

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LORENA FARIA DE SOUZA

**LITERATURAS NEGRA E INDÍGENA NO LETRAMENTO LITERÁRIO: UM
ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

UBERLÂNDIA
2015

LORENA FARIA DE SOUZA

LITERATURAS NEGRA E INDÍGENA NO LETRAMENTO LITERÁRIO:
UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE LEITORA DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras, da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para
obtenção de título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e
Letramentos

Orientadora: Professora Dra. Marisa
Martins Gama-Khalil

UBERLÂNDIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729L
2015

Souza, Lorena Faria de.
Literatura negra e indígena no letramento literário : um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II / Lorena Faria de Souza. - 2015.
151 f.

Orientadora: Marisa Martins Gama-Khalil.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.
Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Livros e leitura - Teses. 3. Literatura indígena - Teses. 4. Literatura brasileira - Escritores negros - Teses. I. Gama-Khalil, Marisa Martins. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Lorena Faria de Souza

Literaturas negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a
identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras, da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para
obtenção de título de mestre em Letras.

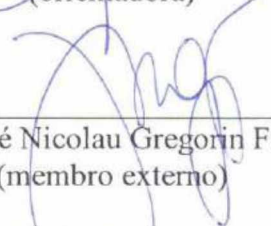
Área de Concentração: Linguagens e
Letramentos

Uberlândia, 21 de agosto de 2015


Banca Examinadora



Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil/UFU
(orientadora)



Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho/USP
(membro externo)



Profa. Dra. Cíntia Camargo Vianna/UFU
(membro interno)

*A meus filhos,
que entre livros e estradas,
suportaram tantas ausências
e retribuíram com carinho e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

À força maior que costumam chamar de Deus, por permitir-me chegar até aqui com saúde.

À minha mãe, Edna, e a meus avós maternos, Cecília e Guiomar, que, mesmo sem saber ao certo a dimensão desse trabalho, foram sempre incentivadores fiéis em minha jornada, dando suporte nas horas em que mais precisei.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro sem o qual essa realização muito provavelmente não seria possível. À Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pela oportunidade de realizar este curso.

Aos professores do Profletras, pela riqueza de conhecimento oferecido, sem perder a humanidade, o bom humor e o carinho que carregam os grandes professores.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, pelo apoio e condução do trabalho, ainda que distante fisicamente, dando-me liberdade para escolher caminhos nem sempre fáceis de trilhar.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação desta dissertação, Profa. Dra. Rómima de Mello Laranjeira e Profa. Dra. Cíntia Camargo Vianna, pelas importantes considerações que deram um novo norte a esse trabalho.

Aos professores e direção da Escola Estadual Segismundo Pereira, que apoiaram a realização da proposta de intervenção pedagógica.

Aos alunos que participaram da proposta de intervenção, pelo envolvimento e carinho.

Aos colegas de caminhada da primeira turma do Profletras da UFU, pelas muitas dúvidas, dores e também alegrias que vivenciamos juntos. Alguns, em especial, marcarão para sempre minha jornada. Heloísa Lessa, pela história de vida e companheirismo. Conceição Guisardi, pelo exemplo de determinação, persistência e bondade. Suelene Lopes e Célia Assunção, pelas orações nos momentos difíceis. Marineia Cenedezi, pelo senso de praticidade e as ótimas conversas. Muito obrigada por tudo.

À Maria Flávia Pereira Barbosa e Marival Baldoino de Santana, pelo incentivo e por resignificarem, para mim, o conceito de amizade.

E por fim, meu agradecimento ao companheiro de tantas lutas, Juscelino, que mesmo não concordando com minhas ausências, esteve presente nos momentos de dificuldade, junto às maiores riquezas que dia a dia construímos: Luísa, Gabriel e Marina, nossos lindos filhos.

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob 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.

Antonio Candido.
O direito à literatura (2011).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo investigativo sobre a questão da identidade leitora de estudantes do Ensino Fundamental II, por meio da aplicação de uma proposta de letramento literário envolvendo as literaturas negra e indígena, realizada com alunos do 7º ano da Escola Estadual Segismundo Pereira, em Uberlândia (MG). O objetivo principal deste estudo foi investigar como (ou se) as temáticas pertinentes às leis federais 10.639/03 e 11.645/08 vinham sendo trabalhadas nas aulas de literatura da escola analisada, a fim de proporcionar aos estudantes o conhecimento das identidades e alteridades que constituem os povos negro e indígena, através de experiências de leitura literária, capazes de intervir na ressignificação da própria identidade dos alunos envolvidos na pesquisa. Para tanto, inicialmente, realizou-se um estudo teórico sobre a representação histórica do negro e do indígena na literatura infantil e juvenil desde o final do século XIX até os dias atuais, e sobre a formação da identidade por meio da leitura literária, além de ser realizada a análise de documentos oficiais pertinentes ao ensino de literatura como um todo e particularmente em relação à escola pesquisada, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o Projeto Político-Pedagógico e o livro didático de Língua Portuguesa adotados na instituição, considerando o respeito desses materiais às temáticas étnico-raciais. Após essa etapa, foi desenvolvida uma proposta de intervenção pedagógica utilizando a metodologia do letramento literário, com escopo na leitura de histórias africanas e indígenas, a fim de criar condições para o acontecimento das práticas de leitura literária entre os estudantes de Ensino Fundamental e procurando desmistificar alguns preconceitos dos educandos em relação às temáticas da África e do índio. Dentre os métodos de coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas grupais orais e diários reflexivos de leitura, seguindo os postulados de Rouxel (2012). O aporte teórico que subsidiou as análises e a proposta de intervenção pautou-se, principalmente, nos preceitos sobre letramento literário de Cosson (2012), nas considerações sobre o racismo na escola de Munanga (2005), nos ensaios sobre literatura e humanização de Candido (2011), nos estudos sobre literaturas infantil e juvenil de Gregorin Filho (2007; 2011) e, ainda, nas análises de outros autores sobre a temática étnico-racial, tais como Graça Graúna (2013), Zilá Bernd (1988; 1992; 2011) e Janice Thiél (2013; 2014). Após as análises e proposta de intervenção, concluiu-se que, mesmo depois de mais de uma década de promulgação da Lei 10.639/03 e de sete anos da promulgação da Lei 11.645/08, ainda há uma sub-representação dos negros e dos índios nos materiais didáticos, bem como ainda percebe-se uma visão estereotipada desses grupos na escola e no imaginário dos educandos. Esta pesquisa pretende contribuir para reflexões que visem a revisar essas concepções, oferecendo subsídios a profissionais que queiram desenvolver as temáticas étnico-raciais em sala de aula, procurando valorizar a literatura enquanto meio de humanização capaz de ser, além de uma fonte de prazer estético, um caminho para a conscientização dos sujeitos.

Palavras-chave: Literaturas negra e indígena. Letramento literário. Identidade leitora. Lei 10.639/03. Lei 11.645/08.

ABSTRACT

This research presents an investigative study on the question of reader identity of students of the Elementary School II, through the application of a proposal for literary literacy involving black and indigenous literatures, conducted with students from the 7th year of the State School Segismundo Pereira in Uberlandia (MG). The main objective of this study was to investigate how (or if) the relevant issues to federal laws 10.639/03 and 11.645/08 were being worked on school literature classes analyzed, in order to provide students with the knowledge of identities and otherness that are black and indigenous peoples, through literary reading experience able to intervene in the resignification of self-identity of the students involved in the research. For this, initially, we do a theoretical study on the black and indigenous historical representation in children's and juvenile literature from the late nineteenth century to the present day, and the formation of identity through literature reading, besides being performed analysis of relevant official documents to teaching literature as a whole and particularly in relation to school researched, such as the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998), the Political-Pedagogical Project and the textbook Portuguese adopted in the institution, considering the respect of these materials to ethnic-racial themes. After this step, a proposal for a pedagogical intervention using the methodology of literary literacy, scoped in reading African and indigenous stories, was developed in order to create conditions for the event of literary reading practices among students of primary and looking demystify some prejudgements of students in relation to the themes of Africa and the indigenous. Among the data collection methods were used questionnaires, oral group interviews and reflective reading daily, following the postulates of Rouxel (2012). The theoretical framework that supported the analysis and the intervention proposal was marked mainly in Cosson's precepts (2012) on the literary literacy, in Munanga's considerations (2005) on the racismo in school, in Candido's essays (2011) on the literature and humanization, in Gregorin Filho's studies (2007; 2011) on children's and juvenile's literature and also in the analysis of other authors on the ethnic-racial themes such as Graça Graúna (2013), Zilá Bernd (1988; 1992; 2011) and Janice Thiél (2013; 2014). After the analysis and intervention proposal, it was concluded that, even after more than a decade of enactment of Law 10.639/03 and seven years of the enactment of Law 11.645/08, there is still underrepresentation of blacks and indigenous in teaching materials and still perceive a stereotypical view of these groups at school and in the minds of students. This research aims to contribute to reflections aimed at revisit these concepts, offering support to professionals who want to develop ethno-racial issues in the classroom, trying to value the literature as a means of humanization can be in addition to a source of aesthetic pleasure, a path to awareness of the individual.

Keywords: Black and indigenous literatures. Literary literacy. Reader identity. Law 10.639/03. Law 11.645/08.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
(DES)CAMINHOS HISTÓRICOS DA INVISIBILIDADE ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS	18
1.1 Uma história que não foi contada: a representação do negro nas literaturas infantil e juvenil.....	18
1.2 A literatura indígena como forma de resistência: superando o apagamento.....	23
1.3 Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas trilhas de superação do “pensamento abissal”	30
CAPÍTULO 2	
A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA POR MEIO DAS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL NEGRA E INDÍGENA.....	36
2.1 A literatura e a humanização da identidade leitora do leitor em formação	36
2.2 Literaturas infantil e juvenil e as temáticas étnico-raciais	44
2.3 Letramento literário e sua relação com as temáticas étnico-raciais	46
2.4 A identidade e a alteridade das literaturas negra e indígena: outras cosmovisões.....	54
2.4.1 A <i>temática</i> nas literaturas negra e indígena	54
2.4.2 A questão da <i>autoria</i> nas literaturas negra e indígena	56
2.4.3 O <i>ponto de vista</i> das obras negras e indígenas	60
2.4.4 A <i>linguagem</i> nas obras das literaturas negra e indígena	65
2.4.5 A questão do <i>público-leitor</i>	67
CAPÍTULO 3	
TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE LITERATURA.....	69
3.1 Ensino de literatura e documentação oficial: como abordar as temáticas étnico-raciais?	69
3.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a temática étnico-racial.....	74
3.1.2 A realidade na escola: Projeto Político Pedagógico e o respeito às temáticas étnico-raciais	80
3.1.3 O livro didático: Coleção <i>Jornadas.Port</i> e as leis 10.639/03 e 11.645/08.....	86
3.1.3.1 Características do material selecionado e autoria da coleção	89
3.1.3.2 Objetivos da análise da coleção	89
3.1.3.3 Estrutura da Coleção <i>Jornadas.Port</i>	90
3.1.3.4 Recorte da análise (I): Abordagem de gêneros adotada pelas autoras	91
3.1.3.5 Recorte da análise (II): Quantidade de gêneros literários associados à lei 11.645/08 e natureza das questões propostas	93

3.1.4 Considerações sobre a análise da Coleção <i>Jornadas.Port</i> : a questão dos gêneros textuais e literatura	96
CAPÍTULO 4	
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	99
4.1 Problematização: leitura estética, biblioteca interior e seleção de obras	99
4.2 Objetivos gerais	103
4.3 Objetivos específicos	104
4.4 Questões de pesquisa que nortearam a elaboração da proposta.....	104
4.5 Hipóteses.....	105
4.6 Metodologia: passos trilhados, instrumentos de coleta e participantes	106
4.6.1 Descrição da metodologia	106
4.6.1.1 Primeira etapa: diagnóstico inicial	108
4.6.1.2 Segunda etapa: desenvolvimento	109
4.6.1.3 Fechamento: momento cultural e aplicação dos questionários finais.....	113
4.6.2 Plano de recrutamento e critérios de inclusão e de exclusão.....	114
4.6.3 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, com respeito ao sujeito de pesquisa	115
4.7 Análise crítica dos riscos e benefícios	116
4.8 Local de realização das etapas	116
4.9 Ações decorrentes da proposta.....	117
4.10 Possíveis impactos e produtos pretendidos com a proposta	118
CAPÍTULO 5	
ANÁLISE DOS DADOS	119
5.1 Métodos de coleta de dados e quantidade de sujeitos participantes	119
5.1.1 Questionário diagnóstico.....	120
5.1.2 Diários reflexivos de leitura	126
5.1.3 Questionário final	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	135
REFERÊNCIAS DAS OBRAS USADAS NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	143
ANEXOS	144
ANEXO A - Questionário diagnóstico	144
ANEXO B - Folha de orientações para a elaboração de diários reflexivos de leitura	148
ANEXO C - Questionário final.....	151

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação, desenvolvida junto a alunos do 7º ano da Escola Estadual Segismundo Pereira, em Uberlândia, Minas Gerais, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (Profletras/UFU), surgiu da observação da realidade escolar e do desejo de mudança dessa realidade. Na posição de professora há quase dez anos em diversos níveis de ensino, percebo¹ no dia a dia da escola o quanto ainda existem preconceitos e estereótipos arraigados no imaginário dos estudantes a respeito dos negros e dos indígenas, revelados, na maioria das vezes, por brincadeiras e comentários maldosos, mas, sobretudo, pelo desconhecimento da riqueza cultural desses povos e pela falta de um trabalho constante de conscientização que vá além das “datas comemorativas”² do dia do índio, da abolição dos escravos e da consciência negra, em 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro, respectivamente.

Outra faceta do dia a dia escolar está nos problemas de ordem curricular que engendram as “grades” de conteúdos a serem trabalhados junto aos estudantes. Esse cotidiano da escola, muitas vezes repleto de exigências burocráticas e curriculares, mascara as relações de poder e subjetividade presentes no ambiente escolar, dada a dinamicidade dessas relações na sociedade, tornando-as invisíveis (FOUCAULT, 1987). Dentre tais relações, é notória a força do trabalho ligado à linguística em salas de aula de Língua Portuguesa, com foco especialmente nos gêneros textuais, em detrimento de um trabalho sistematizado com a literatura – principalmente a infantil e juvenil – e mais propriamente, com o livro literário, seja nos materiais didáticos, em que o livro foi miniaturizado em forma de textos (ZILBERMAN, 2007), seja nos documentos oficiais, que abordam pouco o letramento literário, principalmente quando este é relacionado ao trabalho com as temáticas do negro e do índio. Nesse caso, a presença é quase nula, revelando-se como ausência.

¹ Em alguns momentos dessa introdução, utilizo a primeira pessoa do singular para explicitar posicionamentos ou ações pessoais, assumindo-me enquanto sujeito do discurso enunciativo. Apoio-me na Teoria da Enunciação, de Benveniste (1966), para justificar tal escolha.

² Uso as aspas por acreditar que as datas em questão não devem ser consideradas apenas como dias de comemoração, mas como oportunidades de reflexão sobre o papel e as representações que são feitas socialmente sobre negros e índios. Essas datas são, para mim, também um momento para problematizar questões de ordem social mais profundas e que precisam ser permanentemente discutidas na escola.

Diante disso, percebendo a ausência de um trabalho com a literatura desenvolvido fora de padrões engendrados e moralizantes, sobretudo no Ensino Fundamental, associada a estudos que anteriormente realizei no âmbito da temática do ensino da literatura negra, é que a presente pesquisa se revela. Assim, este trabalho vem discutir a importância de se abordar em sala de aula as relações étnico-raciais e a formação da identidade leitora das crianças por meio do letramento literário, sobre o qual abordaremos adiante, além de propor uma intervenção pedagógica que revele 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. Essas propostas sugerem, em linhas gerais, um trabalho plural e diversificado apoiado nos gêneros textuais como objetos de ensino, questão que suscita uma série de questionamentos quando relacionada particularmente às práticas de leitura do texto literário: afinal, como têm sido essas práticas entre os leitores em formação? O trabalho focado no uso pragmático da língua através do ensino dos gêneros seria capaz de abarcar propostas que respeitem as especificidades do texto literário? Como trabalhar essas especificidades com os leitores em formação, respeitando a diversidade cultural e social do povo brasileiro? Ou ainda: Como o texto literário pode contribuir para a formação da identidade leitora desses sujeitos através de ações a serem desenvolvidas na escola?

Este trabalho procura responder a essas e a outras questões, ao sugerir uma reflexão e proposta de intervenção pedagógica pautada na formação da identidade leitora dos sujeitos a partir do texto literário, utilizando, para isso, as literaturas negra e indígena, a serem trabalhadas no espaço escolar por meio da leitura e discussão oral de histórias, além da escrita de diários reflexivos. Essa escolha se deu por considerarmos as práticas

de leitura e escrita como sendo, acima de tudo, práticas sociais, revelando-se como práticas de letramento. Especificamente nesta pesquisa, considerando as especificidades do texto literário, proporemos práticas de um tipo especial de letramento: o literário. Consideramos o letramento literário como 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, cabe ressaltar também um aspecto crucial: a importância do ensino de literatura, que, assim como as temáticas étnico-raciais, vem sendo relegado a um segundo plano, tanto nas práticas escolares quanto nos livros didáticos. Esse ensino, por meio do letramento literário, “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância [...]” (COSSON, 2012, p. 12). Uma observação empírica da realidade da escola pesquisada mostra que faltam ações sistemáticas ao longo do ano abordando as temáticas do negro e do índio no que tange à disciplina de Língua Portuguesa, sendo que, quando há ações nesse sentido, elas são realizadas, via de regra, apenas nas datas de 13 de maio, 19 de abril ou 20 de novembro, como mencionado, em conteúdos mais ligados à História. No tocante a essa situação, a proposta de letramento literário realizada buscou ampliar e fortalecer a educação literária, 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*, visto que se remete à construção de sentidos que o indivíduo faz da realidade por meio 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, o presente trabalho justifica-se, na medida em que se reflete em uma tentativa de contribuição para promover essa reparação, dada a negligência praticada historicamente, especialmente no que tange à educação, contra esses povos. Tal negligência levou o governo a promulgar leis³, como a 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em busca dessa reparação histórica. No entanto, 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, como discutiremos ao longo desse trabalho, 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 uma mudança profunda na organização do espírito e do mundo dos sujeitos (CANDIDO, 2011).

Assim sendo, diante da percepção da quase ausência das temáticas sobre negros e indígenas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, da importância de promoção da diversidade, da concepção de que o texto literário é fundamental para a constante (re)construção da identidade leitora por meio de práticas de letramento literário na escola e no intuito de fazer cumprir a lei máxima da educação no país é que a proposta do presente trabalho se torna relevante. Além disso, esta pesquisa pode se tornar fonte de estudos para outros profissionais da Língua Portuguesa que tenham interesse pelo tema abordado. Considerando o exposto, apresentamos nossas discussões, organizadas em cinco capítulos:

No Capítulo 1, “(Des)caminhos históricos da invisibilidade às ações afirmativas”, apoiamo-nos em autores como Domício Proença Filho (2004) e Graça Graúna (2013), entre outros, para tecermos um percurso histórico sobre a presença dos negros e indígenas nas literaturas infantil e juvenil, comentando os processos de representação desses grupos

³ Leiam-se as modificações feitas à Lei 9.394/06 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que discorrem sobre a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, especialmente nas disciplinas de educação artística, literatura e história. As reverberações das mencionadas leis serão discutidas no primeiro capítulo desta dissertação.

nesses sistemas literários, que vão da marginalização do negro e apagamento do indígena até representações mais recentes, que procuram fazer identificações positivas das figuras do negro e do índio, além de comentar a promulgação das leis federais 10.639/03 e 11.645/08⁴ e sua importância para o contexto educacional. Quanto às leis, usamos os conceitos de Kabengele Munanga (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2010), a fim de demonstrar porque elas se justificam, já que representam ações afirmativas de reparação histórica à memória e cultura dos povos negros e indígenas.

No segundo capítulo, “A formação da identidade leitora por meio das literaturas infantil e juvenil negra e indígena”, discutimos a função humanizadora da literatura e sua contribuição na formação da identidade leitora do leitor infanto-juvenil, por meio do letramento literário, procurando demonstrar a associação do complexo conceito de identidade ao de alteridade, sobretudo quando relacionado às temáticas étnico-raciais. Aqui, tentaremos explicar definições fundamentais para este trabalho, tais como letramento e letramento literário, identidade e alteridade, literaturas infantil e juvenil e literaturas negra e indígena. Quanto a essas últimas, buscamos configurá-las como cosmovisões literárias distintas da percepção brancocêntrica, demonstrando sua alteridade com base na interação dos critérios temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público-leitor, sugeridos na obra de Eduardo de Assis Duarte (2008). Ao longo de todo o capítulo, pautamo-nos em estudiosos como Antoine Compagnon (2012), Antonio Candido (2011), Zilá Bernd (2011), Munanga (2009), Gregorin Filho (2011), Rildo Cosson (2009; 2012), Graça Paulino (2001; 2005; 2009), Janice Thiél (2014), Edson Kayapó (2013), entre outros, para fundamentar teoricamente as discussões.

Já no Capítulo 3, “Temática étnico-racial no ensino de literatura”, procuramos elaborar um panorama sobre como vem sendo realizado esse ensino nas escolas, utilizando, sobretudo, as considerações de Zilberman (2009). Passamos, também, pelas questões curriculares, o que envolve a análise dos documentos oficiais do ensino e do material didático de Língua Portuguesa adotados na escola pesquisada. Cabe ressaltar que tentamos analisar o ensino de literatura e as propostas curriculares na sua relação com as

⁴ Tentaremos utilizar, neste trabalho, se for o caso, a menção às duas leis. Mesmo que a Lei 11.645 contemple o disposto na Lei 10.639, acreditamos que suas reverberações são diferentes no tempo e no espaço. É mais comum os profissionais envolvidos na escola conhecerem a Lei 10.639, promulgada em 2003, e ainda desconhecerem a Lei 11.645, promulgada em 2008. Não só por uma questão temporal, isso demonstra que a temática indígena carece de atenção especial, dada a condição de apagamento a que índios foram submetidos por muitos anos na sociedade, sobretudo na literatura.

temáticas étnico-raciais, verificando como se dá a presença (ou ausência) dessas temáticas no espaço escolar e nos documentos selecionados. Procuramos, ainda, demonstrar como esses documentos ingressam e reverberam na escola, considerando que já se passaram mais de dez anos após a promulgação da Lei 10.639/03 e mais de sete anos da promulgação da Lei 11.645/08, tempo suficiente para que ações mais efetivas em torno das temáticas étnico-raciais ocorressem.

O quarto capítulo, “Proposta de Intervenção Pedagógica”, apresenta uma problematização sobre a conduta estética na leitura literária, a partir dos estudos de Wolfgang Iser (1979) e Hans Robert Jauss (1979), para fundamentar teoricamente as escolhas metodológicas adotadas na proposta. O método da pesquisa-ação, de Thiollent (1986), também norteou toda a pesquisa e intervenção. Apresentamos, ainda, a proposta da sequência básica, de Rildo Cosson (2012), como metodologia escolhida para realizar a leitura coletiva das histórias pertencentes às literaturas negra e indígena selecionadas para a intervenção. Também tentamos justificar a seleção de textos adotada, além da escolha do diário reflexivo de leitura, proposto por Annie Rouxel (2012), aqui assumido como método de leitura subjetiva de dados. Outros métodos de coleta de dados foram questionários semiestruturados e entrevistas grupais orais, visando a revelar os conhecimentos dos alunos sobre culturas e literaturas africana e indígena, a compreensão das leituras feitas, além das práticas de leitura que os educandos vivenciam. São arrolados, ainda, os objetivos da proposta, bem como as hipóteses de pesquisa, os passos trilhados na metodologia, além dos possíveis impactos e ações decorrentes da intervenção.

No quinto capítulo, “Análise de dados”, fazemos o levantamento interpretativo dos dados obtidos, confirmando ou refutando hipóteses de pesquisa. A partir da análise dos questionários iniciais, foi possível concluir, em linhas gerais, que as literaturas negra e indígena ainda são extremamente sub-representadas no espaço escolar, bem como há um desconhecimento generalizado sobre as culturas de matriz africana e indígena, vistas sob o olhar do exotismo e da estereotipia. Já nos diários reflexivos de leitura e nas entrevistas grupais orais, feitas a partir da leitura das histórias, conseguimos perceber a mudança desses olhares, revelada muito pela surpresa dos estudantes em relação aos novos conhecimentos apresentados, mas também, e sobretudo, por meio das respostas que os alunos deram oralmente sobre o que foi aprendido ao final da intervenção, demonstrando

uma nova perspectiva dos estudantes em torno das literaturas negra e indígena e das culturas desses povos.

Nas considerações finais retomamos brevemente os capítulos, resumindo o percurso realizado, e buscamos responder aos principais questionamentos feitos ao longo da dissertação, comentando os resultados obtidos na proposta de intervenção e na análise dos dados.

Ensejamos que este trabalho possa reverberar em outros espaços, principalmente da Educação Básica, propondo caminhos muitas vezes difíceis, porém, perfeitamente possíveis de se trilhar. 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, 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.

CAPÍTULO 1

(DES)CAMINHOS HISTÓRICOS DA INVISIBILIDADE ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS

A questão racial revela, de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação.

Octavio Ianni.
Dialética das relações sociais (2004).

1.1 Uma história que não foi contada: a representação do negro nas literaturas infantil e juvenil

A história do Brasil e sua relação de acultramento quanto às populações negras e indígenas parece ser conhecida por todos. O estudo escolar sobre a chegada das embarcações ao país no século XVI, a catequização dos índios pelos jesuítas, as conquistas de territórios pelos bandeirantes, além de todo o processo de diáspora africana e escravidão dos negros neste solo, dentre outros diversos aspectos históricos de nossa sociedade, nos dá a noção de que conhecemos toda nossa história.

No entanto, há muitas nuances históricas que não são estudadas na educação básica com a devida atenção ou valor que deveriam ter. É mais comum, por exemplo, os estudantes terem um conhecimento mais aprofundado sobre o processo histórico da Inconfidência Mineira, que durou cerca de cinco anos, do que terem esse mesmo conhecimento a respeito do processo de resistência do Quilombo dos Palmares, que durou mais de um século⁵. Entre os processos pouco estudados historicamente, está a forma como se dá a representação dos negros e dos índios na literatura, em especial nas literaturas infantil e juvenil, sob um olhar crítico, perpassado pelas visões dos próprios negros e índios. Nesse sentido, os estudos de Domício Proença Filho (2004), revelam, especificamente em relação aos negros, como se dá essa representação:

⁵ Declaração dada pela escritora brasileira Conceição Evaristo, no programa 'Imagem da Palavra', exibido pela Rede Minas de televisão em maio/2014. O programa está disponível no link de acesso: <<http://www.youtube.com/watch?v=DEVFpFWLSNk&list=PLNIHSa4aQXesM3k1q9oCdFiSk4JAngrjx&index=6>>. Acesso em 16 jun 2014.

A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo e construção da nossa sociedade. Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: *a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada*. Tem-se, desse modo, literatura *sobre* o negro, de um lado, e literatura *do* negro, de outro (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161. Grifos do autor).

Esse tratamento marginalizador em relação ao negro apontado por Proença Filho está presente também nas obras literárias para crianças e jovens. Valdinei Arboleya (2008), em artigo sobre a representação imagética de personagens negras na literatura infantil, discorre sobre a necessidade de reformulação dos padrões ideológicos, já que, na imensa maioria dos contos de fada, a criação iconográfica e a representação estética das personagens remetem e afirmam os valores “da cultura eurocêntrica, branca, cristã, em parte tradicional, com ênfase no círculo familiar em oposição aos valores e à representatividade de personagens de outras etnias” (ARBOLEYA, 2008, n.p.).

No entanto, antes de mantermos nosso olhar sobre a representação do negro nas literaturas infantil e juvenil, cabe fazer uma breve retrospectiva histórica sobre estes ramos da literatura. É importante ressaltar que, entre as sociedades antigas meados do século XVII, não havia uma literatura especificamente destinada a crianças, já que a infância não era considerada um período de formação do indivíduo. Rosetenair Scharf (2000) revela que, em alguns aspectos, a criança era vista apenas como um adulto em pequenas proporções, e convivia com cenários tipicamente pertencentes aos adultos, tais como o trabalho, testemunhando nascimentos, doenças, guerras e morte, por exemplo. Segundo a autora, é a partir do século XVII que começa a ser delineado um tratamento específico para a criança, vindo sobretudo da organização patriarcal de influência religiosa, com a produção de obras com forte cunho educativo e finalidade moralizante.

José Gregorin Filho (2007) também aborda a questão, e relaciona a produção e recepção das obras literárias a questões sociais, sendo que, de qualquer forma, não havia uma separação muito clara entre textos destinados a crianças ou adultos, mas, sim, uma divisão entre os indivíduos de classes mais abastadas, que liam os clássicos para seus filhos, e as classes menos favorecidas, que não tinham acesso à literatura escrita e à leitura, tomando contato com a literatura de tradição oral de seu povo:

A chamada literatura infantil, já que os textos se mostravam muito mais próximos de textos de prática pedagógica do que literários propriamente ditos; o caráter lúdico, tão importante para o desenvolvimento da criança, não estava presente. Assim, oral ou escrita, clássica ou popular, a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função de classe social (GREGORIN FILHO, 2007, p. 2).

Especialmente em relação à literatura de recepção juvenil, Gregorin Filho (2011) relata que a própria juventude é uma categorização bastante recente, às vezes pensada, outras vezes não, como uma categorização social, sendo que literariamente os textos para jovens tratavam de aparelhos ideológicos do Estado que só começaram a ser questionados, ao menos no contexto brasileiro, a partir da obra lobatiana. Historicamente, em especial após meados do século XX, tem-se uma mudança de perspectiva que culminou na presença de um ‘novo narrador’, o qual busca construir uma identidade do povo brasileiro mais consciente dos acontecimentos sociais e da diversidade cultural de nosso povo (GREGORIN FILHO, 2011, p. 40).

Voltando à literatura de recepção infantil, autores como Edmir Perroti (1986) revelam que a literatura destinada a esse público tem início no Brasil entre o fim do século XIX e início do século XX, mantendo as finalidades didáticas ligadas à moralização ou à evangelização de crianças e jovens. Endossando o pensamento de Gregorin Filho, o autor diz que uma literatura brasileira para crianças e jovens só passou a existir, propriamente, com Monteiro Lobato, conforme as poucas referências históricas disponíveis. Para ele, “até então, o que possuíamos eram ‘leituras escolares’, de feição nitidamente didática” (PERROTI, 1986, p. 57), constituída basicamente por textos portugueses. Citando o que Alfredo Bosi denominou de “condição colonial”, Perroti afirma:

Se não temos notícias de circulação de livros destinados às crianças senão depois da vinda da Família Real, a tradição colonial, todavia, pesou sobre o destino das publicações para crianças no Brasil do século XIX. *Não é, por exemplo, na tradição oral extremamente rica que se buscará material para ser oferecido sob a forma escrita para o público infante-juvenil, mas sim na Metrópole.* A “condição colonial” significou para nós uma dependência cultural de Portugal que na literatura para crianças perdurou pelo menos até o início do século XX, quando uma reação nacionalista tomou corpo e o Brasil começou a produzir livros infantis. Há, nesse momento, um movimento de volta para o país, no sentido de valorizar o local e que, na prática, significou, mais do que uma literatura feita no Brasil, uma preocupação de abasileirar a linguagem dos textos escritos para crianças vindos de fora, para torná-los mais atraentes (PERROTI, 1986, p. 57. Grifo nosso).

Como se pode ver, o autor nos mostra que, pautada numa tradição eurocêntrica, não eram valorizadas manifestações literárias populares na literatura, especialmente de tradição oral, sendo impossível que representações positivas em relação aos negros fossem veiculadas nas produções destinadas para crianças e jovens até então. Ione Jovino (2006) concorda com Perroti e revela que apenas no início da década de 1920 começam a surgir na literatura infantil brasileira os personagens negros, num contexto histórico de uma sociedade recém saída de um longo período de escravidão. Diante disso, a autora mostra que “não existiam histórias nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo” (JOVINO, 2006, p. 187).

Heloísa Pires Lima (2005), em artigo sobre o perfil das personagens negras na literatura infanto-juvenil, analisa como são construídas representações ideológicas relacionadas ao corpo, vestimentas, fala, religião, concepções de civilização e hierarquia dos personagens negros em relação aos demais personagens não negros. A autora demonstra que, por muitos anos, manteve-se um caráter aparente de invisibilidade dos primeiros nas produções literárias infantis mais comuns. No entanto, havia uma gama, mesmo que restrita, de enredos comuns em que personagens negros eram geralmente retratados como escravos, em abordagens que naturalizavam o sofrimento e reforçavam a associação com a dor, num processo de violência simbólica que mantinha “a marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou” (LIMA, 2005, p. 103), processo esse que por muitos anos tentou cristalizar a imagem do negro como subalterno.

Para a autora, o problema não está em contar histórias em que o negro aparece como escravo, mas na abordagem da temática, que não era problematizada nas obras, impedindo que novas escalas de identificação fossem construídas. A mesma autora retrata ainda quadros em que personagens negras são retratadas na condição de empregadas, a África é vista como um continente primitivo e os negros são vítimas de violência. No entanto, Lima chama a atenção para o fato que há também múltiplas representações mais respeitosas, que integram mais adequadamente a população negra nas literaturas infantil e juvenil, contribuindo para um comportamento que gere uma identificação positiva do negro. Essas obras carecem de uma pesquisa mais sistemática.

