



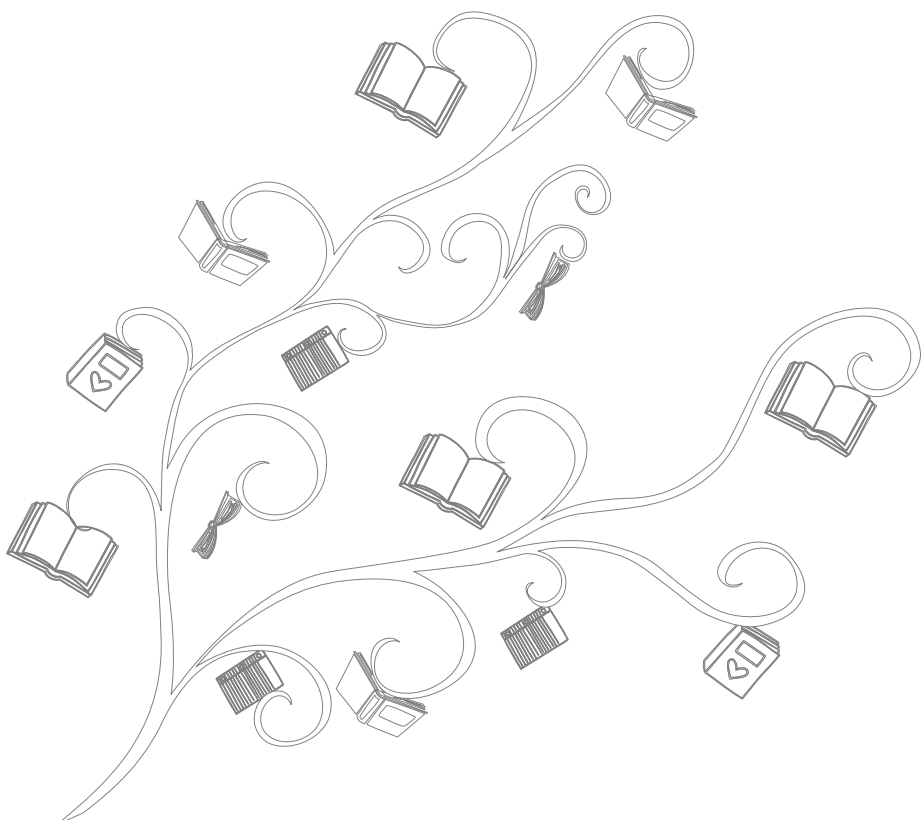
Teoria & Prática

de leitura do texto literário

Carlos Magno Gomes
Jeane de Cássia Nascimento Santos
Orgs.

Teoria&Prática

de leitura do texto literário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITOR

Prof. Dr. André Maurício Conceição de Souza

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADOR GRÁFICO

Vitor Braga

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Andrade Carvalho

Antonio Martins de Oliveira Junior

Aurélia Santos Faraoni

Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas

Satie Katagiri

Ubirajara Coelho Neto

José Raimundo Galvão

Luisa Helena Albertini Pádua Trombeta

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

PROJETO GRÁFICO, CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Jeane de Santana

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Alisson Vítório de Lima



Editora UFS

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

CEP 49.100 - 000 - São Cristóvão - SE.

Telefone: 2105 - 6922/6923. e-mail: editora.ufs@gmail.com

www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

Teoria&Prática

de leitura do texto literário

Carlos Magno Gomes
Jeane de Cássia Nascimento Santos
Orgs.



Editora UFS

São Cristóvão-SE
2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

T314t Teoria e prática de leitura do texto literário / Organizadores:
Carlos Magno Gomes, Jeane de Cássia Nascimento Santos.
– São Cristóvão : Editora UFS, 2015.

136 p.

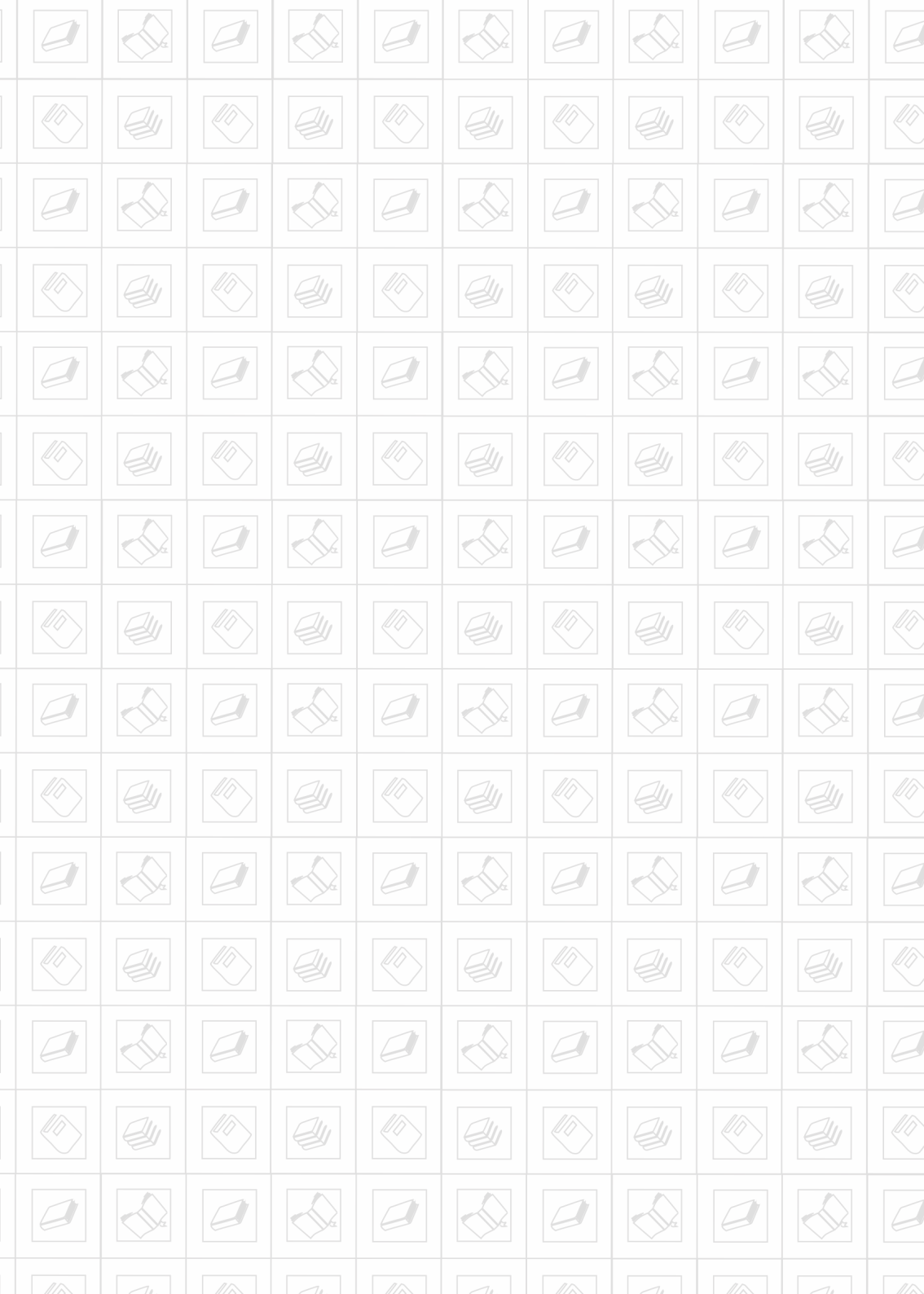
ISBN 978-85-7822-512-4

1. Leitura. 2. Gêneros literários. 3. Literatura. I. Gomes, Carlos
Magno. II. Nascimento, Jeane de Cássia dos Santos.

CDU 808

SUMÁRIO

Apresentação	8
Método de abordagem ao poema épico Christina Ramalho	14
A busca da alteridade no texto literário Carlos Magno Gomes	32
Questões etnicorraciais, universidade e a formação continuada Jeane de Cassia Nascimento Santos	44
Leitura literária na escola: perspectivas interdisciplinares Deise Santos do Nascimento Rejanilza Santos da Silva Barboza	52
Formação de leitor de textos literários pelo olhar de gênero Meiryelle Paixão Menezes Anaximandro Alessandro Lélis do Carmo	68
Uma abordagem épica para A lágrima de um Caeté, de Nísia Floresta Waldemar Valença Pereira	90
Letramento literário e os direitos da criança Elizabeth Dias de Souza Cintra	104
Literatura afro-brasileira e letramento literário através de hipertextos José Alexandre Santos	118



APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta resultados das pesquisas desenvolvidas nos primeiros anos do Mestrado Profissional em Letras em Rede da Unidade de Itabaiana (PROFLETRAS). Desse momento inicial, em que os dados e conceitos estão sendo testados, nossa meta é buscar estratégias para a construção de uma prática de ensino de língua portuguesa atual e inclusiva. Com esse intuito, trazemos a público resultados de algumas pesquisas concluídas por nossos professores e outras iniciadas por nossos mestrandos que tiveram o espaço da sala de aula e da prática docente como laboratório de investigação. Dessa realidade, ressaltamos a voz do professor para dar sustentação a diferentes projetos em andamento.

Com o objetivo de dividir nossas reflexões iniciais sobre os desafios de ensino de gramática, de produção de texto, de leitura, de interpretação dos textos literários, entre outros, organizamos os capítulos em dois volumes: I – **Leitura e argumentação no ensino de língua portuguesa**; II – **Teoria e prática de leitura do texto literário**. Ambos estão direcionados para a formação continuada de professores e trazem sugestões teóricas e metodológicas para novas práticas pedagógicas para as aulas de língua portuguesa. Cada capítulo é fruto de pesquisas com dados da graduação ou de orientações em andamento da primeira turma do PROFLETRAS. Com reflexões teóricas sustentadas pelos estudos linguísticos e literários, propomos práticas pedagógicas contextualizadas com as diferenças sociais e culturais dessa região.

Partindo do princípio da formação continuada de professores, esta coletânea defende uma prática de ensino atualizada, tanto por perspectivas teóricas como por meio do uso dos recursos midiáticos e eletrônicos, que rompe com o senso comum de que nosso estudante não gosta de ler, nem de escrever. Para isso, indicamos metodologias de ensino criativas e motivadoras com recursos pedagógicos inovadores. Essa preocupação atravessa tanto as pesquisas que se preocupam com o ensino das particularidades da escrita e do domínio da língua portuguesa, como as que se voltam para o desenvolvimento do gosto pela leitura do texto literário. Precisamos despertar em nossos professores da educação básica, o ímpeto de pesquisador para buscar saídas cotidianas dos desafios da educação. Com essas metas, passemos

a descrever os capítulos desta coletânea que privilegiam os estudos literários.

No primeiro, em **Método de abordagem ao poema épico**, Christina Ramalho retoma algumas reflexões sobre o gênero épico, pautadas na abordagem crítica às formulações de Emil Staiger e Anazildo Silva, que redimensionaram a teoria aristotélica sobre o gênero. A autora explora o método de leitura de sua autoria, publicado em *Poemas épicos: estratégias de leitura* (2013). Metodologicamente, ela adverte que, para a leitura do texto épico, o professor deve ficar atento às características próprias desse gênero: proposição, invocação, divisão em cantos, plano histórico, plano maravilhoso, plano literário e heroísmo épico. Além disso, objetivando estimular o interesse pelo estudo do poema épico, Christina Ramalho elucida a permanência de algumas especificidades teóricas desse gênero literário, estabelecendo subcategorias que podem auxiliar na compreensão da abrangência que o texto épico possui na contemporaneidade.

Abrindo o debate sobre leitura do texto e ensino, em **Estudos de gênero e leitura literária**, Carlos Magno Gomes expõe uma proposta teórica de abordagem híbrida para a leitura do texto literário conforme a contribuição dos estudos de gênero. Ele defende um método de leitura que articula as opções estéticas como parte do questionamento das normas de gênero e de submissão feminina. Como modelo, este capítulo exercita uma leitura da alteridade no romance *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz, levando em conta como a voz dos excluídos é sucumbida pela sociedade patriarcal rural. Metodologicamente, o capítulo é respaldado por conceitos de leitura literária e de interpretação defendidos por Ligia Chiappini e Regina Zilberman como indispensáveis para uma prática interdisciplinar de leitura.

Logo depois, temos uma reflexão acerca da valorização do debate sobre as heranças afro-brasileiras no processo de formação de nossos alunos. Em **Questões etnicorraciais, universidade e formação continuada**, Jeane de Cassia Nascimento Santos destaca algumas peculiaridades sobre a relação entre a Lei 10.639/03 e as práticas de ensino de literatura. Essa lei teve suas metas ampliadas pela Lei 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade da abordagem de conteúdos relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena – no ensino fundamental e médio. Diante da necessidade de uma prática de ensino que atenda a essa demanda, a autora observa que tais leis não

mexeram apenas com a estrutura curricular da educação básica, mas também com as pesquisas universitárias que passaram a se preocupar com formas pedagógicas de colocar em prática o respeito e a relevância das heranças afro-brasileiras. Para a Jeane Santos, cabe à universidade preparar professores e/ou comunidade com o aporte teórico-metodológico necessário para a difusão das leis e para a valorização da diferença e da diversidade.

Na sequência, temos um capítulo sobre a relevância do uso do texto literário para a formação dos alunos no ensino fundamental. Em **Leitura literária na escola: perspectivas interdisciplinares**, Deise Santos do Nascimento e Rejanilza Santos da Silva Barboza discutem as possibilidades de interpretação dos textos literários, no ensino fundamental da educação básica, de maneira interdisciplinar em busca de promover a motivação para a leitura. As autoras exploram a interação entre leitor e o texto, ressaltando uma metodologia interdisciplinar, que explora o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Dessa forma, as autoras dão respaldo a um método de leitura que valoriza a motivação do leitor por meio de diferentes meios tecnológicos. Como suporte teórico, são explorados conceitos de leitor, de Umberto Eco, de leitura interdisciplinar, de Carlos Gomes e do uso da TIC na educação, Antônio Xavier.

Retomando os estudos sobre o gênero épico, em **Uma abordagem épica de A lágrima de um caeté**, de Nísia Floresta, Waldemar Valença Pereira propõe um estudo de resgate e difusão dessa obra, lançada em 1849, que tem o indianismo como principal tema. Esse estudo lembra as peculiaridades desse poema épico, destacando que o texto de Nísia Floresta rompe com o padrão de sua época ao construir um herói que pensa em se vingar do colonizador português. O autor destaca que esse poema faz referências a nomes de personagens históricos das revoluções que ocorreram, três séculos depois da derrota da tribo dos Caetés. Com a preocupação de contextualizar historicamente a obra de Nísia Floresta e o indianismo, este capítulo reforça a importância de levarmos para os alunos da educação básica, a obra de escritoras esquecidas pelo cânone escolar.

Na tentativa de formular uma metodologia de leitura do texto literário a partir dos estudos de gênero, Anaximandro Alessandro e Meiryelle Paixão Menezes, em **A formação do leitor pelo olhar de gênero**, retomam algumas reflexões teóricas pertinentes aos estudos da formação do leitor e à questão da igualdade de gênero na escola. Metodologica-

mente, na primeira parte, este capítulo está respaldado pelas teorias de leitura e da formação do leitor consolidadas por Umberto Eco; na segunda, explorando as concepções sociológicas de Pierre Bourdieu, no que se refere aos estudos de gênero, o texto coloca em cheque a construção simbólica das identidades masculina, como dominadora, e da feminina, como submissa. Seguindo esses parâmetros, como modelo de leitura, os autores propõem uma análise do conto “O menino”, da coletânea *Pomba Enamorada* (1999), de Lygia Fagundes Telles.

Na sequência, reforçando a seleção dos textos literários com temas sociais, Elizabeth Dias de Souza, em **Letramento literário e os direitos da criança**, sugere um modelo de leitura por meio do debate sobre as representações dos direitos das crianças. Seu enfoque destaca a produção de um material didático, que explore reflexões sobre a proteção dos direitos da criança. Esse método deve partir de uma sequência didática que traga conceitos legislativos do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), sem deixar de fora as particularidades sociais em que vivem jovens vulneráveis. Como modelo, a autora analisa a representação da violência contra meninas de ruas, no conto “Maria Flor etc.” (2002), de Arriete Vilela.

Finalizando esta coletânea, João Alexandre Santos, em **Literatura afro-brasileira e letramento literário através de hipertextos**, retoma o debate sobre questões étnico-raciais no ensino de literatura a partir da valorização da cultura afro-brasileira. Sua abordagem tem como parâmetro os PCN e a Lei 10.639/03. O autor defende uma prática de ensino que inclua textos de escritores afro-brasileiros como parte de uma política afirmativa que parte da demanda dos movimentos sociais. Tal valorização das diferenças culturais, étnicas, raciais e religiosas deve fazer parte das nossas aulas de ensino de literatura. Seu intuito é desmistificar e romper com a visão educacional eurocêntrica e etnocêntrica. No campo teórico, são aplicados conceitos sociológicos e antropológicos desenvolvidos por Munanga, Halle e Bernd, que especificam as peculiaridades históricas e sociais que devem ser levadas em conta ao se trabalhar com textos literários de autores afro-brasileiros.

Após essa ligeira apresentação dos capítulos reunidos nesta coletânea, reconhecemos que os desafios são grandes, mas que nosso desejo de mudança é maior. Por isso, reforçamos que nossa meta é dar continuidade às reflexões aqui iniciadas para a construção de material didático e de propostas pedagógicas inovadoras e capazes de modificar as

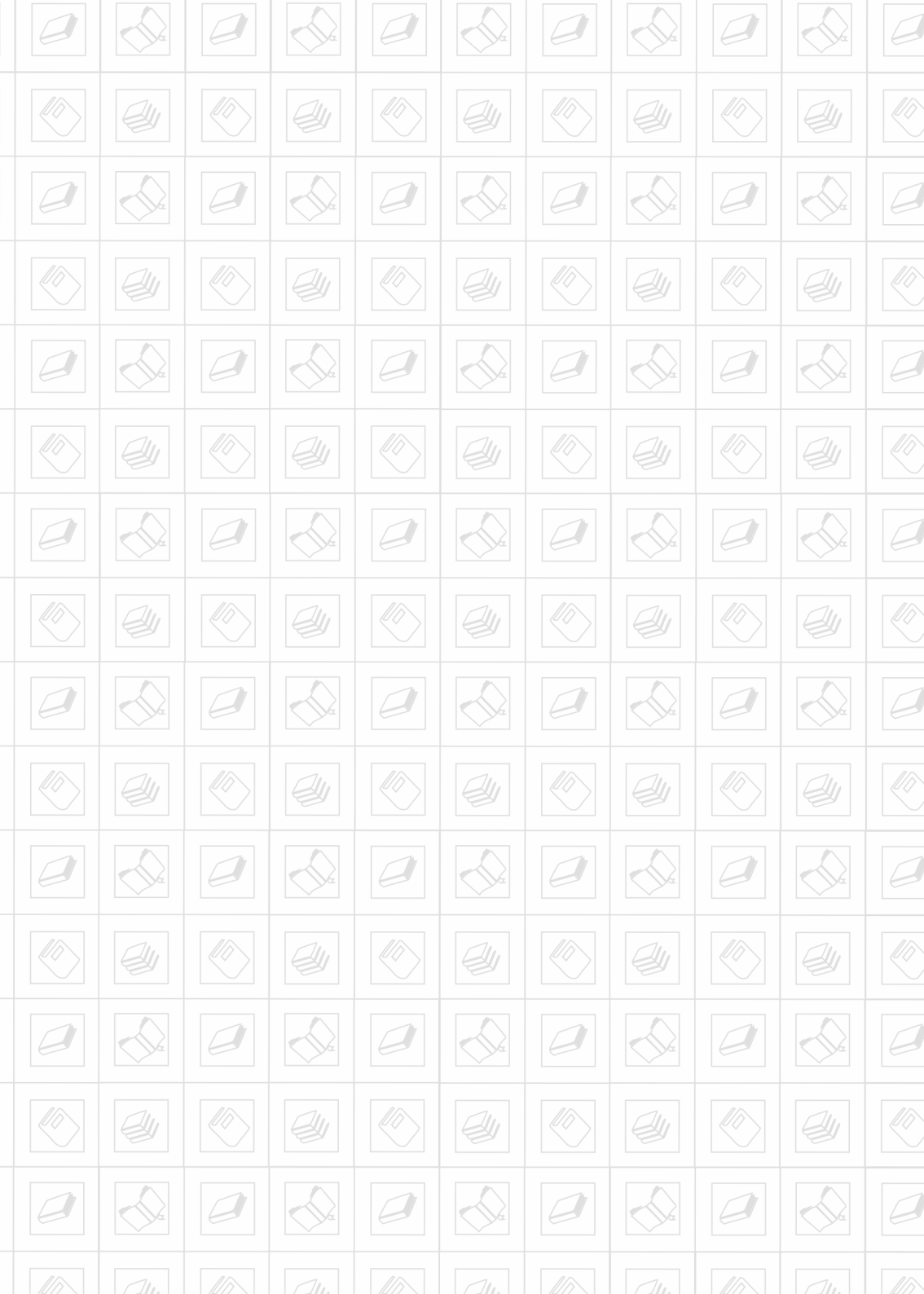
práticas de ensino de língua portuguesa. Cabe, finalmente, agradecer aos professores e mestres, formados PROFLETRAS, que colaboraram para a construção deste primeiro livro com resultados das pesquisas da primeira turma, iniciada em agosto de 2013.

Itabaiana, setembro de 2015.

Organizadores

Carlos Magno Gomes e

Jeane de Cassia Nascimento Santos



MÉTODO DE ABORDAGEM AO POEMA ÉPICO

CHRISTINA RAMALHO

Em *Poemas épicos: estratégias de leitura* (2013), apresento uma proposta metodológica que nasceu da observação de uma realidade comum: a leitura de poemas épicos passa por entraves de natureza diversa, tais como a antipatia pelas exigências de leitura que nascem do poema longo e repleto de referências; a visão secularmente construída de que o gênero épico é anacrônico e não condizente com as demandas trazidas pelas linguagens da Era Moderna; e, ademais, o conhecimento precário que a maior parte dos docentes, em todos os níveis de ensino, têm não só desse tipo de produção literária como de sua própria evolução durante os séculos. Contudo, opondo-se a todo esse panorama negativo, a produção épica atravessa o tempo e, hoje, talvez pela aguda tônica cultural contida nas epopeias, está mais viva que nunca e oferece, a quem deseje observar com lentes atentas a produção literária contemporânea, um manancial de reflexões sobre os modos como a história, o mito e o heroísmo foram e são relidos pelo texto épico.

Em Staiger e Silva, podemos observar algumas considerações bastante importantes no que se refere à permanência do épico. Vejamos, de forma sintética e crítica, pontos sobre os quais os dois teóricos refletiram, destacando, em especial, ao fragilidade da abordagem de Staiger no que tange às transformações do gênero, de modo a traçar um paralelo com os avanços que a “Teoria épica do discurso”, de Silva, logrou alcançar.

Baseado nas formulações aristotélicas, Emil Staiger, com a publicação de *Conceitos fundamentais da poética* (1952), propôs-se a estudar o que ele chamou de “estilo lírico”, “estilo épico” e “estilo dramático”. Toda a reflexão de Staiger sobre o épico parte das epopeias homéricas, tidas por Aristóteles como os mais bem acabados produtos do gênero. O primeiro destaque que Staiger dá é à uniformidade métrica da epopeia. Todavia, esse destaque tem caráter valorativo, uma vez que o estudioso afirma: “Desse ponto de vista, o *Messias* de Klopstock é

menos épico por passar algumas vezes a ritmos livres, e a *Pentesléia* de Leuthold, por estender a narrativa a uma estrofe longuíssima com vários tipos de versos” (1972, p. 76). Tal critério é completamente inadequado e equivaleria mesmo a dizer que o teatro moderno é menos teatro por não ter mantido os elementos estruturais do teatro clássico.

Após a uniformidade métrica, Staiger contempla a “inalterabilidade de ânimo”, ratificando que “Homero ascende da torrente da existência e conserva-se firme, imutável frente às coisas” (1972, p. 77). Essa inalterabilidade deve-se ao distanciamento histórico entre a instância de enunciação e o fato relatado, distanciamento este que, segundo Staiger, será outra característica da epopeia. Essa formulação pode levar à ideia de que não caberia a escritores e escritoras, desejosos de produzir uma obra épica, fazer referência a acontecimentos contemporâneos.

Outra conclusão de Staiger refere-se à impossibilidade de a poesia épica tomar o “amor” como tema. Este estaria destinado à poesia lírica:

Outro domínio que para o homem lírico também está relacionado com a noite e a morte fica aqui igualmente excluído, o amor. Homero conhece a fidelidade conjugal e lhe ergue um monumento em Andrômaca e Penélope. Também conhece o prazer pela posse da mulher. A guerra de Tróia estoura por causa de Helena; a ira de Aquiles por causa de Briseida é comparável a um copo de vinho: quem tem sede, bebe-o, e volta-se novamente às ocupações da guerra. Aquiles não se aborreceria menos se Agamnenon lhe tivesse roubado uma arma ou uma jóia. /.../ O amor deixa de ser tema épico quando se desfaz e dissolve os contornos de uma existência isolada. Eros, “invencível” na luta, que à noite espera as faces das donzelas, que não se conhece aqui (1972, p. 88).

Tal argumento faz uma associação teórica entre temática e gênero literário há muito rompida na produção literária universal.

Staiger continua sua análise comparando a proximidade do lírico com o musical e do épico com o pictural, destacando que esta última aproximação deve-se à delimitação do espaço físico inserida no texto épico. Por isso, também integram a epopeia as categorias de tempo e espaço, próprias, é claro, da narrativa. Todavia, Staiger assinala que a ênfase da epopeia não está no desfecho, mas no próprio relatar do evento mítico-histórico, quase isento, conforme aponta o estudioso, da tensão dramática que exige um desfecho marcante. Além disso, não há na epopeia uma preocupação com o futuro, pois tal inserção só caberia se houvesse uma interferência na, ou uma reflexão filosófica sobre a matéria narrada.

Uma vez que os episódios que compõem o texto épico ilustram o acontecimento em ritmo lento e elaborado, pode-se constatar uma certa independência das partes¹ que o compõe. Estilisticamente falando, Staiger relaciona o caráter descritivo presente nas partes que integram o eixo narrativo (como um todo) ao uso constante de símiles e decorrentes contrastes, de modo a criar a “imagem” do espaço referenciado.

Já o valor social da epopeia, em Staiger, está discriminado em:

A epopéia, ao contrário (da lírica), tem seu lugar determinado na história. O poeta aqui não fica sozinho. Está num círculo de ouvintes e lhes conta suas histórias. Assim como ele imagina o acontecimento, assim também apresenta-o a seu público. E quando prossegue em seu caminho e suas histórias se espalham pela terra, seu público multiplica-se tornando-se todo um povo (1972, p. 111).

Após essas considerações, Staiger define Homero como “o único poeta em quem a essência do épico ainda permanece até certo ponto pura” (1972, p. 112). E, paradoxalmente, segundo o estudioso, isso faz de Homero o “pai da História Épica” e o próprio fim desta, já que as obras posteriores são consideradas por Staiger meras imitações da poesia homérica. Em vista disso, ele conclui:

No Cristianismo, uma epopéia verdadeiramente épica não parece mais possível. A “autonomia das partes” é combatida então em todos os seus sentidos. O homem torna-se objeto de um plano santo. Ele se encontra sob o peso do pecado original de Adão e na expectativa do Juízo final. Sua existência está preparada para um futuro grandioso, para o Além, diante do qual o mundo visível é apenas passagem, e o corpóreo é um véu tênue. O autor épico deste mundo é Dante. A transparência dos espaços e das figuras paradisíacas, a enorme força magnética de Deus, que atrai todos os seres para o alto, mostra claramente a nova orientação para a qual um momento perdido ou o endeusamento pessoal são nada mais que pecados. Entretanto existe também na *Divina Comédia* um domínio que não foi criado para Deus e permanecendo fora dessa tensão divina aproxima-se da realidade épica; mas este domínio é o inferno (1972, p. 114).

Pensando dessa forma, Staiger insere o “inferno” medieval no estatuto do épico, porque nele não reside a perspectiva de futuro impressa

1 Staiger define como “partes”: “o início, o meio, e o final, os cantos e os versos isolados da epopéia” (1972, p. 103).

na filosofia cristã. Segundo o estudioso, o que ocorre na criação de Dante repete-se em John Milton e Klopstock. A partir disso, a epopeia teria, aos poucos, perdido suas características e passado a ser apenas uma intencionalidade impressa em textos líricos e dramáticos, mas com outra roupagem, insuficiente para ratificar sua permanência como gênero independente. Ele termina sua análise afirmando: “a poesia épica no sentido homérico não pode repetir-se” (1972, p. 118).

Vê-se, portanto, que os principais equívocos de Staiger foram tomar a poesia homérica como sinônimo de gênero épico, desconsiderar a evolução do pensamento ocidental como foco legítimo para a irradiação de novas manifestações do mesmo gênero e ignorar um número bastante grande de manifestações épicas medievais, nas quais a evolução do gênero já estaria bastante evidente. Ou seja, ele próprio ignorou o apêndice de Aristóteles, anteriormente citado, “como o tem feito até ao presente”. No entanto, é importante ressaltar que, ao tomar o gênero épico como objeto de estudo, Staiger deu ênfase a muitos aspectos que, embora não considerados por ele em sua dimensão evolutiva, tornaram mais visíveis a própria permanência do gênero. Entre esses aspectos estão: a manutenção da forma lírica, a presença de elementos próprios do gênero narrativo, o vínculo com a História e a representação sociocultural da epopeia.

A teoria épica de Anazildo Vasconcelos da Silva, por sua vez, é ímpar e decisiva no sentido de resgatar teoricamente o gênero épico. Publicada em 1984, a *Semiotização literária do discurso* dedica seu primeiro capítulo à apresentação da formulação teórica acerca da manifestação épica do discurso. Já em *Formação épica da literatura brasileira*, de 1987, a proposta teórica ilustra-se por meio da análise de *Os Lusíadas* e dos poemas brasileiros *Prosopopéia* (Bento Teixeira, 1601), *O Uruguai* (Basílio da Gama, 1769), *Caramuru* (Santa Rita Durão, 1781), *O Guesa* (Sousândrade, 1888/?), *Martim Cererê* (Cassiano Ricardo, 1928), *Cobra Norato* (Raul Bopp, 1931), *Invenção de Orfeu* (Jorge de Lima, 1952), *Romanceiro da Inconfidência* (Cecília Meireles, 1953), *Sísifo* (Marcus Accioly, 1976), *Poema sujo* (Ferreira Gullar, 1976), *A grande fala* (Affonso Romano de Sant’Anna, 1978), *Saciologia goiana* (Gilberto Mendonça Telles, 1982), *Auto do Frade* (João Cabral de Melo Neto, 1984), e *Táxi* (Adriano Espinola, 1986). Essa segunda obra, além de ratificar as categorias teóricas apresentadas na primeira, resgatou da obscuridade todo um percurso épico legítimo dentro de nossa literatura e abriu,

a pesquisadores e pesquisadoras, portas para reflexões sobre o tão marginalizado “gênero épico”.

A partir da teoria de Silva, foi possível identificar como “épicas” muitas outras obras da Literatura Brasileira (e de outras literaturas, uma vez que sua teoria tem servido de base para pesquisas sobre o gênero épico em outros países) como, inclusive, este estudo se propõe a fazer. Hoje, prestes reeditada na primeira parte de *História da epopeia brasileira* (SILVA & RAMALHO, 2007), a *Semiotização épica do discurso* apresenta-se renovada e acrescida de algumas nomenclaturas oriundas, entre outros, da explicitação das relações entre a criação épica e as Retóricas e de um aprofundamento crítico acerca das manifestações épicas medievais, neoclássicas e românticas.

Observando as manifestações épicas que integraram o classicismo greco-romano, e se orientando pelas formulações teóricas de Aristóteles e Staiger, Silva verificou que a “matéria épica”, definida como temática resultante da fusão de duas dimensões, uma real, outra mítica, fruto da atribuição de uma significação mítica ao evento histórico, nessas obras, era extraída dos feitos grandiosos que determinado herói havia realizado e que, por sua grandiosidade, haviam recebido, com o tempo, uma aderência mítica. Transportado para o poema, o herói era, portanto, um ser que agia tanto no plano histórico quanto no maravilhoso, o que lhe conferia uma dupla condição existencial: real e mítica. Além disso, AVS destacou o fato de o poema épico se caracterizar por uma “dupla instância de enunciação”: narrativa e lírica, sendo a primeira a mais importante nos primórdios do gênero, uma vez que o poema trazia visíveis, em sua composição, os elementos próprios da narrativa (acontecimento, personagens e espaço) e a segunda, limitava-se à consciência lírica do poeta que escrevia o poema épico, além da obediência desse aos padrões estéticos de todo poema, como a apresentação em versos, utilização de rimas, etc. Para ser realizado, o poema épico ou a epopéia, portanto, dependia de uma matéria épica, que era dada pronta ao poeta.

