

Lorena Faria de Souza¹

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão teórica e menciona proposta de ensino realizada no âmbito do Profletras da Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS-UFU), a partir da temática das literaturas negra e indígena na ressignificação da identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II. Um dos objetivos do estudo foi investigar como (ou se) a lei federal 11.645/08 vinha sendo trabalhada nas aulas de literatura da escola pesquisada, a fim de proporcionar aos estudantes o conhecimento das identidades e alteridades que constituem os povos negro e indígena, por meio do letramento literário. Após a pesquisa, percebeu-se a grande sub-representação de negros e indígenas nos materiais didáticos, bem como uma visão estereotipada sobre esses grupos no imaginário dos educandos, revelando a necessidade de abordar a diversidade cultural em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturas negra e indígena; Letramento literário; Identidade leitora; Lei 11.645/08

ABSTRACT

The paper presents a theoretical discussion and mentions educational proposal made in the Profletras the Federal University of Uberlândia (UFU-PROFLETRAS) from the theme of black and indigenous literatures in the construction of reader identity of elementary school students II. One of the objectives of the study was to investigate how (or if) the Federal Law 11,645 / 08 was being worked on the literature classes in school researched, in order to provide students with the knowledge of identities and otherness that make up the peoples black and indigenous, through literary literacy. After research, we realized the great underrepresentation of blacks and indigenous people in the teaching materials as well as a stereotypical view of these groups in the imagination of students, revealing the need to address cultural diversity in the classroom.

KEYWORDS: Black and indigenous literatures; Literary literacy; Reader identity; Law 11.645/08

¹ Docente em Literatura e Língua Portuguesa no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus Capivari. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: lorenarevisao@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno do ensino da literatura envolvem um número vasto de nuances, muitas vezes controversas, que se inserem na relação entre essa disciplina e a escola. Tais nuances são suscitadas, geralmente, por dúvidas que pairam em questões relacionadas à própria possibilidade de ensinar-se tal conteúdo, diante da argumentação de que a literatura, “propriamente dita”, não se ensina ou aprende, mas se vivencia por meio da experiência da leitura literária. Temos, em decorrência desse ponto de vista, aulas de literatura que podem se dar em duas frentes: na primeira, encontram-se as aulas *sobre* a literatura, numa dinâmica que supervaloriza traços históricos em detrimento da obra em si; e, na segunda, aulas em que a obra literária torna-se “simulacro de si mesma” (COSSON, 2012, p. 33), e se converte em pretexto para ensinar regras gramaticais ou modelos a serem seguidos. Contudo, há, ainda, uma terceira frente que pode ser encontrada, com relativa frequência, nas aulas de literatura: aquela que tem na permissividade a sua marca, ou seja, em que a literatura é vista como um território em que se “pode tudo”, apenas como fonte de prazer e não de conhecimento.

Outra questão de suma importância ao abordar o ensino de literatura diz respeito ao espaço dessa disciplina nos currículos escolares. Especialmente em relação ao Ensino Fundamental, é sabido que, na grande maioria das escolas públicas, a literatura não figura como um componente curricular específico, sendo que essa disciplina é trabalhada “dentro” das aulas de Língua Portuguesa, ficando a critério do professor, na maioria das vezes, delimitar como será a abordagem de tal ensino. Não por sua culpa, esse profissional nem sempre está preparado para lidar com os desafios decorrentes dessa situação, e acaba por reproduzir modelos que têm na lógica do cânone ocidental sua principal marca.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a sala de aula da Educação Básica configurou-se e configura-se de forma distinta daquela de um passado mais distante. Já na década de 1970, houve uma perspectiva de reconfiguração da lógica canônica, com a adoção de autores contemporâneos nas salas de aula, o que levou, em especial a literatura infantil, a expandir-se grandemente em termos de produção e circulação (ZILBERMAN, 2009, p. 15). A instituição desse novo panorama rompeu com o passado, principalmente no que tange à reformulação do canônico, e ocorreu dadas a novas políticas educacionais brasileiras, visto que o acesso de camadas mais populares à educação aumenta, seguindo a tendência de mudança da ordem social vigente. Contudo, Zilberman (2009) apresenta uma faceta da situação, até certo ponto, contraditória: há a dinamização das obras literárias em circulação, com autores atuais sendo revelados, além do aumento do acesso das camadas mais populares à educação e à literatura, no entanto, essas camadas populares ficam privadas do acesso a obras literárias tradicionais devido à própria dinamização da circulação da literatura que se apresenta. Sobre esse aspecto, a autora afirma que:

O novo panorama escolar, vigente até hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela não provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição. Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar

sem nada. Da nova situação, os Parâmetros Curriculares são exemplo. (ZILBERMAN, 2009, p. 15-16).

Percebemos, por meio das palavras da autora, que uma “lógica social perversa” que supervaloriza o cânone e acredita na impossibilidade de se abordá-lo no ensino da literatura, sugere que não é possível ensinar tal conteúdo de forma alguma. Essa lógica acaba reverberando nas propostas curriculares que, ao apontarem novos caminhos para o ensino, abandonam a tradição literária e, por consequência, a literatura. Nesse sentido, Zilberman conclui:

Assim, se antes – conforme o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma. A dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho, respondendo os letrados não mais por aqueles que sabem ler, e sim pelos que lidam de modo familiar com as letras, os especialistas. Como a estética e as teorias da literatura proclamaram, por muito tempo a autossuficiência da obra poética reconstituiu-se a sacralidade desta e mantém-se a aura flagrada por Walter Benjamin, mais uma vez com a colaboração da escola e da metodologia de ensino. (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Relacionando esse complexo panorama de exclusão à questão da temática étnico-racial, podemos concluir que, se o espaço para a literatura no ambiente escolar já se mostra restrito ou inexistente, a situação se torna mais grave quando pensamos, por exemplo, nas literaturas negra e indígena, visto que esses sistemas literários são sub-representados na escola e em outros espaços, por diversos motivos. De qualquer forma, numa visão mais otimista (e até mesmo realista), sabemos que as políticas

públicas, sobretudo desse novo milênio, mudaram a perspectiva de como se trabalhar a temática étnico-racial na escola, seja por meio da promulgação de legislação concernente ao tema ou pela publicação de materiais de apoio que apontam diretrizes ao professor. Mesmo tendo a concepção de que promover o ensino das literaturas negra e indígena não se trata apenas de realizar o cumprimento de leis, consideramos que a legislação cumpre importante papel por demarcar conquistas históricas. Sendo assim, propomos um ensino de literatura que proporcione, acima de tudo, a experiência estética ao leitor e, ainda, por meio das literaturas negra e indígena, seja capaz de atuar na reconstrução de imaginários, educando para relações étnico-raciais positivas.

Assim, é importante discutir possibilidades de se abordar em sala de aula as relações étnico-raciais e a formação da identidade leitora das crianças por meio do letramento literário, além de refletir acerca de intervenções pedagógicas que revelem novas possibilidades para o ensino de literatura. Discutir as práticas escolares em torno desse ensino tem sido um tema caro a muitos pesquisadores, no entanto, há algum tempo, essas discussões eram realizadas com mais frequência em relação ao Ensino Médio, em que o trabalho com a literatura costumava (e ainda costuma, não raro) focar apenas na periodização histórica das chamadas ‘escolas literárias’ e na lista de obras de leitura obrigatória dos processos seletivos, não dando a oportunidade aos alunos de conceberem o texto literário como fonte plurissignificativa de experiências humanizantes de leitura. Contudo, a publicação de novos projetos e propostas governamentais concernentes ao tema, especialmente as veiculadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, versando não especificamente sobre o ensino da literatura, mas da Língua Portuguesa como um todo, fez muitos pesquisadores voltarem seus olhares também para a questão do ensino de literatura no âmbito do Ensino Fundamental.