O cenário começa a mudar somente a partir da década de 1970, quando surge uma preocupação em se fazer uma literatura infantil mais comprometida com uma representação diferente da vida social brasileira, começando a figurar com mais

frequência os personagens negros e sua cultura. Ocorre o chamado “boom” da produção literária infantil brasileira, com a consolidação do mercado editorial e uma crescente relação do livro com a escola. Para compreender melhor tal situação, cabe mencionar porque esse cenário configura-se dessa forma, visto que o Brasil ainda encontrava-se no período do Regime Militar. Josenildo Moraes (2011) discute como a literatura infantil serviu como instrumento de denúncia durante o regime, em que os artistas aproveitaram-se de um relativo espaço dado pela censura para “registrar e criticar o cotidiano” por meio da literatura infantil. Em relação à questão, o autor diz:

Além de toda essa riqueza quanto à produção e surgimento de novos autores, é interessante registrar que esse era um tipo de literatura que fugia aos olhos da censura. Mesmo na primeira metade dos anos 1970, quando ainda nem se falava em abertura política, a literatura infantil não era objeto de preocupação dos responsáveis pela censura no regime militar. Como não era vista como algo sério, mas sim como mais um brinquedo para crianças, os censores não vigiavam a publicação das obras destinadas a esse público (MORAIS, 2011, p. 45).

Mesmo com a intenção de trabalhar questões como o preconceito racial, por exemplo, até então tidas como impróprias para crianças, as histórias dos anos 70 do século XX ainda hierarquizavam personagens e culturas negras, colocadas de forma desprestigiada do ponto de vista racial. É somente nos últimos anos do século XX e, em especial, contemporaneamente, após a promulgação da Lei 10.639/03, sobre a qual discutiremos mais adiante, que as obras literárias voltadas para crianças e adolescentes buscam romper com estereótipos e dar voz ao próprio negro, com textos retirados da tradição oral africana – chamada de *oratura* ou *oralitura* –, releituras de mitos, lendas e contos. Os negros finalmente passam a ocupar papéis de certo destaque em algumas obras. Confirmando esta tese:

Contemporaneamente, alguns dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana (JOVINO, 2006, p.188).

Autores como Júlio Emílio Braz, Heloísa Pires Lima e Rogério Andrade Barbosa representam essa tendência da ruptura. Retomando Proença Filho (2004), partimos da

literatura *sobre* o negro e chegamos à literatura *do* negro, numa postura mais comprometida e de tentativa de reparação a erros históricos. Nos últimos anos, tem-se buscado a realização de uma literatura afroidentificada positivamente, na busca de revelar melhor a identidade e a alteridade da cosmogonia africana. De qualquer forma, ainda carecemos de mais exemplos como esses, visto que pesquisas recentes continuam a revelar a sub-representação do negro em obras literárias presentes nas bibliotecas escolares⁶ e no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): Gilmara Dadie (2013), em pesquisa sobre livros de literatura infantil com protagonistas negros, concluiu que entre 2008 a 2010, foram enviados pelo programa às escolas apenas quatro títulos que possuíam essa característica, sendo que dos 1500 títulos presentes na biblioteca escolar de uma escola pública municipal de São Paulo, apenas 33 contavam com protagonistas negros, revelando um longo caminho ainda a ser trilhado.

1.2 A literatura indígena como forma de resistência: superando o apagamento

No tocante à relação entre a causa indígena e a literatura infantil, a situação não é muito diferente. Historicamente, as obras de literatura infantil feitas com cores locais a partir da década de 1920 apresentam forte cunho nacionalista e normalmente são ambientadas no universo rural, com frequente mobilização de figuras míticas do folclore brasileiro. Essa representação do universo rural brasileiro nas obras de literatura infantil liga-se à estrutura socioeconômica do Brasil à época, quando o país tinha uma configuração predominantemente agrária e regida por latifundiários (BONIN; KIRCHOF, 2012).

De acordo com esses autores, o precursor desse tipo de literatura no Brasil foi Monteiro Lobato. A valorização do meio rural nas obras de Lobato representava a nacionalidade brasileira. A partir daí, autores de outras épocas, entre as décadas de 1945 e 1965, por exemplo, começaram a desvincular o ambiente rural da identidade do país, até mesmo pelo próprio processo de industrialização dos grandes centros pelo qual passou o Brasil. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1993) abordam a questão, e revelam a

⁶ Citamos a questão da biblioteca escolar por acreditarmos que ela representa, de certa forma, um viés deste trabalho, relacionado diretamente ao ensino. Resultado da 3ª edição da pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, realizada em 2011, revela que, proporcionalmente, o principal acesso de crianças e jovens entre 05 e 17 anos aos livros é a biblioteca escolar. A pesquisa na íntegra está disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf. Acesso em 17 nov 2013.

entrada do índio como personagem no cenário da literatura infantil. No entanto, na maioria das vezes os personagens brancos ainda eram mais representados como heróis, e “o índio, porém, está sempre do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993, p. 131).

No entanto, apesar das tentativas da cultura eurocêntrica de apagar as contribuições dos indígenas em vários aspectos sociais e, em especial, na literatura, Graça Graúna (2013) revela a constante tentativa dos povos indígenas, após tantos processos de exclusão, de ter a demarcação e posse de suas terras e o reconhecimento das especificidades de sua cultura ao longo do tempo, na busca por “um lugar no mundo”. Sobre essa questão, a autora diz que “apesar da falta do seu reconhecimento na sociedade letrada, as vozes indígenas não se calam. O seu lugar está reservado na história de um outro mundo possível” (GRAÚNA, 2013, p. 55).

O historiador Porto Borges (2005), em artigo sobre o histórico do movimento indígena no Brasil, relaciona as lutas indígenas à expansão capitalista, e afirma que essa busca incessante, como forma de resistência, manifestou-se de diversas formas, que variavam de acordo com os desafios impostos:

Historicamente os povos indígenas sempre reagiram à violação e à conquista de seus territórios tradicionais; e estas respostas variavam de acordo com o desafio imposto pelos distintos momentos da expansão capitalista, inicialmente europeia e, mais tarde, condicionada à formação econômica brasileira. [...] A resistência destes grupos era determinada tanto pela especificidade da frente de expansão quanto pela lógica cultural do povo que a sustentava. Isto é, eram lutas pontuais e isoladas, de acordo com os desafios imediatos e limitando-se à circunscrição do seu território original (BORGES, 2005, p. 42-43).

Pedro Funari e Ana Piñón (2014) também discutem a resistência indígena do ponto de vista histórico, associando-a aos movimentos políticos e econômicos pelos quais o Brasil passou desde a primeira vez que os europeus pisaram este solo. No entanto, os autores apresentam uma reação indígena mais sistemática apenas no final do século XX, especialmente a partir da Anistia em 1979 e do retorno dos civis ao poder em 1985. Antes disso, contudo, no início dos anos 1970, já havia manifestações do movimento indígena na política e na literatura. Mesmo com tais manifestações, foi após o painel da chamada

“política etnocida”⁷ ocorrido em meados da década de 1980, no governo Sarney, que campanhas contra as invasões de território ganharam corpo, e as discussões em torno da elaboração da Constituição de 1988 se intensificaram. De fato, é apenas com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que os índios passaram a ser reconhecidos legalmente em seus direitos, conforme o artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Tal fato promoveu um avanço do movimento indígena, com o surgimento de representações de bases diversas organizadas em numerosas associações.

A literatura surge nesse cenário como uma forma de resistência que vem testemunhar a vivência indígena e valorizar a memória e a alteridade desses povos, em meio a um intenso processo de transculturação que reúne num amálgama a literatura indígena e a sociedade na qual ela se insere. Graúna (2013) considera a literatura indígena contemporânea como um lugar utópico de sobrevivência, numa confluência de vozes silenciadas. Nesse sentido, as palavras da autora vêm dizer:

Nesse processo de reflexão, a voz do texto mostra que os direitos dos povos indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Sobre essa literatura, Capriles (apud GRAÚNA, 2013, p. 20) afirma que “foi sistematicamente negada até bem avançado o século XX”, permanecendo às margens da tradição literária. Apesar da negação, autores e autoras indígenas têm preservado suas origens por meio da percepção de que a literatura é uma das formas de representar a memória, a auto-história e a alteridade de seus povos. Nesse sentido, Graúna (2013) revela:

A busca da palavra, mais precisamente a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de

⁷ Esta denominação refere-se ao período do governo de José Sarney em que são reforçadas as “concepções militares de Segurança Nacional, da fase da ditadura e prioridade aos interesses econômicos de seus aliados regionais, constituídos por latifundiários, mineradores, madeireiros” (Cf. CIMI, 2002). As informações foram mencionadas por Graúna (2013, p. 27), referenciada ao final deste trabalho.

(trans)formação e (re)conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia e (re)afirmar o compromisso em denunciar a triste história da colonização e os seus vestígios na globalização [...]. Em se tratando de literatura indígena, as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, a margem. Poucos se dão conta de sua pulsação (GRAÚNA, 2013, p. 54-55).

Por meio da escrita de suas tradições orais, os indígenas conseguem atingir leitores que dantes desconheciam sua cultura ou a conheciam apenas sob a ótica historicizada branca. A respeito dessa ótica, cabe mencionar como a figura do índio sempre foi tratada na literatura do passado, e em parte ainda no presente, numa perspectiva idealizada. Ora, essa visão do índio que se converte e alia-se aos brancos é uma constante em boa parte da nossa literatura. Já na *Carta* de Pero Vaz de Caminha fala-se sobre a “inocência e docilidade” de nossos índios, a quem poderia imprimir-se facilmente qualquer cunho que lhe quisessem dar, especialmente o cunho cristão. Na *Carta*, os índios são dóceis, inocentes, seres que habitam um paraíso. Essa falaciosa inocência do índio e a ausência de uma vinculação deste com instituições como o Estado e a religião, por exemplo, é que deram origem, alguns séculos mais tarde, ao mito do *bom selvagem* de Jean-Jacques Rousseau.

Obviamente, temos que ressaltar que a *Carta* não se configura como um texto literário propriamente dito, e é por esse motivo que ela se insere, na historiografia literária, no âmbito da literatura de viagem, compreendendo-se, nesse caso, a palavra literatura concernente ao seu significado geral: conjunto de textos escritos (como é o caso da literatura jurídica e da literatura médica, por exemplo). Mas o texto da *Carta* figura erroneamente nos livros de historiografia literária para suprir a ausência de outra literatura naquele período no Brasil.

Todavia, foi justamente esse caráter idealizado atrelado aos índios que se tornou a base da literatura indigenista de cunho romântico, escrita principalmente por Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e José de Alencar, em cuja obra são retratados índios repletos de características idealizadas como bravura, coragem, fidelidade e dedicação às tradições (mas também ao homem branco), na busca de uma figura que representasse a identidade nacional do povo brasileiro e numa falsa valorização de nossas origens.

Essa representação estereotipada do índio na literatura permaneceu na construção da literatura destinada aos públicos infantil e juvenil, como mostram Iara Bonin e Edgar Kirchof (2012):

[...] quando o índio passa a ser representado dentro do campo da literatura infantil, a partir da década de 1930, os autores buscam as principais referências para a construção desse personagem no cânone da Literatura Brasileira endereçada aos adultos, no qual o índio já vinha sendo representado, de diversas maneiras, desde o século XVI; mas, curiosamente, os autores da literatura infantil daquele período não buscaram sua inspiração nas obras de seus contemporâneos, que estavam fortemente influenciados pelas concepções do Modernismo (BONIN; KIRCHOF, 2012, p. 237).

Antonio Candido, em sua *Iniciação à Literatura Brasileira*, trata da questão e diz que os românticos ‘civilizaram’ a figura do índio, injetando-lhe os padrões do cavalheirismo convencional, enquanto os modernistas procuraram no índio e no negro o primitivismo, “que injetaram nos padrões da civilização dominante como renovação e quebra das convenções acadêmicas” (CANDIDO, 1999, p. 70). É fato que muitos autores modernistas buscaram desconstruir paradigmas de cunho eurocêntrico em relação ao índio, buscando uma revisão das representações literárias canônicas, mas as literaturas infantil e juvenil em geral não compartilharam desse propósito. Vale destacar que alguns autores, como Joel Rufino dos Santos, conseguiram ficcionalizar a imagem do índio sem estereotipá-lo ou idealizá-lo. É o caso do seu livro *O curumim que virou gigante*, publicado pela Editora Ática.

De qualquer forma, mantém-se, em linhas gerais, os índios representados historicamente na literatura infantil e juvenil seguindo uma visão estereotipada, na maioria das vezes como “bons selvagens”, contribuindo para a valorização do herói branco, numa perspectiva marcada pela visão eurocêntrica. O resultado disso é a representação da voz do índio subordinada à voz do branco. Não há, até o final do século XX, obras literárias infantis e juvenis assinadas por autores indígenas, até porque a literatura produzida por índios, quando escrita, muitas vezes foi (ou ainda é) realizada em sua língua nativa e, quando isso acontece, o público-alvo é reduzido, demonstrando a carência dessas produções em Língua Portuguesa até alguns anos atrás (THIÉL, 2014). Basicamente, ainda hoje, a produção é mais presente no domínio oral, apesar de haver um cenário que sinaliza o avanço de publicações escritas por autores indígenas.

Nessa esteira, ao abordar a autoria de obras literárias destinadas aos públicos infantil e juvenil feita por índios antes do final do século XX, podemos falar não apenas em uma marginalização, e, sim, num verdadeiro apagamento. Mas há uma tradição milenar na literatura indígena, desconhecida pela grande maioria das pessoas. Janice Thiél (2014), sobre essa questão, afirma que:

A literatura indígena é extremamente complexa, como toda literatura. Para nós, que temos formação leitora dentro da tradição europeia, ainda que essa literatura faça parte da cultura brasileira, ela é desconhecida. Muitas vezes a literatura indígena é vista como primitiva ou não muito desenvolvida, uma literatura em que os autores ainda estão se adaptando ao universo da mídia e da publicação, quando, na verdade, essa literatura é milenar. A temática indígena está presente desde a colonização, mas os autores indígenas brasileiros começaram a escrever e a contar suas narrativas com a sua própria voz somente a partir dos anos 1990 (THIÉL, 2014, p. 8).

Assim, mesmo diante de todos os processos de exclusão, se pensarmos na questão hoje, veremos como a resistência do movimento indígena se configurou na literatura, na qual “podemos considerar a existência de uma produção diferenciada, voltada ao público infantil e juvenil, cuja voz autoral pretende assumir a construção da identidade indígena” (MARTHA, 2012, p. 328). Sobre esse aspecto, Diane Boudreau (1993) afirma que o amor à terra dos ameríndios alimenta esses autores e autoras na configuração de um espaço de denúncia, no qual buscam expressar não só sua identidade, mas sua alteridade por meio da literatura, que implica uma forma de *sobrevivência* para as nações indígenas e de *resistência* para os “brancos”. Nesse sentido, afirma Graúna (2013):

Os aspectos intensificadores da literatura indígena contemporânea no Brasil remetem à auto-história de resistência, à luta pelo reconhecimento dos direitos e dos valores indígenas, à esperança de um outro mundo possível, com respeito às diferenças. O reconhecimento desses aspectos perpassa na contribuição de escritores(as), pesquisadores(as) e artistas que se empenham em transmitir e “traduzir” com apurada sensibilidade a poética de tradição oral dos povos indígenas no Brasil e na Ameríndia (GRAÚNA, 2013, p. 64).

Na configuração da literatura indígena contemporânea brasileira, nomes de autores e autoras como os de Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara e Kaká Werá Jecupé caminham para compor uma tradição literária, numa luta pelo reconhecimento das especificidades de sua cultura. Para Martha (2012), mesmo que esse conjunto ainda não componha uma tradição, caminha decididamente para isso, “pois os

escritores circulam pelos espaços do campo literário, com obras premiadas, e constam de catálogos de editoras, listas de prêmios, indicações de programas de leitura, trabalhos acadêmicos e da crítica” (MARTHA, 2012, p. 329). Relacionando a relevância dessa literatura ao momento presente do mercado editorial brasileiro, a autora revela o interesse com que atualmente o mercado vê a questão da autoria indígena:

O reconhecimento da existência de um conjunto de autores indígenas é relevante não só para a configuração de um campo literário diferenciado de literatura infantil e juvenil, mas, sobretudo, para a compreensão do vazio que se abre em relação ao reconhecimento dessa autoria, cujas criações se apresentam nos interstícios entre essa produção e a escritura “dos brancos”. Editoras, instituições literárias (Prêmios da FNLIJ, Prêmio Jabuti, entre outros) e autores empenham-se no reconhecimento de especificidades dessa produção e o mercado, ágil, procura chegar a esse público de modo diferenciado e com grande quantidade de publicações (MARTHA, 2012, p. 329).

De fato, a lógica do mercado tem se aproveitado do cenário atual para publicar cada vez mais obras que tenham como temática a questão étnico-racial, mas é preciso observar a questão da qualidade dessas produções, sobre a qual retomaremos no segundo capítulo. Cabe ressaltar, de qualquer forma, a percepção de que, felizmente, nos últimos anos, a limitação a uma visão marginalizadora do negro e estereotipada do índio na literatura vem se dissipando, ainda que lentamente, em especial com um maior número de publicações de obras de autoria negra e indígena, com a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e com a academia voltando seu olhar sobre essas questões. No entanto, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido no ensino da literatura a ser feito com escopo nessas obras, caminho este que pode ser trilhado por meio do letramento literário, contribuindo para a formação de uma identidade leitora capaz de respeitar a diversidade e ainda para a formação de um leitor realmente inserido numa comunidade interpretativa. Edson Kayapó (2013) revela sobre esse aspecto:

O “tempo de direitos” que veio à tona a partir da constituição de 1998 trouxe consigo possibilidades potenciais de nós, indígenas, produzirmos uma literatura diferente, que ofereça ao público não-indígena histórias adormecidas, silenciadas ou pouco difundidas, mas que são fundamentais para a compreensão do que é o Brasil. [...] Considerando o tempo da invasão portuguesa do lado de cá do Atlântico, a realidade prática vem mostrando que, apesar de todas as dificuldades e preconceitos que nossos povos experimentam na atualidade, é notável que nossos antepassados já fizeram a parte mais difícil e já abriram a picada pela qual devemos seguir. Sabemos que, via de regra, os direitos formais referentes à questão indígena são “letra

morta”, direitos que não se efetivam de forma objetiva (KAYAPÓ, 2013, p. 29).

Portanto, é preciso fazer com que a contribuição da literatura indígena tenha reverberações sociais efetivas. E aqui, entra o papel da escola como locus privilegiado de interação social e “elemento capital na conformação das imagens a respeito dos indígenas” (FUNARI; PIÑON, 2014, p. 115). Diante disso, cabe discutir como tem sido feito o ensino de literatura nas instituições escolares, considerando ainda a perspectiva dos documentos oficiais do conteúdo de Língua Portuguesa sobre esse ensino não só em relação à temática indígena, mas às temáticas étnico-raciais como um todo, observando como (ou se) elas estão configuradas nesses documentos. Antes, contudo, cabe fazer uma breve análise sobre as políticas de ações afirmativas nesse sentido, sobretudo a respeito das leis federais 10.639/03 e 11.645/08. É o que faremos logo adiante.

1.3 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. Sales Augusto dos Santos (2005) menciona que 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 seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os 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” (BRASIL, 2008).

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?

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 aceita 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.

Contribuindo com o raciocínio tecido, Feres Júnior (2004) constrói uma análise sobre o princípio da igualdade de direitos dentro das democracias modernas ou neoliberais. O autor menciona que, a fim de diminuir a desigualdade entre os cidadãos, busca-se fazer a denominada ‘discriminação positiva’, ou seja, a alteridade daqueles que são beneficiados por tais políticas públicas faz com que ações específicas a esses grupos sejam realizadas, já que o princípio universal da não-discriminação, por si só, não é suficiente para garantir o *status quo* da igualdade. Feres Júnior menciona, ainda, todo um histórico social de discriminação sofrida pelas populações atendidas pelas ações afirmativas, com foco especial sobre a questão do negro, justificando da seguinte forma a necessidade de tais ações:

Em suma: 1) quase metade da população brasileira (pretos e pardos) sofre de mecanismos sociais de exclusão que não são remediados pela igualdade formal do direito; 2) há comprovação de desigualdade pronunciada entre brancos e não-brancos em nossa sociedade, expressa em diferenciais de renda, educação e ocupação; 3) essa desigualdade tem resistido à passagem do tempo e ao processo de modernização do sistema produtivo e das instituições políticas e sociais do país; 4) os cargos e posições de maior prestígio de nossa sociedade são quase exclusivamente ocupados por pessoas brancas, por fim 5) a educação parece ser um momento chave de produção ou de reprodução dessa desigualdade. Dado esse estado de coisas, políticas de ação afirmativa parecem plenamente justificáveis. Ou seja, a ação afirmativa não só se encaixa perfeitamente na estrutura moral-normativa do Estado de Bem-Estar democrático, mas também se justifica quando examinamos o quadro social, político e econômico brasileiro (FERES JÚNIOR, 2004, p. 300).

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 mídia⁸ – é um passo primordial para entender a importância dessas leis na esteira da superação das linhas abissais excludentes. Como bem mencionado por Feres Júnior na citação acima, a educação tem demonstrado claramente as discrepâncias entre brancos e não brancos em nossa sociedade, como revelam os dados do último censo demográfico realizado pelo IBGE⁹ em 2010, e ações como a promulgação de leis de ação afirmativa relacionadas especialmente à educação configuram-se em medidas fundamentais, já que estamos lidando diretamente com a formação do cidadão para a diversidade das práticas sociais. Sobre esse aspecto, percebemos que as leis em discussão surgem como uma forma de reparar os danos resultantes das políticas educacionais excludentes e resgatar a contribuição de negros e indígenas na construção da sociedade brasileira. Especificamente em relação à Lei 10.639/03, Ivaldo de França Lima (2008) afirma que:

É evidente que se trata de uma lei positiva, no sentido de que propiciará a uma considerável parcela da Sociedade Brasileira conhecer parte de sua história, apontando para a perspectiva de entender um sem número de aspectos presentes tanto na identidade nacional, como nos costumes e práticas do cotidiano. Esta oportunidade, no entanto, só foi possível mediante decreto-lei, o que confirma as denúncias feitas ao longo dos anos por parte dos movimentos negros organizados de que a democracia racial brasileira não passava de um mito (LIMA, 2008, p. 62).

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

⁸ 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.

⁹ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram a discrepância existente entre brancos e negros, sobretudo no ensino superior. O Censo Demográfico de 2010 apontou que no grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4% pardos. A matéria comentada encontra-se no Portal Brasil, no endereço: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>. Acesso em 14 dez 2014.

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).

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. Para conseguir êxito nessa etapa, o conhecimento dos documentos oficiais do ensino pode ser o início de uma caminhada para a superação das trilhas do pensamento abissal. No entanto, cabe ser feita uma análise crítica desses materiais, já que, muitas vezes, eles apresentam lacunas que o próprio docente deve preencher. No caso desta dissertação, analisaremos os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa e sua relação com as temáticas étnico-raciais no terceiro capítulo.

Adiante, abordaremos as contribuições das literaturas negra e indígena na ressignificação da identidade leitora do leitor infanto-juvenil por meio do letramento literário, demonstrando as especificidades das cosmovisões literárias que formam o escopo do presente trabalho.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA POR MEIO DAS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL NEGRA E INDÍGENA

A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.

Antonio Candido.
Direito à literatura (2011).

2.1 A literatura e a humanização da identidade leitora do leitor em formação

Muito se discute sobre as funções da literatura em tempos de modernidade. Há mais de trinta anos, Nelly Novaes Coelho (1982, p. 18-19) problematizava o lugar da literatura, particularmente o da Literatura Infantil, dentro do sistema da vida contemporânea, “pressionado pela imagem, pela velocidade, pela superficialidade dos contatos humanos e da comunicação cada vez mais rápida e aparente”, destacando a necessidade urgente de a literatura ser descoberta menos como mero entretenimento e mais como uma “aventura espiritual” capaz de engajar o eu numa experiência rica de vida, inteligência e emoções. A discussão permanece atual: em novembro de 2006, Antoine Compagnon¹⁰ abordava as “núpcias conflituosas entre a literatura e a modernidade”, questionando o papel da literatura francesa contemporânea no início do século XXI. Instigando a discussão, o professor do Collège de France levantou uma série de questionamentos, tais como: Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?

Para responder a essa série de questões, Compagnon buscou as ideias de vários autores, dentre eles Italo Calvino, ao dizer que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO, 1994 apud COMPAGNON, 2012, p. 24): só para citar algumas delas, basta falar da *mimesis* aristotélica, segundo a qual a

¹⁰ As discussões foram realizadas por Compagnon na conferência intitulada “Literatura para quê?”, proferida para a inauguração dos cursos da nova cátedra de literatura do Collège de France. A iniciativa de tradução dessa Aula Inaugural foi realizada por Laura Taddei Brandini, e o resultado levou à publicação de livro homônimo pela Editora UFMG em 2009.

representação ou a ficção (nas palavras de Aristóteles, a imitação) são fundamentais para o aprendizado do homem. Assim, pensando nas necessidades naturais do ser humano, a literatura teria o papel de deleitar e instruir. Outra concepção de Compagnon para ilustrar o poder da literatura é a experiência de autonomia experimentada pelo sujeito-leitor através do rompimento das restrições da vida cotidiana por meio da leitura, capaz de atenuar a fragmentação da experiência singular na vivência da experiência do outro. A leitura literária, “experimentação dos possíveis”, é assim elucidada pelo autor:

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. [...] A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2012, p. 59-60).

Esse poder humanizador da literatura também é defendido por Antonio Candido (2011, p. 176): tida como direito inalienável, a literatura aparece como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, [...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Dessa maneira, o autor afirma que não há homem capaz de viver sem literatura, ou seja, sem poder ter contato com alguma espécie de fabulação. Fazendo uma analogia entre a necessidade do sonho durante o sono para se manter o equilíbrio psíquico e a necessidade de literatura para o ser humano, o autor defende que ninguém é capaz de “passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”, o que faz da literatura, então, elemento indispensável para a humanidade, sob o risco de se perder o equilíbrio social. Assim sendo:

[...] ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Assim, toda sociedade cria sua literatura de acordo com crenças, normas e valores próprios que fortalecem o sentimento de apropriação e atuação desses povos. Nessa perspectiva, a literatura torna-se um instrumento intelectual e afetivo capaz de instruir e educar sobre os valores preconizados pelas sociedades e, para além disso, a organização das palavras proposta pela criação literária oferece a possibilidade de viver dialeticamente os problemas, contribuindo, sobremaneira, para a formação da identidade. Cabe mencionar, nesse sentido, que essa ‘instrução’ e ‘educação’ não promovem os saberes num sentido direto, já que o discurso literário atua, sobremaneira, no inconsciente. Dessa forma, tal discurso traz os saberes indiretamente, como defende Roland Barthes (1977), em *Aula*, e fazendo “girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela [a literatura] lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 1977, p. 17).

Sobre esse conhecimento que pode ser adquirido por meio da leitura literária, Candido afirma que, em sua maior parte, se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, e incorpora-se profundamente no homem, satisfazendo suas necessidades básicas, humanizando o ser e enriquecendo sua percepção e visão de mundo. Essa humanização, por sua vez, é assim compreendida pelo autor:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182).

É aqui que percebemos a relação entre literatura e identidade. Se pensarmos que a identidade constitui o sujeito no diálogo que ele faz com o mundo, e a literatura nos dá os meios de promover esse diálogo, confirmando no homem seus traços essenciais e desenvolvendo nele a quota de humanidade que o permite compreender melhor seu espaço, estando mais aberto à natureza e ao semelhante, como propõe Candido, concluímos que a identidade não pode ser construída sem a literatura, daí a intrínseca relação entre ambas.

Sobre o termo identidade, cabe dizer que se trata de um conceito de complexa definição. Zilá Bernd (2011), na obra *Literatura e Identidade Nacional*, discute a

“origem, emprego e armadilhas” carregadas por tal conceito. Nesse sentido, a autora aponta a década de 1960 como um momento de redefinição da ideia de identidade, que passa da noção de identidade individual para a de identidade cultural ou coletiva (BERND, 2011, p. 15), sobretudo no campo dos estudos literários, diante da recusa da classificação das chamadas literaturas periféricas ou marginais e da reivindicação de um estatuto autônomo para essas literaturas. A tal respeito, Bernd menciona:

No interior destas literaturas fortemente voltadas para a consolidação de um projeto identitário, o sujeito emergente procura reapropriar-se de um espaço existencial. Se as sociedades escravocratas, cujos modelos se conservaram mesmo após as abolições, se caracterizaram pela apropriação não somente do corpo e da força de trabalho dos negros, mas também de seu devir, a tomada de consciência desta situação deveria, forçosamente, passar por um movimento inverso, ou seja, pela elaboração de mecanismos visando à reapropriação do que foi violado. Consequentemente, o discurso literário produzido nestas circunstâncias é marcado pelo desaparecimento do “eu” individual a favor de um “nós” coletivo (BERND, 2011, p. 15-16).

Quanto ao emprego do termo, a autora utiliza-se da concepção de Lévi-Strauss de que a identidade não possui uma existência real, configurando-se como entidade abstrata, mas, nem por isso, deixando de ser fundamental como ponto de referência “que se constrói simbolicamente no próprio processo de sua determinação” (BERND, 2011, p. 17). Nesse aspecto, o conceito de identidade aproxima-se do de alteridade, visto que a consciência de si amplia-se e reconfigura-se na visão que se tem do outro. Munanga (2009) também discute a questão e, referindo-se especificamente à identidade negra no Brasil, aponta que não se tem uma definição exata sobre o que ela é e em que consiste, confundindo-se, muitas vezes, seus critérios objetivos e subjetivos. Para o autor:

A identidade objetiva apresentada através das características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos. Nem sempre está claro quando se fala de identidade: identidade atribuída pelos estudiosos através de critérios objetivos, identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição do próprio grupo, identidade atribuída ao grupo pelo grupo vizinho?

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos [...] (MUNANGA, 2009, p. 11).

Analizando as palavras de Munanga mencionadas acima, podemos perceber que o processo de construção da identidade parte de uma tomada de consciência da alteridade entre o “eu” e o “outro”, ou entre “nós” e “outros”. Nesse sentido, acreditamos que o texto literário encontra lugar privilegiado na construção da identidade, visto que ela proporciona, dialeticamente, aquilo a que Hans Robert Jauss chama de “prazer de si no prazer do outro”¹¹ através do objeto estético. Isso porque, por meio da obra literária, somos levados a conhecer novos universos, com os quais dialogamos e que fazem surgir inúmeras possibilidades de participação e apropriação, visto que, no contato com o texto literário, o sujeito “experimenta-se na apropriação de uma experiência de sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela experiência de terceiros” (JAUSS, 1979 [2002], p. 98). Corroborando esse pensamento, utilizamos as palavras de Rildo Cosson (2012):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (COSSON, 2012, p. 17).

Considerando a complexidade dessas discussões e na busca por uma definição que contemple os objetivos e características desta pesquisa, realizada dentro dos estudos da literatura, concebemos a identidade como um conceito relacionado à “consciência-de-mundo” criada no sujeito leitor a partir da experiência, consciente ou inconsciente, de toda leitura literária, que resulta nas representações da realidade ou dos valores surgidos na mente, numa relação estabelecida entre o eu e o outro fazendo nascer uma consciência que leva ao conhecimento (COELHO, 1982). Sobre essa consciência capaz de facilitar ou

¹¹ Jauss discute a questão da conduta estética na literatura, traduzindo na frase o conceito alemão *Selbstgenuss im Fremdgenuss*, que, representa, nesse caso, o contato do leitor com o objeto estético, em que aquele utiliza sua liberdade para tomar uma posição diante deste, sendo que, por meio da exploração da obra, o eu libera-se de sua própria existência cotidiana.

ampliar as relações do sujeito leitor em formação com o universo real, através do ato da leitura, a autora aponta:

No *ato da leitura*, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência-de-mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a *leitura* consiga estabelecer uma relação essencial entre o *sujeito* que lê e o *objeto* que é o livro lido. Só assim dar-se-á o Conhecimento da obra e sua leitura se transformará naquela *aventura espiritual* de que falamos mais atrás. Por outro lado, como lembra Hubert, ‘esse *conhecimento* não se faz de chofre /.../ só progressivamente ele alcança perfeita clareza’ (COELHO, 1982, p. 28. Grifos da autora).

Justamente por abordar nesta dissertação a formação da consciência de mundo proporcionada pela experimentação e pelas possibilidades de vivência dialética do outro dadas pela leitura literária, é que escolhemos a expressão *identidade leitora* em seu título e a utilizamos ao longo deste trabalho. No tocante à consciência de mundo ou, mais precisamente, a essa identidade leitora a ser progressivamente alcançada, cabe ressaltar que ela está sempre em devir, especialmente quando se trata da experiência de leitura proporcionada pelas literaturas infantil e juvenil. Havemos de considerar o sujeito leitor dessa literatura um ser em formação, que é continuamente transformado pelas vivências do meio que o cerca e pelas contínuas criações e recriações das representações do mundo por ele realizadas. Vale dizer, também, que as reflexões sobre as experiências humanas são permitidas pelo fazer literário e abrem espaço para o que Walter Benjamin (1996), em *Experiência e pobreza*, chama de construção e reconstrução da identidade e do mundo do leitor. A criança e o jovem, ao experienciar continuamente esse devir, forma aos poucos as representações simbólicas que vão se consolidando de maneira paulatina na formação de sua identidade leitora. Sobre esse aspecto, Hall (2005) afirma:

A formação do eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada [...], que são aspectos-chave da “formação inconsciente do sujeito” e que deixam o sujeito “dividido”, permanecem com a pessoa por toda a vida. [...] Assim, a identidade é algo realmente formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2005, p. 38)

Outro aspecto a ser abordado, ao se considerar o processo de construção identitária, diz respeito aos espaços de formação dessa identidade. Em relação à criança, é sabido que, desde muito cedo, o primeiro contato com o universo literário se dá no seio da família, por meio de complexas representações psíquicas inconscientes que a criança faz das figuras materna e paterna e de outras instâncias, através das histórias lidas para ela ou contadas oralmente. À medida que a criança cresce e passa a adentrar o espaço escolar, novas formas de contato com o fazer literário surgem e novas representações do mundo também. Aqui, faz-se mister discutir brevemente a importância da escola como instituição formadora não só de saberes escolares, como, também, sociais e culturais, saberes esses experimentados em práticas das quais a literatura, naturalmente, faz parte, enquanto prática cultural específica que opera e organiza identidades (CULLER, 1999). Nessa perspectiva, destaca-se o peso da cultura escolar no processo de construção da identidade, sendo a escola mais um espaço presente no complexo processo de humanização (ARROYO, 2000).

