

CULTURA, LITERATURA E LETRAMENTO

Ana Lúcia
Montano Boessio
(Org.)

Organizadora

Ana Lúcia Montano Boessio

Cultura, Literatura e Letramento



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Organizadora

ISBN 978-65-86746-16-7

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786586746167>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B672 Boessio, Ana Lúcia Montano
Cultura, Literatura e Letramento / Ana Lúcia Montano Boessio
(Organizadora). 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022. 120 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-16-7

DOI: 10.23899/9786586746167

1. Literatura. 2. Feminino. 3. Ensino de leitura literária. I.
Título.

CDU: 82
CDD: 800

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
<i>Ana Lúcia Montano Boessio</i>	
A cultura da (des)constituição do feminino em <i>A Desumanização</i>, de Valter Hugo Mãe	7
<i>Érika da Silva Souza</i>	
Ensinagem de leitura literária: um caminho para o letramento	35
<i>Juliana Hobuss Franz</i>	
Literatura, cultura e letramento: as vozes do feminino em <i>Como Água Para Chocolate</i>, de Laura Esquivel	79
<i>Simone Cristal</i>	
Mulheres em círculo: letramento literário na sala dos professores	96
<i>Tuânia Martins Nunes</i>	
As autoras	120

Apresentação

Este livro é a compilação de trabalhos de graduandas do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, campus Jaguarão/RS – em consonância com o tripé pesquisa-ensino-extensão, sustentador das práticas desta Universidade. Assim, esta produção é fruto das múltiplas experiências e parcerias ao longo do curso e também da participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão do Laboratório de Literatura e outras Linguagens (LALLI), um espaço multidisciplinar destinado a fomentar a iniciação científica e a formação permanente de seus bolsistas – neste caso, todas voluntárias – no que tange pesquisa e produção acadêmica, tendo por princípio o diálogo inter e transdisciplinar entre literatura e outras linguagens, campos de investigação, em especial, história, cultura, ensino e processos criativos, como instrumento para promoção de letramento múltiplos.

Especificamente, este livro está vinculado ao projeto de pesquisa ainda em andamento, intitulado “Estudos Literários, Filosofia e Formação Docente – uma abordagem sistêmica para o letramento”, o que justifica o uso de referenciais teóricos comuns. A partir de uma abordagem comparatista, pelo viés dos estudos culturais, o projeto contempla um leque de possibilidades interpretativas, tendo sempre a literatura em diálogo com diversos campos. O conteúdo deste livro, especificamente, representa uma etapa do projeto e visa lançar luz sobre a representação do sujeito, em especial da voz do feminino, na cultura e, por consequência, na sala de aula e na sala dos professores. Entre os diferentes recortes comparativos de cada capítulo, um objetivo comum: defender a relevância da literatura para promover letramento dentro e fora dos espaços escolares; letramento entendido como caleidoscópio, na sua complexidade, nas suas multifaces, como a competência que nos permite ler e interpretar textos, a nós mesmos e o mundo. Letramento que faz do leitor um *hermeneuta pluritópico* (PALERMO, 2003)¹, capaz de articular diferentes formas de conhecimento a partir da aceitação da diversidade da experiência, dos diferentes processos de formação sociocultural e linguística. Isto porque se há um campo que tem seguido a passos largos com o mundo e suas (re)visões é o da literatura comparada, campo da travessia por excelência, da pluralidade de abordagens hermenêuticas até pouco tempo impensáveis no estudo da literatura – uma abordagem variacional, em trânsito constante, mas sempre em comunicação com seus universos de contato.

¹ PALERMO, Z. Comparativo contrastivo y hermenéuticas pluritópicas: variaciones latino-americanas. In: ANGELO, B. D. (Org.). **Espacios y discursos compartidos en la literatura de América Latina**. Lima: Fondo Editorial dela Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2003. p. 324.

Estruturalmente, a obra está organizada em quatro capítulos e segue uma abordagem comparatista, interdisciplinar, sendo que o capítulo 1 problematiza o poder da cultura e sobretudo das mídias como instrumento de apagamento da dimensão “selvagem” do feminino, em consonância com conceito de “mulher selvagem” proposto pela psicanalista junguiana Clarissa Pinkola Estés, e tendo como ponto de partida o romance *A Desumanização*, de Valter Hugo Mãe. O capítulo 2 tem como proposta o diálogo entre metodologia ativa, cujos princípios se baseiam nos estudos da neurociência voltados para o modo como se dá a aprendizagem a nível cerebral, e o conceito de ensinagem de leitura literária, visando problematizar o trabalho com literatura na escola. O capítulo 3 apresenta um diálogo entre literatura e cultura a partir da obra *Como Água para Chocolate*, de Laura Esquivel, a qual nos oferece um campo fértil de problematização de uma das questões fundamentais das teorias feministas no âmbito literário: o sujeito da enunciação, a voz (ou sua ausência) do feminino em sociedades marcadamente androcêntricas, independentemente de classe ou raça. Por fim, o capítulo 4 lança um olhar sobre um grupo específico de mulheres, as professoras, e a relação entre trabalho, cultura e feminino; além disso, apresenta uma proposta de um Círculo de Mulheres na Sala dos Professores, que tem por objetivo proporcionar a esse grupo específico um espaço de voz, de leitura, discussão e produção escrita de diferentes gêneros, o qual está sendo desenvolvido em uma escola do município de Arroio Grande/RS.

Ana Lúcia Montano Boessio
A Organizadora

A cultura da (des)constituição do feminino em *A Desumanização*, de Valter Hugo Mãe

Érika da Silva Souza

Introdução

Pode-se pensar a cultura a partir da figura materna, ambas transferindo seus tesouros a fim de cultivar um ambiente fértil e propício para novas colheitas. Enquanto representação de um elemento que tem a tarefa de repassar códigos genéticos e culturais, ambas possibilitam a transferência dos mesmos a todas as linguagens simbólicas, especialmente à literatura. Nesse jogo de trocas, um aspecto a considerar é que o atual período histórico é caracterizado por uma aceleração, até então desconhecida, de todos os processos da vida humana; estamos vivendo ciclos de intensos deslocamentos e, muitas vezes, apagamentos e/ou realocação de sentidos dos códigos herdados.

O feminino não permaneceu ileso aos muitos movimentos, ele adoeceu de tal forma que esqueceu da sua tarefa fundamental no cultivo e equilíbrio da identidade feminina dentro da sua comunidade cultural – as circunstâncias do modo de vida urbano inviabilizaram a conexão com a terra e suas tradições foram pouco a pouco se perdendo. Estamos à beira de múltiplos colapsos e precisamos desenterrar as sabedorias mais simples e antigas para resgatarmos uma essência capaz de apontar novos caminhos. É preciso voltar-se para si mesmo, para vasculhar a própria linhagem, para trabalhar a própria terra, o seu cultivo e, então, tornar possível novas formas de viver. Nesse contexto, torna-se fundamental uma visão sistêmica, transdisciplinar sobre a vida e seus movimentos – campo por excelência do simbólico, da literatura e suas impregnações culturais. Eis por que, antes de realizar qualquer problematização referente à representação do feminino, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do conceito de cultura, pois este é diverso e pode determinar o entendimento dos pontos levantados na reflexão ao longo deste trabalho. No âmbito literário, o objeto central deste estudo é a obra de Valter Hugo Mãe, *A Desumanização*, que conta a história da personagem principal através de sua própria perspectiva simbólica e interpretativa. Halla é a personagem-narradora que perdeu sua irmã gêmea, Sigridur, e que precisa superar o luto ao mesmo tempo em que vivencia situações tão desoladoras quanto a morte da irmã. Na sua comunidade, as pessoas consideram Halla como a irmã

“menos morta”, o que faz com que ela assuma para si a responsabilidade de honrar a irmã falecida. No decorrer da trama, Halla se considera uma criança-espelho, pois, ao se ver refletida, vê aquela que poderia ser Sigridur e recorda como é ser gêmea: é a capacidade de ler o mundo a sua volta como se ainda fosse a metade viva de sua irmã que faz da sua “leitura” um relato extremamente rico para se refletir sobre feminino a partir da relação cultura-mãe-filha.