A partir de *Os Lusíadas*, observou Silva, algumas mudanças relacionadas à formação da matéria épica e ao perfil do herói, determinaram uma inadequação entre a proposta de Aristóteles e os poemas que estavam sendo produzidos. Uma extensa pesquisa do estudioso estabeleceu os pontos nos quais a proposta aristotélica perdia sua validade como instrumento para a operacionalização teórico-crítica de manifestações épicas do discurso. Segundo ele, se os objetos de estudo

de Aristóteles foram os poemas épicos produzidos na Grécia, no período clássico, suas formulações não poderiam ser consideradas teóricas, mas apenas críticas, já que circunscreviam uma manifestação discursiva nacional e epocalmente limitada. Assim, a epopeia clássica teria o perfil próprio de uma manifestação contaminada pela concepção literária clássica. Por isso, impor esse perfil como categoria teórica às manifestações épicas do discurso surgidas em outras épocas, e contaminadas por outras concepções literárias, tornou universal um cânone teórico-crítico inválido, uma vez que este não dava conta de manifestações cujas formas não mais correspondiam ao original clássico.

Dessa conclusão, apenas duas hipóteses: ou se estabelecia o padrão clássico como o padrão legítimo para a criação épica, condenando-se, por conseguinte, tudo o que fugisse desse padrão à condição de *não-épico*; ou se buscava, na proposição aristotélica, e em estudos subsequentes, os elementos básicos inerentes à natureza épica do discurso e, a partir daí, procuravam-se estabelecer as mudanças geradas pela influência de novas concepções literárias, tais como ocorreram, por exemplo, no gênero lírico e no dramático, fundamentando, com isso, uma teoria que pudesse ser utilizada não mais para canonizar aspectos formais do poema épico, mas, sim, para permitir uma análise sustentada por princípios teóricos que legitimassem a existência da epopeia e a considerassem sempre sob a ótica da concepção literária à qual ela se prende. Esse foi o procedimento de Silva.

Assim, além das características já observadas em Aristóteles e Stai-ger, o que Silva fixou como especificidade estrutural de um poema épico foi: a dupla instância de enunciação (narrativa e lírica, sem importar qual das duas seja predominante) e a existência de uma matéria épica, inerente à epopeia, na qual os planos histórico e maravilhoso, integrados através da ação heroica, representam, respectivamente, as dimensões real e mítica (e sua fusão) inerentes à experiência humano-existencial que motiva a criação poemática. A forma como as instâncias lírica e narrativa incidirão para a elaboração do texto épico e o modo como a matéria épica será apresentada variarão sempre em função da concepção literária à qual determinado poema se prende. Ou seja, de forma bem simples, a partir dessa proposta, identifica-se como épico ou epopeia todo poema que desenvolva uma matéria épica por meio da dupla instância de enunciação lírica e narrativa.

Minha proposta metodológica, centrada, em sua base, na teoria “Semiotização épica do discurso” (1984), de Anazildo Vasconcelos da Silva, com quem dividi a autoria de *História da epopeia brasileira* (2007), e em revisões teóricas de Aristóteles, Bowra² e Staiger, define um breve roteiro para observação dos traços e variações que se apresentam em um poema épico de qualquer época, quando observado a partir das categorias básicas fundamentais que definem o gênero: matéria épica, dupla instância de enunciação, plano histórico, plano maravilhoso, plano literário e heroísmo épico; além de três outras cuja presença, sem ser obrigatória, é, ao menos, indicial: a proposição, a invocação e a divisão em cantos.

Em síntese, a proposta apresenta subcategorias que orientam a percepção da proposição e da invocação épicas, da divisão em cantos, dos planos histórico, maravilhoso e literário e do heroísmo épico.

A proposição épica

Considerando ser a “proposição épica” uma parte da epopeia, nomeada ou não, em forma de poesia ou de prosa, em destaque ou integrada ao corpo do texto, através da qual o eu-lírico/narrador explicita o teor da matéria épica de que tratará a epopeia, é natural que a síntese de abertura representada pela proposição tenha significativa importância para a marcação do ritmo da leitura.

A proposição, em suas diversas formas, promove uma espécie de ritual de iniciação da leitura. Quando objetiva ou destacadamente referencial, funcionará como um registro funcional; quando metafórica, ou simbólica, indicará ou mapeará, significamente, os aspectos que ganharão densidade semântica no decorrer do texto. Quando metalinguística, geralmente realçará o papel da epopeia como expressão cultural. Daí a proposta de se analisar a presença da proposição em um poema épico a partir da observação dos seguintes aspectos:

I. A proposição quanto à forma e à inserção na epopeia:

- (1) proposição não nomeada integrada ao primeiro canto;
- (2) proposição nomeada, em destaque e em forma de prosa;
- (3) proposição nomeada, em destaque e em forma de poema;
- (4) proposições múltiplas;

.....
2 Não mencionadas neste artigo.

- (5) proposição dispersa ou multifragmentada;
- (6) proposição ausente.

II. A proposição quanto ao centramento temático:

- (a) enfoque no feito heroico;
- (b) enfoque na figura do herói;
- (c) enfoque no plano histórico;
- (d) enfoque no plano maravilhoso;
- (e) enfoque plano literário;
- (f) múltiplos enfoques (a matéria épica em sua dimensão mais ampla).

III. A proposição quanto ao conteúdo:

- (1) referencial;
 - (2) simbólica;
 - (3) metalinguística.
- (RAMALHO, 2013, p. 31)

A invocação

Na epopeia, a invocação constitui, tradicionalmente, um recurso de efeito retórico relacionado a uma pretensa disparidade entre a dimensão do texto que vai ser escrito e o fôlego do poeta para realizá-lo. Assim, invocando a “musa”, ou, em épocas posteriores, figuras relacionadas à perspectiva judaico-cristão, as musas humanas, forças elementais ou mesmo figuras simbólicas, a figura coletiva do povo, a da pátria personificada, a do pressuposto leitor, a do herói ou a da heroína como interlocutores, etc., o poeta registra seu pedido de inspiração, amparo, energia e clareza, para que o resultado seja adequado à matéria épica enfocada.

A invocação, em geral, está posicionada na abertura das epopeias, justamente por estar associada à necessidade de preparo e fôlego para dar continuidade a uma criação que exige iluminação e perseverança. Contudo, nem sempre isso ocorre de forma destacada, embora, muitas vezes, a invocação mereça uma ou até mais estrofes só para si. Por outro lado, o tom de uma invocação pode remontar à mera artificialidade de um recurso retórico propositalmente inserido para tornar a obra compatível com um pressuposto “modelo épico” como pode trazer o sentido da deprecação (súplica a alguém), do comando, da coação (imprecação, ameaça), da apóstrofe (interpelação direcionada a alguém), da evocação (que apela para a memória ou para o sobrenatural), da convocação, da exaltação, da submissão, da fragilidade, etc. É necessário, na análise de uma invocação épica, reconhecer se o tom

do chamamento tem significação dentro do dimensionamento da matéria épica. Muitas vezes, principalmente nas epopeias mais modernas, é visível a importância do chamamento no sentido de provocar, por exemplo, a aderência do invocado à intenção do texto, criando uma espécie de “cumplicidade” épica.

Em termos de **destinatário/a da invocação**, estabeleci as seguintes categorias: a **invocação pagã**, a **invocação judaico-cristã**, a **invocação humana**, a **invocação à natureza**, a **invocação à pátria**, a **invocação simbólica**, **invocação multirreferencial** (quando há uma mescla de referentes pagãos, cristãos, místicos em geral e humanos), a **metainvocação** e a **autoinvocação**.

Já em relação ao **posicionamento da invocação** no texto, proponho: A **invocação tradicional**, inserida logo nos primeiros versos do poema, antes ou depois da proposição; a **invocação mesclada à proposição (ou ainda à dedicatória)**, de modo que os versos tanto pertençam a uma dimensão quanto à outra, sem que se possa separá-las; a **invocação reincidente**, que vai sendo repetida no decorrer do poema, como se a voz épica necessitasse, a cada momento, beber em sua fonte de inspiração; a **invocação multipresente**, que se espalha pelo poema, assumindo, inclusive, destinatários/as diversos/as, daí a diferença entre ela e a reincidente e a **invocação ausente**.

Outra classificação parte da análise do **conteúdo da invocação**:

a) A **invocação metatextual**, a mais comum, refere-se ao conteúdo centrado no fazer poético. O objetivo desta invocação é, por meio do suposto apoio do/a invocado/a, poder apossar-se dos elementos necessários para a composição épica, sejam eles de natureza estética, referencial, mítica, etc.

b) A **invocação convocatória** faz-se um chamamento aberto à participação dos (as) destinatários(as) ou dos(as) ouvintes na matéria épica, constituindo um efeito retórico que tanto busca aproximar o poema que se escreve do leitor coletivo ao qual se destina como, muitas vezes, chamar um ou mais destinatários a serem coautores do que se escreve.

(RAMALHO, 2013, p. 63)

A divisão em cantos

A divisão em cantos, assim como a proposição e a invocação, integra a estrutura formal de uma epopeia. A finalidade dessa divisão é compatível com a própria natureza do texto épico, que, extenso, pede pausas, e

englobando, muitas vezes, largos períodos históricos, igualmente exige que se destaquem os episódios enfocados. Cada “canto” ou “livro” se caracteriza, desde Homero, pela simultânea independência e dependência. Independência, no sentido de possuir um sentido em si mesmo; dependência, por estar vinculado a uma supraestrutura que, identificada, faz compreender em que aspecto cada canto, isoladamente, contribui para a sustentação da matéria épica.

A evolução do gênero épico e as decorrentes modificações estruturais geraram, entretanto, outras funções para os cantos. A maior criatividade na concepção do plano literário redimensionou a importância dos cantos, muitas vezes “batizados” de outras formas.

Assim, se a tradição clássica não deu ao canto um sentido maior do que marcar episódios e ritmo de leitura e, de certa forma, salientar a relevância do plano narrativo em comparação com o plano lírico, com o decorrer do tempo, esse recurso passou a ter uma importância mais destacada.

Para melhor compreender essa evolução e mesmo a manutenção do formato clássico, já que, ao lado das transgressões criativas ao modelo clássico, há adesões, mesmo na pós-modernidade, à tradição homérica, contemplei, em *Poemas épicos: estratégias de leitura*, algumas funções e formas dos cantos, analisando, para isso, e como tenho feito até aqui, a estrutura formal de algumas epopeias.

Em relação à **função da divisão em cantos**, podemos elencar cinco: a **função episódico-narrativa**; a **função espacial ou geográfica**; a **função temática**; a **função simbólica** e a **função híbrida**.

Em termos de **nomeação**, temos dois tipos de divisão: a **tradicional** e a **inventiva**. A divisão em cantos pode ser, ainda, **inexistente**, o que, absolutamente não impede que se reconheça o caráter épico de um poema longo, uma vez que, como já salientei, é o reconhecimento da matéria épica somado à dupla instância de enunciação que está na base da identidade épica de um poema.

O plano literário

O plano literário da epopeia envolve tudo o que, no plano da concepção criadora, revela os recursos utilizados pelo poeta ou pela poetisa para desenvolver a matéria épica em questão, considerando os seus planos histórico e maravilhoso e a fusão entre ambos; o heroísmo; a linguagem; e o diálogo (ou não) com a tradição épica, o que inclui

a apresentação no texto de categorias como a divisão em cantos, a proposição, a invocação e a dedicatória. Além disso, dado o caráter culturalmente amplo de uma epopeia, mesmo aquelas em que o foco é regionalista, também o “lugar da fala”, assumido explícita ou implicitamente pelo/a autor/a de uma epopeia, entra em questão quando se enfoca o plano literário de um poema épico.

Em muitos casos, a criação de um poema épico envolve, por exemplo, uma intenção patriótica com tendência a “abafar” acontecimentos que possam interferir negativamente para a imagem de nação revelada pelo texto. Esse caráter laudatório, muitas vezes mal recebido pela crítica, não deixa de ser um fenômeno cuja análise também importa para que se compreendam os modos como a visão da pátria se forjou em determinadas culturas. Exemplo de obra recebida com reservas pela crítica em função de seu caráter ufanista em pleno modernismo brasileiro foi *Martim Cererê* (1928), do poeta Cassiano Ricardo.

Contudo, é por sua capacidade de tocar o simbólico da ação heroica e as verdades morais que estão na estrutura de uma sociedade ou cultura, que o poeta e a poetisa épicos se fazem porta-vozes de um *epos* amalgamado na sociedade ou cultura retratada. A problematização das injunções ou dos paradigmas que geraram esse amálgama pode ou não estar presente no texto épico. De certo modo, quando essa problematização se presentifica, costuma-se reconhecer um engajamento por parte do poeta ou da poetisa. Por tudo o que foi colocado em termos do **reconhecimento do lugar da fala autoral**, podemos identificar, no plano literário da obra, uma **voz alienada**, uma **voz engajada** ou uma **voz parcialmente engajada**.

Ainda sobre o plano literário, cabe ressaltar a estrutura formal, que envolve as partes já estudadas – proposição, invocação e divisão em cantos – e uso da linguagem.

A tradição oral que está na base da origem da própria epopeia e que, inclusive, fez Cecile Bowra (1952) rechaçar do rol das epopeias todas as manifestações não sustentadas por uma tradição oral anterior, foi fator relevante para que, durante muito tempo, a linguagem na epopeia tivesse um caráter mais próximo da oralidade narrativa que da discursividade simbólica lírica. Sempre houve, claro, inovações, como as de Dante, ao fazer uso do latim vulgar, ou a de Fernando Pessoa, ao sofisticar o grau simbólico de seu texto épico, *Mensagem*. A evolução do gênero e a cada vez maior relevância do lirismo, foi transformando esse traço de oralidade em marcas de literariedade geradas pelos recursos simbólicos presentes nas epopeias mais atuais.

Claro está que epopeias como *Os Lusíadas*, ainda que em seu tempo representassem um uso de linguagem próximo da oralidade ou, ao menos, não hermético, parecem aos olhos de hoje sofisticadas. Contudo, essa sofisticação se origina muito mais da grande presença de referentes históricos, culturais, míticos e etc. necessários à compreensão da obra que da linguagem em si. Quando a esse somatório de referentes se agrega um trabalho simbólico com a linguagem, temos obras mais herméticas, como é o caso de *O Guesa* ou *Latinomérica*.

Estudar o **uso da linguagem** na elaboração do plano literário requer, por isso, avaliar: a opção ou não pela oralidade; a preocupação com a valorização de expressões linguísticas de valor cultural; a presença das figuras de linguagem e dos recursos estéticos da rima, do ritmo, da musicalidade, etc.; a presença da intertextualidade e da referencialização direta ou indireta a outros textos; o vocabulário.

De forma sintética, podemos classificar o uso da linguagem no plano literário de uma epopeia como **predominantemente narrativo com traços de oralidade, predominantemente lírico com traços de oralidade, lírico-simbólico e híbrido**.

O plano histórico

Outro ponto importante de compreensão do plano literário envolve **a inserção dos eventos históricos em uma epopeia**. Para esse recorte, o pensamento de Lucília de Almeida Neves é esclarecedor:

Analisar a história a partir de sua interação com os tempos da memória é uma tarefa complexa, pois, à memória integram-se lembrança e esquecimento, fragmentação e totalidade. À História, que é um procedimento intelectual de construção do saber, cabe captar, nas diferentes fontes da memória, elementos e informações que possam subsidiar a reconstrução do passado com criatividade e rigor. Dessa forma, o conhecimento histórico estará cumprindo tripla função: realimentar e recriar a memória social; narrar o acontecido e, finalmente, produzir interpretações consistentes sobre o que, sendo passado, é também presente, pois as marcas essenciais dos processos ficam registradas como tatuagens na vida das comunidades através dos tempos que se sucedem (2001, p. 11).

O fato de a poesia épica dialogar com a História não pode prescindir, para sua compreensão, da visão de que a História se faz representar no imaginário cultural de uma sociedade através da revisitação memoria-

lista que reinsere os eventos históricos no tempo-espaço do presente. Assim, não se pode compreender a elaboração literária do plano histórico de uma epopeia a não ser pela ótica que sabe pertencer ao domínio das opções do/a artista decidir que fragmentos históricos serão revisitados, a partir de que ponto de vista e com que recursos de referência.

A inventividade do plano literário, no que tange à elaboração do plano histórico vai, por isso, abrir prerrogativas para a recriação da própria História ou, ao menos, para novos enfoques aos eventos tomados da leitura históricas tradicionais. Ao dialogarem com a História, um poeta e uma poetisa épicos definem linhas de empatia com historiadores e versões dos fatos históricos. Ao se analisar uma epopeia, não se está entrando, pois, em contato com a História de forma abstrata, mas com versões nas quais se basearam as linhas mestras do plano histórico no poema.

A proposta de abordagem à presença do plano histórico em um poema épico envolve: as fontes do plano histórico, que pode estar **explicitamente referenciado** ou não explicitamente referenciado; a apresentação do plano histórico, cuja **perspectiva** pode ser **linear** ou **fragmentada**; e o conteúdo, **especificamente histórico** ou **predominantemente geográfico**.

O plano maravilhoso

Quanto à concepção do plano maravilhoso, podemos encontrar, no que tange à **fonte das imagens míticas tomadas**, uma **fonte mítica tradicional**, quando as imagens míticas presentes no poema são extraídas da tradição cultural. Exemplo disso é a figura heroica El Cid, em *Cantar de Mio Cid*, a de Tiradentes, em *Romanceiro da Inconfidência*, a de Cobra Norato, no poema de mesmo nome de Raul Bopp, ou, ainda, a de Marília de Dirceu, em *Cantares de Marília*. Nesses casos, as imagens míticas se originam da própria cultura e são reconhecíveis em dicionários de mitologia ou de folclore ou mesmo em textos críticos de variada natureza que comentam como determinado episódio ou figura alçou ganhar o status cultural de imagem mítica. Essa fonte, contudo, pode ser **literariamente elaborada**, a partir da releitura que o/a poeta/a épico/o faz da realidade cultural enfocada e do potencial sêmico inerente às imagens míticas ou imagens arquetípicas, como linguagens ou representações simbólico-culturais que circulam pelo mundo e ganham materializações específicas em contextos específicos.

Em *Vozes épicas: História e Mito segundo as mulheres* (2004), destaquei, no que se refere à criação épica, ser possível restringir esse potencial sêmico a 18 aspectos relacionados à problemática humano-existencial, cujas representações ou imagens arquetípicas tomaram e tomam as mais diversas formas: a criação, a imortalidade, a sexualidade, a fecundação, a iniciação, a sedução, a redenção, o expansionismo, a fundação, a predestinação, a submissão, a purificação, a punição, a metamorfose ou transformação, a transgressão ou superação, a onisciência, a clivagem e a misoginia. Intervindo no processo de fusão entre o real e o mítico, o/a poeta/poetisa épico/a recorre a imagens míticas que, como se moldadas à realidade enfocada, traduzem, simbolicamente, essa realidade.

O heroísmo épico

A categoria heroísmo épico, integrando os planos histórico e maravilhoso, também faz parte da composição do plano literário. Contudo, a observação do modo como o heroísmo é tratado nas epopeias me levou à definição de algumas categorias críticas, que permitem verificar que feições e que formas de atuação são reconhecíveis na produção épica.

A figura do herói épico, obviamente, não escapou às transformações que os conceitos de heroísmo e de identidade sofreram com o passar dos tempos. E isso se vê perfeitamente nos perfis heroicos que se reconhecem na trajetória da épica universal. Uma leitura crítica desse percurso com foco no heroísmo traduz facilmente a mudança na composição do perfil e das ações heroicas.

A atuação heroica, em sua mais corrente concepção, pressupunha um deslocamento espacial, uma predisposição e uma competência para atuar fora dos “lugares sagrados”, fora da dimensão aconchegante do “lar”, projetando-se no espaço desconhecido da “floresta densa”. A atuação no espaço físico desconhecido acentuava o caráter nômade e a originalidade das façanhas heroicas.

Desde as primeiras manifestações do discurso épico, as figuras do herói épico e da heroína épica se revelaram como a de sujeitos em deslocamento, aos quais era atribuído o papel de circular entre os planos histórico e maravilhoso e atuar em ambos de modo a agenciar o fato e o mito.

O sujeito épico representado em uma epopeia, ao transitar pelas dimensões real e mítica do ser, vivencia uma experiência enriquecedora que o projeta simultaneamente no nacional e no universal, no campo das in-

junções histórico-culturais e no das injunções mítico-simbólicas, vivência que, como resultado, lhe permite a conquista simbólica (porque literária) de uma individualidade.

Se ao sujeito épico se relaciona uma individualidade, é necessário, contudo, entender os limites históricos e culturais para a compreensão do próprio termo individualidade, uma vez que, em decorrência das muitas transformações pelas quais as sociedades humanas passaram, chegamos a conceitos (e realidades) como a fragmentação e a morte do sujeito.

Todas essas transformações abriram espaço para que a questão da individualidade fosse repensada, assim como, conseqüentemente, a ação heroica ganhasse outros contornos. O heroísmo deixou de ter relevância apenas no plano da História como sucessão de eventos extraordinários e passou a se inserir no próprio cotidiano anônimo da história privada, desde que as ações do sujeito heroico fossem emblemáticas de uma capacidade aí sim extraordinária de enfrentamento da nova realidade humano-existencial do mundo.

A representação coletiva que o ser em deslocamento possui caracteriza perfeitamente a inscrição do sujeito épico, que está atrelado ao deslocamento – espacial, temporal e mesmo mental ou simbólico, a depender da época em que se insere a epopeia – e, mais uma vez, por essa razão, o “imobilismo” impossibilita a ação épica heroica. Na contemporaneidade, o que se observa é que não são mais as mulheres e os/as escravos/as, tal como se deu até o século XIX, os sujeitos condenados ao imobilismo, mas essa “condenação” fica fortemente vinculada à inacessibilidade de muitos povos e grupos sociais às tecnologias que hierarquizam o mundo.

É importante, contudo, e já sob o foco de nossos tempos, lembrar que a categoria “indivíduo” não mais existe (se é que existiu de fato) como unidade fixa psicológica ou social. A ideia do indivíduo hoje é a de alguém múltiplo em si mesmo, vários em um, potências de ser e de não-ser que se realizam a partir das igualmente múltiplas e fracionadas experiências. A multiplicidade do sujeito, assim, não é uma impossibilidade de identidade, mas uma nova forma de compreensão da identidade. A partir dessas reflexões, cheguei ao conceito de *sujeito cultural híbrido*, ou seja, o sujeito multifragmentado, não só em termos de identidade psicológica, mas também em relação aos condicionamentos culturais que, ao longo da vida, permeiam a construção da identidade cultural em tempos de globalização.

No que se refere ao heroísmo épico, o que se pode perceber é que, em geral, cabe ao sujeito épico realizar o movimento de mudança, para que, em seguida, se entre em um processo de adaptação à nova situação conquistada. Essa realização ou esse “feito”, para usar um termo mais afinado com a teoria épica, não possui mais, necessariamente, em nossos dias, caráter bélico ou configuração de deslocamentos espaciais reais. Ao contrário, a superação, a transformação, e outras categorias sêmicas relacionadas às imagens míticas que sustentam o heroísmo, podem ser encontradas nos enfrentamentos cotidianos.

Assim, os feitos cotidianos também passam a ser considerados como objetos de reflexão sobre categorias como identidade, diferença, sobrevivência, relações simbólicas de poder, etc. Fora dos palcos *fakes* dos cotidianos em vitrines, a vida humana, ainda que circunscrita a um espaço restrito, em que a pulsão migratória não acontece como fato, pode ser igualmente arquetípica ou simbolicamente representativa se a ela se aderem valores que representem enfrentamentos tão densos e significativos quanto aqueles que a tradição atribuiu ao heroísmo do deslocamento.

A construção do heroísmo na epopeia dependerá, de um lado, de algumas circunstâncias históricas e míticas e, de outro, de opções feitas pelo poeta ou pela poetisa no que se refere à concepção do plano literário de seu poema. Na épica atual, as intervenções criativas dos poetas projetam a caracterização heroica em uma dimensão simbólica, que não prescinde de novos olhares para a questão do heroísmo.

O primeiro volume de *História da epopeia brasileira* fez alusão às classificações “herói épico clássico”, “herói épico renascentista”, “herói épico moderno”, entre outros, como metodologia para se compreender as transformações do perfil épico do herói e da heroína no decorrer da evolução das manifestações épicas do discurso. Aqui, contudo, dada a natureza muito sintética da abordagem, destaco alguns focos, que me permitiram dimensionar como a estrutura de uma epopeia pode variar em termos de apresentação, desenvolvimento, conclusão e caracterização do heroísmo.

O primeiro foco se refere à **forma como o heroísmo é inicialmente caracterizado na epopeia**. Assim, teremos: **o heroísmo histórico individual, o heroísmo mítico individual; o heroísmo histórico coletivo; o heroísmo mítico coletivo; o heroísmo híbrido histórico; e o heroísmo híbrido mítico**. Tal classificação obedece

à ideia de que a identidade heroica, individual ou coletiva, em sua apresentação ou inserção na epopeia, parte ou do plano histórico ou do maravilhoso. Assim, o primeiro caso contempla epopeias em que um herói ou uma heroína individual é inicialmente enfocado/a a partir de sua inscrição no plano histórico; o segundo, as epopeias em que o foco parte da inscrição do/a herói/heroína no plano maravilhoso; o terceiro, as epopeias em que o plano inicial é histórico, mas o/a herói/heroína, coletivo; o quarto, poemas épicos com heroísmo coletivo tomado a partir de sua inserção no plano maravilhoso; o quinto, poemas épicos que valorizam inicialmente o plano histórico dele destacando tanto heróis/heroínas individuais como heróis/heroínas anônimos; e, finalmente, e o sexto, epopeias inicialmente centradas no plano maravilhoso que integra tanto heróis/heroínas individuais como heróis/heroínas anônimos.

Uma vez que o/a herói/heroína épico/a, individual ou coletivo, transita pelos planos histórico e maravilhoso, o segundo aspecto se refere ao **percurso heroico: do histórico para o maravilhoso; do maravilhoso para o histórico; percurso alternado; percurso simultâneo e percurso cíclico**. O percurso épico-heroico estará claramente vinculado ao modo como a figura heroica se desloca pelos espaços que representam os planos histórico e maravilhoso.

Quanto à ação heroica, o terceiro foco, é interessante observar se a mesma se relaciona diretamente a **feitos bélicos e/ou políticos; feitos aventureiros; feitos redentores; feitos artísticos; feitos cotidianos; feitos alegóricos; e feitos híbridos**. Essa classificação considera a ação heroica em termos gerais. Logo, claro está que o reconhecimento das ações heroicas em uma epopeia pode envolver todas ou algumas dessas categorias ao mesmo tempo. Contudo, só chamo de **feitos híbridos** as ações em que há um equilíbrio visível entre todas as anteriormente nomeadas. Quando uma delas se destaca, ou é a base para o reconhecimento da projeção do feito no âmbito do heroísmo épico, é a mesma que se utiliza para caracterizar a ação épica como um todo.

Conclusão

Concluo, afirmando que todas essas subcategorias têm em comum o objetivo geral da metodologia que é oferecer a leitores interessados na produção épica um recurso que viabilize uma leitura mais orientada

em relação ao épico como um gênero autônomo, com características próprias, ainda que as formas híbridas também existam e sejam igualmente instigantes para se compreender outra questão muito contemporânea que é o hibridismo de gêneros literários. Essa metodologia, entretanto, pode ser igualmente útil na abordagem às formas híbridas, até mesmo para revelar aspectos que permitem reconhecer em algumas produções literárias as “marcas” do épico.

Referências bibliográficas

- NEVES, Lucília de Almeida Neves. Dívida de gratidão: poder e imaginário. In GUIMARÃES, Euclides [et al.]. **Os deuses e os monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 11-24.
- RAMALHO, Christina. **Vozes épicas**: história e mito segundo as mulheres. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Tese de doutorado.
- RAMALHO, Christina. **Poemas épicos**: estratégias de leitura. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2013.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da & RAMALHO, Christina. **História da epopeia brasileira**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da. **Formação épica da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Elo, 1987.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da. **Semiotização literária do discurso**. Rio de Janeiro: Elo, 1984.
- STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

A BUSCA DA ALITERIDADE NO TEXTO LITERÁRIO

CARLOS MAGNO GOMES

Este artigo traz uma proposta de abordagem cultural para a leitura do texto literário por meio das contribuições dos estudos de gênero. Propõe-se uma prática híbrida de leitura que valorize os direitos da mulher e a formação crítica do leitor a partir dos conflitos de gênero. Como modelo, propomos uma leitura da alteridade no romance *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz. Esta proposta investiga como as representações de gênero estão tecidas no texto literário, levando em conta a voz dos excluídos pela sociedade patriarcal rural. Metodologicamente, aplicam-se conceitos de leitura e interpretação propostos por L. Chiappini e R. Zilbernan; e de concepções de gênero por P. Bourdieu, L. Machado e G. Louro.

A leitura do texto literário é uma atividade pedagógica prazerosa que nos convida a exercitar nossos valores culturais e estéticos. Na escola, essa leitura não pode ser diferente, ela deve ser sempre um convite a saborear um texto em suas dimensões estéticas e sociais. O duplo movimento do leitor pelas teias literárias é parte da atualização dos sentidos do texto, pois está em jogo a compreensão estética e a recepção cultural. Essas duas perspectivas devem ser abordadas juntas por meio de uma proposta de interpretação colaborativa, na qual o leitor explora o texto sem deformá-lo, tendo o cuidado de acrescentar outros sentidos, todavia levando em conta a coerência do texto.

Respeitando essa complexidade da leitura do texto literário, propomos um método de interpretação que inclui questões de gênero como um horizonte de expectativa. Assim, damos condições para formar novos leitores agentes e conscientes do processo de recepção de um texto a partir do debate em torno dos direitos da mulher. Tal reflexão pode ser alimentada pelos princípios legislativos que norteiam a Lei 11.340/06, denominada de “Maria da Penha”. Essa lei que cria mecanismos de coibição da violência doméstica e familiar contra a mulher e prima pelos direitos humanos e pelo respeito à dignidade da mulher.

Para tal objetivo, o texto literário deve ser explorado por meio de uma abordagem híbrida, em que o estético e o cultural são valorizados. Essa proposta é desenvolvida por meio da recepção textual cujo campo ideológico é avaliado pelo leitor, pois nem os valores do texto, nem os do leitor devem ficar fora dessa troca, visto que não se trata somente de compreensão intelectual, pois as crenças, os valores, a sensibilidade e a imaginação também são exigidas nesse processo. (CHIAPPINI, 2005, p. 170).

Por meio do método híbrido, reforçamos dois pressupostos de interpretação: a estrutura narrativa e as representações de gênero. Nessa abordagem, reconhecemos que a interpretação passa pelo conhecimento dos aspectos textuais da narrativa; e pelo domínio das normas que regulam as relações de gênero, como o reconhecimento da violência física e simbólica que sustentam as regras sociais entre homens e mulheres. Por esse olhar cultural, devemos estar preparados para abrir o horizonte de interpretação do leitor, pois estamos interessados em democratizar o espaço da escola que, também, é um local de controle e de repetição das normas que legitimam determinadas identidades e práticas sexuais e reprimem e marginalizam outras (LOURO, 2001, p. 31).

Para a abertura do horizonte de expectativa do leitor do texto literário, torna-se relevante propor conexões entre o texto e o contexto. Entre o dentro e o fora do texto. Isso é relevante para o resultado da interpretação, já que o texto literário tem interferências externas no seu processo de recepção. Tal método explora categorias de análise que se originaram nos estudos sociológicos como as reflexões sobre os comportamentos de gênero, vinculados à “dominação masculina”, que, apesar de ser própria de contextos androcêntricos e patriarcais, continua se manifestando por meio da violência doméstica, ainda explorada como forma de o homem manter seu domínio sobre a mulher (BOURDIEU, 1999, p. 123).

Os conflitos de gênero, no campo social, nascem de jogos simbolicamente marcados pela visão do feminino como uma posição inferior, na qual a mulher passa a ser vítima preferencial e crônica da opressão física, moral ou sexual de um homem (MACHADO, 2010, p. 62). Logo, estamos tratando “gênero” como uma categoria de análise de referência ideológica para a interpretação do texto literário, visto que gênero constituiu-se como uma performance identitária que inclui questões biológicas e sociais pertinentes aos papéis masculinos e femininos conforme as

regras sociais que vinculam esses comportamentos ao homem e à mulher. Portanto, gênero pode ser utilizado como uma categoria de análise das diferentes formas da construção social desses papéis.