Considerando as práticas de leitura e escrita como sendo, acima de tudo, práticas sociais, e ainda, diante das especificidades da obra literária, mencionaremos práticas de um tipo especial de letramento: o literário. Este letramento é especial, pois concordamos com Rildo Cosson (2012), ao conceber que o processo de letramento realizado com textos literários compreende uma forma diferenciada de exploração do mundo e (re)construção deste pela força da palavra, sendo fundamental para a constituição do sujeito. Além disso, o letramento literário representa uma série de práticas sociais a serem constituídas no âmbito escolar, plural e multicultural, capaz de ampliar a experiência de apropriação dos sujeitos, “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Essas práticas se constituem, primeiramente, na escola, locus plural de interações sociais, mas se estendem para fora desse espaço, já que os sujeitos levam para sempre consigo a bagagem que trazem do ambiente escolar.

Nesse sentido, em busca de formar uma “comunidade de leitores que saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (COSSON, 2012, p. 12), ou seja, que atua na construção de sua identidade, aqui tomada como *identidade leitora*, é que reforçamos a necessidade e essencialidade da leitura literária. Além disso, o fato de escolhermos uma proposta pautada nas práticas de leitura de histórias africanas e indígenas se deu por acreditarmos na necessidade de realizar uma justa reparação à memória cultural desses dois povos, que constituem os pilares étnicos, históricos e culturais da construção identitária brasileira. Assim, trabalhos desenvolvidos nesse âmbito justificam-se, na medida em que refletem uma tentativa de contribuição para promover essa reparação, dada a negligência praticada historicamente, especialmente no que tange à educação, contra esses povos.

No entanto, percebemos que mesmo com a promulgação de leis, como a 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em busca da mencionada reparação histórica, a desatenção às temáticas sobre os negros e os índios continua sendo observada na prática pedagógica e nos livros didáticos, nos quais quase inexistem os assuntos em questão, especialmente no Ensino Fundamental II e com escopo na Literatura, já que a promulgação de leis ou decretos por si só não é suficiente para mudar o cenário de preconceito. Daí a importância de uma formação que vá além do cumprimento das leis, tentando atuar na ressignificação de imaginários. Nesse sentido, nada mais apropriado que a literatura para promover tal feito, dada a sua função humanizadora, capaz de exercer mudanças na organização do mundo dos sujeitos.

1. Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas trilhas de superação do “pensamento abissal”

Ao discutir sobre a legislação educacional brasileira, devemos considerar que o principal marco que regulamenta a educação em todos os seus níveis e modalidades em nosso país constitui-se pela chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), doravante LDB. Nessa lei estão previstos os princípios e finalidades da educação nacional, bem como são instituídas normatizações sobre a organização do sistema educacional brasileiro no que tange aos currículos da educação básica.

À época de sua publicação, a LDB não mencionava em nenhum de seus artigos a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira ou Indígena nos currículos da educação básica. Foram as pressões do Movimento Negro as responsáveis pela culminância de leis municipais (anteriores à própria LDB) relativas à inclusão de conteúdos sobre a temática antirracista, trazendo como exemplo as leis

de Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracaju e São Paulo. Mesmo diante desses exemplos positivos, foi somente no início de 2003, após quase sete anos de promulgação da Lei 9.394 em dezembro de 96, que o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo de alguma forma as reivindicações das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, promoveu a inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares por meio da Lei 10.639, que modificou o artigo 26-A da LDB.

