem verde diante de seus olhos. Na página seguinte, parece que o nordestino está recordando sua terra natal, pois a vegetação muda novamente, todavia, as suas roupas de operário continuam as mesmas.

Na penúltima página, a amada aparece olhando para o que seria a representação de grãos de milho, o qual é marcado pelas cores amarelo e verde. E, na última página, ela aparece novamente com lágrimas nos olhos e com um coração representado longe, o que indica que o seu amado ainda não voltou.

4. Categoria marxistas conteúdo e forma: uma proposta didática



Neste tópico, apresentamos a proposta elaborada para trabalhar com o conteúdo e a forma, para o qual elegemos a canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, que inspirou a criação do livro de imagem *O voo da Asa Branca* de Rogério Soud. Diante disso, o objetivo geral será trabalhar com o conteúdo de uma obra em diferentes formas. Já os objetivos específicos serão: compartilhar interpretações de leitura do livro de imagem e da canção; instigar a percepção da intertextualidade que permeia as duas manifestações artísticas; ampliar o repertório artístico-literário do público-alvo. Para tanto, no desenvolvimento da proposta, sugerimos que o mediador inicie apresentando o livro imagem, indagando:

- A partir do título e imagem da capa, o que vocês pensam que este livro abordará? Por quê?
- Vejam os elementos da capa do livro e tente inferir mais sobre o cenário em que se passa a narrativa. Como ele é?

Na sequência, o mediador iniciará a prática com o livro de imagem, mostrando cada página, em silêncio, ao público-alvo. Ao finalizar a exposição do livro, o mediador pedirá aos leitores que relatem oralmente as interpretações que fizeram da narrativa. Logo, o mediador acolherá as diferentes visões e pedirá para indicarem quais páginas permitiram que essa construção fosse feita. Sendo assim, outro ponto relevante é checar se a narrativa corresponde ao que imaginaram ao ler o título e ao analisarem a capa da obra.

No segundo momento, o mediador reproduzirá a canção “Asa branca”, e depois perguntará:

- Vocês já conheciam essa música?

- Vocês sabem quem canta?
- E quando foi lançada?
- O que vocês sentiram ao ouvir a música?
- O que acharam da letra?
- E da melodia?

A partir das respostas orais, o mediador conduzirá a prática, que implica explicar quem foi Luiz Gonzaga e quando essa obra foi produzida. Ademais, é importante considerar que a música é composta por letra e melodia, relevantes para a construção de sentidos e para a produção de sentimentos nos ouvintes, por isso, não podem ser desconsideradas.

Na sequência, para que os sujeitos possam conhecer a imagem do cantor Luiz Gonzaga, caracterizado por suas roupas e uso do instrumento musical sanfona, conhecido também como acordeom, sugere-se que o mediador passe o vídeo disponível no YouTube⁴, utilizando uma TV ou projetor e computador, a depender das condições materiais do espaço eleito para a mediação, o qual pensamos que pode ser no interior de uma instituição escolar ou outros espaços culturais.

Diante disso, após ouvir a música ao menos duas vezes, sugerimos iniciar a sistematização do trabalho com o conteúdo das duas obras em diferentes formas, enfocando, na comparação entre elas, o aprofundamento dos sentidos que podem ser construídos. Para tanto, podem ser elaboradas algumas questões, a serem respondidas oralmente ou de forma escrita, a depender do objetivo do mediador:

- Qual o tema da música e do livro?
- Você conhece alguém que passou por uma situação semelhante ao descrito nessas obras?

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zsFSHg2hxbc>. Acesso em: 11 set. 2022.



- Vocês perceberam semelhanças ou diferenças entre a letra da música e o livro? Quais?
- Vocês acreditam que o livro é fiel ao conteúdo da letra da canção? Por quê? Em quais aspectos?
- O que você acrescentaria ou deixaria de fora do livro a partir da sua leitura da música?
- Na música há uma menção à fogueira de São João. Você conhece essa festa religiosa? O que não pode faltar numa festa junina brasileira? Há alguma celebração parecida na sua região?
- Você conhece o sertão nordestino? Como é essa região? Por quê?
- Qual a importância histórica dessa canção?
- Vocês gostaram de conhecer essas obras?

Após as reflexões sobre as obras, o mediador pode solicitar que os indivíduos criem a sua própria versão de uma das manifestações artísticas. Para isso, deve fornecer folhas sulfite, lápis, tintas, lápis de cor, canetas etc., tendo em vista que podem: escrever um poema, fazer um desenho, criar uma narrativa, fazer uma história em quadrinhos etc. Ao término, os leitores serão convidados a apresentarem as suas criações aos demais participantes e a prática será finalizada com os relatos sobre o que acharam da experiência.

5. Considerações finais

Neste texto, apresentamos uma materialização dos conceitos categoria marxista conteúdo e forma em proposta didática, partindo dos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético. Sendo assim, para a elaborar a

prática de mediação das obras eleitas, considerando uma “visão dialética de formação humana decorrentes de suas relações, em um constante movimento histórico de análise das contradições e do seu meio social, enquanto humaniza-se” (KLEM et al., 2022, p. 948).

Em vista disso, esperamos que essa proposta didática seja considerada pelos mediadores de leitura que buscam contemplar a participação ativa dos indivíduos, promovendo o diálogo e a ampliação do conhecimento do mundo que nos cerca a partir de histórias variadas, como no caso da letra da canção de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, uma manifestação artística que faz parte da cultura popular brasileira. Ademais, esperamos que esses mediadores modifiquem a proposta conforme as necessidades de cada contexto e público-alvo.

Desse modo, consideramos que o trabalho com as obras artístico-literárias, em diferentes formas, enriquece o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, pois propicia que eles comparem, reflitam, dialoguem, compreendam, contestem etc. Além disso, a intertextualidade que tal abordagem envolve pode legar múltiplas referências culturais e propiciar a relação entre saberes prévios e outros conhecimentos, bem como a continuidade de leituras relacionadas, por exemplo, às formas de sobrevivência humana diante de desafios climáticos, familiares, sociais, entre outros.

Por fim, enfatizamos que a proposta didática busca valorizar as diferentes linguagens e seus suportes (música, imagem, escrita, leitura). Para isso, elegemos obras que retratam as origens culturais e outros aspectos da realidade brasileira, nas dimensões artística, histórica, psicológica (emoções, memórias), pedagógica, geográfica, científica, econômica, política, sociológica, entre outras, a fim de contribuir para a formação de leitores.



Referências bibliográficas

BLOG DO ORLANDO. *O voo de Rogério Soud*. UOL, 2012. Disponível em: <https://blogdoorlando.blogosfera.uol.com.br/2012/11/09/o-voo-de-rogerio-soud/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCO, S. A. P.; GIOTTO, C. G. S. A categoria marxista conteúdo e forma na leitura literária. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8776>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FRAZÃO, D. *Ebiografia*. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/. Acesso em: 08 nov. 2022.

GAMBOA, S. S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. São Paulo: Campinas, 1998.

KLEM, S. C. S. et al. P. Práxis docente com leitura literária: contribuições para o desenvolvimento e emancipação humana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0938-0952, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16322. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16322>. Acesso em: 11 set. 2022.

LETRAS. *Asa Branca* - Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>. Acesso em: 09 set. 2022.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, N.; OLIVEIRA, R. M. G; FRANCO, S. A. P. O ato de ler: uma perspectiva materialista histórico-dialética. *Linha Mestra*, n.30, p.676-679, set.dez, 2016. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/639>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PETIT, M. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PORTAL MODERNA. *O sertão nordestino brasileiro*. Disponível em: https://web.moderna.com.br/web/araribaplus-2019/conteudo-digital-detalhe/-/asset_publisher/1cKwLNIwyyde/content/o-sertao-nordestino-brasileiro-5?EhOrigemLista=1. Acesso em: 07 jun. 2022.

PORTINARI, C. *Série Retirantes*, 1944. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>. Acesso em: 08 set. 2022.

ROCATELI, A. *et al.* Conteúdo, forma e destinatário: a ação docente e a literatura. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27001, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35730>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SOUND, R. *O voo da Asa Branca*. São Paulo: Prumo, 2012.

Recebido em 19/01/2023

Aceito em 11/07/2023



ENTREVISTA

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”: entrevista com Eduardo Lacerda.

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”: interview with Eduardo Lacerda.

Felipe de Souza Monteiro¹

RESUMO: Entrevista com Eduardo Lacerda, editor e poeta.

ABSTRACT: Interview with Eduardo Lacerda, editor and poet.

PALAVRAS-CHAVE: Eduardo Lacerda; Entrevista; Leitor; Leitura; Literatura.

KEYWORDS: Eduardo Lacerda; Interview; Reader; Reading; Literature.

Eduardo é editor e poeta. Em 2011, fundou a Editora Patuá, de onde é um dos sócios, ao lado de sua esposa Pricila Gunutzmann. Com uma estrutura modesta e com foco em literatura brasileira contemporânea, a editora já publicou mais de 1700 títulos, grande parte deles de autores e autoras estreantes, tendo conquistado prêmios importantes, como o Jabuti, o Prêmio São Paulo de Literatura, o Casa de Las Américas, entre outros. Como poeta, Eduardo Lacerda publicou *Outro dia de Folia*.

¹ Bacharelado em Ciências Sociais. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (PPGECLLP/USP).



Entrevistador: Eduardo, de acordo com a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em 2020, apenas 52% da população brasileira é leitora (ou seja, leu, integral ou parcialmente, qualquer tipo de livro nos últimos 3 meses, de acordo com o critério adotado pela pesquisa), sendo que destes 52% de pessoas leitoras, apenas 28% declararam ler livros de literatura. Nesse contexto, quais são os principais desafios enfrentados por um editor de obras literárias, sobretudo no caso da Editora Patuá, que, em geral, publica autores estreantes, não cobra pela publicação, e tem em seu catálogo um vasto espaço dedicado à poesia (gênero que, em geral, encontra maior dificuldade para adentrar as grandes editoras)?

Eduardo Lacerda: Sempre que me perguntam sobre as dificuldades de ser editor de livros literários no Brasil, penso que o editor, o escritor, o artista brasileiro não podem, não podemos, estar em uma posição de privilégio pela condição de trabalho intelectual (embora meu trabalho seja quase todo “braçal” e, infelizmente, muitas pessoas ainda entendem essas atividades como excludentes, como se um escritor não pudesse carregar seus livros e lavar sua louça ou como se uma pessoa trabalhando na portaria de um prédio não pudesse filosofar e escrever poemas. Lembro de uma declaração da atriz Myriam Muniz que dizia que carregava cadeiras no teatro e que muitos jovens atores e atrizes não queriam carregar a cadeira, limpar o teatro, acho que é isso, eu quero carregar a cadeira, quero fazer o trabalho pesado também.)