Nesse sentido, é possível seguir um caminho interpretativo no qual Halla e Sigridur podem, simbolicamente, representar juntas um feminino saudável que adoece ao ser atacado de alguma forma, sendo que a própria lógica da criança-espelho poderia acompanhar o desenvolvimento desse feminino até a maturidade, configurando uma mulher-espelho que, por ter sido ferida na infância, só se reconhece e se complementa através do próprio reflexo. Ou seja, essa mulher, apesar de madura, ainda carrega em si as marcas de uma repressão profunda, que provavelmente foi ocasionada pela tradição na qual foi criada e que ela, muitas vezes sem perceber ou questionar, reforça e reproduz. Os códigos culturais impostos e exigidos por essa tradição impedem que a mulher possa se desenvolver plenamente de forma saudável e apaga tudo que se refere a sua própria “natureza selvagem”, de que fala Clarissa Pinkola Estés em *Mulheres que Correm Com os Lobos* (2018). À medida que essa mulher se adequa aos papéis impostos pela sociedade, garante um lugar na arena social; porém, é justamente isso que a aproxima da condição de morte, uma vez que estabelece uma ideia de pertencimento e *status* social que a impedem de ver e questionar a sua real condição. Sendo assim, este estudo parte de uma abordagem comparatista, interdisciplinar entre literatura e cultura, visando problematizar o poder da cultura na (des)constituição do feminino, com base na obra *A Desumanização*, de Valter Hugo Mãe. Como acima mencionado, esta problematização tem como foco principal a personagem-narradora, Halla, e sua contraface na figura da sua irmã gêmea morta, enquanto representação da morte do feminino pela força da cultura imposta. Como campo do simbólico por excelência, a ficção constitui-se espaço de desvelamento de uma cultura que tem sido mantida e repassada pelas próprias mulheres, desde padrões estéticos e a recusa do envelhecimento do corpo, a questões profundas de constituição e integridade subjetivas do feminino ainda na contemporaneidade. Para tanto, serão utilizados como referenciais teóricos os autores: Roy Wagner, Jesus Martin-Barbero, Clarissa Pinkola Estés e Naomi Wolf.

O conceito de cultura

Faz de mim um bonsai. Peço-te. Corta o meu corpo, impede-o de mudar. Bate-lhe, assusta-o, obriga-o a não ser uma coisa senão a imagem cristalizada da minha irmã. Vou passar a andar encolhida, dormir apertada, comer menos. Vou sonhar tudo o mesmo ou sonhar menos. Querer o mesmo a vida inteira ou querer menos. Querer o que queria ela (MÃE, 2017, p. 20).

A reflexão inicial deste estudo parte da antropologia, apresentando a relatividade do conceito de cultura para tentar compreender que construção social é essa que, frequentemente, atribui às mulheres práticas que limitam seu potencial natural relativo ao ser/poder feminino. Para tanto, apresenta-se algumas definições fundamentais do conceito antes de estabelecer aquele que será usado como base nesta análise. Em seguida, será apresentado o conceito de indústria cultural, relatando algumas de suas características e evidenciando uma parte das consequências do seu uso em larga escala, através da cultura de massa, na construção e manutenção da identidade feminina.

O conceito de cultura por si só possui um significado amplo que costuma ser ambíguo. É um termo que inicialmente esteve vinculado às práticas agrícolas, derivando diretamente da palavra cultivo, mas que foi se adaptando conforme a sociedade e os modos de vida mudavam, a ponto de ser, atualmente, entendido como o modo de viver das pessoas. Sendo a antropologia um campo que estuda o homem e seus costumes, esta se utiliza frequentemente do termo, revisando e atualizando o conceito a fim dinamizar seu próprio campo. São esses fatores que levam o conceito a ter diversas definições, sem que necessariamente esses significados diversos cheguem a um único consenso que seja válido para todas as áreas do campo de estudo. Fazendo um breve apanhado histórico, vale citar aqui alguns teóricos que contribuíram para a estruturação e construção do entendimento de cultura dentro da antropologia.

Jorge de Barros Laraia (2009), em sua obra *Cultura, um Conceito Antropológico*, expõe as contribuições fundamentais do campo da antropologia, afirmando que, inicialmente, o termo cultura derivou do que era entendido por “Kultur” e “Civilization”. O primeiro termo refere-se aos aspectos espirituais da comunidade, ao passo que o segundo a todas as realizações materiais de um povo, sendo que o antropólogo britânico, Edward Tylor, foi o primeiro a sintetizar essas duas ideias, estabelecendo o conceito de *Culture*: “[...] em seu amplo sentido etnográfico, é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”

(LARAIA, 2009, p. 25). Tylor acreditava que o comportamento humano era aprendido e não dependia da transmissão genética, sendo que o "todo complexo" poderia ser um objeto de estudo sistemático, sendo possível realizar análises e propor hipóteses acerca da evolução humana.

Em seguida, Laraia (2009) apresenta a contribuição do antropólogo estadunidense, Alfred Kroeber, este supunha que a cultura permitia o afastamento da humanidade do reino animal, a tal ponto que o ser humano passou a se considerar acima de suas limitações orgânicas. O mesmo considerava importante não confundir o orgânico com o cultural, visto que todo ser humano, para sobreviver, precisa satisfazer algumas funções vitais, tal como alimentação, respiração, sexo e sono. Essas necessidades básicas são inerentes a qualquer ser humano e estão diretamente relacionadas ao campo do orgânico, pois servem à vitalidade do corpo; entretanto, é a maneira como elas são supridas que distinguem uma cultura da outra, permitindo, assim, que o homem se torne um ser predominantemente cultural. A partir disto, é possível afirmar que o comportamento humano não é algo biologicamente determinado e que suas práticas são fruto do processo de aprendizado pelo qual passou no decorrer da sua existência. É posto que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2009, p. 45).

Ainda nesta mesma obra, é citado o pensamento do antropólogo francês, Claude Lévi-Strauss. Este considerava que a cultura surgiu a partir do momento em que se convencionou a primeira regra, pois foram essas normas que começaram a ditar e estabelecer o padrão de comportamento humano. Já o antropólogo norte-americano, Leslie White, considerava que toda e qualquer cultura dependia dos símbolos e, na sua visão, a cultura só pôde existir depois que a humanidade adquiriu a capacidade de gerar seus próprios símbolos.

José Luiz dos Santos (2006), na obra *O que é Cultura?*, expõe argumentos que levam a crer que é através da cultura que podemos entender como os seres humanos construíram as suas relações atuais, sendo que é também através dela que podemos ter alguma perspectiva para o futuro quanto a essas relações. Para ele, o conceito de cultura diz respeito tanto a humanidade como um todo, quanto a cada um dos seres em

suas próprias individualidades. E, uma vez entendido que “[...] cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam” (SANTOS, 2006, p. 8), é possível construir relações dignas e respeitadas. Afinal, a própria preocupação em compreender a diversidade cultural demonstra que existe uma relação a zelar entre essas diversas culturas; caso contrário, não seria necessário se esforçar para entendê-las. Esse viés permite que o indivíduo se perceba como um ser social dentro da sua própria cultura, podendo assim indagar sobre as razões da realidade à qual pertence, descobrindo as forças que a mantém e conquistando a oportunidade de as transformar – se assim o desejar. Apesar disso, o autor salienta que esta é uma área que incorre em muitos equívocos e armadilhas, pois as culturas variam tanto quanto suas interpretações. Portanto, é conveniente destacar a partir daqui que este estudo utiliza como referencial a definição de cultura apresentada pelo antropólogo estadunidense, Roy Wagner, na obra *A Invenção da Cultura*.

Já em suas primeiras considerações, Wagner (2017) defende que cultura é, antes de mais nada, um mecanismo para falar sobre as questões do homem e, sendo o antropólogo aquele que mais se preocupa com essas questões, é ele também o que mais faz uso do conceito, visto que o mesmo abrange um amplo campo de possibilidades interpretativas. Segundo o autor,

Em seu sentido mais amplo, o termo “cultura” também procura reduzir as ações e propósitos humanos ao nível de significância mais básico, a fim de examiná-los em termos universais para tentar compreendê-los. Quando falamos de pessoas que pertencem a diferentes culturas, estamos, portanto, nos referindo a um tipo de diferença muito básico entre elas, sugerindo que há variedades específicas do fenômeno humano (WAGNER, 2017. p. 26).