Ora, associando a questão da construção da identidade leitora por meio do texto literário à leitura feita para a criança, sabemos que no Brasil a realidade de leitura nas famílias, especialmente no tocante à leitura literária, ainda é um desafio a ser transposto, já que os índices de pesquisas relacionadas ao assunto demonstram que houve melhora nos últimos anos, mas o país ainda figura entre as últimas posições nos *rankings* de avaliações internacionais¹². Sem querermos nos estender na análise desses resultados, podemos apenas pensar o seguinte: se a família brasileira lê pouco para suas crianças, por diversos motivos, e a escola é o espaço por excelência de construção de saberes, é o processo de escolarização que tem sido o principal responsável pelas práticas de leitura e escrita, e é nele que tem sido depositada também a responsabilidade pelas falhas dos estudantes, já que a literatura escolarizada tem deixado, muitas vezes, de cumprir seu papel de humanização para ceder lugar a um caráter pragmático de trabalho com textos, que exclui o livro literário do processo de letramento na escola (ZILBERMAN, 2007;

¹² Os índices aqui considerados referem-se aos resultados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2008, e às últimas avaliações do PISA, sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Os dados completos estão disponíveis, respectivamente, nos endereços eletrônicos http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf e www.inep.gov.br.

2009). No terceiro capítulo, aprofundaremos a discussão sobre as relações entre a literatura e a escola.

Nessa esteira, percebemos a relação existente entre a construção da identidade leitora e as questões sociais que envolvem o leitor em formação. Dentre essas questões, inserem-se as relações étnico-raciais. Sendo assim, concordamos com Octavio Ianni, quando o autor esclarece que as relações raciais estão enraizadas na vida social dos indivíduos, e dentro dessas relações estão compreendidas questões como a identidade e a alteridade, diversidade e igualdade (IANNI, 2004, p. 28). A diversidade social presenciada atualmente nos faz perceber a necessidade da representação dos diferentes grupos nos mais diversos espaços e, ao pensar na questão da formação da identidade leitora associada ao espaço escolar, assim como em outros espaços, devemos considerar que as representações do mundo criadas pela criança a partir da leitura literária devem coadunar com uma visão de outro mundo possível. Isso, na literatura, acaba por fazer com que apareçam os objetivos e os propósitos das leis 10.639/03 e 11.645/08, como discutimos no capítulo anterior. As palavras de Munanga (2005) vêm corroborar esse pensamento:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio em nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 19).

Se a lógica da razão não é capaz, por si só, de modificar o imaginário e os estereótipos construídos socialmente, a literatura mostra seu papel privilegiado, já que atua, especial e permanentemente, na (re)construção desse imaginário. O texto literário permite dimensões inapreensíveis e, para o leitor em formação, essas dimensões parecem ser, para nós, ainda mais importantes, visto que podem ser levadas por toda a vida.

2.2 Literaturas infantil e juvenil e as temáticas étnico-raciais

Como abordamos no primeiro capítulo, as literaturas infantil e juvenil surgem entremeadas por questões sociais, que envolvem a visão que se tinha da criança e do jovem no passado até as concepções mais atuais do que seja a infância e a adolescência. Hoje, temos a compreensão de que infância e adolescência são, de fato, categorias sociais (GREGORIN, 2007; 2011) e, como tal, há práticas sociais e culturais específicas nas quais esses grupos se inserem. Diante disso, se concebermos a literatura como um meio de produção da linguagem que possui relação direta com a realidade social em que foi produzida, chegaremos à compreensão de que a produção e recepção de obras literárias para crianças e jovens possui especificidades que perpassam diversas questões, tais como o mercado editorial, a autoria, as temáticas destinadas para esse público, a crítica literária, a relação literatura-ensino, dentre tantas outras. Nesse sentido

[...] estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para crianças ou da literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 32).

Ao longo da história, temos uma mudança de perspectivas e paradigmas no contexto de produção e recepção das obras destinadas a crianças e adolescentes, sobretudo no que diz respeito às temáticas abordadas. No início do século XX, a tendência da literatura infanto-juvenil tinha forte cunho pedagógico-moralizante, passando por representações literárias “róseas”, que buscavam trazer à cena ideais de vida interiorizados no imaginário coletivo, até chegar a meados do século, quando se tenta uma reestruturação do campo educacional, sem sucesso (GREGORIN FILHO, 2011). Nesse contexto, as histórias em quadrinhos vinham ganhando força e foram responsabilizadas pela crise de leitura que se instaurou no Brasil. Tal crise estende-se por cerca de duas décadas, com a leitura sendo utilizada num caráter retórico que visava, principalmente, ao enriquecimento vocabular, deixando de lado o caráter polissêmico inerente ao texto literário. A crise da leitura, na verdade, é a “crise do utilitarismo”, como nas palavras de Edmir Perroti (1986, p. 67). No utilitarismo literário, aquilo que é agradável é substituído pelo útil, como se a fruição estética proporcionada pelo literário

não fosse capaz de ensinar. O autor, pautando-se nas considerações de Cecília Meireles, diz a esse respeito: “a Arte sempre nos ensina, na sua aparente inutilidade” (PERROTI, 1986, p. 76).

A partir da década de 1970 percebe-se uma reformulação desse quadro, quando amplia-se o número de escritores que passam a valorizar mais o processo de escritura da obra, valorizada sob seu viés estético, o que rompe com a tradição utilitária. Novos autores e histórias surgem num contexto de abertura educacional para obras contemporâneas, o que contribui bastante para que a voz do próprio leitor em formação pudesse reverberar nessas obras:

Autores como José Mauro de Vasconcelos, Luís Puntel, Pedro Bandeira, Lygia Bojunga, Roseana Murray e Marina Colasanti, entre outros, colocaram no papel a voz do jovem e o universo cotidiano (com todos os seus conflitos) para serem lidos, vistos, sentidos e vivenciados, com uma proposta de diálogo, e não de imposição de valores, por intermédio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira (GREGORIN FILHO, 2011, p. 39).

Já nos anos 1990, a publicação de documentos oficiais de ensino, particularmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), contribuiu sobremaneira para que novos olhares fossem lançados sobre a questão das temáticas na literatura infanto-juvenil. Os chamados temas transversais, como a pluralidade cultural, sexual e a questão étnico-racial, eram, até então, tidos como tabus ou impróprios para a faixa etária¹³ a que se destinam as literaturas infantil e juvenil. A publicação desses documentos representou um avanço na ampliação do debate acerca dessas temáticas nas escolas, sobretudo em relação às questões étnico-raciais, com a colaboração da promulgação das leis 10.639 em 2003 e 11.645 em 2008.

Contudo, ainda hoje, cerca de vinte anos depois da publicação dos Parâmetros, têm-se obras que ainda assumem a feição utilitária no tratamento dos temas transversais. Do ponto de vista da produção e recepção de obras literárias infanto-juvenis, as categorias sociais da infância e da adolescência representam, para o mercado editorial, um nicho

¹³ Dados os objetivos deste trabalho, não ampliaremos a discussão sobre a questão da idade mais ou menos adequada para se abordar com a criança ou jovem determinada temática no texto literário infanto-juvenil. Nesse sentido, concordamos com as considerações de Maria Teresa Andruetto na obra “Por uma literatura sem adjetivos”, publicada, em 2012, pela Editora Pulo do Gato. Sugerimos, ainda, a leitura da categorização proposta por Nelly Novaes Coelho, baseada sobretudo na Psicologia Experimental, para diferenciar níveis de leitura, na obra “A literatura infantil: história, teoria, análise”. As referências bibliográficas completas das obras encontram-se ao final deste trabalho.

importante. Muitos escritores, infelizmente, na busca desenfreada por atender demandas políticas e do mercado editorial, trocam a qualidade de suas obras pela quantidade financeira que elas representam, ou porque, virtualmente, essas obras cumprem com alguma legislação vigente. Na lógica perversa ditada por tais demandas, as cifras de vendas por título importam mais que a estética da criação, tão cara à literatura. Maria Teresa Andruetto (2012) discute essa questão e afirma que a literatura é, antes de tudo, expressão da cultura e construção social, que identifica os valores da sociedade e deve ser preservada. Para a autora, a literatura é, em si, muito mais que o próprio livro como objeto cultural, sendo que um bom editor não atende necessariamente a essa lógica mercadológica, ao pensar em livros de maior qualidade, que, teoricamente, podem vender menos, mas que se sustentam no longo prazo, cumprindo verdadeiramente o papel de construção social da literatura.

A autora continua o debate e menciona que, para garantir o direito a essa “literatura de verdade”, muitos espaços de encontro, preparados por bons mediadores no longo prazo, deveriam acontecer, proporcionando qualidade e respeitando a “diversidade de vozes que os bons livros de uma cultura podem oferecer” (ANDRUETTO, 2012, p. 65). Para isso, há de se pensar na relação diretamente proporcional entre a qualidade dos leitores que formamos e a qualidade dos produtos fabricados para esses leitores. Com destinatários mais críticos, a lógica do mercado precisa se modificar, com livros menos funcionais ou utilitários, que não agradam a todos, mas que representam a literatura dos espaços da experimentação, em que reina a particularidade da experiência que dialoga com outra experiência. É no cerne desses espaços que se insere o letramento literário, sobre o qual discutiremos adiante.

2.3 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, nos postulados de Angela Kleiman (1995), 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. Sobre esse aspecto dos letramentos e sua relação com a escola, Kleiman (2007) destaca:

[...] A diferença entre ensinar uma prática para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades *progressivamente* desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 4. Grifo da autora).

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”¹⁴. 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 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

¹⁴ GAMA-KHALIL, M. M., 2014, p. 2. As ideias ora apresentadas foram embasadas no conteúdo do projeto apresentado pela orientadora deste trabalho ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, intitulado “A literatura em devir: suas práticas de letramento e de subjetivação”. Cabe lembrar que a dissertação aqui escrita encontra-se vinculada a esse projeto de pesquisa.

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.

Concordamos, nesta pesquisa, com a compreensão de Rildo Cosson de que o letramento literário, enquanto prática social, é responsabilidade da escola e deve, por isso, fazer parte de seu cotidiano. Dentro dela, a leitura literária deve ser exercida sem o abandono do prazer, “mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige, [...] compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2012, p. 23). Cabe pensar, contudo, nas formas de se realizar o cumprimento desse papel: se a literatura está escolarizada, é preciso refletir nas melhores formas de se escolarizá-la.

No intuito de reconhecer a inevitabilidade da escolarização da literatura, e a necessidade de se propor novas formas de abordagem do texto literário, contra a errônea didatização que desfigura o literário enquanto saber escolar, dando conotação negativa à sua escolarização (SOARES, 1999), é que este trabalho sugere uma prática de letramento literário a ser realizada por meio da leitura de histórias do negro e do índio, abandonando a visão de que o texto literário é hermético em si mesmo ou ainda a visão pragmática do trabalho com textos que exclui a presença do livro literário no contexto escolar, e dando lugar à literatura humanizante na escola. Contudo, é importante ressaltar que

reconhecemos, sim, a importância de se desenvolver competências e habilidades nos estudantes que os permitam atuar criticamente nas mais diversas situações comunicativas, mas, até mesmo para dar a base para a formação desse sujeito crítico, o trabalho com a literatura em todo o seu potencial humanizador e plural não pode ser colocado de lado.

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. Coelho (1982) afirma que a linguagem metafórica do universo dos contos e mitos comunica-se facilmente com o “pensamento mágico, natural nos seres intelectualmente imaturos”, auxiliando na constituição dos sujeitos:

Em última análise, esse maravilhoso, concretizado em imagens, metáforas, símbolos, alegorias... é o mediador, por excelência, dos “valores” a serem eventualmente assimilados pelos ouvintes ou leitores (para além do puro prazer que sua linguagem possa transmitir...) [...]

Traduzidos em linguagem lógica racionalizante e abstrata, tais valores não as atingiria a fundo. Daí a importância que a linguagem literária assumiu, para os homens. [...] ela tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas e o amadurecimento da inteligência reflexiva. Daí já se conclui a importância basilar da Literatura destinada às crianças: é o *meio ideal* para auxiliá-las não só a desenvolver suas potencialidades naturais, como também auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a fase adulta (COELHO, 1982, p. 22. Grifos da autora).

Bettelheim (2002, p. 10) discute o caráter fundamental dessa necessidade da fabulação para a criança por meio de contos de fadas, já que “os conflitos internos profundos originados em nossos impulsos primitivos e emoções violentas são todos negados em grande parte da literatura infantil moderna, e assim a criança não é ajudada a lidar com eles” e as histórias maravilhosas inserem em si todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais e suas polarizações de caráter, dando uma base para a compreensão do mundo pelas crianças. Essa característica dos contos de fadas pode ser transposta para os mitos e lendas: a criança é capaz de intuir que embora essas sejam histórias irreais ou inventadas, elas comunicam-se com as próprias experiências pessoais dessa criança, ser em formação. O autor ressalta essa faceta dos contos: eles confirmam a necessidade de suportar a dor ou correr riscos para se conquistar a própria identidade. Assim:

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento [...] a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita lidar com este conteúdo (BETTELHEIM, 2002, p. 8).

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. Na escola, estão presentes as histórias e a cultura dessas etnias, que convivem com outras histórias, de diversos outros povos. Nesse sentido, usamos as palavras do UNICEF:

Estudos na área de educação infantil revelam que, ainda na primeira infância, a criança já percebe diferenças na aparência das pessoas (cor de pele, por exemplo). A responsabilidade dos adultos é muito importante nesse momento, evitando explicações ou orientações preconceituosas. Não importa se uma criança é negra, branca ou indígena. Qualquer criança ao conviver em uma realidade de desigualdade e de discriminação tem a ilusão de que negros, brancos e indígenas devem ocupar necessariamente lugares diferentes na sociedade. Seja diante da TV, nas escolas, ou em histórias infantis, as crianças vão se desenvolvendo com imagens retorcidas de papéis e lugares segundo cor de pele ou aparências. Por essa razão, uma criança pode achar “desvantajoso” ter nascido negra ou indígena ou pertencer a um grupo étnico-racial mais discriminado. Os efeitos disso são a negação e o esquecimento de suas histórias e culturas. Portanto, nosso compromisso é construir um lugar justo, igual e sem discriminação para nossas crianças (UNICEF, 2010, p. 5).

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).

Tomando por base essa afirmação, é possível concluir a ideia de que o fazer literário de um povo revela a sua identidade, como aponta Umberto Eco (2003), e ainda permite a transmissão de ‘experiências’ humanas, abrindo espaço para a construção e reconstrução da identidade, segundo Walter Benjamin (1996). A literatura figura, então, como fonte capaz de propiciar humanização, na construção da identidade dos sujeitos. Assim, abarcamos a proposta deste trabalho, afirmando que relacionar o letramento literário aos contos africanos e indígenas é estabelecer uma aproximação dialógica entre o leitor em formação e o “outro”, em que figuram a questão da identidade e seus diversos espaços de representação. Sua atuação se dá, primordialmente, na formação de sujeitos leitores críticos, conscientes de seu papel, em ativa participação nas suas comunidades de leitores, compreendendo que “o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2012, p. 34) e considerando que o letramento literário e a formação da identidade leitora por meio das lendas e mitos de um povo são processos alinhados, que caminham na mesma direção. Sobre tal aspecto, discute Maria Inez do Espírito Santo:

Diz-se que a cultura é o que permanece no homem, quando ele de tudo se esqueceu. Pois é desse lugar do esquecimento que surgem os mitos – da memória do que é Absoluto. No entanto, a força de captação total do Absoluto, contida na Natureza, é inefável. Pelas imagens oníricas podemos, raras vezes, chegar mais perto de alcançar tal energia. [...] Por isso se diz que mitos são o sonho do universo. São histórias ocorridas *in illo tempore*, que nos permitem chegar *ab-origine* – o tempo em que tudo sempre é, como o espaço atemporal do inconsciente, que faz com que as representações possam estar sempre encontrando novas ressignificações, em encadeamento e repetição incessantes. [...] Na instância mítica, nós, criaturas mortais, tornamo-nos espectadores e, simultaneamente, herdeiros de experiências ancestrais, onde e quando todos os seres somos, desde sempre, uma única origem divina. E, porque o espaço mítico realiza o atemporal, visita-lo é ir do mais sutil ao mais denso, muito além do que qualquer experiência física possa proporcionar (SANTO, 2014, p. 29).

Entretanto, para compreender melhor como os mitos e lendas produzidos pelas literaturas negra e indígena podem nos levar a concretizar a experiência de contato com essa força atemporal, mencionada acima, é preciso compreender, também, as especificidades que compõem as literaturas de matriz africana e indígena, a partir do

entendimento inicial de que elas estruturam-se em bases diferentes da cultura ocidental, constituindo-se em outras cosmogonias. Sobre esse aspecto trataremos adiante.

2.4 A identidade e a alteridade das literaturas negra e indígena: outras cosmovisões

Conceber a formação da identidade leitora como sendo fruto da vivência entre o eu e o outro e fazê-lo por meio das literaturas do negro e do índio implica a compreensão de que esses dois sistemas literários possuem características específicas que denotam sua alteridade em relação às demais literaturas. É o que podemos chamar de uma nova cosmovisão literária que, ao demonstrar sua alteridade, não deixa de confirmar sua identidade. No entanto, é preciso definir melhor como essa cosmovisão (ou cosmovisões, visto que se tratam de dois sistemas específicos) se configura nessas literaturas. Eduardo de Assis Duarte (2008), em artigo que discute a definição de um conceito para a literatura afro-brasileira, questiona quais elementos diferenciam e especificam essa literatura e, descartando os fatores chamados pelo autor de extraliterários, delimita cinco critérios de configuração pertinentes a essa face literária, a saber: a *temática*, a *autoria*, o *ponto de vista*, a *linguagem* e o *público-leitor* (DUARTE, 2008, p. 12). Dadas as características de tais critérios, que se encaixam à análise de variados sistemas literários, os adotaremos também para a análise da literatura indígena, até pela ausência de estudos mais consolidados nessa área. Contudo, cabe ressaltar que cada um dos critérios tomados isoladamente, como menciona o autor, não é capaz, por si só, de identificar toda uma literatura. Portanto, é na interação dos cinco que se constituem as novas cosmovisões literárias a que nos referimos.

2.4.1 A temática nas literaturas negra e indígena

Analisando o primeiro critério, a *temática*, percebemos que se trata de uma das formas de caracterizar o pertencimento de um texto a determinado sistema literário. Especialmente em relação às literaturas negra e indígena, esse critério apresenta-se importante na análise de suas características, visto que os escritos dessas literaturas normalmente relacionam-se a questões que visam a reconfigurar a história de opressão e apagamento sofrida por negros e índios, no intuito de promover uma reparação à memória

e cultura desses povos. Sobre esse aspecto, Octavio Ianni, em *Literatura e consciência*, menciona que “o negro é o tema principal da literatura negra” (IANNI, 1988, p. 54), assim como podemos dizer, sem sombra de dúvidas, que “o índio é o principal tema da literatura indígena”.

Ao longo dos séculos, a temática das obras do negro e do indígena tem se caracterizado por diferentes nuances dentro da perspectiva de reparação que mencionamos acima. Especificamente em relação aos escritos afro-identificados¹⁵, temos exemplos de temáticas que vão desde “o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências ou ir até à glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba” (DUARTE, 2008, p. 13), passam pelas tradições culturais e religiosas, onde se inserem os mitos e lendas, retratam os processos de exclusão pelos quais os negros passaram e chegam à contemporaneidade destacando o lugar e papéis sociais do negro dentro da atualidade brasileira, problematizando as desigualdades através dos mais variados gêneros, com destaque especial para o *rap* e o *hip hop*. Quanto aos indígenas, as temáticas, de acordo com Eliane Potiguara (2014, p. 20), cumprem “o papel de resgate, preservação cultural e fortalecimento das cosmovisões étnicas”, sendo que o escritor indígena é visto como guerreiro que luta pela construção da paz e respeito à diversidade dos povos indígenas e ainda pela manutenção da continuidade da vida no planeta, considerando a relação positiva que os indígenas mantêm com a natureza (KAYAPÓ, 2013). Essa perspectiva temática abarca variados gêneros dentro da produção indígena contemporânea, tais como poemas, contos, lendas e crônicas, entre outros. Edson Kayapó revela sobre essa discussão:

Daí a importância que tem a literatura indígena e dos escritores indígenas em ação, desmontando preconceitos históricos arraigados na mentalidade nacional. Tal literatura é uma maneira de revisar a história nacional e afirmar a diversidade dos nossos povos. [...] Nós, escritores indígenas, estamos dotados de uma missão que numa perspectiva espiritual nos autoriza a sermos porta-vozes dos nossos antepassados. Nesse sentido, nossa missão está muito além de rever a opressora história oficial brasileira. Buscamos contar “outras histórias” para afirmar que estamos aqui, que não fomos exterminados, que nossa população vem aumentando significativamente e que continuaremos ressignificando o nosso jeito de ser (KAYAPÓ, 2013, p. 30).

¹⁵ Este termo é apresentado por Eduardo de Assis Duarte em entrevista concedida a Tory Oliveira para a revista Carta Capital, e refere-se ao ponto de vista negro para expressar uma ideia. A entrevista na íntegra encontra-se na página <http://www.cartacapital.com.br/educacao/heranca-maldita/>.

Nas palavras acima percebemos, contudo, que apesar de predominantes, as temáticas mencionadas anteriormente não são as únicas abordadas por escritores africanos e afro-brasileiros e não parecem sê-las para escritores indígenas, pois isso representaria o empobrecimento de sua produção (DUARTE, 2008). Cite-se, como exemplo, a obra *O fio das Missangas*, do consagrado escritor moçambicano Mia Couto, que aborda, poeticamente, temáticas como o esquecimento, sujeição, rupturas, entre outras, relacionadas ao universo feminino. Sobre esse caráter da diversidade de temáticas, que pode também ligar-se a escritores indígenas, temos:

No entanto, o tema negro não é único ou obrigatório, nem se transforma numa camisa de força para o autor afro-descendente, o que redundaria em visível empobrecimento. Por outro lado, nada obriga que a matéria ou o assunto negro estejam ausentes da escrita dos brancos, atraídos desde cedo pela busca do exótico e da cor local. Nas primeiras décadas do modernismo – auge da moda primitivista e negrista na literatura e nas artes de vanguarda – ocorrem inúmeras apropriações, incorporadas a textos hoje clássicos, apesar da advertência de Oswald de Andrade contra a “macumba para turistas”. Por isto mesmo, é preciso enfatizar que a adoção da temática afro não deve ser considerada isoladamente e, sim, em sua interação com outros fatores como autoria e o ponto de vista (DUARTE, 2008, p. 14).

Sendo assim, é possível perceber que as temáticas étnico-raciais não pretendem realizar, tão somente, uma conversão das culturas, mas problematizar as identidades e as diferenças entre cosmovisões advindas de variados grupos. No entanto, como sugerem as palavras de Duarte mencionadas acima, apenas a temática, tomada isoladamente, não nos dá uma dimensão exata de como se configuram as cosmovisões das literaturas negra e indígena. Para ampliar seu entendimento, junto à questão da temática, precisam também ser problematizados os critérios da autoria e ponto de vista dessas produções.

2.4.2 A questão da *autoria* nas literaturas negra e indígena

Para estabelecer uma discussão em relação à questão da autoria no que tange às literaturas negra e indígena, cabe antes fazer um breve esclarecimento sobre as mesmas, em relação a alguns rótulos utilizados para tentar descrevê-las e que se diferenciam de acordo com a autoria do fazer literário. Diante disso, para tentar descrever, inicialmente,

a literatura indígena, usamos as palavras de Janice Thiél (2013) para diferenciar os rótulos frequentemente e às vezes indistintamente utilizados, para referir-se às literaturas *indianista*, *indigenista* e *indígena*:

O primeiro [rótulo], *indianista*, refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional. As obras desta literatura, escritas por autores não índios, colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador. As obras *indigenistas* são produzidas também por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas. A perspectiva ocidental característica destas narrativas pode ser evidenciada pela vinculação dos textos nativos a gêneros literários ocidentais, lendas, por exemplo; entretanto, os gêneros textuais e literários são também gêneros culturais, consequentemente construídos a partir de visões de mundo e conceitos diferentes. Já a produção *indígena* é realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares. (THIÉL, 2013, p. 1178. Grifos da autora).

Fazendo tal esclarecimento em relação à chamada literatura *negra*, escalonada comumente na distinção entre literatura africana, literatura afro-brasileira e literatura dos países africanos de língua oficial portuguesa, é preciso antes discutir a questão superando o olhar tão somente do ponto de vista temático, que, como vimos, não abarca toda a dimensão dessa literatura. Aqui, tentaremos explicitar o que caracteriza essa produção e o conceito de literatura negra, utilizado amplamente ao longo deste trabalho, sob o ponto de vista discursivo, também porque, diante da realidade multiétnica e multirracial que caracteriza o Brasil, consideramos problemático outro viés, que analisa a questão pautando-se simplesmente no critério que utiliza apenas fatores biográficos e fenotípicos para requerer uma autoria que se diga negra. Essa discussão é válida porque, muitas vezes, é comum vermos discussões em torno da ideia de uma “literatura negra de autoria branca”, o que poderia reduzir, mais uma vez, a literatura negra apenas ao critério da temática ou ao negrismo¹⁶. Essa problemática nos leva a perguntar: afinal, o que é ser negro no Brasil? Ou, ainda, estendendo a discussão para a literatura indígena: o que é ser índio nesse país?

¹⁶ O negrismo contrasta com a ideia de negritude, e se manifestou, sobretudo, nas obras modernistas do início do século XX, em que a temática do negro era utilizada em obras escritas por autores brancos. O negrismo não compreende a cosmovisão diferenciada que se tem na literatura negra propriamente dita. Sobre essa questão, sugerimos a leitura de *Negrismo e Negritude*, de Jorge Schwartz.

Longe de querer sugerir, contudo, que o branco não possa produzir literatura sob a cosmovisão do negro, queremos frisar que não pretendemos, aqui, realizar uma simples adjetivação redutora da literatura negra, haja vista a gama de nuances que envolvem a questão. Proença Filho (2004) discute o risco desse tipo de adjetivação, já que ela pode representar, por outro lado, “o jogo do preconceito velado”. Assim, o autor diz sobre a questão:

O risco da adjetivação limitadora reside, segundo penso, no explicável mas perigoso empenho em situar radicalmente uma autovalorização da condição negra por emulação, equivalência ou oposição à condição branca, colocação no mínimo complexa no caso brasileiro, diante até da dificuldade de se estabelecer limites entre uma e outra no miscigenado universo da cultura nacional. Mesmo porque as distinções nessa área costumam apoiar-se na cor da epiderme e na estereotipia sedimentada. Nesse sentido, o opositor não é o *brasileiro branco*, mas o *brasileiro preconceituoso*. O esquecimento desta distinção implica não considerar o apoio dos aliados relevantes na busca do espaço negado (PROENÇA FILHO, 2004, p. 186. Grifos do autor).

Para tentar esclarecer, então, o que seria, de fato, a literatura negra, utilizamos as considerações de Zilá Bernd, expressas na obra *Poesia negra brasileira*:

Torna-se, então, imprescindível, ao iniciarmos uma reflexão sobre a literatura negra no Brasil, definir seu conceito. Para nós, o único conceito aceitável de literatura negra é o que se alicerça nas constantes discursivas das obras. Logo, em nossa perspectiva, não será apenas a utilização de uma temática negra (o negro como objeto), nem a cor da pele do escritor (critério epidérmico) que caracterizariam a existência de uma literatura negra, mas a emergência de um eu-enunciador que se assume como negro no discurso literário. Nesta medida, o conceito de literatura negra associa-se à existência, no Brasil, de uma articulação entre textos dada por um modo negro de ver e sentir o mundo, transmitido por um discurso caracterizado, seja no nível da escolha lexical, seja no nível dos símbolos utilizados, pelo desejo de resgatar uma memória negra esquecida (BERND, 1992, p. 13).

Feitas tais distinções, reforçamos o pensamento de que a voz reverberada pelas literaturas negra e indígena revela a auto-história, a memória e a alteridade desses povos, por meio da produção individual que revela a noção do coletivo presente nas suas tradições. As vozes negras e indígenas, escritas em forma de livro, acabam por trazer a imortalidade da obra e, ao contrário da crítica que defende a perda da origem dessa voz e a morte do autor com o começo da escrita, não há o desaparecimento desse autor, mas a

preservação de sua existência, como discute Michel Foucault (2001). Antes disso, a escrita autoral revela traços discursivos capazes de demonstrar a inserção dos sujeitos numa determinada sociedade ou cultura, fazendo subsistir um jogo de representações que formam uma determinada imagem do autor. Nesse sentido, concordamos com Duarte (2008, p. 15) quando ele diz que “no caso presente, é preciso compreender a autoria não apenas como um dado exterior, mas na condição de traduzida em *constante discursiva* integrada à materialidade da construção literária”. Por meio dessa configuração, novas possibilidades de compreensão da identidade e da alteridade dessas literaturas se mostram possíveis.

É justamente essa alteridade e a filiação a uma cultura particular que se manifestam na escrita das literaturas negra e indígena, na busca por um lugar de resistência e de sobrevivência das tradições, fazendo com que as palavras negro e indígena sejam (re)conhecidas e recebidas dentro de um certo status. Cabe mencionar que entendemos, neste trabalho, o “nome do autor” não apenas enquanto o nome de uma “pessoa”, mas, sobretudo, como uma instância configurada na posição ocupada pelo sujeito, que reverbera suas ideias de acordo com o lugar que ocupa, na busca de um dado status na recepção dessas ideias. Especialmente em relação aos povos negros e indígenas, o reconhecimento desse status foi buscado por meio do discurso literário. O autor (ou a “função-autor”, como nomeia Michel Foucault) passa a caracterizar-se como “modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 276). Assim:

Chegar-se-ia finalmente a ideia de que o nome do autor não passa, como o nome próprio, do interior de um discurso ao indivíduo real e exterior que o produziu, mas que ele corre, de qualquer maneira, aos limites dos textos, que ele os recorta, segue suas arestas, manifesta o modo de ser ou, pelo menos, que ele o caracteriza. Ele manifesta a ocorrência de um certo conjunto de discurso, e refere-se ao status desse discurso no interior de uma sociedade e de uma cultura. O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função "autor", enquanto outros são dela desprovidos (FOUCAULT, 2001, p. 275-276).

Quanto aos discursos literários em si, Foucault ainda mostra que não são aceitos quando desprovidos da função-autor: sempre se pergunta de onde vêm tais discursos, quem os escreveu, quando, sob quais circunstâncias ou a partir de quais projetos se circunscrevem, sendo que da resposta a tais questionamentos depende o sentido que é

dado ao texto, o status ou o valor que nele é reconhecido, mostrando que a função-autor atua fortemente nas obras literárias e só aceitamos sua ausência na qualidade de enigma. Reconhecendo esta atuação, autores de literatura negra e indígena perceberam que a necessidade de autoafirmação poderia ser suprida por meio do testemunho de suas vivências e da transmissão de suas histórias.

Diante disso, concordamos com as ideias de que a função-autor “não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar” (FOUCAULT, 2001, p. 282). Dentro dessa perspectiva, ao considerarmos as obras das literaturas negra e indígena, não nos parece haver, necessariamente, a “morte do autor”, como sugere Roland Barthes em *O rumor da língua*, mas um diálogo constante com este, dada a permanência da tradição como uma forma de resistência por meio da literatura.

2.4.3 O ponto de vista das obras negras e indígenas

Como temos discutido, as instâncias da temática, autoria e ponto de vista são igualmente importantes para se caracterizar as literaturas negra e indígena. Até aqui, a visão que defendemos é a de que o amálgama de identidade e alteridade revelado nos discursos dessas literaturas transformou-se em forma de transgressão e resistência, a partir da percepção de que isso poderia transpor as barreiras dantes colocadas pelo sistema social progressista contrário aos anseios dos povos negros e indígenas. O modo de pensar apresentado nessas cosmovisões literárias configura-se de maneira substancial nas obras, para que possamos inseri-las nas classificações de literatura negra e indígena.