Nessa direção, a leitura do texto literário deve ser um momento pedagógico de reflexão e de debate. A leitura não deve se voltar apenas para a estrutura da narrativa, uma vez que o texto aponta também para o social, para o externo. Tal mudança de ângulo deve ser planejada para o sucesso da leitura. Com isso, o movimento para sair da página deve seguir os sentidos do texto, mas abrindo espaço para as reflexões do leitor e para o debate coletivo. Esse processo de leitura deve ser solidário com a voz social que o texto carrega.

Por ser uma proposta de reflexão sobre as desigualdades de gênero, o planejamento da aula de leitura literária deve ser antecedido de uma pesquisa sobre as tensões e estáticas dos crimes domésticos no Brasil. Essa questão é alarmante com o grande número de mulheres vítimas de companheiros opressores e agressivos. Para os estudos antropológicos, essa violência é fruto de uma “construção hegemônica dos valores do masculino” que se impõem por meio “do desafio da honra e do controle das mulheres” (MACHADO, 2006, p. 14).

Partindo dessa perspectiva de gênero, esse método prima pelo questionamento das imposições disciplinadoras que repetem os estereótipos da identidade feminina como submissa e frágil. Se olharmos com acuidade, tais imposições se repetem, de forma simbólica, nas conversas e brincadeiras no espaço da escola. Além disso, em muitas escolas que insistem em controlar os corpos dos alunos, sem questionar o quanto são excludentes, quando não aceitam os comportamentos de gênero fora do padrão de masculinidade e de feminilidade, infligindo os direitos dos jovens ao categorizá-los, magoá-los e até coagi-los com o intuito de impor uma norma padronizada a todos (LOURO, 2001, p. 17-8).

Na contramão dessa escola, que cerceia identidades plurais e flexíveis, está a proposta de democratização das práticas pedagógicas. Isso é possível quando trazemos as questões de gênero para o processo de leitura do texto literário. Assim, devemos estar preparados para aceitar a mobilidade das fronteiras entre o masculino e feminino e para a importância da valorização dos direitos humanos e do fim do preconceito de gênero. Sabemos que essa proposta não é simples e nem instantânea. Torna-se necessário um longo percurso para mudarmos nossa forma de preparar as aulas de leituras pois, devemos ser capa-

zes de explorar as subjetividades que permeiam o texto literário, sem impor uma leitura fixa.

Logo, o grande desafio é ultrapassar os dualismos que sustentam as regras de gênero, repudiando valores culturais relacionados à dominação masculina que está profundamente enraizada nas estruturas sociais e nos corpos (BOURDIEU, 1999, p. 122). Portanto, trata-se de uma tarefa que demanda estratégias coletivas de luta contra as diferentes formas de opressão de gênero que se perpetuam na sociedade brasileira. Tais comportamentos estão presentes nos salários mais baixos e no desrespeito com que as mulheres são tratadas em transportes coletivos.

Nessa direção, a leitura do texto literário pode ser explorada como uma dinâmica para diminuirmos os conflitos identitários de gênero em nossa sociedade. Isso porque acreditamos que o processo de leitura é transformador e pode ser usado como um instrumento de conscientização e libertação do leitor (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 115). Com a valorização das tensões identitárias, podemos trazer à baila a questão do outro. Essa alteridade deve ser parte do processo de interpretação literária, visto que “a leitura favorece o mergulho de um sujeito no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante seu decorrer, num único ser” (ZILBERMAN, 2001, p. 50).

Nossa proposta metodológica é sustentada pelas reflexões heterogêneas que reconhecem as identidades como algo “fragmentado, instável, histórico e plural”, pois somos sujeitos de muitas identidades, ora atraentes, ora descartáveis, ou seja, transitórias e contingentes (LOURO, 2001, p. 12). No caso do recorte deste capítulo, vinculamos a construção simbólica e física do poder masculino sobre o feminino, como uma imposição cultural. Ao trazer essa perspectiva para o espaço da sala de aula, estamos pensando na abertura do horizonte de expectativa do leitor e em sua formação social. A inclusão de uma reflexão sobre a desigualdade de gênero na sociedade desde o ensino fundamental pode ser uma estratégia de desconstrução das normas estruturalmente impostas pelas “violências relacionais entre gênero e intragêneros que vêm de uma longa duração” (MACHADO, 2010, p. 69).

Por essa perspectiva de desconstrução dos paradigmas de gênero, pensamos em formar um leitor preocupado com o outro, isto é, com a voz excluída. Nesse sentido, cabe valorizar da leitura do texto

literário como processo de transformação do leitor. Particularmente, acreditamos que o ato de ler é um ato de compartilhar ideias por meio de troca de experiências de interpretação.

Assim, a leitura do texto literário nas séries de formação dos jovens deve ser privilegiada como uma atividade coletiva que passa pela discussão de textos e releituras a partir da visão do outro (CHIA-PPINI, 2005, p. 177-178). Como proposta de leitura do texto literário, vamos analisar como as representações de gênero tradicionais são questionadas no romance pioneiro de Rachel de Queiroz, *O quinze*. Essa obra traz de forma subliminar uma aula de alteridade, de como podemos ser solidário com o outro.

O outro no imaginário de Rachel de Queiroz

Com o intuito de ressaltar as particularidades estéticas e culturais do romance *O quinze*, de Rachel de Queiroz, colocamos em prática a leitura do texto literário pela perspectiva híbrida. Ao destacar o questionamento da opressão feminina na sociedade patriarcal, temos o objetivo de debater as inovações estéticas na construção das personagens. O diferencial desse romance está no fato de Conceição, a protagonista, ter uma preocupação com o social ao mesmo tempo em que lapida sua personalidade de mulher independente. Além do desempenho feminista de Conceição, a autora nos presenteia com uma obra concisa que vai além de seu tempo e da temática regionalista. Nessa direção, vamos tentar descolar a leitura do texto literário de Queiroz para fora do horizonte cultural do regionalismo, buscando reatualizar os sentidos dessa obra.

Nesta releitura vamos explorar os sentidos do deslocamento de Conceição como uma metáfora das convenções patriarcais. O primeiro passo desse desafio consiste em acompanhar os movimentos de Conceição em sua atuação social, durante a infundável seca de 1915, com destaque para sua preocupação com o outro de classe. Da fazenda da “Mãe Nácia”, sua avó-mãe, aos campos de concentração de refugiados do sertão, essa protagonista apresenta um duplo deslocamento: o social, de colaboração e solidariedade; o psicológico de oposição às normas naturalizadas pelo patriarcalismo rural.

Seguindo essas duas trilhas, nos deparamos com uma das personagens mais íntegras da história da literatura brasileira. Conceição é uma mulher forte, resistente, mas acima de tudo solidária com o outro de classe. Pela perspectiva de gênero, ela rompe com os padrões da época, pois não aceita a ideia de viver um relacionamento no qual será submissa a um marido, por isso vive “dividida entre a problemática dos retirantes e seus conflitos interiores” (XAVIER, 1998, p. 35). Essa obra surpreende pela técnica de construção da alteridade, poucas vezes explorada na história da literatura brasileira, pois Rachel de Queiroz dá destaque à busca da emancipação feminina, sem esquecer as questões referentes a uma sociedade mais justa com o outro de classe.

Cabe destacar que pelo método híbrido, precisamos avançar na leitura do texto literário sempre de maneira equilibrada no que tange aos aspectos estéticos e no que concerne aos valores ideológicos em jogo. Essa postura passa pela análise de conflitos políticos e pelas opções estéticas de forma híbrida, quer dizer, sem que uma se desvencilhe da outra. Nesse sentido, consideramos uma leitura híbrida quando identificamos um compasso acertado entre a perspectiva artística e a proposta ideológica da obra, reconhecendo a importância da forma estética ao mesmo tempo em que não descuidamos dos aspectos políticos que dão sustentação ao texto (SANTIAGO, 2004, p. 66).

Portanto, o resgate da importância de Conceição para a história da literatura brasileira parte de uma reflexão teórica que avalia a inserção dos conteúdos sociais como resoluções imaginárias para os sociais brasileiros, sejam os de classe, sejam os de gênero. Com uma personagem que questiona o casamento, em uma situação de catástrofe natural, sem ser influenciada pela perenidade da situação, essa obra apresenta uma construção estética harmoniosa entre o mundo interior dessa protagonista as aflições coletivas da catástrofe natural. Explicada como funciona nossa proposta de leitura híbrida, passemos a comentar as relações entre a estrutura narrativa e a alteridade.

Retomando a formação identitária da protagonista, percebemos que sua postura crítica e emancipatória já se encontra nos seus primeiros romances. Esse processo de identificação vai sendo tecido por etapas. Na primeira, ainda na fazenda da avó, dando seus primeiros passos intelectuais, Conceição apresenta os primeiros traços psicológicos de uma mulher em busca do conhecimento: “A moça ultimou a trança, levantou-se e pôs-se a cear, calada, abstraída” (QUEIROZ, 2010,

p. 11). Ela logo é associada a uma leitora para quem os livros “eram velhos companheiros” (QUEIROZ, 2010, p. 12). O perfil dessa jovem forte e resistente vai sendo construído com a superação das dificuldades por que ela passa. Esses momentos de leitura são indispensáveis para a formação educacional de Conceição, pois darão sustentação para sua recusa do “destino de mulher” (XAVIER, 1998, p. 35) e dos padrões afetivos de sua época.

No contexto social nordestino, à mulher cabia o espaço da família, todavia “Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar” (QUEIROZ, 2010, p. 13). Para a avó, isso é um grande problema que ia além das opções pessoais, era uma deformação social, quando uma mulher optava por ficar solteira. Além do mais, Conceição já fazia “leituras socialistas”, que para sua família era de onde surgiam “as piores das tais ideias” (QUEIROZ, 2010, p. 14) sobre a luta de classe. Essa formação autodidata da protagonista reforça sua individualidade e lhe permite fazer opções fora do habitual para uma moça solteira.

A simplicidade é outra marca de sua identidade de gênero, pois não se observa nenhum toque de vaidade em Conceição, uma mulher muito simples. Sem aceitar os contratos simbólicos de uma estrutura patriarcal rural, essa jovem questiona o provável envolvimento sexual de Vicente, seu primo, com uma jovem da região, que também era vítima da seca. Para Conceição, a postura machista dos relacionamentos fora do matrimônio, como uma forma de manutenção da masculinidade, era algo inaceitável: “Morro e não me acostumo!... Acho uma falta de vergonha!” (QUEIROZ, 2010, p. 66). Ao saber desse envolvimento do primo com outra mulher para além de uma amizade, Conceição opta por não levar adiante um possível namoro. Por constatar seus ciúmes e pelas diferenças culturais, ela afasta-se dele por quem tinha um amor platônico “foi-lhe aparecendo a diferença que havia entre ambos, de gosto, de tendências, de vida” (QUEIROZ, 2010, p. 84).

As primeiras impressões sobre a protagonista sugerem que se trata de uma moça simples, que se destaca pela formação educacional e por não ter medo de romper com as normas imposta. Ela é uma professora independente que dá aulas e ajuda os retirantes nas horas de folga. Se a construção de sua identidade de gênero representa uma ruptura com a sociedade rural, sua aula de solidariedade vai além e extrapola os limites do sertão. Para justificar nosso argumento, passaremos a comentar como essa protagonista assume diferentes papéis sociais.

No decorrer da narrativa, Conceição passa por constantes deslocamentos sociais. Ela se desloca para ajudar a avó-mãe, depois para ministrar suas aulas e, por último, para atuar como voluntária no campo de concentração de retirantes da seca. Tal mobilidade aponta para o externo, para a colaboração com o outro. Portanto, em *O quinze*, os deslocamentos espaciais da protagonista reforçam sua postura de resistência e de luta pelos direitos do outro. Essa preocupação é fundamental para uma aula que destaca o olhar do texto para o social.

Conceição inicia sua trajetória no “Logradouro, a velha fazenda da família, perto do Quixadá” (QUEIROZ, 2010, p. 14) e viaja no trem para Fortaleza. Nessas viagens, observamos um deslocamento cultural, no qual ela passa a se entender à medida que compreende as diferenças à sua volta, pois pensamos a viagem como um processo que nos aproxima do estranho como parte da travessia (LOURO, 2008, p. 13).

Essas travessias sociais são também de consolidação de valores éticos. Em seu cotidiano, Conceição faz diversas travessias sociais que reforçam seu compromisso social com o outro. Por exemplo, quando passa pelo “Campo de Concentração... fugindo da promiscuidade e do mau cheiro do acampamento” (QUEIROZ, 2010, p. 61). Assim, o contínuo deslocar dessa personagem reforça sua intervenção social de ajudar o outro diante de adversidades sociais e geográficas impostas pela catástrofe da seca.

Tais deslocamentos podem ser lidos como parte da identidade de Conceição, uma mulher que vive para o outro. No contexto da seca, ela não tem um lugar para chegar, nem um destino para alcançar, pois há também a mudança interna que se dá ao longo do trajeto (LOURO, 2008, p. 13). Portanto, como uma protagonista, que se preocupa em construir uma identidade feminina fora do padrão, ao mesmo tempo em que colabora com o outro, *O quinze* pode ser explorado por meio de uma leitura híbrida em que tanto sua estética, quanto a social convergem para uma crítica social.

Desse duplo movimento, o externo, praticado nas visitas aos retirantes, e o interno, vivido por Conceição, identificamos questões de gênero fundamentais para entendermos as subjetividades por trás dessa protagonista. Tal representação reproduz uma postura política de não acomodação e de algo em trânsito para a mulher.

Além de o deslocamento de Conceição significar uma opção feminista de resistência, também pode ser lido como um movimento de alteridade, que dá voz a outro. Justamente por ir ao encontro do

retirante, Conceição está sempre se deslocando. Ela está se movimentando, rompendo fronteiras, pois “a noção de alteridade é sempre colocada em contraponto: ‘não eu’ de um ‘eu’, ‘outro’ de um ‘mesmo’” (JODELET, 1998, p. 48). Ela não mede consequências para ajudar seus familiares, amigos e conhecidos.

Esses movimentos são indispensáveis para uma leitura híbrida dessa obra, pois reforça que se trata de um texto para além de rótulos. Ele é híbrido e pode ser explorado tanto como uma obra de desconstrução do papel feminino em uma sociedade rural, como um texto que traz a alteridade para o centro da narrativa. Tais posições identitárias nos ajudam a entender o lugar de destaque de Conceição na história da literatura brasileira, uma personagem que “saía de casa às dez horas e findava a aula às duas. Da escola ia para o Campo de Concentração, auxiliar na entrega dos socorros” (QUEIROZ, 2010, p. 77). Essa professora tem um árduo trabalho de ensinar e levar esperança para o campo de refugiados da seca, visto por muitos como a única chance de sobrevivência.

Assim, tais contatos de Conceição com aqueles que precisam de sua ajuda podem ser vistos como tríplexes, pois envolvem alteridade, identidade e compreensão da diferença. No processo de construção da alteridade, o outro e o mesmo estão fundados em uma experiência de pluralidade espacial, cultural e temporal (JODELET, 1998, p. 49). A partir dessa premissa, sustentamos a pluralidade de ângulos sociais de Conceição, como uma condição pioneira na relação entre feminismo e engajamento social na literatura brasileira.

A luta pelo outro passa a ser seu objetivo: “todos os dias venho aqui, ajudar na entrega dos socorros” (QUEIROZ, 2010, p. 63). Esse cuidar do outro é seu diferencial. Mas só isso não basta, ela se envolve e sofre com a miséria que assola a vida de todos. Esse sofrimento a leva a um ato de solidariedade maternal. Após ficar preocupada com a fragilidade da saúde do afilhado muito doente, Conceição propõe adotá-lo para lhe dar uma possibilidade de sobrevivência. Depois de 15 dias, o garoto sobrevive, pois “Conceição se desvelava em exageros de maternidade” (QUEIROZ, 2010, p. 112). Essas experiências de Conceição de cuidar da avó, dos amigos, do afilhado e dos retirantes ressaltam o quanto a alteridade se confunde com sua identidade.

Tais deslocamentos identitários reforçam o quanto ela está aberta aos desafios daquele contexto catastrófico, pois sua facilidade de tran-

sitar por espaços tão decadentes e de dar atenção aos excluídos leva em conta as dimensões simbólicas subjacentes a todas as relações com a alteridade (JODELET, 1998, p. 47). Observa-se, com isso, que ao se preocupar com o outro, Conceição deixa que essa voz também faça parte das estratégias de confronto da mulher com as normas padronizadas. Portanto, constata-se que ao se posicionar favoravelmente ao outro de classe sem construir um romance panfletário, nem pesar a mão no feminismo, Raquel de Queiroz iniciou uma tradição de equilíbrio entre forma e conteúdo ao explorar a luta da mulher por emancipação, sem esquecer os conflitos sociais que a cercam. Decidida a ocupar um lugar fora do casamento tradicional, Conceição ressalta sua posição fora da tradição: “quando a gente renuncia a certas obrigações, casa, filhos, família, tem que arranjar outras coisas com que se preocupe... Senão a vida fica vazia demais...” (QUEIROZ, 2010, p. 131). Essa preocupação com o outro se constitui em um dos pontos altos dessa protagonista que “revela uma trajetória ficcional de grande coerência do ponto de vista existencial” (XAVIER, 1998, p. 33).

Tais deslocamentos da protagonista podem ser vistos como uma busca de algo perdido ou adiado para a mulher naquele contexto. Logo, ao adotar o afilhado e continuar solteira, Conceição busca uma alternativa fora da família tradicional, outro posicionamento social. Dessa forma, os deslocamentos internos e externos de Conceição são frutos da insatisfação com os desequilíbrios sociais e as normas de gênero. Com tal proposta ideológica, em *O quinze*, a voz da mulher se confunde com a voz do outro. Essas vozes ecoam como gritos de repúdio ao tradicional, ao imposto e ao patriarcal. Com isso, identificamos em Raquel de Queiroz uma preocupação híbrida de fazer arte, pois ao construir uma obra duplamente engajada com as questões femininas e com a voz do outro, ela apresenta uma nova face para o romance de formação feminina, ressaltando a premissa de que política e estética fazem parte do aprendizado literário no Brasil (SANTIAGO, 2004, p. 71).

Tal constatação é possível pelas próprias opções estéticas de *O quinze*. O movimento da protagonista para fora de si é abundante e generoso com o outro. Nesse sentido, sua alteridade é exuberante e traduz a cooperação social como uma particularidade do mundo das mulheres. Conceição nos seduz por essa capacidade de se questionar, enquanto mulher, sem deixar de atuar politicamente.

Assim, essa obra já traz os indícios que a identidade feminina nem sempre é coerente e consistente, pois necessita de diferentes interseções com diversas identidades para conquistar seu espaço particular. Ao se projetar fora do casamento, Conceição passa a exercitar a alteridade como uma premissa da condição feminina que deve ir além de seus desafios particulares. Com essas soluções culturais, Rachel de Queiroz pode ser relida como uma escritora que dosou o inconformismo social da mulher com uma prática de atuação politizada nos dando uma aula de alteridade.

Considerações finais

Como sugerido no esboço teórico e no roteiro de leitura, a formação de um leitor preocupado com as questões de gênero passa por uma formação contra o preconceito e os conflitos de gênero. Para isso, devemos explorar a leitura do texto literário como parte desse desafio, visto que a proposta é a ampliação do horizonte cultural do leitor. Além disso, tal prática de leitura serve também como instrumento de democratização dos direitos da mulher.

Portanto, a prática híbrida de leitura questiona a memória coletiva das representações de gênero impostas pelo sistema patriarcal. Daí a importância de um modelo de leitura que valorize a revisão das identidades de gênero, visto que o leitor crítico é um coautor, um invasor com sua imaginação e experiência para atualizar os significados do texto. Logo, ao priorizarmos a formação do leitor pelo viés de gênero, as aulas de leitura passam a ser vistas como um processo de instauração de sentidos que variam e revisam os sentidos já construídos.

Esse modelo de leitura valoriza a participação do leitor, que “é responsável pela atualização dos textos” (ZILBERMAN, 2001, p. 88). Consequentemente, com a inclusão dos conflitos de gênero como roteiro interpretativo, o leitor vai aos poucos percebendo que o texto literário revela diferentes abordagens dos problemas sociais que devem ser historicamente situados, mas que, principalmente, devem ser comparados e problematizados a partir da sociedade atual.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CHIAPPINI, Lígia. Leitura e Interdisciplinaridade. In: CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005, p. 169-181.
- JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In Arruda, Angela. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-34.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MACHADO, Lia Zanotta. **Feminismo em movimento**. São Paulo: Francis, 2010.
- QUEIROZ, Rachel. **O quinze**. 87ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre**: crítica literária e crítica cultural. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2004.
- XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Brasil, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.
- ZILBERMAN, R. E SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

QUESTÕES ETNICORRACIAIS, UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Jeane de Cassia Nascimento Santos

Em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639 que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino básico. Essa alteração fez-se necessária, no sentido de direcionar o olhar para a diversidade étnica brasileira, não reconhecida pela história e pelos círculos letrados do Brasil. Consequentemente, além da possibilidade do pleno exercício da cidadania, na Lei 10.639/03 consta a necessidade de se contemplar o reconhecimento das produções letradas das culturas africanas. Para a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer nº 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, a Lei 10.639/03 tem por finalidade

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. (...) busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 10)

Assim, no sentido de revermos nossas relações, ainda não resolvidas de país escravista, ressaltamos a necessidade da inclusão de tais políticas de reparação, reconhecimento e valorização da cultura africana, pois entendemos que no Brasil, apesar de o discurso oficial apregoar a igualdade, o que observamos é a prática de ensino baseada numa cultura única, centralizada na valorização da cultura europeia, bem distante de nossa realidade. Dessa forma vale ressaltar que

convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm

sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (Parecer CNP/CP 003/04)

Desse modo, para a formação de uma sociedade mais justa, faz-se necessário desconstruir o mito da democracia racial tão presente na sociedade brasileira, para que se perceba a complexa rede de influências que compõe a cultura brasileira e suas significações. Dessa forma, a inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica não significaria apenas uma mudança de conteúdos na grade escolar. Deveria, no entanto, tratar-se de uma ação política, com agudas implicações nas relações perpassadas no cotidiano escolar, na formação dos professores e na autoestima dos alunos afro-descendentes que se veriam representados na literatura, nas artes e na história de forma positiva, caminhando no sentido de compensar prejuízos/danos sedimentados em nossa história.

Portanto, com a pretensão de atingir as mais diversas parcelas da população, vale ressaltar que os estudos de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se direcionam apenas à população negra; ao contrário, deve fazer parte do aprendizado de toda a população, com o propósito de se educar para a construção de uma sociedade de perfil multicultural, pluriétnico e democrático, como bem justifica Kabengele Munanga quando afirma que

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16)

Nesse sentido, entendemos que a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, mexeu não apenas com a estrutura das escolas de ensino básico. As universidades também recebe-

ram incumbências, na medida em que se tornam responsáveis por difundir ações para o cumprimento da lei, no sentido de direcionar o olhar para a diversidade étnica brasileira, até então pouco debatida na academia.

Ou seja, a Universidade e seu corpo docente têm papel muito importante, qual seja, trabalhar e preparar discentes e professores que necessitam de material e aporte teórico, a fim de ministrar o conteúdo programático recomendado pela lei. Dessa forma, tornar-se imprescindível a elaboração de métodos e estratégias de ensino que possibilitem, de forma básica e inicial, preparar discentes e professores para o desenvolvimento de aulas que envolvam a Lei 10.639/03.

Nessa perspectiva, é que lançamos, no contexto escolar da cidade Itabaiana-SE, o projeto Pibic *Lei 10.639/03: escola, literatura e identidade* vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (Gepiadde), que situa a questão do ensino da denominada literatura afro-brasileira e das literaturas africanas de língua portuguesa, sem esquecer, por outro lado, da formação de professores que atuam nas redes pública e particular de ensino, já que o ensino sistemático de história e de cultura afro-brasileira e africana, na educação básica, nos termos da Lei 10.639/03, liga-se aos componentes curriculares de educação artística, literatura e história do Brasil

O contato com a literatura se constitui como uma das maiores e mais importantes experiências do ser humano, uma vez que literatura pode proporcionar ao indivíduo um novo modo de perceber a si mesmo e o mundo a sua volta, podendo assim, despertar nesse indivíduo um olhar mais crítico e consciente. Tendo em vista a importância da literatura, apresentaremos algumas reflexões sobre a leitura de textos literários na escola, mais especificamente, aqueles pertencentes à literatura africana de língua portuguesa. Nosso intento é, portanto, apresentar informações, bem como tecer algumas considerações que venham contemplar o projeto, com o plano de trabalho intitulado *Lei 10.639/03: o texto literário na sala de aula*.

Na apreciação do tema, atribui-se ao texto literário o poder de seduzir o leitor e, assim, no contato com a literatura e outras artes, desde as séries iniciais do ensino fundamental, o aluno tomará gosto por outras leituras e não somente pela leitura literária. Defende-se desse modo que a leitura de obras literárias no ensino fundamental é de

fundamental importância, pois o desenvolvimento das faculdades estéticas como instrumento para a aquisição dos benefícios acima citados, também deve estar aliado à apreciação de outras artes, a saber: a música, o teatro, o cinema, bem como as ciências e a filosofia.

Buscando sintetizar as principais considerações feitas por diversos autores a respeito da importância da literatura no ambiente escolar, percebemos que todos são unânimes em reconhecer a importância e o fascínio que a literatura exerce sobre cada indivíduo. Ainda nesse sentido, segundo Osakabe (2005) “o ensino da literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não informativo” (OSAKABE, 2005, P. 30). Desse modo, acreditamos que o trabalho com textos literários voltados para uma abordagem positiva da cultura negra, poderá ser um caminho para a desconstrução de imagens negativas e estigmatizadas construídas em torno da população negra.

Desse modo, com a intenção de prepararmos nossos bolsistas para o desenvolvimento do projeto geral, estabelecemos um roteiro de leituras e análises de textos teóricos necessários para a compreensão e aplicação de textos literários africanos de língua portuguesa e/ou afro-brasileiros no contexto escolar. Tendo lançado mão desse aporte teórico e procurando, assim, cumprir o que estava previsto no nosso plano de trabalho, apresentamos aos discentes do ensino básico, textos literários africanos com o intuito de observarmos a recepção destes textos nas turmas envolvidas na pesquisa, com o objetivo de promover a valorização da diferença e da diversidade, despertando nos discentes a consciência acerca da pluralidade e singularidade das diferentes culturas. Além disso, fizeram parte das nossas atividades a pesquisa, leitura e análise de textos que demonstram, no ensino básico, ações afirmativas, no sentido de incluir textos históricos e literários em que se observe a presença e representação positiva do negro na literatura conforme prevê a Lei 10.639/03.

Para alcançarmos tais objetivos, partimos do entendimento de que a inserção de textos literários que abordem a temática relativa aos negros poderá ser um caminho para a desconstrução de imagens negativas que têm afetado a população negra. É pertinente observarmos que tais imagens, em sua maioria, continuam sendo veiculadas de forma estereotipada, revelando, desse modo, uma série de preconceitos contra essa população. Além disso, percebemos que os valores transmiti-

dos na escola permanecem centrados numa visão predominantemente eurocêntrica, prevalecendo, assim, a supervalorização da cultura europeia em detrimento de outras culturas; servindo-se, portanto, como meio reprodutor de estereótipos racistas, estimulando no alunado negro os denominados complexos de inferioridade e, em contrapartida, o complexo de superioridade no alunado branco.

Nesse mesmo projeto, também foi proposto o plano de trabalho *A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa*, voltado para análise de livros didáticos utilizados na escola. Neste viés, a Lei 10.639/03 representa um importante avanço acerca da perspectiva etnicorracial brasileira. A efetivação desta lei atenta, entre outras coisas, para o reconhecimento e valorização dos africanos e afrodescendentes no âmbito educacional. É válido enfatizar que essa medida é resultado de um longo processo de lutas e reivindicações, encabeçado especialmente pelo Movimento Negro, que agiu no constante empenho de destacar a importância dos estudos da história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar do nosso sistema de ensino, possibilitando a informação e o aprendizado sobre a expressiva contribuição desse grupo para a construção identitária do Brasil.

Sob essa perspectiva, historicamente, destaca-se o apagamento do sujeito negro nos materiais didáticos. Observa-se que o discurso do livro didático naturaliza o homem branco como representante da espécie humana, atribuindo a ele, características de prestígio, enquanto omite a perspectiva do negro. Desse modo, o aluno negro não possui referências positivas sobre seu povo e cultura, passando consequentemente a valorizar e respeitar a cultura alheia.

A não representação ou representação desvalorizada desses povos apenas reafirma as bases racistas predominantes na sociedade que abordam com maior especificidade aspectos negativos da cultura negra, atribuindo-lhe termos estereotipados e discriminativos. Esquece-se, portanto, de referenciar que, apesar de tantas adversidades, muito da cultura negra está presente de forma basilar na sociedade brasileira

A educação brasileira, assim como outros setores sociais, é permeada por desafios e problemáticas desde sua origem. Observa-se que a princípio, o ensino brasileiro era caracterizado pela seleção rigorosa de alunos, permitindo apenas que poucos membros da elite brasileira tivessem acesso a ela. Desse modo, os sujeitos que representavam a perspectiva africana e afrodescendente foram marginalizados duran-

te muito tempo do processo educacional, tendo respectivas origens e representações omitidas também dos meios de veiculação ideológica, especialmente nos livros didáticos.

Sob essa perspectiva torna-se interessante também, ressaltar o papel do livro didático na educação escolar. Destaca-se que na atualidade, apesar da tecnologia e globalização, esse material ainda se constitui como um importante auxiliar pedagógico, sendo considerado, em casos, o único acesso à leitura para crianças carentes. Diante deste quadro, pesquisas apontam que o livro didático espelha, na maioria dos casos, situações bem próximas à realidade, além de ser um forte veiculador de ideologias. Assim, a valorização etnicorracial nos materiais, pode auxiliar para que as crianças possam visualizar sua cultura e origem, de modo a entendê-la e valorizá-la.

A efetivação da Lei 10.639/03 pressupõe a valorização da temática africana e afrodescendente em materiais didáticos, de maneira a permitir abordagem e reconhecimento da etnia negra, perpassando informações e aprendizado sobre a África e respectivos africanos para diversos alunos. É interessante frisar, que com o surgimento da lei, medidas concomitantes também afetaram a Política Nacional de seleção de livros didáticos no Brasil (PNLD), uma vez que estratégias de combate a veiculação da discriminação racial explícita e implícita foram desenvolvidas neste setor.

No entanto, no decorrer do trabalho, pudemos observar que a heterogeneidade racial é pouco valorizada nos materiais didáticos oferecidos nas escolas públicas, demonstrando que a ausência representatividade negra corrobora para a edificação de um racismo praticamente institucionalizado nacionalmente. Além disso, a não representação positiva ou valorizada da etnia negra contribui para que as crianças omitam suas identidades, uma vez que, como na sociedade, o livro didático também marginaliza a veiculação da imagem do sujeito que representa a perspectiva africana a afrodescendente.

Nesse mesmo projeto, também trabalhamos *A diversidade étnica e as relações etnicorraciais em obras infantojuvenis afro-brasileiras*, por meio de leituras e análises de narrativas produzidas por autores engajados em questões relacionadas à multiculturalidade. Para a execução do trabalho, buscamos observar como se dá a construção da identidade e a valorização histórico-cultural afro-brasileira, pela representatividade da criança e jovem negro.

Como a Lei Federal nº 10.639/03 busca resgatar a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira, é inegável destacar que as contribuições da população afrodescendente estão presentes em vários setores de nossa sociedade. Uma delas é a literatura infantojuvenil que desde meados dos anos 70, busca retratar, de uma forma mais fidedigna, a realidade social brasileira, com a inserção paulatina de uma representação menos estereotipada das questões raciais. Todavia, ainda era comum observar nas narrativas uma hierarquização social que deixava os personagens negros em situações de desprestígio.

Contemporaneamente, algumas obras estão apresentando uma ruptura com estes antigos modelos de representação. Nestes casos, busca-se apresentar os personagens afrodescendentes inseridos no âmbito histórico-econômico-social brasileiro, atentado para a tentativa de ressignificação da identidade. Nesse caso, pode-se ressaltar que a criança ou jovem afro-brasileiro vendo-se representado, de forma positiva, nos textos literários, passa a sentir orgulho de sua origem racial e da história de seu povo. Também, é importante observar que mesmo havendo a preocupação em denunciar as discriminações, ainda há obras com traços de estereotipia. Nesse sentido, atenta-se ainda para algumas formas de hierarquização entre brancos e negros, denotando-se o quão distante estamos do ideal de igualdade.