Wagner, assim como os autores citados anteriormente, sinaliza para o fato de o conceito de cultura possuir ambiguidades que podem ser até contraditórias em algumas situações e que, por isso, se faz necessário relativizar e interpretar o conceito de acordo com o contexto no qual o mesmo está sendo requisitado. Wagner diferencia objetividade relativa de relatividade cultural, sendo que a primeira é a compreensão de que todos pertencem a alguma cultura; a segunda, a compreensão de que todas essas culturas são equivalentes. Para ele, a função do antropólogo é, acima de tudo, experienciar a cultura do seu objeto de estudo e posteriormente comunicar aos pares de sua própria cultura a sua compreensão.

Não à toa, o autor propõe que a cultura é uma invenção, isto é, um ato de criação que pode ser realizado tanto em âmbito individual quanto coletivo. O conceito de invenção utilizado por ele se refere não a um tipo acidental, como a descoberta do fogo, por exemplo, mas, sim, a um tipo mais tradicional, como a música. Esse tipo de invenção possui um propósito e, em alguns casos, pode até mesmo se assemelhar a uma hipótese científica, passando por um julgamento ao ser testada. É posto que:

De fato, poderíamos dizer que um antropólogo “inventa” a cultura que ele acredita estar estudando, que a relação – por consistir em seus próprios atos e experiências – é mais “real” do que as coisas que ele “relaciona”. [...] Ao experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar ele próprio por uma mudança de personalidade (WAGNER, 2017, p. 28).

Essa ideia de invenção é importante, pois, na perspectiva de Wagner, o próprio antropólogo inventa a cultura que ele acredita estar estudando, visto que é “[...] mediante uma invenção dessa ordem que o sentido abstrato de cultura pode ser aprendido” (WAGNER, 2017, p. 29). No entanto, esse processo de aprendizado só pode ocorrer se o antropólogo for também capaz de reinventar sua própria noção de cultura, pois, de acordo com o autor, o processo de compreensão de ambas as culturas ocorre de forma simultânea, através da relação de comparação que é criada entre elas. É a capacidade do antropólogo de associar e transmitir os símbolos de uma cultura para a outra que faz dele o elo entre sua própria cultura e a cultura estudada. Entretanto, para que isso ocorra “[...] é incidental questionar se as culturas existem. Elas existem em razão do fato de terem sido inventadas e em razão da efetividade dessa invenção” (WAGNER, 2017, p. 36).

E é esse questionamento proposto pelo autor que torna a ideia de cultura como invenção tão adequada para este estudo, visto que, se a cultura na qual estamos inseridos (ou estamos estudando) existe pelo fato de ser útil para algum fim, a reflexão acerca dos papéis de representação que são estabelecidos dentro dela dão pistas para que possamos compreender que tipo de cultura é essa e o que ela está cultivando no comportamento humano. Aqui, em específico, a reflexão nos permite questionar a condição à qual o feminino foi submetido, sendo esta uma situação que comumente está pautada na domesticação, e que vem resultando em uma profunda dilaceração da sua constituição como um todo.

No caso de Halla e Sigridur, as gêmeas de *A Desumanização*, a relação de irmandade e cumplicidade que existe entre elas permite que uma invente a visão de

mundo da outra; ambas, em sua ingenuidade, trocam confidências sobre seus desejos e, juntas, criam a vida que sonham ter. Esse processo criativo e inventivo pode se assemelhar à ideia de invenção de cultura proposta por Wagner, visto que, para este, o ato de criação da cultura é algo natural e positivo para a vida humana. De fato, a princípio, a relação entre Halla e Sigridur representa a relação dual e saudável do feminino, por respeitar a integridade de ambas as faces e ser fiel ao padrão que está fixado na sua mais profunda subjetividade. Porém, com a perda da irmã, Halla deixa de ter um vínculo saudável com sua própria representação feminina, ficando assim à mercê das representações que possui à sua volta, às quais, a princípio, reduzem-se a sua mãe e algumas moradoras da comunidade. Entretanto, a maneira como a mãe de Halla passa a tratá-la após a morte de sua irmã é completamente hostil e raivosa, sendo que a comunidade trata a menina com estranhamento. Essas circunstâncias levam Halla a se sentir só e desamparada, mas ela encontra consolo nos poemas do pai; em um trecho, é relatado que:

A poesia é a linguagem segundo a qual deus escreveu o mundo. Disse meu pai. Nós não somos mais do que a carne do poema. Terrível ou belo, o poema pensa em nós como palavras ensanguentadas. Somos palavras muito específicas, com a terna capacidade da tragédia. A tragédia, para o poema, é apenas uma possibilidade. Como um humor momentâneo (MÃE, 2017, p. 61).

Como dito anteriormente, em suas considerações, Wagner (2017) aponta que, para conseguir inventar a cultura que estuda, o antropólogo precisa enxergar a sua própria, para só então ser capaz de reinventá-la também. Antes de tornar a própria cultura visível é como se o antropólogo não tivesse cultura nenhuma, pois tudo o que ele experiencia no âmbito da própria cultura é tomado como dado e todas as suas percepções são autoevidentes. Desse modo,

Ele irá “participar” da cultura estudada não da maneira como um nativo o faz, mas como alguém que está simultaneamente envolvido em seu próprio mundo de significados, e esses *significados também farão parte*. Se retomarmos aquilo que foi dito sobre a objetividade relativa, lembraremos que é o conjunto de predisposições culturais que um forasteiro traz consigo que faz toda a diferença em sua compreensão daquilo que está “lá” (WAGNER, 2017, p. 34).

Assim, ao considerar a cultura como invenção no decorrer da análise literária de *A Desumanização*, podemos pensar a personagem principal da trama – que é gêmea – como a representação das duas faces desse feminino que, na sua complementaridade,

estabelece inicialmente um padrão saudável de funcionamento entre elas e na sua relação como mundo. Com o adoecimento de uma delas, uma dessas faces também adocece, sendo a morte a representação de um processo de apagamento e conflito desse feminino. E é considerando que este adoecimento pode ocorrer na subjetividade de qualquer mulher que se torna fundamental questionar qual a influência que a cultura estabelecida tem nesse processo que, aqui, será tratado como processo de desconstituição do feminino.

Se Halla e Sigridur são juntas, a representação ideal do feminino, e que este se mantém saudável por respeitar a dualidade íntima estabelecida entre essas facetas, podemos sugerir que, à medida em que uma menina cresce e se vê inserida em um ambiente que repudia uma dessas facetas, a relação íntima que esta tem consigo mesma, e que era até então saudável, passa a ser atacada, ferida e, muitas vezes, gerando um conflito de morte-vida. No caso, a morte de Sigridur pode representar para Halla o próprio desvelamento da realidade na qual está inserida, isto é, uma cultura castradora, que condena uma das facetas à morte enquanto adocece a outra. Assim, o processo de luto vivido por Halla pode ser entendido não só como a perda de um ente querido, mas também e principalmente de si própria.

Visto por essa perspectiva, é possível propor a cultura como um elemento que adocece o feminino, pois, consciente ou não, a menina, ao aceitar o processo da perda de si mesma e se adequar aos papéis impostos pela sociedade, garante seu espaço de significância como uma futura mulher, mas aceita para si uma cultura que não respeita sua integridade e dualidade. Mas, antes de um maior aprofundamento neste ponto, é preciso abordar alguns aspectos da indústria cultural para que se possa discorrer sobre suas consequências na padronização da imagem da mulher, isto é, da imagem e do papel social que foram inventados e impostos às mulheres.

A cultura como indústria

Jesus Martín-Barbero, na obra *Dos meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (2006), faz uma reflexão acerca do surgimento e estabelecimento da cultura de massa. O autor apresenta o cenário em que esse segmento cultural se desenvolveu e debate os impactos e mudanças estruturais que o mesmo causou na sociedade. O debate parte do campo da comunicação por ficar subentendido que esta foi a área que proporcionou a chegada da cultura até as massas, considerando que, antes disso, a cultura estava direcionada apenas às elites. O autor entende a comunicação não somente como um meio, mas também como uma questão de mediação e de cultura e, por isso mesmo, essa deveria tratar não somente de conhecimento, mas também de reconhecimento.