O que quero dizer é: estamos no Brasil, nada aqui é fácil. Estranho seria se não tivesse dificuldades e desafios que todo brasileiro enfrenta todos os dias: descaso do poder público, o desprezo das elites, o pouco dinheiro, a pouca valorização de todos os profissionais, a falta de recursos e estrutura, a calamidade. Em nossa área, especificamente, a falta de bibliotecas, a desvalorização da

educação, o pouco hábito de leitura, a falta ou o pouco de dinheiro para comprar apenas o básico e que impede a compra de livros, poucas livrarias e a concentração delas em áreas ricas das grandes cidades ou em shoppings, a hipervalorização dos best-sellers estrangeiros (não há qualquer problema em best-sellers, mas quando boa parte de nossos leitores leem apenas livros estrangeiros produzidos em massa, perdemos uma boa oportunidade de valorizar a literatura nacional, nossos escritores e escritoras, nossas realidades. Não preciso me aprofundar nas questões do imperialismo e colonialismo cultural).

Então, nosso desafio deveria ser entender a edição e o comércio de livros como parte de uma sociedade fraturada e, a partir disso, construir ou reconstruir um projeto de democratização da leitura, do livro e da literatura e que beneficiasse não só os donos de editoras, das grandes editoras, mas os leitores, leitoras, escritores, escritoras e todos os profissionais que fazem parte da cadeia do livro. Isso incluiria a distribuição de livros, a construção de bibliotecas, o incentivo às livrarias, o apoio financeiro aos escritores e escritoras, a inclusão do livro na cesta básica, a valorização da literatura na escola, o preparo dos professores e professoras (que em hipótese alguma podem ser responsabilizados, mas com melhores condições de trabalho, menor jornada, melhores salários, poderiam desenvolver mais habilidades de incentivo à leitura).

Entrevistador: Você acha que aumentar a população leitora passa por ampliar a diversidade da população escritora, dando voz a grupos geralmente pouco ouvidos?

EL: Existem muitos desafios e trabalhos que precisamos fazer para aumentar a população leitora e incentivar a escrita pode ser um destes trabalhos, claro. Precisamos lembrar e relembrar sempre que historicamente o acesso à educação



e, principalmente, arte, livro, literatura, escrita e publicação de livros sempre foi um privilégio. Isso começou a mudar nos últimos anos, novas tecnologias de produção editorial e gráficas permitem se fazer um livro de casa, apenas com um computador ou celular simples. A sociedade também mudou para melhor (e exatamente essa mudança gerou uma onda reacionária), mais mulheres publicam livros e ganham prêmios, mais autores negros são reconhecidos, mais pessoas LGBTQIA+ podem falar e são ouvidas, mais indígenas dão palestras. Eu entrei no curso de Letras [da USP] em 2001, eram poucos os alunos e as alunas de escolas públicas, poucos os alunos negros, as alunas negras. Há algum tempo estive na Letras e é possível perceber que a faculdade é mais diversa. Isso vai se refletir não somente em graduados oriundos de escolas públicas ou pessoas negras se formando, mas em mais mestres e doutores negros, mais professores, pesquisadores, mais diversidade em tudo o que é publicado. É um longo caminho.

Preciso lembrar do escritor Marcelino Freire. Ele diz que não dá voz para ninguém, ele escuta. Os editores ou editoras não dão voz aos grupos ou “minorias”, não dou voz às mulheres, não dou voz aos negros, não tenho que dar nada, no sentido do poder do homem branco que decide, como um Deus, dar algo. As pessoas têm voz, nós escutamos, nós trabalhamos juntos, nós entendemos que precisamos ler mais mulheres, que precisamos ler mais mulheres negras, que precisamos ler mais pessoas que moram em estados do norte ou nordeste, que precisamos olhar para as literaturas produzidas em favelas, para as literaturas escritas nas periferias das grandes e pequenas cidades.

Sempre cito o professor Antonio Candido, para quem a literatura é um direito, eu costumo dizer que eu considero publicar livros, escrever literatura, ir a saraus, ser escritor um direito também.

Entrevistador: Você considera que outros meios, como a internet ou os livros digitais, podem atuar como aliados na formação de novos leitores?

EL: Sim, completamente. Vou citar novamente o professor Antonio Candido, que vai dizer que “o rádio, o cinema, o teatro atual, as histórias em quadrinhos. Antes que a consolidação da instrução permitisse consolidar a difusão da literatura literária (por assim dizer), estes veículos possibilitaram, graças à palavra oral, à imagem, ao som (que superam aquilo que no texto escrito são limitações para quem não se enquadrava numa certa tradição), que um número sempre maior de pessoas participasse de maneira mais fácil dessa quota de sonho e de emoção que garantia o prestígio tradicional do livro (...)”. E é claro que a linha de pensamento do Candido vai por muitos outros caminhos que não são exatamente culpar esses meios. Mas quero afirmar que não vejo a televisão, o rádio, a internet, os videogames como responsáveis pelos baixos índices de leitura de nosso país. Acho que podem ser aliados, que a dita “intelectualidade” nunca soube ou mesmo quis aproveitá-los para o incentivo ao livro, leitura e literatura. E isso é realmente triste e preocupante. Há alguns anos, uma novela teve o ator Antônio Fagundes interpretando um personagem editor de livros. Em alguns capítulos ele mencionava alguns títulos, e o número de exemplares vendidos cresceu nas livrarias. Algum tempo depois, o ator esteve em um programa de televisão e leu um trecho de um livro da Patuá. No mesmo dia e por alguns dias depois, o número de livros que vendemos aumentou muito.

Mas, respondendo sua pergunta, a internet e os livros digitais são plataformas, podem ajudar a democratizar o acesso, o que é excelente, mas não garantem que teremos um aumento do número de leitores. Hoje, uma boa parte das pessoas têm um celular (sempre lembrando que há uma multidão que não tem



nem mesmo o que comer, mas o fato é que 82% dos brasileiros têm um celular). Automaticamente, essas pessoas têm quase que toda a biblioteca da humanidade disponível (embora a leitura no celular não seja exatamente confortável). O que quero dizer é que a formação de leitores não passará apenas pela mudança de plataforma. A internet e os meios digitais são ferramentas incríveis, como o rádio e a televisão já foram (no sentido de novidade, de público), mas se não soubermos aproveitá-los, continuaremos vendo esses meios como inimigos e vilões e não como ferramentas e aliados na formação de leitores.

Entrevistador: O que você acha que poderia ser feito em nome de uma Educação Literária (incluindo políticas públicas e ações da sociedade civil)?

EL: Já citei algumas aqui, mas o poder público precisa levar o livro, a leitura e a literatura a sério. É importante que as secretarias ou ministério da Educação distribuam livros, mas a simples doação de acervo não acabará – sozinha – com nosso problema de formação de leitores. Precisamos investir na criação de bibliotecas com espaços culturais e de convivência; precisamos incentivar a criação de livrarias de rua (com menos impostos municipais como, por exemplo, isentar uma livraria do IPTU como fazemos com as igrejas); precisamos valorizar todas as pessoas envolvidas na “cadeia do livro”, não apenas os editores e editoras, mas os escritores e escritoras e todas as outras pessoas envolvidas na produção de um livro; precisamos criar prêmios e editais para que escritores e escritoras sejam reconhecidos por seu trabalho; precisamos capacitar mediadores de leitura para que consigam trabalhar com os acervos doados; precisamos valorizar o trabalho de professores e professoras para que ganhem salários justos, tenham jornada de

trabalho menor e melhores condições de trabalho, para que possam também participar da formação de novos leitores (ainda mais do que já fazem).

São infinitas as possibilidades.

Por que não podemos ter livros na cesta básica do brasileiro? Durante a pandemia de Covid-19, a cidade de Montevideu, no Uruguai, distribuiu livros na cesta básica. Fazer livros (em altas tiragens) é tão barato, mas tão barato. É possível produzir livros por centavos, um investimento de poucos milhões permitiria que cada brasileiro recebesse um exemplar de um livro de um grande escritor ou escritora de nossa literatura. É um sonho.

Entrevistador: E enquanto editor, o que você acha que pode ser feito no sentido de formar leitores? Há algum projeto que já fez ou que ainda queira fazer nesse sentido?

EL: Algumas vezes me perguntam como me vejo daqui a cinco ou dez anos e sempre penso que quero me envolver mais com a formação de leitores e leitoras. Ainda quero publicar livros porque acho que publicá-los ajuda a formar leitores, leitoras, mas gostaria de participar de maneira mais ativa desse desafio, de me envolver em políticas públicas e também iniciativas que pudessem envolver as empresas.

Entrevistador: Por fim, falando um pouco sobre o Eduardo-leitor, o que foi importante na sua vida para que você passasse a ser um leitor de literatura?

EL: Não existe um caminho único para ser formar um leitor, o caminho se faz ao caminhar (para lembrar Antonio Machado), ler é como sonhar, é imprevisível. Claro, podemos criar as condições para isso, mas sonhar e ler são aventuras imprevisíveis.



Em casa, meu pai tinha alguns livros, poucos e sem critério, alguns de Paulo Coelho, alguns de Zíbia Gasparetto, muitos com histórias espíritas. Meu pai é pai-de-santo, sacerdote da Umbanda. Tinha também alguns livros do Círculo do Livro, uma coleção por assinatura muito importante nas décadas passadas, coisas de Machado de Assis, Ignácio de Loyola Brandão. Os livros ali, guardados em um pequeno armário que era embutido na parede embaixo da televisão, na minha casa, ao lado de um outro armário exatamente igual onde guardávamos as comidas, ao lado de um terceiro armário dos discos de vinil, ao lado do armário onde minha mãe guardava os documentos e as fotos (em um tempo que fotos eram raridades). Aquele lugar, embaixo da televisão, era quase um labirinto onde adorava me perder. Eu fuçava os livros, tinha interesse. Quando comecei a ler, adorava ler os livros didáticos atrás de poemas. Já um pouco mais velho, eu ficava sozinho em casa com meu irmão, e meus pais iam ao terreiro. Toda sexta-feira, fui descobrindo os livros – como o sonho, caminhos imprevisíveis – e os discos do Belchior. Os primeiros que li eram espíritas, por isso defendo todas as literaturas, embora esses livros não me encantem mais. E a minha religião passou a ser o livro, a literatura, a poesia. E também o verso de Belchior “amar e mudar as coisas me interessa mais”.

Recebido em 14/03/2023

Aceito em 28/04/2023

 **ARTIGOS**

& ENSAIOS

Fragilidade: o deslocamento social por meio de narrativas estabilizadas.

Fragility: the social dislocation through stabilized narratives.

Fabiana Wentz¹
Lovani Volmer²
Rosemari Lorenz Martins³

RESUMO: Este artigo analisa o conto “Fragilidade”, de Jane Tutikian, a fim de compreender de que forma as narrativas estabilizadas nesse texto contribuem para o deslocamento social das personagens. Buscam-se relações entre memória, identidade e imaginário e o passado revelado na narrativa da protagonista, com base nas teorias de Bachelard, Bhabha, Cassirer, Hall, Moresco e Ribeiro, Said, Pesavento e Espig.