Desse modo, apesar dos aspectos negativos ora mencionados, é possível, por meio da leitura e análise dos textos infantojuvenis escolhidos para a execução do projeto, destacar a presença de elementos que valorizam a identidade afro-brasileira, num claro comprometimento de levar adiante questionamentos envolvendo a contribuição da cultura negra para a formação da identidade brasileira. Também é importante observar que os autores não apresentaram essas questões de uma maneira fantasiosa, pelo contrário, retrataram as ideologias pelo caráter de denúncia e de constatações da realidade. Além disso, aponta-se para a importância das discussões sobre a representatividade das personagens negras femininas que também envolveram as discussões.

Nas obras analisadas, podemos ressaltar que o modo como acultura de um povo é ou não valorizada, determina como os indivíduos, nesse caso, as crianças e jovens, identificam-se com ela. Por isso, é de fundamental importância que, desde cedo, seja incluídas nos currículos escolares temáticas relacionadas às questões raciais que apontem para o entendimento e aceitação das diferenças étnicas. Por fim, podemos

corroborar que a criação da lei e das políticas afirmativas representa uma grande conquista para a população afro-brasileira, mesmo observando ainda que os traços de preconceitos e estereótipos ainda estão fortemente enraizados em nosso país.

Por fim, tendo em vista as discussões apresentadas no projeto, entendemos que ainda existem muitas dificuldades por parte dos profissionais de ensino em abordar com discernimento os temas etnicorraciais. Atribuímos esse fato à ausência de recursos e de apoio, somados a uma formação precária no que diz respeito à instrumentalização desses profissionais para lidar com esses temas. Tal situação acaba por demonstrar que a carência de ações afirmativas por parte dos Estados e municípios, no sentido de observar a importância e urgência do cumprimento da Lei 10.639/03 por meio da promoção de cursos e preparo dos docentes. Dessa forma, diante de tal realidade e no cumprimento de seu papel social, concluímos que além de outras instituições, também cabe à universidade, por meio de seu currículo, pesquisas e corpo docente preparar professores e/ou comunidade com o aporte teórico-metodológico necessário para a difusão não só da lei, como também da valorização da diferença e da diversidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília-DF: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OSAKABE, Haquira. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura: A propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.) **O Texto na Sala de Aula.** 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES

Deise Santos do Nascimento

Rajanilza Santos da Silva Barboza

Tendo em vista o panorama da educação brasileira, identificado por meio dos instrumentos de avaliação educacional no país, a exemplo da Prova e Provinha Brasil e PISA, o mau desempenho dos alunos nos aspectos de leitura e escrita; refletimos e percebemos a urgência em proporcionar ao estudante um trabalho com os textos literários que seja capaz de despertar o interesse pela leitura não apenas em uma atividade específica, mas diante de uma nova abordagem dada ao texto, que ele possa querer ter contato com outros, de maneira espontânea e assim contribuir com o seu desenvolvimento de letramento.

Neste capítulo, pretendemos discutir acerca de um método de leitura que promova um diálogo com o leitor, que se torne colaborativo, e que traga à tona questões relacionadas aos aspectos pessoais e psicológicos do leitor aliados aos seus aspectos sociais e culturais. Com esse efeito, o texto passará a ser significativo e atraente. Portanto, em meio a essa prática interdisciplinar será possível encaminhar o aluno a refletir sobre seu espaço e sociedade, por meio da subjetividade do texto literário.

Outro evento a lembrar é o conhecimento prévio e de mundo, que esse “novo” leitor possui, conhecimento que muitas vezes, na atualidade, vem sendo obtido por meio de aparatos tecnológicos, os quais se tornam cada vez mais acessíveis à população de baixa renda.

Diante dessa realidade, fala-se aqui na introdução de recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação como aliados para o desenvolvimento das atividades com textos na escola, uma vez que nossos alunos já se mostram bem conhecedores dessas ferramentas.

Sobre esse prisma, Roger Chartier traz à tona o gênero digital e comenta:

as possibilidades do livro eletrônico convidam a organizar de forma diferente o que o livro, que é ainda o nosso, distribui de forma

necessariamente linear e sequencial. O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não - linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em números virtualmente limitados (CHARTIER, 2002, p. 108-109).

Nessa linha de pensamento, observa-se que o texto vem assumindo outras características e funções e que a escola deve preparar-se para acompanhar essas transformações e bem se aproveitar delas.

Dessa forma, nada mais do que coerente a partir do momento que se possibilita o aluno a adentrar nos textos com suas experiências, expectativas e inquietações, oportunizar, na mesma medida, novos espaços onde possam buscar inspiração, conhecimento ou mesmo divulgar e dialogar com novas ideias.

De acordo com Brito e Sampaio, (2013), nos dias atuais não se pode mais tratar o texto na mesma ótica que refletia a sua aplicabilidade em ambientes que não se faziam presentes a influência da rede mundial de computadores, internet e os próprios aparelhos tecnológicos, uma vez que, diante dessa nova configuração, os textos passam, dentro de um espaço diversificado da comunicação - a apresentar quando características multimodais, agregam múltiplas informações e funções, o que faz mais uma vez aqui confirma a sua relação com o social e os novos tempos.

Observa-se, assim, que a oportunidade a ser dada aos textos, nas atuais salas de aula deve se fazer interdisciplinarmente, ou seja, a literatura sairá do espaço estético-artístico, historiográfico e será tratada como uma produção estética - cultural marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica, (GOMES, 2012).

Dialogando com essa proposta, verificamos que de acordo com o que é colocado e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), espera-se que ao final dos nove anos do ensino fundamental, os alunos possam adquirir, progressivamente, conhecimentos e serem admitidos no ensino médio “(...) com uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (...) PCN, 1997, p. 38”. Dessa forma, ao tratar mas especificamente nos trabalhos e habilidades com a leitura é objetivado o seguinte ponto:

Valorizar a leitura como fonte de informação, via acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética,

sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (PCN, 1997, p. 42).

Portanto, ver as práticas de leitura na escola como uma oportunidade particular de compor o conhecimento e não tão somente como uma fantasia, uma idealização da realidade, exercício da linguagem, na atualidade, faz-se importante para o desenvolvimento e formação de um cidadão leitor crítico. Entretanto, ambas as situações devem ser vistas paralelamente no ambiente de ensino, pois será a partir desse conjunto que se oportunizará a racionalização e consequentemente o aprendizado da língua e também o desenvolvimento pessoal, uma vez que se farão correlações com o cotidiano.

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc, postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (PCN, 1997, p. 37-38).

Para Todorov, o grande problema para a realização dessas aulas, atualizando para o contexto brasileiro, estaria na base não apenas das práticas de alguns professores, mas também na teoria dessa disciplina e nas instruções oficiais que o determinam (TODOROV, 2009, p.26).

Ler por ler não contribui em nada com a formação de um indivíduo, no ambiente escolar. O ideal é que a leitura, na escola, seja mediada de maneira que a reflexão, a crítica, a história e a sociedade possam ser conhecidos, analisados e colocados ou não em prática.

Partindo dessa análise, nota-se que o currículo escolar está pautado por ações de certa forma metódicas as quais desprivilegiam uma análise reflexiva dos textos, em sua produção e recepção. O que faz concluir que os estudos literários, que desde cedo deveriam ser promovidos nas escolas de maneira mais significativa, na atualidade não vem atendendo tal expectativa, pois encontramos cada vez mais alunos desmotivados à leitura e quando se disponibilizam a ter contato com ela não conseguem apreciá-la.

Regina Zilberman trata dessa questão discutindo no ponto que diz que os textos literários, pelas suas indeterminações, às individualida-

des dos temas, singularizam-se mais pela falta do que pela presença de informações. Há neles espaços ou mesmo lacunas que precisam da intervenção do leitor para que se complementem e que assim o leitor venha a se tornar coprodutor da obra em questão. Nessa ordem, a autora chega à conclusão afirmando que “[...] são as indeterminações que permitem ao texto ‘comunicar-se’ com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra [...]” (ZILBERMAN, 2001, p. 51). Dessa forma, concluímos que a ideal forma de atrair um leitor é tornando-o participante da obra literária, torná-la significativa, mesmo que seja por meio da imaginação, criatividade e principalmente por meio da cooperação interpretativa.

Na oportunidade, aqui chamamos a atenção para a possibilidade do desenvolvimento e aplicação da leitura interdisciplinar do texto, a partir de uma metodologia paródica, como sugere Gomes:

a leitura interdisciplinar é o exercício em que o leitor inclui questões de pertencimento identitário no roteiro de sua interpretação para identificar a camada ideológica explorada pelo autor. [...] Para maior criticidade, propõe-se a leitura paródica como uma prática provocativa de análise de textos [...] mesmo sem ser guiado pelo princípio da originalidade, o texto paródico traz atualização do tema como uma revisão artística. Para uma leitura paródica, o conhecimento de outros textos estéticos e culturais possibilita ao leitor o desenvolvimento da habilidade de contrasta (GOMES, 2012, p. 19).

De acordo com Stella Maris Bortoni Ricardo, (2005), a escola não pode ser apenas um espaço onde encontraremos alunos matriculados a espera do depósito de conhecimento e informações que nada têm relação com o mundo que está após os muros da escola. O ambiente escolar deve proporcionar uma mudança de comportamento e o ensino de língua portuguesa deveria formar o indivíduo para toda e qualquer situação em que possa se encontrar.

Segundo a autora:

Entre os muitos problemas que afligem o processo ensino-aprendizagem da língua materna no Brasil, estão, certamente, os relacionados com o aumento e a diversificação da clientela que ocorre às escolas, [...], não obstante essas mudanças, não se cuidou ainda de repensar (ou elaborar) uma política educacional mais realista e mais adequada a essa clientela, que já não provém quase que exclusivamente das classes média e alta, mas também da classe trabalhadora e até dos segmentos considerados marginais ao sistema de produção (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 27).

Nesse contexto, percebe-se o quanto é importante levar para a sala de aula o mundo em que o aluno está inserido, de maneira que se possa contribuir com o desenvolvimento e progresso, mostrando o estudo a partir de uma perspectiva mais prática.

Dialogando sobre a temática, Todorov apresenta em sua obra *A literatura em perigo*, a seguinte colocação:

os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra [...] é preciso ir além [...] é preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 33).

Sugere-se, então, para o desenvolvimento de um método de leitura de maneira contextualizada, a utilização de determinadas obras, em sala de aula, que tratem justamente de questão de vivências sociais, da ambição seguida da exploração do homem por ele próprio, sexualidade etc.; fatos, hoje, muito bem notados em nossa sociedade, o que já possibilita dialogar com os alunos o texto literário com uma temática atual, além de discutir abertamente as relações étnico-raciais, situações trabalhistas, violência e comportamento sexual.

Com base nessas informações, pode-se dizer que o trabalho com o texto literário nas escolas não necessita se apoiar na estética das obras, apenas, e muito mais, em seu conteúdo, já que as considerações vistas na atualidade demonstram que o leitor pode orientar o curso de uma obra, isto é, o valor estético de uma obra depende de seu leitor. Luiz Costa Lima, em sua obra *“A literatura e o leitor”*, que trata sobre a estética da recepção discute o seguinte:

o valor da arte, ainda que sustentado na materialidade da obra, se atualiza tão só na consciência do observador. É verdade que o tratar como “reflexo e correlato” do artefato material é tremendamente embaraçoso, pois supõe que a valoração estética depende de uma representação passiva, isto é, em que o receptor duplicaria subjetivamente o que já estava dado (LIMA, 2012, p. 25).

No entanto, com relação à análise de um texto, o autor apresenta, ainda, que:

a obra assume seu caráter histórico quando a intervenção do leitor não se confunde com a de um mero complemento. Não é esse, entretanto, o caminho que toma a reflexão inicial de Jauss. Ao contrário, contenta-se ainda em declarar que o conjunto de eventos da literatura é fundamentalmente constituído pelo horizonte de expectativas da experiência literária de leitores, críticos e autores contemporâneos e posteriores (LIMA, 2012, p.20).

Percebe-se que nessa passagem a intenção do autor é alertar para o fato de que o trabalho com um texto deve se pautar em uma provável memória literária do leitor, da qual ele possa reunir e consequentemente extrair as informações que possui para corroborar, então, com a sua formação literária. Dessa forma, compreende-se que o uso dos clássicos em sala de aula pode ser feito, desde que haja a possibilidade de explorar esse “horizonte de expectativas” que há no leitor em formação e aproveitar isso para a motivação e o hábito à leitura.

Para Edgar Morin, autor de obras que analisam o sujeito, e que defende a questão de que a reforma do pensamento é condição necessária para sermos sujeitos na humanidade e nos tornarmos sujeitos autônomos; a ideia seria de que se reconectem os saberes para então nos apropriarmos de melhores oportunidades e alternativas para solucionar as questões essenciais. Morin ressalta que diante de um mundo inundado de complexidades é necessário incentivar ideias complexas que tratem de:

reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2003, p.25).

Diante desse panorama, observa-se que Roland Barthes coloca que os textos podem ser tratados como e também como uma vez que os primeiros tratam da questão dos textos que dão espaço apenas para o olhar estrutural, obedece à tradição; já os segundos buscam proporcionar o rompimento dos conceitos, o que abre a possibilidade de leituras, de releituras, criações a qualquer momento, não atendendo à tradição, não se apegando aos modelos, a conceitos que muitas vezes não dialogam tão somente em uma obra e/ou escola literária (1992, p. 38).

Então, chega-se à conclusão de que as atividades com um texto podem ser realizadas a partir do olhar do leitor, o qual será dotado de

habilidades específicas para uma determinada leitura e, passar a ter uma visão estrutural da obra, ou mesmo com base no entendimento que vem construindo no decorrer da leitura ele possa criar seus conceitos e observações sobre o objeto em análise, sem a preocupação com a estética, com a tradição, com os cânones literários.

Para tal evento, Barthes coloca que interpretar um texto:

não é dar-lhe um sentido (mais ou menos embasado, mais ou menos livre), é ao contrário, estimar de que plural é feito. Tomemos, inicialmente, a imagem de um plural triunfante, não limitado por nenhuma coerção de representação (de imitação) (BARTHES, 1992, p. 39).

Um dos prováveis motivos que podem distanciar, afugentar os jovens leitores dos livros seria a não equivalência da interpretação do conteúdo dos mesmos, de acordo com os manuais, estéticas e/ou situações já pré-definidas, ou mesmo o difícil acesso à essência da obra.

Portanto, percebe-se que se for oportunizada a compreensão por meio da decodificação dos sentidos do texto, os significantes, por meio da junção de ideias, informações pertinentes à obra em questão, de forma a se entrelaçar no objetivo de proporcionar uma informação, apresentar um texto ideal que dá a oportunidade de acesso por diversas portas interpretativas, sem ao menos considerar que uma seja a principal, a mais importante para a apresentação do conteúdo e temática a partir de condições plurais de leitura, que podem ser proporcionadas, o trabalho a ser realizado com os textos tende a ser mais satisfatório.

Tendo em vista essa necessidade, mais que urgente de reformulação de nossa prática pedagógica e o foco acerca de uma das funções da escola, que é de preparar o aluno para a vida, Mary Rangel e Wendel Freire apresentam esse momento revolucionário como um desafio e fazem a seguinte análise:

esse desafio inclui, entre outros, o de acompanhar a dinâmica dos processos e meios de comunicação, num mundo em que é cada vez menor o tempo no qual todos os conhecimentos são redesenhados, tamanha a velocidade informacional e tamanha a celeridade das descobertas e das novidades tecnológicas. (RANGEL & FREIRE, 2012, p. 31).

Nessa perspectiva, atender à retórica clássica, na atualidade, não faz mais sentido uma vez que o ambiente escolar exige que seu espaço esteja contextualizado perante a realidade e meio do aluno/leitor e,

por isso, solicita mais dinamismo e objetividade nas aulas, principalmente nas de leitura e língua.

Na oportunidade, percebe-se que por mais fechado que seja um texto, seu diálogo pode ser feito a partir da bagagem de mundo carregada pelo aluno e esse deve perceber que não são as estruturas pré-estabelecidas que apresentam o sentido e todo um contexto aliado aos conhecimentos prévios do leitor e as possíveis conexões que um texto pode fazer com outros textos, em seus mais variados gêneros.

Para a situação, Antônio Carlos Xavier comenta:

não há dúvida de que todo ser em formação intelectual, principalmente na adolescência, precisa de: a) variar a leitura dos gêneros de texto que circulam na sociedade a fim de ler e distinguir [...]. b) variar os suportes, as superfícies dos objetos de leitura, para assim ter contato com o papel, com os diferentes formatos de livros, jornais, cartazes, panfletos etc. Essa variação de suportes vai ampliar a experiência de leitura destes aprendizes que são privilegiados por viverem esse momento de transição do papel (analogico) para a tela (digital), no qual experimentam a simultaneidade de semioses e vivenciam a clipagem das linguagens . (XAVIER, 2005, p. 05).

Entende-se, então, que esse evento de práticas de intertextualidade o qual Umberto Eco denominará de “leitor modelo”, proporciona um leque de conexões para a compreensão de um determinado tema, ou mesmo direciona a outras leituras afins, já que os textos podem ser vistos como promotores de uma leitura aberta.

Algumas teorias da crítica contemporânea afirmam que a única leitura confiável de um texto é a leitura equivocada, que a existência de um texto só é dada pela cadeia de respostas que evoca [...] um texto é apenas um piquenique onde o autor entra com as palavras e os leitores com o sentido. (ECO, 2005, p. 28).

A partir dessas colocações, reforça-se mais uma vez o tão plural trabalho a ser proporcionado com os textos. Entretanto, é importante frisar que os procedimentos de interpretação podem ser de caráter indefinido, em virtude da existência dos inúmeros símbolos presentes na língua e, conseqüentemente, a sua pluralidade (ECO, 2005). O texto deve sempre ser visto como um elemento aberto, uma vez que está envolvido com processos comunicativos que se colocam incapazes de obter significados únicos, já que ele pode dizer tudo, exceto aquilo que o autor queria que dissesse (ECO, 2005).

Dessa forma, entende-se que analisar um texto significa percorrer pelo seu contexto social e histórico, parafrasear, valorizar o conhecimento de mundo, perceber as suas evocações, polissemias e isotopias semânticas. Tudo isso para proporcionar ao leitor modelo o melhor espaço para sua atuação. Com efeito, Umberto Eco assevera que:

Um texto pode prever um leitor-modelo com direito de fazer infinitas conjecturas. [...] Como a intenção do texto é basicamente a de produzir um leitor-modelo capaz de fazer conjecturas sobre ele, a iniciativa do leitor-modelo consiste em imaginar um autor-modelo que não é o empírico e que, no fim, coincide com a intenção do texto. (ECO, 2005, p. 75).

Assim, ao avaliarmos essas perspectivas, percebemos que as práticas de leitura estão relacionadas a atos colaborativos, os quais devem ser capazes de aceitar vários elementos como contribuintes para a formação da consciência do leitor e mostrar que um texto pode ser interpretado, quando se respeita seu plano de fundo cultural e linguístico, ou utilizado para o atendimento de necessidades e fins pessoais.

Nesse aspecto, convém aqui perceber que as atividades com a leitura podem ser ações conduzidas e/ou encaminhadas a possibilidades que contemplem não somente o momento da obra, mas que se faça um diálogo com outras para que o leitor possa perceber os variados sentidos do texto e como eles se apresentam e dialogam com a atualidade, interesses pessoais e sociais e, assim, se encontram com a estética. Uma vez tido o contato com os livros e aos alunos, leitores, dada a oportunidade de dialogar, de refletir, de torná-lo parte da vida, de acompanhar o tempo e suas transformações, o acesso involuntário aos textos pelos leitores juvenis ocorrerá de maneira mais intensificada, pois haverá uma identificação com a obra, um encontro entre sujeitos.

Na oportunidade, pode-se compreender que cabe à escola proporcionar aos seus alunos oportunidades ímpares com os textos literários, pois uma boa apresentação deles fará com que haja o interesse pela busca de outros que sejam capazes de envolver tanto ou mais, como envolveu a leitura do primeiro que teve contato. Tomar a leitura como obrigatória não contribui para a formação de leitores críticos e motivados. Pelo contrário favorece a contatos superficiais e descontextualizados com as necessidades artísticas e linguísticas do aluno.

É importante, aqui, observar que os textos não são presos ao tempo. Eles fazem parte de uma rede de intertextualidade, é ponto culminante para a leitura dos textos de grandes autores consagrados na literatura brasileira e mundial e fator interessante para a sua interpretação.

Mudar a forma de tratar os textos não vai retirar deles sua preciosidade ou função social, seria apenas uma oportunidade de contextualizá-lo com seu leitor, espaço e tempo. Diante disso, Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro Silva, afirmam que é preciso “[...] que a escola transforme a leitura literária que patrocina em uma atividade mais significativa [...]”, 2005, p. 93).

Ponderando as reflexões até aqui apresentadas, podemos levar em consideração que o olhar aplicado aos textos a serem apresentados em sala de aula deve ter a atenção de proporcionar o diálogo com as mais variadas situações, passando pela cultura, história e contexto de um povo e sua língua.

A partir do momento em que se privilegie a interpretação com base na intertextualidade e contexto em que se situa o leitor, os textos passarão a se encontrar na sala de aula como passaporte para o desenvolvimento pessoal e social, gerando, consequentemente, um público crítico, atento e valorizador de sua cultura e história.

Leitura e fabulação em Nélide Piñon

A proposta de leitura literária se justifica em face de a necessidade de incentivar aos alunos para o ensino de literatura. Para isso, buscamos, por meio da fabulação de texto envolver o aluno a ser coautor do processo. É relevante porque fabular faz parte da natureza humana, é um modo que desperta em cada um de nós o apelo ao sonho, à necessidade da fantasia e da imaginação. “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 1995, p.174). Lembra ainda o autor que a criação ficcional ou poética está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, entre outros gêneros. Todas elas ganham forma por força do imaginário, essa necessidade de fabulação, como ele mesmo versa no decorrer do texto, é uma necessidade que faz parte da natureza humana.

É preciso destacar que, para o objetivo desta proposta não se pode esquecer a importância do papel do leitor como um agente social.

Assim, propomos um método de ensino que priorize o mundo da fabulação e do poder do imaginário dos jovens e que são enfatizados por Nélida Piñon em *A roda do vento*, livro de estreia da autora na literatura infanto-juvenil. A pretensão é mostrar uma das formas possíveis para atingir o objetivo de formar leitores críticos e participativos.

A obra nos remete à arte de narrar, conjugada a uma escritura que se abre a misteriosos horizontes, conduzindo o leitor, não apenas o infanto-juvenil, mas de todas as idades ao universo do imaginário, por intercâmbios entre culturas, temporalidades e geografias. No prefácio-entrevista de *A roda do vento*, a autora versa que os leitores em sua companhia, tornar-se-ão “parceiros, sócios aliados nesta aventura narrativa”. Sairão “da atitude passiva” para coparticiparem da narrativa. Entende-se que há um diálogo com os pressupostos da estética da recepção no que se refere à importância da leitura literária por uma abordagem que coloque o leitor como partícipe da construção do sentido no texto literário.

Dessa forma, a preocupação deve estar em trazer o universo ficcional para o imaginário do jovem brasileiro e de seus desafios pessoais e coletivos próprios de sua faixa etária. Esse elemento é consideravelmente importante para este método de leitura do texto e literatura, uma vez que pode permitir que os alunos reflitam de forma crítica e criativa sobre o que leem e, assim, possam se preparar para a construção de produções mais elaboradas e reflexivas, relacionadas às problemáticas que permeiam a sociedade de um modo geral.

Exemplo disso pode ser visto ao longo do texto da referida obra, com Gênia, a contadora de história, a qual “reforçava as palavras com gestos. E no afã de conquistar a imaginação dos sobrinhos, de acender-lhes a chama do coração, pedia-lhes que jamais deixassem de acreditar na força das palavras” (PIÑON, 2012, p.27). A tia ensina, sobretudo, as crianças a olharem o horizonte pela retina da invenção. “Quando se inventa, tudo fica melhor” e lhes diz que “para cada história oficial existe uma outra enrolada como um caracol. Justo aquela que por seu mistério, merecia ser desvendada, caso se quisesse ir ao fundo do poço da verdade” (PIÑON, 2012, p.12- 41). Observa-se na obra que a personagem Gênia transcende os modelos tradicionalistas e instiga a criança a analisar o que está por trás de cada verdade. E com narrativas fabulosas e criativas lança às crianças (os seus sobrinhos) sementes que os levem à reflexão para participarem das aventuras imaginadas ou vividas. Ela também lhes induz a ler os fatos nas entrelinhas.

Nesse sentido, pode-se traçar uma relação dialógica entre *A roda do vento* e a história de Minguilim, personagem de uma novela de Guimarães Rosa. Há um momento no conto rosiano em que o doutor aparece com seus óculos, e o garoto que até então era míope pôde realmente ver. Esses óculos representaram para a personagem: a possibilidade de enxergar os dados do mundo com mais esperteza, cores e verdades.

Já na obra nelidiana, Gênia lembra o artifício do doutor ao clarear os corações e mentes das crianças. A tia representa com o poder que emana da palavra o que os óculos representaram para Minguilim: a possibilidade de ver com mais encantamento, essa revelação é vista em *A roda do vento* no momento em que Tarzan diz: “se era capaz de pensar, de sentir, por que haveria de esquivar-se das palavras? De encará-las, como criaturas vestidas, calçadas, pedindo licença para entrar na casa? O medo é gostoso, pai, arrepiando a pele. É melhor o medo que nada” (PIÑON, 2012, p.36).

Nesse trecho, percebe-se que o menino está em busca de novas experiências e sensações de um mundo até então desconhecido. Com isso, a personagem reconstrói seus horizontes e aprende a olhar o mundo pelo binóculo do “mais além”. Nota-se essa manifestação no momento em que “Tarzan desenhava um violino no papel. Saía torto, o arco sem inclinação. Mas ele insistia em dizer que aquilo ali, a despeito da aparência, era um violino de madeira, do qual se arrancavam sons, para que se pudesse cantar” (PIÑON, 2012, p.5).

A autonomia do garoto já é resultado de crescimento intelectual, pois se desarma de qualquer conceito, de qualquer ideia preconcebida. Tanto é que, mesmo já conhecendo os lugares os quais já está tão acostumado a passar, não descarta a ideia de que algo diferente é capaz de surpreendê-lo. Nessa busca do imaginário, o menino sai de si e se transforma naquele que é capaz de ver nos objetos, nas paisagens, nas palavras, algo mais do que o simples olhar pode captar.

Pelo exposto anteriormente, é imprescindível mediar a leitura de modo que leve em conta o leitor como um coautor do sentido do texto literário, ampliando seu “horizonte de expectativa”, tornando-o mais crítico e participativo. Para isso acontecer, é preciso que ele perceba na leitura literária um mínimo de sentido, de beleza, ou como algo que possa agregar valor à sua vida, e desse modo se sentir motivado por meio das possibilidades que o livro oferece. O encontro com o texto literário é sempre um momento de revelação.

É possível constatar, pela história, que a obra é de grande contribuição para o aumento do repertório de leitura. Esse convite é uma abertura para as múltiplas vozes que subjazem o discurso literário de Nélide Piñon. Há no texto em análise uma relação dialógica com outros textos, tais como ecos infantis de João e Maria, O pequeno príncipe, alusões bíblicas e mitos gregos.

Esse “mosaico de citação” presente na narrativa nos remete também ao mundo de Monteiro Lobato num jogo parodístico, em que o ambiente rural, a casa de família, a contadora de história nos faz lembrar o Sítio do Pica-Pau Amarelo. “Esta re-atualização memorial corresponde bem ao que é tratado pela estética da recepção, sob a noção de “fusão de horizontes”: na leitura, o tempo muda de natureza e torna-se propriamente dito trans-histórico” (SAMOYAUULT, 2008, p.95). O texto nelidiano, ao estabelecer essa relação intertextual, constitui-se num espaço plural em que se podem ler múltiplos textos que, por sua vez, também possuem ancestrais na série literária, com os quais se relacionam. Nesse sentido, “As idéias não pertencem a ninguém, elas circulam, voam, dispersam-se e pousam, de acordo com os ventos, cuja orientação é preciso medir. Tudo está dito, mas redigo o que quero” (SAMOYAUULT, 2008, p.71).

A leitura da obra de Nélide Piñon com o pressuposto da teoria da recepção oferece ao leitor a possibilidade de sua emancipação, ampliando a percepção que tem de sua realidade. Observa-se o reforço da tia que contava as histórias em pedaços, o que faz alusão a Scherazade, em *Mil e uma noites*, ao deixar em suspenso o narrado. Desse modo, com a sua mediação, a tia Gênica colabora para ampliação do “horizonte de expectativas” dos sobrinhos, preparando-os para leituras mais complexas.

A leitura vai seduzindo o leitor e permite a ruptura do “horizonte de expectativas” com o final da narrativa inconclusa. As crianças pedem “vamos, tia, conte-nos logo a verdade. Qual a história de João, de seu sócio, do vento e do velho a que se referiram” (PIÑON, 2012, p.93). A tia disse que responde mais tarde. A obra se fecha em suspenso. Cabe ao leitor participar com seu ponto de vista do processo literário, de modo a completar lacunas do enigma, ou melhor, de acordo com o seu “horizonte de expectativa” tornando-o não apenas cúmplice, mas coautor da obra, uma vez que, a obra literária só tem existência a partir da interação com o leitor. Assim, o texto literário abre espaços de interrogação, de meditação com o mundo interior.

Cabe aqui colocar que uma atividade como essa, voltada para as nossas crianças que chegam à escola com o sentido disperso e ainda sem a motivação para o hábito à leitura; deve ser realizada por meio dos aparatos tecnológicos para atualizar a leitura do texto aos anseios, interesses e contexto do aluno, a exemplo do uso de filmes que tratem do maravilhoso para dialogar com a temática da obra e a criação de um espaço da apresentação da narrativa atualizada com o contexto social e escolar em que vive a criança. Nessa oportunidade abre-se espaço para a recriação do enredo através de softwares específicos para esse fim ou, na indisponibilidade desses, adere-se ao uso do celular para a produção e o computador para editar e apresentar.

Considerações finais

É preciso um ensino de literatura em que o aluno encontre nos livros, a fonte de sabedoria e inspiração, resgatando uma beleza que enriqueça sua existência para melhor compreender a si mesmo. Elemento tão necessário nos novos tempos, em que as mudanças são rápidas e atropelam o próprio “saber humano”. “O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um” (TODOROV, 2009, p.33).

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1992

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemos na escola, e agora? Socio-linguística e educação**. Parábola Editorial. 2005.

BRITO, Francisca Francione Vieira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade. ressignificando o ler/escrever**. In: Revista Signo. Vol. 38, n. 64, 2013, p. 293-309.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

GOMES, Carlos Magno. **Estudos de literatura por meio da interdisciplinaridade dos estudos culturais**. Anais do V Fórum Identidade e Alteridades – GEPIADDE/UFS/ Itabaina- Sergipe, 2011.

_____. **Leitura interdisciplinar da literatura infanto-juvenil**. Acto Scientiarum Language and Culture. Maringá, 2012.

_____. **Modelo cultural de leitura**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, nº 18, p. 18, p. 167- 183, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. DP &A Editora.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor – textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra LTDA, 2011.

MARCUSCHI, L.A. XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIÑON, Nélida. **A roda do vento**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

PRADO, Jason, CONDINI, Paulo et al. **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

RANGEL, Mary & FREIRE, Wendel. **Educação com tecnologia – texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak Editora.