Barbero, ao refletir sobre o pensamento dos filósofos Adorno e Horkheimer, que foram responsáveis por cunhar o termo "Indústria Cultural", afirmando que este é um conceito que "[...] se desdobra ao longo de uma reflexão que envolve a cada passo mais âmbitos, ao mesmo tempo que a argumentação vai-se estreitando e se unindo" (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 73) a ponto de representar em si uma ideia de "caos cultural" que possui "um sistema" para se regular. Em uma perspectiva histórica, ele apresenta que a ideia de indústria cultural se estabeleceu a partir do momento em que a economia adotou para si um sistema capitalista focado na industrialização. Foi essa lógica que impulsionou uma produção em larga escala de bens culturais, produções que visavam, sobretudo, atingir as grandes massas para obter grandes lucros. O relevante deste fato é que, se a princípio essa lógica de produção parecia representar uma democratização da cultura por proporcionar uma arte voltada para o povo, por outro lado, representou uma espécie de decadência da mesma, visto que, para realizar uma produção em série que gerasse lucro, a indústria cultural teve que criar produtos fáceis de serem assimilados pelo público consumidor, o que vai na contramão da ideia já estabelecida de arte, que visava a comoção e não a aceitação do espectador.

Ao usar os meios de comunicação para atingir as massas, a indústria cultural encontrou um meio eficaz para controlá-las, os produtos culturais criados a partir dela passam a ter um componente simbólico de base padrão que permite a todos os indivíduos estabelecerem uma conexão de reconhecimento. Isso facilita a aceitação e absorção dos produtos pelas massas, garantindo o consumo e, conseqüentemente, o lucro. Por ter uma carga simbólica forte e subjetiva, esse tipo de comunicação possui o potencial de controlar o comportamento dos seus espectadores e de influenciar hábitos de consumo, o que resulta em uma indústria capaz de se retroalimentar, visto que, ao serem consumidos, seus produtos geram necessidades que antes eram inexistentes e que impulsionam o espectador a consumir outros produtos que podem ou não ser provenientes de suas próprias produções.

A suposição de que a indústria cultural contribuía para uma degradação da cultura já havia sido estabelecida por Adorno e Horkheimer em suas contribuições originais acerca do tema; Barbero (2006), para ilustrar essa ideia, apresenta três dimensões que exemplificam onde e como essa degradação pode ocorrer. No primeiro caso, ele menciona o exemplo do cinema e sua capacidade de atrofiar a atividade do espectador, visto que, para acompanhar o ritmo das cenas, o espectador deveria ficar inerte, absorvendo as imagens e, uma vez que toda mensagem já estava presente na própria cena, o espectador não precisava pensar ou criar em sua mente algum substrato para compreender o conteúdo. Ou seja, tudo já estava posto e dado sem que fosse necessária uma atividade intelectual ou emocional por parte do espectador. No segundo caso,

Barbero fala de uma degradação da cultura em indústria de diversão. Esse tipo de indústria se estabeleceu devido ao fato de o capitalismo ser capaz de converter até mesmo o período de ócio do povo em um suposto ritmo de trabalho para que, assim, pudesse mantê-los sob um constante controle. Nesta concepção, a indústria é

[...] a diversão tornando suportável uma vida inumana, uma exploração intolerável, inoculando, dia a dia e semana após semana, “a capacidade de cada um se encaixar e se conformar”, banalizando até o sofrimento numa lenta “morte do trágico”, isto é, da capacidade de estremeamento e rebelião (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 75).

No terceiro caso, fala-se da outra faceta da degradação da cultura, que é a dessublimação da arte. Aqui, se pontua o momento em que a arte consegue se desprender do viés sagrado que a permeava anteriormente: “[...] a arte obtém sua autonomia num movimento que a separa da ritualização, a torna mercadoria e a distância da vida” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 75). Esse fato gera uma mudança decisiva na economia da arte, pois esta passa a se integrar ao mercado como um bem cultural e se adequa à necessidade da sociedade.

Para complementar a ideia de indústria cultural, Barbero (2006) traz a contribuição de Edgar Morin sobre o tema; para este, a indústria cultural significa uma espécie de junção de mecanismos que permitem que a criação cultural se transforme em produção. Em sua análise sobre a cultura de massa, Morin destaca dois aspectos que considera relevantes: a estrutura semântica e os modos de inscrição do cotidiano. O primeiro aspecto está relacionado com a indústria cultural através da fusão entre o imaginário e a informação, sendo que “[...] será na linguagem da informação que o novo imaginário encontrará sua matriz discursiva, mas será na linguagem do melodrama de aventuras que serão geradas as chaves do novo discurso informativo” (MORIN *apud* MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 90). No segundo aspecto, Morin considera que existe uma relação cotidiana entre o real e o imaginário, um apoiando o outro e estabelecendo meios de interpretações para o dia a dia; por fim, Morin considera que essa é a verdadeira mediação que ocorre na cultura de massa.

Consequências da industrialização

O impacto da industrialização é perceptível em todas as camadas da sociedade, pois esse foi um processo responsável por romper com um padrão de vida estabelecido e implementar um novo completamente diferente, alterando, assim, não só a relação com o trabalho, mas toda forma de os indivíduos se relacionarem entre si e com o

ambiente no qual estavam inseridos. O modo de vida precisou mudar para se adequar ao ritmo das fábricas e essa mudança foi tão drástica que reformulou até mesmo o funcionamento das relações familiares e comunitárias já existentes. Essa modificação se torna visível ao se considerar o processo de endoculturação¹ que ocorreu nesse período, um processo em que os indivíduos tiveram que aprender o novo modo de vida e a nova cultura estabelecida.

Em dois campos se faz especialmente claro o sentido tomado pelo processo de enculturação: a transformação do sentido de tempo, que, abolindo o cíclico, impõe o linear, centrado sobre a produção, a transformação do saber e seus modos de transmissão mediante a perseguição das bruxas e o estabelecimento da escola (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 136).

Essas duas mudanças acima mencionadas contribuíram para o deslocamento da função do feminino na sociedade, expondo as mulheres a contextos ainda mais excludentes, submissos e marginalizados. No primeiro campo, aderir ao tempo linear de trabalho imposto pela indústria significava abdicar do tempo de trabalho proveniente do campo, isto é, parar de guiar suas produções de acordo com as estações do ano e a luz solar. Por parte do sistema capitalista, essa transição se fazia necessária, pois era através dela que as indústrias conseguiam extrair do povo uma mão de obra constante, garantindo assim uma produção em larga escala para gerar mais lucro. Entretanto, os impactos dessa alteração no sentido do tempo vão para além do campo trabalhista, ela impacta todas as outras esferas da vida cotidiana. Barbero (2006) aponta que o tempo cíclico é como um tempo onde o seu eixo está em festa, ou seja, é onde ocorre as celebrações que marcam a noção de temporalidade da comunidade, sendo que, ao se desvincular desse tempo de festa, os indivíduos perdem aquilo que indica a importância da sua função dentro da sociedade. É dito que:

A festa não se constitui, contudo, por oposição à cotidianidade; é, antes, aquilo que renova seu sentido, como se a cotidianidade o desgastasse e periodicamente a festa viesse a recarregá-lo novamente no sentido de pertencimento à comunidade. E isso é realizado pela festa, que proporciona à coletividade tempos periódicos, para descarregar as tensões, para desafogar o capital de

¹ Martín-Barbero (2006) utiliza o termo 'enculturação' apenas uma vez e não discorre sobre seu significado. Após uma busca na internet, a princípio o significado só foi encontrado em dicionários informais, entretanto, em uma segunda pesquisa foi possível encontrar o termo 'endoculturação' em um dicionário formal. Considerando que este termo apresentava um significado semelhante ao encontrado nos dicionários informais optou-se por utilizá-lo na escrita. A consulta foi realizada no Dicionário Online de Português e pode ser consultada através do link: <https://www.dicio.com.br/endoculturacao/>.

angústia acumulado e, através de rituais econômicos, assegurar a fertilidade dos campos e dos animais (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 136).