ABSTRACT: This article analyzes the short story “Fragilidade”, by Jane Tutikian, to understand how the narratives stabilized in this text contribute to the social dislocation of characters. This study proposes relation among memory, identity and imaginary and the past revealed in protagonist’s narrative based on theories of authors such as Bachelard, Bhabha, Cassirer, Hall, Moresco and Ribeiro, Said, Pesavento and Espig.

PALAVRAS-CHAVE: Deslocamento social; Estabilidade; Fragilidade; Narrativas; Tutikian.

¹ Mestra em Letras pela Universidade Feevale (2020). Possui graduação em Letras: Português e Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2017) e especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2018). Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social Feevale.

² Possui graduação em Letras - Português/Alemão, pela Unisinos (1994), e em Pedagogia, pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (2021). É mestre em Letras, ênfase em Leitura e Cognição, pela UNISC (2008), e doutora em Letras, ênfase em Leitura e Linguagens, pela UCS/Uniritter (2015). É professora na Universidade Feevale, onde já foi coordenadora do curso de Letras e diretora pedagógica da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação.

³ Graduada em Letras - Português/Alemão (1993) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro. Mestre em Ciências da Comunicação, área de concentração Semiótica (1999), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013).

KEYWORDS: Social dislocation; Stability; Fragility; Narratives; Tutikian.

1. Introdução

O ser humano, desde o seu nascimento, busca estabilidade no mundo em que vive. Com a intenção de formar-se como um sujeito social, o ser se instala em um lugar confortável, um lugar que o faz pertencer àquele mundo, um lugar de significação, que possibilita sua narração enquanto pessoa. Stuart Hall (2006), ao escrever sobre as identidades, afirma: “A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (p. 11-12). Dessa maneira, a formação da identidade está atrelada à busca por estabilidade.

Ao conceituar o sujeito pós-moderno, Hall (2006) comenta que sua identidade não é fixa, nem essencial ou permanente e que há uma mudança estrutural nas sociedades modernas que está transformando as identidades pessoais. Além disso, para o autor, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006, p. 11).

Nesse sentido, é preciso considerar que atos enunciativos circundam as pessoas o tempo todo e que discursos enraizados fomentam narrativas estabilizadas. Discursos violentos explícitos na enunciação calam o outro. Nesse viés, este trabalho, por meio da análise do conto “Fragilidade”, de Jane Tutikian, pretende compreender de que modo o deslocamento social das personagens é construído pelas narrativas estabilizadas presentes no texto.



Jane Tutikian é brasileira, gaúcha, professora e autora de contos, ensaios, novelas e literatura infanto-juvenil. Atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), local em que já atuou como diretora do Instituto de Letras, Vice-Reitora e Pró-Reitora de Coordenação Acadêmica. Também é membro da Academia Rio-Grandense de Letras. Publicou o conto “Fragilidade” em 2003, sendo parte integrante do livro *35 melhores contos do Rio Grande do Sul*, organizado por Maria da Glória Bordini. Tutikian recebeu alguns prêmios literários e tem várias obras publicadas, em que se destaca o livro infantil *A casa feliz*, publicado em 2015.

O conto “Fragilidade” aborda a história de uma personagem feminina que narra, em primeira pessoa, no tempo presente, um fato do passado marcado na memória. De dentro de seu aquário, um lugar de significação para a protagonista, ela conta sobre a comunidade em que vivia na infância e um marco principal é a chegada de um garoto, morador de rua, para aquele lugar. O menino, sem nome, não sabia falar, deficiência que incomodava a narradora. Sem ter o que comer e mal o que vestir, o garoto recebe ajuda de vários moradores do beco. No entanto, quem mais se aproxima dele é a narradora. Sensibilizada com a situação, ela lhe dá um nome, Charles, e busca auxiliá-lo. Quando Charles aparece com sinais de que fora roubado, a marginalidade e a situação precária em que eles viviam vem à tona, e a menina pouco pode fazer para ajudá-lo. Desestabilizado, Charles vai embora e a protagonista volta para o seu lar, seu espaço de conforto.

Nessa perspectiva, esta análise, inicialmente, relaciona os conceitos de memória, imaginário e identidade com a reconstrução do passado da narradora-personagem. Depois, aborda a fragilidade como um elemento presente e marcante para a história e para as personagens. Ainda, se estabelece uma

investigação sobre quem é Charles, buscando compreender o seu deslocamento na esfera social. Por fim, as narrativas de estabilidade são identificadas no conto, reconhecendo o lugar de significação das personagens.

2. Memória, imaginário e identidade: a reconstrução do passado

Em seu conto “Fragilidade”, Jane Tutikian aposta na identidade, na memória e no imaginário para a reconstrução de um passado vivenciado pela personagem principal da história, também narradora do texto. Sem saber seu nome, o leitor deixa-se envolver com sua narrativa, desenvolvendo em sua mente uma significação de imagens estabilizadas pela memória da personagem.

Considerando o contexto da narrativa, conforme Hall (2006), o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Assim, percebe-se que o olhar da narradora-personagem do presente para o passado evidencia a existência de mais de uma identidade. Adulta, ela assume uma nova identidade para revelar uma história marcante do passado. Ainda de acordo com o autor,

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2004, p. 13).



Para Bauman (2001), a identidade é uma obra de arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. O autor utiliza uma metáfora para exemplificar sua teoria, quando afirma que as identidades “[...] são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se.” (BAUMAN, 2001, p. 80). Nesse sentido, a identidade não é permanente e as memórias da narradora, expressas por meio de palavras, contribuem para dissolver a “crosta” de uma identidade anterior ao momento presente.

Cassirer (1975), ao escrever *A Palavra mágica*, afirma que é a linguagem que torna possível a permanência e a vida do homem na comunidade, as palavras dão ao homem poder para dominar o mundo. É através das palavras, inseridas em enunciados, que o eu se determina e se afirma como sujeito na relação com um tu. “De fato, a palavra, a linguagem, é que realmente desvenda ao homem aquele mundo que está mais próximo dele que o próprio ser físico dos objetos e que afeta mais diretamente sua felicidade ou sua desgraça.” (CASSIRER, 1975, p. 78). Assim, é a palavra que carrega a memória e que permite o imaginário e “[...] toda a identidade é gerada e constituída no ato de ser narrada como uma história, no processo prático de ser contada para os outros.” (MORESCO e RIBEIRO, 2015, p. 168).

Ainda nesse sentido, Hall destaca que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (2006, p. 39).

Assim, na narrativa, em um mundo à parte, a formação da identidade da personagem está atrelada à uma experiência marcante de sua infância. Os acontecimentos exteriores que envolvem a personagem preenchem seu eu interior.

O início é determinado pelo tempo presente em que a história passa a ser reconstruída através de lembranças do passado: “De dentro do meu aquário, protegida do mundo, o vento que lá fora faz dançar as folhagens desenterra os meus mortos e me renasce, criança, aos doze anos.” (TUTIKIAN, 2003, p. 61). Nesse sentido, a palavra “aquário” revela que essa personagem se isola do mundo exterior, como se tentasse se proteger de tudo o que acontece ao seu redor, separando-se do externo por meio de um vidro, que a faz enxergar o passado novamente, se colocando como um sujeito na busca de estabilidade, que está construindo seu eu interior. O “aquário” lembra a pureza da água que está dentro, como se a personagem estivesse em um estado de serenidade e calma em relação à sua vida no presente. O “desenterro dos mortos” denota a volta de seus familiares e amigos que já se foram, na reconstrução dessa história. A palavra “renasce” explicita esse olhar maduro para o passado, destacando a constituição do sujeito por identidades não fixas.

Dessa maneira, a volta ao passado põe em evidência a necessidade de dar um novo sentido aos momentos que estavam guardados na memória da personagem. Bhabha (2011) explica que voltar ao passado é reativá-lo, recolocá-lo e ressignificá-lo. Essa retroação “[...] submete o nosso entendimento do passado, a nossa interpretação do futuro, a uma ética da ‘sobrevivência’, que nos permite *trabalhar através do presente.*” (BHABHA, 2011, p. 94, *grifos das autoras*).



Inserida em um contexto de marginalização, a narradora expressa sua identidade diante da comunidade em que se insere. Conforme Pesavento (1999), a identidade é uma representação do real que cria uma comunidade simbólica de sentido, oportunizando a sensação de pertencimento e construindo a noção de alteridade. Assim, a narradora se vê representada naquela comunidade e a ativação de momentos em sua memória é o que permite essa noção de pertencimento.

Claro, algumas vezes sentíamos vergonha da nossa pobreza, porque algumas vezes se sente vergonha de não ter mais, mas no mais das vezes costumávamos dividir nossa miséria, transformando-a senão em fartura, pelo menos em variedade [...] (TUTIKIAN, 2003, p. 61).

Diante dessa afirmação de identidade da protagonista, entende-se que ela já é construída na infância e perpassa a fase adulta. Nesse contexto, a personagem revela sua identidade por meio das lembranças do passado situadas em um lugar de pertencimento. Assim, é a identidade que:

“[...] situa o indivíduo em um grupo social (no qual o sujeito assemelha e/ou se identifica) e o distingue dos demais grupos (no qual o sujeito é diferente ou não possui determinada característica)” (MORESCO e RIBEIRO, 2015, p. 173).

Além disso, o espaço é portador de um significado temporal e histórico. Leva o leitor a se inserir dentro da história e a imaginar aquela comunidade por meio das memórias da personagem “[...] uma rua estreita - as casas coladas, sem cor e sem número - ilhada entre prédios luxuosos que cresciam dia a dia, embalada pelo

movimento de carros e ônibus e bondes e carroças e que passavam lá fora, desencorajados de cruzá-la.” (TUTIKIAN, 2003, p. 61).

É nesse jogo entre o passado e o presente que se estabelece uma relação de proximidade e distância fascinante, pois penetra nos significados produzidos no passado, acessa determinados códigos que no presente se revelam incompreensíveis, e procura compreender o porquê de certas atitudes ainda fazerem sentido hoje (PESAVENTO, 1999). Assim, o conto “Fragilidade” tende a propor uma reconstrução do passado a partir do tempo presente em que se encontra a protagonista.

3. Fragilidade: o sentido da palavra no texto

O termo “fragilidade”, empregado no título do conto, faz-nos lembrar de objetos com pouca resistência ao manuseio, que podem ser sensíveis a quedas, à água ou à umidade, por exemplo. Quando se trata do ser humano, o termo implica em aspectos emocionais ou físicos da pessoa.

No conto, a palavra ganha significação ao remeter a diversos tipos humanos frágeis em relação ao mundo em que vivem. Em um primeiro momento, temos a personagem principal que penetra em suas memórias na reconstrução do passado e se vê inserida em uma comunidade carente, mas de valor significativo: “Para uns, ela não passava de um beco. Para outros, como os vendedores, ela simplesmente não significava. Mas para nós era muito ou quase tudo” (TUTIKIAN, 2003, p. 61) e “E nós brincávamos alheios a qualquer preocupação. Éramos felizes, a nosso modo, mas felizes” (TUTIKIAN, 2003, p. 62).