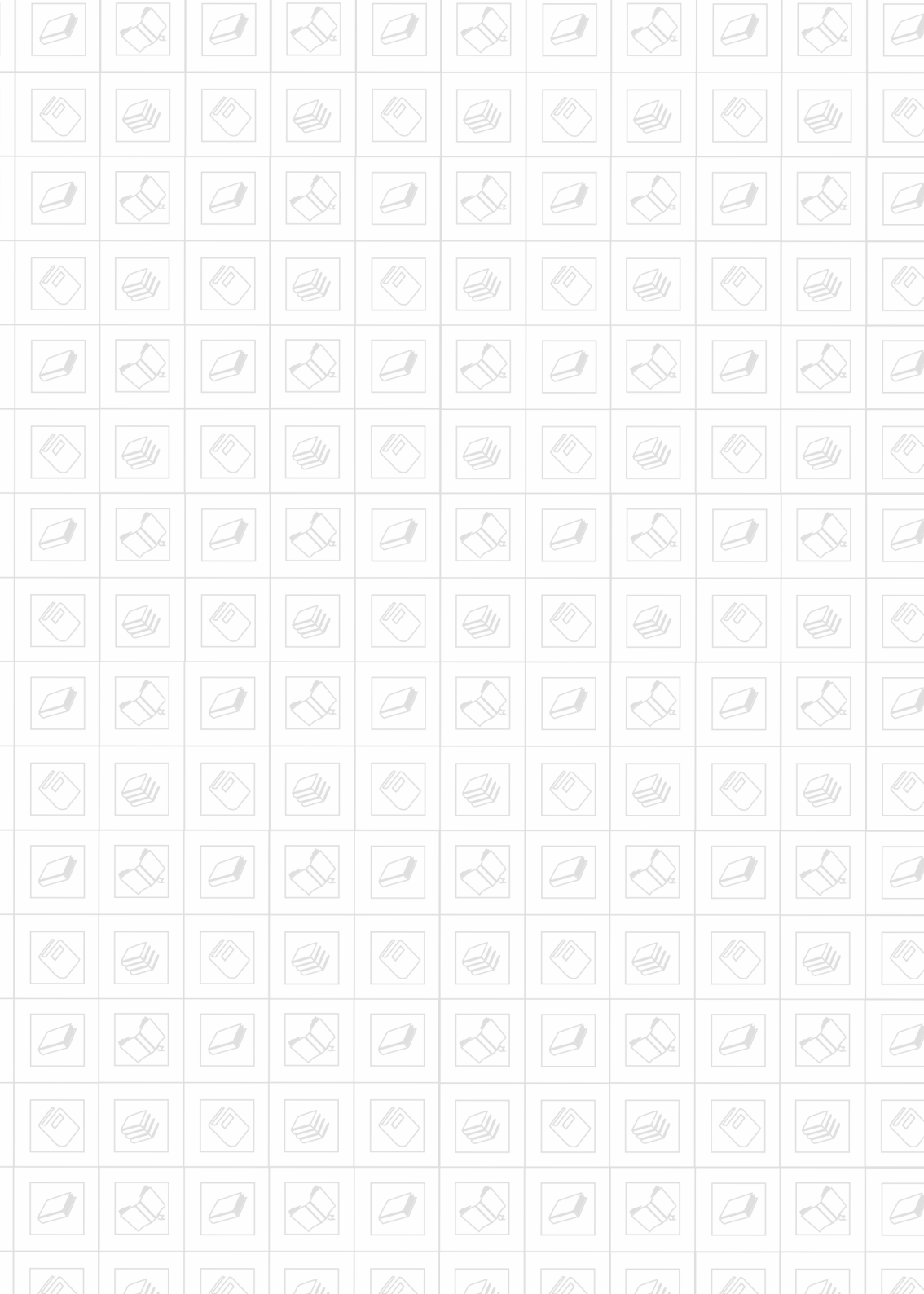
ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

SAMOYULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura- perspectivas interdisciplinares**. São Paulo. Ática, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**, 2013 Disponível em: <www.dropbox.com/s/52n061jb3yuk4zq/Conferencia%20V%20Hipertexto%202013.pdf>. Acesso 02. jun .2014.



FORMAÇÃO DE LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS PELO OLHAR DE GÊNERO

Meiryelle Paixão Menezes

Anaximandro Alessandro Lélis do Carmo

O ato de ler consiste em um processo de representação. Por isso, está na essência da leitura a representação do mundo por meio das palavras. É nesse contexto que as teorias do leitor e da leitura ressaltam a relevância do processo da leitura, não somente na formação educacional, mas também cultural e identitária do indivíduo. É por meio da leitura que conhecemos o mundo e que passamos a interagir com o outro, construindo a nossa identidade a partir da nossa relação com o mundo. Com esse objetivo, este capítulo apresenta duas perspectivas sobre a formação do leitor. Na primeira parte, enfatizamos a questão da revisão teórica dos principais conceitos sobre leitura do texto literário. Na segunda parte, acrescentamos o olhar de gênero para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor.

Estamos preocupados com a construção do leitor crítico, sobretudo na construção do leitor literário, visando à conscientização dos discentes com relação à naturalização dos comportamentos e dos papéis sociais exercidos pelas identidades masculinas e femininas, tanto na escola, como fora dela. Para isso, ancorando-se nas questões teóricas sobre a formação do leitor, convidamos o professor a fazer uma reflexão sobre sua prática de ensino de leitura do texto literário. Em seguida, passamos a refletir sobre a importância da inclusão das questões de gênero no processo de leitura do texto literário. Como modelo, explorando novas concepções sobre a leitura na escola e as teorias de gênero, analisaremos o conto “O menino”, extraído da coletânea *Pomba enamorada*, de autoria de Lygia Fagundes Telles no intuito de criar estratégias pedagógicas para que o professor trabalhe com esses textos em sala de aula.

É nesse intuito, o de trabalhar, na escola, com as questões de gênero presentes na literatura, que este trabalho se propõe a sugerir

uma metodologia de trabalho que considera a realidade cultural do aluno como um elemento fundamental no processo da leitura. Assim, damos ênfase, portanto, sugestões de leituras literárias voltadas para questões de gênero. A seguir, iniciamos o debate sobre a importância da formação do leitor do texto literário no ensino fundamental.

O desafio da formação do leitor

A malha literária se configura como sendo um complexo organismo linguístico e estético capaz de envolver e seduzir o leitor a ponto de transportá-lo para mundos inimagináveis. Para isso, o destinatário precisa dispor de competências que o levem a atualizar uma cadeia de significados no texto, constituídas na camada superficial ou mergulhadas num emaranhado de pensamentos, num convite a ativar as leituras do receptor. Neste processo de formação de leitores, o professor deve assumir o papel de facilitador, relacionando os aspectos teóricos do texto literário a uma proposta de ensino interativa, com o cuidado de não deixar que a(s) teoria(s) domine(m) a curiosidade e a disposição do leitor em querer ter contato com o texto. Isso é o que se nota em muitas práticas escolares hoje em dia, em que os comentários especializados sobre o texto ou a historicidade literária são mais ensinados, mais importantes e até mais valorizadas no meio escolar do que a produção do autor.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (TODOROV, 2009, p. 31).

A obra literária não deve ser encarada como um sistema de verdades inabaladas, portanto, quando refletirmos sobre determinados comportamentos dos personagens, sejam virtudes ou defeitos, não significa dizer que todo o elenco apresentará o mesmo modo de agir diante da realidade, temos apenas uma simulação do que poderá ser concreto, uma realidade que dependerá de variáveis para se repetir; e assim é a vida repleta de reflexões sobre a atuação do ser humano em sociedade. Para Todorov,

ao Contrário, o discurso do cientista que aspira alcançar uma verdade de correspondência e se apresenta como uma afirmação pode ser submetido de imediato a uma verificação, pois será refutado ou (provisoriamente) confirmado. Não precisamos esperar por séculos e interrogar leitores de todos os países para saber se o autor diz ou não a verdade (TODOROV, 2009, p. 79).

Refletir sobre temas tais como beleza, vaidade, problemáticas como culpa, ciúmes, adultério, relativização dos gêneros dentre outros, por meio da ótica dos textos literários, possibilitará aos alunos a formação intelectual amplamente reflexiva, pois a abordagem dos comportamentos humanos em sociedade não será analisada por um único campo especificamente, como fazem a filosofia, a sociologia dentre outras ciências. O trabalho de verificação será iniciado e confirmado no momento exato da leitura. Por meio da ficção, os discentes poderão sentir e compartilhar de várias sensações, terão a oportunidade de agregar inúmeras experiências e valores discutidos durante o percurso da leitura. Se realmente nós professores quisermos que nossos alunos sejam capazes de questionar comportamentos historicamente inadequados, a obra literária jamais deve ser substituída por qualquer teoria ou análise crítica de especialistas, pois correremos o risco de enrijecer e esvaziar a interpretação literária, pois

a literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. (TODOROV, 2009, p. 80).

Diante da constatação da falta real do texto como instrumento para a formação de uma prática leitora nas séries iniciais, o professor contemporâneo de língua portuguesa enfrenta certa resistência dos discentes quando o assunto é ensino de leitura utilizando o texto literário para jovens e adolescentes das séries finais do ensino fundamental na formação de cidadãos críticos e proficientes. Construir uma prática de leitura tendo como subsídio a obra literária se torna uma missão ainda mais trabalhosa, pois exige do discente não só habilidades linguísticas como também artísticas para que o texto literário alcance o campo de abstração e se os alunos não foram preparados para esta prática, dificilmente terão sucesso.

Muitas são as dúvidas dos docentes de língua portuguesa durante a seleção de textos e a orientação aos alunos de quais estratégias seguir para se tornarem leitores participativos e comprometidos em combater as disparidades sociais do seu tempo, quais textos os alunos devem ler para o atendimento das suas expectativas leitoras, já que as turmas são heterogêneas, e atualmente o universo virtual seduz e dispõe de mais recursos que o livro impresso. Os questionamentos convergem sempre às mesmas perguntas: Qual o tipo de texto deve ser trabalhado em sala? Quais livros os discentes devem buscar para uma formação completa?

Quando se pensa sobre a formação de leitores por meio de textos literários, refletimos sobre o convite que Roland Barthes (1992) nos faz sobre a sutileza entre “textos de prazer” e “textos de gozo”, diferença esta que se situa justamente no foco da construção. Os “textos de prazer” também denominados “clássicos” ou “legíveis” são aqueles que dialogam com a tradição, textos cuja ênfase se dá numa abordagem estrutural da obra literária. Eles não oferecem obstáculos à compreensão do leitor, proporcionam uma leitura fluente, independente, rápida, pois possibilitam até que o leitor adiante passagens sem perder o entendimento. Neste caso, temos uma construção em que o “sentido posto” deverá ser interpretado pelo leitor, assumindo um movimento unilateral da criação. Já os “textos de gozo”, denominados “modernos” ou “escrivíveis”, exigem uma leitura mais concentrada, a economia que o autor se dispõe a fazer durante a criação com o uso de alguns recursos, tais como elipses, cortes, substituição, requer uma leitura mais apurada, movimento ativo de “extração de sentido”, sob pena da desobediência dessa exigência, o leitor ser punido com o tédio, a improdutividade ou com a falta de sentido. Desta forma, nos textos escrevíveis, temos o desgaste semântico, uma suspensão da ordem linear da compreensão que será retomada por movimento de coparticipação do receptor com o texto para a formação de sentido.

Barthes, na oportunidade, descreve os textos escrevíveis como sendo:

(...) redes múltiplas que se entrelaçam, sem que nenhuma possa dominar as outras; este texto é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem início, é reversível, nele penetramos por diversas entradas, sem que nenhuma possa ser considerada principal. (BARTHES, 1992, P.39)

Notamos, nesta abordagem, que há muito conhecimento comum entre o leitor e o escritor ao ponto do emissor economizar no momento da elaboração do texto, deixando muitos espaços para ser preenchido pelo leitor. Ler neste caso significa suprir as lacunas deixadas pelo autor, isto é, ao texto devem ser acrescidas informações que possam ser responsáveis pela formulação do sentido, além da semântica e a estrutura de uma língua. Contudo essas informações necessárias partirão das vivências, ponto de vista, meio, conhecimento enciclopédico, olhar do leitor, as quais denominaremos de movimentos cooperativos, correferências.

Os textos legíveis são polissêmicos, pois a pluralidade de sentidos é deixada pelo autor propositadamente e o papel do leitor é fazer as devidas interpretações para se chegar à compreensão da malha textual. Já os escrevíveis, são abertos a um plural ilimitado, exigirá maior habilidade do leitor para preencher os espaços vazios. Aqui não se tem mais um leitor passivo, o entendimento só será possível por meio de um engajamento total da produtividade do leitor, quanto mais experiências de leituras ele possuir, mais inferências poderá extrair do texto o qual exigirá dele/leitor mais do que a capacidade de decodificação, pois esta atitude requer do falante apenas domínio da língua, enquanto que para preencher o que numa leitura ingênua parece não fazer sentido, exigirá do receptor uma participação ativa, do contrário, o sentido do texto não fluirá.

Para Umberto Eco (2004), o texto se apresenta como um entremeado de espaços em branco, por ser de um mecanismo preguiçoso ou mesmo econômico para a construção do sentido para o leitor, ficando este com a responsabilidade de, a partir das pistas extraídas, elaborar, de criar o sentido do texto. Segundo Eco,

todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. Naturalmente, não estamos aqui tentando uma tipologia dos textos em função da sua “preguiça” ou da sua oferta de liberdade, alhures definida como “abertura”. (...) mas o que devemos dizer já é que um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. (ECO 2004, p. 37).

O que podemos perceber, segundo esta concepção, é que todo texto é produzido para um determinado destinatário, pois é direcionado para que ele possa, por meio de seus movimentos cooperativos e particulares, interpretá-lo aliado a competências linguísticas.

Fala-se aqui das possibilidades intertextuais dadas a um texto que bem serão postas e compreendidas se o leitor tiver conteúdos enciclopédicos, ou seja, se forem direcionadas a um leitor-modelo, ou seja, aquele indivíduo que consegue resgatar o sentido do texto em todas as suas dimensões. Então, “(...) prever um Leitor-Modelo não significa somente “esperar” que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la” (Eco, 2004, p. 40).

Dessa forma, percebe-se que um texto pode ser comparado a um sistema pré-elaborado que direciona, conduz o seu leitor a um foco que previsivelmente será bem entendido ou mesmo um sistema que pode possibilitar ao leitor a construção de seu caminho. A esses eventos, o autor expõe os textos fechados e os textos abertos.

Isso quer dizer que o texto pode ser produzido na intenção de colaborar ou não com o leitor, tendo assim a figura do autor ideal, conhecedor das mais variadas formas de possíveis leituras da narrativa, estratégias textuais, que podem construir o seu respectivo leitor. Assim, ECO, (2004), coloca:

(...) Devemos, assim, distinguir entre o uso livre de um texto aceito como estímulo imaginativo e a *interpretação* de um texto aberto. É nessa fronteira que se baseia sem ambiguidade teórica a possibilidade daquilo que Barthes chama de texto de fruição ou gozo: a pessoa tem que decidir se usa um texto como texto de fruição ou se um determinado texto considera como constitutiva da própria estratégia (e, portanto, da própria interpretação) a estimulação ao uso mais livre possível. (ECO 2004, p. 43).

Para que o leitor compreenda o texto em sua totalidade e consiga atingir o horizonte de expectativa¹, como pressupôs Jauss, na Estética da Recepção, é necessário que ele/leitor acesse as suas experiências de leituras, aqui denominadas de intertextualidades, para poder conseguir preencher o não dito do texto literário, acessar suas camadas, trabalho de um receptor que deve sair da posição de um simples destinatário passivo/decodificador para passar a atuar como agente ativo que participa do sentido na construção do sentido final da obra. Conforme aponta Jauss,

1
Horizonte de expectativa é um termo usado por Jauss para se referir ao conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento. É o sistema de normas que define uma geração histórica.

(...) A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e “fim”. (1994, p.28)

O horizonte de expectativa do leitor varia no decorrer do tempo, o leitor da atualidade não é o mesmo do passado, suas aspirações e formação intelectuais estão em constante movimento, por isso, uma obra que possa ter surpreendido pela vanguarda no tempo da publicação, poderá se tornar sem muitos atrativos para os futuros leitores, de forma que as obras consideradas ícones da literatura são aquelas que conseguem provocar o leitor e se fazerem atuais em todas as gerações, permitindo, sempre, novas leituras em cada momento histórico. O movimento de textos na produção artística confirma que existe uma memória literária que é posta em evidência por meio de processos de retomadas, cujo trabalho do escritor faz transparecer o intertexto.

De fato, a obra literária tem horizontes e o leitor precisa buscar suporte em suas experiências de leitura para poder atingir as expectativas. Para isso, o destinatário precisa dispor de competências que o leve a atualizar uma cadeia de significados no texto, constituídos na camada superficial ou mergulhado num emaranhado de pensamentos, num convite a ativar as leituras do receptor.

Em alguns casos, o leitor real só será um agente construtor de significados, na obra literária, na medida em que suas leituras conseguirem transitar e ativar um campo semântico capaz de produzir sentido, pois não é qualquer leitura e ou interpretação que possibilita destrancar as portas que conduzem ao entendimento total do texto, ela deve exercer uma função intertextual capaz de dialogar com o texto de origem, por isso o professor não deve restringir o texto às receitas prescritas por especialistas, pois corre o risco de enrijecer e esvaziar a interpretação literária.

Concluimos este tópico com a perspectiva de que toda leitura iniciante será válida para o desenvolvimento da proficiência e para uma primeira leitura de mundo ainda que superficial e ingênua. O amadurecimento para a seleção de textos mais elaborados, com o intuito de formar cidadãos reflexivos e participativos das problemáticas sociais do seu tempo, ocorrerá naturalmente e poderá também ser mediada pelo professor na medida em que o leitor conseguir desenvolver suas habilidades leitoras e, por meio delas, formar a consciência crítica a

respeito do objeto cultural e social no momento da interação:

é por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios-inclusive a dos livros que com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo (...). (TODOROV, 2009, p. 82).

A partir daí, o professor poderá sim usar os clássicos para a elaboração de pensamentos mais elaborados, pois os alunos terão condições de acompanhar os refinamentos que os textos literários requerem para a construção do pensamento crítico. A seguir, acrescentamos a essa perspectiva a formação do leitor via estudos de gênero.

Leitura do texto literário pelo olhar de gênero

Este tópico desenvolve uma proposta de leitura do conto “O menino”, extraído da coletânea *Pomba enamorada*, Lygia Fagundes Telles. Pensamos em ampliar o horizonte de expectativas do leitor para além das tradições de gênero naturalizadas pela sociedade, pois estamos preocupados em formar um leitor crítico quanto às questões sociais. Com a sugestão da leitura literária via teorias de gênero, este tópico busca um questionamento acerca da discriminação de gênero no ambiente escolar. Soma-se a isso o fato deste capítulo levar em consideração a realidade social e cultural dos discentes, valorizando suas opiniões para ajudar na formação da consciência crítica quanto à flexibilidade das identidades masculinas e femininas no espaço da escola.

A leitura do texto literário, hoje, é pouco trabalhada na escola, por isso tais textos são desconhecidos pelos leitores escolares. Ainda se faz necessária maior visibilidade e valorização dos textos literários em sala de aula. É nesse sentido que propomos uma leitura crítica de contos no ambiente escolar. Tal abordagem estará voltada para a conscientização dos estudantes acerca da discriminação de gênero, que se faz tão presente também no espaço da escola.

Para Judith Butler, a identidade natural é diferente da identidade de gênero, uma vez que o gênero é construído culturalmente, ou seja, é diferente do sexo biológico. Nesse contexto, esta pesquisa visa trabalhar essas noções de construção das identidades de gênero por meio do

texto literário. Nas palavras da autora, a teoria do gênero

tenta dar o sentido cultural da doutrina existencial da escolha. O gênero torna-se o lugar dos significados culturais tanto recebidos como inovados. E escolha, nesse contexto, vem a significar um processo corpóreo de interpretação no seio de uma rede de normas culturais profundamente entranhadas (BUTLER, 1998, p. 140).

No campo da estrutura do texto e da estética, este capítulo ressalta as principais linhas teóricas que tratam da interpretação ou interpretações de textos. Nesse contexto, as teorias de gênero dão suporte para uma forma de leitura e interpretação do conto “O menino”, auxiliando na construção de uma metodologia pedagógica focada na aceitação das diferenças no espaço escolar. De acordo com teorias da interpretação textual de autoria de Umberto Eco e Carlos Magno Gomes como auxílio teórico para a compreensão e a importância da leitura do texto literário.

Humberto Eco em *Interpretação e Superinterpretação* (2005) aborda a importância do ato de interpretar. Segundo esse autor, interpretar significa extrair do texto o seu sentido ou os seus sentidos possíveis a partir da visão de quem o lê, o leitor. Eco desenvolveu a noção de semiótica ilimitada, cujo cerne se volta para o papel do leitor e para a intenção do texto na interpretação. Eco aponta que, para se chegar ao significado de um texto, se faz necessário levar em consideração a intenção do texto, a intenção do autor e a intenção do leitor. Assim, todo texto pode admitir várias interpretações.

De acordo com Eco, todo texto exige um leitor capaz de fazer infinitas interpretações. A esse tipo de leitor, o citado autor chama de leitor-modelo. A esse respeito, o papel da escola deve ser o da construção de estratégias metodológicas voltadas para a produção de leitores capazes de identificar informações implícitas e explícitas em um texto, isto é, a escola deve primar pela formação de leitores críticos. Para Eco, o leitor crítico é aquele leitor-modelo que possui um vasto conhecimento de mundo e consegue estabelecer com o texto várias inter-relações com outros textos.

Gomes corrobora com essa argumentação ao apontar que

[...] o leitor deve ser capaz de entender as especificidades do texto [...]. Para esse tipo de ensino [...], o conceito de leitor-modelo torna-se fundamental, pois o texto necessita de uma leitura que interprete os significados estéticos como sociais e relacione o texto lido a suas heranças culturais (GOMES, 2009, p. 1).

Dessa maneira, este capítulo sugere a adoção de práticas pedagógicas que priorizem as questões de gênero. Tais práticas devem estar pautadas na construção de leitores-modelo capazes de desenvolver uma consciência crítica quanto à naturalização de comportamento das identidades masculinas e femininas na escola. Por isso, o referencial teórico sobre leitor-modelo de autoria de Eco é de suma importância para esta pesquisa, uma vez que “tanto o estético quanto o social devem ser colocados em tensão quando realizamos uma leitura [...] para valorizar questões de gênero” (GOMES, 2009, p. 3).

Ressaltamos que as concepções de texto adotadas por Eco em *Lector in fabula* (2004) podem contribuir para um ensino mais significativo e compatível com a realidade dos estudantes brasileiros. Seguindo a linha teórica do citado autor, o texto é uma unidade linguística incompleta, pois precisa do leitor para completar seu sentido. Além disso, todo texto é entremeado pelo não dito, que deve ser atualizado pelo leitor. O papel da escola, então, deve se centrar na formação de leitores capazes de preencher os espaços vazios do texto deixados pelo autor. De acordo com Eco, “um texto [...] requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2004, p. 36).

Assim, para interpretar um texto, o leitor precisa da competência linguística e da capacidade de fazer pressuposições. E esse deve ser o papel da escola, o de formar leitores capazes de estabelecer uma cooperação com o texto. As estratégias textuais construídas pelo texto, portanto, contribuem para a construção da competência do leitor. Nessa perspectiva, o autor pressupõe um leitor “capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava e movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente” (ECO, 2004, p. 39).

O leitor deve ser capaz de ler o texto de inúmeras formas e de fazer várias interpretações. É de daí que surge a ideia de texto aberto abordada por Eco, cujo cerne está na abertura da interpretação feita pelo leitor por meio de sua cooperação com o texto. Nesse sentido, a leitura do texto literário com respaldo nas questões de gênero possibilita uma interação entre leitor e texto, propiciando a abertura da interpretação textual sugerida por Eco.

Dessa maneira, privilegiamos a construção de leitores-modelo a partir das questões de gênero. Para isso, o professor pode levar para a sala de aula vídeos educativos, filmes, músicas ou histórias em quadrinhos, por exemplo, que dialoguem com a proposta desta pesquisa.

Com a intertextualidade entre esses textos e o texto literário, o professor pode despertar nos discentes o gosto pela leitura da literatura. Segundo Gomes,

esta proposta pede um leitor atento aos mecanismos para uma leitura, pois na sua travessia, não só o leitor tem vez, mas o autor e o próprio texto, já que se trata de um pacto coletivo e social, pois o texto traz sempre as heranças de uma coletividade (GOMES, 2009, p. 2).

Pensando nas mais variadas formas de leitura de textos, conforme apontam os autores acima citados, este trabalho busca como metodologia pedagógica a adoção das teorias de gênero como uma forma de leitura e abordagem do conto “O menino”. Tal abordagem tem como foco o ensino na perspectiva de gênero na escola, uma vez que objetivava ampliar o horizonte de expectativas de gênero por meio de leituras críticas e intertextualidades em sala de aula. Para tal intento, o referido projeto usa como aporte teórico as considerações sobre gênero e educação de autoria de Guacira Lopes Louro.

Em *Gênero, sexualidade e educação* (1997), Louro afirma que a instituição escolar é um dos principais espaços de reprodução das desigualdades de gênero presentes na sociedade. A escola, por meio de suas práticas educativas, acaba reforçando as relações patriarcais de dominação. Ainda de acordo com a autora, o problema reside em “como educar os meninos/homens para a transformação das atuais relações de gênero ou como mudar atitudes masculinas preconceituosas em relação às mulheres” (LOURO, 1997, p. 111).

É nessa perspectiva que a escola deveria repensar suas práticas e passar a adotar novas estratégias que foquem a desconstrução dos discursos que privilegiam as desigualdades entre os gêneros. Para Louro, a pedagogia de gênero se constitui como a maneira ideal para uma abordagem educativa que questione o patriarcado e reconheça as desigualdades entre os gêneros na escola. Por isso, é de suma importância uma metodologia pedagógica voltada para a leitura de textos literários, pois a literatura está calcada no questionamento da discriminação de gênero.

É importante também ressaltar que as teorias acerca da leitura de autoria de Eco se constituem em uma importante ferramenta para um ensino que valorize a alteridade, isto é, o reconhecimento das diferenças. Segundo Gomes, para amarrar as diversas posições de leitura com as

questões de gênero, parte-se da ideia de que a leitura pode ser um espaço de reflexão sobre as identidades de gênero (GOMES, 2009, p. 4). Dessa forma, Eco e Gomes dialogam ao apontarem que o leitor precisa identificar as sutilezas da construção textual literária para produzir uma leitura crítica (GOMES, 2009, p. 4).

O trabalho em sala de aula com o conto “O menino” se constitui, portanto, em uma prática pedagógica de gênero. Tal prática pode promover uma mudança na metodologia educacional da escola. Ao levar em consideração uma pedagogia de gênero, este capítulo tem como meta a criação de um blog voltado para a leitura do texto literário em sala de aula e posterior postagem de textos produzidos pelos alunos sobre os temas em questão. Tal blog terá como foco atividades voltadas para a interpretação de contos da literatura contemporânea. Essas atividades serão elaboradas com o objetivo de levar os discentes a uma formação leitora crítica e consciente dos problemas sociais de violência simbólica e naturalização de gêneros tão presentes na sociedade em que vivemos. Nessa direção acreditamos que,

o professor pode ter aulas mais participativas, nas quais o leitor crítico vai aos poucos percebendo que o texto literário traz diferentes abordagens dos problemas sociais que devem ser historicamente situados, mas que, principalmente, devem ser comparados e problematizados com a situação do leitor atual (GOMES, 2009, p. 5).

As teorias sobre a leitura contribuem de forma relevante para um novo olhar sobre o texto literário em sala de aula. Todavia, a escola ainda está envolta em práticas pedagógicas que negligenciam a leitura do texto literário. Esse é um dos principais problemas enfrentados pelo ensino de literatura na atualidade. Por isso, é de suma importância a formação do professor para um ensino mais efetivo e significativo para a realidade do aluno. Dessa maneira, este trabalho ressalta a relevância da renovação do ensino de literatura, sobretudo no ensino fundamental, etapa da escolarização em que a literatura é muito pouco trabalhada na escola.

Nesse contexto, a escola, mais especificamente no ensino fundamental, deveria enfatizar a leitura e o estudo da literatura nesse nível de ensino. Os currículos escolares precisam ser revistos para que as crianças e os jovens tenham, cada vez mais cedo, o contato com o estudo da literatura. Todorov em “O que pode a literatura?” (2009) aponta

que ela faz o ser humano compreender melhor o outro e o mundo que o cerca. Para o autor,

a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. [...] ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso (TÓDOROV, 2009, p. 76).

E é nesse sentido que a formação do leitor literário é considerada como de extrema relevância para o aluno. É função da escola, portanto, contribuir para a formação de leitores literários críticos, capazes de identificar não somente os significados superficiais do texto, mas também a plurissignificação e seu diálogo com o social presente no texto literário. Por isso, estimular as crianças e os jovens a ler literatura é um ato de responsabilidade social na formação do indivíduo, na medida em que, “lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, [...], a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação” (TÓDOROV, 2009, p. 78).

Nessa perspectiva, as pesquisas de gênero, quando bem utilizadas como uma das possibilidades de leitura do texto literário, muito têm contribuído para a visibilidade feminina na sociedade, fato que foi por muito tempo ocultado pelo sistema social. Para Zolin, o sistema social, com suas leis e instituições tem subordinado o ser feminino ao masculino, apesar dos avanços democráticos. A mulher ainda continua a ser educada para ser dominada, desde muito cedo, pelo gênero masculino e a escola é uma das principais instituições sociais responsáveis pela legitimação dessa dominação (ZOLIN, 2003, p. 56).

Tomando como ponto de referência *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2001), de Louro, nota-se que as instituições escolares mais tradicionais se ocuparam em formar meninos e meninas com corpos e comportamentos naturalizados e em conformidade com as normas das relações de poder. Para essa pensadora, as escolas ensinaram as meninas a ser “dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas” (LOURO, 2001, p. 18). Enfim, “os propósitos des-

ses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher civilizados, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades” (LOURO, 2001, p. 18).

As questões de gênero, assim, têm influenciado a educação, porque a escola se tornou um espaço que se inclui nas discussões atuais em torno da discriminação de gênero e do preconceito. Por ser na escola que a criança amplia sua visão de mundo e aprende a conviver com as diferenças, esta pesquisa pode ser considerada como importante iniciativa no intuito de conscientizar os alunos acerca do preconceito relacionado à mulher, além de incentivá-los a aprender a conviver com as diferenças.

Neste sentido, este capítulo considera o espaço escolar como um importante aliado para que se estabeleçam diálogos a respeito das diferenças de gênero, pois, no universo da escola, a diferenciação de gênero é bastante visível. Dessa maneira, é na sala de aula que as diferentes identidades se encontram e convivem entre si diariamente, por isso, a leitura do conto “O menino”, de Telles pode proporcionar aos alunos uma visão mais humana no tocante à discriminação de gênero, tanto na escola como na sociedade.

Com o objetivo de propor como método pedagógico a aplicação de oficinas de leitura literária para a formação do leitor-modelo a partir das questões de gênero, este trabalho sugere como objeto de aprendizagem a criação do *Blog Literatura e gênero na Escola*, o qual foi pensado para alunos do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de Sergipe. Tal objeto de aprendizagem consiste na criação de um blog em um curso de leitura e interpretação de texto literário voltado para as questões de gênero no espaço da escola e da família. Soma-se a isso o fato de a construção do referido blog auxiliar os alunos no desenvolvimento das suas competências leitoras a partir da postagem e posterior disseminação dos textos na internet.

Este método de ensino sugere como exemplo uma leitura de gênero do conto “O menino”, de Lygia Fagundes Telles, que pode ser realizada com turmas do nono ano do ensino fundamental. Por se tratar de instituições educacionais ainda envoltas pela naturalização dos papéis sociais atribuídos à mulher, as escolas públicas brasileiras ainda precisam modificar a sua metodologia pedagógica, pois tal metodologia adotada por essas escolas se torna, então, formadora e reprodutora das desigualdades de gênero.

Para contribuir com novas práticas educativas a respeito das questões de gênero, este objeto de aprendizagem pode trazer para o espaço escolar um questionamento acerca da naturalização do preconceito de gênero, tanto o feminino quanto masculino. A meta deste artigo é mostrar que o respeito pela particularidade é fundamental para a melhoria das relações dentro da escola.

O conto “O menino”, de autoria de Telles foi escolhido como ponto de partida das oficinas de leitura desta pesquisa por abordar um tema bastante ligado à realidade dos discentes brasileiros: os conflitos familiares. O enredo da narrativa se inicia com uma pequena descrição do espaço da casa onde o menino morava com os pais. Através do discurso indireto livre, o narrador apresenta uma família aparentemente perfeita, cujo núcleo burguês gira em torno do pai, da mãe e do filho. O conto trata da ida do filho com sua mãe ao cinema, passeio frequentemente feito por ambos sozinhos, já que o pai permanecia boa parte do seu dia ocupado com o trabalho.

O menino, personagem principal do conto, era educado dentro dos moldes patriarcais, conforme aponta a seguinte passagem do texto, um diálogo entre a mãe e o menino: “Quer se perfumar também? – Homem não bota perfume. – Homem, homem! – Ela inclinou-se para beijá-lo” (TELLES, 1999, p. 93).

Esse trecho do conto aponta uma criança que está sendo, aos poucos e através da educação familiar, naturalizada pelas normatizações de gênero. Pierre Bourdieu em *A dominação masculina* (1999) afirma que, assim como as mulheres, os homens também são educados para seguir as normas de uma representação dominante. Os homens, desde a infância, são educados para serem fortes e viris. Tais características não fazem parte de sua natureza, todavia são construções sociais simbólicas que influenciam na formação identitária dos meninos. De acordo com Bourdieu,

se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas da representação dominante. Tal como as disposições da submissão, as que levam a reivindicar e a exercer a dominação não estão inscritas em uma natureza e têm que ser construídas ao longo de todo um trabalho de socialização, isto é, como vimos, de diferenciação ativa em relação ao sexo oposto (BOURDIEU, 1999, p. 63).