A comunidade como um todo é prejudicada por essa transformação, mas são as mulheres as mais atingidas, pois era costume que estas gerissem a comunidade e a conduzissem para a realização dos ritos e celebrações que garantiriam a todos um ciclo de vida próspero. Essa transformação contribuiu também para que as práticas tradicionais femininas fossem invalidadas, pois estas respeitavam e funcionavam de acordo com o tempo cíclico inerente ao feminino. Logo, quando as mulheres foram obrigadas a se adequar ao tempo linear, elas acabaram por perder a conexão com seus próprios ritmos naturais e começaram a adoecer por viver em uma sociedade que ia contra a sua natureza instintiva.

Ao refletir sobre os efeitos causados pela alteração no modo de transmissão do saber, podemos chegar à conclusão de que as mais prejudicadas foram novamente as mulheres. Nesse mesmo período, a perseguição às bruxas já havia sido instaurada, pois a nova sociedade, para se estabelecer de forma vertical, uniforme e centralizada, precisava destruir as velhas culturas estabelecidas de forma horizontal, ambivalente e descentrada. Então, toda e qualquer mulher que detinha algum tipo de conhecimento, era tida como bruxa, sendo que eram elas na sua maioria que detinham e transmitiam o saber para a comunidade.

Eram as mulheres que presidiam as vigílias, as reuniões das comunidades aldeãs ao cair da tarde, nas quais se conservaram alguns modos tradicionais de transmissão cultural. Vigílias em que, junto ao relato de contos de terror e de bandidos, faz-se crônica dos sucessos das aldeias, transmite-se uma moral de provérbios e partilham-se receitas medicinais que reúnem um saber sobre as plantas e o ciclo dos astros” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 139).

Para evitar que esses conhecimentos fossem transmitidos, as mulheres consideradas bruxas passaram a ser caçadas, e a transmissão do saber passou a ser de responsabilidade da instituição escolar – um espaço capaz de incutir efetivamente a lógica da sociedade industrial na sociedade, pois começou a preparar as crianças para serem introduzidas ao mercado de trabalho, sem que estas tivessem os mesmo “vícios” que seus antecessores. A escola funcionava partindo da premissa de que precisava preencher uma mente vazia e eliminar todos os traços que pudessem remeter à cultura antiga, sendo que a forma principal de realizar essas ações era através da substituição da influência dos pais, principalmente da mãe.

Antes se aprendia pela imitação de gestos e através de iniciações rituais; a nova pedagogia *neutralizará* a aprendizagem ao intelectualizá-la, ao convertê-la em uma transmissão desapaixonada de saberes separados uns dos outros e das práticas (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 139).

Para que a sociedade industrial vigorasse, era essencial que o conhecimento tradicional feminino fosse expurgado da sociedade, bem como aquelas que os possuíam. Não à toa, mulheres foram perseguidas e as que escaparam, para sobreviver, tiveram que ocultar suas identidades e silenciar tudo o que dizia respeito a esse tipo de saber, pois foram consideradas bruxas. Afinal, eram essas as mulheres que mantinham e repassavam o conhecimento das tradições femininas, que ensinavam aos filhos e à comunidade a estrutura social na qual estavam inseridos e qual era o papel de cada um deles dentro dela. Este foi um período marcado por repressões profundas no que diz respeito à liberdade física e psicológica do feminino, pois, para que o domínio masculino se afirmasse, era preciso ocorrer a extrema domesticação do corpo feminino. E assim, pouco a pouco, os conhecimentos válidos estavam sob poder dos homens, e a mulher ficou sujeita ao papel de reprodutora e cuidadora:

[...] o corpo feminino foi transformado em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho, tratado como máquina natural de criação, funcionando de acordo com ritmos que estavam fora do alcance das mulheres (FEDERICI, 2017, p. 178).

O que se estabeleceu a partir disso foi um constante dismantelamento da identidade do feminino, algo que foi politicamente planejado, institucionalmente estabelecido e culturalmente absorvido. Desde então, a sociedade segue atualizando e multiplicando novas formas de alienar e controlar o corpo feminino para realizar a manutenção deste modo de vida industrial. Obviamente, o ataque que segue ocorrendo visa atingir todo e qualquer feminino que ainda consiga deter o conhecimento e poder sobre seu próprio corpo. E é esse feminino atacado, que possui na própria linhagem a marca do apagamento, que *A Desumanização*, de Valter Hugo Mãe, desvela magistralmente através de imagens hiperbólicas de vida-morte, nas suas múltiplas dimensões: subjetiva, familiar, social, cultural.

A (des)constituição do feminino

Esperar. Aprender a calar. Nunca falar o desnecessário. A voz ocupava demasiado espaço. Observar e imaginar o longe (MÃE, 2017, p. 70).

Para realizar este estudo foi utilizada uma abordagem comparatista entre literatura e estudos culturais. Esta escolha se deu por “[...] articular o campo de conhecimento sobre a literatura e suas interrelações com outras áreas do saber ou da cultura”, ao passo que é também capaz de compreender os múltiplos espaços em que o intelectual pode atuar (HOISEL, 2013, p. 2). Por esta ser uma abordagem que proporciona conexões com outras formas discursivas, ela auxilia no momento de atualizar ou realizar novos questionamentos dentro do campo dos estudos literários levando a:

[...] uma tendência multidisciplinar (e mesmo eventualmente interdisciplinar); uma tendência interdiscursiva, visível no desenvolvimento das relações com áreas como a história, a filosofia, a sociologia e a antropologia; finalmente, uma tendência intersemiótica, que tenta colocar o fenômeno literário no quadro mais lato das manifestações artísticas humanas. De todas elas ressalta um aspecto comum: o de que a literatura comparada se situa na área particularmente sensível da “fronteira” entre nações, línguas, discursos, práticas artísticas, problemas e conformações culturais (BUESCU, 2001, p. 14 *apud* SPAREMBERGER; AMARAL, 2015, p. 3).

Por estarmos trazendo para a reflexão literária elementos da antropologia, da comunicação, da cultura e da sociologia, essa abertura para novos questionamentos se torna bastante conveniente. Assim, podemos trabalhar dentro da perspectiva antropológica apresentada como base deste estudo e criar uma correlação entre o antropólogo-inventor da cultura com o autor-narrador de textos ficcionais, pois ambos transferem suas próprias vivências de um campo para o outro, atualizando constantemente suas impressões e interpretações.

Seguindo a mesma direção, a relação com os estudos culturais se dá pelo fato deste também dialogar de forma interdisciplinar com diversas outras áreas de conhecimento. A sua aproximação com a vertente sociológica dos estudos literários, por exemplo, defende a ideia de que a compreensão integral do texto só é realizada através de uma interação entre os aspectos internos e próprios da obra com os externos e próprios do leitor (SILVA; TOLOMEI, 2019, p. 2). Ou seja, a contribuição que esse

campo oferece para este estudo é proveniente da sua capacidade de realizar uma análise integral e complexa da sociedade através dos seus aspectos culturais:

[...] isto é, de tomar a cultura como prática central da sociedade e não como elemento exógeno ou separado, ou mesmo como uma dimensão mais importante do que outras sob investigação, mas como algo que está presente em todas as práticas sociais e é ela própria o resultado daquelas interações (BAPTISTA, 2009, p. 5).

Considerando o que foi apresentado no capítulo anterior e compreendendo que o processo de industrialização da cultura afetou a sociedade como um todo, e as mulheres em geral, ao dissolver seus conhecimentos originários e suas orientações para viver de forma íntegra, vale adicionar aqui o pensamento da escritora e artista Miranda Gray em *Lua Vermelha* (2017), sobre essas mulheres, ao afirmar que eram elas que:

[...] ensinavam ainda o entendimento das relações entre mãe e filho/a e entre homem e mulher e também os momentos de passagem da vida, como o nascimento, a primeira menstruação, o fim da menstruação, a morte e o renascimento (GRAY, 2017, p. 256).