Em um segundo momento, a condição de fragilidade toma conta da narrativa ao apresentar um garoto de rua com deficiência auditiva:



Moço, quase um guri, cabelos crespos e gordurosos, moreno, cor de cuia, ele era bonito e não podia falar. Aquilo me espantava, não poder falar era muito mais do que eu podia aceitar, para mim era como estar morto sem estar [...] (TUTIKIAN, 2003, p. 63).

Essa vulnerabilidade é aparente quando Charles, nome dado ao garoto pela narradora-personagem, recebe ajuda de algumas pessoas da comunidade, através da doação de alimento, roupas e sapatos, e reage com desespero:

Ele pegou a comida, levou até bem perto dos olhos, cheirou, lambeu, cheirou novamente e se pôs a comer, desesperadamente, comer e a tremer cada vez mais como se estourar fosse o modo de conservar aquele momento para sempre. (TUTIKIAN, 2003, p. 63).

Ainda, o fato de o garoto apresentar uma deficiência auditiva mostra a sua debilidade em relação ao que precisa enfrentar na vida. Sem poder se expressar, ele vaga pelas ruas, em uma marginalidade que carece de ajuda. “Logo as mães começaram a se aproximar. Algumas tentaram também o diálogo, mas, muito antes que eu, descobriram que ele era mudo, o que me penalizou.” (TUTIKIAN, 2003, p. 63).

A fragilidade da personagem principal volta à tona no final da história, quando seu amigo vai embora e ela reflete sobre o lugar do ser humano no mundo. “Na mesma esquina em que Charles sumiu eu vi surgir a vida.” (TUTIKIAN, 2003, p. 65). Sem poder fazer mais para ajudar Charles, ela deixa-o ir e volta para a sua casa, no seu mundo frágil. De acordo com Bachelard (2007), a casa é o nosso canto no mundo. Assim, ao retornar para casa, a garota revela a sua fragilidade perante a sociedade, pois é lá o seu lugar de conforto.

4. Quem é Charles?- o deslocamento do ser na esfera social

A sociedade, analisada sob um viés sócio-histórico-cultural, demonstra divisões nítidas entre as classes sociais. Edward Said (2000), ao escrever sobre as *Representações do Intelectual*, explica que há, por um lado, pessoas que pertencem à sociedade tal como ela é, que nela florescem sem um sentimento esmagador de dissonância ou dissidência, os que são chamados de consonantes. Por outro lado, há os chamados dissonantes, indivíduos em conflito com a sua sociedade, não-acomodados e exilados no que diz respeito aos privilégios, ao poder e às honras.

Nessa perspectiva, surge na narração da protagonista uma personagem exilada, estabilizada em um sentimento esmagador de dissonância: um garoto de rua, sem nome, sem família, sem amparo, sem comida, desestabilizado na sociedade em que vive. “Numa daquelas tardes de pouco sol e de muito frio ele apareceu. De repente estava lá, sentado no cordão da calçada encolhido no seu pouco agasalho.” (TUTIKIAN, 2003, p. 62).

O garoto assume um desassossego na medida em que está fora do mundo familiar. A postura de exílio perante a sociedade se manifesta quando a personagem se sente desinstalada e ao desinstalar os outros. (SAID, 2000). É por essa condição de exilado que a personagem vai embora daquela comunidade no final da história, pois se sente incomodado com a situação de deslocamento social. “Charles cheirou profundamente o café depois bebeu. Embrulhou o pão num jornal, levantou, encostou a porta e foi saindo, devagarinho, foi saindo, embora.” (TUTIKIAN, 2003, p. 65).



Dessa maneira, a preocupação da protagonista com o garoto se revela nessa condição de marginalidade, isto é, por pertencerem a uma mesma condição, ela se aproxima dele e se sensibiliza com a sua situação: “[...] houve quem, como eu, ficasse parado e depois fosse se aproximando, lentamente, se aproximando com mil perguntas. E ele ali, petrificado, distante de qualquer movimento ou emoção, apenas tremendo e tremendo muito.” (TUTIKIAN, 2003, p. 62).

Assim, essa situação de marginalidade em que Charles se encontra contribui para o seu distanciamento no mundo. Conforme Said:

A condição de marginalidade, que pode parecer irresponsável e irreverente, liberta-nos da obrigação de proceder sempre com cautela, com medo de virar tudo do avesso, preocupados em não perturbar os companheiros, membros da mesma corporação (SAID, 2000, p. 62).

Além disso, a condição em que se instalam as personagens tem relação com a formação da sua identidade. Moresco e Ribeiro (2015), ao citarem Woodward (2014), refletem sobre a construção da identidade como simbólica e social, isto é, em uma construção simbólica as práticas e relações sociais ganham sentido, e define-se quem são os excluídos e os incluídos:

Se um grupo é simbolicamente marcado como tabu ou como ‘socialmente inaceitável’ gerará efeitos não apenas simbólicos, mas materiais e sociais, uma vez que esse grupo será socialmente excluído sofrerá, também, desvantagens materiais. (MORESCO e RIBEIRO, 2015, p. 173).

A marginalidade e esse deslocamento na esfera social são perceptíveis também quando a protagonista desconhece o nome do garoto. “Fui a primeira a

falar, perguntei o nome? a idade? e onde morava? [...]” (TUTIKIAN, 2003, p. 62) e “Ele não disse nada, continuou petrificado, movimentando apenas os olhos. Perguntei de novo e uma última vez, ainda, mas ele continuou inerte.” (TUTIKIAN, 2003, p. 63).

De acordo com Cassirer (1975), o nome é o que torna o homem um indivíduo, é parte integrante da pessoa. “O nome não é nunca um mero símbolo, sendo parte da personalidade de seu portador; é uma propriedade que deve ser resguardada com maior cuidado e cujo uso exclusivo deve ser ciosamente reservado.” (CASSIRER, 1975, p. 68). Nessa perspectiva, levando em consideração que o garoto não falava, a protagonista sentiu a necessidade de dar-lhe um nome e associou a um sentimento que criará por ele:

Lá, mais trabalho: encontrei Charles – esse foi o nome que escolhi para ele, não sei, até hoje, se gostaria de ser chamado assim, mas era o nome que atendia aos meus primeiros apelos românticos [...]. (TUTIKIAN, 2003, p. 64).

Sendo assim, a situação da personagem Charles abordada nesse conto demonstra sua instabilidade perante a sociedade em que vive. Sem conseguir enunciar-se, sem ter um espaço de fala, ele é narrado pelo outro, alvo de um discurso violento, que o cala e não lhe permite uma atitude responsiva.

5. As narrativas de estabilidade: um lugar de significação

A narrativa está presente em todas as sociedades, em todos os tempos e lugares, começando com a própria história da humanidade; tudo o que se conta é narrativo; da conversa com os amigos ao filme que se vê, da receita de cozinha ao diário. Os estudos da narrativa, conforme Volmer (2015) começaram a partir da



Poética, de Aristóteles, escrita em torno de 335 a.C., e considerada uma dentre as formas (*schemata*) de linguagem⁴.

A habilidade de narrar, sendo específica do ser humano e sua inteligência, é parte integrante da sua competência linguística e simbólica. De acordo com Barthes *et al.* (1971, p. 18),

[...] não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente (sic) estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura; internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida.

Estamos, pois, imersos em estruturas narrativas, em que, destacamos, encontramos as formas linguísticas e discursivas com as quais construímos e expressamos nossa subjetividade. Desse jogo linguístico, sempre participam também os ouvintes/leitores - a construção de uma narrativa precisa de sua cooperação, e, como não há narrativa sem narrador e sem ouvinte/leitor, a narrativa verbal é construída dialogicamente, em um discurso.

Nas narrativas literárias, o mundo concebido é apenas um mundo possível, de um lado, diferenciando-se daqueles mundos de cujo material foi feito e, de outro, oferece uma marcação para uma realidade a ser imaginada, o que, para Iser (1999), pode ser o motivo pelo qual os textos literários são resistentes ao tempo: “não porque representam valores eternos supostamente independentes do tempo, mas porque sua estrutura permite ao leitor continuamente colocar-se dentro do mundo ficcional.” (ISER, 1999, p. 41). A leitura desenvolve o texto como processo de realização, por isso o constitui como realidade.

⁴ As outras formas de linguagem são o imperativo, o requerimento, a pergunta e a resposta. (ARISTÓTELES, 1966).

Nesse viés, D’Onofrio (2007, p. 46) afirma que “[...] narrativa [é] todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados.” Essas narrativas podem, pois, estar relacionadas com a *ficção*. De acordo com Proença Filho, a palavra *ficção*, “[...] significa invenção, fingimento, simulação, imaginação” (1986, p. 45). Pino (1970) também aponta que a *ficção* está presente no caráter fantasioso da Literatura, proporciona algo novo para o leitor, algo diferente daquilo que ele está acostumado a presenciar no dia a dia.

Nesse sentido, a narrativa é uma modalidade de texto, ficcional ou não, que se veicula em diferentes gêneros discursivos. No conto em análise, encontramos a narração de uma história ficcional repleta de narrativas em que o sujeito social, por meio da estabilidade, busca um lugar de conforto para narrar a si mesmo em uma condição de pertencimento.

Inicialmente, a protagonista se estabiliza dentro de um aquário. É para esse lugar de significação que ela desloca seu pensamento, reativa a memória, reconstrói o passado, narrando a si mesma e o outro. Em seguida, a narradora descreve o seu lugar de pertencimento: o beco em que vivia, uma rua estreita, com muitas casas sem cor e em meio a inúmeros prédios luxuosos.

De acordo com Pesavento (1999), a cidade é o lugar do homem, ela se presta à multiplicidade de olhares entrecruzados, que abordam o real na busca de significados. Nesse contexto, a casa é uma narrativa de estabilidade. Conforme Bachelard (1993, p. 36), “A casa é um corpo de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de estabilidade”. Assim, é nela que se abriga o devaneio, que se protege o sonhador, e aquela que permite sonhar em paz. (BACHELARD, 1993). Por isso, ao



final da história, em busca de estabilidade, é para a sua casa que a protagonista retorna ao ver Charles se afastando e indo embora.

Então, compreende-se que a casa é o primeiro mundo do ser humano e, sem ela, o homem é um ser disperso (BACHELARD, 1993). Diante disso, percebe-se que Charles é um ser disperso, pois não possui um lar, não tem para onde ir, vive à margem da sociedade. Um fator que influencia sua desestabilidade no mundo é a falta de um lar.

De acordo com Espig (2004), os imaginários sociais proporcionam a um grupo a designação de uma identidade e de uma representação sobre si próprio, auxiliando na distribuição de papéis e funções sociais, bem como na expressão de crenças comuns e modelos. Esses imaginários sociais são veiculados por meio das narrativas.