Por esse viés interpretativo, a construção da identidade masculina é fruto de uma socialização que inculca no menino, pelas exigências aparentemente naturais, ideais de força, honra e masculinidade, como aparece no fragmento do texto: “Na rua, ele andava pisando forte, o queixo erguido, os olhos acesos” (TELLES, 1999, p. 94). A esse respeito, a escola, além da família, é uma instituição social que contribui para a efetivação dessas normatizações de gênero, uma vez que reforça tais normatizações nas atividades em sala de aula, nas brincadeiras e nos momentos de interação entre alunos e entre alunos e professores. Assim, para Bourdieu, a representação da identidade masculina

é produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas linhas de demarcação mística, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um habitus, lei social incorporada (BOURDIEU, 1999, p. 63-64).

Tal naturalização é reforçada inconscientemente pela instituição escolar por meio de estruturas de dominação que partem do simbólico. Para Pierre Bourdieu, o simbólico pode ser entendido como o oposto do real, do efetivo, pois ocorre de forma natural e sem efeitos visíveis. Assim, a escola é uma das instituições sociais que mais contribuem para a efetivação desses esquemas de dominação nos quais as mulheres e, mais especificamente, as meninas estão inseridas. Segundo Bourdieu, “as estruturas de dominação são [...] produto de um trabalho incessante de reprodução [...], para o qual contribuem agentes específicos [...] e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado” (BOURDIEU, 1999, p. 46).

No contexto escolar, mesmo com pouca experiência docente, pudemos perceber que ocorrem as desigualdades entre os gêneros. Em virtude disso, a elaboração e a execução desse objeto de aprendizagem em sala de aula podem contribuir para uma formação conscientizadora dos alunos, conforme lembra Louro ao sugerir metodologias de trabalho em sala de aula, voltadas para as questões de gênero, como melhor aceitação das diferenças entre as diversas identidades de gênero na escola.

Com relação à mãe do menino, ela é descrita na narrativa, inicialmente, como uma mulher perfeita, além de linda em sua aparência física, uma boa mãe, do ponto de vista do menino, exemplo de mulher idealizada com a qual o menino sonhava em ver nas outras meninas e cujo exemplo serviria de modelo para uma futura esposa, conforme

aponta o seguinte excerto do texto:

Tão bom sair de mãos dadas com a mãe. Melhor ainda quando o pai não ia junto porque assim ficava sendo o cavalheiro dela. Quando crescesse haveria de casar com uma moça igual. Anita não servia que Anita era sardenta. Nem Maria Inês com aqueles dentes saltados. Tinha que ser igualzinha à mãe (TELLES, 1999, p. 94).

No decorrer do enredo, mãe e filho chegam ao cinema, lugar em que o filho iria se decepcionar ao descobrir que a mãe mantinha um relacionamento extraconjugal. O menino, impressionado ao ver a mãe se relacionar com outro homem que não seu pai, ficou muito surpreso, pois a educação que ele havia recebido da família contribuiu para a construção de uma identidade naturalizada por uma socialização que considera o gênero feminino como submisso, fiel e cuidador da família:

[...] tirou os caramelos do bolso para oferecê-los à mãe. Então viu: a mão pequena e branca, muito branca, deslizou pelo braço da poltrona e pousou devagarinho nos joelhos do homem que acabara de chegar.

O menino continuou olhando, imóvel. Pasmado. Por que a mãe fazia aquilo?! Por que a mãe fazia aquilo?!... Ficou olhando sem nenhum pensamento, sem nenhum gesto (TELLES, 1999, p. 100).

A partir daí, o menino passou a rejeitar o amor e o carinho que a mãe lhe dedicava, uma vez que já tinha incorporado em suas convicções a concepção da estrutura social da dominação. Nesse sentido, o menino está inserido em um mundo social marcado por divisões arbitrárias, socialmente construídas entre os sexos, tidas como naturais e com reconhecimento de legitimação (BOURDIEU, 1999, p. 17). O texto corrobora esse argumento na seguinte passagem:

Quando as luzes se acenderam, teve um olhar para a poltrona vazia. Olhou para a mãe. Ela sorria com aquela mesma expressão que tivera diante do espelho, enquanto se perfumava. Estava corada, brilhante.

[...]

Estremeceu quando a mão dela pousou no seu ombro. Sentiu-lhe o perfume. E voltou depressa a cabeça para o outro lado, a cara pálida, a boca apertada como se fosse cuspir. Engoliu penosamente. De assalto, a mão dela agarrou a sua. Sentiu-a quente, macia. Endureceu as pontas dos dedos, retesado: queria cravar as unhas naquela carne (TELLES, 1999, p. 102-103).

Quanto ao homem que se relaciona com sua mãe, o menino passa a nutrir um sentimento de raiva e ciúme da mãe, pois ele o enxerga como uma ameaça ao seu relacionamento com a mãe, além de representar a traição da mãe, fato que pode manchar a “honra da família”. Na narrativa, esses sentimentos são expressos linguisticamente através da voz do narrador e da voz da personagem:

[...] ele não queria, não queria ouvir! – o ciciar delicado dos dois num diálogo entre os dentes.

Antes de terminar a sessão – mas isso não acaba mais, não acaba! –, ele sentiu, mais do que sentiu, adivinhou a mão pequena e branca desprender-se das mãos morenas.

[...]

Então o homem levantou-se embuçado na mesma escuridão em que chegara. O menino retesou-se, os maxilares contraídos, trêmulo. Fechou os punhos. “Eu pulo no pescoço dele, eu esgano ele!” (TELLES, 1999, p. 101-102).

Vale ressaltar que essa passagem do texto mostra também as atitudes violentas – no texto, restringindo-se ao pensamento do garoto – típicas de uma educação voltada para a defesa da honra e da virilidade masculinas, fato considerado por Bourdieu como um peso para o homem: “a virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma carga” (BOURDIEU, 1999, p. 64).

A leitura do conto “O menino”, de Telles a partir das teorias de gênero e, mais especificamente, da teoria que aborda o simbólico de autoria de Bourdieu, se configura como uma das várias possibilidades de interpretação do texto em questão. Tal interpretação, portanto, busca despertar nos discentes uma conscientização a respeito dos problemas sociais envolvidos pela diferenciação entre os gêneros, tais quais: a violência simbólica e a naturalização dos comportamentos feminino e masculino nos ambientes familiar e escolar.

O propósito desta proposta de leitura é, portanto, trazer para a sala de aula questionamentos a respeito das diferenças entre os gêneros, além de ajudar na formação da consciência crítica da identidade de gênero do aluno a partir das flexibilidades das questões de masculino e feminino através da leitura do texto literário. Assim, o *Blog Literatura e gênero na Escola* busca fazer com que os jovens desenvolvam suas competências em leitura do texto literário e dos textos culturais.

Dessa forma, a construção deste blog, por meio de oficinas de leitura, poderá provocar debates em sala de aula e instigar os alunos a pensar no tema em questão.

Considerações finais: uma proposta

Levando em consideração o fato de que jovens e crianças brasileiros leem pouco pela falta de tempo ou pela perda de interesse pela leitura, esta sugestão de leitura visa ao resgate do interesse do aluno pela leitura do texto literário em sala de aula. No espaço escolar, ainda é baixo o número de alunos que chegam a completar o ensino fundamental compreendendo com proficiência os mais variados gêneros textuais. De acordo com Werneck dos Santos, os alunos conseguem apenas fazer uma leitura superficial do texto, negligenciando sua verdadeira compreensão (SANTOS, 2010, p. 40).

Com relação à leitura do texto literário, essa realidade não é muito diferente. No ensino fundamental, a literatura está restrita apenas à leitura para a avaliação ou trabalhos escolares que em nada valorizam “a construção do texto e a participação ativa e crítica do aluno” (SANTOS, 2010, p. 41). Por isso, as oficinas para a construção do *Blog Literatura e gênero na Escola* buscam despertar nos alunos a motivação para a leitura do texto literário, além de conscientizá-los acerca da discriminação de gênero no espaço da escola. Nesse contexto, seguindo a sugestão pedagógica de Santos, as oficinas desta proposta serão divididas em quatro etapas: a *leitura inteligível*, a *leitura interpretável*, a *leitura compreensível* e a *pós-leitura*.

A etapa da *leitura inteligível*, que consiste em atribuir sentido a partir da decodificação das palavras contidas no texto, será realizada através de uma leitura individual e silenciosa do conto selecionado. Já a *leitura interpretável* – segunda etapa de leitura – a qual é concentrada na atribuição de sentidos, partirá de uma leitura coletiva mediada pelo professor, cuja função será a de ressaltar, em um diálogo com a teoria de Eco, a intenção do texto e a intenção do leitor no momento da leitura.

Quanto à *leitura compreensível* – terceira etapa de leitura – esta se concentrará no processo de significação do contexto social e cultural do texto, cujo objetivo é levar o aluno a refletir sobre a realidade em que está inserido. Essa etapa é realizada com uma leitura direcionada pelo pro-

fessor. Pode-se usar nessa fase da leitura um estudo dirigido – tomando como base as questões de gênero – sobre os temas abordados pelo texto.

Na etapa de *pós-leitura* ou pós-textual, enfim, sugere-se a produção de um blog – *Blog Literatura e gênero na Escola* – sobre as questões de gênero com a postagem de retextualizações produzidas pelos alunos como, por exemplo, a criação de histórias em quadrinhos, destacando as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, além de aspectos acerca de como conviver com as diversas identidades presentes no espaço escolar numa perspectiva voltada para a alteridade. Vale mencionar também que podem ser postados no referido blog a produção de vídeos, filmes ou imagens produzidas pelos discentes.

Com essa proposta, contribuimos para uma prática de leitura crítica da literatura, que questiona a naturalização do comportamento feminino no ambiente escolar, superara a discriminação de gênero na sociedade. A metodologia pedagógica adotada neste trabalho visa, então, a formação de leitores-modelo, capazes de assumir uma postura crítica frente ao texto literário e à tradição educacional escolar.

Esta pesquisa, portanto, poderá levar os alunos a perceberem a importância da leitura da literatura em sala de aula. Além disso, ela contribuirá de forma positiva para a aceitação das diferenças de gênero no espaço escolar, pois a escola precisa fazer com que os discentes observem e construam um pensamento crítico em relação às contradições e os problemas de uma sociedade preconceituosa e que ainda naturaliza as desigualdades entre os gêneros.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. **S/Z**. Trad: Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, Judith. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABID, Seyla; CORNELL, Drucila (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.
- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Trad: M. F. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Umberto. O Leitor-Modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 35-49.

GOMES, Carlos Magno. **Leitura interdisciplinar e estudos culturais**. **Anais do XIV SIEL**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 1-6. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/04/siel2009_gt_lt01_artigo_6.pdf. Acesso em 27de jul. 2014.

GOMES, Carlos Magno. **Os estudos de gênero na formação do/a leitor/a**. In: XIII Encontro da ABRALIC: Internacionalização do Regional, vol. 1, 2012. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2012, p. 1-9. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/abralic/resumo.php?idtrabalho=42>. Acesso em 27de jul. 2014.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (**Série Temas, v.36**)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes(Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

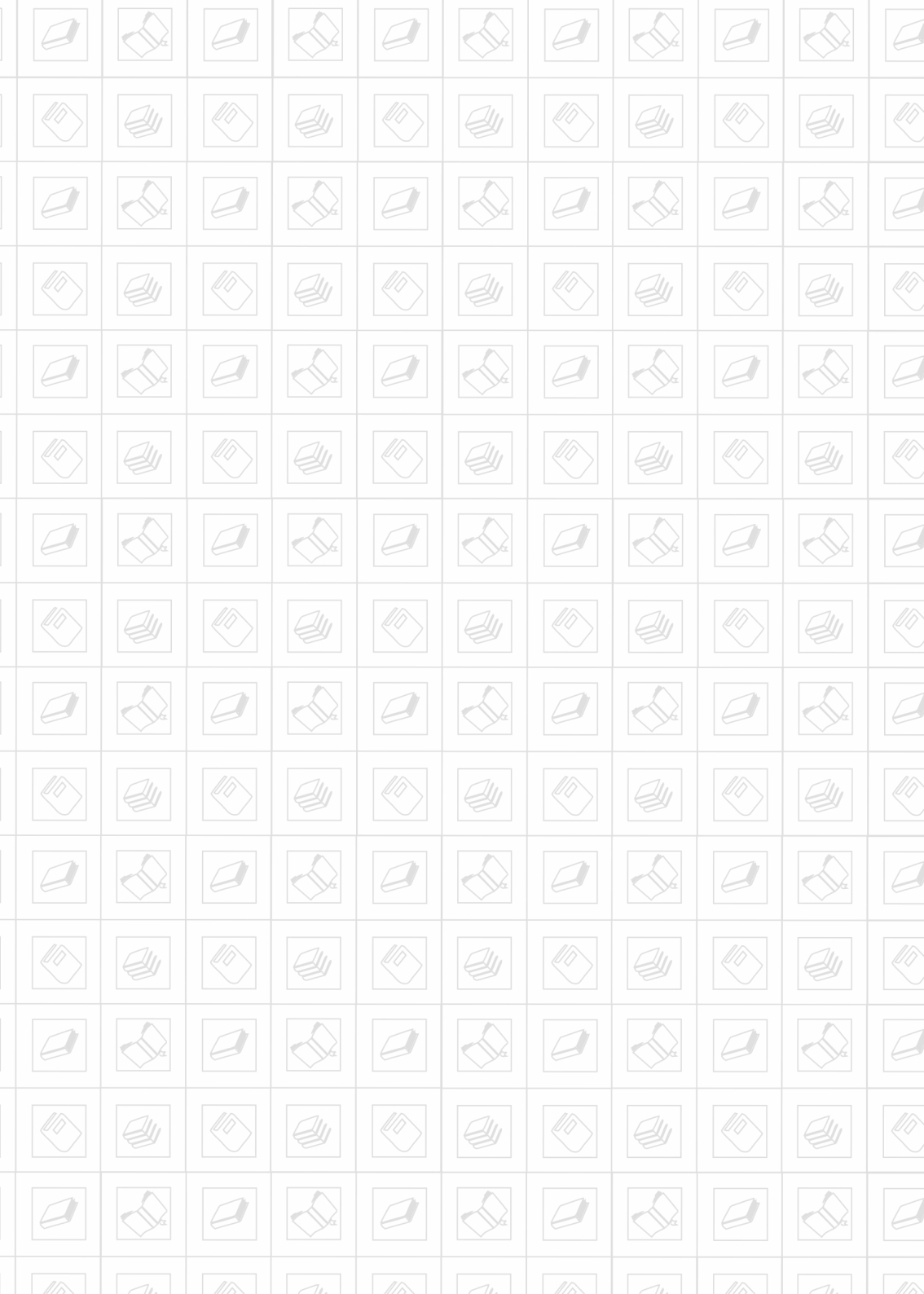
SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: GENS, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

TELLES, Lygia Fagundes. O menino. In: **Pomba Enamorada ou uma história de amor e outros contos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1999, p. 93-105.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? In: **A literatura em perigo**. Trad: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em *A república dos sonhos***, de Néida Piñon. Maringá: Eduem, 2003.



UMA ABORDAGEM ÉPICA PARA A LÁGRIMA DE UM CAETÉ, DE NÍSIA FLORESTA

Waldemar Valença Pereira

Além de conhecida, principalmente, como Nísia Floresta, a educadora Dionísia Gonçalves Pinto (1810 – 1885) adotou vários pseudônimos durante sua carreira profissional de escritora ou de tradutora: de Telesila a Nísia Floresta Brasileira Augusta, ou de Floresta Augusta Brasileira a Mme. Brasileira Augusta ou então a F. Brasileira Augusta, entre outros em formatos abreviativos desses mesmos nomes citados. Esses pseudônimos marcaram a carreira dessa escritora poliglota e intercontinental. Segundo a pesquisadora Constância Lima Duarte, ela atingiu um *status* internacional de escritora, em sua época, e foi amiga (discípula às avessas, pois Metafísica) de Auguste Comte, filósofo positivista do século XIX (DUARTE, 1995, p. 45-49).

Em 1856,

(...) Nísia já estava na Europa e, mais precisamente, em Paris. Neste período, uma *Lettre au Brésil* (datada de 1846) atribuída a ela, era publicada na revista francesa *Ideal dos Povos* (n° 3), ao lado de uma colaboração de Auguste Comte. (...) (DUARTE, 1995, p. 45).

Era a fase da maturidade de Nísia? Talvez sim, segundo Duarte (1995, p. 45). Nísia publicou de 1832, iniciando com *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832), que foi uma tradução livre do livro *Vindication of the rights of woman – with Scriptures on Political and Moral Subjects* (1792), da autoria original em inglês de Mary Wollstonecraft, até 1878, em Paris, com a publicação intitulada de *Fragments d'un Ouvrage Inédit – Notes Biographiques* (1878). Nísia produziu por completo 15 obras. E nesse todo se encontra *A lágrima do Caeté* (1849)¹.

1 A veracidade dessas informações e de outras informações aqui sobre vida e obra de Nísia Floresta – também agora um nome de um município do brasileiro (antiga cidade de Papari), localizado no Estado do Rio Grande do Norte, provém de estudos da especialista no assunto Constância Lima Duarte (1995; 1997).

Neste capítulo falaremos sobre o heroísmo épico, em Nísia Floresta (1810 – 1885). Em outras palavras, comentaremos sobre a imagem do herói Caeté, que emana do poema longo *A lágrima de um Caeté* (1849), com seus 712 versos e com suas possibilidades de estimular um ambiente de leitura e estimular uma vontade de ler individualíssima, entre estudantes que frequentam o nono ano do ensino regular, em Estância, município litorâneo do Estado de Sergipe, exatamente no bairro residencial Bonfim.

A partir da imagem heroica do Caeté, no contexto do poema épico nisiano, estudantes do nono ano do ensino fundamental atualmente investigam, em sala de aula, um melhor ângulo de interpretação desse tipo de herói romântico inusitado: o Caeté. O personagem nisiano emblemático, envolvido ideologicamente com a Revolução Praieira (1848), ocorrida em Pernambuco, depois de visitado por entidades mitológicas femininas, a Realidade e a Liberdade, resolve acatar a visão da realidade fugindo do combate, já que não se identifica mais com a luta dos brasileiros:

E súbito o Caeté foi-se saudosos!
.....
Nas margens do Goiana agora expande sua dor!...

- Goiana!... clama ele ali vagando,
Mais triste do que lá no Beberibe:
Onde está teu herói? o filho teu!
- No céu...

No céu... responde o eco! E sabe o mundo
Suas grandes virtudes; sabe a glória,
Que seu nome deixou, nome imortalizou
Na Pátria!..

(FLORESTA, 1997, p. 56)

Alguns críticos podem julgar que o ato de fugir não é heroico, mas não podem esconder que Ulisses, um símbolo de heroísmo épico, no poema *Odisseia*, consciente feito um Caeté, foi também capaz de fugir contra o ataque dos Lestrigões, no capítulo X. Embora seja exagerada a metáfora de comparar a força ínfima do herói Ulisses (conhecido também como Odisseu) contra o poder de destruição dos Lestrigões, o colonizador europeu, dominando a pólvora e a escrita, revelou-se um bravo gigante “lestrigão”, condenando os indígenas ao exílio ou à morte.

Uma proposta didática do poema épico

Ensinar poesia romântica do século XIX tem sido viável a partir das respaldadas pesquisas acadêmicas de Anazildo Vasconcelos da Silva e Christina Bielinski Ramalho. Eles partem do princípio que os discursos pertencem a semióticas culturais, pois “são semiologicamente neutros, isto é, não determinam a natureza significante de suas manifestações, que é uma atribuição das semióticas que os investem” (SILVA e RAMALHO, 2007, p. 26). Esses dois pesquisadores são responsáveis pelo resgate dos estudos épicos nacionais. Além disso, têm uma preocupação de montar uma rede internacional de pesquisa por meio do CIMEEP/UFS - Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos.

Quanto aos estudos biográficos e de gênero, Constância Lima Duarte tornou-se uma das maiores especialistas da obra de Nísia Floresta. Suas pesquisas dão fundamentos para releituras, não só da vida, mas também da obra de Floresta, incluindo publicações internacionais (França, Itália e Londres), e elucidando cientificamente o segredo autoral de obras de autoria(s) duvidosa(s), sob o rótulo (autoral) de pseudônimos, como, por exemplo, o poema épico *A lágrima de um Caeté* (1849), publicado sob o mistério de um nome secretíssimo: o pseudônimo de Telesila².

A poesia épica universal continua a surgir e ressurgir no panorama literário. Embora a crítica literária resolveu defender axiomas de Aristóteles ou argumentações filosóficas de Hegel, direta ou indiretamente, o poema épico ainda aponta no cenário brasileiro como uma arte possível. No Brasil, com o respaldo de um Sílvio Romero, a argumentar sobre essa proposição anticientífica de que o Brasil é incapaz de produzir epopeia, em pleno romantismo, produziu-se uma situação paradoxal: enquanto a crítica decretava o fim da possibilidade de haver poesia épica; por outro lado, poetas e poetisas compuseram poemas longos que ficaram sem alcançar o respaldo de um estudo crítico. Entre eles, *A lágrima de um Caeté* (1849) de Nísia Floresta (1810-1885).

É preciso notar que, infelizmente, não é pequena a lista de estudiosos

2
Conta-se que Telesila, poetisa grega, nascida provavelmente no século VI a. C., viveu em Argos e assumiu a liderança da resistência contra as tropas espartanas de Cleómenes. Na ausência do exército, vestindo-se de forma masculina, Telesila com outras mulheres e escravos conseguiriam a vitória na resistência frente aos guerreiros espartanos.

da crítica literária que, em vão, argumentam sobre a decadência, no século XIX, e a extinção, no século XX, da poesia épica e, por extensão, da epopeia. No entanto, desde tempos imemoriais, a produção literária acontece de modo soberano diante da crítica literária. É fato. Caso assim não fosse, todo processo literário estagnaria em um simples modelo, uma só estética e um exclusivo estilo individual e coletivo.

A cada século, no mínimo, os estilos literários são atualizados pelos artistas num processo ideológico e crítico, como foi o caso das escolas românticas e modernas brasileiras. Sendo assim, a contemporaneidade é ainda até hoje arrematada pelo discurso épico, retoricamente atualizado. De acordo com a teoria de Anazildo Vasconcelos da Silva:

O discurso épico caracteriza-se por sua natureza híbrida, isto é, por apresentar uma dupla instância de enunciação, a narrativa e a lírica, mesclando por isso mesmo, em suas manifestações, os gêneros narrativo e lírico. (...) Com a conversão da proposta aristotélica em teoria do discurso épico, impõe-se o reconhecimento da epopéia apenas por sua instância narrativa, predominante na elaboração discursiva da épica clássica, fazendo com que a crítica, inadvertidamente, arrolasse a epopéia ao gênero narrativo, figurando-a ao lado de uma narrativa de ficção (...) (SILVA e RAMALHO, 2007, p. 49).

O discurso híbrido (lírico e narrativo) é o que definirá o discurso na epopeia. A tendência mais para um ou outro polo, lírico ou narrativo, não anula o discurso épico, como julgou a crítica literária que compreendeu o romance como a nova forma do épico.

Retirando esse atraso conceitual da crítica literária oitocentista, que, atrelada aos paradigmas do filósofo grego Aristóteles, terminou por descontextualizar e por não perceber os fenômenos de transformação da épica clássica em épica romântica e, posteriormente, em moderna e em pós-moderna, pode-se dizer que um Caeté pode ser tão herói quanto Ulisses. Porém, a falta de advertência encontra-se em muitos livros de teoria literária, que confundem o gênero narrativo com o gênero épico, afirmando que este sucumbiu diante daquele.

Só que, por outro lado, há pesquisadores que conseguiram atualizar as reflexões críticas acerca da epopeia e do gênero épico, chegando à conclusão de que o épico ainda sobrevive, com seu discurso transformado ao longo do tempo, com sua matéria épica e com seus elementos referenciais ressignificados, embora a crítica literária vigente não os tenha reconhecido totalmente.

Mesmo não seguindo a fio a mesma proposta teórica aqui empregada sobre o gênero épico, que é a da dupla semiotização do discurso épico, nas instâncias lírica e narrativa (SILVA e RAMALHO, 2007, p. 62), Massaud Moisés é mais um nome consagrado a defender a existência de poemas épicos na produção de escritores modernos. Segundo suas palavras, aprendemos que:

(...) Com as transformações introduzidas pela estética romântica e subsequentes, a poesia épica despojou-se de seu caráter narrativo, mas preservou os demais ingredientes: eis por que, apesar da aparência contrária, a poesia épica continua a ser cultivada. T.S. Eliot, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Jorge de Lima são alguns dos exemplos modernos do gênero. Sucede, porém, que a rejeição da peripécia faz que a poesia épica dos nossos dias se assemelhe à poesia lírica. (MOISÉS, 2007, p. 53)

Por peripécias, Moisés quis referir-se ao heroísmo épico clássico e seus feitos grandiosos, aventureiros. Embora esse crítico literário defende, assim como este estudo, a presença obrigatória do maravilhoso na epopeia, “isto é, a interferência dos deuses na ação dos heróis” (MOISÉS, 2007, p. 53), ele compreende que o “plano dramático” pertence às esferas do gênero épico. Neste artigo, por outro lado, compreendemos o poema épico obrigatoriamente como uma composição em que o plano maravilhoso funde-se ao plano histórico, e os dois fundidos em si mesmos, a engendrar o plano literário, de onde emana o estético. Moisés chega a discriminar as atribuições de um possível analista que venha a interpretar um poema épico – clássico ou não –, depois de ser alertado para a presença da dupla instância lírico e narrativa dos versos:

(...) cabe-lhe orientar sua atenção no sentido da macroestrutura do poema (...). Por macroestrutura, entende-se o arcabouço que sustenta o poema todo, o modo como se engrenam suas partes maiores (introdução, narração e epílogo), formando a unidade do conjunto: o nexa entre as peripécias, o plano dramático, etc. (...) (MOISÉS, 2007, p. 53).

A concepção de macroestrutura do poema épico, proposta por Moisés, visivelmente rompe com as concepções conservadoras que apenas entendiam o poema épico como uma cópia inautêntica do viés retoricamente clássico. Neste estudo, “(...) identifica-se como épico ou epopeia todo poema longo que desenvolva uma matéria épica por meio da

dupla instância de enunciação lírica e narrativa” (RAMALHO, 2013, p. 19). Nele ou nela estará a ação heroica integrada somente aos seguintes planos: literário, maravilhoso e histórico.

A temática indígena em Nísia Floresta

Com 712 versos, o poema longo *A lágrima de um Caeté* discursa sobre um “vulto de um homem”, mais tarde identificado de modo épico como um índio Caeté que viveu e que lutou contra a colonização portuguesa, ainda nos séculos XV e XVI. Esse índio surge no poema, depois de uma proposição nomeada de “Avant-propos” em forma de prosa, às margens do rio pernambucano Capibaribe:

Lá quando no Ocidente o sol havia
Seus raios mergulhado, e a noite triste
Denso ebânico véu já começava
Vagarosa a estender por sobre a terra;
Pelas margens do fresco Beberibe,
Em seus mais melancólicos lugares,
Azados para a dor de quem se apraz
Sobre a dor meditar que a Pátria enluta!
Vagava solitário um vulto de homem,
De quando em quando ao céu levando os olhos
Sobre a terra depois tristes os volvendo...
(FLORESTA, 1997, p. 35)

Esse início em decassílabo já faz alusão às solenidades do poema épico de um Camões, por exemplo. O texto prossegue com o herói Caeté que está com sentimentos de vingança contra o invasor português. Disposto a deixar a mata do Catucá, nas proximidades do Recife, o índio é interpelado pelo Gênio do Brasil. Mas, como já se advertira ao leitor, metaforicamente no “Avant-propos”, esse poema foi severamente censurado em algumas partes, inclusive esta, na primeira interseção do Gênio do Brasil. Como demarcação dessa censura, a autora põe linhas pontilhadas, e, ao se ler o poema, percebe-se uma visível fragmentação, um ar de estrofes incompletas.

O Caeté segue rumo à luta de modo consciente, em busca de se aliar a inimigos dos portugueses, os revolucionários praiheiros. Antes de isso acontecer, o Caeté rememora lembranças de nomes de personagens históricos das revoluções que ocorreram, três séculos depois

da derrota da tribo dos Caetés.³ O índio, após ouvir o grito de guerra “Eia, avante guerreiros!”, seguido de um grande estopim, quando pode ver melhor a cena, depara-se com o herói morto Nunes Machado (1809-1848)⁴, um dos líderes da Revolução Praieira.

O Caeté, que dignamente chora, recebe a presença do gênio do Brasil, um personagem bastante enigmático e mitológico, pertencente ao plano maravilhoso. O Gênio quer que ele desista da vingança, argumentando onipotentemente que essa luta não seria a mesma luta do Caeté e de seu povo há séculos e que os objetivos dos praiheiros eram políticos e partidários, diferentes dos seus, contra o invasor luso.

Ainda não convencido, o Caeté vê sair da cidade, partindo em direção à boca da mata, onde ele estava, duas personificadas figuras femininas: a Realidade e a Liberdade. Primeiro vem a personagem Realidade, com um rosto feio, que causa horror ao Caeté, deixando-o receoso. Depois vem a personagem Liberdade, descrita como uma bela virgem, que o convida à batalha e à vingança. Quando o Caeté tendia para aceitar a Liberdade como escudeira, a Realidade conseguiu vencer pelo argumento, mostrando ao Caeté, por meio de palavras, que a Liberdade era, na verdade, um ilusório caminho, fadado ao insucesso.

Enfim, triste, mas principalmente resignado por tomar a decisão certa de não se vingar (por não haver como se vingar), já que a luta constituirá outra futura derrota, diante do forte poderio bélico do opressor português, o canhão contra as flechas, o herói Caeté resolve voltar à mata e terminar sua trajetória às margens do rio Goiana, em Pernambuco, buscando respostas para suas perguntas que, mais uma vez, o revelam como um índio protagonista consciente.

A questão do debate sobre a temática indígena, nos livros que estão funcionando como um suporte didático imprescindível para o ensino de língua materna, deixa muito a desejar ainda. Apenas dois dos livros analisados (para o 9º ano do ensino fundamental) apresentaram um debate significativo, inclusive, um deles, com dois capítulos exclusivos para a

3 Os Caetés tornaram-se inimigos dos portugueses e fugiram ou foram extintos, durante a época colonial. Tornaram-se inimigos antropofágicos, já que provavelmente se uniram aos franceses, na Invasão Francesa, em 1555, no Rio de Janeiro, e quase 40 anos mais tarde no Maranhão.

4 Nunes aparece apenas como revolucionário no poema, morto durante a Revolução. Entretanto, muitos brasileiros sabiam que ele era deputado liberal e que morreu em batalha, inspirando o poema longo.

compreensão das culturas indígenas (TRAVAGLIA, 2012, p. 99-165). O outro livro traz um fragmento do poema lírico “I-Juca Pirama” de Gonçalves Dias (1823 – 1864) e faz uma brevíssima citação, de um parágrafo apenas, sobre o indianismo romântico brasileiro e a exaltação da natureza (HORTA, 2012, p. 233). Infelizmente, o senso crítico não foi o viés preferencial para o debate de temas tão importantes para a formação cultural de estudantes brasileiros. Apesar de haver um breve debate sobre a epopeia, esse outro tópico aparece somente em dois livros didáticos.

Apenas dois livros, entre os nove livros investigados, trouxeram a abordagem mais convencional possível e se resumiram em Camões e em *Os lusíadas* (1572) como modelo paradigmático exclusivo para os estudos do gênero em questão (HORTA, 2012, p. 224) e (DISCINI e TEIXEIRA, 2012, p. 263). Além desses dois, um dos nove livros destacou uma enorme importância para o debate de “Como nasce o herói” (CEREJA, 2012, p. 24), incluindo “Projeto de leitura e sequência didática proposto por um dos autores desta coleção, a convite da revista *Nova Escola*” (CEREJA, 2012, p. 24), em seu “Manual do Professor”, agregado ao *livro do professor*. Embora sua proposta ressalte apenas um pequeno momento sobre heróis épicos gregos (CEREJA, 2012, p. 25), praticamente, desvia todo o foco da poesia (pequeno foco) e prioriza um trabalho calcado nos personagens heroicos do romance e do cinema. Outra exceção, ainda no mesmo autor, é um trabalho sobre concordância, envolvendo a temática indígena, a partir de um poema de Chacal intitulado *Papo de índio* (CEREJA, 2012, p. 164).