Esta reflexão facilita a compreensão da dimensão que o desmantelamento do feminino pode causar não só para as mulheres, mas para a sociedade como um todo. Visto que, a destruição desses ensinamentos resulta não somente em um feminino adoecido, mas também em uma terra adoecida, pois, de certa forma, são as tradições femininas que possuem a capacidade de harmonizar as energias telúricas do planeta. A realidade ficcional da obra literária apresentada a seguir traz elementos que apresentam com profundidade o que esse desequilíbrio representa para a humanidade.

Escutando a voz de Halla

Como é sabido, Valter Hugo Mãe é um escritor contemporâneo, nascido em Angola, mas radicado em Portugal. Sua bibliografia é extensa e conta com publicações nos gêneros de poesia, romance e contos, sendo que, além de escritor, é também artista plástico, editor, apresentador e cantor. A obra, *A Desumanização*, foi publicada pela primeira vez em 2013 e é o sexto romance do autor. Apenas a leitura completa desta obra possibilita a compreensão da ideia de desumanização da qual o autor se refere. Os trechos citados anteriormente e a contextualização feita até aqui trazem um pouco do universo de mãe e justificam a proposta deste trabalho de questionar o poder que a

cultura tem na desconstituição do feminino. Apresentar uma leitura tão dolorosa, como o contexto em que as mulheres se encontram na obra, parece ser essencial para fundamentar a urgência de se refletir sobre esse tema e suas múltiplas perspectivas – literária, cultural, histórica, psicanalítica, etc. A obra é comovente pela sua carga poética, mas é a narração, vinda da perspectiva de uma criança, que nos é tão tocante, pois é através da pureza do relato, da maneira de enxergar o mundo e do amadurecimento pelo qual a personagem principal passa, que o leitor é provocado, perturbado, levado a uma transformação profunda. O fato de a narração ser em primeira pessoa possibilita que o leitor tome para si próprio o que acontece no decorrer da trama, como se as percepções descritas e os traumas vividos fossem seus. Assim, a superação do luto e a busca por uma identidade desvinculada de uma metade morta, como ocorre na obra, também repercute e ressoa na realidade objetiva na qual o leitor está inserido. Indo além, a obra também se faz própria para este trabalho, por se entender que os ensinamentos repassados pelas tradições femininas aconteciam através dos sentimentos e das experimentações (GRAY, 2017, p. 255) assim, ao propiciar a experiência de transformação, essa leitura por si só já representa um aspecto do que pode vir se tornar um resgate da tradição feminina.

Como já mencionado, na obra de Mãe, somos lançados em uma trama contada através do ponto de vista de uma criança em luto, Halla, a qual, após a morte de sua irmã gêmea, Sigridur, fica abalada psicologicamente e se torna conhecida em sua vila como a “menos morta”. De uma forma poética, a história inicia com a descrição do enterro; a construção narrativa de Mãe, ao mesmo tempo em que amortece o impacto do acontecimento, emociona profundamente o leitor, dada a pureza do relato. Contaram a Halla que sua irmã foi plantada, e ela acreditou que Sigridur germinaria de novo. A personagem-narradora entende que ambas eram “crianças espelho” e que a morte de sua irmã tinha feito com que tudo ao seu redor se dividisse pela metade. Ela, a “menos morta”, por ter sobrevivido, estaria encarregada de salvar as duas almas; decidiu, então, que seguiria sendo como sua irmã, pois esta seria a única forma de mantê-la viva e de continuarem a ser gêmeas. Mas Halla se sente só, profundamente só, e habitualmente visita o local onde sua irmã está plantada; conversa com ela, rememora alguns acontecimentos de quando ambas estavam vivas e reflete, do seu jeito infantil, sobre a vida, seus desejos e sonhos. Sua mãe, em seu próprio processo de luto, rejeita a filha que sobreviveu; a seu ver, Halla deveria ter morrido e Sigridur sobrevivido, ou ambas deveriam ter morrido; assim, ela não precisaria olhar para uma e lembrar da outra. O processo de rejeição da mãe agrava o estado psicológico de Halla, que vê somente no pai e em seus poemas algum tipo de acolhimento. Como elemento aprofundador do conflito psíquico e físico de Halla, lhe surgem aos onze anos as “flores

de sangue” (a menstruação). Esse acontecimento coloca mais uma carga emocional nos ombros da menina, ou melhor, da recém-formada mulher – sua mãe lhe diz que as flores de sangue são como um vulcão e que magoam. Na cultura daquele povo:

Ser mulher, explicavam, era como ter o trabalho todo do que respeita à humanidade. Que os homens eram para tarefas avulsas, umas participações quase nenhuma. Serviam para quase nada. [...] Se não valessem pela força, nunca valeriam por motivo algum, porque de coração estavam sempre mal feitos. [...] gostavam sempre de quem lhes parecesse dar mais jeito, como se procurassem empregadas ao invés de esposas, como se precisassem de precaver os seus próprios defeitos mais do que as virtudes livres das mulheres (MÃE, 2017, p. 27).

Halla entende que, por já ter as flores de sangue, filhos podem sair de dentro dela; ela sente o cheiro do sangue e acha esquisito, pensa que este a deixa com aspecto de podre, talvez tão podre quanto sua irmã morta. Em suas divagações sobre como deveria ser quando um rapaz entrasse dentro dela, Halla associa seu corpo a uma casa, que teria portas e escadas para que os rapazes entrassem nele; dentro dela, de Halla, haveria uma sala com camas limpas, os filhos estariam deitados e os rapazes poderiam entrar e escolhê-los como seus, mas ela diz:

Pensei que a ideia dos rapazes entrarem nas raparigas era invasora, estranha, muito animal. [...] O corpo das raparigas não tinha tamanho para ser confortável. Os rapazes eram sempre maiores e embrutecidos, para caberem numa rapariga teriam de entrar em partes, com dor, semelhante à morte que usava desfazer de tudo (MÃE, 2017, p. 28).

Pouco a pouco, Halla vai se enxergando em uma cultura repressora, gélida e sem vida, ela lembra-se constantemente das conversas que tinha com a irmã e vai se adaptando para entender o mundo sozinha. Halla percebeu que sua mãe estava em guerra, como se estivesse viva num mundo morto, ela “sangrava nos pratos” para vingar o fato de não ter sido capaz de salvar sua própria filha, e dizia para Halla que ela deveria morrer para acompanhar a irmã. Esse tratamento hostil se agravou, a ponto de a mãe mutilar Halla:

Nessa noite, o meu pai no barco, deitei-me atordoada. Não suportava a cabeça. [...]. Entendi mais tarde que comera algum veneno. Fizera-me dormir além do sono. Um apagamento violento que me deixara à mercê. Quando acordei, a minha mãe desfizera-me um mamilo. A pele falhava. O sangue já seco não

escondia os cortes. As dores eram profundas. [...] Eu gritei. Chamei-lhe louca, má, chamei-lhe diabo. Arrancara-me um ovo da pele. Dizia que era o símbolo da maternidade. Chorei para que meu pai voltasse” (MÃE, 2017, p. 47).

Halla descreve o pai como um homem pensador e fantasioso, sendo que os poemas que ele escreve são a ponte de interação entre os dois, é através deles que o pai passa para a filha sua visão de mundo. Halla entende que o pai escreve para descobrir aquilo que não sabe; para ela, ele é genial, um cientista das ideias. Este, quando retorna e vê a filha machucada, bate em sua mãe pela primeira vez, mas isso só piora a condição psicológica da família. Halla, ao ver sua mãe choramingando, ajoelha-se junto dela e a abraça com ternura, enquanto seu pai assente o ato, a menina percebe que estavam todos igualmente tristes e que não havia palavra que pudesse explicar a situação.

Em outro momento, Halla recorda-se de Einar, um homem velho e feio que a importunava e a sua irmã: ele “[...] punha a mão nos nossos rabos. Dizia que eram bonitos. Era o que fazia de mais nojento” (MÃE, 2017, p. 32). Sigridur achava que Einar mataria ambas para comer tudo o que havia dentro delas com uma colher grande, ela dizia para que sua irmã nunca namorasse com ele, pois ele as mataria de surpresa, sem que elas percebessem.