Sobre esse aspecto, Graça Graúna (2013, p. 23) mostra que “essa percepção da memória, da auto-história e da alteridade configura um dos aspectos intensificadores do pensamento indígena da atualidade”, sendo que a escrita manifesta-se, nesse sentido, como uma ação consciente e transformadora. Dessa forma, a autora declara:

Quando os(as) escritores(as) indígenas contemporâneos(as) recorrem aos mitos, aos cânticos e às lendas do seu povo e buscam transmitir essas manifestações de conhecimento à outra cultura, pressupõe-se que mostram consciência a respeito da escrita como manifestação transformadora. Isso demonstra que é inevitável o diálogo interétnico, um processo que vem de tempos remotos. Reconhecer a propriedade intelectual indígena implica respeitar as várias faces de sua manifestação. Isso quer dizer que a noção do coletivo não está

dissociada do livro individual de autoria indígena; nunca esteve, muito menos agora com a força do pensamento indígena configurando diferenciadas(os) estantes e instantes da palavra. Ao tomar o rumo da escrita no formato de livro, os mitos de origem indígena não perdem a função, nem o sentido, pois continuam sendo transmitidos de geração em geração, em variados caminhos [...] (GRAÚNA, 2013, p. 172).

Esse pensamento também associa-se à literatura negra, na medida em que a memória coletiva é transmitida individualmente nas obras, que revelam o modo negro de ver e sentir o mundo. Assis Duarte (2008) afirma a configuração do discurso da literatura negra e sua visão de mundo:

Assim, compreendemos a adoção de uma visão de mundo própria e distinta da do branco, sobretudo do branco racista, como superação da cópia de modelos europeus e de toda a assimilação cultural imposta como única via de expressão. Ao superar o discurso do colonizador em seus matizes passados e presentes, a perspectiva da negritude configura-se enquanto discurso da diferença e atua como elo importante dessa cadeia discursiva que irá configurar a afro-descendência na literatura brasileira. (DUARTE, 2008, p. 18).

Outra problematização importante a ser realizada quando abordamos a questão do ponto de vista em obras das literaturas negra e indígena, sobretudo se nos atermos a construções composicionais como os mitos e lendas, escopo da proposta de intervenção desse trabalho, é a ideia que se tem do fantástico em tais obras. Sobre a questão, usamos as leituras de Flavio García (2012), em suas discussões sobre o insólito na narrativa ficcional, para a definição dos termos *maravilhoso*, *fantástico* e *realismo maravilhoso*.

Em linhas gerais, o *maravilhoso* liga-se à ideia de não aceitação de uma explicação lógica que possibilite a restauração do real, visto que “constrói um universo em que as categorias do empírico foram alteradas ou abolidas” (GARCÍA; SANTOS; BATISTA, 2006, n. p.). No maravilhoso, não há a preocupação em tentar configurar como reais os acontecimentos insólitos presentes nas obras. Pautando-se em Todorov (1992), García menciona que o *fantástico*, por sua vez, estaria na incerteza entre “o racional ilógico e o irracional lógico”, sem que se pudesse acatar outra explicação num momento em que o insólito, o sobrenatural e o extraordinário eram colocados em xeque pelo racionalismo cientificista. Nesse sentido, o fantástico reside numa “hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (Todorov, 1992, p. 31). Por fim, o *realismo maravilhoso* consiste num jogo entre *realia* e *mirabilia*, elementos aparentemente contraditórios, que constituem, nesse jogo, uma

nova percepção do real, vendo como naturais os elementos do insólito maravilhoso. Para Irlemar Chiampi (1980, p. 59), “o realismo maravilhoso desaloja qualquer efeito emotivo de calafrio, medo ou terror sobre o evento insólito”. Nessa perspectiva, a *realia* está na *mirabilia*, “a maravilha é a realidade”.

Marisa Martins Gama-Khalil (2014) discute a noção de realismo maravilhoso a partir dos estudos de Chiampi, e aproxima seu entendimento à noção de *real maravilhoso*, proposta por Alejo Carpentier. Seguindo a ótica deste autor, Gama-Khalil entende “que o real maravilhoso é aquele tipo de insólito que se encontra entranhado na cultura de um povo e que às vezes migra desse lugar para as páginas de um livro” (GAMA-KHALIL, 2014, p. 124). Assim, não há estranhamento ou espanto diante do insólito. Do ‘possível’ improvável na concepção do fantástico, passa-se a incorporação do maravilhoso ao real no *real maravilhoso*. A autora, aponta, ainda, a preferência por utilizar a alcunha dada por Carpentier, visto que a relação tida como contraditória entre os elementos também é estabelecida exemplarmente entre “real e maravilhoso” e não apenas entre “realismo e maravilhoso”.

Os mitos e lendas das literaturas negra e indígena, são, muitas vezes, inseridos nas categorizações do *maravilhoso* e do *fantástico*. No entanto, esse ponto de vista não coaduna, ou ao menos não parece contemplar totalmente, o caráter das produções negra e indígena em tais modos. Nesse sentido, as perspectivas do *realismo maravilhoso* e, especificamente, do *real maravilhoso*, parecem ser as concepções que mais se aproximam à categorização dos mitos e lendas, ou mais precisamente, da “irrupção do insólito” (GARCÍA, 2012) nas literaturas negra e indígena. Podemos afirmar que, em vários casos, as histórias dessas literaturas pautam-se pela noção do *real maravilhoso*. Contudo, para as cosmovisões negra e indígena, essa ainda não é a classificação mais apropriada, visto que se insere numa explicação ocidental para a questão. Sobre tal afirmação, discutem Débora Vargas e Regina Silveira:

[...] apesar de esses textos também apresentarem a “irrupção do insólito”, numa perspectiva não africana – como a atuação e influência dos antepassados na rotina dos vivos, os rituais que alteram a ordem natural do mundo, a crença em amuletos, entre outras crenças – parecem-nos que há uma diferença entre os modos de concepção dos gêneros da literatura do insólito ocidental, americano e africano.

Num exame inicial, temos como principais gêneros da “irrupção do insólito”: o *maravilhoso*, o *estranho* e o *fantástico* na perspectiva europeia, o *realismo maravilhoso* na perspectiva hispano-americana, e

o animismo e o realismo animista na perspectiva africana (VARGAS; SILVEIRA, 2014, p. 208).

Como podemos perceber, as autoras apresentam a ideia de *realismo animista* como mais adequada para configurar a “irrupção do insólito” na perspectiva africana. Para explicar esse conceito, as autoras apoiam-se nas análises de Harry Garuba (2012), professor da Universidade de Cape Town, na África do Sul, que discutem ser o *animismo* um pensamento que vê na consulta aos antepassados, no uso de objetos que possuem poder e na ligação constante entre passado e presente, entremeada pela inscrição da ação dos espíritos no cotidiano das pessoas, ações comuns e pertencentes não só à tradição literária africana, mas imbricadas à vida social (VARGAS, 2014). Essa concepção também pode ligar-se à visão de mundo da perspectiva indígena, diante do fato de que, mais do que a afirmação de um “pensamento de espíritos dentro da cultura africana, mas não só na cultura africana, o termo se refere também ao que culturas intelectuais ocidentais tentam negar, reprovar, renegar, desacreditar” (ROONEY, 2000, p. 18 apud VARGAS, 2014, n. p.). A morte, no animismo, é tida como participante da vida. Corroborando a ideia de que o realismo animista pode associar-se também à literatura indígena, Janice Thiél discute sobre o modo de pensar nesse sistema literário:

As obras indígenas estabelecem vínculos entre gerações, especialmente pelas narrativas míticas. [...] Dentre os gêneros narrativos indígenas, o relato mítico assume, em tradições tribais, um papel essencial; o mito, na tradição europeia normalmente vinculado a relatos fantasiosos e desvinculado de um discurso histórico ou verdadeiro, assume outras conotações em contextos tribais. Nestes, sugere ligação a narrativas verdadeiras, servindo uma função religiosa. O relato mítico que se refere à origem do mundo, dos deuses e do homem, oferece mais que entretenimento, como poderia ser concebido pela perspectiva ocidental; entendido como verdadeiro saber, o mito fornece as bases que sustentam as relações sociais das comunidades tribais. Portanto, o mito não é construção ficcional, mas construção social. (THIÉL, 2013, p. 1181-1182).

A concepção do realismo animista para configurar a cosmovisão das literaturas negra e indígena nos faz abandonar a ideia do realismo mágico¹⁷ ou, por vezes, até mesmo

¹⁷ Gama-Khalil (2014) faz uma análise do termo realismo mágico, apontando ser o venezuelano Arturo Uslar Pietri o primeiro a relacioná-lo à literatura. Dentro de uma “ambiguidade insolúvel”, no realismo mágico “o poético consiste em buscar realisticamente o mistério além das aparências (adivinhar) ou o poético consiste em praticar o irrealismo (negar a realidade)”. (CHIAMPI, 1980, p. 23 apud GAMA-KHALIL, 2014, p. 123).

do real maravilhoso, para desenhar esses sistemas literários, como fez o escritor angolano Henrique Abranches¹⁸ ao ser questionado se a presença dos Omakissi (monstros da mitologia tradicional africana), em sua obra, seria uma referência a esse realismo. Abranches assim responde à pergunta:

Eu acho que não está certo. *Não é mágico*. Mágico tem outras conotações. No cinema e na literatura americana, o mágico é uma pessoa que faz um gesto e outra pessoa aparece com um chapéu alto. Quem deu o melhor nome foi Pepetela. Ele chamou a isso uma vez. Disse que eu havia inventado o *realismo animista*. É claro que não se pode fazer declarações assim sem um estudo mais sério. O que eu faço muitas vezes são histórias à roda de um *realismo animista*, que é um *realismo* que *anima* a natureza. Que, na realidade tradicional, são qualidades animistas. Não são mágicas. Aquilo está baseado em antepassados e em poderes que existem na natureza (ABRANCHES, 2010, n. p. Grifos nossos).

Assim sendo, o ponto de vista atinente a muitas obras das literaturas negra e indígena coaduna com o modo de representação animista, em que a convivência harmônica entre dois mundos, dos vivos e dos mortos, a qualquer tempo e espaços, é perfeitamente possível, e, mais do que isso, é *real*. Dessa forma, opõe-se à ideia do mágico. Trata-se de uma cosmogonia que se pretende diferente daquela do colonizador, numa tendência que explica uma visão de mundo na qual o natural e o sobrenatural são, respectivamente, instâncias visíveis e invisíveis do real (GARUBA, 2012). Por fim, as palavras de Edson Kayapó confirmam nossa tese:

Agora, minha alma sente é um misto de angústia, otimismo, impotência, ousadia, medo e incorporação do espírito guerreiro. Mas retomo o fôlego para afirmar que, nós, escritores indígenas, somos herdeiros diretos dos antepassados que estiveram à frente do movimento de resistência que propiciou a continuidade da existência dos nossos povos (KAYAPÓ, 2013, p. 31).

Feitas tais considerações, passemos ao critério da linguagem nas obras das literaturas negra e indígena, que, por sua vez, está imbricado aos critérios da temática, da autoria e do ponto de vista, já abordados anteriormente.

¹⁸ A declaração do escritor Henrique Abranches (1932-2006) foi dada em entrevista concedida à União dos Escritores Angolanos, publicada na página virtual da instituição em janeiro de 2010. A data que mencionamos na citação refere-se não à data da entrevista, mas de sua publicação. A entrevista na íntegra encontra-se disponível em: <http://www.ueangola.com/entrevistas/item/379>.

2.4.4 A linguagem nas obras das literaturas negra e indígena

O quarto critério colocado por Assis Duarte (2008) para compreender melhor a configuração das literaturas negra e indígena, assim como outras literaturas, está no tratamento da linguagem feito nas obras. Sobre as literaturas foco de estudo desse trabalho, sabemos que se originam nas tradições da oralidade, e esta constitui-se numa marca que identifica e diferencia tais obras em relação às demais literaturas. Concebemos o tratamento da linguagem e sua análise um critério importante, visto que “a literatura é, antes de tudo, linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética” (DUARTE, 2008, p. 18). Devido ao fato de as cosmovisões discursivas dos negros e índios serem diferentes daquelas presentes na literatura do branco colonizador, nas literaturas negra e indígena novos modelos de composição literária são percebidos, coadunando como uma visão de mundo que visa ao respeito às pluralidades.

Para contribuir na discussão do aspecto da linguagem nas literaturas negra e indígena, trataremos das especificidades de cada uma separadamente. Sendo assim, em relação à literatura negra:

Em síntese: a presença de uma articulação entre textos, determinada por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida legitimam uma escritura negra vocacionada a proceder a desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a erigir sua própria cosmogonia. Logo, uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a ruptura com contratos de fala e de escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro (BERND, 1988, p. 22).

Como vimos, Zilá Bernd aponta para o fato de que o vocabulário e os símbolos preconizados na literatura negra constituem modos de resistência, desconstrução e reconstrução do mundo onde as regras são ditadas pelo branco. Dessa forma, a linguagem literária se mostra um campo privilegiado para se promover essa reconstrução, visto que opera diretamente no imaginário, fazendo ressignificar conceitos arraigados. Corroborando esse pensamento e, ainda, apontando aspectos ideológicos pertinentes à linguagem, Duarte (2008) aponta que

[...] a afro-brasilidade tornar-se-á visível já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num

trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua. Isto porque, bem o sabemos, não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia. Termos como negro, negra, crioulo ou mulata, para ficarmos nos exemplos mais evidentes, circulam no Brasil carregados de sentidos pejorativos e tornam-se verdadeiros tabus linguísticos no âmbito da “cordialidade” que caracteriza o racismo à brasileira. (DUARTE, 2008, p. 18-19).

Mesmo referindo-nos, nesse primeiro momento, à estética da produção literária negra, podemos considerar, salvo determinadas diferenças, que as discussões realizadas também podem ser atribuídas à estética da produção literária indígena. Contudo, outros vieses se fazem pertinentes à discussão: especialmente no tocante à literatura indígena, temos que os escritores, para efetivar seu processo de resistência por meio da literatura, tiveram que assimilar procedimentos de construção literária inicialmente utilizados pelo branco. A criação literária indígena resulta, de certa forma, de um processo de tradução da língua originária para a língua do colonizador. Ora, sabemos que, na sua essência, a produção da ficção indígena é eminentemente oral. A literatura indígena, então, situa-se numa “zona de contato e conflito localizada entre a oralidade e a escrita, entre línguas nativas e europeias, entre tradições literárias europeias e indígenas, entre sujeição e resistência” (THIÉL, 2013, p. 1178). No entanto, mesmo configurando-se como uma espécie de tradução, é possível perceber a relação entre a tradição oral das histórias com a modalidade escrita e, ainda, outros recursos visuais como a ilustração. Nesse sentido:

Assim como outras obras literárias, as obras indígenas podem ser lidas com atenção sobre sua linguagem, construída no imbricamento da tradição oral, escrita e performática. Isto significa dizer, por exemplo, que estratégias narrativas da tradição oral aparecem nos textos juntamente com estratégias narrativas de modalidade gráfica e visual. (THIÉL, 2013, p. 1180).

No tocante à questão da ilustração também enquanto um recurso de linguagem, vê-se, nas obras indígenas, uma valorização especial desse aspecto como forma de identificação dessas obras, que costumam apresentar grafismos, desenhos geométricos e outros elementos visuais, que constituem uma forma de interação com a palavra. Thiél (2013) expõe sobre esse aspecto:

No que tange aos recursos visuais, as ilustrações estão presentes em grande parte dos textos indígenas, principalmente naqueles dedicados ao público jovem. Há um enredo nos desenhos que lança o leitor para uma rede de significados forjados pela interação de palavra e imagem.

Muitas vezes a palavra escrita, tão privilegiada pela literatura canônica, passa a ser um complemento do elemento visual. Assim, a partir da representação visual e gráfica de seu potencial imaginativo, o narrador indígena amplia a latitude e a longitude de seu olhar sobre o mundo e recorre à imaginação como forma de se relacionar com o real, projetando-o ou reformulando-o. (THIEL, 2013, p. 1183).

Mais uma vez ressaltamos que tais considerações, com algumas ressalvas, a nosso ver, podem servir tanto à discussão sobre a literatura negra quanto à literatura indígena. Para finalizarmos a análise dos critérios de classificação dessas obras, discutiremos, adiante, a questão do público-leitor, que está diretamente relacionada ao que acabamos de abordar.

2.4.5 A questão do *público-leitor*

Ao compreendermos que o fazer literário busca, sobretudo, estabelecer a interação do texto com o público-leitor, proporcionando-lhe uma experiência estética, perceberemos que muitas estratégias discursivas são mobilizadas a fim de transformar tal experiência num momento de prazer e conhecimento, especialmente quando nos referimos ao público-leitor infantil e juvenil. Além disso, para o leitor em constante formação, a literatura cumpre outras funções, como discutido por Antonio Candido (2002), tais como a função psicológica, ligada à necessidade de fruição do ser humano; a formativa, já que a obra dialoga com o leitor e contribui para que se lancem novos olhares sobre a realidade e, por fim, a função social, ligada à possibilidade de o leitor, por meio da leitura literária, compreender melhor sua realidade. Assim, a instância “autor” procura fazer reverberar, no leitor, a voz do discurso enunciador, que dialoga com outras vozes a partir da experiência estética, sem que se perca o caráter de formação humana desse discurso.

Especificamente em relação às literaturas negra e indígena, percebemos que essas dimensões ganham corpo, na medida em que procuram, além de proporcionar a experiência estética ao leitor, subverter valores arraigados e fazer revisitar lugares sociais, na tentativa de ressignificá-los. Ante o exposto, usamos as palavras de Duarte (2008):

No caso, o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma determinada coletividade. Isto explica a reversão de valores e o combate aos

estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura [...] (DUARTE, 2008, p. 20).

Para o leitor infantil e juvenil e sua experiência com a leitura literária, faz-se mister ressaltar que alguns elementos discursivos se mostram mais adequados para cumprir as funções da literatura mencionadas acima, tais como o lúdico e a fantasia, associados, sobretudo, à função formativa da literatura, dadas as especificidades da infância e da adolescência. A esse respeito, Marta Costa (2007, p. 27) diz que, ao entrar em contato com a literatura, “a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário”.

Nas literaturas negra e indígena destinadas ao público leitor infantil e juvenil, percebemos uma preocupação especial da maioria das obras em abordar as temáticas étnico-raciais com qualidade estética, para além do caráter pedagogizante. Contudo, como discutimos no início deste capítulo, a lógica do mercado que visa quantidade em detrimento de qualidade acaba por fazer com que muitas obras, de qualidade duvidosa, ainda adentrem o mercado. Assim sendo, a questão do público-leitor relaciona-se diretamente à seleção de obras, sendo importante que tal seleção para o público-leitor infanto-juvenil seja feita baseando-se em critérios que ultrapassem a questão da temática da obra e, que, ainda, consigam contemplar as especificidades desse público, no que tange à ludicidade e tratamento estético. Contudo, assumimos que ainda há muita dificuldade em realizar essa seleção, sobretudo na escola, lugar de maior acesso desse público-leitor à literatura. Em relação às literaturas negra e indígena essa dificuldade reside, com efeito, no desconhecimento das obras e na adoção de “critérios canônicos ocidentais de literariedade” (THIÉL, 2013, p. 1177) para reconhecer a qualidade das mesmas, que, como vimos, possuem outra cosmovisão literária, diferente da instituída pelo colonizador.

Finalmente, se é a escola o ambiente em que crianças e jovens têm mais acesso à literatura, cabe discutir como esta tem sido escolarizada, num sentido amplo, e como se dá o tratamento das temáticas étnico-raciais nesse ensino, em particular, visto que a formação de um público-leitor infanto-juvenil heterogêneo e de qualidade para as literaturas negra e indígena se fará primordialmente na escola. Já que esse espaço trabalha com a construção e manutenção de representações, é preciso, portanto, que as discussões dos movimentos sociais sejam levadas em consideração dentro dele. Discutiremos sobre essa questão no próximo capítulo, “Temática étnico-racial no ensino de Literatura”.

CAPÍTULO 3

TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE LITERATURA

A escola não pode ignorar esse importante papel que o “outro” desempenha, devendo, por isso, convertê-lo em elemento de ensino e do processo educacional.

Alice Martha e Carlos Fantinati.
A roda de leitura (2004).

3.1 Ensino de literatura e documentação oficial: como abordar as temáticas étnico-raciais?

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.

A postura que questiona o ensino da literatura decorre também, em boa parte, da própria crítica que, por muitos anos, negou a possibilidade de escolarização da literatura. Roland Barthes (2004, p. 58) levanta como ponto crucial dessa questão o entendimento de que “há uma antinomia profunda e irredutível entre a literatura como prática e a literatura como ensino”. No entanto, antes de pensarmos na impossibilidade de ensinar literatura, o autor menciona pontos de acerto nesse ensino: dois desses pontos, os quais o autor denomina ‘princípios’, seriam, inicialmente, a substituição do autor, da escola ou movimento literário pelo texto como espaço essencial de linguagem e, segundo, ‘reconhecer os direitos da polissemia’, desenvolvendo a todo instante junto aos estudantes

a leitura polissêmica do texto, capaz de ampliar o leque de referências e diálogos possíveis com esse texto.

Rildo Cosson (2012) também aborda a questão e, calcado na distinção que Michael Halliday faz em relação à aprendizagem da linguagem, afirma que “a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem” (COSSON, 2012, p. 47). Nesse sentido, o autor aponta as características desses três tipos de aprendizagem compreendidos pela literatura:

[...] a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola (COSSON, 2012, p. 47).

Corroborando o pensamento acima, Leahy-Dios (2000), em seus estudos sobre o que ela denomina de “educação literária”, critica a mecanização do ensino de literatura e a tendência que leva à cobrança da memorização de datas, títulos, autores e características, abrindo pouco espaço para a leitura dos textos literários propriamente ditos. Nesse sentido, a autora aponta para duas contradições percebidas nos programas de estudo da literatura, a saber:

A primeira é a discrepância entre os objetivos declarados para a educação literária, sempre situados ao redor do eixo de “satisfação pessoal, social e cultural”, e os conteúdos, baseados na descrição cronológica e acrítica de fatos sociais, econômicos, políticos e geográficos que deveriam justificar a produção literária de um dado período, em dada região do país, por dadas razões – frequentemente apenas históricas (LEAHY-DIOS, 2000, p. 190).

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 do ensino da literatura. Não por sua culpa, esse profissional nem sempre está preparado para lidar com os desafios desse ensino.

Tal situação nos leva a outra discussão, que possui uma ampla problemática já mencionada no capítulo anterior: a formação de professores. Sem a pretensão de fazermos uma análise exaustiva dessa problemática, dado o objetivo desta dissertação, comentaremos brevemente as lacunas do processo de formação dos profissionais da área de Letras, pautando-nos nos estudos de Jaime Ginzburg (2002):

Existe um descompasso entre a pesquisa acadêmica e literária e a situação do ensino universitário na área de Letras. Embora os últimos trinta anos tenham sido caracterizados por fortes discussões sobre paradigmas e modelos conceituais, os programas curriculares de Letras têm sido caracterizados de forma predominantemente conservadora, com poucas exceções. Se por um lado as pesquisas mais corajosas têm procurado rever os fundamentos do cânone e discutir possibilidades de mudanças de paradigmas, por outro, as instâncias responsáveis pelo ensino de pós-graduação e graduação têm tido dificuldades e resistências quanto à articulação entre o cotidiano de sala de aula e a coragem das mudanças (GINZBURG, 2002, p. 52).

Nesse sentido, percebemos que Ginzburg critica a discrepância atual entre a formação de professores da área de Letras e as pesquisas mais recentes. Essas, por sua vez, têm buscado rever concepções relacionadas ao cânone, no entanto, alguns programas de ensino superior ainda demonstram dificuldades em articular essas mudanças à realidade das salas de aula, o que, em última instância, reverbera na Educação Básica. Ao discutir o espaço da literatura na escola, Zilberman (2009) traça um panorama histórico do ensino de literatura alinhado às considerações de Ginzburg. A autora demonstra como, desde a Grécia Antiga, havia, nesse ensino, uma supervalorização do cunho retórico da linguagem, cujas finalidades principais não incluíam a formação de leitores, mas a necessidade de levar ao domínio do código verbal e de transmitir regras e princípios aos cidadãos, esperando que o aluno “absorvesse” uma série de autores e títulos consagrados. Zilberman demonstra, contudo, que esse caráter do ensino não impediu que bons leitores se formassem. Hoje, percebe-se que nos estudos literários, em certa medida, a lógica retroativa ainda é utilizada, ao continuar adotando modelos que remontam à Grécia Antiga.

A questão primordial é 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 dada 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 reconstitui-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.

Para que professores possam ter condições de realizar o ensino de literatura nessa perspectiva, contra a “lógica perversa” das propostas curriculares em vigor, é necessária uma revisão crítica dos documentos oficiais. Nesse sentido, diretrizes mais recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), publicadas há dois anos, sugerem caminhos diferentes a trilhar, mais alinhados com uma perspectiva de educação multicultural, no sentido de respeitar as diversidades e especificidades do contexto educacional brasileiro. De acordo com este documento, a fim de que se vençam discrepâncias, novas pedagogias devem ser pensadas e, ainda:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de

professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2013, p. 502).

Sendo assim, a discussão e formação dos professores pautando-se numa análise mais crítica e reflexiva da documentação oficial que norteia o ensino em nosso país deve ser um caminho para que novas práticas de ensino sejam efetivadas. Contudo, para que tal análise aconteça, primeiro é preciso conhecer os fundamentos que regem essa documentação, a fim de saber se, de fato, ela cumpre o que propõe em relação às temáticas étnico-raciais, ou até mesmo saber se essas temáticas são problematizadas. Revisar criticamente os documentos que norteiam o ensino na sua relação com as temáticas mencionadas é o que tentaremos fazer adiante.

3.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a temática étnico-racial

Ao fazermos um levantamento sobre a documentação oficial concernente ao ensino no Brasil, veremos que ela constitui-se de uma vasta gama de papéis que buscam nortear as práticas pedagógicas, seguindo a legislação vigente. Em respeito à Lei 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, lei máxima de educação no país, mais conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou pela sigla LDB, várias diretrizes específicas a cada conteúdo curricular foram sendo desenvolvidas, cujas principais são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), doravante PCN. Além da publicação versar sobre os conteúdos “tradicionais”, foram publicados PCN concernentes aos chamados “Temas transversais”, tais como Ética e Pluralidade Cultural, por exemplo, com vistas a abordar temáticas relacionadas à questão étnico-racial e à diversidade de relações sociais no Brasil, muitas vezes discriminatórias e excludentes. Além disso, em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), compondo o conjunto dos PCN. Houve, ainda, a reformulação de parte dos parâmetros, em especial os direcionados ao Ensino Médio, que vieram a se chamar PCN+, publicados em 2002.

Seguindo essa perspectiva histórica, temos, recentemente, a publicação das novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), visando a adequar as orientações curriculares à nova realidade educacional brasileira, haja vista mudanças na estrutura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos, além de toda uma reconfiguração social do país após a entrada do Partido dos Trabalhadores na presidência em 2002. A apresentação das novas diretrizes indica a perspectiva do documento:

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 4).

Tais diretrizes apontam para uma visão mais ampla do cenário educacional brasileiro, composto de diversas nuances. No entanto, ainda são os PCN que indicam orientações mais específicas a cada componente curricular e são utilizados amplamente como norte a ser seguido nos diversos níveis de ensino. Aqui, optamos por analisar os PCN de Língua Portuguesa, doravante PCN LP, destinados ao Ensino Fundamental II (ou 3º e 4º ciclos), haja vista o foco do presente trabalho, relacionado ao ensino de literatura para alunos desse nível de ensino.

Desde a sua publicação, os PCN têm sido objeto de análise sob os mais diferentes enfoques. Nesta dissertação, tentaremos analisar os PCN LP com vistas a conhecer seu tratamento em relação ao ensino de literatura, à abordagem de trabalho com o texto literário e à inclusão da temática étnico-racial no documento, já que consideramos a inclusão da pluralidade, sob várias perspectivas, como valor positivo e as políticas públicas escolares têm defendido veementemente essa ideia nos últimos anos. Além

disso, esse enfoque da análise justifica-se, pois, como vimos discutindo ao longo desse trabalho, apontamos o ensino de literatura e a leitura estética do texto literário como fatores primordiais na formação humana do indivíduo. Diante disso, poderíamos pensar na publicação dos PCN como um exemplo que propôs alternativas para as práticas escolares desenvolvidas até então, apontando para uma mudança no que tange ao tratamento da diversidade. Na apresentação do documento, comum a todas as áreas, menciona-se que sua elaboração procurou respeitar a pluralidade ao mesmo tempo em que considerava necessária a definição de referências nacionais para o ensino:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

O documento também menciona os objetivos do Ensino Fundamental, relacionados, dentre outros aspectos, à compreensão do valor da cidadania e ao posicionamento crítico frente a diferentes contextos sociais e ao meio ambiente. Desses objetivos, dois nos parecem particularmente pertinentes à discussão do presente trabalho:

- (1) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- (2) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 7).

Especificamente no caso dos PCN LP, esses dois importantes objetivos não se traduziram em sugestões de propostas de ensino, mostrando que as temáticas étnico-raciais não estão devidamente abordadas no documento. Tal afirmação pauta-se, ainda, na inobservância, em todas as 106 páginas dos referidos PCN LP, de termos como “étnico”, “índio”, “indígena”, “negro”, “afro-brasileira” ou “afrodescendente”. Além disso, o próprio termo “pluralidade” é citado apenas duas vezes: a primeira no objetivo mencionado acima e a segunda ao citarem a expressão “pluralidade cultural” como tema transversal. Diante de tal observação, um posicionamento crítico em relação ao conteúdo do documento faz-se necessário. Tal posicionamento pôde ser observado nas novas

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que citamos no início desta seção, ao abordarem em que medida as políticas educacionais e sob que aspectos a documentação em vigor poderia colaborar na melhoria do quadro preocupante da educação brasileira. Sob essa discussão, o documento aponta:

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, *a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos* (BRASIL, 2013, p. 14. Grifos dos autores).

Sendo assim, em relação aos PCN LP, não houve um diálogo sistemático junto aos professores a fim de implantar as mudanças verdadeiramente necessárias no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, visando à formação de leitores, por exemplo. Sobre as mudanças observadas de fato no teor das orientações para esse ensino, percebemos que, em síntese, referem-se principalmente à nova concepção de linguagem adotada, que passa a valorizar a voz do discente em sala de aula e a considerar a língua em funcionamento, no lugar da simples decodificação e excessiva valorização das regras da gramática normativa. Nesse sentido, os PCN LP sugerem que a língua “é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20), numa perspectiva pragmática da natureza da linguagem que tem em vista o processo de interlocução realizado nas diferentes práticas sociais, em diferentes situações comunicativas.

Sob esse ponto de vista pragmático, a linguagem, capaz de levar o indivíduo a inserir-se socialmente, pode também levar ao desenvolvimento da competência discursiva em relação aos textos informativos em geral, mas do ponto de vista do texto literário, outros aspectos se fazem importantes. Considerando o tratamento dos PCN LP a respeito

desses textos, veremos que a discussão feita no documento deixa muito a desejar, pois não se debruça a tratar especificamente a promoção do letramento literário, limitando-se apenas a citar que o texto literário possui singularidades, além do fato de que este texto não pode ser tomado como pretexto para o tratamento de questões outras que não contribuem para a formação de leitores familiarizados com as sutilezas das construções literárias.

Na esteira de tal discussão, para analisar as relações entre texto e literatura, Regina Zilberman (2007; 2009) toma como referência os PCN LP, “não para questioná-los ou recusá-los, e sim por representarem uma tendência dominante no âmbito do ensino, com repercussões na difusão da literatura e no processo de introdução à obra literária” (ZILBERMAN, 2007, p. 259). Em uma das análises sobre esse tema, a autora diz, a respeito dos objetivos do documento, que remontam à Retórica e sua tradição, por lidarem com o uso público da linguagem, num processo em que a literatura aparece enquanto possibilidade de texto ou gênero de discurso:

Os parâmetros, a começar pelos que se destinam aos primeiros ciclos da escola fundamental, privilegiam o texto, palavra-chave de todo o documento e considerado unidade básica de ensino, fundamento que unifica a aprendizagem da língua e da literatura. [...] Os objetivos apresentam duas direções: de um lado, referem-se ao uso do texto em situações pragmáticas; de outro, têm sentido analítico, porque visam desenvolver a percepção de características peculiares às manifestações linguísticas. [...] Embora legítimos, também esses objetivos carecem de originalidade, já que neles se reconhecem os atributos e as práticas propostas pelos helênicos nos longínquos cinco séculos a. C., quando igualmente se valorizou o “uso público da linguagem”. A literatura não fica de lado, aparecendo como uma das possibilidades de texto ou gênero do discurso (ZILBERMAN, 2009, p. 16. Grifo da autora).

A autora afirma ainda que, se antes, nos modelos escolares da Grécia Antiga, em que se instituía o canônico, a literatura ficava no fim do processo de leitura, como uma meta de perfeição a ser atingida, já, nas escolas brasileiras, ela não está em parte alguma. Para Zilberman, ao se educar somente para ler, não se educa totalmente para a literatura. Sobre esse aspecto, ela elucida que:

[...] Até um certo período da história do Ocidente, ele [o aluno] era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, nem sempre a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem, de outro, dilui-se no conceito vago de texto ou discurso (ZILBERMAN, 2009, p. 17-18).

Nesse sentido, é preciso ir além, e, retomando as concepções de Barthes (2004) sobre a leitura literária, permitir ao texto a sua polissemia, o que contribuiria sobremaneira no ensino da literatura. Apesar de seu importante papel enquanto expressão plurissignificativa da linguagem capaz de humanizar e formar leitores críticos (CANDIDO, 2011), na escola, como vimos, a literatura está relegada a segundo plano, e parece não ter a importância que lhe é devida nas práticas de letramento. Quanto a essa questão, é preciso salientar que, do ponto de vista do letramento literário, o caráter pragmático de abordagem dos gêneros não é capaz de contemplar a necessidade de fruição estética e humanização pertinente à obra literária. Os PCN LP, com o objetivo de levar o estudante a ter domínio de uso da linguagem nos mais diversos gêneros orais e escritos, refletindo um trabalho pragmático com textos, fazem com que o livro literário fique à margem do processo de letramento, quando não está fora desse processo. A situação se agrava ainda mais quando se trata das temáticas étnico-raciais: onde elas aparecem na educação básica, considerando o disposto nesse documento?