Somente cinco anos mais tarde, houve o reconhecimento de que percurso parecido deveria ser trilhado também para a questão indígena. No entanto, à época, alguns setores do Movimento Negro opuseram-se à redação da Lei em alteração ao artigo 26-A, e defenderam a publicação de um novo artigo em separado, considerando as especificidades da luta do Movimento Indígena em relação ao apagamento e exotização de sua cultura no meio escolar. Ainda assim, em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei 11.645, que trouxe nova alteração à LDB, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O artigo 26-A, incluído anteriormente pela Lei 10.639/03, passou a vigorar com a redação atual². Essas leis, assim como outras consideradas como ações afirmativas de reparação à memória e à cultura dos dois povos que constituem pilares fundamentais da base étnica brasileira, tais como as políticas de cotas, geraram questionamentos por parte daqueles que observam superficialmente a realidade brasileira atual, em que o espaço de representação das populações negra e indígena parece ser ampliado gradativamente. Até hoje, algumas pessoas chegam a perguntar: são mesmo necessárias leis específicas para os negros e índios? A nossa Constituição já não garante os direitos dos cidadãos?

² O acesso à redação completa do artigo 26-A, bem como de toda a Lei 9.394/96 pode ser realizado por meio da página http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

A fim de tentar responder a esses questionamentos, inicialmente precisamos destacar que, como menciona Kabengele Munanga (2005), é necessário considerar que somos fruto de uma educação eurocêntrica, e que é relativamente comum o despreparo das pessoas em lidar com o desafio provocado pela problemática da convivência com a diversidade e as manifestações discriminatórias provenientes dessa problemática, haja vista a introjeção de preconceitos históricos nas pessoas. Por outro lado, não podemos deixar de considerar também que, com certa frequência, ainda perduram ideologias sociais relacionadas ao mito da democracia racial, como se negros e índios usufríssem em igualdade com os brancos do acesso aos direitos constitucionais.

Outra ideia que pode explicar o porquê de tais questionamentos em torno da promulgação de leis que envolvem ações afirmativas está nas considerações de Boaventura de Sousa Santos. O autor afirma, na obra *Epistemologias do Sul*, que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2010, p. 31). Esse tipo de pensamento promove distinções, ora visíveis, ora invisíveis, entre universos sociais que figuram separados por linhas radicais. Nessa forma de raciocínio, ‘o outro lado da linha desaparece’, na medida em que o fundamento da separação abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Sobre a questão, o autor diz:

A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. [...] Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade

relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2010, p. 32).

O autor defende que, entre as distinções promovidas pelo pensamento abissal, estão aquelas que separam os conhecimentos científicos daqueles que são considerados “incomensuráveis” deste lado da linha, como os conhecimentos populares, leigos, plebeus ou indígenas. Tais conhecimentos são tidos como irrelevantes, já que, segundo a lógica do pensamento abissal, a linha visível que separa o verdadeiro e o falso está pautada numa linha invisível que separa, de um lado, aquilo que se aceita como algo válido e, de outro, o que não é reconhecido como real. Dessa forma, conhecimentos da cosmovisão africana ou de matriz indígena, por exemplo, não são valorizados como válidos. Por consequência, os representantes desses conhecimentos entram também na condição da invisibilidade. Estando do ‘outro lado da linha’, são tidos como irrelevantes.

Relacionando esse pensamento ao mito da democracia racial, somos levados à falsa ideia de que não existe racismo no Brasil. E se não existe racismo, não são necessárias leis de ação afirmativa. É como se a própria linha abissal que exclui o outro se tornasse invisível. Essa é a base do pensamento abissal. Apesar de aparentemente invisível, é o reconhecimento da existência da linha abissal que permite a superação dessa condição de pensamento. Nesse cenário, as leis de ação afirmativa figuram como um instrumento político de contraposição ao pensamento excludente, representando, de certa forma, uma linha de pensamento pós-abissal.