Entretanto, por estar completamente só, é justamente na figura de Einar que Halla encontra companhia; ambos se aproximam depois que visitam a área de banho no mesmo período. Einar se esforça para ganhar a atenção da menina, enquanto esta se esconde na água, com vergonha do próprio corpo, querendo ficar na solidão, em silêncio. Mas, é quando ele salta para o seu tanque de banho e pergunta se ela estava calada por causa da tristeza, que algo muda para Halla: “Foi o modo como perguntou, um instante súbito de consciência, de respeito, uma tristeza que ele também sentisse, compaixão. Confundi-me. Respondi que sim. Que perdera o jeito das conversas” (MÃE, 2017, p. 50).

Os dois trocam confidências, Einar diz que Steindór, o dirigente da igreja local, havia lhe feito algo de ruim que ele não se lembrava, mas que, quando recordasse, iria se vingar. Enquanto isso, Halla percebe que só ele é solteiro entre as pessoas que conhece e, por isso, o único amor possível para ela. É após Einar afirmar que ela não precisava se sentir sozinha, estar sozinha, que Halla confia e mostra a cicatriz do peito; ele confirma já saber do ocorrido e tem uma reação que comove a menina: “Achei que estava quase a chorar por mim. Estava comovido. Nunca nenhuma percepção me fora tão revolucionária quanto aquela” (MÃE, 2017, p. 52). É quando é revelado o que Steindór fez a Einar que essa reação se torna completamente compreensível; este, assim como Halla, teve de, ainda criança, lidar sozinho com a perda de um ente querido. Steindór,

que estava com Einar no momento da perda, ludibriou o rapaz para que este esquecesse o acontecido e o deixou na igreja para ser criado pelo prior da época. Assim, o que aconteceu a Einar se tornou um segredo partilhado entre as pessoas da vila. Apesar de não ter perdido um irmão gêmeo, o luto pelo qual Einar passa também resulta na perda de uma parte essencial sua, esse trauma gera sequelas que afetam o seu desenvolvimento, deixando-o em um estado de dependência e servidão aos outros, assim como Halla também virá a se tornar no decorrer da história. A relação que ambos desenvolvem provém, mesmo que a princípio nenhum deles o saiba, desta identificação íntima de suas subjetividades. É o trauma que cada um carrega consigo que permite o desenvolvimento de uma compaixão mútua entre os dois.

A partir do momento em que a menina confia em Einar, a relação entre eles muda e ambos começam a se encontrar para conversar. Por se sentir só, Halla permite que Einar a toque, ela o esperava sentada em uma pedra e, quando ele chegava e conferia que não havia ninguém por perto, tocava-lhe os peitos e mexia nela com os dedos. Ela contava a ele as ordens que sua irmã havia lhe dado, e Einar sacudia terra no peito de Halla, próximo ao coração, para fazê-la sentir-se viva, diferente de Sigridur. Halla sabia que não tinha idade para namorar e que Einar não servia de namorado, pois era muito mais velho, mas ele “Esfregava a mão no meu rabo e beijava-me e eu gostava muito, mesmo sabendo que ele era feio, desfigurado, com maus perfumes” (MÃE, 2017, p. 63). Em um desses encontros, Halla senta-se no colo de Einar e sente que nele há uma espécie de animal vivo que a procura, o contraditório aqui é que ela pressente que tocar esse animal é um erro, mas sabe também que não poderia deixar de cometê-lo:

Eu própria lhe pus a mão. Queria perceber que animal era aquele que queria que me dominasse. Queria entender porque me desejava tanto porque eu, sem saber exatamente o quê, desejava algo também. Estava viciada na descoberta de cada dia. Na intensificação perigosa das brincadeiras. A brincar de ser adulta (MÃE, 2017, p. 65).

Quando o tal animal entrou em Halla, ela achou que ele se soltaria e viajaria por dentro do seu corpo, mas não, ele apenas entrou e saiu das partes dela de forma tão simples que a surpreendeu, justo naquele lugar, tão pequeno no meio de suas pernas, por onde se urinava.

Caí extenuada no chão e ele disse: vou casar contigo quando fores grande. Senti-me suja. Deitara sangue. Não sabia se havia gostado. Achava que afinal não gostara. A intuição dizia-me que devia ter sido melhor. Devia sentir-me melhor.

Beijou-me. A sensação reforçada das moedas na boca. Não era nojo. Era uma tristeza profunda.

O Einar, pressentindo a profunda desilusão, brincou comigo. Obrigou a que me levantasse. Quis correr um pouco, ali em redor. Eu podia correr mal. Doía-me o estômago (MÃE, 2017, p. 66).

Aos doze anos, Halla engravida de um abuso cometido por um homem mais velho que seu pai, e é isso que proporciona a ela força e motivação para sobreviver; ela sabe que precisa de um futuro para ter com seu filho: “Andava de mão na barriga. Queria o meu filho. Carregava-o com cada pensamento. Não correria risco algum de o perder” (MÃE, 2017, p. 90). A mãe de Halla descobre a gravidez e fica consternada com o fato de a menina ter conseguido se desgraçar, as pessoas ao redor, quando descobrem, sentem curiosidade e nojo, mas evitam demonstrar. Afinal, ainda que grávida, a menina era uma criança; aos olhos delas, Halla deixava de ser a menos morta para ser a criança grávida. Ainda assim, o desfecho da trama não ocorre antes que a menina passe por outras humilhações. Nesse meio tempo, ela deixa de visitar a criança plantada, mas desenvolve uma relação com o espelho, pois, ao se ver refletida, enxerga Sigridur e isso a faz sentir-se completa novamente.

O feminino e a mulher selvagem

Árvores que queriam crescer, mas que alguém mutilava para ficarem raquíticas, apenas graciosas, humilhadas na sua grandeza perdida (MÃE, 2017, p. 19).

Neste capítulo, trataremos da representação do feminino que, após passar por todos os deslocamentos mencionados anteriormente, absorveu as repressões e se tornou o maior transmissor dos códigos culturais perversos, contribuindo assim para a perpetuação de uma cultura masculinizada que infantiliza e domestica as mulheres. Para apresentar e refletir sobre essas questões, salientaremos dois pontos fundamentais, sendo o primeiro referente à domesticação infligida às mulheres, que as torna frágeis perante a cultura estabelecida; e o segundo, referente às imagens transmitidas pelos meios de comunicação que ditam um padrão de beleza que exige da mulher características e comportamentos impossíveis de serem alcançados sem a intervenção da indústria.

Clarissa Pinkola Estés, na obra *Mulheres que Correm com os Lobos* (2018), trabalha com mitos e histórias do arquétipo feminino. Ela que, além de escritora é também psicanalista junguiana, realiza um extenso trabalho em busca da essência da alma

feminina e afirma que o adoecimento generalizado das mulheres se dá em decorrência do processo de domesticação que a cultura estabelecida impõe a elas. Assim, a autora defende que, para resgatar e curar esse feminino adoecido, é necessário recuperar os processos da psique instintiva natural da mulher, o que pode ser realizado através da reincorporação dos arquétipos da Mulher Selvagem em suas vidas. O termo selvagem não é utilizado com um viés depreciativo; para a autora, esta condição está ligada a um comportamento essencial que permite à mulher “[...] viver uma vida natural, uma vida em que a criatura tenha uma integridade inata e limites saudáveis” (ESTÉS, 2018, p. 21). Esse aspecto selvagem é poderoso, pois permite que a mulher conheça seus ciclos e saiba como fazer seu mundo interno sobreviver, sem precisar se submeter totalmente a uma cultura masculinizada, na visão da autora:

A Mulher Selvagem é a saúde para todas as mulheres. Sem ela, a psicologia feminina não faz sentido. Essa mulher não domesticada é o protótipo de mulher... não importa a cultura, a época, a política, ela é sempre a mesma. Seus ciclos mudam, suas representações simbólicas mudam, mas na sua essência *ela* não muda. Ela é o que é; e é um ser inteiro (ESTÉS, 2018, p. 23).