Se os PCN LP sugerem que os gêneros devem ser trabalhados como objetos de ensino associados às diferentes práticas sociais, e se a linguagem é utilizada como mediadora dessas práticas, nas diversas representações do mundo feitas por meio dela, diferentes grupos sociais deveriam estar representados no documento e nos materiais didáticos pautados na observação do mesmo, usados para promover um ensino que realmente contribua para a plena e efetiva participação social do ser humano nas práticas mencionadas. A inserção das vozes tidas como minoritárias é fundamental para a inclusão social e para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno na produção e recepção dos diversos discursos, especialmente o literário. É fato que a introdução dos chamados Temas Transversais, como menciona Kabengele Munanga (2005), busca alternativas para a superação de preconceitos, mas limita-se no fato de não orientar mais claramente sobre como se trabalhar esses temas:

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios (MUNANGA, 2005, p. 20).

O exposto nas ideias acima mostra que a problemática de como se trabalhar a temática étnico-racial esbarra, na questão da formação de professores, como discutimos nos capítulos anteriores. Além disso, estabelecer relações entre os temas transversais e a produção de obras infantis e juvenis que os trabalhem com qualidade estética, a fim de adotá-las na escola, não é uma tarefa simples. De qualquer forma, mesmo com uma dada interdição, especialmente acerca do letramento literário nos PCN LP, é verificável que esse importante processo tenha se fortalecido em algumas práticas escolares no presente século, conforme pontua a pesquisadora e professora Graça Paulino:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação de identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização de mercadorias (PAULINO, 2013, p. 23).

No caso da produção de livros infantis e juvenis voltados para as temáticas étnico-raciais, espera-se que eles possam atuar no letramento literário de modo a revelar o encontro de identidades e o reconhecimento das alteridades, e a propiciar um olhar mais crítico do leitor em formação sobre a cultura tão diversa de seu país, um olhar que desvele índios e negros como portadores não só de diferenças, mas de igualdades. Diante disso, novas perspectivas de inserção das temáticas étnico-raciais na escola precisam ser refletidas, contribuindo, por meio do letramento literário e da valorização da experiência estética – a que se refere Graça Paulino – na constituição da identidade leitora das crianças, como abordamos no segundo capítulo desse trabalho.

3.1.2 A realidade na escola: Projeto Político Pedagógico e o respeito às temáticas étnico-raciais

Ao fazer uma perspectiva histórica a respeito da chegada da escola ocidental ao Brasil, é impossível negar que tal instituição tenha servido como instrumento de opressão do sujeito dominante às culturas africanas e indígenas. Sob a égide da civilização, os colonizadores europeus transfiguraram etnicamente nossas origens, “pela desindianização forçada dos índios” (RIBEIRO, 1995, p. 13) e, posteriormente, pela chamada “ideologia do branqueamento”, discutida por Andreas Hofbauer (2006).

Especificamente em relação aos indígenas, podemos perceber que, do projeto jesuíta aos tempos de República, muitos foram os processos de exclusão, seja por

tentativas de aculturação ou de apagamento. A escola teve papel fundamental nesse processo, pois muito contribuiu e influenciou na formação das imagens que se tinha (e ainda se tem) sobre os indígenas, condicionadas à perspectiva do branco. Sobre tal aspecto, Pedro Funari e Ana Piñon (2014) apontam:

[...] a escola foi importante, tornando historicamente significativo o fato de ter, por muito tempo, excluído a figura do índio da representação do país, da sua língua, história e ambiente, quando não o apresentou, de forma oblíqua, como atraso bárbaro a ser superado. Quando, finalmente, a figura do índio foi incorporada, manteve em grande parte o caráter exótico e externo à sociedade brasileira, tomada por uma unidade relativamente homogênea. Apenas nos últimos anos é que houve a inclusão da pluralidade como um valor positivo e o consequente reconhecimento dos indígenas como parte importante da nossa sociedade e sua cultura como significativa na conformação da nacionalidade brasileira. Entretanto, esse processo não deixa de apresentar contradições, com políticas escolares que a um só tempo defendem a pluralidade e mantêm esquemas de classificação que excluem o índio da sociedade brasileira. Tais contradições aparecem traduzidas nas representações que os alunos fazem dos índios e nos poucos conhecimentos que revelam ter da temática indígena (FUNARI; PIÑON, 2014, p. 115).

Processos de exclusão parecidos podem ser relacionados também aos negros. Maria Lúcia Hilsdorf (2003) analisa o processo de organização escolar no período pós-abolição e afirma que, na prática, apesar do discurso liberal que pregava a educação como uma força capaz de engajar a sociedade no caminho da liberdade, as ações educativas tinham alcance escalonado, variável de acordo com a posição social das classes, revelando um mecanismo que continha as camadas populares “dentro dos limites aceitáveis de ascensão social” (HILSDORF, 2003, p. 71). Nesse sentido, Surya Barros (2005) afirma que havia poucas oportunidades educacionais para os segmentos sociais negros, apesar do aumento do número de escolas no período republicano, fato que a autora explica relatando que os negros encontravam dificuldades em ingressar nas instituições educacionais, por fatores que iam desde o déficit econômico das famílias negras à discriminação racial encontrada no interior das escolas.

Assim, a escola, que deveria ser entendida como um espaço para a socialização da(s) cultura(s) e oferecer condições de acesso e de ampliação da cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, no Brasil, tornou-se um espaço apropriado pelas classes dominantes,

apresentando-se como uma vantagem competitiva das elites, que tinham seus conhecimentos privilegiados em relação àqueles das populações negras e indígenas.

Nos últimos anos, mesmo com a democratização e universalização do acesso à escola ocorrido principalmente a partir da década de 1970, não se garantiu que a qualidade do ensino fosse igual para todos, ou ainda, que todos pudessem ter condições de permanência na escola. Nos dias atuais, as discrepâncias são observadas, sobretudo, no tocante à localização em que a escola se situa e à raça¹⁹/cor da população. Amaury Gremaud (s.n.t.), em estudo sobre a democratização do ensino, currículo e qualidade da educação brasileira, elabora um panorama sobre a educação atual brasileira tendo como base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). De acordo com esse estudo, observando o indicador que demonstra o número médio de anos de estudo da população brasileira com mais de 15 anos, temos que:

A desigualdade da educação brasileira mostra-se evidente quando se observa esse mesmo indicador levando em consideração a localização e a raça/cor da população. Se a população urbana das regiões metropolitanas atinge uma média de 8,6 anos, na população rural esta média é de 4,6 anos; enquanto na população branca o número médio de anos de estudo é de 8,3, a população negra tem uma média de 6,5 anos, ou seja, 1,8 anos a menos. Outra desigualdade importante na educação brasileira é referente à renda. [...] (GREMAUD, s.n.t., p. 6).

Se o que se preconiza nas políticas públicas é uma *escola para todos*, diante de tais dados, podemos nos perguntar: quais fatores contribuem para que ainda haja tanta discrepância nas condições de permanência na escola? Sabemos que a resposta para tal pergunta suscita um amplo e multifacetado debate. No entanto, acreditamos que fatores relacionados ao currículo estejam entre os principais para responder ao questionamento, visto que uma matriz curricular não se limita a abordar apenas aspectos relativos aos conteúdos a serem ensinados, mas outras questões mais amplas. Nice Hornburg e Rubia da Silva (2007) defendem que o currículo também envolve

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o

¹⁹ Cabe ressaltar, em linhas gerais, como entendemos a noção de *raça* nesse trabalho. Apoiados nas considerações de Munanga (2000, p. 22), pensamos que a raça é uma categoria “etnossemântica, político-ideológica e não biológica”, visto que seu conteúdo é determinado pela estrutura social e pelas relações de poder que regem essa estrutura. Para uma compreensão melhor desse e de outros conceitos relacionados à temática étnico-racial, sugerimos a leitura do texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, de Kabengele Munanga, constante nas referências do presente trabalho.

cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 1).

Assumindo a noção de Ilma Veiga (2002, p. 7) de que o currículo “é uma construção social do conhecimento, pressupondo meios para que esta construção se efetive”, consideramos de suma importância a análise desse documento para compreender como tem se dado os processos e práticas pedagógicas no âmbito da escola. Tal currículo se traduz, na escola, no chamado projeto pedagógico, que tem a função de demonstrar toda a estrutura organizacional da instituição, bem como seus princípios e valores. Quanto à definição do projeto pedagógico, Luiz Freitas et al. (2004) afirmam:

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (FREITAS et al., 2004, p. 69).

Diante do foco de nosso trabalho, que envolve a temática étnico-racial, analisamos o currículo da escola pesquisada, ou seja, o Projeto Político e Pedagógico, doravante PPP, da Escola Estadual Segismundo Pereira, em Uberlândia-MG, local de intervenção dessa pesquisa. Nosso intuito foi o de descobrir como esse documento ingressa e reverbera na escola, no que se refere ao ensino para a diversidade da educação básica, visto que já se passaram mais de dez anos da promulgação da lei 10.639/03 e mais de sete anos da promulgação da lei 11.645/08. Outro foco da análise é avaliar como (ou se) aparecem orientações pertinentes ao ensino de literatura e à abordagem da leitura literária.

O PPP da Escola Estadual Segismundo Pereira foi reformulado a partir de reuniões pedagógicas realizadas ao longo do ano de 2013, e sua versão atual data de 05 de agosto daquele ano. Na sua apresentação, tem-se que a proposta político-pedagógica é o documento norteador da escola, que se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. Após mostrar o histórico da escola e a justificativa do documento, há, na seção sobre a missão da escola, a menção à diversidade de alunos atendidos. A missão da escola apontada no documento é “formar cidadãos responsáveis

e aptos ao mercado de trabalho ou ao ingresso ao ensino superior” (EESP, 2013, p. 5), respeitadas as diferenças culturais e étnicas. Nesse aspecto, tecemos uma crítica à redação proposta, haja vista que a formação do cidadão vai muito além de prepará-lo para o mercado de trabalho ou para o ingresso ao ensino superior. Contudo, esse projeto pedagógico foi amplamente debatido na escola antes de ser aprovado, e, ainda assim, optou-se por tal redação, que foi considerada “mais realista” pela equipe escolar à época.

Já em relação aos objetivos gerais pertinentes ao PPP em questão, menciona-se que a escola deve “propiciar ao aluno a construção de conhecimentos num processo ensino/aprendizagem dinâmico” (EESP, 2013, p. 5), sendo que o educando deverá ser capaz de desenvolver competências e habilidades que lhe possibilitem, entre outros objetivos, “conceber a diversidade e a pluralidade sociocultural como elementos importantes no processo de intercâmbio de significados” (EESP, 2013, p. 5). Nos objetivos específicos para o Ensino Fundamental, há a menção ao fato de se trabalhar com o aluno a questão da cidadania e dos valores humanos, entre outros aspectos. Acreditamos que tais objetivos mostram-se condizentes com uma proposta de ensino multicultural e que devem ser efetivados em sala de aula por meio de práticas pedagógicas eficientes.

Quanto aos componentes curriculares a serem trabalhados na escola, o PPP mostra-os divididos entre ‘obrigatórios’ ou da ‘parte diversificada’, sendo apresentados na seção “Diretrizes educacionais” e separados em subseções relativas ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Nessa seção, uma importante observação deve ser feita: o componente curricular “Literatura” não aparece como componente obrigatório ou da parte diversificada em nenhuma das subseções mencionadas, visto que a escola segue a matriz curricular implantada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na qual a literatura não é colocada como uma disciplina constante do currículo. A literatura é mencionada, apenas, no que se refere à inserção obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, respeitando o disposto, nesse caso, na lei 11.645/08.

Aqui, percebe-se um conflito paradoxal: ao mesmo tempo em que o PPP coloca o ensino das temáticas étnico-raciais como obrigatório em todo o currículo, especialmente no ensino de Literatura, essa disciplina não consta na matriz curricular adotada na

instituição. Esse conflito se mostra mais proeminente quando analisamos no documento em questão quais são as competências a serem asseguradas aos alunos no tocante ao ensino de Língua Portuguesa (onde a literatura, virtualmente, se insere). Tais competências referem-se, respectivamente, à leitura e produção de textos de diferentes gêneros; à correta identificação e utilização dos mesmos no uso da língua; à produção de textos orais e escritos com coerência, coesão e correção ortográfica e gramatical, utilizando recursos sociolinguísticos adequados; à análise e reelaboração dos próprios textos e, por fim, ao desenvolvimento de atitudes e procedimentos de leitor e escritor para a construção autônoma de conhecimentos necessários à sociedade da informação.

Como se pode ver, dentre as competências a serem desenvolvidas, não há qualquer menção à abordagem de leitura do texto literário, lembrando-nos as considerações de Regina Zilberman (2007, 2009) quando a autora afirma que hoje, nas escolas brasileiras, a literatura não se encontra em parte alguma. Cabe mencionar, sobre a ausência desse assunto no PPP da Escola Estadual Segismundo Pereira, que o documento segue a matriz curricular do Estado de Minas Gerais, intitulada Conteúdo Básico Comum (CBC). Uma análise prévia dessa matriz mostra que ela revela-se muito próxima aos PCN, que, como discutimos na seção anterior, deixa muito a desejar no que tange à discussão sobre o ensino de literatura e a abordagem da leitura literária. Até mesmo por isso, optamos por não nos ater à análise da proposta curricular estadual, haja vista certa redundância das orientações e diretrizes do documento em relação aos PCN, já discutidos nesse trabalho. A filiação do PPP da escola analisada ao Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa, e, por consequência, aos PCN, demonstra que o projeto pedagógico encontra-se em consonância com as concepções daqueles documentos para o ensino de língua e literatura e, por isso, justifica-se, de certa forma, a ausência de uma inserção do assunto.

O PPP analisado apresenta ainda outras seções, relativas ao processo avaliativo, de gestão pedagógica e de resultados educacionais. Destaca-se, quanto à gestão pedagógica, a (relativa) autonomia que o professor tem para administrar seu trabalho em sala de aula, buscando as estratégias de ensino mais adequadas para mediar o conhecimento escolar. No tocante ao ensino de literatura, parece controverso defender que essa autonomia pode ser prejudicial. No entanto, muitos professores, por desconhecimento de tais estratégias ou por dificuldade, abandonam completamente esse ensino, mostrando que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica” (COSSON, 2012, p. 20).

Concluimos, a partir da análise do PPP da Escola Estadual Segismundo Pereira, que os objetivos do documento condizem com a concepção de uma escola democrática e, em partes, atende aos anseios de um ensino que busca respeitar a diversidade da educação básica. No entanto, a inserção da temática étnico-racial no documento nos pareceu, apenas, o mero cumprimento de uma exigência legal, visto que não há uma discussão mais ampla sobre a questão. Quanto ao ensino de literatura, identificamos a ausência total da discussão. De qualquer forma, temos reiterado ao longo desse trabalho que conhecer a documentação concernente à educação e à escola é apenas um passo no longo caminho a ser trilhado para se propor mudanças, que não virão por meio de decretos ou diretrizes curriculares, mas sim, através de ações concretas.

Sendo assim, apesar das análises feitas até então demonstrarem certo pessimismo e de haver quem acredite que o ensino de literatura está fadado ao fracasso, discordamos desse pensamento e acreditamos que o momento é propício para se discutir propostas de mudanças, que, a nosso ver, representam os anseios de boa parte dos professores. Prova disso está na crescente valorização, neste novo século, da experiência estética como forma de humanização, como bem pontuou Graça Paulino, e no aumento de trabalhos que discutem os desafios e possibilidades do ensino de literatura através dos pressupostos do letramento literário, que se constituem, muitas vezes, em nortes a serem seguidos. Cabe aos envolvidos com o tema buscarem alternativas para efetivarem as práticas de letramento, a fim de proporcionar aos leitores em formação novas vivências estéticas, permitidas apenas pela literatura.

3.1.3 O livro didático: Coleção *Jornadas.Port* e a lei 11.645/08²⁰

Para abordar a questão da produção de manuais escolares nos últimos anos no Brasil, temos de adotar a percepção de que as novas perspectivas de linguagem adotadas num documento oficial norteador das práticas pedagógicas relativas ao ensino, como os PCN, influenciaram sobremaneira a produção de materiais didáticos. Estes, na maioria das vezes, tentam adequar seu conteúdo ao que sugerem os Parâmetros. No entanto, nem sempre é possível perceber a efetividade dessas tentativas na prática de sala de aula com

²⁰ Nesta seção, utilizaremos a referência apenas à lei mais recente em vigor, 11.645/08, haja vista que ela contempla as temáticas do negro e do indígena.

a utilização desses materiais, especialmente no tratamento dos gêneros literários, que, como vimos, não têm recebido uma abordagem adequada nos documentos oficiais.

Temos discutido que, tanto nos documentos oficiais quanto nos materiais didáticos, são fundamentais a inclusão e a representação de diferentes vozes, visto que aqueles preconizam a concepção de que a linguagem é mediadora das mais diversas práticas sociais e concretiza-se na forma de gêneros discursivos, sendo que o seu domínio habilita o educando a lidar melhor com as práticas mencionadas. Essa habilidade tende a ser ampliada, sobremaneira, quando o trabalho com a linguagem (e com os gêneros) é feito a partir do letramento literário, capaz, por sua vez, de ressignificar as dimensões do uso da linguagem. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos apresentam-se como possibilidades de promoção do letramento literário, desde que salvaguardadas as especificidades desse tipo de letramento e sua relação com a escolarização da literatura, como discutimos no segundo capítulo.

Em relação à questão dos gêneros discursivos como objeto de ensino, sobre a qual não pretendemos nos debruçar longamente, dados os objetivos do presente trabalho, cabe mencionar que concordamos com a visão de Mikhail Bakhtin (1997) sobre o tema, que aponta a linguagem como uma atividade sociointeracional. Para este autor, os gêneros são vistos como ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’, que possuem conteúdo temático, construção composicional e estilo, sendo que refletem as condições de produção e recepção dos discursos nas diversas esferas de atividades humanas. Nesse sentido, convém mencionar as palavras de Bakhtin:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279. Grifos do autor).

Bakhtin demonstra, com essas palavras, a relação indissociável entre linguagem e sociedade, de forma que a utilização da língua se dá sempre por meio dos gêneros. Considerando tal compreensão, para esse teórico, o aprendizado de uma língua não se dá por meio do estudo da gramática, mas pela interação verbal, como se pode perceber adiante:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

Sem adentrarmos especificamente na natureza do enunciado, cabe mencionar que os gêneros para Bakhtin não são considerados apenas do ponto de vista formal, mas pelo caráter interativo do contexto de sua produção e recepção nas diferentes esferas de atividades humanas. Sobre esse aspecto, Carlos Faraco (2003) aborda a estreita correlação entre os gêneros e suas funções na interação verbal, e, como tal correlação não se dá no vazio, é importante produzirmos enunciados com conteúdo temático, estrutura composicional e estilo adequados às condições de cada esfera, daí a importância da contribuição bakhtiniana para os estudos de gênero e sua associação ao ensino, no sentido de levar o estudante a desenvolver a competência discursiva necessária para a plena participação social. Ante o exposto, os materiais didáticos de Língua Portuguesa têm procurado conceber os gêneros como objetos de ensino, cujo estudo adequado possibilita a formação de alunos preparados para lidar com múltiplas demandas sociais.

Sem a pretensão de realizar uma análise exaustiva sobre o tema, tentamos verificar como se dá tratamento dos gêneros discursivos literários na obra analisada e, ainda, relacionar a presença de tais gêneros ao disposto na lei federal 11.645/08, dado o foco dessa dissertação. Tomaremos como base de análise a coleção *Jornadas.Port*, das autoras

Dileta Delmanto e Laiz de Carvalho (2012), material didático de Língua Portuguesa adotado na escola pesquisada. O material em análise inclui também o estudo da literatura.

Para a realização de tal análise, seguiremos os seguintes passos: 1) inicialmente, apontamos características gerais do material adotado, justificando sua escolha pelos profissionais da escola; 2) em seguida, expomos os objetivos da análise ora realizada e depois, 3) apresentamos a estrutura da coleção. Na sequência, 4) delimitamos o primeiro recorte da análise, que diz respeito à abordagem de gêneros adotada pela coleção. Prosseguindo, 5) apontamos o segundo recorte, que nos parece fundamental para essa pesquisa, relacionado à quantidade de gêneros discursivos literários associados às leis e a natureza das questões propostas para se estudar tais gêneros. Por fim, 6) traçamos algumas considerações sobre o resultado das análises e sua relação com o ensino de literatura.

3.1.3.1 Características do material selecionado e autoria da coleção

A coleção *Jornadas.Port*, direcionada ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), está em uso desde o início do ano de 2014 na Escola Estadual Segismundo Pereira. A decisão por deixar de usar a obra *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, ocorreu, principalmente, porque o grupo de professores de Língua Portuguesa da escola estava já “cansado” de usar por mais de dez anos a mesma coleção, optando por algo diferente. Corroborou também para a escolha o fato de a coleção *Jornadas.Port* trazer maior atualidade dos textos abordados, sem deixar de apresentar textos clássicos; trabalhar na perspectiva da multimodalidade, aproximando-se mais da realidade dos estudantes, e ainda pela qualidade gráfica da obra, assinada pelas autoras Dileta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho. Dileta Delmanto é Licenciada em Letras (Português e Inglês), mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professora das redes estadual e particular de São Paulo. Laiz de Carvalho é Licenciada em Letras e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru-SP). Também atua como professora das redes estadual e particular daquele estado.

3.1.3.2 Objetivos da análise da coleção

Tivemos, inicialmente, o objetivo de analisar qual é a abordagem de gêneros adotada pela coleção *Jornadas.Port*. No entanto, nosso objetivo primordial foi o de

avaliar, em todos os volumes da coleção, a presença de gêneros discursivos literários que contemplem o cumprimento da lei federal 11.645/08, na sua relação com o letramento literário, visando à promoção da diversidade e à formação de cidadãos efetivamente participativos no exercício da cidadania.

3.1.3.3 Estrutura da Coleção *Jornadas.Port*

Cada volume da coleção analisada apresenta oito unidades. Cada unidade organiza-se pelos gêneros, que são a “porta de entrada para o desenvolvimento das competências leitora e escritora”, segundo a autora Dileta Delmanto (2012), em fala durante apresentação da obra em vídeo explicativo²¹ sobre a coleção, disponível na internet. Antes da primeira unidade há a apresentação geral de cada volume, com uma mensagem direcionada ao aluno e, a seguir, em quatro páginas, uma seção intitulada ‘Conheça seu livro’, com notas explicativas sobre as subdivisões de cada unidade. Em seguida, cada volume apresenta o respectivo sumário. As unidades, por sua vez, são subdivididas de acordo com o quadro a seguir:

1. Abertura	1.1 Análise de imagem
2. Leituras 1 e 2	2.1 Exploração do texto: 2.1.1 Ler nas linhas 2.1.2 Ler nas entrelinhas 2.1.3 Ler além das linhas 2.1.4 Como o texto se organiza 2.1.5 Recursos linguísticos
3. Depois da leitura	...
4. Do texto para o Cotidiano*	...
5. Atividade de escuta**	...
6. Produção de texto oral ou escrito	...
7. Reflexão sobre a língua	...
8. Revisores do cotidiano**	...
9. Ativando Habilidades***	...
10. Projeto do ano.	...

Quadro 1: Subdivisões das unidades da obra *Jornadas.Port* (2012). *Item relacionado apenas à Leitura 1; **Não aparece em todas as seções; ***Questões de avaliações externas.

²¹ A visualização da estrutura completa da obra impressa *Jornadas.Port* está disponível em vídeo disponibilizado para acesso no site da Editora Saraiva, através do link <http://jornadas.editorasaraiva.com.br/material-impresso/>.

Dentro dessa estrutura, de acordo com as autoras, a coleção enfatiza os seguintes aspectos:

1. Desenvolvimento de competências e habilidades leitora e escritora;
2. Trabalho com gêneros diferenciados (<i>rap</i> , samba enredo, relatório de visita técnica, etc.
3. Projeto gráfico moderno e atraente;
4. Produções orientadas;
5. Ênfase no gênero oral como objeto de ensino;
6. Ênfase na valorização da identidade e da cultura popular;
7. Trabalho com gêneros digitais;
8. Unidades dedicadas a textos poéticos nos quatro volumes.

Quadro 2: Aspectos priorizados na Coleção *Jornadas.Port* (2012), segundo as autoras Dileta Delmanto e Laiz de Carvalho.

Para o recorte da presente análise, o item que se refere à valorização da identidade e da cultura popular é relevante, pois contempla a proposição da lei 11.645/08 e também o escopo desta dissertação.

3.1.3.4 Recorte da análise (I): Abordagem de gêneros adotada pelas autoras

Essa parte da análise nos parece pertinente, pois por meio dela podemos constatar a filiação teórica adotada pelas autoras e como essa escolha se reflete nos exercícios propostos ao longo do material objeto de análise. Após tecerem algumas considerações introdutórias sobre a obra na parte de Orientações Gerais do Manual do Professor, ao final de cada volume, as autoras abordam as concepções teóricas que subjazem a coleção *Jornadas.Port*. É possível perceber, pela análise do texto, que as autoras baseiam-se na perspectiva sócio-histórica e ideológica bakhtiniana de gêneros, que considera a realidade dialógica da linguagem e da consciência, já que trazem apontamentos sobre o caráter relativamente estável dos gêneros associado às noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, texto e atividade humana, como podemos perceber neste trecho:

Os gêneros textuais são famílias de textos, reconhecidos por seus formatos, pois apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. São formas de dizer que não precisam ser inventadas a cada vez que nos comunicamos: estão a nossa disposição, circulam nos diferentes meios sociais, presentes nas diferentes esferas da atividade humana (cotidiana, jornalística, educacional, religiosa, política, etc.) [...] Qualquer interação entre

interlocutores organiza-se, inevitavelmente, por meio de algum gênero, seja uma conversa telefônica ou uma tese de doutorado, seja na modalidade oral ou na escrita. [...] (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 06).

Diante dessas premissas, as autoras citam Dolz & Schneuwly (2004) e afirmam que os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem, sendo uma ferramenta, um instrumento que permite exercer uma ação sobre a realidade. Outro pesquisador citado amplamente é Luiz Antônio Marcuschi, para exemplificar a concepção de gênero adotada. Nesse aspecto, uma crítica precisa ser feita: Delmanto e Carvalho mencionam indiretamente como teóricos de gêneros os estudiosos Dolz & Schneuwly, e também Luiz Antônio Marcuschi, mas as análises das abordagens de gênero que temos historicamente demonstram que tais autores não se encaixam nessa classificação. Dolz & Schneuwly propõem um trabalho sistemático com os gêneros como objeto de ensino, mas não criaram uma teoria de gêneros. Marcuschi (2008) demonstra, em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, todo um panorama sobre os estudos de gêneros no Brasil e em algumas partes do mundo, mas não se trata de um teórico de gênero, tal como Charles Bazerman, Jean-Michel Adam ou John Swales, por exemplo.

As autoras discorrem ainda sobre os critérios de agrupamento dos diferentes gêneros, apresentando o conhecido quadro elaborado por Dolz & Schneuwly (2004) na obra *Gêneros orais e escritos na escola*, citando também como critério de agrupamento as propostas dos PCN. Ao final dessa parte das orientações, as autoras disponibilizam um pequeno referencial teórico sobre o estudo de gêneros. Uma observação que precisa ser ressaltada é a escolha da nomenclatura adotada pelas autoras: *gêneros textuais*. Sabemos que a perspectiva bakhtiniana de gêneros nos remete a um caráter discursivo, e a opção por uma ou outra nomenclatura associada aos gêneros pode remeter a algum tipo de filiação teórica. De toda forma, a escolha da expressão gêneros textuais adotada pelas autoras pode ter sido uma associação com uma nomenclatura já amplamente disseminada no imaginário dos professores de língua.

Em relação à concretização da vinculação teórica nas questões propostas para o trabalho com os gêneros, é possível afirmar que a obra contempla parcialmente o que propõe: na seção “Como o texto se organiza”, especialmente, percebe-se a tentativa de relacionar a realização do gênero ao seu contexto histórico e social. Os boxes laterais

também procuram estabelecer relações entre a produção e a recepção dos gêneros estudados às suas esferas de comunicação, no entanto, uma observação empírica da realidade escolar mostra que nem sempre esses boxes são valorizados como deveriam no contexto da sala de aula.

3.1.3.5 Recorte da análise (II): Quantidade de gêneros literários associados à lei 11.645/08 e natureza das questões propostas

Esse recorte da análise da coleção *Jornadas.Port* se deu em função do tema desta dissertação, que versa sobre o letramento literário a partir de contos negros e indígenas, em cumprimento à lei federal 11.645/08. Buscamos analisar como as referidas leis reverberam no material didático utilizado na escola, visto o tempo de promulgação de ambas.

Diante disso, foi analisada, então, a presença de textos literários que contemplassem as culturas negra e indígena, considerando quantos e quais gêneros foram incluídos na coleção, além da natureza das questões propostas e se os textos utilizados estavam na íntegra ou não, considerando ainda a relação dessas questões à filiação teórica adotada pelas autoras.

Seguindo a sequência dos anos de estudo no Ensino Fundamental II, o primeiro exemplar analisado foi o volume do 6º ano. O livro conta com 16 textos, sendo que destes, nove são gêneros não literários e sete são literários. Dentre os gêneros literários, figuram o diário íntimo ficcional, o conto popular, a fábula, o poema e o verbete poético. Entre esses, apenas o conto popular atende à temática da lei em vigor, 11.645/08. O conto popular abordado é a Leitura 2 da Unidade 4, composta pelo conto ‘Ananse vira o dono das histórias’, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité. Um aspecto observado na análise foi o fato de o conto não estar em sua versão integral. Após o momento de leitura, é proposta uma pequena sequência para a análise do texto do ponto de vista da estrutura composicional do gênero conto popular, em comparação com o conto ‘O Compadre da Morte’, de Luís Câmara Cascudo, texto abordado mais amplamente na Leitura 1.

Em relação às imagens, há duas ilustrações ao longo do conto africano, e um pequeno box lateral falando sobre o povo *axânti*, habitante do sul de Gana, com a sugestão de leitura de um livro de contos populares dos autores em estudo. Em seguida,

há a proposta de produção oral de conto popular a partir dos exemplares lidos. Em todo o restante da obra do 6º ano, não há outra menção a textos da cultura negra ou indígena. Por se tratar da Leitura 02 da unidade, não há um tratamento mais completo sobre o contexto de produção e recepção dos contos populares africanos, desconsiderando o caráter sócio-histórico ideológico preconizado por Mikhail Bakhtin (1997). Acredita-se que esse caráter deveria ter sido mais explorado, levando o aluno a compreender dialeticamente o processo de circulação desses textos, visto que esse processo envolve uma série de questões históricas e ideológicas que configuram o contexto de produção e recepção dos textos da literatura negra.

O exemplar do 7º ano também conta com 16 textos, dos quais nove são não literários e sete são literários, igualmente ao volume anterior. Dentre os gêneros literários, têm-se as memórias literárias, a biografia, a lenda, o mito, o cordel, o causo e a crônica. A Unidade 03 contempla o estudo de mitos e lendas, e, para a exploração desses gêneros, é escolhida uma lenda indígena intitulada ‘Como nasceram as estrelas’. O estranhamento da situação fica por conta da autoria: Clarice Lispector. Não se trata de questionar a qualidade da produção literária de Clarice, muito pelo contrário, mas de perguntar-se: por que não foi utilizado um texto indígena cuja voz representada fosse de um autor índio? Não nos ateremos aqui a debater a questão da autoria em relação às lendas e mitos de um povo, haja vista a complexidade dessa discussão e os objetivos da presente análise, mas ressaltamos o que foi abordado no segundo capítulo sobre o fato de que a questão da autoria na literatura indígena revela a cosmovisão dos escritores e a voz ancestral da cultura indígena. Esse aspecto poderia ter sido explorado no livro didático.

Na sequência à leitura, a seção ‘Exploração do texto’ é dividida em três partes: *nas linhas do texto*, com localização de informações explícitas no texto; *nas entrelinhas do texto*, em que o estudante deve fazer inferências e levantar hipóteses sobre o texto lido e a subseção *além das linhas do texto*, em que se procura relacionar o texto lido ao cotidiano. Na seção intitulada ‘Como o texto se organiza’, há uma demonstração bastante pertinente sobre as características do gênero lenda, mencionando questões relativas principalmente à estrutura composicional e ao conteúdo temático do gênero, deixando a desejar somente na análise do estilo, considerando a proposta bakhtiniana de gênero. Essa análise se faria ainda mais importante, caso tivesse sido utilizado um conto escrito por autor indígena, para se demonstrar o diferente tratamento da linguagem que esses autores realizam em comparação com autores não índios.