É necessário ressaltar, a partir de tais colocações, que a população indígena também se insere nesse contexto de exclusão. Diante de tantas evidências que justificam a adoção de leis de ação afirmativa, considerar a aceitação básica de que existe, sim, racismo no Brasil – visto principalmente nos exemplos concretos de casos

envolvendo esse tipo de violência na mídia³ – é um passo primordial para entender a importância dessas leis na esteira da superação das linhas abissais excludentes. Contudo, mesmo acreditando que as leis são uma importante iniciativa no processo de reparação à memória e cultura dos povos negros e indígenas, acreditamos que sua publicação, por si só, não garante a efetividade de seu cumprimento na prática. Retomando as ideias de Munanga (2005), concordamos que não existem leis que consigam erradicar as posturas preconceituosas e discriminatórias da sociedade, mas que a educação é capaz de incitar o debate na busca de outra condição possível. Insistimos, assim, em revelar a escola como locus privilegiado de interação social, e que, justamente por isso, precisa estar aberto para transformar estruturas arraigadas, já que isso não interessa apenas àqueles que são vítimas de preconceito, mas a todos os grupos étnicos envolvidos na formação da cultura brasileira. Sendo assim:

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).

3 Cabe fazer uma ressalva aos casos de racismo que costumam ser divulgados. Na maior parte das vezes, envolvem figuras públicas, quando geram certa comoção entre as pessoas e até mesmo ‘campanhas’ em prol da diversidade. No entanto, “o racismo nosso de cada dia”, envolvendo os cidadãos comuns e particularmente, os provenientes de classes menos favorecidas, não é divulgado. Infelizmente, é esse último o tipo de racismo que está presente nas salas de aula, contribuindo para uma autoidentificação negativa do estudante negro ou indígena.

Nesse sentido, outro viés da questão precisa ser problematizado: a formação de professores. No lugar de destaque da sala de aula, em que é preciso transformar o imaginário equivocado do mito da democracia racial, os docentes precisam estar preparados para lidar com as temáticas étnico-raciais sem reproduzir preconceitos. Para isso, o primeiro passo, como mencionado anteriormente, é reconhecer a existência do racismo. O segundo passo, então, consiste na busca de estratégias educacionais para a superação desse quadro, considerando todos os elementos que viabilizam ou inviabilizam tal superação, tais como material didático adequado, formação continuada, assessoria pedagógica, entre outros vieses.

2. Letramento literário e sua relação com as temáticas étnico-raciais

A respeito do letramento, é conveniente buscar uma definição: o termo letramento surgiu, de acordo com Magda Soares (2004, p. 6), para suprir “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”, essas, por sua vez, mais ligadas à ideia de alfabetização. Segundo a autora, foi nos anos 1980 que surgiram, ao mesmo tempo, os termos *letramento*, no Brasil, *illetterisme*, na França, *literacia*, em Portugal, e *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra, apesar de que nesses últimos a palavra já era dicionarizada, porém com sentido diferente. Hoje, esse sentido está voltado a relacionar as práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita para sua efetivação, referindo-se à “inserção do sujeito no universo da escrita através de práticas de recepção/produção dos diversos textos escritos que circulam em sociedade letradas como a nossa” (PAULINO, 2001, p. 117).

Diante do andamento das pesquisas no assunto, cabe priorizar o sentido que o termo assumiu na atualidade: em linhas gerais, o letramento liga-se às práticas sociais

de leitura e escrita, diferenciando-se da alfabetização por relacionar-se aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, para além do âmbito individual da leitura (TFOUNI, 1988). O letramento liga-se às práticas sociais de sujeitos que se apropriam do sistema de leitura e escrita para transformarem sua condição, indo muito além da mera decodificação de signos linguísticos, num caminho que vai da prática social para o conteúdo, não o contrário. Muitas vezes, o termo vem grafado no plural – “letramentos” – referindo-se às possibilidades de participação efetiva dos sujeitos nas práticas sociais e indicando “as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos” (PAULINO, 2005, p. 56). Nesse sentido, os letramentos inserem-se no campo das práticas discursivas, diretamente relacionadas aos contextos de produção dos enunciados.