No conto “Fragilidade”, percebemos o discurso religioso como parte desse imaginário coletivo. Quando a protagonista descobre a deficiência de Charles, ela afirma: “[...] e naquela noite foi a primeira vez que eu fiquei de mal com Deus.” (TUTIKIAN, 2003, p. 63). Depois, faz uma segunda menção: “[...] e só o meu contentamento conseguia diminuir um pouco a seriedade da briga que tive com Deus.” (TUTIKIAN, 2003, p. 63). Ainda, a religiosidade e a sua relação com o imaginário coletivo explicitam-se ao fazer-se alusão a um tipo de oração e a remissão dos pecados através dela: “O que se tinha e podia dar já se tinha dado no dia anterior. Além disso, não é preciso ser bom todos os dias porque uma Ave-Maria serve como penitência para mais do que um pecado.” (TUTIKIAN, 2003, p. 64).

Também faz parte do imaginário coletivo a condição de Charles ao ser comparado com um bicho quando recebe comida, isto é, por agir de forma

desesperada, o garoto tem atitude semelhante ao de um animal: “Depois, largou o prato lambido até o último resquício de comida e pegou as roupas. Levou até bem próximo dos olhos, cheirou, esfregou no rosto e sorriu com uns dentes brancos cravados naquela cor marrom que ele tinha.” (TUTIKIAN, 2003, p. 63).

Dessa forma, destaca-se também a busca por um lugar de pertencimento pela protagonista em uma narrativa sobre o lugar que a classe marginalizada tem na sociedade. “Eu fiquei parada tentando decifrar qual o lugar que caberia a Charles naquela escala de animais, qual seria o meu lugar e o de todos os outros.” (TUTIKIAN, 2003, p. 65).

Ademais, é preciso evidenciar as narrativas presentes no conto que estabelecem discursos violentos. Primeiramente, cabe ressaltar que o discurso violento é aquele que cala o outro, não permitindo a ele uma ação responsiva. Assim, na medida em que a protagonista narra Charles, e ele permite a sua própria narração pelo outro, se constrói um discurso violento que revela um sofrimento social.

Outro discurso desse tipo é perceptível no início da história na conversa entre as mães que moravam no beco: “As mães aproveitavam para falar dos planos que tinham para os filhos: neles sempre constava uma passagem pelo armazém de Seu Oliveira e pelo armarinho de Dona Kátia.” (TUTIKIAN, 2003, p. 62). Nesse contexto, as crianças daquela comunidade só tinham duas perspectivas de trabalho no futuro que lhe poderiam trazer benefícios maiores, o armazém ou o armarinho. No final, quando a protagonista volta para casa, ela reitera esse imaginário coletivo: “Eram duas opções: ou o armazém do Seu Oliveira ou o armarinho da Dona Kátia.” (TUTIKIAN, 2003, p. 65). Essas únicas possibilidades oferecidas às crianças são discursos violentos, pois as privam de fazer suas próprias escolhas e de narrar a si mesmas.



Diante dessa análise, percebe-se que essas narrativas fazem parte de um processo enunciativo que as estabiliza e dá significação e sentido, ou seja, a partir do ato da enunciação, os discursos enraizados nas narrativas são compreendidos e permitem ou não uma atitude responsiva.

6. Considerações finais

O conto analisado permite que o leitor saia do seu lugar de conforto e se desloque para dentro da história, imaginando as circunstâncias que são narradas. O texto permite fazer associações entre as narrativas presentes, considerando a memória, o imaginário e a identidade. Como o próprio título apresenta, o enredo traz uma condição de fragilidade aos personagens mediante um deslocamento social, atrelado à marginalidade.

A partir deste estudo, compreende-se que as narrativas estáveis estão presentes em muitos textos, bem como nos atos de enunciação no dia a dia. Essas narrativas contêm discursos que podem provocar uma atitude de refração, a fim de encontrar um lugar de conforto, de sentir-se parte do mundo. No entanto, é evidente, tanto na ficção como na vida real, que alguns discursos violentos impedem uma ação responsiva, em que o sujeito fica deslocado e não encontra um lugar de significação.

Assim, da mesma forma que a protagonista e Charles vivem em uma situação de marginalidade e deslocamento social, percebemos que a nossa sociedade se encaminha para diversos discursos violentos, através de narrativas, que não permitem a enunciação das minorias e impedem sua estabilidade enquanto seres humanos.

Referências bibliográfica

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Tradução de Maria Zilda Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BHABHA, Homi. O Entrelugar das Culturas. In: BHABHA, Homi. *O Bazar Global e o Clube dos Cavalheiros Ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CASSIRER, Ernst. Palavra Mágica. In: CASSIRER, Ernest. *Linguagem e Mito*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.
- ESPIG, Márcia Janete. O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela História. *Textura*, v.9, 2004/2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução de Maria Angela Aguiar. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS – Série Traduções*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar. 1999.
- MORESCO, Marcielly; RIBEIRO, Regiane. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. *Animus*, v.14, n.27, 2015. p. 168-183.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. A Pedra e o Sonho. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Imaginário da cidade: visões literárias do urbano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.



PINO, Dino Del. *Introdução ao estudo da literatura*. Porto Alegre: Movimento, 1970.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1986.

SAID, Edward W. Exílio Intelectual: Expatriados e Marginais. In: SAID, Edward W. *Representações do intelectual: as palestras de Reith de 1993*. Lisboa: Colibri, 2000.

TUTIKIAN, Jane. *A casa feliz*. 1. ed. Porto Alegre: Botão ED, 2015.

TUTIKIAN, Jane. *Biografia*. Disponível em: <http://janetutikian.com.br/?pg=4102>. Acesso em: 26 fev. 2023.

TUTIKIAN, Jane. Fragilidade. In: BORDINI, Maria da Glória (org.). *35 melhores contos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: IEL, 2003, p. 61-65.

VOLMER, Lovani. *Mostrar? Esconder? Seduzir? O papel do narrador em obras do PNBE 2010*. Caxias do Sul: 2015. Tese, Universidade de Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/handle/11338/967>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Recebido em 26/02/2023

Aceito em 20/06/2023

Representação histórica: uma análise do registro memorial de Xica da Silva na obra documental de Joaquim Felício dos Santos.

Historical representation: an analysis of the memorial record of Xica da Silva in the documentary work of Joaquim Felício dos Santos.

Ester Estevão da Silva¹
José Edilson de Amorim²

RESUMO: O presente artigo descreve e problematiza a representação memorialista da figura histórica Francisca da Silva de Oliveira na obra Memórias do Distrito Diamantino da Comarca de Serro Frio, de Joaquim Felício dos Santos. A partir de uma revisão bibliográfica que abarca discussões sobre a veracidade histórica dos acontecimentos registrados na historiografia oficial e a formulação das representações na História, objetivamos compreender como a representação de Xica da Silva, ao advir de construções discursivas e sociais, reflete e propaga os significados existentes no imaginário sócio-histórico brasileiro sobre mulheres negras. Para tanto, fundamentamos esta pesquisa em teóricos como Bakhtin e Voloshinov (2006), Pesavento (1995 ; 2012), Achard, Furtado (2003), Car (1996), Chartier (1988), Hall (2016), Le Goff (1990), Ricoeur (1994; 2007), Thompson (1998), entre outros. Com esta investigação constatamos como a formulação de respectiva personagem afro-brasileira, verificada na obra, evidencia as correntes de opinião, ideologias e movimentos sociais existentes em torno da raça negra, as quais, difundidas pelo discurso autoral, são tomadas como versão oficial dos acontecimentos e, conseqüentemente, como “verdades históricas”.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). Lattes: 6078008879085947. Orcid: 0000-0002-2720-7269. E-mail: esterestevaodasilva2@gmail.com.

² Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Lattes: 6524195105007515. Orcid: 0000-0003-1254-3398. Email: edilsondeamorim@gmail.com.



ABSTRACT: The present article describes and problematizes the memorialist representation of the historical figure Francisca da Silva de Oliveira in the work *Memórias do Distrito Diamantino da Comarca de Serro Frio*, by Joaquim Felício dos Santos. Based on a literature review that includes discussions about the historical veracity of the events recorded in official historiography and the formulation of representations in history, we aim to understand how the representation of Xica da Silva, arising from discursive and social constructions, reflects and propagates the existing meanings in the Brazilian socio-historical imaginary about black women. To this end, we base this research on theorists such as Bakhtin and Voloshinov (2006), Pesavento (1995; 2012), Achard, Furtado (2003), Car (1996), Chartier (1988), Hall (2016), Le Goff (1990), Ricoeur (1994; 2007), Thompson (1998), among others. With this investigation we verified how the formulation of respective Afro-Brazilian character, verified in the work, evidences the currents of opinion, ideologies and social movements existing around the black race, which, disseminated by the authorial discourse, are taken as the official version of events and, consequently, as "historical truths".

PALAVRAS-CHAVE: Representation; Memory; Xica da Silva

KEYWORDS: Representação; Memória; Xica da Silva

1. Introdução

A figura histórica de Chica da Silva, amplamente conhecida no imaginário sócio-histórico brasileiro, tem sido objeto de diversas representações na cultura popular, como filmes, novelas e literatura. Francisca da Silva de Oliveira, nascida entre 1731 e 1735, foi uma mulher negra escravizada que desafiou as expectativas de seu tempo e alcançou posições de poder na elite mineira do século XVIII. Contudo, sua representação cultural é frequentemente baseada em características como arrogância, manipulação, vingança e depravação, o que tem sido objeto de contestação por parte de historiadores.

Neste artigo, propomos analisar a formulação inicial da representação de Chica da Silva no imaginário sócio-histórico nacional, a partir da obra *Memórias do Distrito Diamantino*, que daria espaço, séculos depois, a uma representação amplamente sexualizada, manipuladora e vingativa que distorce e mitifica a realidade da figura histórica. Para isso, utilizaremos a perspectiva de Stuart Hall

(2016) sobre linguagem, representação e poder, buscando compreender como o conhecimento desenvolvido por um discurso específico se conecta ao poder, regula comportamentos, cria ou constrói identidades e subjetividades, e determina a maneira como certos objetos são representados, concebidos, vivenciados e examinados.

Ao investigar a representação de Chica da Silva no imaginário sócio-histórico brasileiro, aspiramos contribuir para um maior entendimento sobre a complexidade dessa figura histórica e sua relevância como símbolo de resistência e ressignificação do lugar social de mulheres negras durante o período colonial brasileiro. Além disso, esperamos lançar luz sobre os mecanismos de poder e construção de identidades que permeiam as representações culturais e históricas, destacando a importância de abordagens críticas e contextualizadas para a análise dessas questões.