A seguir, há a análise dos recursos linguísticos, partindo-se do uso de termos no texto para que o aluno possa refletir sobre esse uso a fim de apropriar-se do mesmo para utilização posterior, seguindo os preceitos dos PCN sobre a relação uso-reflexão-uso dos recursos da língua. Ao final da análise dos recursos, é feito um quadro descritivo das características do gênero, do ponto de vista de sua intenção comunicativa e de sua organização textual. Após leituras complementares, há a presença de uma atividade de escuta, que privilegiou a leitura oral da ‘Lenda de Hongolo e Nzumba’, história africana da tradição bantu. Indica-se que a análise da lenda também deve ser feita oralmente, havendo, em seguida, a proposta de produção escrita de reconto de uma lenda, a partir de um modelo já definido e sugestões de leitura de lendas indígenas ou não para a realização da atividade de reconto. Neste exemplar do 7º ano, percebemos o cumprimento da lei 11.645/08 através de todo um capítulo do livro dedicado à análise de textos indígenas ou africanos. No entanto, as autoras pecam em silenciar a voz autoral indígena.

Assim como os demais volumes, o exemplar do 8º ano também apresenta 16 textos, porém, dessa vez divididos igualmente entre literários e não literários. Entre os literários, figuram o texto e o poema dramáticos, o romance de aventura, o conto maravilhoso, o poema, o conto de enigma e o conto de suspense. A temática da lei 11.645/08, nesse caso, é parcialmente contemplada pela presença da análise do gênero entrevista na Unidade 03 do livro. O entrevistado é Daniel Munduruku, um dos mais importantes escritores indígenas da atualidade. Apesar de contemplar de certa forma o tema da literatura indígena ligado aos textos multimodais, já que a entrevista foi feita em um chat e publicada em meio virtual, a entrevista em si não configura um gênero literário, então, não contempla o recorte de nossa análise. Contudo, a presença do texto é extremamente válida para desmistificar estereótipos em torno da figura do índio. No restante do volume analisado, não há outra menção à literatura indígena ou africana.

Também no exemplar do 9º ano figuram 16 textos, sete literários e nove não literários. Entre os literários estão o conto, a letra de samba-enredo, o *rap*, o poema, o conto de terror e o conto de humor. A temática étnico-racial é abordada, dessa vez, por meio da presença do gênero letra de *rap*. A música escolhida é o *rap* ‘Us guerreiro’, de autoria de Antônio Luiz Junior. A letra relata historicamente a situação da população negra no Brasil e faz uma crítica social em relação ao preconceito. Considerando que o gênero letra de música faz parte do universo literário e contempla o recorte de nossa

análise, temos a exploração do gênero através de questões de interpretação e análise do vocabulário, para em seguida, figurar um quadro com as principais características do gênero, do ponto de vista de seu propósito comunicativo, público-alvo, organização textual e linguagem. Após a inserção desse quadro, há a relação do *rap* à arte do graffiti e da dança de rua como outras manifestações culturais da população negra e a proposta de produção escrita e oral de um *rap*. Os exercícios dessa unidade, especialmente na seção ‘Do texto para o cotidiano’, conseguem contemplar a abordagem sociointerativista da linguagem, pois abordam o contexto social de produção e recepção do gênero *rap* através de diversos boxes sobre o assunto. Contudo, não há outra inserção na obra sobre as temáticas da lei 11.645/08.

3.1.4 Considerações sobre a análise da Coleção *Jornadas.Port*: a questão dos gêneros textuais e literatura

Ao analisar as questões propostas para o ensino da literatura por meio dos gêneros em tela, fica clara a preocupação das autoras da coleção *Jornadas.Port* em desenvolver as competências leitora e escritora entre os alunos. Consideramos essa preocupação positiva, já que pretende desenvolver a competência discursiva necessária ao estudante para sua utilização prática nas mais diversas situações de comunicação. No entanto, como vimos discutindo ao longo desse trabalho, para o letramento literário, esse caráter pragmático de abordagem do gênero não tem contemplado todas as especificidades da abordagem da literatura em sala de aula, dadas as características peculiares à obra literária. Propostas que valorizassem mais o contato estético com os gêneros literários escolhidos, em detrimento de sua análise apenas do ponto de vista da estrutura composicional e do conteúdo temático, mereciam ter sido exploradas.

Quanto à questão da literatura em sala de aula, cremos que o livro didático pode representar um ponto de partida para despertar o interesse do aluno, mas o professor, em conjunto com a instituição escolar, precisa disponibilizar espaços, tempo e condições para efetivar a leitura de textos literários sem a pretensão utilitária atribuída aos estudos do gênero. Quando Edmir Perroti (1986) discute a ‘crise do utilitarismo’, em ensaio sobre as concepções da literatura para crianças no Brasil, afirma que o discurso utilitário não se confunde com o literário, pela própria natureza do instrumento que se utiliza. De qualquer

forma, o letramento literário a partir dos gêneros é possível, desde que a escolarização necessária da literatura seja feita de forma a não abandonar o prazer da leitura e o compromisso do conhecimento exigido pelo saber (COSSON, 2012). Nesse aspecto, citamos as palavras:

[...] é fundamental que [a leitura literária] seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Por fim, 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, 2012, p. 23).

Como mencionamos, não tivemos a pretensão de realizar uma análise exaustiva sobre como a coleção *Jornadas.Port* relaciona o ensino dos gêneros literários ao conteúdo da lei 11.645/08. Contudo, podemos afirmar, com os estudos realizados até aqui, que a coleção está no caminho certo no que tange ao uso dos gêneros discursivos como objetos de ensino, apesar de nos momentos de ‘Leitura 2’ os gêneros apresentarem-se mais como conteúdos a serem ensinados do que como megainstrumentos de ação sobre a realidade, atos sociais das práticas discursivas constituintes da nossa sociedade.

Além disso, foi possível perceber que apesar de pregar a ênfase na valorização da identidade e da cultura popular, a coleção *Jornadas.Port* deixou a desejar na quantidade e variedade dos gêneros trabalhados em respeito ao cumprimento das leis federais supracitadas. Apesar de cumprir a legislação, a coleção ainda age de forma muito tímida nesse cumprimento e no respeito às diferentes manifestações culturais populares afro-brasileiras ou indígenas, principalmente se o objetivo do estudo for a promoção do letramento literário. Isso posto, cabe perguntar: será que essa “timidez” se dá por medo ou resistência? Muitas vezes, há a negação às autorias negra e indígena porque a escola ainda se recusa a posicionar-se de forma mais incisiva sobre as temáticas étnico-raciais, não por desconhecimento da legislação vigente, mas, sobretudo, pela manutenção do discurso vigente elitista e racista dentro de seus muros, revelando, inclusive, o descompasso existente entre a própria legislação e a escola, o que se reflete na produção e na seleção dos materiais didáticos adotados.

Longe de acreditar que o livro didático é o único suporte de textos a ser utilizado em sala de aula, e que ele por si só é capaz de contemplar as necessidades e adequar-se

às características multifacetadas do estudante brasileiro, é preciso pensar em materiais didáticos que respeitem as diferentes vozes sociais, se a concepção de linguagem que se tem filia-se à linha sociointerativista histórica e ideológica preconizada por Bakhtin e se há a crença na possibilidade de promoção do letramento literário na escola, mostrando a necessidade de se redesenhar o currículo para contemplar outras visões e legitimar diferentes presenças no espaço escolar, problematizando a construção e a manutenção de representações.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A experiência da leitura não consiste só em atender o significado superficial do texto e sim em vivê-lo.

Jorge Larrosa.
Pedagogia profana (2000).

4.1 Problemática: leitura estética, biblioteca interior e seleção de obras

Ao pensar nas palavras de Larrosa (2000), vemos o desenvolvimento de uma proposta de ensino envolvendo a experiência de leitura literária com crianças e jovens deve ir além da mera decodificação do texto: é preciso considerar, acima de tudo, o caráter dialógico da linguagem, tão caro a Mikhail Bakhtin (1997), e tão fundamental em qualquer experiência de leitura, sobretudo aquela feita com a linguagem literária. Sobre este aspecto, Robson Tinoco (2013) diz:

[...] o que se propõe como boa (e produtiva) leitura é *ler dialogicamente* o mundo em uma obra escrita; *ler* as marcas de um homem-sujeito que faz do mundo seu objeto de existência e comunicação – homem que está no mundo. Entende-se esse “homem” como sujeito social transformador de seu meio – fonte constante de acumulação de suas próprias experiências de vida articulada às das outras pessoas –, entendido como percepção de práticas de leitura produtivas (TINOCO, 2013, p. 141-142. Grifos do autor).

Peter Hunt (2010), em seus estudos sobre literatura infantil, nos mostra a importância de estarmos cientes das habilidades de que realmente precisamos para interpretar os textos, a fim de entender o que as crianças nos dizem sobre eles, ressaltando que, “na raiz disso, precisamos estabelecer a diferença entre o modo como um leitor qualificado decodifica e compreende e o modo como um leitor em desenvolvimento assim o faz” (HUNT, 2010, p. 198). Para esse autor, as expectativas de leitura, as percepções e a formação de hipóteses, que podem ser reforçadas ou completamente descartadas à medida que se lê um texto, são importantes habilidades de compreensão. Na busca do desenvolvimento dessas habilidades e, principalmente, no intuito de proporcionar uma experiência de leitura que de fato contribua para a formação de uma identidade leitora

crítica, capaz de levar o leitor em formação a ressignificar sua compreensão de mundo, é que a metodologia da presente pesquisa se propõe.

Aqui, o intuito é o de promover uma leitura predominantemente estética, capaz de permitir a fruição das subjetividades do leitor em seu contato com a obra, revelando as habilidades cognitivas inerentes ao processo de leitura literária, que são, ainda, habilidades de comunicação com o texto, no sentido de serem habilidades interacionais e também afetivas (PAULINO, 2005). Negando o pensamento de que a literatura é uma linguagem com fim em si mesma, na leitura estética, tomamos a relação do texto com o leitor como uma forma de interação, num processo em que, como defende Wolfgang Iser (1979), os textos apresentam ‘vazios’, ligados a uma possibilidade de projeção de sentidos criados na própria interação entre texto-leitor. Essa interação, por sua vez, só pode ter êxito mediante a mudança desse leitor, ao criar e recriar representações significativas a partir da descrição dos “ditos” e “não ditos” pelo texto. Iser estuda as formas de interação contidas nos textos, que permitem ao leitor participar destes, numa interlocução e interatividade propostas pelos “vazios” e “negações” do próprio texto, que são, por sua vez, capazes de levar à polissemia, lembrando-nos o que diz Roland Barthes sobre reconhecer o caráter polissêmico do texto literário. É aqui que damos lugar às subjetividades da interação texto-leitor, levando em conta as características específicas da leitura literária.

Para ampliar a discussão sobre essa perspectiva de leitura, presente na conduta estética, retomamos as considerações de Jauss (1979, p. 98), quando o autor destaca ser, a partir dela, que gozamos mais de nós mesmos, numa “unidade primária do prazer cognoscente e da compreensão prazerosa”. Assim,

O prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser do outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (JAUSS, 1979, p. 98).

Nessa perspectiva, o caráter humanizador da literatura é latente, visto que, ao entrar em contato com o mundo do ‘outro’ através do texto literário, ressignificamos nossa própria consciência desse mundo, contribuindo, sobretudo, para a (re)construção da identidade. Com vistas a proporcionar a leitura estética aos estudantes e a compreender melhor como eles expressam a experiência literária por meio da palavra escrita, sugerimos

como proposta metodológica, nesta intervenção, a leitura e a interpretação de histórias de autores negros e indígenas, por meio dos gêneros discursivos conto, mito e lenda, e a posterior criação de diários reflexivos orais e escritos pelos alunos, ora concebidos como sujeitos leitores, a fim de dar lugar a uma experiência de leitura em que os estudantes possam expor suas percepções e representações diante das lacunas deixadas pelos textos, criando a noção de “texto do leitor”, estabelecida por Pierre Bayard (2007). Parte-se do pressuposto de que os sujeitos leitores possuem criatividade na construção dos sentidos, e que os diários reflexivos de leitura refletem os “processos de singularização do texto, as tentativas de descrição da forma (instável, provisória) que o texto toma na consciência de quem o recebe” (ROUXEL, 2012, p. 16). Assim:

O texto reconfigurado pelo leitor assinala ao mesmo tempo a apropriação do primeiro pelo segundo e a criatividade desse último. Ele é resultado, de acordo com J. Bellemin-Noël²², de uma relação única e singular entre o texto do autor e a vida do leitor. Ele é produto e marca de uma “experiência de leitura” (ROUXEL, 2012, p. 16).

A ideia é diminuir a distância entre o texto e o leitor, a fim de que os estudantes deixem de considerar como difícil a interpretação do texto literário. Ao pensar que os caminhos que levam à significação são diversos e não lineares, e envolvem movimentos da subjetividade durante a experiência de leitura, nos momentos em que o sujeito leitor se apropria do texto, desviando-se ou aproximando-se dele, toda leitura transforma-se num ato associativo, em movimentos de ir e vir do pensamento entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Esses movimentos mudam conforme a experiência pessoal do leitor, num jogo de “associações e reminiscências”, chamadas por Edgar Morin (1995) de atividade de *reliance*, encorajando uma cultura literária mais próxima da realidade e assentada na formação de uma “biblioteca interior” (ROUXEL, 2012).

Quanto a essa biblioteca interior, cabe ressaltar que se insere numa cultura literária configurada por um “espaço simbólico composto ao mesmo tempo de referências pessoais e de referências comuns reconfiguradas pela subjetividade do leitor” (ROUXEL, 2012, p. 18). A busca da experiência de leitura através da realização de diários reflexivos

²² Annie Rouxel faz uma nota explicativa sobre o que Bellemin-Noël considera por “texto do leitor”. De acordo com ele, se quisermos ter algum interesse pelo texto, este sempre deverá ser denominado “meu texto”: uma versão da obra para meu uso próprio, com vazios em relação àquilo que não me diz respeito e destaques em relação àquilo que me fez sonhar, muitas vezes seguindo uma ordem que tem pouco a ver com a sequência explícita da intriga” (BELLEMIN-NOËL, 2001, p. 199 apud ROUXEL, 2012, p. 16).

é pela formação dessa biblioteca, transparecida na fala ou na escrita dos próprios diários e na relação do leitor com outros objetos culturais e com as experiências vividas. Os textos já lidos pelo leitor e suas experiências vivenciadas por meio desses textos são constituintes da noção de biblioteca interior, definida por Bayard (2007) como:

O conjunto de livros [...] a partir dos quais qualquer personalidade se constrói, organizando sua relação com os textos e com os outros. Uma biblioteca na qual figuram certos títulos específicos, mas que é constituída de fragmentos de livros esquecidos e de livros imaginários por meio dos quais apreendemos o mundo [...] Não nos contentamos de abrigar essas bibliotecas, nós somos também a totalidade desses livros acumulados que nos produziram também. (BAYARD, 2007, p. 74).

Considerando essa noção, vemos que a escolha metodológica pelo uso dos diários reflexivos orais e escritos é capaz de propiciar uma relação mais livre entre o sujeito leitor e o texto, permitindo evidenciar “os ecos mais ou menos longínquos que o leitor estabelece entre suas leituras e o mundo” (ROUXEL, 2012, p. 19) e fazendo da sala de aula uma verdadeira comunidade interpretativa.

Além disso, todas essas noções associadas ao ensino de literatura calcado em temáticas étnico-raciais, através da leitura de contos, lendas e mitos negros e indígenas, contribuem para que se forme uma identidade leitora mais crítica e capaz de reconhecer a pluralidade e diversidade de modos de ver. Nesse sentido, as literaturas negra e indígena são capazes de ampliar a consciência de mundo, a que nos referimos no segundo capítulo, levando o aluno a ampliar, também, sua biblioteca interior, a repensar estereótipos e a reconstruir seu imaginário, num processo de constante devir.

Assim sendo, selecionamos para a intervenção pedagógica histórias de autores indígenas e negros, africanos ou afrodescendentes, com conteúdos variados, dando preferência aos contos, mitos e lendas que versassem sobre tradição, costumes, a relação do homem com a natureza, a origem do universo e, ainda, a questão da luta entre o bem e o mal, seguindo os postulados de Bettelheim (2002) sobre a importância de se trabalhar com a criança os juízos valorativos que pautam a vida humana desde suas origens. É importante ressaltar, aqui, que não se dará ao tema da luta do bem contra o mal um direcionamento maniqueísta, mas, sim, e sobretudo, um caráter problematizador, no que concerne à dialética dessa questão.

Quanto à escolha dos autores propriamente dita, cabe retomar, brevemente, o que discutimos ao longo do segundo capítulo sobre a questão da autoria e do ponto de vista

nas cosmovisões das literaturas negra e indígena. Não discordamos de que escritores não negros ou não indígenas escrevam dentro dessas cosmovisões, mas quisemos, sobretudo, demonstrar aos estudantes a existência de uma vasta produção literária escrita por autores negros e indígenas e problematizar o seu desconhecimento por parte da grande maioria desses alunos e das pessoas em geral, dentro e fora da escola.

Diante disso, as histórias selecionadas foram: *A árvore de cabeça para baixo*, escrita pelo marfinense Georges Gneka, história da Costa do Marfim que explica a origem e as peculiaridades do baobá, árvore sagrada para os africanos; *O baobá e eu*, conto de cunho biográfico que revela muitas tradições sobre a África, escrito também por Gneka; *Como surgiu o milho*, mito do povo Apinajé, escrito por Daniel Munduruku; *A pele nova da mulher velha*, mito do povo Nambikwara, também escrito por Daniel Munduruku; *O homem que carrega a morte nas costas*, lenda originária provavelmente nas tradições do povo bantu no Quênia, escrita por Júlio Emilio Braz; *Depois do dilúvio*, mito da criação originário do povo Kaingang, escrito também por Daniel Munduruku; e, finalmente, *Agumon*, mito da criação iorubá, escrito pela escritora Carolina Cunha.

Além das histórias propriamente ditas, que foram a base das ações de letramento literário e serviram como escopo para a produção dos diários reflexivos orais e escritos que serviram como método de coleta de dados, utilizamo-nos, também, de questionários semiestruturados para compor os instrumentos de coleta. Tais questionários foram usados no início e ao final da proposta de intervenção. Esses instrumentos buscaram identificar, principalmente, os seguintes aspectos: as práticas de leitura dos estudantes; os conhecimentos prévios e estereótipos que eles tinham sobre as culturas africana e indígena; os conhecimentos sobre as literaturas negra e indígena e, por fim, o que mudou após a proposta de intervenção em relação a tais conhecimentos e estereótipos. Essas escolhas deram-se em função dos objetivos que arrolamos a seguir e fizeram parte da metodologia de diferentes formas, a serem descritas mais adiante.

4.2 Objetivos gerais

- Investigar como ou se as temáticas sobre negros e índios têm sido trabalhadas em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, a partir da análise dos questionários iniciais e do livro didático adotado;

- Criar condições para o acontecimento de práticas de letramento literário entre os estudantes de Ensino Fundamental II;
- Abordar as temáticas étnico-raciais a partir da leitura literária, visando à constante ressignificação da identidade leitora dos estudantes em relação à diversidade de manifestações literárias e pluralidade cultural de nosso país;
- Levar os estudantes a perceberem as contribuições históricas negra e indígena para a formação cultural do povo brasileiro.

4.3 Objetivos específicos

- Averiguar qual o espaço da literatura e quais práticas de letramento literário têm sido desenvolvidas na turma pesquisada;
- Pesquisar qual a percepção dos estudantes de Ensino Fundamental II em relação às culturas africana e indígena, a partir das respostas aos questionários e da análise dos diários reflexivos orais e escritos de leitura;
- Propor ações de letramento literário a partir da leitura e análise de contos, mitos e lendas africanas e indígenas, em respeito à lei federal 11.645/08;
- Valorizar a oralidade enquanto expressão livre e espontânea que expressa saberes e competências interpretativas dos estudantes de Ensino Fundamental II;
- Buscar desenvolver nos estudantes de Ensino Fundamental II uma identidade leitora crítica, por meio do letramento literário a partir das temáticas étnico-raciais, a fim de quebrar preconceitos e desmistificar estereótipos.

4.4 Questões de pesquisa que nortearam a elaboração da proposta

- Como os livros didáticos e os documentos oficiais de língua portuguesa do Ensino Fundamental II adotados pela escola pesquisada têm abordado as temáticas do negro e do índio em relação à literatura?

- Quais ações afirmativas sobre as populações negra e indígena já foram desenvolvidas na escola pesquisada? Alguma delas foi ligada à literatura?
- Os alunos conhecem de fato as contribuições dos negros e dos índios para nossa formação cultural e identitária ou ainda mantêm uma visão exótica sobre as populações negra e indígena?
- De que maneira o letramento literário pode contribuir para a formação da identidade leitora por meio das temáticas sobre o negro e o índio?
- As ações pedagógicas a serem propostas por esta pesquisa surtirão o efeito esperado, de criação de uma identidade leitora crítica em respeito às temáticas do negro e do índio, através de práticas de letramento literário?

4.5 Hipóteses

- Acredita-se, a partir de uma observação empírica, que os materiais didáticos de Língua Portuguesa e os documentos oficiais utilizados pela escola pesquisada não têm trabalhado sistematicamente as questões relacionadas ao negro e ao índio, com escopo na literatura. Assim sendo, trata-se de um ponto de investigação e análise.
- Espera-se encontrar ações relacionadas à temática do negro realizadas na escola pesquisada, já que essa foi atendida em anos anteriores pelo subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia (PIBID/UFU). No entanto, acredita-se que essas ações não tiveram relação com a literatura, por isso, a investigação desse aspecto se torna relevante para a pesquisa ora realizada. Uma ressalva deve ser feita em relação à temática indígena, a respeito da qual não se espera encontrar ações, dada uma observação empírica da realidade da escola pesquisada.
- Uma observação empírica prévia do ambiente escolar leva-nos a crer na hipótese de que os alunos em geral ainda têm uma visão estereotipada e exótica em relação à história dos negros e índios no Brasil, haja vista a forma como são realizadas as ações do dia da Consciência Negra na escola pesquisada. Em relação ao índio, essa hipótese se pauta na

observação da ausência de ações sistemáticas a respeito sendo desenvolvidas no ambiente escolar.

- Considerando a noção de letramento como prática social e os contos, mitos e lendas como parte da formação cultural e identitária de um povo, acredita-se que ações de letramento literário junto aos estudantes, a partir de histórias das literaturas negra e indígena, possam contribuir positivamente para a formação de uma identidade leitora crítica em relação à pluralidade de manifestações artísticas e literárias do Brasil.

4.6 Metodologia: passos trilhados, instrumentos de coleta e participantes

Para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, o aporte metodológico baseou-se, principalmente, nos estudos sobre a pesquisa-ação propostos por Thiollent (1986) e nas propostas de letramento literário de Rildo Cosson (2012), apreciando o fundamental papel da mediação escolar feita pelo professor nas ações de letramento. Considerando-se que o objetivo dessa pesquisa é interpretativo e não quantitativo, entende-se que a perspectiva metodológica adotada permitiu olhar para o objeto de investigação em sua relação com aspectos sociais e culturais, por isso ela foi escolhida.

4.6.1 Descrição da metodologia

Inicialmente, foi feita uma pesquisa teórica para embasar a proposta de ensino, em que foram estudados os conceitos envolvendo o letramento literário e a formação da identidade a partir do texto literário, considerando a perspectiva da construção da identidade leitora dos sujeitos a partir da literatura.

Em continuidade, foram realizadas as seguintes etapas de desenvolvimento da metodologia: 1) início da pesquisa-ação por meio da aplicação de questionários diagnósticos; 2) desenvolvimento de ações de letramento literário – motivação, introdução e leitura – a partir de histórias selecionadas das literaturas negra e indígena em rodas de leitura feitas em ambiente aberto do recinto escolar; 3) interpretação das histórias por meio da produção de diários reflexivos de leitura (orais e escritos) pelos estudantes,

para posterior levantamento de dados e 4) fechamento da pesquisa-ação com momento cultural e aplicação de questionários finais para confirmar ou refutar hipóteses.

O desenvolvimento das atividades de letramento literário foi realizado junto a alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Segismundo Pereira e segue os postulados de Cosson (2012). Esse autor sugere que as obras literárias sejam trabalhadas neste nível de ensino através de uma sequência básica, que compreende a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Em linhas gerais, a motivação consiste em promover algum tipo de preparação para que o aluno possa “entrar no texto”. Tal motivação pode se dar por meio da apresentação de um vídeo ou de imagens sobre o tema da obra; pela contação de uma história relacionada ao livro, em que os alunos sejam personagens; pela prática de uma dinâmica; pelo contato do aluno com objetos que façam parte da temática da obra ou, ainda, por meio de outras possibilidades, de acordo com cada situação. Segundo Cosson (2012, p. 54), “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação”.

A introdução, por sua vez, consiste numa apresentação geral do autor e da obra, situando-os no espaço e no tempo, por meio também de imagens, vídeos, e do próprio contato com a obra literária para que o aluno possa tocá-la e senti-la. É importante, nesse momento de introdução, tentar demonstrar porque aquela obra foi selecionada, quais são as características que levaram à sua opção no lugar de outras, explicitando com sinceridade os motivos e até mesmo incertezas em relação à seleção, sem, contudo, antecipar o conteúdo da obra para os alunos.

Já a leitura é o momento para que o aluno possa confirmar ou refutar as hipóteses levantadas durante a introdução. A leitura é o meio de proporcionar a experiência de interação do texto com o leitor. Para incentivar o início dessa etapa, o professor pode ler junto aos alunos as primeiras páginas da obra e, caso ela seja extensa, indicar que a leitura seja feita em outro ambiente mais conveniente para o estudante, que não necessariamente a sala de aula. Ao longo do período de leitura, o professor deve definir, junto aos alunos, intervalos para acompanhar como está sendo feita essa etapa, a fim de equacionar possíveis dúvidas e indicar caminhos para seu andamento.

Por fim, a interpretação constitui a instância em que, segundo Cosson (2012, p. 64), há o “entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Assim sendo, é nessa instância que o “texto do leitor” entra em cena e há a ampliação de sua biblioteca interior. Para Rildo Cosson, a interpretação tem dois momentos: um interior e outro exterior. O interior, de caráter individual, diz respeito ao encontro do leitor com a obra, que pode levá-lo “a se encontrar (ou se perder) em suas palavras”. São as respostas que o sujeito leitor dá a suas próprias dúvidas, de acordo com suas percepções únicas e sua compreensão de mundo. Já o momento exterior é a materialização dessas impressões junto a uma comunidade de leitores, diferenciando o letramento literário realizado no ambiente escolar de outras leituras literárias.

Cosson afirma, ainda, que a sequência básica não é algo fechado, “intocável”. Por vezes, os momentos de motivação e introdução se fundem, assim como os de leitura e interpretação, o que não impede que os objetivos do letramento literário sejam alcançados. Ante o exposto, descrevemos a seguir as etapas realizadas na metodologia, em que tentamos seguir o conjunto de ações proposto pela sequência básica, sem, contudo, nos limitarmos totalmente a ela.

4.6.1.1 Primeira etapa: diagnóstico inicial

Após a assinatura das cartas de consentimento pelos pais e da tramitação de outras questões burocráticas relativas aos procedimentos de pesquisa junto a seres humanos, o primeiro passo trilhado foi a aplicação de questionários diagnósticos a fim de avaliar os conhecimentos dos estudantes sobre as literaturas negra e indígena, bem como a visão inicial que os alunos tinham em relação à África, aos índios e à sua cultura. Também procuramos verificar as práticas de leitura dos alunos e se a escola vinha promovendo a leitura literária. Esse questionário serviu para traçarmos um perfil dos sujeitos leitores e relacionarmos tal informação ao foco da pesquisa. O modelo do questionário aplicado aos estudantes está disponível no Anexo A. Tal questionário foi aplicado antes de serem trabalhadas, na Unidade 3 do livro didático, as características dos gêneros textuais lenda e mito, posteriormente discutidas a partir da lenda brasileira *Como nasceram as estrelas*, escrita por Clarice Lispector, e do texto *Guatemala, Honduras e México: os maias*, retirado do livro ‘Mitos da Criação’, escrito por Zuleika de Almeida Prado. A justificativa

de se aplicar esse questionário antes dos estudos sobre os gêneros lenda e mito se deu porque, durante as aulas, seriam citadas algumas características de contos africanos e indígenas e, assim, aqueles alunos que porventura não tinham conhecimentos a respeito dessas histórias passariam a tê-los, o que poderia influenciar nas respostas ao diagnóstico.

4.6.1.2 Segunda etapa: desenvolvimento

Após o diagnóstico inicial seguimos o segundo passo, dando sequência ao processo de letramento literário propriamente dito. Como mencionado anteriormente, usamos, nesta etapa, sete textos. Cada encontro para a realização das rodas de leitura teve a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada, no total de três encontros. Os encontros ocorreram uma vez por semana. A cada semana, ao menos uma história da literatura negra e uma da literatura indígena eram lidas, com exceção do primeiro encontro, em que fizemos a leitura de três histórias, duas africanas e uma indígena. Ao todo, a intervenção durou cinco semanas, com um total de dez horas/aula, visto que antes do desenvolvimento houve o tempo para que os estudantes respondessem aos questionários diagnósticos e, depois das rodas de leitura, fizemos um momento cultural com comidas típicas, jogos africanos e entrega de certificados. Os questionários finais foram aplicados após esse momento, antes da entrega dos certificados. A seguir, tentamos descrever brevemente como se deram os encontros de leitura e os textos abordados em cada um deles.

- Primeiro encontro:

Neste encontro foram lidos três textos: *A árvore de cabeça para baixo*, de Georges Gneka; *O baobá e eu*, escrito também por Gneka e *Como surgiu o milho*, escrito por Daniel Munduruku. Os dois primeiros textos foram retirados da obra *A semente que veio da África*, coletânea de histórias africanas organizadas por Heloísa Pires Lima, Georges Gneka e Mário Lemos, editada pela Editora Salamandra (2005).

O momento de motivação foi realizado por meio de uma mostra de objetos africanos e indígenas levados pela professora pesquisadora. Entre os objetos estavam máscaras, roupas e estátuas africanas, além de cocares, apitos e adornos indígenas, entre

vários livros escritos por autores negros e índios. Ao centro da roda, colocamos uma árvore de baobá com cerca de três anos de idade e um metro de altura. Ao verem os objetos, os alunos ficaram empolgados e perguntaram se podiam tocá-los. A professora pesquisadora disse que sim, podiam tocá-los livremente; e quando perguntavam que árvore era aquela, a professora respondia apenas que “era uma árvore que contava histórias”. Após esse momento inicial, pediu-se aos alunos que se sentassem em círculo.

Com todos já sentados, a professora explicou o que representava o fato de todos estarem posicionados daquela forma, tanto para a cultura africana quanto para a indígena. Além disso, a professora mencionou que em todos os encontros iríamos adotar essa estrutura. Em seguida, a pergunta que deu o início às discussões foi: Vocês acham que existe racismo no Brasil? Todos, sem exceção, responderam afirmativamente. Quando perguntados sobre o porquê dessa situação, as respostas foram variadas: “porque ainda pensam que eles são escravos”, “porque tem gente que pensa que índio é preguiçoso”, entre outras respostas que revelaram os estereótipos que ainda são feitos em relação a negros e índios.

Após essa discussão inicial de motivação, procedemos à apresentação das obras. A professora explicou quem eram os autores, falando um pouco de suas biografias, e porque aquelas obras haviam sido selecionadas. Ao longo da apresentação, a professora também explicou que, apesar de todos os preconceitos e processos de exclusão pelos quais negros e índios passaram, esses povos resistiram e estão conseguindo, cada vez mais, mesmo de forma paulatina, conquistar seus direitos. Foi dito, ainda, que os livros literários representavam uma das formas dessa resistência. Muitos alunos perguntaram o porquê e foi explicado a eles que isso se dava porque os livros eram uma forma de manter vivas a tradição e a memória dos povos negros e indígenas, e de mostrar essas tradições para os não negros e não índios, para que (re)conhecessem o valor das mesmas.

Antes da leitura da primeira história, *A árvore de cabeça para baixo*, foram feitas perguntas aos alunos sobre a árvore que se encontrava ao centro da roda – se eles conheciam seu nome, sua origem, sua história, se eles sabiam que aquela era uma árvore sagrada para os povos africanos e o porquê, entre outras perguntas. Em seguida, foi feita a leitura da história em voz alta pela professora, com entonação própria e adequada. A professora procedeu a perguntas orais sobre o que os alunos entenderam da história, se gostaram ou não e o porquê dessas opiniões, para realizar coletivamente a etapa da

interpretação. Essa discussão oral inicial foi a base para a posterior elaboração dos diários reflexivos de leitura pelos alunos.

Logo após essa discussão, houve a leitura da segunda história, *O baobá e eu*. Nesse momento os alunos entenderam porque a professora havia dito que se tratava de uma árvore que contava histórias. A discussão dessa obra foi muito profícua: muitos alunos fizeram associações com outras histórias lidas, dizendo que já haviam ouvido falar dessa árvore, mas não sabiam que ela existia de verdade. Em seguida, antes de fazer a leitura da terceira história, o mito *Como surgiu o milho*, a professora perguntou aos alunos quem gostava de pipoca e se conheciam a origem desse alimento. Essa pergunta foi feita para revelar aos alunos que a pipoca, tão apreciada por eles, é um alimento de origem indígena. A professora explicou também o nome da iguaria, vindo do termo tupi *pi'poka*, que significa “estalando a pele”, formado pela junção de *pira* (pele) e *poka* (estourar)²³. Foi um momento simples, mas suficiente para comprovar o quanto estamos ligados às tradições dos índios.

Foram adotados procedimentos semelhantes aos utilizados anteriormente para a leitura e interpretação do mito indígena, sempre procurando discutir aspectos que os alunos mais apreciaram ou não na história. Ao aproximar-se do final do encontro, a professora explicou que a avaliação daquela aula já havia sido feita, por meio das anotações de todos os comentários dos estudantes durante as discussões. Para finalizar, a professora pesquisadora perguntou aos alunos: “O que foi essa aula para vocês?”. As respostas foram surpreendentes. A que mais chamou a atenção, contudo, foi a de uma aluna que disse: “Essa foi a melhor aula de literatura que eu já tive na minha vida”.