Diante disso, é possível “entender que, no processo de letramento, o sujeito apossa-se de saberes, que se constituirão como canais discursivos para a sua compreensão do mundo e para a sua atuação na sociedade”⁴. Ao falar da noção de compreensão do mundo, voltamos à ideia colocada anteriormente por Coelho (1982), a respeito da consciência-de-mundo, e sua relação com a literatura. Pensando nessa relação, parece pertinente a relacionarmos com um tipo especial de letramento: o *letramento literário*. Chamamos a esse letramento de ‘especial’, já que ele apresenta nuances próprias, dadas as especificidades da leitura e da escrita literárias, campo fértil de plurissignificações. No letramento literário, dimensão diferenciada do uso social da escrita, o sujeito leitor vai além das linhas do texto, num “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Os saberes desse tipo de letramento ultrapassam o texto literário em sua

4 GAMA-KHALIL, M. M., 2014, p. 2. As ideias ora apresentadas foram embasadas no conteúdo do projeto de pesquisa intitulado “A literatura em devir: suas práticas de letramento e de subjetivação”, apresentado por Marisa Gama-Khalil ao Proletras-UFU.

hermenêutica, proporcionando um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita:

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Mirian Zappone (2008) também aborda as características próprias do letramento literário, considerando como uma de suas particularidades o traço ficcional da linguagem literária, sem esquecer os suportes que se utilizam dessa linguagem mesmo fora da escola, relacionando esse tipo de letramento aos espaços em que ele se situa. A respeito do letramento literário, a autora afirma:

Se o letramento literário pressupõe práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (2) Como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida (o letramento implica usos da escrita literária para *objetivos específicos em contextos específicos*) e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais (ZAPPONE, 2008, p. 53. Grifos da autora).

Zappone destaca que o letramento literário sai da esfera do individual justamente por estar imbricado às práticas sociais diversas, em diferentes espaços além da escola, que revelam o cunho plural dessas mesmas práticas. No entanto, por mais que consideremos pertinente e adequada a afirmação de que o letramento literário atua na formação dos sujeitos leitores dentro e fora da escola, em diferentes domínios da vida, focaremos, diante dos objetivos deste trabalho, no *letramento literário realizado na escola*, onde a literatura aparece, naturalmente, escolarizada, e muitas vezes perde seu caráter humanizador, relegado a segundo plano diante de um trabalho pragmático com textos diversos que omite a presença do livro literário no processo de letramento. A importância de valorizar a escola nos processos de letramento se dá por esse ser um locus plural por natureza, onde convivem diferentes culturas e onde se situam diversas práticas de experimentação da realidade, nas quais a literatura se insere.

Justificamos a opção por abordarmos histórias do negro e do índio por acreditarmos que estas contribuem sobremaneira para a formação de uma identidade leitora mais crítica e alinhada com a ideia da construção de uma nova consciência de mundo possível, dada a configuração da sociedade atual, em que valores têm sido repensados, rearticulados e ressignificados, sem deixarem de ser, contudo, atemporais. Nesse sentido, o letramento literário feito com lendas e mitos tem um papel fundamental: a literatura nesses gêneros expressa simbolicamente em arte valores ligados à condição humana, que mesmo tendo sido escritos num tempo longínquo, permanecem atemporais, e podem ser atualizados continuamente, aludindo a “diferentes circunstâncias particulares com a mesma verdade com que foram expressos originalmente” (COELHO, 1982, p. 23). Usando as palavras de Gregorin Filho:

Num olhar mais atento a essas obras verifica-se serem elas portadoras de uma estrutura profunda portadora de temáticas

que contêm valores humanos, já que os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 108).