2. As “verdades históricas”: um breve levantamento bibliográfico

Apesar de ter sua imagem difundida nacionalmente por meio da cinematografia e da literatura, como em “Xica da Silva” (1976), de Carlos Diegues e no romance histórico *Xica da Silva*, de João Felício dos Santos, também publicado em 1976, pouco ficou conhecido sobre quem teria sido, de fato, a Chica da Silva³ de carne e osso que viveu no Tejuco durante o século XVIII, devido à mistura de construções históricas e narrativas ficcionais sobre sua vida. Dessa forma, é praticamente impossível hoje acessar informações sobre a Chica da Silva que não sejam baseadas em traduções ou imaginações.

³ Utilizaremos Chica da Silva (com Ch) para mencionar a figura histórica vivente no século XVIII, e Xica da Silva (com X) para fazer menção à personagem histórica e ficcional.



Ademais, ao contrário do que se pensa, a liberdade e ascensão de Chica da Silva não são apenas fruto de um caminho único. Historiadoras como Júnia Furtado (2003) mostram que, na verdade, havia outras mulheres forras na região diamantina do século XVIII com trajetórias semelhantes. A presença de pessoas negras livres e em ascensão no Brasil Colonial, embora notável, foi muitas vezes “relegada ao esquecimento”. Isso ocorre porque, quando os livros de história mencionam essas figuras, geralmente as tratam como exceções.

Nesse contexto, pode-se argumentar que o apagamento de outras personalidades negras na história oficial representa uma tentativa de limitar e estereotipar as várias formas de ser negro(a) na colônia portuguesa do século XVIII. Esse processo ocorre por meio da seleção dos eventos que serão registrados na historiografia nacional.

Ao analisar a manipulação dos “fatos históricos”, Edward Hallet Carr (1996, p. 41) destaca que nossa percepção do passado é pré-selecionada e pré-determinada, formando-se como uma versão construída por indivíduos engajados, intencionalmente ou não, em uma perspectiva específica. Essas pessoas consideram os fatos que reforçam seus pontos de vista dignos de preservação. Carr (1996, p. 47) enfatiza que os fatos históricos nunca nos são apresentados “puros”, pois sempre são filtrados pela mente de quem os registra.

Em seu livro *O que é história?* (1996), Carr argumenta que os fatos históricos não existem independentemente das interpretações e narrativas dos historiadores. Ele afirma que a seleção e organização dos fatos pelos historiadores são influenciadas por suas perspectivas, interesses e crenças. Carr sugere que a objetividade na história é um ideal inatingível, e que os historiadores devem buscar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos passados.

Seguindo essa linha de pensamento, Paul Ricoeur (1994; 2007) propõe que a História deve ser compreendida como uma interpretação e construção simbólica do passado, em vez de ser vista apenas como um registro de eventos objetivos. Para Ricoeur, a história é uma narrativa que atribui sentido e significado ao passado, permitindo que as pessoas entendam e interpretem suas experiências coletivas.

Com uma visão semelhante, John Thompson, em sua obra *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia* (1998), aborda a dimensão simbólica da história. Ele defende que a história é composta não apenas por eventos e processos materiais, mas também por processos simbólicos que envolvem a criação, circulação e interpretação de significados. Esses processos simbólicos são essenciais para a compreensão da história, uma vez que moldam a forma como pessoas e instituições interagem e se relacionam entre si.

Nesse contexto, Le Goff (1990, p. 57) argumenta que é fundamental analisar cuidadosamente as condições de produção dos documentos históricos, sejam eles conscientes ou inconscientes. O autor entende que os documentos são criações humanas e, portanto, carregam valores, perspectivas e intenções de seus criadores. Dessa forma, os documentos não são apenas registros neutros de fatos, mas também expressões culturais e sociais de uma época. Isso implica que os historiadores devem abordar os documentos com uma postura crítica e interpretativa, levando em consideração o contexto e as condições de sua produção.

Ademais, Le Goff ressalta a importância de reconhecer e desconstruir o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes em fornecer testemunhos que guiam a história. Segundo o autor, nenhum documento é inocente e deve ser analisado criticamente, desestruturado e desmontado:



Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade. (LE GOFF, 1990, p. 57)

Em conclusão, as ideias reunidas destacam a natureza subjetiva e interpretativa da história e dos documentos históricos. Os fatos históricos são moldados pelas perspectivas, interesses e crenças dos historiadores e indivíduos envolvidos na construção das narrativas. A história é uma construção simbólica que atribui sentido e significado ao passado, e os documentos históricos carregam os valores, perspectivas e intenções de seus criadores. Portanto, é fundamental abordar a história e os documentos com uma postura crítica e interpretativa, levando em consideração o contexto e as condições de sua produção. Além disso, é importante reconhecer e desconstruir o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes na construção da história, analisando criticamente os documentos e suas implicações.

3. A Xica das Memórias de Joaquim Felício

Mesmo na ausência de um corpo vivente, a lembrança de Chica da Silva permaneceu viva na memória e na oralidade de homens e mulheres no nordeste de Minas Gerais desde seu falecimento, em 1796. A partir de então, sua imagem seria presentificada ao ser apresentada e registrada, pela primeira vez, como personagem histórica brasileira, apenas no ano de 1868, nas páginas das *Memórias do Distrito Diamantino* de Joaquim Felício dos Santos.

Tendo em vista que “o imaginário social se expressa por símbolos, ritos, crenças, discursos e representações alegóricas figurativas” (PESAVENTO, 1995, p. 24), se a imagem-lembrança de Chica da Silva residia na mente dos diamantinenses e se os fatos tidos como de sua vida passeavam pelas conversas populares através do campo volátil da oralidade, a sua imagem passaria a se solidificar com maior intensidade no imaginário social a partir da linguagem escrita de Joaquim Felício dos Santos, configurando-a como “o lugar de expressão das expectativas e aspirações populares latentes” (BACZKO, 1985, p.303).

A obra, elaborada a partir de relatos de antigos moradores locais e dos escassos documentos a que o autor, na posição de advogado, conseguiu ter acesso ao representar interesses de descendentes de Xica da Silva, traçou a história da mineração de diamantes ocorrida no século XVIII, e dedicou um capítulo para mencionar a existência dessa ex-escrava que ascendeu socialmente em pleno período colonial.

Frente a isso, dado que as representações são determinadas pelos movimentos sociais, políticos e culturais que surgem na sociedade, o relato fundador de Joaquim Felício dos Santos cria uma representação de Chica da Silva marcada pelo período histórico em que essa imagem foi concebida. Dessa forma, Joaquim Felício, em seu papel como historiador, atua como o principal intérprete



da opinião coletiva, representando a atitude dominante de algumas sociedades históricas perante seu passado e sua história (LE GOFF, 1990, p. 45).

Para tanto, faz-se necessário compreender que, neste contexto, as palavras e expressões recebem seu sentido na formação discursiva em que são produzidas (PECHÊUX, 2009, p. 147), e que não há discurso neutro ou inocente, pois ele é produzido a partir de um lugar social e perspectiva ideológica, veiculando valores e visões de mundo (FLORÊNCIO, 2009, p. 27–28).

Partindo do conceito de que a representação consiste em “uma exposição, uma reapresentação de algo ou alguém que se coloca no lugar de um outro, distante no tempo e/ou no espaço” (PESAVENTO, 2012, p. 30), percebe-se, a partir da obra de Joaquim Felício dos Santos, a exibição de uma imagem repleta de valores atribuídos a Chica da Silva que se colocou no lugar da mulher de carne e osso do século XVIII que habitou no arraial do Tejuco e que se encontrava espacial e temporalmente distante do momento de escrita do autor.

Isto posto, se podemos pensar na representação histórica, e em um determinado aspecto na própria noção de imaginário relacionado a personagens históricas, como a imagem gerada a partir do que se deduz sobre o passado por meio do presente, talvez possamos considerar também que mesmo as representações memorialísticas de Chica da Silva são um acesso ao passado por meio do presente dos criadores. Dessa forma, haveria nessa representação aspectos da forma como o presente/contemporâneo olha para o passado representado e o imagina.

Na posição de homem branco do século XIX, Joaquim Felício dos Santos reconstrói a imagem de uma Chica da Silva, vivente nas Minas Gerais no século XVIII, conforme os desígnios de sua época, onde imperavam os preconceitos contra

ex-escravos, mulheres de cor e uniões consensuais. Frente a isso, torna-se relevante reforçar o conceito levantado por Stuart Hall (2016, p. 26), de que são as formações discursivas que definem o que é ou não adequado em um enunciado sobre um determinado tema, área de atividade social, e nas práticas associadas a tal área ou tema; determinam que tipo de conhecimento é considerado útil, relevante e “verdadeiro” em seu contexto; e definem, também, que gênero de indivíduos ou “sujeitos” personificam determinadas características.

Desse modo, cercado pelo imaginário preconceituoso de seu contexto histórico e regido por valores europeus e cristãos, Joaquim Felício faz projeções de suas impressões no século anterior. De acordo com Pesavento, isto se dá pelo fato de que “aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças” (2012, p. 31).

Para a historiadora Júnia Furtado (2003), é assim que nasce o mito de uma Xica da Silva cheia de atributos negativos, lascivos e selvagens, ou seja, com características criadas a partir da não ordenação/compreensão da existência de uma Chica da Silva no século XVIII, ao menos por parte da sociedade brasileira do século XIX. Portanto, a imagem construída de Xica da Silva na obra em questão, não é mais “a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui” (ACHARD, 1999, p. 55).

Diante disso, enquanto “membro da elite branca preconceituosa do século XIX” (FURTADO, 2003, p. 266), seguindo, portanto, o padrão de beleza europeu, bem como, exprimindo suas próprias preferências, o autor parte de preceitos racistas ao trazer uma apresentação repleta de descrições negativas sobre a suposta aparência de Xica da Silva, descrevendo-a como uma “uma mulata de baixo nascimento” (SANTOS, 1868, p. 161).



(...) tinha as feições grosseiras, alta, corpulenta, trazia a cabeça rapada e coberta com uma cabeleira anelada em caixos pendentes, como então se usava; não possuía graças, não possuía beleza, não possuía espírito, não tivera educação, enfim não possuía atrativo algum, que pudesse justificar uma forte paixão. (SANTOS, 1868, p. 161)

Neste fragmento, Joaquim Felício molda a representação histórica Xica da Silva como não possuidora de grandes virtudes ao descrevê-la por meio de atributos de desqualificação física e intelectual. Isto posto, é possível observar a presença de um discurso de cunho racista, onde o autor inferioriza e julga como feio os traços de respectiva mulher negra, dado que, as feições “grosseiras” do corpo negro de Xica da Silva, por ser “alta e corpulenta” a afastavam do padrão branco e europeu, símbolo idealizador da beleza e civilidade.

Além disso, neste excerto, é possível notar que, mesmo adotando os costumes de vestimenta das mulheres brancas da elite local, como ter “a cabeça raspada e coberta com uma cabeleira anelada em cachos pendentes, como então se usava”, o corpo negro de Xica não era considerado belo. O autor reforça essa ideia ao mencionar que ela “não possuía graças” e “não possuía beleza”, atribuindo à imagem de Xica o estereótipo da negra feia.