Segundo os pesquisadores Funari e Piñón, a presença da temática indígena, nas escolas brasileiras, na atualidade, é ingênua. Muitas vezes resumindo-se a abordagens dos livros de ensino, quem educa percebe que “(...) os livros didáticos de História são os que mais tratam dos temas indígenas na escola, ainda que estes apareçam também em obras de Geografia (...)” (FUNARI, PIÑÓN, 2011, p. 99). De acordo com o ponto de vista desses pesquisadores ligados temática, é fundamental o resgate de *A lágrima de um Caeté*, já que:

Se a convivência com os indígenas constitui a primeira e mais profunda maneira de se conhecer seu modo de vida e de pensamento, ela não é a única. Além da experiência etnográfica, o conhecimento da arqueologia e da literatura é fundamental. Por literatura, entenda-se não apenas tudo o que os indígenas escreveram como também o que sobre eles tem sido escrito. (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 34)

E, com essa linha de pensamento, concluímos que discutir sobre o papel da arte literária, no ensino de língua portuguesa, é algo imprescindível.

O intelectual Tzvetan Todorov advertiu-nos sobre o perigo de o ato interpretativo assujeitar-se aos mandos e desmandos de leitores(as), já que “A interpretação de uma imagem na consciência do leitor é necessária e pode não ter fim nunca” (TODOROV, 1972, p. 152). Em outras palavras, o estudioso entende que a “imagem necessária” seria finita, enquanto que a “imagem incompatível” é inviavelmente infinita. Dentro dessa perspectiva, vimos na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2011), o pesquisador Cosson defender que leitores(as), em seu processo linear de construção do significado textual, percorrem três etapas distintas: antecipação, decifração e interpretação.

Em resumo, a teoria de Cosson (2011) conclui que a antecipação funciona como uma etapa de ativar as operações, antes da leitura do texto, ou seja, uma etapa para detectar diferenças conceituais entre receita médica e um poema de amor, por exemplo; a decifração, segunda etapa, torna-se fundamental para distinguirmos um leitor iniciante de um leitor maduro, já que o leitor maduro “(...) nem percebe a decifração como uma etapa do processo de leitura” (COSSON, 2011, p. 40); e, na terceira e última etapa, a interpretação restringe o sentido da leitura diante das “(...) relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto” (COSSON, 2011, p. 40). Sendo assim, a partir das ideias de Cosson, podemos concluir que a interpretação não é um mero sinônimo de leitura, já que: “O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2011, p. 40-41).

Por último, neste debate sobre “Literatura e Ensino de Língua Portuguesa” destacamos a importância de se fundamentar um ensino que tenha como meta a valorização das “variedades do português brasileiro como elemento de identidade cultural, apontando também as nomenclaturas afro-brasileiras e indígenas como constituintes dessa identidade” (2001, p. 81).⁵

5
Referencial Curricular – Rede Estadual de Ensino de Sergipe, numa abordagem sobre as competências gerais para o nono ano do ensino fundamental. Disponível em: http://www.lefgeb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Referencial-Curricular_SE.pdf. Acesso em 04 de jul. 2014 .

Quando a LDB de 1996 foi modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabeleceram-se as diretrizes e bases da educação nacional, no currículo oficial da rede de ensino, em prol da obrigatoriedade temática, não só da História e Cultura Afro-Brasileira, como também da Indígena. Não obstante, em 10 de março de 2008, o governo altera essa mesma LDB, por meio da Lei 11.645/08, para redigir dois parágrafos de um mesmo artigo da modificada LDB, mais exatamente, o artigo 26, alínea A. No primeiro parágrafo, há a referência à importância de se estudar diversos aspectos históricos e culturais desses dois enormes grupos étnicos (africanos e indígenas); no segundo parágrafo, o governo decreta que conteúdos “referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.⁶

À guisa de conclusão

Por meio de um diálogo planetário, que envolve ESCRITORA POLIGLOTA, INDÍGENAS CAETÊS e HEROÍSMO ÉPICO, sendo mediado, em sala de aula, por estudantes e professor, propusemo-nos a revisar nosso método e didática de ensino, nossa forma curricular de ensinar, visando realizar, no momento da avaliação, a busca por resultados sobre esse ensino-aprendizagem, por meio lúdico de uma Oficina de Poesia Ilustrada.

Os estudantes serão convidados, após a execução de leituras do poema longo, em questão, a traçar um desenho do herói Caeté, de Nísia Floresta, que eles mesmos possam representar a construção de sentido da obra, em geral, e da estrofe escolhidas individualmente para compor o desenho.

6 Lei 11.645, assinada em 10 de março de 2008, pelo presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva (1945-), quando Fernando Haddad era o Ministro da Educação, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 01 de jul. 2014.

Tudo isso pôde ser preconcebido, um pouco antes, enquanto resultado de estudos de pós-graduação⁷, por meio de fichamentos, resenhas, artigos científicos, projetos, oficinas, TCF (Trabalho de Final de Conclusão) etc. Afinal de contas, mediar uma estratégia de ensino, fundamentada cientificamente, com os estudos de historiografia literária de Constância Lima Duarte, somados aos estudos de semiotização épica do discurso de Anazildo Vasconcelos da Silva e de Christina Ramalho, nunca seria possível sem um arcabouço científico internacional, em constante diálogo com pensadores universais em prol do censo crítico para o ensino de literatura para jovens e/ou crianças.

Buscando contribuir para o resgate do gênero épico, no ensino brasileiro, exploramos a perspectiva da dupla semiotização do discurso épico para a leitura do poema *A lágrima de um Caeté*. Pensamos, com foco no tema do heroísmo épico, elaborado no plano literário, atualizar a questão da temática do indianismo nas escolas públicas brasileiras. Pareceu-nos importante levar a estudantes do ensino fundamental, mais especificamente do nono ano, uma obra que revela o índio de outra forma, realçando aspectos de uma sobrevivência que só pode infelizmente ocorrer a partir do enfrentamento da única realidade imediata e possível: a fuga.

Referências bibliográficas

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. MEC/SEB, Brasília, 2006.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CEREJA, William Roberto; Magalhães, Thereza C. - **Português linguagens, 9º ano: Língua Portuguesa 7ª ed. reform.** - São Paulo: Saraiva, 2012.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.

7
Esses estudos foram, sobretudo, estudos didáticos, acerca do ensino de língua portuguesa, realizados nos anos de 2013 e 2014, durante o curso de mestrado profissional em Letras (Profletras), instalado no campus de Itabaiana, instituído pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com bolsa de estudo financiada pelo governo federal, concedida pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DISCINI, Norma; Teixeira, Lúcia. **Perspectiva Língua Portuguesa**, 9. 2ª ed. (Coleção Perspectiva). São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: vida e obra**. Natal: Editora Universitária (UFRN), 1995.

FLORESTA, Nísia. **A lágrima de um Caeté**. Ed. atualizada com Notas e Estudo Crítico de Constância Lima Duarte para a 4ª edição. Natal: Fundação José Augusto, 1997.

FLORESTA, Nísia. **Inéditos e dispersos de Nísia Floresta**. Constância Lima Duarte (org.). Natal: EDUFRN - NCCEN, 2009.

FLORESTA, Nísia. **Cartas: Nísia Floresta e Augusto Comte**. Constância Lima Duarte (org.). Trad. Miguel Lemos e Paula Berinson. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira: conservação e desvio. In: GOMES, Carlos (Org). **Língua e literatura: propostas de ensino**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 65-80.

HORTA, Maria R. F.; Menna, Lígia M. C.. **Português: uma língua brasileira**. 9º ano. São Paulo: Leya, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1479/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013/> . Acessado: 04/10 2013.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. Cultrix, São Paulo, 1974.

RAMALHO, Christina. **Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Tese de Doutorado.

RAMALHO, Christina. **Poemas épicos: estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.

ROMERO, Sílvio. **Literatura, história e crítica**. Luiz Antônio Barreto (org.). Rio de Janeiro: Imago Ed.; Aracaju-Se: Universidade Federal de Sergipe, 2002.

SILVA, Anazildo Vasconcelos. **Semiotização literária do discurso**. Rio de Janeiro: Elo, 1984.

SILVA, Anazildo Vasconcelos. **Formação épica da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Elo, 1987.

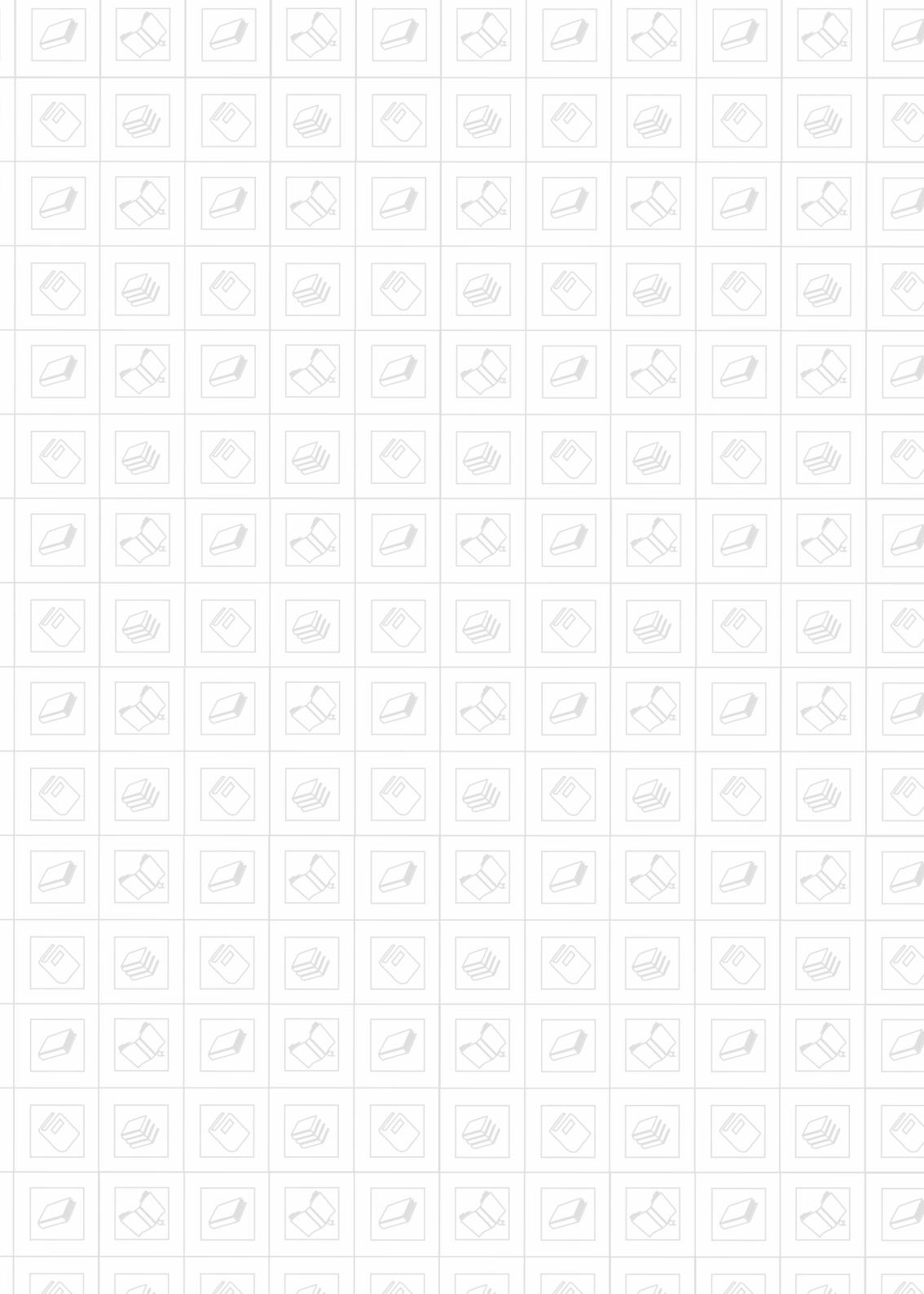
SILVA, Anazildo Vasconcelos; Ramalho, Christina. **História da Epopéia Brasileira: teoria, crítica e percurso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

TAVARES, Hênio. **Teoria Literária**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

TODOROV, Tzvetan. et alii. **Literatura e Semiologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura perigo**. Trad. Caio Meira. 4ª ed. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Et alii. **A aventura da linguagem**. 9ª ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.



Letramento literário e os direitos da criança

Elizabeth Dias de Souza Cintra

O ensino da literatura para jovens do ensino fundamental é um grande desafio para a educação básica no Brasil. Nossos adolescentes não se sentem capazes de interpretar os sentidos do texto literário por desconhecerem as particularidades artísticas do imaginário ficcional. Pensando em superar tais dificuldades, propomos a análise das representações dos direitos de jovens e adolescentes na tentativa de desenvolver atividades acerca do gosto literário. Esse recorte é relevante para que as diferentes realidades sociais possam ser debatidas por esse leitor em formação. Com esse intuito, pretendemos discutir algumas estratégias de ensino de literatura e fazer uma reflexão sobre a representação de crianças vulneráveis.¹

Esta preocupação é pertinente, pois a escola deve ser vista como um espaço de proteção de crianças e adolescentes e não pode se omitir aos maus tratos, ao abuso sexual, à exploração do trabalho infantil, entre outras violações porque passam crianças e adolescentes todos os dias. Nesse espaço, podemos abrir o debate para o que é o desrespeito à criança e suas consequências. Acredita-se que, a leitura do texto literário atrelada a uma crítica social às questões de violência contra o público infanto-juvenil possa ajudar no combate e enfrentamento desse problema gritante.

Antes de partirmos para nossa proposta, cabe fazer algumas reflexões históricas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As gradativas transformações socioculturais e o reconhecimento por parte da sociedade civil dos direitos das crianças e jovens fizeram surgir, em 13 de julho de 1990, um documento voltado especialmente para esse grupo social: o ECA, que em seu artigo 5º afirma: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência,

1 Este capítulo recebeu sugestões e revisão de adequação de conceitos teóricos dos professores Carlos Magno Santos Gomes e de Jeane de Cássia Nascimento Santos.

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. (BRASIL, 1990, p.20).

Para um debate acerca dos direitos da criança, este capítulo resalta tem o desafio de unir o método cultural de leitura, que reconhece o leitor como coautor, uma vez que se concebe vir dele a possibilidade real de interpretação e de constituição do significado dos mais diversos textos. Por meio de esquemas de leitura do texto literário alicerçada nessas teorias, busca-se fazer com que crianças e adolescentes explorem os sentidos do texto literário com o intuito de atualizá-lo e ressignificá-lo. Tal prática será possível por meio da comparação entre as representações literárias e as sociais. Com essas reflexões, pretendemos desenvolver a formação de leitores com uma visão crítica sobre esse tema. Para isso, pensamos em divulgar os direitos das crianças e formas de proteção, divulgando os diversos tipos de violação, inclusive os cometidos por familiares.

Para se pensar na elaboração desta proposta, primeiro foi necessário um estudo de como surgiu o Estatuto da Criança e do adolescente. O contato com essa legislação nos mostra que um longo caminho ainda deverá ser percorrido, pois muitas crianças não têm garantidos seus direitos básicos: saúde, educação, moradia, e de diversão. O direito a uma educação de qualidade nos remete ao ensino de literatura. Dessa forma, quando se fala em violação de direitos, há que se mencionar também o direito à literatura, daí recorreremos aos estudos de Candido (2011). Outros aspectos teóricos são importantes para a interpretação do texto literário, como as relações do leitor e sua cultura conforme propõe Carlos Gomes (2012).

Além disso, devemos estar preocupados com os níveis de leitura para que a interpretação vá além da decodificação de língua de acordo com Leonor Werneck Santos (2010). Na busca de um ensino de literatura calcado no letramento literário, incluiremos em nossas reflexões teóricas a proposta das sequências de Rildo Cosson (2011). A partir desses estudos, propomos uma primeira abordagem para o desenvolvimento de um método de leitura que explore o diálogo entre o texto literário e os direitos da criança. Esta abordagem ainda se encontra em sua fase embrionária. A seguir, faremos um levantamento sobre os aspectos teóricos de nossa proposta.

Ensino de literatura na perspectiva do letramento literário

O estatuto da criança e do adolescente é mais uma tentativa de assegurar os direitos de alguns grupos denominados de “minorias”, referimo-nos não ao sentido literal da palavra, termos numéricos, mas do ponto de vista social, o que implica a falta de visibilidade e de respeito a esses grupos em suas especificidades, seja a cor do indivíduo, o sexo, a orientação sexual, aparência física, classe social entre outros. O texto literário deve ser analisado não só pelo seu valor estético-artístico como também pelo seu valor estético-cultural, pois possibilita ao leitor atualizá-lo por meio de suas inferências e questionamentos acerca de conceitos pré-estabelecidos pela sociedade que em sua maioria dão voz e poder a alguns indivíduos, enquanto que outros silenciam. Nessa perspectiva, acredita-se ser a literatura, um campo fértil e favorável às discussões e questionamentos, em sala de aula, desde a fase infantil à adolescência sobre a história de maus tratos, preconceito e abuso sexual experienciados por meninos e meninas brasileiros, violando o que está assegurado no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A priori, sugerimos aos professores de língua portuguesa que trabalhem com os alunos do ensino fundamental na perspectiva de um modelo cultural de leitura, levando para aula textos literários diversos que enfoquem questões de violação dos direitos da criança e do adolescente. Esse modelo é pautado pela valorização do contexto social:

Metodologicamente, defendemos o modelo cultural de leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc.(GOMES, 2012, p.168).

Nessa direção, é importante que o professor sempre estabeleça um paralelo entre o tipo de violação representada no texto literário e as suas proibições assegurada no ECA. Esse estatuto em seus direitos fundamentais ressalta que nenhuma criança ou adolescente deve sofrer discriminação, tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Com essa premissa, nossa meta é trazer uma reflexão sobre tais violações na sociedade atual.

Acredita-se que os textos literários, com o enfoque sobre maus tratos, abuso sexual ou preconceitos, podem ser usados para uma for-

ma de reflexão sobre esse tema. Dessa maneira, o silêncio sobre essas questões seria quebrado, pois a literatura como poderosa construção representativa, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo quanto em nível imediato e possibilita, por exemplo, a discussão dos temas, uma apreensão diferenciada deles, rompendo com as imagens sociais pré-concebidas, estereotipadas ou naturalizadas. Isso é possível porque

tudo leva a concluir que existe na literatura, hoje, um movimento que podemos chamar de Antipreconceito, e que, mesmo sem ter sido planejado, pode adquirir uma importância tão grande quanto o tema Nacionalismo obteve na literatura do passado. Publicam-se mais e mais obras a respeito de minorias específicas. É como se os livros dissessem: é importante conhecer não apenas a si mesmo, mas também o outro. O diferente. E assim como o outro começa a ganhar uma existência mais ampla através do imaginário, ele pode ganhar mais espaço concreto na vida real (DÓRIA, 2008, p. 15-16).

Com isso, estamos pensando em usar o texto literário não só para divertir, mas também para ensinar sobre novos modos de ver, viver e pensar o mundo, (cf. DÓRIA, 2008, p. 19). É extremamente importante ressaltar que o professor pode ser um agente em potencial para mediar uma vivência social diferenciada daquela de fora da escola, cujo espaço pode ser usado para vivências inclusivas e democráticas, sem preconceitos, sem exclusões. Nele, a criança deve receber informações e experiências capazes de modificar seus comportamentos e seu horizonte de expectativas.

Nesse caso, a leitura do texto literário deve estar em primeiro plano, com a consciência que devemos evitar ir além a simples decodificação dos sinais gráficos. Uma leitura primeira que precede à leitura da palavra como nos aponta Leonor Werneck Santos:

aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor (2010, p.40).

Ainda, segundo Santos, é imprescindível ter como meta a formação de leitores, não meros “ledores”. Como se observa, aprender a ler requer do leitor habilidades complexas para que o texto não perca a sua validade, quando não há apreensão e compreensão de ideias. Dessa

forma, o leitor não consegue estabelecer uma ligação com o social e também com o concretamente vivido.

É notório que o ensino de literatura depende, decisivamente, da maneira como a leitura dos textos literários é concebida pelo professor, que na maioria das vezes os utilizam para meras interpretações superficiais, sem nenhum enfoque literário, eles se misturam aos textos não literários como se fossem textos sem nenhum diferencial:

os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa situam o texto literário entre os diferentes Gêneros discursivos a serem lidos na escola. Tendo como referência a LDB 9394/96, os PCNs entendem o estudo da gramática como uma estratégia para a compreensão, a interpretação e a produção e integram a literatura à área de leitura, sem apontar caminho para o letramento literário, dão a impressão de passar de um extremo a outro, ou seja, se havia gêneros e obras dignos de leitura, agora todas as leituras se tornaram equivalentes. (VIEGAS, 2012, p.12).

Na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2011), Rildo Cosson faz uma analogia entre “A fábula do imperador chinês” e os problemas enfrentados no ensino de literatura na educação básica, que passam pela arrogância, indiferença e ignorância. Assim, quando professores, alunos, dirigentes educacionais e a sociedade assumem uma dessas posturas frente ao ensino de literatura, dificulta-se o processo de letramento literário, todavia é possível um combate que vise a uma nova postura frente aos textos literários.

O letramento literário é fundamental e abrangente. Ele não se restringe apenas às habilidades de leitura e escrita voltadas para satisfazer a desenvoltura de mecanismos linguísticos, pois promove, antes de tudo, a construção e reconstrução no modo de os indivíduos verem e viverem o mundo, tornando-os mais humanos. Para Candido,

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (2011, p. 186).

Nesse sentido, por sua função de transcendência para tornar o mundo mais compreensível, a leitura do texto literário pode ser resgatada para ser mantida como um espaço privilegiado nas escolas e, notadamente, na formação dos leitores literários da educação básica.

Erroneamente, os textos literários no ensino fundamental são utilizados nas aulas de língua portuguesa pela maioria dos professores sob o pretexto de estratégia de estudo da norma culta padrão, já que se supõe terem sido escritos por pessoas que dominam a norma padrão. Outra técnica que não explora a especificidade do texto literário é o uso do preenchimento de fichas de leitura com perguntas de decifração superficiais que em nada concorrem para uma leitura crítica.

Diante de posturas como as mencionadas, observa-se que a literatura está longe de conseguir seu lugar devido no processo de sua escolarização, isto é, um lugar especial, com um tratamento adequado para a sua importância social. De acordo com Cosson, “para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (2011, p. 20).

Como se vê, a relação entre escola e o texto literário está longe de ser pacífica e reajustada, pois há uma tradição do pré-texto ou da leitura mecânica que não explora as especificidades do texto literário. Entretanto, tais obstáculos educacionais não neutralizarão o poder e o fascínio que a literatura exerce sobre a humanidade. Infelizmente, o cenário observado na maioria das escolas brasileiras, com relação ao ensino de literatura na educação básica, dá-nos um alerta para uma possível falência desse ensino, visto que “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p.23). A partir de tal assertiva, evidencia-se que a literatura está sendo utilizada para outros meandros, menos para a essência a que se propõe: fazer com que os leitores mergulhem no texto literário de forma prazerosa.

Devemos evitar o uso de leituras teóricas críticas e históricas em detrimento da busca de sentidos de um texto literário, para evitarmos o aumento do repúdio de nossos alunos. O texto literário deve ser nossa meta. O prazer de ler e buscar o sentido das palavras, imagens, e opções estéticas deve anteceder o ato de ler o texto literário. Precisamos mesclar o prazer de ler com o compromisso de uma viagem pelo conhecimento que o texto carrega e que é capaz de humanizar o leitor, como nos ensina Candido (2011).

Dessa forma, pensamos em trazer para nossa prática de leitura o diálogo com os direitos das crianças para motivar nosso leitor a ir

além da decodificação e buscar sentidos para sua leitura. Esse processo comparativo fortalece a metodologia de leitura do texto literário que visa também a uma interpretação do contexto social do leitor, visto que precisamos “contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2011, p. 47). Com a abordagem do direito das crianças, torna-se necessário despertar no leitor o reconhecimento e a valorização desse direito que foi e é negado a muitos que sofrem abusos e castigos de seus próprios familiares ou pessoas conhecidas. Portanto, é preciso um olhar atento desse leitor para não só perceber as vozes explícitas no texto como também as que estão subjacentes, silenciadas, esperando por uma oportunidade para se fazerem presentes com todos os seus questionamentos. A seguir, passaremos a analisar e comentar como o ECA pode ser incorporado como horizonte de expectativa da leitura do texto literário.

A juventude explorada

A violência contra crianças e jovens ainda está presente em nossos dias, por isso devemos ficar muito atentos às retomadas dessas práticas atávicas. A história da violência contra as crianças é assustadora. A infância foi um pesadelo para muitos adultos, muitos foram aterrorizados e abusados sexualmente. Nesse contexto, a violência não era vista como transgressão, uma vez que se tratava de práticas naturalizadas em muitas regiões. Somente quando esse grupo minoritário começou a ter visibilidade e a constituir-se enquanto sujeitos de direitos é que a sociedade moderna passa a ter uma visão um pouco mais consciente do abuso de poder exercido por alguns sujeitos em relação a essas crianças e adolescentes.

No Brasil, no século XX, o debate sobre as formas de educação das crianças ganha defesa de juristas e educadores preocupados com os casos de agressões contra crianças e jovens. Contrário a práticas do uso da força na educação e a favor da punição para os agressores e violadores dos corpos das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante esse direito à proteção:

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p.19)

Com tal mudança legislativa, todos, sociedades civil e pública, são evocados às responsabilidades de proteção integral desse grupo e advertidos de que qualquer ato violento ou omissão dele contra criança e adolescente, acarretará aos agressores punição na forma da lei. Como visto, a defesa dos direitos da criança e do adolescente deve fazer parte de nossas reflexões no espaço da escola. A seguir, tentamos conjugar nossas reflexões sobre os direitos da criança e o texto literário.

Para este capítulo, selecionamos a análise do conto “A procura de uma mãe”, extraído do livro *Maria Flor etc.* (2002), de Arriete Vilela. Nosso objetivo é buscar um elo entre os direitos da criança, tomando como base a perspectiva estética do texto literário. Partimos da abordagem da leitura interpretativa e passamos à ressignificação dele, levando em conta os direitos juvenis. Com isso, cabe ao professor fazer a ponte entre os textos literários e a realidade social e cultural do aluno.

Toda criança tem direito a ter uma família, a ser protegida, a ter acesso à educação, à saúde, mas sabemos que isso nem sempre é possível. A impossibilidade desse direito é o tema do conto de Arriete Vilela. O título já nos direciona para esse tema “A procura de uma mãe”. Ele narra a infância desprovida de qualquer afeto de Maria Flor. Desamparada no mundo, ela tem um desejo obsessivo de encontrar uma mãe. Ao conhecer o abandono das ruas, ela também está desprotegida e sujeita aos prazeres dos adultos. Nesse contexto, ela passa a ser explorada sexualmente.

A narrativa inicia-se com a descrição da infância de uma personagem menina, cujo nome não é identificado e que desde cedo prova o sabor amargo da falta de afetividade sem, contudo, ter consciência disso: “uma infância à margem de qualquer afeto e de qualquer esperança, sentimentos, aliás, cuja falta não lhe enrugava a alma justamente por nunca terem sido provados. Uma infância oca, feito um bambu acinzentado, em que o desejo obsessivo da menina era ter uma mãe” (VILELA, 2001, p. 19).

Tomamos o caso de Maria Flor como um referencial para nossas reflexões sobre os direitos dos jovens por meio do modelo cultural de leitura. Está em jogo a formação identitária dessa jovem. Por isso, nesse

método de interpretação textual é necessária a inclusão da voz dessa criança: “a valorização do Outro se constitui numa ferramenta interpretativa do texto, e dessa forma o pertencimento identitário aponta para outras abordagens de exclusão, já que quando pertencemos a um grupo, consequentemente excluímos outros” (GOMES, 2012, p.171). Maria Flor pertencia à rua, e sua identidade estava sendo moldada pelos interesses de sua mãe postiça.

Soma-se a isso a falta de afeto e o abandono experienciado, repetidas vezes pela menina que não teve infância, pois fora, à mercê da sorte, jogada ao relento, possivelmente, por seus pais, os quais deveriam oferecer-lhe proteção integral. O abandono de vulnerável é crime. Se o destino já lhe tinha sido injusto, ela ficou sujeita à ajuda de pessoas interessadas em se aproveitar do seu desamparo: “e assim atravessara o túnel descolorido da infância, acreditando que, ao final dele, encontraria o colo acolhedor e amoroso que seu coração, de modo obsessivo, desejava, enquanto, nem feliz nem infeliz, se ia adiando, inconscientemente, como grande alegria, em companhia de Lindinalvo, que a encontrara sob uma velha jaqueira sem viço, semimorta numas folhas secas” (VILELA, 2010, p. 19).

À Maria Flor faltava tudo o que uma adolescente deveria ter assegurado por lei: “a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar” (BRASIL, 1990). Todavia, a anulação de todos esses direitos na vida da menina é gritante, e o que mais lhe aflige, assim poderíamos dizer, seria a falta de uma convivência familiar. A menina não tinha uma moradia, onde tivesse o aconchego de um lar e nem mesmo uma família, especialmente a figura de uma mãe. Nota-se isso quando o narrador acentua o quanto aquela garota tinha perdido seu rumo social. Nem seu trajeto cronológico é conhecido. O texto nos fala de um total abandono, relevando o quanto a autora questiona esse tipo de abandono tão comum às crianças de rua:

“ninguém nunca soube explicar como Maria Flor, atoleimada daquele jeito, chegara à capital [...]. Mas chegou. E conheceu o desamparo e o labirinto das ruas, o imprevisto das esquinas, a desconfiança e a hostilidade dos rostos desconhecidos. Olhava outros desabrigados-mendigos, sem terra e sem teto, os marginalizados da sociedade – tão miseravelmente carentes quanto ela, e buscava, em meio a eles, uma mulher. Buscava, plena de esperanças, uma mãe” (VILELA, 2001, p. 20).

Depois de muito vagar, ela se apegava a primeira mulher que lhe dá algum afeto. A partir desse encontro, em que Maria Flor encontra essa mãe aguardada, que a oferece carinho e uma falsa proteção, como as roupas e acessórios comprados no mercado informal, ela se sente amada, “depois de muitas luas e de muitas agonias na cabeça atoleimada, Maria Flor finalmente encontrou uma mãe” (VILELA, 2001, p. 24). Ao relatar esse encontro, a autora nos chama a atenção para esse desejo das crianças órfãs. O desespero do abandonado de ter uma casa é maior, por isso Maria Flor nem liga para as intenções de sua mãe postiça. O que lhe importava era a referência de ter uma casa “Sim, uma mãe que lhe fazia cafuné, que a beijava repetidamente no rosto e nos cabelos, que lhe comprava roupas, sapatos, bijuterias, perfumes e maquiagens” (VILELA, 2001, p. 24).

Ao nos deparar com um texto que fala de uma órfã, abrimos a reflexão sobre os direitos sequestrados dessa jovem. Com isso, o uso do texto literário para reflexões sociais e culturais. Nosso intuito é fazer uma proposta de revisão de como as crianças são representadas nos textos literários. Como no texto, ao longo da história, os abusos contra meninas indefesas sempre aconteceu. Nesse caso, tudo era feito para que a jovem pensasse que a violação do corpo fosse parte do contrato social dela na nova família. Segundo Vicente e Eva Faleiros, “a relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade. O poder violento é arbitrário ao ser “autovalidado” por quem o detém e se julga no direito de criar suas próprias regras, muitas vezes contrárias às normas legais” (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 27).

Entretanto, essa mãe apenas desejava a companhia de Maria Flor para lançá-la no mundo da prostituição. Essa intenção está presente desde os afagos até os presentes. O intuito era agradar e conquistar a confiança da jovem que tinha um corpo atraente e ficava mais atrativo com os adereços femininos, isto é, “imitações que faziam, de certa forma, um bom efeito no corpo gracioso da adolescente” (VILELA, 2001, p. 24).

Depois desse adestramento sentimental e da construção da confiança entre as duas, o processo de abuso e exploração da sexualidade é iniciada. Ela fora condicionada a ter relações sexuais com estranhos. Nesse contexto, não havia um sentimento ético, pois a exploração da prostituição estava em jogo. Com esse desdobramento da narrativa, percebemos que se trata de um carinho falso oferecido por uma desconhecida que também queria tirar proveito daquele desamparo da jovem. Maria Flor

era explorada sem ter noção efetiva da violência que sofriria

Maria Flor era a novidade. Com seu corpo de dezesseis anos, saudável e misteriosamente sensual, a cheirar a mato verde. Um corpo de carnes morenas e rijas [...]