Assim sendo, o caráter humanizador do letramento literário através dos mitos e lendas é latente, já que esses escritos respondem a questões ligadas à “zona obscura e enigmática do mundo e da condição humana, zona inabarcável pela inteligência” (COELHO, 1982, p. 80), e dessa forma, revelam a humanização desse bem inapreensível a que Antonio Candido se referia em seu *Direito à Literatura*, contribuindo para a formação da identidade, já que à medida que a Ciência vai impondo-se como única forma de conhecimento, cresce a necessidade da fabulação. Em nosso caso, o letramento literário com contos do negro e do índio, além de atuar na formação da identidade, ajudando a criança a compreender seu mundo através do mundo do outro, revela ainda outra faceta: a questão da diversidade. Enquanto sujeito leitor que se deseja formar para atuar criticamente na sociedade, o aluno está inserido em práticas culturais diversas: esse sujeito leitor é, acima de tudo, um sujeito social, dotado de crenças, valores e hábitos advindos de sua formação identitária, construída em diversos espaços, dentre eles, como vimos, o escolar, onde convivem diferentes e múltiplas etnias, com suas representações simbólicas e valores pelos quais constroem sua identidade. Dentre essa multiplicidade de etnias que compõem o espaço escolar, estão as de matriz africana e indígena, importantes bases étnicas do povo brasileiro.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que a convivência com a cultura do outro não está isenta da humanização: é na relação com outros seres humanos que há a mediação de consciências coexistentes em liberdade, fazendo desses seres ‘sempre mais’, como diria Paulo Freire (2005). Tal humanização é fruto da experiência adquirida de diversas formas, onde a literatura se situa, e, dessa forma, através dos textos literários, culturas se aproximam e dialogam, numa perspectiva intercultural que

constrói a identidade leitora. Ao associar a presença das etnias negra e indígena a todo nosso processo histórico de formação, podemos afirmar que, no Brasil, a construção da identidade de nosso povo, nos seus variados aspectos e espaços, passa, necessariamente, pela consideração da identidade e da alteridade desses dois grupos étnicos, perpassando também, sem sombra de dúvidas, a língua, em especial no seu fazer literário. Sobre este aspecto, destaca a autora Janice Thiél (2013):

A leitura dos mais variados gêneros textuais e em especial da literatura proporciona, então, o conhecimento da pluralidade cultural do país, o que implica promover também a liberdade e igualdade de expressão, o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o distanciamento de pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura (THIÉL, 2013, p. 1177).

3. Proposta de intervenção

O estudo investigativo realizado no âmbito do Profletras da Universidade Federal de Uberlândia versou sobre a questão da identidade leitora de estudantes do Ensino Fundamental II, e a análise de dados teve escopo na aplicação de uma proposta de letramento literário envolvendo as literaturas negra e indígena, realizada com alunos do 7º ano de uma escola pública da cidade. Dado o objetivo do presente trabalho, iremos relatar a proposta de maneira sucinta. Os detalhes da intervenção podem ser lidos no trabalho completo disponível na página virtual do Profletras UFU na internet.

Em linhas gerais, a proposta de letramento buscou identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam a respeito da temática do negro e do índio, bem como as práticas de leitura literária nas quais os alunos estavam inseridos, através da aplicação de questionários e a realização de entrevistas orais grupais. A partir disso, foram realizadas intervenções para a reconstrução de possíveis imaginários de

preconceito, por meio do conhecimento da diversidade cultural brasileira com a leitura de obras literárias.

Após o diagnóstico inicial, os estudantes participaram de rodas de leitura de contos africanos, afro-brasileiros e indígenas, escritos por diversos autores, tais como Georges Gneka, Heloísa Pires Lima e Daniel Munduruku. As rodas eram seguidas da produção de diários reflexivos orais ou escritos de leitura, que serviram de registro para as ações de letramento. Os diários reflexivos foram a base da percepção da efetividade das ações, visto que neles, os estudantes expuseram várias facetas de seu diálogo com as obras trabalhadas. Por fim, após um momento cultural do reconhecimento do “ser negro” e “ser índio” no Brasil, os estudantes responderam a um questionário final que foi comparado ao diagnóstico, a fim de contrapor informações e mensurar os resultados das ações realizadas.