Trechos como “não possuía espírito, não tivera educação” destacam características desqualificadoras atribuídas a Xica, que o autor enfatiza em sua obra. Esses fragmentos, selecionados para compor a imagem de Xica, indicam a repulsa que o autor pretendia imprimir na personagem. Dessa forma, essa produção se concentra no exotismo da figura negra e reproduz “estereótipos vinculados à semântica do preconceito” (DUARTE, 2011, p. 3).

Ao final do trecho, Joaquim Felício retoma todas as qualificações negativas direcionadas a Xica, afirmando que a personagem “não possuía atrativo algum, que pudesse justificar uma forte paixão”. Aqui, além de reforçar o discurso desqualificador já apresentado, o autor pressupõe que Xica da Silva despertou uma forte paixão no contratador de diamantes, o que, segundo ele, não poderia ser justificado pelos inexistentes atrativos físicos e intelectuais da ex-escrava. Conforme defendido por Júnia Furtado em entrevista a Marco Antônio Corteleti, “a publicação [de Memórias do Distrito Diamantino] faz de Chica a única negra a figurar em um registro histórico e o autor encontra no sexo e na perversidade os pretextos para uma escrava merecer tal destaque”⁴.

Ao mencionar o poderio de João Fernandes, o autor relata que:

[...] Só uma mulher partilhava seu poderio; era a sua amante Francisca da Silva, vulgarmente conhecida por Xica da Silva. Foi celebre esta mulher, única pessoa ante quem curvava-se o orgulhoso contratador; sua vontade era cegamente obedecida, seus mais leves ou frívolos caprichos prontamente satisfeitos. Dominadora do Tijuco, com a influência e poder do amante, fazia alarde de um luxo e grandeza, que deslumbravam as famílias mais ricas e importantes; quando, por exemplo, ia às igrejas, — e então era aí que se alardeavam grandezas — coberta de brilhantes e com uma magnificência real, acompanhavam — as doze mulatas esplendidamente trajadas: o lugar mais distinto do templo era lhe reservado. (SANTOS, 1868, p. 144)

Neste fragmento, é possível observar como o autor descreve a imagem da personagem como alguém que “fazia alarde de um luxo e grandeza” devido à “influência e poder do amante”. Ao mencionar que os desejos de Xica eram

⁴ Reportagem disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/1207/pesquisa-contesta-mito-de-chica-da-silva-1>.



“cegamente obedecidos” e seus “mais leves ou frívolos caprichos prontamente satisfeitos”, o historiador atribui a Xica da Silva uma representação de arrogância e manipulação.

Outra representação possível de ser observada, na obra de Joaquim Felício dos Santos, é a atribuição de um perfil vingativo da ex-escrava, que, sendo os escritos, se utilizava do poder de João Fernandes para obrigar “a elite local a se curvar à escrava opressora e dominadora, que se vestia ricamente e tinha tudo que o dinheiro e o poder podiam comprar” (FURTADO, 2003, p. 268). Para ter acesso aos favores do contratador, os visitantes, grandes e nobres, teriam que, antes de tudo, venerar e agradar a “Dominadora do Tejuco”.

Quem pretendia um favor do contratador, a ela primeiramente devia dirigir-se na certeza de ser atendido, se conseguia grangear-lhe a proteção. Os grandes, os nobres, que vinham a Tijuco, os infatuados de sua fidalguia, não dedignavam-se de render-lhe homenagem, curvavam-se a beijar a mão a amante de um vassalo do rei. Tal é o poder do dinheiro! (SANTOS, 1868, p. 144).

Além disso, Joaquim Felício ressalta que a grandeza e o respeito conquistados por Xica se deu apenas pelo dinheiro de João Fernandes e pela ascensão social que ela adquiriu ao se unir em concubinato com ele. A afirmação final, “Tal é o poderio do dinheiro”, elucida a ideia de que, se não fosse pelo poder financeiro adquirido por Xica através de sua união com o contratador, ninguém, muito menos os grandes e nobres, se dirigiram a ela de tal forma. Tal afirmação retrata, também, os ideais racistas e misóginos a que mulheres negras estavam sujeitas no período colonial, segundo os quais uma figura negra feminina só

poderia obter respeito e ocupar importantes posições na sociedade mediante o dinheiro e o poder de um homem branco.

Dada a ausência de dados precedentes sobre a vida da ex-escrava, este discurso histórico marca a gênese das representações sobre Chica da Silva e exerce a função de discurso oficial. Desse modo, apesar de apresentar informações distintas da realidade sobre esta mulher histórica, como levantado posteriormente pelos estudos da historiadora Júnia Furtado (2003), a obra *Memórias do distrito diamantino* ocupa o papel de relato original, servindo como texto fundador para quase tudo o que se escreverá posteriormente sobre respectiva figura histórica. Portanto, com a publicação desta obra, “Chica da Silva passou a encarnar o estereótipo de mulher negra e escrava — e, apesar de negativa, assim nasceu sua lenda” (FURTADO, 2003, p. 267).

4. O corpo negro feminino como signo e a regularização da memória no imaginário coletivo

De acordo com Stuart Hall (2016), a linguagem opera por meio de sistemas de representação que empregam elementos simbólicos para atribuir significado às nossas expressões, transmitindo pensamentos, conceitos, ideias e emoções. Neste âmbito, Pesavento (2012, p. 74) argumenta que as identidades são entendidas como representações sociais e construções simbólicas de sentido, baseadas na noção de pertencimento. A autora enfatiza que “as representações de identidade são sempre qualificadas com base em atributos, características e valores socializados em torno daqueles que compõem o parâmetro identitário e que se apresentam como diferencial em relação à alteridade” (PESAVENTO, 2012, p. 74).



Nesse sentido, Hall (2016, p. 21–22) propõe que o sentido (significado) está relacionado à maneira como a cultura é empregada para limitar ou preservar a identidade dos indivíduos *em um grupo* e também para destacar as diferenças *entre os grupos*. Isso nos permite desenvolver uma compreensão de nossa própria identidade e a quem nos identificamos.

Assim, Hall argumenta que a cultura é fundamental para a construção e manutenção da identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo. Ao nos identificarmos com um grupo, adotamos seus valores e normas culturais, o que nos ajuda a entender nosso lugar no mundo e a quem “pertencemos” (2016, p. 21–22). Dessa forma, “os significados culturais não estão apenas em nossa mente — eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nosso comportamento e, conseqüentemente, geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20).

No sistema de representação, objetos, sujeitos e eventos estão relacionados a um conjunto de conceitos ou representações mentais que possuímos. O significado atribuído a esses elementos depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos, que representam ou se colocam como o mundo.

Ao serem traduzidos para as representações ficcionais, os corpos-signos carregam consigo significados que vão além das diegeses. Significados associados a esses signos historicamente que, dependendo do contexto de recepção e uso ou conhecimento desses significados, se mesclarão aos significados atribuídos a estes signos nas obras. É neste sentido que as representações literárias de Xica da Silva no texto de 1868 evocam outros lugares de significação dos corpos de mulheres negras, além dos pressupostos por Joaquim Felício presente na obra.

Como mencionado anteriormente, “o corpo é construído, moldado e remoldado pela interseção de uma variedade de práticas discursivas disciplinares” (HALL, 2016, p. 121). Com isso, é possível pensar sobre um *já dito* que circunda os corpos-signos. Os já ditos que constroem e inscrevem, historicamente, os corpos negros, dotando-os de significados e valores específicos, não foram atribuídos pelos próprios negros, mas sim pelos outros principais indivíduos da história da colonização, os brancos.

Por meio dos estudos de Silva (2013), é possível compreender que a construção de reproduções estereotipadas de personagens negros é justificado pela forma como a posição ocupada pelo negro na trama social migra para o interior de textos que procuram fazer registros históricos, uma vez que, tais documentos se completam pelo vínculo a conjunturas políticas, sociológicas, econômicas, e, é baseado nessas alianças que o negro é representado histórica e literariamente.

Esse histórico processo de significação dos corpos negros sob uma ordenação de “olhares” e “valores” impostos pelos indivíduos da supremacia social é o que, em uma cadeia de tradução do real e da realidade, faz com que grupos historicamente marginalizados não tenham tido e continuem não tendo controle sobre sua própria representação (SHOHAT; STAM, 2006).

É dessa forma que a obra investigada, além de realizar a abordagem histórica da exploração de diamantes, apresenta uma representação feminina originada de um discurso social masculino ideológico. Ao representar inicialmente uma figura histórica negra, em *Memórias*, a linguagem desempenha um papel crucial na definição e manutenção da visão de mundo “masculina” prevalecente na maioria das sociedades ocidentais modernas (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 55).



Neste contexto, o grupo dominante impõe sua visão de mundo, estabelecendo classificações, divisões, valores e normas que guiam o gosto e a percepção, além de definir limites e autorizar comportamentos e papéis sociais (PESAVENTO, 2012, p. 31). É por meio dessa perspectiva que a memória histórica de Joaquim Felício dos Santos, imbuída desse poder simbólico, insere Chica da Silva na história.

Dessa forma, observa-se que a presença da estereotipificação da personagem afro-brasileira, verificada na obra, evidencia as correntes de opinião, ideologias e movimentos sociais existentes em torno da raça negra, e difundidas pelo discurso autoral. Desse modo, somente compreendendo que um estereótipo nunca é neutro, visto que, ele é forjado e está sempre refletindo situações de conflito social, é possível compreender a função que os estereótipos assumem na dinâmica social.

Nesse sentido, a representação identitária depreciativa de uma figura histórica negra feminina, que se destaca por contrariar o estereótipo colonialista, evidencia não apenas a visão preconceituosa do autor, mas também influencia a perpetuação de um imaginário coletivo desqualificador sobre mulheres negras brasileiras.

Ao analisar os elementos da História Cultural, Pesavento (2012, p. 32–33) entende o imaginário como um sistema de ideias e imagens de representação coletiva, construído pelos seres humanos ao longo do tempo para dar sentido ao mundo. Esse sistema engloba crenças, mitos, ideologias, conceitos e valores, sendo responsável por construir identidades e exclusões, hierarquizar e apontar semelhanças e diferenças no âmbito social.

Ademais, Hall (2016, p. 16) destaca que, ao impor um discurso, a legitimação ocorre a partir da justificativa de maior esclarecimento, competência e eficácia social de quem fala. Considerando que, “o branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão” (SOUZA, 2019, p. 14), o poder de falar sobre o outro é atribuído à supremacia branca. Assim, a escrita da História e da Literatura e a regência da sociedade foram espaços reservados aos homens brancos, que possuíam grande influência sobre as formas de enunciação (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 46). Dessa forma, as representações elaboradas por esse grupo foram consideradas verdadeiras e, conseqüentemente, “reais”.