- Segundo encontro:

No segundo encontro foram lidas duas histórias: *O homem que carrega a morte nas costas*, escrita por Júlio Emílio Braz e *A pele nova da mulher velha*, de Daniel Munduruku. Nesse encontro, adotamos um procedimento um pouco diferente para a motivação e para os diários reflexivos, que, nessa ocasião, foram escritos, e não orais.

²³ Fonte: Wikipédia. A seção faz referência ao *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Hollanda, e à obra *Método moderno de tupi antigo*, de Eduardo de Almeida Navarro. Link de acesso: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pipoca>. Acesso em 22 jul 2014.

Após sairmos mais uma vez para a realização de uma roda de leitura ao ar livre, invertemos a ordem da sequência e primeiro fizemos a apresentação do autor Júlio Emílio Braz. Muitos alunos lembraram-se, nesse momento, de terem lido livros desse autor, mas não sabiam ou não se atentaram para o fato de que ele era negro. Quanto ao autor Daniel Munduruku, havia sido apresentado no encontro anterior. A motivação dessa vez foi realizada da seguinte forma: três estudantes da turma receberam um pequeno papel dobrado em que estava escrita a palavra “morte”. Esses estudantes foram orientados a não contar qual era a palavra a ninguém. Em seguida, eles responderam à pergunta: “O que essa palavra representa para você?” A pergunta deveria ser respondida sem mencionar a palavra escrita no papel, e os demais estudantes da turma tentaram adivinhar o que estava escrito no papel dos colegas, apenas por meio das representações desse termo expressas verbalmente. Os três estudantes disseram que a morte “era uma coisa muito ruim”, “triste”, “que tinham medo de que acontecesse com eles”. Em seguida, a professora perguntou aos demais colegas o que estava escrito nos papéis, e alguns descobriram se tratar da morte. Isso suscitou uma discussão muito interessante sobre os significados dessa palavra em diferentes culturas, especialmente sobre o que ela representa para as cosmovisões africana e indígena, nosso objeto de estudo. Após a discussão, fizemos a leitura das duas histórias e, para a interpretação, procedemos a um diálogo e à escritura dos diários reflexivos, seguindo orientação entregue pela professora e explicada oralmente.

Sob a dificuldade que porventura poderia surgir na redação dos diários, cabe mencionar que a turma atendida pela professora pesquisadora da proposta já havia tido a oportunidade de produzir, em momento anterior, um pequeno diário reflexivo. Essa experiência foi de grande valia, pois simplificou a forma de explicar aos alunos o que precisaria ser feito após a leitura das histórias. De qualquer forma, foi entregue a cada estudante uma folha (constante no Anexo B) com as orientações relacionadas à elaboração. É importante ressaltar que a atividade de produção dos diários reflexivos de leitura se mostrou bastante pertinente ao propósito deste trabalho, que foi o de avaliar como o letramento literário contribuiu para a formação da identidade leitora dos sujeitos e, para isso, era imprescindível realizar o registro das impressões e percepções desses leitores para a posterior análise dos dados. Cosson (2012) alerta para essa necessidade de sistematizar as atividades e registrar as ações, sob o risco de não efetivar o processo de letramento.

- Terceiro encontro:

Para esse encontro foram selecionados dois mitos da criação: *Depois do dilúvio*, de Daniel Munduruku, e *Aguemon*, mito iorubá escrito por Carolina Cunha.

Após o grupo sentar-se em círculo no palco da escola, que fica entre as plantas, o primeiro momento da intervenção consistiu numa motivação baseada na pergunta: “Como surgiu o universo?”. Os alunos responderam, basicamente, que a criação se deu por meio de Deus, enquanto outros falaram que havia o “Big Ben”, de modo que nenhum deles cogitou possibilidades diferentes para responder à pergunta. A partir disso, a professora pesquisadora perguntou aos estudantes se eles acreditavam que os povos negro e indígena também concebiam a criação do universo da mesma maneira. Os alunos disseram, unanimemente, que não. Assim, foram apresentadas as duas histórias a serem lidas no encontro, além da apresentação da autora Carolina Cunha. Na etapa da leitura, a professora leu em voz alta o mito *Depois do dilúvio* e, logo em seguida, foi adotado um procedimento diferente: havia sido montada a estrutura com data show, a fim de mostrar o vídeo em que a história *Aguemon* é inteiramente narrada. O vídeo foi produzido pela educadora Marisa Ferreira Braga, da Rede Municipal de Educação da cidade de Salvador, Bahia, e encontra-se disponível no site YouTube através do link <<https://www.youtube.com/watch?v=J5ZvJ5mDmDk>>. Após a leitura e exibição do vídeo, seguiu-se uma discussão a respeito dos diferentes modos de ver entre as culturas negra e indígena e a cultura branca. Cabe ressaltar que os alunos acharam muito interessantes ambas as histórias, e a discussão deu-se em um clima muito tranquilo e de respeito a diferentes posicionamentos em relação à questão religiosa, visto que ali todos sabiam que estávamos lidando com o universo da ficção. Ao final da intervenção, ao serem perguntados sobre o que haviam aprendido naquela aula, muitos alunos se referiram ao fato de existirem “muitos modos de se contar uma mesma história e que devem ser respeitadas opiniões diferentes”, revelando um olhar crítico e respeitoso em relação às tradições negra e indígena.

4.6.1.3 Fechamento: momento cultural e aplicação dos questionários finais

No quarto e último encontro nos reunimos na sala de vídeo da escola, visto que chovia bastante na ocasião e não era possível ficarmos ao ar livre. Nesta etapa da

intervenção, buscamos ressaltar outros aspectos das culturas negra e indígena, como as comidas típicas, o vestuário, a arte e, sobretudo, a influência linguística. A professora pesquisadora afixou cartazes na lousa e nas paredes, em que estavam escritas diversas palavras de origem indígena e africana, tais como abacaxi, caatinga, caju, capim, capivara, carnaúba, cipó, cupim, jabuticaba, mandacaru, mandioca, maracujá, piranha, quati, sucuri, tatu, Aracaju, Guanabara, Guaporé, Jundiaí, Parati, Piracicaba, Tijuca, moleque, cachimbo, quitanda, maxixe, samba, caçula, cafuné, camundongo, canga, cochilar, dengue, fubá, marimbondo, marimba, berimbau, quitute, senzala e xingar. Quando os estudantes adentraram o recinto, ficaram surpresos com a quantidade de referências linguísticas das línguas africana e indígena que utilizamos no nosso dia a dia. A sala também foi decorada com objetos de arte e vestimentas. Havia, ainda, uma mesa de lanche com comidas típicas africanas e indígenas, como pipoca, pé de moleque e canjica.

Os alunos ficaram por um tempo no ambiente quando a professora solicitou que se sentassem para que os questionários finais fossem respondidos. Essa etapa se deu rapidamente e, em seguida, os estudantes receberam um pequeno manual para se aprender a jogar o *awalé*, um jogo matemático muito apreciado em parte da África. Os alunos tentaram assimilar as regras do jogo e disseram que era muito interessante. Logo após, foi servido o lanche aos alunos e, antes da entrega dos certificados, houve uma pequena entrevista oral em grupo sobre o que os estudantes haviam aprendido com as rodas de leitura. Várias respostas positivas figuraram nesse momento, e o levantamento das mesmas será realizado no quinto capítulo, “Análise de dados”.

O final da intervenção se deu com a entrega dos certificados e de uma pequena lembrança aos alunos, um marcador de livros personalizado com imagens das histórias lidas.

4.6.2 Plano de recrutamento e critérios de inclusão e de exclusão

O plano de recrutamento dos sujeitos da pesquisa ora apresentada foi feito levando em consideração o fato de que esses sujeitos estão envolvidos diretamente com a investigação almejada, considerando suas capacidades, experiências e particularidades, e atendendo, ainda, aos preceitos da metodologia da pesquisa-ação apontados por Thiollent (1986), em que é imprescindível a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados, de modo cooperativo. A escolha por esses sujeitos se deu também pela

crença de que esses alunos poderiam contribuir no enriquecimento do diálogo sobre a leitura literária, a partir de seus questionamentos, considerações e experiências, podendo participar na busca de soluções criativas para o ensino de literatura na escola.

Inicialmente, todos os alunos da turma envolvida mostraram disposição em participar tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes desta, mas esses estudantes precisavam da autorização dos pais para participar das etapas, já que são menores de idade. A inclusão desses sujeitos se deu mediante assinatura dos pais ou responsáveis de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e assinatura do Termo de Assentimento do Menor entregue a todos os alunos da turma de 7º ano selecionada para o estudo que fossem maiores de 12 anos de idade. A exclusão dos sujeitos anteriormente recrutados se daria caso não houvesse consentimento dos pais ou responsáveis mediante assinatura do termo ou caso o próprio aluno se recusasse ou manifestasse o desejo de deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo ou coação ao estudante.

4.6.3 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, com respeito ao sujeito de pesquisa

A pesquisa seria suspensa ou encerrada caso nenhum pai, mãe ou responsável pelos alunos menores concordasse com sua participação ou deixasse de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou ainda se todos os pais ou responsáveis pelos menores decidirem desistir da participação do filho ou da filha em qualquer fase da realização deste trabalho. Os alunos poderiam deixar de participar da pesquisa, após a mesma ter sido iniciada, também no caso de se descobrir a impossibilidade de aplicar os postulados dos estudos sobre o letramento literário na Escola Estadual Segismundo Pereira, por algum motivo qualquer.

Além disso, caso os estudantes se recusassem ou manifestassem o desejo de deixar de participar da pesquisa, em qualquer fase de sua realização, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não haveria prejuízo a esses sujeitos, sendo-lhes devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes forneceram.

Por fim, os estudantes foram desligados automaticamente da pesquisa quando a intervenção pedagógica foi encerrada. Isso aconteceu quando os conhecimentos advindos das pesquisas sobre o letramento literário foram aplicados na turma pesquisada e a

metodologia de trabalho foi concluída, com o término da escrita dos diários reflexivos de leitura pelos estudantes.

4.7 Análise crítica dos riscos e benefícios

Há de se considerar que toda pesquisa envolve riscos. No entanto, tivemos a compreensão de que os sujeitos participantes deste trabalho não sofreram qualquer dano, visto que o local de realização da pesquisa foi a própria escola, num ambiente propício à leitura. A pesquisa foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa e o pesquisador foi a própria professora dos alunos. Quanto ao possível risco de identificação dos sujeitos de pesquisa, houve a garantia de sigilo quanto a suas identidades, que serão preservadas mesmo após a publicação dos resultados da pesquisa.

No tocante aos benefícios, acredita-se que a proposta ora apresentada trouxe muitos pontos positivos aos estudantes e à comunidade escolar como um todo, por trabalhar as questões da leitura, escrita, diversidade e respeito aos valores culturais por meio do letramento literário. Podem ser citados benefícios como: a participação em experiências de leitura e escrita que buscam desenvolver habilidades para um leitor crítico, reflexivo e atento para a construção de sentidos do texto literário, sob o viés da avaliação formativa proporcionada pelo diário reflexivo; a possibilidade de participar de aulas que foram planejadas especialmente para os participantes da pesquisa, buscando despertar nos sujeitos o prazer da experiência da leitura literária e desenvolver as habilidades próprias e específicas dessa leitura; a contribuição para minimizar possíveis dificuldades quanto à compreensão e interpretação do texto literário e, ainda, a contribuição para o cumprimento da cidadania, ao se trabalhar as leis 10.639/03 e 11.645/08, revelando o respeito à diversidade étnica e cultural de nosso país.

4.8 Local de realização das etapas

Para a realização das etapas desta pesquisa foram usadas as dependências da Escola Estadual Segismundo Pereira, localizada no bairro Santa Mônica, zona leste da cidade de Uberlândia. O bairro é hoje considerado o maior da cidade, com quase 40.000 habitantes, e a escola em questão é uma referência de ensino, acolhendo tanto estudantes do próprio

bairro quanto de outras regiões. A instituição possui atualmente cerca de 1650 estudantes, distribuídos entre turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em três turnos letivos. A turma selecionada para a pesquisa foi de 7º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, e o trabalho foi desenvolvido ao longo de cinco semanas letivas, em duas aulas semanais, totalizando 10 aulas.

A escolha do local e da turma se deu em detrimento das demandas do próprio Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), em que o trabalho de pesquisa deveria ser desenvolvido em uma turma do Ensino Fundamental, da qual o pesquisador fosse o professor de Língua Portuguesa regente da turma.

4.9 Ações decorrentes da proposta

Como ações decorrentes desta proposta de intervenção sugerimos a visita dos estudantes ao Museu do Índio, localizado à Rua Vitalino Rezende do Carmo, nº. 116, no bairro Santa Maria em Uberlândia, MG, a fim de mostrar um pouco mais sobre a história e a cultura indígena aos estudantes, num ambiente diferenciado da sala de aula. Outra proposta que pode ser viabilizada é a visita do pajé Henrique Gamarra e da cacique Kaun Poti Guarani à escola, para palestrarem sobre cultura indígena. Uma terceira possibilidade é uma apresentação cultural dos estudantes envolvidos na pesquisa. Essa apresentação pode ocorrer no sábado letivo referente às atividades do dia da consciência negra, e ser acompanhada pelos familiares dos estudantes, que poderão perceber os resultados da proposta. Para esse mesmo dia, ou em algum outro que convier, pode ser organizada a ida à escola do grupo de dança TerraCotta, que desenvolve um trabalho de pesquisa bastante rico relacionado à dança contemporânea com referências de matrizes negras. O grupo é composto por uberlandenses, e já fez apresentações em vários locais e eventos, inclusive na edição do Criança Esperança de 2012.

Ainda como possível ação a ser realizada, pode ser viabilizada a visita à escola de pelo menos um dos autores estudados, nesse caso, Júlio Emílio Braz. O autor costuma fazer rodas de conversa com estudantes de vários lugares do Brasil, a fim de divulgar suas obras e ideias a respeito da diversidade. Há também a possibilidade de levar à escola membros do Grupo Afreaka, que desenvolve um projeto de desmistificação da cultura africana por meio da realização de palestras junto a escolas de Ensinos Fundamental e

Médio. Por fim, há a possibilidade de publicação de matéria em jornal da cidade sobre as ações decorrentes da proposta de ensino ora apresentada nesta pesquisa.

4.10 Possíveis impactos e produtos pretendidos com a proposta

Como impactos dessa proposta, acredita-se que os estudantes passarão a reconhecer diferentes aspectos positivos das culturas negra e indígena, desmistificando uma visão estereotipada e arraigada a respeito do continente africano enquanto lugar de fome, pobreza, desnutrição e animais exóticos e do índio enquanto selvagem isolado do convívio com outras culturas. Espera-se, também, que a experiência do letramento literário, através da leitura dos contos e da escrita dos diários reflexivos, promova entre os alunos uma nova visão em relação às aulas de literatura na escola, contribuindo para a formação da identidade das crianças, além de promover nesses alunos, acima de tudo, um desejo de conhecer ainda mais diferentes culturas e realidades por meio da leitura de mundo, que precede e vai além da leitura das palavras, num processo em que linguagem e realidade estão dinamicamente imbricadas (FREIRE, 1988).

Do ponto de vista do professor pesquisador, destacamos a possibilidade de revisitar a prática pedagógica sob o olhar acadêmico, o que impactará de maneira bastante positiva as aulas, trazendo, além de enriquecimento pessoal, um enriquecimento imensurável para o fazer pedagógico e para os alunos.

Um dos produtos pretendidos com o presente trabalho de conclusão é a publicação de um livro de poemas com as temáticas africanas e indígenas retextualizados pelos estudantes a partir das histórias lidas, valorizando a escrita autoral e criativa e, sobretudo, a importância do registro para as ações de letramento literário. Outra possibilidade é a criação de vídeos das apresentações culturais feitas pelos estudantes. Além disso, há ainda outro produto, talvez mais plausível, que seria a publicação desses poemas em um diário virtual, mais conhecido como blog, em que os estudantes poderão trocar virtualmente opiniões sobre as obras lidas e dar sugestões de leituras uns aos outros.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

Na literatura tudo pode ganhar forma por meio da palavra. E a fantasia, material essencial da literatura, ganha corpo. Feita de fantasia, a literatura convida os leitores a voar.

Bartolomeu Campos de Queirós.
Sobre ler, escrever e outros diálogos (2012).

5.1 Métodos de coleta de dados e quantidade de sujeitos participantes

A análise ora apresentada pautou-se no levantamento de dados a partir de três instrumentos de coleta, a saber: questionário diagnóstico (ou inicial), diários reflexivos de leitura (orais ou escritos) e questionário final. Os questionários continham tanto perguntas fechadas quanto abertas, e sua análise se deu de forma interpretativa. As perguntas versaram sobre conhecimentos das culturas africana e indígena e, ainda, sobre as práticas de leitura comumente adotadas pelos estudantes, sendo que procuramos relacionar tais práticas à realidade do ensino de literatura na atualidade, de acordo com o que discutimos ao longo deste trabalho.

As ações de letramento literário foram realizadas com 31 alunos do 7º ano da Escola Estadual Segismundo Pereira, no entanto, como nem todos esses estudantes participaram de todas as etapas da proposta, consideramos válidos como sujeitos de pesquisa apenas aqueles que responderam aos três métodos de coleta de dados, totalizando 25 estudantes. Assim, a amostra final pesquisada contou com 50 questionários – 25 diagnósticos e 25 finais; 25 diários reflexivos escritos de leitura e mais uma série de transcrições realizadas a partir das respostas orais que os sujeitos de pesquisa deram durante os momentos de interpretação das histórias, que aqui denominados de diários reflexivos orais de leitura. A professora pesquisadora foi o mais fiel possível nas transcrições.

Dessa forma, apresentaremos nossas análises em três partes, relacionadas a cada método de pesquisa utilizado: 1) questionário diagnóstico; 2) diários reflexivos de leitura e 3) questionário final. Lembramos que tanto os diários escritos quanto orais estão sendo

considerados como um único método de coleta. Todos os materiais de coleta foram devidamente desidentificados, e adotamos a nomeação de A1 até A25 para garantir o anonimato dos participantes. Os modelos de questionários utilizados encontram-se nos anexos deste trabalho.

5.1.1 Questionário diagnóstico

O questionário diagnóstico contou com 22 perguntas, abertas ou fechadas, divididas em duas partes: a primeira, com 11 perguntas, sobre conhecimentos das culturas africana e indígena e a segunda, também com 11 questões, sobre práticas de leitura. A cada questão ou grupo de questões pertinentes ao mesmo assunto que forem analisadas, apresentaremos um pequeno comentário, sendo que, ao final da análise de todo o questionário, teceremos considerações a respeito do resultado alcançado.

A primeira análise refere-se à pergunta: “Quais são os contos ou histórias infantis que você se lembra de ter ouvido ou tido contato na infância, através de seus pais ou primeiros professores? Cite ao menos três”.

Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas: *Os três porquinhos* – 82%; *Chapeuzinho Vermelho e Cinderela* – 52% cada; *Branca de Neve* – 36%; *O Rei Leão* – 28%; *Tarzan* – 20%; *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Saci Pererê* e *Histórias bíblicas* – 16%; *Cachinhos dourados*, *Iara*, *Rapunzel*, *Bela Adormecida* e *Pocahontas* – 8% cada; *Mula sem cabeça*, *Alladin*, *Pato Donald*, *Mickey*, *Shrek*, *O Pequeno príncipe*, *Tainá* e *Pinóquio* apareceram em 4% da análise.

Esse resultado demonstra que, na imensa maioria dos casos, as referências literárias das crianças ligam-se à tradição clássica e, sobretudo, às histórias produzidas pela Disney. As poucas referências a histórias do universo indígena limitaram-se às histórias *Pocahontas* e *Tainá*. Cabe mencionar que a história de Pocahontas traz a visão do indígena idealizado, com valores subjugados pela cultura eurocêntrica. Houve, ainda, algumas menções ao universo folclórico brasileiro, muitas vezes associado às tradições indígenas. Quanto às histórias da tradição africana não houve qualquer referência.

A segunda pergunta analisada foi: “Você já leu algum livro de histórias africanas? Se sim, qual (is)?”.

Para essa pergunta as respostas foram as seguintes: Sim – 20%; Não – 28%; Não me lembro – 52%. Entre os alunos que responderam afirmativamente à pergunta, apenas um, ou 4%, soube mencionar o nome da obra, *A negra do amendoim*. Os demais, ou 16%, responderam que não se lembravam do nome. Em consulta à internet sobre a existência de alguma obra infantil ou juvenil com o nome citado, no site de buscas www.google.com, nenhuma inserção foi encontrada, demonstrando que o sujeito de pesquisa pode ter se equivocado ao responder ou até mesmo ter inventado essa resposta.

Já a terceira análise refere-se à pergunta: “Você já leu algum livro de histórias indígenas? Se sim, qual (is)?”.

Essa pergunta gerou as seguintes respostas: Sim – 28%; Não – 32%; Não me lembro – 40%. Entre as respostas afirmativas, figuraram os títulos: *Cem noites tapuias*, *Indiazinha*, *Pocahontas* e *Tainá*, esse último em dois questionários. Dois alunos, ou 8% dos sujeitos que responderam afirmativamente, alegaram que não se lembravam do nome do livro. Se considerarmos que em apenas 20% da amostra total de 25 questionários houve a menção à obra lida, concluímos que 80% dos estudantes não leu ou não se lembra de ter lido alguma obra indígena, um número muito elevado.

A quarta análise, por sua vez, refere-se à pergunta: “Você conhece algum mito ou lenda que faça parte da tradição africana? Se sim, qual (is)?”

Essa pergunta levou às seguintes respostas: Sim – 4%; Não – 40%; Não me lembro – 56%. O único sujeito de pesquisa que respondeu afirmativamente à pergunta não mencionou o nome da obra, demonstrando que provavelmente não se lembrava dessa informação. Considerando apenas os sujeitos que responderam efetivamente à pergunta, percebemos que 96% dos estudantes afirmaram que não se lembram ou não leram algum mito ou lenda de origem africana. Esse número é apenas muito elevado, mas extremamente preocupante.

A quinta pergunta analisada foi: “Você conhece algum mito ou lenda que faça parte da tradição indígena? Se sim, qual (is)?”

A essa pergunta foram dadas as seguintes respostas: Sim – 68%; Não – 8%; Não me lembro – 24%. Entre as respostas afirmativas, estavam: Saci Pererê, Tainá, Curupira, Uirapuru, Origem da mandioca, Origem do guaraná, Origem das estrelas, Origem das

onças. Entre os sujeitos que responderam afirmativamente, dois, ou 8%, não responderam qual era a história. Percebemos que os estudantes de fato tendem a associar o folclore ao universo indígena, haja vista a menção das histórias do Saci Pererê e do Curupira entre mitos ou lendas indígenas.

Por sua vez, a sexta pergunta analisada foi: “Você já teve, em algum momento, contato com a cultura africana? Se sim, em que situação se deu esse contato?”

As respostas a essa pergunta configuraram-se da seguinte forma: Sim – 36%; Não – 44%; Não me lembro – 20%. Quanto às situações de contato, os sujeitos referiram-se a: contato na escola anterior (8%); familiares baianos (8%); viagem à Bahia (4%); professor de inglês descendente de africanos (4%); no projeto em questão (12%). Tais respostas revelaram uma visão estereotipada e reduzida da cultura africana, visto que muitos estudantes associam o contato com essa cultura apenas ao fato de conhecerem baianos ou terem ido ao estado da Bahia, onde a presença africana e afrodescendente é mais marcante, ou ainda com o projeto de intervenção que seria desenvolvido.

Já a sétima questão em análise foi: “Você já teve, em algum momento, contato com a cultura indígena? Se sim, em que situação se deu esse contato?”.

As respostas a tal questionamento deram-se da seguinte forma: Sim – 44%; Não – 32%; Não me lembro – 24%. Entre as respostas afirmativas, a maioria, 16%, referiu-se à proposta de intervenção ora apresentada, enquanto as demais, referiam-se à visita ao Museu do Índio junto à escola anterior (8%); a oficinas dadas por indígenas também na escola anterior (8%); a uma viagem feita próximo a aldeias indígenas (4%) e à participação em um ritual indígena junto a familiares (4%).

A oitava questão, por sua vez, foi: “Você conhece algum livro escrito por um autor negro? Se sim, qual (is)?”

Esse questionamento gerou as respostas: Sim – 32%; Não – 32%; Não me lembro – 36%. Entre os alunos que responderam afirmativamente, dois citaram a biografia do lutador Anderson Silva, e os demais alegaram não lembrar o nome da obra. Utilizando como válidas apenas as respostas “não” e “não me lembro”, concluímos que em 68% da amostra os sujeitos revelaram não conhecer ou não se lembrar de livros escritos por autores negros, o que corrobora com nossa escolha em levar obras literárias com essa

característica para os estudantes, a fim de levá-los a rever possibilidades de leitura e reconhecer a qualidade da vasta produção literária da literatura negra, a começar por exemplos como Machado de Assis e Lima Barreto.

A nona questão analisada foi: “Você conhece algum livro escrito por um autor indígena? Se sim, qual (is)?”

Esse questionamento gerou as seguintes respostas: Sim – 4%; Não – 72%; Não me lembro – 24%. O único aluno que respondeu afirmativamente alegou que não se lembrava da obra, mas sabia que era uma lenda. Se considerarmos as demais respostas, chegaremos à informação de que 96% desconhecem a produção literária de autoria indígena. Podemos concluir, a partir desse dado, que essa produção tem sido totalmente apagada dos espaços escolares, comprovando a hipótese de que os estudantes praticamente nada conhecem dessa tradição e têm sido privados de (re)conhecerem a riqueza literária de tais obras.

Na primeira parte do questionário, as duas últimas perguntas solicitavam que os alunos citassem, de acordo com a percepção deles, cinco palavras que caracterizavam a África e cinco que caracterizavam os índios, respectivamente. As palavras mais citadas foram: *negros*, *fome* e *escravos*, em relação à África e *cocares*, *ocas* e *nudez*, em relação aos índios. Termos como *cultura* e *tradições* foram pouco utilizados, apenas em 20% das respostas. No entanto, a resposta mais surpreendente foi a escrita pelo sujeito de pesquisa A11: segundo esse estudante, ao pensar em África ele se lembrava do bispo “Edir Macedo falando que eles são satânicos”. Tal situação demonstra que, infelizmente, o preconceito e o desconhecimento parte, também, de figuras públicas, que a troco de ideologias religiosas desrespeitam toda uma tradição milenar. Ao menos, o estudante demonstrou uma postura crítica em relação ao fato, pois mencionou, oralmente, que achava absurda a fala do bispo, mas que sempre se lembrava dela quando lhe perguntavam algo sobre os africanos, por isso escreveu no questionário.

Para a segunda parte do questionário, que se referia às práticas de leitura entre os alunos participantes da pesquisa, adotaremos uma metodologia de análise mais concisa, apresentando, de maneira agrupada, os resultados obtidos por meio dos questionários diagnósticos.

Em linhas gerais, os estudantes afirmaram que gostam de ler, resposta dada em 80% dos casos, sendo que os outros 20% apontaram gostar de ler “às vezes”. Quanto à frequência desses alunos em relação à leitura de obras literárias, observou-se que, em 40% das respostas, eles afirmaram que leem ‘todos os dias’; em outros 40%, igualmente, esses alunos afirmaram ler ‘de vez em quando’ e no restante das respostas, 20%, afirmam ler aos finais de semana ou nas férias.

Essas respostas parecem relacionar-se adequadamente com a quantidade de livros lidos por ano estimada pelos estudantes: em 44% dos casos eles afirmam ler mais de 12 livros literários nesse período; em 28%, sustentam ler de seis a nove exemplares e, no restante da amostra, 28%, os alunos alegaram ler cerca de três a cinco obras literárias ao ano. Perguntados se haviam lido algum livro nos últimos três meses e qual o nome da obra, 80% dos alunos afirmaram que sim, leram alguma obra, e entre os títulos, *Diário de um banana* é o mais citado, em 16% das respostas. Os outros títulos são muito variados, desde obras mais antigas, como *A morte tem sete herdeiros*, de Stella Carr e Ganymedes José, até as séries *Fala sério, mãe!*, de Thalita Rebouças, e *Lenda dos guardiões*, de Kathryn Lasky, editadas atualmente.

Quanto à pergunta se o aluno estava lendo algum livro no presente, 72% responderam que sim e 28% alegaram que não. Em relação às obras que estavam sendo lidas, a situação revelada foi similar à anterior. Constaram nas respostas obras como *O pequeno príncipe*, *A culpa é das estrelas*, *Querido diário otário* e *A menina que roubava livros*, revelando uma grande gama de estilos. Já em relação aos incentivadores de leitura, a pesquisa revelou que a maioria, 28%, lê livros por iniciativa própria; 19% acatam sugestões do professor ou de amigos; 20% escolhem pelo título ou quando veem a obra na biblioteca; 14% pesquisam obras pela internet; 14% definem a escolha pela capa ou leem quando ganham de presente, e outros 5% escolhem suas leituras pelas informações da contracapa do livro.

A quantidade de livros literários que os estudantes estimaram ter em casa gira em torno de 10 a 50 exemplares em 40% das respostas, enquanto em 24% das residências há mais de 50 títulos literários e em 36% dos lares há menos de dez livros. Em relação à maneira como os alunos percebem a leitura, 35,7% afirmam que ler é um prazer; 31% vêem na leitura uma forma de aprender; 28,5% acreditam que a leitura é um passatempo e 4,8% veem na leitura uma obrigação.

A frequência com que os filhos veem os pais lendo obras literárias também foi mensurada. Em 32% dos casos, os alunos afirmaram que os pais leem sempre; em 20%, os pais leem ‘de vez em quando’, e em 48% das respostas os filhos afirmam que nunca ou quase nunca veem os pais praticarem a leitura literária, demonstrando que as famílias brasileiras, em geral, leem muito pouco. Os dados assimilam-se com a presença da literatura na escola. Ao serem perguntados se a instituição oferecia minicursos ou oficinas de leitura literária, cerca de 68% dos estudantes afirmaram que não; 8% responderam que sim, e os demais 24% sustentaram que a escola oferece esses momentos ‘às vezes’.

A partir do diagnóstico realizado, foi possível confirmar algumas de nossas hipóteses e refutar outras. As hipóteses que confirmamos dizem respeito à sub-representação das culturas negra e indígena no espaço escolar, bem como suas respectivas literaturas, além de uma visão estereotipada e exótica que os alunos fazem em relação ao negro e ao índio. Essa visão ficou claramente comprovada nas palavras usadas para caracterizar a África, tais como *negros, escravos, pessoas pobres, savana e animais selvagens*; e os índios, tais como *cocares, ocas, rituais e nudez*, observadas na maior parte dos questionários. Também como esperávamos, comprovamos a hipótese de que a instituição não tem promovido ações sistemáticas de letramento literário. É certo que essas ações não se resumem ao fato de a escola oferecer oficinas ou minicursos de leitura literária, mas a mínima parcela de 8% que respondeu afirmativamente à pergunta demonstra que mais ações nesse sentido precisam ser realizadas.

Ainda em relação à escola, uma hipótese que tínhamos era a de que iríamos encontrar ações relacionadas à temática do negro ainda presentes ou com sua devida reverberação nesse ambiente, visto que a instituição foi atendida pelo Subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFU). Contudo, essa hipótese não foi confirmada, haja vista o fato de os alunos não terem mencionado qualquer contato com as culturas africana e indígena na escola antes da proposta de intervenção que realizamos. De qualquer forma, cabe fazer uma ressalva sobre essa questão: a atuação do subprojeto citado na Escola Estadual Segismundo Pereira se deu entre os anos de 2011 a 2013, e os alunos que participaram da pesquisa entraram na instituição em 2014. Ainda assim, acreditamos que apenas ações pontuais não contemplam a necessidade de se trabalhar efetivamente as temáticas étnico-raciais na escola, por isso, defendemos que as ações desse importante subprojeto ainda

deviam reverberar de alguma forma no ambiente escolar, mesmo após o seu encerramento.

Quanto às práticas de leitura, concluímos que a grande maioria dos estudantes gosta de ler e mantém práticas de leitura literária, nos mais variados gêneros, apesar de não terem na família muitos exemplos de leitores assíduos. Os alunos possuem livros literários em casa, buscam sugestões de leitura na internet ou acatam-nas pela indicação do professor ou de amigos, mostrando que têm lido, em média, cerca de sete a oito livros por ano. Esse número é considerado positivo para nós. No entanto, essas práticas de leitura não têm se dado em relação às temáticas étnico-raciais, visto que nenhum dos estudantes cita a leitura atual ou anterior de alguma obra pertencente às literaturas negra e indígena. Tal resultado demonstra a falta de ações sistemáticas de valorização desses sistemas literários, na escola e em outros espaços, visto que, na maioria dos casos, eles ainda são desconhecidos, como pudemos comprovar pelas respostas dos estudantes às perguntas relacionadas às literaturas do negro e do índio. Isso demonstra a relevância da proposta que apresentamos.

Considerando o exposto, partiremos à análise dos diários reflexivos de leitura, no intuito de avaliar como os estudantes perceberam as ações de letramento literário realizadas no desenvolvimento da proposta de intervenção.

5.1.2 Diários reflexivos de leitura

Os diários reflexivos de leitura representaram, sem dúvida, um importante e valioso instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa-ação que desenvolvemos foram muito participativos durante as ações de letramento literário, gerando uma vasta gama de material gravado e de transcrições das falas realizadas ao longo das interpretações das histórias contadas, totalizando mais de cinco horas de gravação.