Em suma, houve a percepção de uma mudança de olhares e imaginários sobre a questão do negro e do indígena, sobretudo pela análise dos diários reflexivos de leitura. Contudo, percebeu-se que apenas uma ação isolada não seria capaz de abarcar a necessidade constante de conscientização dos educandos quanto à questão das relações étnico-raciais, persistindo ainda uma sub-representação de negros e indígenas nos materiais escolares e sobretudo nas literaturas infantil e juvenil, além de cenários de preconceito na escola.

Considerações finais

Quando pensamos nas diferentes cosmovisões literárias, percebemos que as literaturas negra e indígena precisam e merecem ser reveladas distintas da visão colonizadora, sobretudo na escola, espaço de formação por natureza e onde os preconceitos e estereótipos devem ser, muitas vezes, (re)pensados. Dentro desse

espaço, a relação ensino e literatura precisa ser fortalecida, não para apenas no sentido de transmitir conhecimentos, mas, especialmente, a fim de proporcionar uma educação literária capaz de permitir a conduta estética entre o sujeito leitor e o texto literário, com bem nos mostram Robert Jauss e Wolfgang Iser na obra *A literatura e o leitor*, fortalecendo a construção de uma identidade leitora que possua melhor consciência de mundo e que respeite a diversidade de cosmogonias que nos explicam enquanto seres humanos.

Contudo, vimos que a relação ensino e literatura nem sempre foi (ou ainda é) tranquila. Desenhamos esse contorno por meio das leituras que fizemos, principalmente, das considerações de Regina Zilberman (2009). Essa autora defende que a escola tem educado para ler, mas não para a literatura, no sentido em que esta, muitas vezes, continua sendo sacralizada, transformando-se num “simulacro de si mesma” (COSSON, 2012), quando não é diluída no conceito de texto. Mas, felizmente, apesar desse cenário aparentemente pessimista, novos caminhos têm sido propostos.

A dificuldade em lidar com a temática étnico-racial na escola não pode ser barreira para impedir que quadros de preconceito sejam definitivamente afastados da nossa realidade. Contudo, não temos a pretensão de fornecer uma “receita pronta” para superar essa dificuldade, mas, sobretudo, refletir sobre um caminho para que concepções arraigadas sejam repensadas, procurando levar os estudantes a ressignificarem práticas sociais por meio da humanização latente promovida pela leitura literária.

Por fim, acreditamos que as histórias do negro e do índio trabalhadas em ações de letramento literário refletiram-se em uma nova consciência dos estudantes quanto ao ensino de literatura, às temáticas étnico-raciais e, principalmente, em relação a si mesmos e a seu lugar social, (re)descoberto através do texto literário, considerando

a dimensão inapreensível desse texto, capaz de proporcionar experiências que, aqui, se iniciaram na escola, mas que, com certeza, serão levadas por toda a vida.

REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. *A literatura infantil: história, teoria, análise* (das origens orientais ao Brasil de hoje). 2ª ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e literatura infantil. In: *Revista Linha D'Água*, vol. 01, n. 22. São Paulo: jan./jul. 2009. p. 107-112. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37329/40049>. Acesso em: 16 jun 2015.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. 204 p. p. 15-20.

PAULINO, M. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; VERSIANI, Z. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

_____. Letramento literário: por vielas e alamedas. In: *Revista da Faced/UFBA*, Salvador, n. 5, 2001. p. 117-125.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, jan-abr, n. 25, 2004, p. 5-17.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: *Objetos educacionais do acervo digital da Unesp*: 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 18 nov 2013.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do Leitor Multicultural. In: *Revista Educação & Realidade*: Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2015.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.1, jan./abr. 2008, p. 49-60.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Desenredo*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 5, n. 1, jan./jun., 2009. Passo Fundo: Editora da UPF, 2009. p. 9-20.

Recebido: 29.02.2015 – **Aprovado:** 12.03.2015