Sim, Maria Flor era a novidade da casa da amorosa mãe, que a oferecia aos amigos. A própria Maria Flor se entregava àqueles homens com uma docilidade sem dor nem prazer, apenas quieta: nas brechas do silêncio profundo que se estabelecia na sua alma, naqueles momentos, ligeiras lembranças da infância afundavam-se nos sulcos do obsessivo desejo de ter uma mãe (VILELA, 2001, p. 24).

O conto de Vilela é seco e direto, fala de uma exploração muito comum nas grandes cidades brasileiras. A exploração sexual de menores. Esse tema deve ser direcionado para uma reflexão do quanto devemos buscar a proteção das crianças de situações perigosas como essa. O estatuto nos orienta que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p.20). Neste caso, a suposta mãe encontrada pela menina se vale da fragilidade e do desejo obsessivo da adolescente de ter uma mãe para explorá-la economicamente, pois os encontros da jovem eram vantajosos para a velha mãe.

Portanto, Maria Flor, negligenciada em toda sua vida, é mais uma vez explorada pelo destino. Com esse enfoque, a escritora nos abre outra reflexão acerca da relação da exploração de jovens meninas e as desvantagens econômicas. Além da infância, Arrite Vilela coloca a questão de classe como um dos indicadores sociais que sustentam a exploração sexual de menores.

A análise deste texto literário nos mostra o quanto ainda nos impactamos com a realidade de violência contra crianças, reiterada e naturalizada pela história da humanidade. Com isso, devemos ficar atentos a esse tipo de violência e procurar fazer uma reflexão sobre a situação econômica dessas crianças desamparadas, que ficam sujeitas aos abusos sexuais. Nesse contexto, a questão econômica deve ser levada em conta, mas devemos ressaltar o quanto o texto literário choca pela falta de humanidade daqueles que exploram uma jovem desamparada. Essa reflexão não pode faltar à leitura do texto literário que compartilha uma prática coletiva de compreensão social como nos ensina Cosson

é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2011, p. 29).

Considerações finais

Nessa pesquisa destacamos que a leitura do texto literário deve ser feita de modo a convidar o aluno a se sentir um agente do ato de ler, a se sentir importante como coautor do texto. Daí a relevância do espaço escolar considerar a interação texto-leitor imprescindível para o ato de ler. Segundo Leonor Werneck Santos (2010), “Para estimular a leitura, é necessário que o professor perceba que ela é um processo muito mais amplo que exige a participação do leitor e que a cumplitude gerada na leitura vai proporcionar a interação leitor-texto, a participação ativa do aluno na leitura”.

Sabemos que essa tarefa não é fácil, por isso este capítulo não teve a pretensão de apresentar uma proposta pronta, mas trazer uma reflexão sobre as possibilidades de atrelarmos o ensino da literatura e valorização dos direitos das crianças. Nossa reflexão inicial é apontar saída e motivar o professor a levar o texto literário para a sala de aula. Pesquisas destacam resultados alarmantes de avaliações nacionais ao demonstrar a ineficiência do ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes que leem e escrevem cada vez menos e pior. Nesse contexto, há que se repensar e redirecionar uma boa parte de métodos e práticas que acontecem nas salas de aula brasileiras.

Por isso, torna-se relevante um diálogo entre o texto literário e os princípios de proteção dos direitos da criança que constam no ECA. Com isso, temos a pretensão de revisitar outros tempos, modos diferentes da sociedade visualizar as crianças e adolescentes, traçando um paralelo com o contexto atual, na tentativa de desconstruir valores naturalizados em relação a esses sujeitos, bem como construir uma cultura de repúdio a qualquer tipo de violação dos direitos a que experienciam esse grupo social.

O texto analisado neste capítulo e a maneira como pode ser apresentado na escola é apenas uma possibilidade dentre várias existentes para uma abordagem crítica e consciente das injustiças sociais representadas no texto literário. Os caminhos a serem tomados e as escolhas dos textos dependem muito do olhar atento e eficiente do professor em adequar as estratégias de trabalho aos seus alunos, turmas, faixas etárias, interesses e maneiras diferenciadas de aprendizagem. Concluímos, então, que, para se fazer um trabalho voltado para a relevância dos direitos da criança e do adolescente, um dos primeiros passos é tentar conscientizar e provocar reflexões nos professores sobre a importância de se abordar essa questão em suas aulas, tendo como mola mestra a valorização das particularidades do texto literário. A partir desse modelo de leitura, espera-se que o uso do texto literário seja capaz de mediar reflexões sobre os direitos dos jovens, ocasionando não só a ampliação do horizonte cultural, como também contribuindo para o exercício da cidadania.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul, 2011, p. 171-194.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

DÓRIA, Antônio Sampaio. **O preconceito em foco**: análise de obras literárias infanto-juvenis: **reflexões sobre história e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula & FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

GOMES, Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. In: **Nonada Letras em Revista**. Vol.15, n.18, 2012, p.167-184.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na Escola: textos literários e formação do leitor. In: Gens, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, Martins, Georgina (Orgs.).

Literatura infantil e juvenil na prática docente. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 39-53.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. **Considerações sobre o lugar do ensino de Literatura na Educação Básica.** Anais do SIELP. Uberlândia, vol.2, n.1. EDU FV, 2012.

VILELA, Arriete. **Maria Flor etc.** Maceió: Grafmarques, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. In: **Nonada Letras em Revista.** Vol.15, n.18, 2012, p. 47-70.

Literatura afro-brasileira e letramento literário através de hipertextos

José Alexandre Santos

Hipertexto e ensino de literatura

Reconhecemos a necessidade de o professor promover o ensino de literatura por meio de hipertextos inseridos nas tecnologias digitais e na internet, visto que os discentes convivem com eles cotidianamente em suas práticas sociais, dentro e fora da escola, na sociedade contemporânea, percebe-se o acelerado desenvolvimento tecnológico, o que de certa forma faz aparecer uma geração de estudantes dependentes em vários aspectos desses aparelhos eletrônicos, suscitando conseqüentemente a necessidade de inclusão, não somente do aluno, mas também do professor no universo tecnológico.

O universo da internet é muito amplo e diversificado e bastante fértil para o hipertexto ser tomado como elemento pedagógico pelas suas especificidades, se bem que de suas características tenham suscitado muitas discussões sobre sua eficácia no ensino-aprendizagem da leitura, literatura e produção de texto, em consequência das mudanças ocorridas pelo seu uso e pela quebra dos paradigmas de produção e de recepção, nas atividades do escritor e do leitor, respectivamente. Uma dessas mudanças reside na forma de navegar no hipertexto em relação ao modo de leitura no texto impresso. Essa questão envolve a caracterização de que um hipertexto

é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LEVY, 1993, p.33)

Tecnicamente, pode-se aplicar a definição de Levy ao hipertexto impresso, e, nestes termos, se desvincularmos o conceito de hipertexto da *web*, mas aceitando as diversas inter-relações feitas pelo leitor, percebe-se a semelhança com o conceito expresso por Koch (2002) de que “todo texto é um hipertexto”. Esta definição revela que o leitor ao ler um texto impresso faz os mesmos percursos da leitura de um hipertexto, ou seja, ao buscar informações e procurar sentido para o que está lendo, executa um constante movimento de idas e vindas, partidas e chegadas. Mas Koch (2002) adverte que “perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar.” (p. 61). Já Xavier (2004) considera o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (p. 171). Trata-se da pluritextualidade, uma forma de hipertexto por absorver diferentes aportes sógnicos.

Quando se comparam os textos impressos e digitais, há uma tendência a se afirmar que, no texto impresso, a leitura é linear, enquanto que no texto digital desaparece a linearidade, mas essa comparação não se sustenta totalmente, se considerarmos o que afirma Bakhtin (1992) ao apontar para o caráter hipertextual do texto, considerado um enunciado, ao afirmar que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” e arremata que “ele não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (p. 300).

Por sua vez, a semioticista Julia Kristeva citando os estudos de Bakhtin (2003), nomeia de intertextualidade a relação dialógica estabelecida entre os textos, e afirma que “Todo texto se constrói como mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade se instala a intertextualidade e a linguagem poética se lê, pelo menos como dupla” (1974, p. 74). Essa noção de intertextualidade corrobora nossa proposta e o fato de que as disciplinas dialogam constantemente acaba se tornando imprescindível para o estudo de literatura e o hipertexto, nesse caso, serve, também, como suporte à construção de um conhecimento interdisciplinar, visto que é possível articular algumas áreas de saberes afins ao proporcionar ao aluno o acesso a outros textos. É nessa perspectiva que se pode afirmar que a interdisciplinaridade, por meio de hipertextos, permite

ao professor “desenvolver o letramento pleno porque (os projetos disciplinares) expõem o aluno a vários tipos de texto em vários eventos, ou várias formas de ler um mesmo texto”, conforme Kleiman e Moraes (1999, pg.99).

As explicações anteriores deixam de maneira clara que o acesso aos hiperlinks confirma as relações intertextuais, já que nos leva a temas comuns e a outros hipertextos. Entretanto, é preciso considerar que a noção de intertextualidade e de hipertextualidade proporciona convergências e divergências, mas neste texto vamos aceitar a opinião de autores que consideram a intertextualidade uma característica da hipertextualidade.

Outro aspecto importante a se salientar quanto ao hipertexto eletrônico diz respeito à navegação, pois o leitor encontra uma série de possibilidades para visualizar e adquirir as informações necessárias à construção de sentido que ele procura, como, por exemplo, clicar nos hiperlinks, arrastar barras de rolagem e colar, além de considerar que cada gênero textual apresenta uma forma peculiar de navegação, em que a forma de lidar com o texto, no hipertexto eletrônico, varia de acordo com o objetivo da leitura estabelecida pelo leitor. Essas particularidades vão ao encontro de uma série de vantagens que o professor pode elencar em suas estratégias para trabalhar com literatura de maneira mais eficaz, atrativa e dinâmica para o aluno. Por exemplo, o hipertexto digital rompe com a forma do texto impresso ao incorporar outras linguagens como o som e as imagens de quaisquer tipos, possibilita acesso rápido e direto aos links que o levarão a outros hipertextos, além de permitir a abertura de muitas telas simultaneamente. Quanto à tão propalada autonomia que o leitor terá diante do hipertexto digital vai depender do hipertexto e do uso que o hiperleitor fizer dele.

Literatura afro-brasileira

Aceita-se, de um lado, nessas reflexões, o conceito, ainda em construção, esboçado por Eduardo de Assis Duarte (2010), que define a literatura afro-brasileira, por meio de textos que tenham temas relativos ao negro; da autoria, em que a escrita seja proveniente de um autor afro-brasileiro; do ponto de vista, em que o relato dos fatos seja a partir de uma ótica negra; da linguagem, em que apareçam vocabulário, ritmo, sonoridade das línguas africanas; do leitor, ou seja, uma literatura que se destina preferen-

cialmente a um público negro em busca de conscientização, ressaltando, pois, “que nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à Literatura Afro-brasileira, mas sim a sua interação”. De outro, o conceito de Zilá Bernd (2011) que elenca quatro especificidades, na apresentação de sua *Antologia de Poesia Afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*, para definir a literatura afro-brasileira:

- 1) a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceito; 2) o ponto de vista é o do negro que emerge no poema como o eu enunciator, assumindo as rédeas de sua enunciação; 3) a linguagem possui vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra; 4) o imaginário corresponde ao conjunto de representações que uma comunidade tem de si mesma e mediante o qual se opera a paulatina construção identitária. (BERND, 2011, p.21)

Certamente, um ensino de literatura que contemple os elementos acima descritos estará de acordo com o que preceituam a Lei 10.639/03 e os PCNs, pois valorizará o negro e a sua cultura, revelando sua luta de resistência, seu inconformismo, desde que chegaram aqui trazidos como escravos. Por conseguinte, torna-se imperativo que a escola e o professor façam uma nova abordagem não só do ensino de literatura, com temática africana, mas também do ensino da cultura africana e da afro-brasileira, numa visão que privilegie o negro como protagonista. Isso dará uma nova significação ou ressignificação à História do Brasil e também à História Africana, o que, de certo, romperá com a tradicional visão que ainda impera no espaço da escola e da educação brasileira de ensinar a história na perspectiva do colonizador e das classes dominantes. Nesse processo de inversão e de rompimento dessa visão, o professor pode e deve promover seus alunos a construir um novo conceito de identidade para o negro e seus descendentes, visto que,

ao se referir sobre a construção de identidade, Stuart Hal constata que “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” Decerto, os velhos conceitos sobre identidade estão desaparecendo e em seu lugar surgem novas identidades em decorrência das mudanças que, segundo Hall provoca o que se denomina de “crise de identidade” (2006, p.12).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 é incisiva no tocante ao ensino da literatura africana e o papel da escola com o objetivo de contribuir para (re)construir a identidade perdida por séculos de dominação e exploração do negro e de seus descendentes, porquanto o espaço escolar necessita ser um lugar de diálogo, de entendimento e respeito à diversidade identitária.

A mobilização de setores conscientes da sociedade brasileira, principalmente de intelectuais, devidamente engajados no projeto de reparação e de correção das injustiças sociais, raciais e culturais ganhou espaço e força nos últimos anos em face do estado de direito em que vive o país. A consequência foi a decretação política de instrumentos jurídicos e de ações afirmativas que, na prática, estão se mostrando eficazes no combate ao racismo e à segregação social e, ao mesmo tempo, promovendo, a inclusão social e cultural de setores da sociedade marginalizados e condenados ao esquecimento e ao silêncio durante séculos.

A classe dominante brasileira ideologicamente difundiu e assentou-se num discurso que entende a sociedade como unirracial e unicultural e, sobretudo, harmoniosa com o objetivo de conquistar e impor a hegemonia cultural e racial, e este discurso foi transladado da sociedade para a escola. Se nos espaços sociais, o discurso das classes dominantes encontra resistência, o que estabelece de certo modo interesses conflitantes, a escola brasileira pareceu ignorar esse conflito, o que a levou a reproduzir, consciente e inconscientemente, salvo em raríssimas ocasiões, o discurso hegemônico classista preconceituoso e racista.

Consequentemente torna-se imperativo que se fomente uma atitude política permanente e incisiva, no interior da escola, que vise, sobretudo, a superar o racismo e o preconceito, ação que viabilizará, decerto, o surgimento de um sentimento de vínculo identitário entre negros e mestiços, porquanto é dever da escola, segundo Kabengele Munanga,

Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos culturais; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos, enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os grupos (MUNANGA, 2004, p. 5).

Conforme proposta dos PCNs “cidadania se aprende, se ensina e se vive”, e, em consequência, os conflitos devem fazer parte de sua ação educativa que deve mediá-los dialeticamente, apontando para aceitação dos diversos pontos de vista dos sujeitos de diferentes grupos envolvidos em suas relações raciais, culturais e sociais, além de reconhecer e tratar de maneira objetiva e responsável questões que envolvam discriminação racial e social.

E isso só será possível com a construção de discursos que contribuam para desmistificar a ideologia hegemônica das classes dominantes que desconhece e silencia a história e a cultura dos grupos étnicos raciais marginalizados, como, por exemplo, em “*A cor ausente*” (2009), Vilma de Nazaré Baía Coelho observa que

A sociedade brasileira constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legitimando ações amigáveis entre o conjunto de mestiços que a compõem deste modo, diminuindo as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo das reais situações vivenciadas pelo seu segmento negro (COELHO, 2009, p.132).

Embora a estrutura pedagógica adotada na escola ainda seja etnocêntrica, se bem que já houve avanços consideráveis em relação à mudança desse foco, torna-se necessária a inclusão educacional efetiva do negro e de sua cultura, por meio de uma pedagogia que priorize a contribuição de todos os povos para a formação da sociedade, sem que se priorize e releve nenhum grupo, ao contrário, demonstre a parcela de contribuição de cada um deles.

Nestes termos, a intervenção do professor e da escola passa a ter uma postura política, isto é, diante da realidade o profissional da educação, no dizer de Gadotti (1998, p. 71) precisa ser desrespeitoso, no sentido de questionar constantemente, ou seja, repensar e revisitar suas crenças e suas práticas pedagógicas. Se a educação não pode mudar isoladamente a estrutura social, também nenhuma mudança será possível sem a sua contribuição. Esse processo reserva um lugar especial para o educador no processo de construção da sociedade ao asseverar que a intervenção do professor, como ser político, “é uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes”(1998, p.133).

Compete, portanto, ao educador politizado “refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho”. (GADOTTI, 1998, p. 90).

Um projeto que tenha como realce a defesa da cultura negra, o reconhecimento do trabalho de construção da nação brasileira realizado pelos negros, que vieram procedentes das mais diversas e distantes regiões do continente africano, escravizados, e a inclusão de sua cultura, porquanto não é possível negar a importância dessas contribuições na consolidação de costumes e valores de nossa nação. Nesta linha de raciocínio, Kabengele Munanga, na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola*, esclarece que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (p. 2005)

É, também, neste sentido que as diretrizes dos PCNs estabelecem que

o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 2000, p.32)

Sancionada em 2003 pelo presidente da República, a Lei 10.639 altera a LDB (1996) e institui a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e, dessa forma, por representar uma importante alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, todas as escolas e sistemas de ensino são obrigados a cumpri-la, principalmente, por causa de sua

dimensão ampla e de ação afirmativa que, por força de lei, possa fazer parte do dia-a-dia das ações pedagógicas da escola, contribuindo efetivamente para garantir o pleito dos movimentos sociais de inclusão e garantia explícitas do direito à diferença. Logo,

com a lei 10639/03 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. (SOUZA & CROSO, 2007, p.21)

Não se pode negar que a escola é um espaço adequado e privilegiado para fomentar esse debate e para funcionar como elemento de conscientização. Nilma Lino Gomes (2011) afirma que só se interfere pedagogicamente na construção da diversidade garantindo o direito à educação e ao conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, e acrescenta

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a Educação lida com sujeitos concretos. Por isso, não basta conhecer o/a aluno/a apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com associação de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual o/a aluno/a esta inserto/a pode um caminho interessante (p. 90-91).

Desse modo, consoante o que afirma Munanga (2005, p. 9), por um lado, que “É fundamental (...) que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade”, por outro, torna-se imperativo a formação de professores conscientemente embasados teórica e politicamente capazes de interferir na necessidade de reconhecimento e de inclusão da cultura africana, no seio escolar, e ajudar a superar preconceitos e estereótipos sobre os povos negros, a diáspora e a África, visto que são eles, os professores e a escola, *a priori*, como responsáveis pela implementação do tema africanidades

os educadores e educadoras podem promover momentos de reflexão e atuação social para essa ressignificação, na qual as pessoas tenham o direito de ser quem são trazendo consigo sua história, a ancestralidade e o entorno, sem constrangerem-se por isso, cientes de que cada ação humana, por mais simples, diz respeito a um todo muito maior, no qual somos um, e onde o produto desse ato é fruto das escolhas que fazemos ao conduzir nossa própria vida. (SOUZA, 2010, P. 156)

Embora entenda como enorme ganho político das comunidades negras, a promulgação da Lei 10.639/03, Zilá Bernd (2011) observa que a falta de previsão quanto à questão da formação do professor para torná-lo capaz de promover, por meio da efetivação dos conteúdos das disciplinas envolvidas no ensino da cultura afro-brasileira, foi um pecado, visto que, em sua opinião “os cursos de formação de professores não foram modificados e, com isso, a grande maioria dos professores não tem a capacitação necessária para se adaptar às mudanças curriculares” (p. 3).

Kabengele Munanga refletindo sobre os posicionamentos equivocados de alguns professores em sua prática docente que, embora não reproduzam consciente e deliberadamente os preconceitos e discriminações oriundos do espaço social, na escola, percebe que

A educação é problemática porque os educadores, mediadores responsáveis por sua educação e formação, são ainda em sua maioria, vítimas de uma educação preconceituosa eurocêntrica na qual foram socializados e formados e em consequência da qual não tiveram preparo para lidar com as questões de diversidade e de preconceito na sala de aula e no espaço da escola. Problemática porque as relações entre educadores e educandos entre alunos brancos e alunos negros são também atravessados pelos preconceitos étnico-raciais (MUNANGA, 2000, p. 242)

Entretanto, por ser um espaço propício ao exercício das diferenças sociais, culturais, etárias, raciais e religiosas, a escola é por excelência um local adequado para promover o desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano, e, principalmente, para contribuir efetivamente na transformação da realidade no tocante às relações preconceituosas de diversos matizes oriundas do espaço social.

Letramento literário

Faz-se mister que examinemos, nestas reflexões, o que preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na medida em que eles servem não só de instrumento de apoio e de auxílio às estratégias de ensino elaboradas pela prática docente, mas também de aparato teórico ao professor para entender questões que suscitem perguntas do tipo: “o que ensinar”, “para quem ensinar” e “como ensinar literatura”.

Sabe-se, por conseguinte, que os PCNs do ensino fundamental (1998), na área de língua portuguesa ao considerar o conhecimento social do discente, possibilitam a ele conquistar novas habilidades e, ao privilegiar o domínio da linguagem, como ponto de partida e chegada para inserção de novos conhecimentos, torna a linguagem um meio necessário ao exercício da cidadania, porquanto “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de (re)ações” (p.20).

Então, compreendem-se língua e literatura como uma unidade, ao ter como centro o discente cidadão, visto que a noção de discurso dos PCNs nos leva a entender que tanto para a leitura quanto para a escrita, o papel da literatura está em proporcionar ao aluno o contato com diferentes discursos, emitidos em espaços e tempos distintos. Os mais diferentes textos que circulam socialmente, quer sejam canônicos ou não, se modificam a cada nova leitura ou produção, visto que “o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (p. 27).

Mas o texto não deve ser usado pelo professor como pretexto para abordar outras questões, pois, na construção do leitor crítico, autônomo, é fundamental que a tarefa do professor seja “explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com o seu contexto” (p. 71).

Percebe-se, por conseguinte, que a ideologia dos PCNs no tocante ao ensino de língua e de literatura centra seu objetivo na formação de sujeitos leitores críticos e na criação de condições favoráveis a essa formação, o que, decerto, permitirá a manifestação livre e crítica dos discentes com a mediação do professor que deve tornar a sala de aula um espaço destinado ao exercício da reflexão, ao ter como tarefa

[...] organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (3º e 4º ciclos, 1998, p.48)

A noção de letramento literário está inserida explicitamente no texto das Orientações Curriculares, em que fica claro que a intermediação da escola e do professor centra-se em proporcionar o contato prazeroso e de livre arbítrio do aluno com o discurso literário, com o objetivo de levá-lo a conhecer as especificidades dessa linguagem que dão forma ao pensamento e à ideologia de seus autores, estes situados em espaço e tempo históricos definidos, para depois aprofundar o estudo da história da literatura e de seus estilos de época.

Em consequência, o ensino da literatura deve privilegiar a troca de experiências leitoras realizadas pelo professor, este um motivador e também um leitor privilegiado por ter um repertório literário consolidado, e pelos alunos, em constantes trocas de experiências, haja vista que eles, como sujeitos sociais, também possuem suas preferências leitoras e ideias formadas, e de discussões sob pontos de vistas diferentes, tendo como ponto de referência e de partida o texto literário, já que este é construído por vozes de outros sujeitos ideológicos que utilizam a literatura como um objeto social.

Rildo Cosson (2009) adverte que o professor, ao propor uma atividade com textos literários, deve entendê-la como geradora de experiências capaz de promover uma identidade leitora, levar o aluno-leitor a posicionar-se diante da obra, identificá-la, questioná-la e expandir os sentidos, e não como conteúdos para serem avaliados, porque somente é possível diagnosticar avanços e dificuldades dos alunos. Por isso é fundamental o encontro do aluno-leitor com o texto enquanto experiência estética, o que se configura, segundo ele, letramento literário e este deve começar na escola.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

Regina Zilberman (1993), ao refletir sobre o ensino de literatura, enfatiza o caráter transformador da leitura que deve estar, com a mediação do professor, a serviço da construção do leitor crítico, em que se depreende que “a leitura é necessariamente uma descoberta do mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual”(p.35).

Kleiman (2005), ao se referir às estratégias elaboradas pelo professor, denominado por ela como “agente de letramento”, ou seja, aquele que “concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade”, chama a atenção para o caráter político do profissional pedagógico comprometido com o ato de letrar, e, nesses termos, afirma que

Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política. O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para o que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2005, p.52)

Deduz-se, desta forma, que a atividade pedagógica do professor, principalmente, suas estratégias, seus planejamentos e seus projetos de letramento, não é e não deve ser neutra, mas prioritariamente política e, por isso, é preciso que antes de tudo, ele se pergunte e se interrogue quanto à finalidade e aos objetivos de sua prática. “Por que”, “para quê”, e “como” são interrogações que devem ser feitas constantemente pelo professor. Paulo Freire (1980) já assinala que a leitura deveria levar o sujeito a “organizar reflexivamente o seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”.

Já Soares (2000) ao refletir sobre a dimensão social do letramento o define como dependente “essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social” para em seguida concluir que “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, por que ler e escrever.” (p. 75).

Desse modo, tanto Freire quanto Soares ressaltam a importância do professor, enquanto “agente do letramento” para usarmos a denomi-

nação de Kleiman (2005), na organização de estratégias de ensino que norteiem sua prática pedagógica que deve se voltar prioritariamente para a formação de um sujeito que exerça a escrita e a leitura nas diversas situações sociais que precisam enfrentar e se deparar e, nestes termos, é fundamental que o professor ensine literatura que privilegie a construção por parte do aluno-leitor do conhecimento sobre a obra e sobre o texto e que contribuam também para ele adquirir habilidades que lhe permitam o uso efetivo do ler e escrever.

Partindo do pressuposto de que a literatura não se esgota no texto, conforme afirma Aguiar e Bordini (1993), pois implica uma interação que envolve autor, texto e leitor, o ensino e o trabalho com o texto literário devem respeitar e entender seus elementos específicos e imanescentes, num primeiro momento, para depois, de maneira gradativa e dialética, ir além da leitura das linhas e das entrelinhas. “O processo de recepção textual implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso, sufocar-se a autonomia da obra”, asseveram Aguiar e Bordini (1993). É, nestes aspectos, que Cosson nos fala de letramento literário:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2009 p.120).

Podemos perceber que a leitura literária, entendida nestes termos, é um substancial coadjuvante para que o aluno-leitor torne-se um sujeito letrado e, por conseguinte, capaz de incorporar à sua existência experiências e conhecimentos, pois, como afirma Cosson (2009), “ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia”, e, assim sendo, “é também posicionar-se diante da obra literária”.

Por isso, o letramento literário ocorre quando se proporcionam ao aluno-leitor, em suas atividades de leitura, condições para que ele possa encontrar sentidos, formular hipóteses e contrapor suas ideias e sua visão de mundo às extraídas do texto e creditadas ao seu autor, pois na visão ainda de Cosson (2009) “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Considerações finais

As discussões expostas anteriormente, por um lado, deixam claro que a literatura encontra no hipertexto um local propício para ser ensinada e, ao mesmo tempo, pela facilidade de acesso, para o aluno desenvolver sua capacidade leitora, precisando apenas que o professor inverta o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, em que normalmente impõe os caminhos para o aluno seguir, para orientar e mediar, o que, decerto, permitirá ao aluno-leitor autonomia e uma atitude crítica quanto às suas escolhas, e, por outro, pelas características intrinsecamente intertextuais do hipertexto digital, a literatura torna-se uma disciplina importantíssima para o professor elaborar suas estratégias de letramento literário e, por conseguinte, favorecer uma abordagem de assuntos temáticos diversos, o que, decerto, ampliará seu campo de atuação.

Acredita-se que, por meio de hipertextos, o professor possa, em sua prática pedagógica, desenvolver estratégias eficazes de ensino de literatura afro-brasileira, ao proporcionar aos discentes um envolvimento mais substancial com os textos literários, em que eles possam ser os verdadeiros protagonistas do conhecimento com a mediação e aprovação do profissional docente.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL 2004.

BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental MEC, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em 05 de ago. de 2014.

BAKHTIN, Mikhail M. (1942) **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERND, Zilá (org). **Antologia de Poesia Afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil.** BH. Mazza Edições, 2011.

CANDIDO, A. 1995. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades.

COELHO, W de N. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, Eduardo. **Por um conceito de literatura afro-brasileira.** *Terceira margem*, RJ. Nº 23, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 10 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis,** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** SÃO PAULO: Selo Negro, 2001.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** 11 Ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006,

KLEYMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? – Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A B; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras Editora, 1999.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: 34, 1993.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira.** SP, Mauá. Organizado pelo NEINB, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 3ª ed. Belo Horizonte: autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul/ago. p. 15-38, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03**. São Paulo, Peirópolis. 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura na escola**. In: ZILBERMAN, Regina, (org). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

KRISTEVA, Julia. **Introdução a semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates semiótica)

Sobre os autores—Livro profletras 2015

ANAXIMANDRO ALESSANDRO LÉLIS DO CARMO

Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe (2015). Bolsista CAPES. Professor da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Desenvolve pesquisa sobre a formação do leitor e o ensino de literatura para a educação básica.

CARLOS MAGNO SANTOS GOMES

Doutor em Literatura (2004), pela UnB, com pós-doutorado em Letras Vernáculas (2007), pela UFRJ, e em Estudos Literários (2013), pela UFMG. Professor de Teoria Literária da UFS, atua na pós-graduação acadêmica e profissional em Letras (UFS). Pesquisador vinculado ao GT da ANPOLL: A mulher na literatura. Tem publicado artigos sobre propostas metodológicas de leitura do texto literário a partir das questões de gênero. Editor do periódico acadêmico Interdisciplinar – revista de estudos de língua e literatura.

CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO

Doutora Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Professora de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana. Professora do Mestrado Profissional em Letras (UFS/Itabaiana) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS). Membro do GT Mulher e Literatura da ANPOLL. Coordenadora do CIMEEP, Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos, criado na UFS desde 2013. Autora e organizadora de livros de crítica literária, com ênfase na poesia épica e na poesia lírica. Suas mais recentes publicações são: *Poemas épicos: estratégias de leitura*; (Rio de Janeiro, UAPÊ, 2013) e; *Olha o poema na escola* (Org. com Beto Vianna. Aracaju: Infographics, 2014). Pintora e fotógrafa amadora com diversas exposições realizadas.

Site: miXturas (www.ramalhochris.com)

JEANE DE CASSIA NASCIMENTO SANTOS

Doutora em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Mackenzie (2000). Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Mestrado Profissional em Letras (UFS/Itabaiana) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Tem experiência na área de Letras, especificamente, em Literaturas de Língua Portuguesa, Literatura e ensino, Teoria da Literatura, Cultura Brasileira. Coordenadora do projeto de PIBID na área de ensino de literatura e questões afro-brasileiras.

DEISE SANTOS DO NASCIMENTO

Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade Federal de Sergipe (2015). Bolsista CAPES. Professora de educação básica na rede pública estadual e particular de Sergipe. Tutora da Universidade Aberta do Brasil/UFS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: TDIC; políticas públicas; formação de professores, leitor, leitura, ambiente virtual de aprendizagem. Desenvolve pesquisa sobre o uso das tecnologias no ensino de Português.

ELIZABETH DIAS DE SOUZA CINTRA

Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade Federal de Sergipe (2015). Bolsista CAPES. Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, lotada no Colégio Estadual “Nações Unidas”. Desenvolve pesquisa sobre a divulgação e importância do ECA na educação básica.

JOSÉ ALEXANDRE SANTOS

Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade Federal de Sergipe (2015). Bolsista CAPES. Professor da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Desenvolve pesquisa sobre o hipertexto no ensino de literatura afro-brasileira.

MEIRYELLE PAIXÃO MENEZES

Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade Federal de Sergipe (2015). Bolsista CAPES. Especialista pelo Curso de Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFS (2013). Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe - Campus Itabaiana. Desenvolveu Projeto de Iniciação Científica na área de Crítica Feminista e Literatura Brasileira. Faz parte do Grupo de Pesquisa Estudos de Literatura e Cultura (GELIC/CNPq/UFS. Desenvolve pesquisas sobre a leitura do texto literário a partir das questões de gênero.

REJANILZA SANTOS DA SILVA BARBOZA

Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade Federal de Sergipe (2015). Bolsista CAPES. Especialista em Língua, Linguística e Literatura, pela Faculdade Batista Brasileira (FBB). Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XXII). Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual da Bahia. Experiência profissional na área de Ensino de Literatura e criatividade.

WALDEMAR VALENÇA PEREIRA

Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe em 2015. Professor do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Sergipe, no Colégio Arabela Ribeiro, em Estância. Experiência profissional com ênfase no ensino de Literatura Brasileira e Estudos Épicos.

Formato	15cm x 21cm
Tipografia	Linux Libertine e Dream Orphans
Software de editoração	Adobe InDesign
Número de páginas	136

ISBN: 978-85-7822-512-4



9 788578 225124