Diante da quantidade e extensão do material coletado, fizemos um recorte daquilo que foi mais representativo para essa pesquisa, entre falas dos alunos e seus textos escritos. Entre os textos escritos, selecionamos três exemplos, cuja autoria foi dos sujeitos A6, A9 e A25. Quanto ao material oralizado, serão mencionadas as falas proferidas pelos sujeitos A9, A11 e A16, também no total de três inserções.

No primeiro encontro, muitos alunos manifestaram a surpresa por ver como os africanos agiam em coletividade, mas uma fala proferida após a leitura da história *O baobá e eu*, em especial, surpreendeu pela representação exótica que os alunos normalmente têm da África. Ao ser perguntado sobre o que havia aprendido com aquela história, o sujeito de pesquisa A11 disse a seguinte frase: “Eu achava que o baobá era só um mito do Pequeno Príncipe”. A fala demonstrou, claramente, o desconhecimento dos alunos sobre a realidade africana, comprovado ainda pelos sujeitos que também disseram não saber que a árvore de fato existia. A história lida desmistificou a ideia de que o baobá seria apenas uma invenção, e os alunos perceberam que seu caráter sagrado é muito respeitado pelos africanos, ao longo das gerações.

No segundo encontro, em que foram produzidos diários escritos, foi possível perceber como se deu o diálogo dos sujeitos leitores com o texto literário. As histórias lidas foram, respectivamente, *A pele nova da mulher velha*, de Daniel Munduruku, e *O homem que carrega a morte nas costas*, de Júlio Emílio Braz. Três dos diários representam bem como as histórias lidas mexeram no imaginário dos estudantes. Mantivemos a escrita fidedigna dos textos, inclusive com desvios gramaticais. Vamos aos exemplos:

Diário reflexivo – Sujeito A6

O primeiro texto foi bom, mas o segundo é bem mais interessante. O primeiro não chamou minha atenção, as pessoas ficavam desprezando a senhora, costumamos ver pessoas respeitando os mais velhos. Já o segundo gostei, pois todos riram do irmão da noiva e no final perceberam que ele estava certo, se ele tivesse deixado de lado que o marido de sua irmã tinha duas bocas, ela teria sida devorada.

Os dois títulos despertaram minha vontade de ler. Na primeira história, eu mudaria o final, pois não gosto de ficar solitária. E no segundo eu não mudaria nada.

Diário reflexivo – Sujeito A9

Quando ouvi o título “A pele nova da mulher velha” pensei que ela tinha o espírito ou a mente jovens, apesar de seu físico envelhecido. Fiquei surpresa ao ver que as “peles” tanto nova, quanto velha, na história, eram como uma roupa. Pessoalmente, não gostei da história, mas a achei bem interessante. Pelo fato de que as pessoas da tribo não gostavam dela só por ela ser velha, ainda que deviam existir outros idosos na aldeia e por ela voltar a ser velha. Por outro lado, achei interessante pelo fato de que ela conseguiu (ainda que por pouco tempo) o que queria e o título atravessa ou supera as

expectativas. Se eu fosse modificar a história eu faria que ela continuasse a ser jovem e voltaria a ser feliz.

Já com o título “O homem que carregava a morte nas costas”, eu achei que ele carregava a morte de uma pessoa próxima, como que culpado. Achei de certa forma horrível ele literalmente carregar a morte nas costas, ou seja, por trás do homem havia um demônio, a morte. Não gostei do conto por causa do final trágico e por me lembrar uma outra história que me trouxe pesadelos.

Gostei da aula e para mim foi o conhecer de uma nova história.

Diário reflexivo – Sujeito A25

As histórias são curtas, porém muito interessantes, ao ler o título, tive uma idéia totalmente diferente do que realmente se tratava, ao ler o título, imaginei algo voltado aos sentimentos das pessoas e não às suas aparências.

No primeiro texto, vale destacar, a diferente forma de acreditar e respeitar pessoas novas e velhas. No segundo, o termo “a morte nas costas”, se refere a segunda boca do homem, capaz de causar a morte.

As histórias são diferentes do que eu pensei ao ler o título, porém, foram ainda mais legais do que eu esperava, sem contar que ao prestarmos bastante atenção, a finalidade são moralizantes.

É possível perceber, por meio da leitura dos diários, como os sujeitos dialogaram com as histórias de maneiras distintas. Cada um fez associações com diferentes ideias ou situações particulares, colocando-se no lugar das personagens. No texto do sujeito A6, por exemplo, há o desejo de mudar o final da história para que a velha não ficasse sozinha, sendo que essa é uma situação da qual o sujeito de pesquisa afirma também não gostar. É como menciona Rildo Cosson (2012), ao defender que no texto literário podemos ser outros, ou viver como outros, sem deixarmos de ser nós mesmos. Já no diário do sujeito A9 o conto lido lembrou uma situação desagradável de um pesadelo, levando o leitor a não gostar da história, ao contrário do sujeito A25, que se surpreendeu ao encontrar histórias mais “legais” do que esperava. Isso expressa como o ato da leitura comunica-se com o indivíduo em instâncias mais profundas do que se pode supor e que os diários reflexivos revelam facetas importantes a respeito de como pode haver essa comunicação.

Já as falas dos sujeitos A16 e A19 foram proferidas no terceiro encontro, ao final da leitura das histórias *Depois do dilúvio*, de Daniel Munduruku, e *Aguemon*, de Carolina Cunha. Essas histórias foram muito válidas por colocar, de uma forma leve e sem prescrições, questões que envolviam diferentes concepções religiosas. Sobre esse aspecto, os alunos perceberam o fato de haver, entre os africanos e indígenas, diferentes divindades ligadas à natureza e animais com características divinas. Por mais que isso parecesse estranho à cosmovisão dos alunos, eles relataram que o respeito às diferentes religiões e pontos de vista deve ser priorizado. As falas transcritas a seguir demonstram isso: “cada um tem uma história e não significa que está errado, os mitos foram interessantes para mostrar isso (16)” e “aprendi que os africanos e indígenas têm vários deuses, e diversos povos retratam de formas diferentes a mesma história (A9)”. Essas falas foram capazes de mostrar que a proposta de intervenção fez com que os alunos revissem preconceitos sobre as culturas africana e indígena, o que era um dos objetivos deste trabalho, mostrando que a intervenção surtiu o efeito esperado nesse sentido.

Ademais, a análise do questionário final apresenta outros detalhes sobre o resultado das ações de letramento literário propostas.

5.1.3 Questionário final

O questionário final buscou avaliar, de maneira sucinta, quais foram os aprendizados que os alunos tiveram por meio da proposta de intervenção realizada. Esse questionário contou com seis questões, sendo que quatro delas eram exatamente iguais às perguntas feitas no diagnóstico inicial. Essas perguntas foram: “Você já teve, em algum momento, contato com a cultura africana? Se sim, em qual situação?”; “Você já teve, em algum momento, contato com a cultura indígena? Se sim, em qual situação?”; “Escreva de três a cinco palavras que caracterizem a África para você” e “Escreva de três a cinco palavras que caracterizem os índios para você”. Quanto às duas perguntas restantes, diferentes do questionário inicial, foram: “O que você aprendeu sobre as culturas africana e indígena nesse projeto?” e “O que é literatura para você?”. As análises das respostas dadas a tais questionamentos estão na sequência.

As respostas dadas às duas primeiras perguntas nos revelaram que a maioria dos alunos consideraram ter tido contato com as culturas africana e indígena apenas por meio do projeto realizado, em 68% dos casos. Outros 28% revelaram não se lembrar de ter tido contato com tais culturas e um aluno, ou 4%, alegou que esse contato se deu por meio da comida e histórias. Essas respostas mostraram que a maior parte dos alunos participantes ainda não se deu conta da amplitude dessas culturas, ao acreditarem que o projeto foi o primeiro momento de contato com as mesmas, esquecendo-se de que muito de nossas ações são fruto da influência negra e indígena, na música, na alimentação, na língua, enfim, em vários aspectos. Os cerca de 28% que responderam não se lembrar desse contato provavelmente fazem uma distinção entre cultura e literatura, visto que as histórias literárias promoveram o encontro com as culturas africana e indígena por meio de novos olhares, talvez não compreendidos por alguns estudantes. Tal resultado demonstra o que discutimos anteriormente nesse trabalho: são necessárias mais ações, que sejam sistemáticas, se quisermos de fato desenvolver um trabalho efetivo de educação para as relações étnico-raciais. A proposta que iniciamos é um passo importante nessa caminhada, contudo, esse foi só o início de um longo processo de conscientização.

Já em relação ao terceiro e quarto questionamentos, em que se pedia a citação de três a cinco palavras relacionadas à África e aos índios, foi possível perceber uma pequena, mas válida mudança de perspectiva dos estudantes. Quanto à África, a palavra *negros* continuou sendo a referência mais direta encontrada, no entanto, termos com conotação pejorativa foram menos elencados, tais como *pobreza*, *fome*, *ebola* e *canibalismo*, cedendo lugar a termos positivos, como *cultura*, *histórias*, *tradições* e *respeito à natureza*. Essa mesma característica pôde ser observada nas respostas sobre o povo indígena, em que figuraram termos como *lendas*, *cultura diferente*, *artesanato* e *pinturas*, sendo que em nenhum questionário apareceu a palavra *nudez*. As novas respostas dadas pelos alunos representaram um avanço extremamente positivo, na medida em que revelaram uma mudança de perspectiva dos estudantes quanto às representações estereotipadas que normalmente se veem em relação às culturas negra e indígena. Nesse sentido, a fala do sujeito de pesquisa A2 vem corroborar esse pensamento: “ainda tem (*sic*) muita ideia de fome e nudez sobre a África e os índios, mas aprendi que existe muito mais que isso, eles têm mais conhecimentos que pensamos”.

Para finalizar a presente análise, destacamos as respostas dadas às perguntas relacionadas diretamente à proposta apresentada e à literatura. Percebemos que a proposta levou os estudantes a reverem preconceitos, já que muitos responderam que deixaram de tê-los em relação a muitas nuances desconhecidas sobre as culturas africana e indígena. Também foi possível observar que a imensa maioria achou muito interessante conhecer novas culturas por meio da literatura, que consideraram como a forma de representar as origens e a história de um povo, passadas de geração a geração, além de ser uma fonte de prazer e conhecimento. Contudo, a resposta escolhida para fechar essa seção, dada por A19, foi a concretização exitosa de tudo o que propusemos, mostrando que o letramento literário pode superar todas as expectativas que criamos. A resposta dada foi simples, porém, contundente. Afinal, o que é literatura? “A literatura é a vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a temática do ensino de literatura associado às questões étnico-raciais na escola, sabíamos que este não seria um caminho fácil, pois precisaríamos abrir espaços no ambiente escolar tanto para a educação literária, quanto para as temáticas do negro e do índio, tão envolvidas, no senso comum, por estereótipos e preconceitos. No entanto, aceitamos o desafio, e buscamos apoio na teoria e nas experiências de anos de profissão para propor as mudanças necessárias e superar as barreiras que estavam ali para serem transpostas.

Nesse desafio, acabamos por desenhar alguns contornos importantes. O primeiro revelou que as representações ainda estereotipadas e preconceituosas feitas em relação ao negro e ao índio, disseminadas socialmente, são fruto de um longo e complexo processo de exclusão desses povos em diversos espaços, sobretudo na escola e na literatura, como demonstram os estudos de Proença Filho (2004) e Graça Graúna (2013). A revisitação desse processo e as lutas dos Movimentos Negro e Indígena levaram às ações afirmativas de reparação, ocorridas especialmente na última década e aqui representadas pelas leis federais 10.639/03 e 11.645/08. Essas ações, contudo, não atingiram plenamente seus objetivos até o momento presente, mostrando que ainda há um longo caminho a ser percorrido. O segundo contorno que delineamos diz respeito às funções que a literatura desempenha na construção da identidade dos sujeitos, atuando diretamente no imaginário e promovendo o diálogo entre o homem e o mundo, fazendo com que novas configurações desse mundo sejam possíveis. Dentre essas funções a humanização tem destaque, já que, como nos revela Antonio Candido (2011), sem a literatura incorremos no risco de desorganização pessoal ou de frustração mutiladora. Vista assim, a literatura é alimento, acima de tudo, do espírito.

Importante também foi delinear que, dentro da literatura, diferentes percepções e cosmovisões se fazem presentes. Quando pensamos nessas cosmovisões, 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 (1979), 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 de uma perspectiva histórica, a partir das leituras que fizemos, principalmente, das considerações de Regina Zilberman (2007, 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. Um exemplo desse pensamento é representado pelos PCN, que, apesar de proporem uma nova perspectiva no tratamento da linguagem, vista sobretudo pela aproximação entre o proposto no documento com os preceitos de Bakhtin (1997), não abordam sistematicamente o letramento literário, demonstrando diretrizes muitas vezes vagas e que demonstram a falta de espaços adequados para a leitura literária na escola. Nesse sentido, percebemos que o trabalho focado apenas no uso pragmático da língua, apesar de desenvolver competências importantes, não é suficiente para abarcar as especificidades do texto literário. Mas, felizmente, apesar desse cenário aparentemente pessimista, novos caminhos têm sido propostos.

Por isso, tentamos promover a abertura desses espaços, por meio de uma proposta de letramento literário que visou a uma prática de leitura em que o texto literário, concretização material do imaterial, fosse revelado em sua interação com o leitor. Sobre o letramento literário, o principal contorno que desenhamos revelou que este tipo especial de letramento diz respeito a práticas sociais de leitura em que o texto está aberto a plurissignificações, sendo que tais práticas promovem uma nova compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, num movimento de apropriação da literatura e de construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009).

Além de perceber o letramento literário enquanto prática social, em nossa proposta de intervenção tentamos demonstrar que o texto literário possui especificidades, e o trabalho em sala de aula a partir desses textos precisa ir além do prazer e do conhecimento tomados isoladamente. Tudo isso sem desrespeitar a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Por isso, propusemos práticas de letramento literário com textos das literaturas

negra e indígena, buscando, mais que preencher lacunas, a formação da identidade leitora crítica que tanto ensinamos. No entanto, sabemos que a literatura está sempre em devir. As práticas de letramento advindas desse movimento ininterrupto devem ser constantemente ressignificadas, por isso, nossa proposta fica em aberto, para que novas pessoas possam fazer proveito e, possam, também, sentir-se à vontade para reconfigurá-la da maneira que mais se adapte às suas realidades.

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

ABRANCHES, Henrique. *Da mitologia tradicional ao universalismo literário*. Luanda: União dos Escritores Angolanos. Entrevista concedida a Aguinaldo Cristóvão. Publicada em jan. 2010. Disponível em: <<http://www.ueangola.com/entrevistas/item/379>>. Acesso em: 12 jun 2015.

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARBOLEYA, V. J. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. In: *Revista África e Africanidades*. Ano I, n. 3. Nov. 2008. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/O_negro_na_literatura_infantil_apontamentos.pdf. Acesso em: 01 jul 2014.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A.E; MOLL, J. (Org.). *Para além do Fracasso Escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 11-26.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 185p.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAYARD, P. *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Paris: Minuit, 2007.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. 3. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

_____. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Poesia negra brasileira: antologia*. Porto Alegre: AGE, IEL, IGEL, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BONIN, I. T.; KIRCHOF, E. R. Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. In: *Revista Práxis*

Educativa. Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 221-238, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 01 jul 2014.

BORGES, P. H. P. O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios. In: *Princípios*, vol. 88, n. 80. São Paulo: ago./set. 2005. p. 42-48.

BOUDREAU, Diane. *Histoire de la littérature amérindienne au Québec*. Montréal: Édition de l'Hexagone, 1993.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa*. Brasília: 1998, 106 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à Literatura Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

_____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. 272 p. p. 171-193.

_____. A literatura e a formação do homem In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34, 2002. 392 p.

CHIAMPI, Irlemar. *O realismo maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. 1ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

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

COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do Ensino da Literatura Infantil*. Curitiba: Ibepex, 2007.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999. 140 p.

DADIE, G. A. G. S. *Personagens negros, protagonistas nos livros de educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo*. 2013. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-103728/es.php>>. Acesso em: 16 jun 2015.

DELMANTO, D. & CARVALHO, L. B. *Jornadas.port - Língua Portuguesa*. 6º ano. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31. p. 11-23, jan./jun. 2008.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EESP. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Segismundo Pereira*. Uberlândia, 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 1ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. In: *Revista Econômica*, vol. 6, n. 2. Rio de Janeiro: dez. 2004. p. 291-312. Disponível em: <http://www.revistaeconomica.uff.br/index.php/revistaeconomica/article/view/182/155>. Acesso em 13 dez 2014.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

_____. *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

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

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FUNARI, P. P.; PIÑON, A. *A temática indígena na escola*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GAMA-KHALIL, M. M. Os inquietantes e insólitos anjos latino-americanos. In: *A cor das letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana*, n. 15. Feira de Santana, 2014. Disponível em: http://www.uefs.br/portal/arquivos/cor_das_letras_n.%2015_2014.pdf. Acesso em: 19 jul. 2015.

GARCÍA, F. Quando a manifestação do insólito importa para a crítica literária. In: _____; BATALHA, M. C. (orgs.) *Vertentes teóricas e ficcionais do Insólito*. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.

GARCÍA, F.; SANTOS, R. M.; BATISTA, A. M. S. O insólito na narrativa ficcional: questões de gênero literário - o Maravilhoso e o Fantástico. In: *Anais do III Congresso de Letras da UERJ*. São Gonçalo, 2006. Disponível em: http://www.flaviogarcia.pro.br/textos/doc/o_insolito_na_narrativa_ficcional.pdf. Acesso em: 18 jul 2015.

GARUBA, Harry. Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. Tradução de Elisângela da Silva Tarouco. In: *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 235- 256, 2012. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/707/532>. Acesso em: 18 jul 2015.

GINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em Teoria da Literatura. In: *Revista da Anpoll*, vol. 1, n. 13, p. 51-71. Florianópolis: jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/528/538>. Acesso em: 16 jul 2015.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil/Juvenil, sociedade e ensino. In: *Anais do 16º COLE*. Campinas: ABL, 2007. Vol. único. p. 01-10. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf. Acesso em: 13 jun 2015.

_____. 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.

_____. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GREMAUD, Amaury Patrick. Democratização de acesso, currículo e qualidade de ensino na educação básica brasileira. In: *Gestão da Rede Pública para Supervisores e Dirigentes de Ensino – Módulo 1*. [s.n.t.] 17 p. Apostila. Disponível em: <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/mgme%5Ctexto%20com%20tabelas.pdf>. Acesso em: 14 jun 2015.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, 135p.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. In: *Revista técnico científica do ICPG*, vol. 3 n. 10. Blumenau: jan./jun., 2007.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 328 p.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. In: *Revista Estudos Avançados*, vol.18, n. 50. São Paulo: jan./abr. 2004. p. 21-30. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9966/11538>. Acesso em: 16 jul 2015.

_____. Literatura e consciência. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, n. 28. São Paulo: USP, 1988.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aithesis* e *katharsis*. In: _____ et al. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 85-103.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs). *Literatura Afro-brasileira*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento de corações. In: *Letra Indígena*, vol. 02, n. 2. São Carlos: jul./dez. 2013. p. 29-33.

KLEIMAN, A. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Santa Cruz do Sul: Signo, v. 32, n. 53, p.1-25, dez, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Um Brasil para crianças – para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 108 p.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. Niterói: EdUFF, 2000.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. 204 p. p. 101-115.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Ensino de História da África no Brasil: caminhos e descaminhos de uma luta contra o racismo velado. In: *Revista Novas Ideias*, vol. 1, n. 1. Recife: jan./jun. 2008, p. 53-74.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTHA, A. A. P. Autoria indígena na produção infantojuvenil contemporânea. In: *Anais do Seminário Internacional de História da Literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 324-334, 2012. <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/3.pdf>>. Acesso em: 01 jul 2014.

MARTHA, A. A. P.; FANTINATI, C. E. Ora (d)ireis) contar histórias! In: BENITES, S. A. L.; PEREIRA, R. F. *À roda de leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis: ANEP, 2004.

MORAIS, Josenildo Oliveira de. *A literatura infantil como instrumento de denúncia da ditadura militar*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011. Disponível em: <<http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/dissertacoes/Dissertacoes2011/Josenildo.pdf>>. Acesso em: 09 set 2015.

MORIN, Edgar. La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. In: *Revue Internationale de Systémique*, v. 9, n. 2. Paris: Afcet-Dunod, 1995. 200 p.

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

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 95 p.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.

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.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca. (orgs). *As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez*. Uberlândia: GPEA; CAPES, 2013.

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.

- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- POTIGUARA, Eliane. A tinta, a palavra na tradição oral e a escrita em língua indígena. In: *Leetra Indígena*, vol. 1, n. 4. São Carlos: jan./jun. 2014. p. 17-20.
- PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: *Revista Estudos Avançados*, vol. 18, n. 50. São Paulo: jan./abr. 2004. p. 161-193.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Júlio Abreu (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. In: *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 09 jul 2014.
- SANTO, M. I. E. As histórias dos antigos (mitos de nossas culturas indígenas) e o encontro com o feminino. In: *Leetra Indígena*, vol. 1, n. 4. São Carlos: jan./jun. 2014. p. 29-34.
- 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.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. 236 p. p. 21-37.
- SCHARF, R. F. *A escola e a leitura: prática pedagógica da leitura e produção textual*. 2000. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências Humanas e de Letras e Artes, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2000. Disponível em: http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_escola_e_a_leitura.pdf. Acesso em: 13 dez 2014.
- SCHWARTZ, Jorge. Negritude e negritude. In: *Vanguardas latino-americanas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 1995.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, jan-abr, n. 25, 2004, p. 5-17.
- _____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 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. *Letramento e Alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

- _____. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- THIÉL, Janice. Uma literatura em ascensão. In: *Carta Fundamental*: São Paulo, n. 58, p. 8-11, mai 2014. Entrevista concedida a Tory Oliveira.
- _____. 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.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986. 108 p.
- TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-151.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. Col. Debates 98.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *O impacto do racismo na infância*. Brasília, 2010. 16p. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf. Acesso em: 16 jul 2015.
- VARGAS, D. J. R. Animismo e Realismo Animista. In: *Anais da X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação – SEPesq*. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2014.
- VARGAS, D. J. R.; SILVEIRA, R. C. O insólito na literatura e a cosmovisão africana. In: *Letras & Letras*, v. 30, n. 1. Uberlândia: UFU, ILEEL, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 17 jul. 2015.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição. Papirus, 2002.
- 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. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. 1ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 245-266.
- _____. 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.

REFERÊNCIAS DAS OBRAS USADAS NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas Negras*. Ilustrações de Salmo Dansa. São Paulo: FTD, 2001.

CUNHA, Carolina. *Aguemon: mito da criação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIMA, H. P.; GNEKA, G.; LEMOS, M. (orgs). *A semente que veio da África*. Ilustrações de Véronique Tadjó. São Paulo: Salamandra, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. Ilustrações de Rogério Borges. 3ª ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2007.

_____. *Como surgiu: mitos indígenas brasileiros*. Ilustrações de Rosinha. 1ª ed. São Paulo: Callis, 2011.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário diagnóstico

Questionário sobre conhecimentos das culturas africana e indígena e práticas de leitura

Responda a este questionário com muita sinceridade. Ele é muito importante para nossa pesquisa. Desde já agradecemos sua participação!

Questionário nº.: _____

Idade: _____

Sexo: _____

PARTE I – Conhecimentos sobre culturas africana e indígena

01. Quais são os contos ou histórias infantis que você se lembra de ter ouvido ou tido contato na infância, através de seus pais ou seus primeiros professores? Cite ao menos três.

02. Você já leu algum livro de histórias africanas?

() Sim

() Não

() Não me lembro

Se sim, qual (is)? _____

03. Você já leu algum livro de histórias indígenas?

() Sim

() Não

() Não me lembro

Se sim, qual (is)? _____

04. Você conhece algum mito ou lenda que faça parte da tradição africana?

() Sim

() Não

() Não me lembro

Se sim, qual (is)? _____

05. Você conhece algum mito ou lenda que faça parte da tradição indígena?

() Sim

() Não

() Não me lembro

Se sim, qual (is)? _____

06. Você já teve, em algum momento, contato com a cultura africana?

- () Sim
() Não
() Não me lembro

Se sim, em que situação se deu esse contato?

07. Você já teve, em algum momento, contato com a cultura indígena?

- () Sim
() Não
() Não me lembro

Se sim, em que situação se deu esse contato?

08. Você conhece algum livro escrito por um autor negro?

- () Sim
() Não
() Não me lembro

Se sim, qual (is)? _____

09. Você conhece algum livro escrito por um autor indígena?

- () Sim
() Não
() Não me lembro

Se sim, qual (is)? _____

10. Escreva de três a cinco palavras que caracterizem a África para você.

11. Escreva de três a cinco palavras que caracterizem os índios para você.

PARTE II – Práticas de leitura

01. Você gosta de ler?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

02. Como são as suas práticas de leitura de livros literários?

- () Leio todos os dias.
- () Leio aos finais de semana.
- () Leio só de vez em quando.
- () Leio só uma vez por mês.
- () Leio apenas nas férias.
- () Nunca tentei ler livros de literatura.
- () Muitas vezes começo a ler um livro, mas não acabo.
- () Nunca li um livro até o fim.

03. Quantos livros você lê por ano? (Sem contar com os manuais escolares)

- () Nenhum.
- () Um a dois.
- () Três a cinco.
- () Seis a nove.
- () Dez a doze.
- () Mais de doze.

04. Você leu algum livro de literatura nos últimos três meses? Se sim, qual?

- () Sim
- () Não

Resposta: _____

05. Está lendo algum livro atualmente?

- () Sim.
- () Não.

Se sim, indique o seu título e/ou autor: _____

06. Você procura um livro para ler:

- () Por iniciativa própria
- () Por indicação do professor / amigo
- () Pelo título ou nome do livro
- () Pela capa e figuras
- () Quando ganha de presente
- () Quando o vê na biblioteca
- () Ao pesquisar sobre ele na internet
- () Outro jeito. Qual? _____

07. Você possui livros literários em casa?

- ☐ Não
- ☐ Sim

08. Se a resposta for sim, qual a quantidade de livros literários que existe em sua casa?

- ☐ Menos de 10
- ☐ De 10 a 50
- ☐ De 50 a 100
- ☐ Acima de 100

09. Para você, a leitura é acima de tudo (você pode marcar mais de uma opção):

- ☐ Uma obrigação
- ☐ Um prazer
- ☐ Uma forma de aprender
- ☐ Um passatempo
- ☐ Uma chatice
- ☐ Outro. Qual? _____

10. Com que frequência vê seus pais/responsáveis lendo livros literários?

- ☐ Sempre (Mais de uma vez por semana)
- ☐ De vez em quando (A cada quinze dias)
- ☐ Quase nunca (Menos de uma vez por mês)
- ☐ Nunca (Não vejo meus pais/responsáveis lendo livros de literatura)

11. A sua escola oferece minicursos ou oficinas de leitura literária?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

ANEXO B - Folha de orientações para a elaboração de diários reflexivos de leitura

Orientações para elaboração de um ‘Diário reflexivo de leitura’

Escrever ou oralizar um diário reflexivo de leitura é, como o próprio nome diz, fazer uma leitura reflexiva do texto e registrar por escrito ou por meios orais essas reflexões. Não é fazer um resumo da história do livro. Fazer um diário reflexivo de leitura é expressar suas impressões e opiniões sobre o livro, procurando demonstrar como foi sua experiência de leitura.

1. *Antes de iniciar a leitura, observe todas as informações - (verbais ou não verbais) - que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto:*

A capa, a contracapa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, as indicações bibliográficas etc. Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que você já for tendo a respeito do texto a ser lido, a fim de levantar hipóteses sobre o conteúdo. Mas, lembre-se: as informações sobre autor e obra são apenas o começo, o diário começa mesmo com a sua leitura e suas reflexões.

2. *Observe o título da história e registre em seu diário suas impressões:*

- Gostou ou não?
- O título despertou em você a vontade de ler?
- Que tipo de texto espera encontrar?
- Sobre o que você acha que o texto trata?

3. *Registre, em áudio ou por escrito, se houve dificuldades de leitura e os procedimentos para a solução.*

Exemplo: Se faltou clareza do autor; faltou algum tipo de conhecimento necessário para a compreensão; palavras pouco usuais; frases muito longas; pensamento abstrato do autor etc. Anote os trechos que não compreender, se assim o desejar.

Possíveis soluções: utilização de dicionário; relacionar com o sentido geral da frase e da história; verificar se há algum esclarecimento no próprio texto; perguntar ao colega ou ao professor.

4. *À medida que for lendo, observe sua compreensão (se estabelece relações, ligações e diferenças) e registre:*

a) As relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha: livros ou textos lidos, aulas, músicas, filmes, páginas de internet, sua experiência de vida, etc.;

b) As contribuições que julga que o texto está trazendo: qualquer tipo de aprendizado que este lhe traga, no desenvolvimento de sua prática de leitura ou de produção de textos, em algum trabalho que você vai realizar ou em algum aspecto de sua vida pessoal.

c) Suas reações subjetivas (positivas ou negativas) diante do texto:

Positivas - prazer, curiosidade, questionamento das ideias do autor, interesse, etc.

Negativas - tédio, desprazer, preguiça, cansaço, etc.

*OBS.: É importante registrar de alguma forma essas reações, mesmo que elas se modifiquem no decorrer da leitura.

5. Registre os trechos de que mais gostar ou os de que menos gostar, dando opiniões sobre o texto:

- em relação a sua forma e seu conteúdo,
- em relação às ideias do autor (concordando ou discordando; levantando dúvidas; buscando exemplos).

*Importante: você sempre deve justificar suas opiniões: se gostou ou não, diga o porquê.

8. Faça a releitura (no caso da escrita) e revisão de seu diário de leitura.

9. Entregue ao professor.

Resumindo: Em seu diário reflexivo oral ou escrito de leitura, você sempre deve tentar responder as seguintes questões:

- *Quais eram suas expectativas antes da leitura da história?*
- *O que significou essa aula para você?*
- *Você gostou da história lida? Sim? Não? Por quê?*
- *O que você mudaria nessa aula e na história lida? Por quê?*
- *Quais foram as lembranças ou associações feitas durante a leitura dessa história?*
- *Em que a história lida contribuiu para sua formação?*

Agora, leia dois exemplos de textos retirados de um diário reflexivo de leitura para servir de inspiração:

TEXTO 1

Diário de Leitura

Livro: Amor inteiro para meio-irmão

Autora: Cristina Agostinho

Quando vi esse livro, fiquei com muita vontade de ler, pois o título parece muito comigo, porque tenho dois meio-irmãos, assim como o livro. Achei que a autora mostrou muito bem o fato de pais se separarem e terem filhos depois de separados. No livro, a

personagem Lelena tem os pais separados e o pai se casa novamente e engravida a nova mulher. Lelena, assim como eu, fica cheia de dúvidas sobre como será sua vida após a chegada do novo irmão. Uma dessas dúvidas é se há uma diferença entre o amor que ele terá com esse “meio-irmão”.

Achei muito interessante o jeito com que a autora trata, nos gestos simples, que o amor, seja ele por “meio-irmão” ou “irmão-inteiro”, é sempre o mesmo. É um livro que serve para leitores de todas as idades, pois Cristina mostra como o amor entre irmãos é muito importante.

TEXTO 2

Diário de leitura

Livro: Ana e Pedro – cartas

Autores: Vivina de Assis Viana e Ronald Claver

Não peguei esse livro por causa do título, eu peguei mesmo foi porque na biblioteca chegaram livros novos e esse é um deles. Ao ir lendo o livro, vi que ele era muito interessante, pois não era igual aos livros que estou acostumada a ler, ele era em forma de cartas. Ana começa a trocar cartas com Pedro; ela de São Paulo, ele de Belo Horizonte, e daí começa a fluir a história.

Já no meio de livro, adorei o que os autores quiseram ensinar, e até associei ao que vimos em algumas aulas e Português. No decorrer da história, Ana e Pedro acabam se apaixonando. E é aí que os autores mostram que as pessoas podem se apaixonar através das palavras, o que eu particularmente acho lindo. E associei novamente às aulas de Português, pois vimos a questão da beleza. Ana e Pedro se apaixonam sem mesmo terem se visto, o que mostra que beleza não é nada fundamental quando a gente se gosta.

Acho que esse livro deveria ser lido por pessoas que acham que beleza é fundamental e não acreditam no amor verdadeiro, que pode existir sem ao menos vermos a pessoa fisicamente.

Orientações adaptadas da aula “Aprendendo a escrever um diário de leitura”, de autoria de Tânia Guedes Magalhães e Maria Cristina Weitzel Tavela, da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. A aula completa encontra-se disponível no Portal do Professor, através do link <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295>. Acesso em: 15 mai 2014.

ANEXO C – Questionário final

Questionário sobre conhecimentos das culturas africana e indígena – PARTE II

Responda a este questionário com muita sinceridade. Ele é muito importante para nossa pesquisa. Desde já agradecemos sua participação!

Questionário nº.: _____

Idade: _____

Sexo: _____

01. Você já teve, em algum momento, contato com a cultura africana?

() Sim

() Não

() Não me lembro

Se sim, em que situação se deu esse contato?

02. Você já teve, em algum momento, contato com a cultura indígena?

() Sim

() Não

() Não me lembro

Se sim, em que situação se deu esse contato?

03. Escreva de três a cinco palavras que caracterizem a África para você.

04. Escreva de três a cinco palavras que caracterizem os índios para você.

05. O que você aprendeu sobre as culturas africana e indígena nesse projeto?

06. O que é literatura para você?