Com base nessa ideia, a obra de Joaquim Felício dos Santos, *Memórias do Distrito Diamantino*, apresenta um tom pejorativo ao descrever Xica da Silva, evidenciando a influência de discursos sociais. Essa representação faz parte de um imaginário que reflete e molda avaliações sociais presentes em manifestações orais e escritas de um período específico da história do Brasil e durante a produção da obra.

Achard (1999, p. 51) afirma que, no processo de transformação de um evento histórico em uma memória, a imagem transmitida é um operador de memória social, podendo afetar a integridade dos fatos. Nesse sentido, o “discurso da verdade”, como o produzido e divulgado socialmente sobre Chica da Silva, é resultado de relações de poder, já que cada sociedade possui seu regime de verdade e tipos de discurso aceitos como verdadeiros (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Segundo Chartier (1998, p. 17), as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as cria. Há uma associação entre os discursos proferidos e a posição daqueles que os utilizam. Considerando o conteúdo da crônica de Joaquim Felício dos Santos e sua posição de autoridade



como político, jurista e romancista, seu livro de *Memórias* se tornou notório e indispensável para quem deseja conhecer a história de Diamantina.

Thompson (1998) explora a relação entre a dimensão simbólica da história e a estrutura das relações de poder na sociedade. Para o autor, as instituições mediadoras e formas de comunicação impactam significativamente a distribuição e o exercício do poder, moldando a produção, disseminação e interpretação de informações e significados.

Para além dessas perspectivas, Hall (2016, p. 41–42) reitera que o sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos na palavra. Segundo o autor, somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. Dessa forma, o sentido é construído pelo sistema de representação.

Embora a representação organize os traços deixados pelo passado e se apresenta como a verdade do ocorrido, Pesavento (2012, p. 39) afirma que “ainda há um público, ouvinte e leitor da narrativa historiográfica, a quem se busca convencer, seduzir, provar”. Esse público deve ser persuadido de que o historiador oferece a verdade do acontecido. Isso ocorre porque, como argumenta o teórico da recepção Hans Robert Jauss, “a produção da narrativa histórica e sua aceitação como relato verossímil ocorre como uma resposta às expectativas do leitor” (apud PESAVENTO, 2012, p. 42).

Isto posto, é possível compreender que a mitificação da figura histórica de Xica da Silva se constitui não apenas pela representação inicial de sua identidade, mas também pela regularização de uma memória frente a determinada representação, uma vez que, “o sentido não se instaura por puro efeito do “desvio” imprevisto e esporádico de uma trajetória, mas pela duração desse “desvio” (sua

“recorrência”), que permite que algum sentido “pegue”, mesmo que provisório” (ALTHUSSER *apud* FONTANA, 2017, p. 184),

Pois assim se concretiza a memória, lembranças individuais são partilhadas e recebem uma forma material, seja na fala ou na escrita, seja por meio de imagens, objetos guardados, ruínas, monumentos... E quanto maior visibilidade e aceitação (ou imposição) social essas lembranças têm, mais elas integram a memória “oficial” de uma sociedade. (SOETHE, 2009, p. 161).

Portanto, são os discursos em circulação, organizados na linguagem e delineados pelo contexto sócio-histórico, retomados, repetidos e regularizados, que constroem uma memória coletiva considerada “oficial”.

4. Considerações finais

Em conclusão, este artigo analisou a representação histórica de Xica da Silva na obra de Joaquim Felício dos Santos, destacando sua construção com base em valores culturais e sociais específicos. A análise demonstrou que a personagem não pode ser categorizada como uma representação real ou não real, mas sim entendida como uma construção que carrega aspectos simbólicos e significados ocultos, conforme proposto por Pesavento (2012).

Além disso, foi evidenciada a presença de estereotipificação da personagem afro-brasileira, refletindo correntes de opinião, ideologias e movimentos sociais relacionados à raça negra. Com base nas ideias de Hall (2016), este estudo enfatizou a importância do sentido e da representação na construção de identidades e na regulação de práticas sociais, bem como na criação de significados culturais através de “objetos culturais”.



Dessa forma, o estudo de Xica da Silva contribui para aprofundar o conhecimento sobre o papel das representações na construção de identidades e na perpetuação de estereótipos e preconceitos na literatura e na sociedade brasileira. A pesquisa ressalta a necessidade de compreender a dinâmica dos estereótipos e das representações e o impacto que exercem sobre a percepção e o tratamento de grupos marginalizados.

Referências bibliográfica

BACZKO, Boronislav - "Imaginação Social". In: *Enciclopédia Einaudi Anthropos* - Homem, Lisboa: Casa da Moeda - Imprensa Nacional, 1985, v.5.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Coleção: Linguagem e Cultura. Vol. 3. Editora Hucitec, 2006.

ACHARD, Pierre [et. al.]. *Papel da Memória*. Tradução e edição José Horta Nunes. - Campinas, SP: Pontes, 1999.

CARR, Edward Hallet. *Que é história?* Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961; tradução de Lúcia Maurício e Alverga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª ed. 1982, 7ª reimpressão, 1996.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural* _ entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1988.

CORTELETI, Marco Antônio. *Pesquisa contesta mito de Chica da Silva*. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/1207/pesquisa-contesta-mito-de-chica-da-silva-1>.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Portal Literafro*. 2011, [p.1-17], p. 3. [Artigo Científico — online]. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro

FLORÊNCIO, A. M. G. *et al. Análise do discurso: fundamentos & práticas*. — Maceió: EDUFAL, 2009.

FONTANA, Mônica G. Z. O acontecimento do discurso na contingência da história. In: *Análise de discurso e materialismos: historicidade e conceito*. Vol. 1. BARBOSA FILHO, Flávio Ramos; BALDINI, Lauro José Siqueira (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador — o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. — Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução - Bernardo Leitão [et.al.] -- Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et. al. - 4ª ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, Parte III, 2009

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 16, n. 29, p. 9-27, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. - 3. ed. - Belo Horizonte : Autêntica, 2012.

ROCHA-COUTINHO, M.L. *Tecendo por trás dos panos*. A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco. 1994.



SANTOS, Joaquim Felício dos. *Memórias do distrito diamantino da comarca do Serro Frio, Província de Minas Gerais, Rio de Janeiro*. RJ: Typographya Americana, rua dos Ourives, n.19, 1868.

SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

SILVA, Amauri Rodrigues da. *Presença e silêncio da colônia à pós-modernidade: sinais do personagem negro na literatura brasileira* — Brasília: Editora Kiron, 2013

SOETHE, Paulo Astor. *Literatura Comparada*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009

SOUZA, Neuza Santos. *TORNAR-SE NEGRO ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. 1.^a edição. LeBooks.com.br., 2019.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François [et.al]. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (tomo 1). Tradução Constanã Marcondes Cesar - Campinas, SP; Papirus, 1994.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*; Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Recebido em 09/03/2023

Aceito em 18/05/2023



POESIAS,

CONTOS e outras

prosas

O enterro.

Joyce Maria dos Reis Santana¹

Comprei batom *rouge* encarnado
O corpo era todo pecado
Pecar tinha outro sabor

Deus lá do seu firmamento
Não viu que seu barro ciumento
Me enterraria na dor

A lama era pura urina
Um cão labrador, minha sina
A lama escura marcou

A faca enterrada no bucho
Maria da Penha, um discurso
Discurso que não me salvou

Recebido em 12/04/2023

Aceito em 03/10/2023

¹ Doutoranda em Literatura e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob a orientação da Professora Doutora Mirella Márcia Longo Vieira Lima; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Graduanda do curso de Licenciatura em Música (UEFS).

O pretérito desfeito.

Renata Daflon Leite¹

A vida A vida em meio ao tráfego corria em zigue-zague fugindo de bala perdida. a vida sob a mira de um rifle de concreto armado encarava em sobressalto o arco, o punho, a pupila de quem, ao mirar, atinge para além do alvo, a retina. Vestígio de uma estrela em seu passado conjugado. De um brilho fosco-aformigado de tão frágil, que ao simples toque de um dedo mínimo e gordinho de criança, pica e aferroa entreaberto feito planta carnívora. Dente encravado na isca como pelo ou unha, morde o anzol sem mastigar, cava túneis imaginários na gengiva de quem, ao ser pescado, pescou tudo aquilo que o prendia. A mão, o barco e o chapéu navegavam à dentadas. O empuxo do medo fê-lo abocanhar o fantasma como doce de São Cosme, correr atrás de sua sombra que nem moleques em bando na ladeira íngreme. Os joelhos ralados de mertiolate denunciam a infantil persistência de quem, ao cair se ergue sob a brisa suave do sopro materno, que só deixa arder um pouquinho. Vida-cicatriz. Casquinha muda que cobre os pés na lareira, até cair e sarar e trocar de pele, serpenteando risos em escamas. Abrir a boca é descamar

¹ Efetuou recentemente estágio pós-doutoral no PPGCOM-UFRJ. Tem pós-doutorado em Sciences de l'Information et de la Communication pela Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. É autora do livro "Índios online - posts que não querem calar, publicado pela editora PRISMAS em 2017. Doutora em Memória Social pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Integrou o projeto LIVING LAB THE BRIDGE 2015, reconhecido com um label Culture integrado a área tecnológica. É mestre em Memória Social, enfocando a autoria indígena em mídias pós-massivas e os processos de renovação da tradição. É bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.



o verbo rijo feito ioiô depenado ou peão quebrado, num eterno vaivém silábico,
onde sou toda ouvidos.

Recebido em 02/01/2023

Aceito em 04/12/2023

O refugiado a nado.

José D'Assunção Barros¹



O sal das lágrimas
Misturava-se ao das águas:
Só queria vida, só queria um chão.

Mas encontrou as armas nas mãos de um guarda.
Encontrou o exército de todos os países do mundo,
E a serviço de todas as burocracias do Universo.

Ele pedia um lugar, e implorava pão;
Mas encontrou um muro
Para além dos muros
(Não bastassem as águas
Contra as quais nadava).

O Refugiado a nado
Construiu seu escafandro
Com garrafas e boias de plástico.
Conseguiu quebrar a violência das ondas...
Mas não conseguiu derreter o coração das autoridades.

Duros, e como a um peixe, devolveram-no ao mar
– Ao mar da morte e da vida em morte:
Ao mar cinza dos apátridas

¹ Professor-Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História. Professor-Permanente do Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense.



A quem ninguém quer.

Devolveram-no
– Ao refugiado a nado –,
Como se nunca o tivessem recebido.
Entregaram-no àquela vasta extensão de oceano
– Desoladora, fria e muito mais implacável –
Para além do Mediterrâneo,
E de todos os mares:
Para aquém da Terra.

Depois que ele se foi,
Como se não tivesse chegado,
Rasgaram sua presença como uma foto incômoda.
No fim, os noticiários o deglutiram ao avesso
Como uma fome indigesta...
Qual mera curiosidade
Para a sessão da tarde.

Recebido em 02/01/2023
Aceito em 04/12/2023