Os fatores apresentados ao longo deste trabalho, são alguns, dos muitos que geram a (des)constituição do feminino e que contribuem fortemente para a extinção dessa Mulher Selvagem. Em busca de reverter esse cenário, Estés auxilia no resgate e na cura desse feminino utilizando-se das histórias e dos materiais fornecidos pelas próprias pacientes, a fim de compreender os enredos e as tramas que acompanham as vivências dessas mulheres e, então, “[...] descobrir o mito ou conto de fadas condutor, que contém todas as instruções de que uma mulher necessita para seu atual desenvolvimento psíquico” (ESTÉS, 2018, p. 28). A autora entende que as histórias são como bálsamos medicinais que podem restabelecer os arquétipos perdidos na psique feminina, sendo que, a paciente se torna capaz de incorporar os arquétipos selvagens contidos na história, a partir do momento em que consegue compreender que também faz parte daquilo que está sendo contado.

Seguindo essa perspectiva, identificamos que, das histórias apresentadas por Estés (2018) no decorrer da sua obra, a que mais representa a personagem Halla é a que trata da preservação do Self². Nela, a autora apresenta o exemplo da mulher braba, que

² Genericamente, *Self* se refere a figura do ‘eu’, porém esse é um conceito mais complexo dentro da psicologia, então segue a definição direta do Dicionário Online de Português. *Self*: Sentimento complexo e conflitante da personalidade de alguém, definido pelos comportamentos gerais ou pela predisposição para se portar de determinada forma. Consultado em: <https://www.dicio.com.br/self/>.

pode ser encontrada no conto *Os Sapatinhos Vermelhos*, de Hans Christian Andersen, sendo que a autora define a mulher braba como:

[...] aquela que um dia viveu num estado psíquico natural - ou seja, em perfeito estado mental selvagem - e que depois se tornou cativa de alguma reviravolta dos acontecimentos, passando, assim, a ser excessivamente domesticada e amortecida nos seus instintos próprios. Quando essa mulher tem a oportunidade de voltar à sua natureza selvagem original, quase sempre ela é vítima de todos os tipos de armadilhas e venenos. Como seus ciclos e seus sistemas de proteção foram manipulados, ela corre riscos naquele que costumava ser seu estado selvagem natural. Já não mais alerta e desconfiada, ela se torna presa fácil (ESTÉS, 2018, p. 246).

Em *Os Sapatinhos Vermelhos*, conhecemos a história de uma criança órfã que junta todos os trapos que encontra para costurar sapatos para si mesma, até que consegue costurar um par todo vermelho que, apesar de ser grosseiro, era o que a menina mais gostava. Um dia, enquanto usava-os e estava a andar com dificuldade por uma estrada, foi abordada por uma senhora numa carruagem dourada, que quis adotá-la e tratá-la como filha. A senhora queima as roupas velhas, inclusive os sapatinhos vermelhos da menina e a presenteia com roupas e sapatos novos de qualidade; mas, apesar de gostar dos presentes, a menina fica muito triste por perder os sapatinhos feitos à mão, que lhe davam tanta felicidade. Passado um tempo, a senhora decide crismar a menina e a leva até um sapateiro para encomendar um sapato para essa ocasião especial. Chegando lá, a menina vê na vitrine um par de sapatos vermelhos do melhor couro e instantaneamente se apaixona por eles. A senhora que, pela idade, já não possuía uma visão boa, não percebeu que a garota havia escolhido um par de sapatos que seria indecoroso para usar na igreja e permitiu que ela o comprasse. No dia da crisma, os membros religiosos ficaram abismados com os sapatinhos vermelhos; eles eram tão brilhantes, que estavam todos a olhar com desgosto para os pés da menina. Ela própria não conseguia se concentrar, pois estava maravilhada com os sapatinhos. A senhora foi informada e, na volta para casa, ordenou que a menina nunca mais os utilizasse, mas a menina gostava tanto deles que, no culto seguinte, ela os escolheu em detrimento dos sapatos pretos. Porém, desta vez, havia na porta do templo um velho soldado que pediu “[...] permissão para tirar o pó dos sapatos da menina. Ela estendeu o pé, e ele tamborilou na sola dos sapatos uma musiquinha compassada que lhe deu cócegas nas solas dos pés” (ESTÉS, 2018, p. 249), e pediu para que a garota não se esquecesse de ficar para o baile. Ao entrar na igreja, mais uma vez, todos lançaram olhares reprovadores para os sapatinhos, mas a garota sequer notava, pois sua atenção era destinada apenas aos sapatos. Na saída do culto, o velho soldado elogiou os sapatos e a

menina rodopiou ao escutar as palavras ditas por ele. Porém, depois disso, seus pés começaram a se movimentar sem parar e ela dançou, dando a impressão de que tinha perdido o controle de si mesma. O cocheiro da senhora precisou correr atrás para segurá-la e, mesmo quando ela já estava dentro da carruagem, seus pés não paravam de se movimentar, foi preciso que a senhora arrancasse os sapatos dos pés da menina para que eles se acalmassem. Chegando em casa, a senhora esconde os sapatos e novamente proíbe a menina de utilizá-los; passa um tempo e a senhora adoece, então, a menina encontra os sapatos e, por achá-los a coisa mais linda no planeta, volta a caçá-los e, mais uma vez, é dominada pelo impulso de dançar. De início, a menina dança feliz mas, depois de muitos movimentos, percebe que não consegue mais se controlar, ela queria dançar para um lado, mas seus pés a levavam para o outro; ela queria dançar em círculos, mas seus pés a obrigavam a dançar em linha reta e, assim, ela dançou por vales afora até que, ao chegar em uma igreja, encontrou o espírito guardião que a guardava e ele, além de não permitir que ela entrasse, proclamou:

Você irá dançar com esses sapatos vermelhos [...] até que fique como uma alma penada, como um fantasma, até que sua pele pareça suspensa dos ossos, até que não sobre nada de você a não ser entranhas dançando. Você irá dançar de porta em porta por todas as aldeias e baterá três vezes em cada porta. E, quando as pessoas espiarem quem é, verão que é você e temerão que seu destino se abata sobre elas. Dancem, sapatos vermelhos. Vocês devem dançar (ESTÉS, 2018, p. 251).

A menina implora por misericórdia, mas os sapatos a levam embora dali antes que o espírito pudesse responder aos apelos. Ela segue dançando sem parar até que passa pela casa onde vivia e descobre que a senhora que a havia adotado estava morta; ainda assim, ela seguiu dançando caminho afora. Quando estava totalmente exausta e apavorada, ela entrou dançando em uma floresta; lá, morava o carrasco da cidade e ela implorou a ele que tirasse os sapatos dos seus pés, mas nem mesmo o carrasco conseguiu retirá-los; então, a menina lamenta e pede para que ele corte fora seus pés, assim ele o faz e ela se torna uma pobre aleijada que precisa viver o resto de sua vida trabalhando como criada para sobreviver.

Para tornar essa história compreensível em um nível concreto do cotidiano, Estés (2018) apresenta as simbologias contidas na história e as relaciona com as perdas brutais que o feminino sofre no decorrer do seu desenvolvimento, fazendo com que parte das mulheres percam suas características selvagens e se tornem domesticadas. Na intenção de auxiliar essas mulheres que, assim como Halla, se enquadram numa situação de servidão causada pelo descontrole, a autora expõe quais são as oito armadilhas contidas

na história, que muito se assemelham às que são encontradas na vida; desta forma, a mulher pode identificar na sua intimidade, quais ações são necessárias para resgatar o domínio de si própria.

Ao analisar a representação do feminino apresentada pelas mídias, reconhecemos um padrão cristalizado que dita como ser mulher; entretanto, esse padrão não é acessível a um grande número de mulheres justamente por não reconhecer e respeitar suas características inatas como, por exemplo, sua raça, seu biotipo corporal e condição física, entre outros. Para tratar deste ponto, utilizamos a obra *O mito da beleza* (2021) da jornalista e escritora feminista Naomi Wolf, nela a autora defende que, as imagens de mulheres que são difundidas nos meios de comunicação de massa são usadas contra elas mesmas, ela expõe que sua própria geração, apesar de ter herdado as conquistas das lutas feministas e se verem livres do fardo de serem perfeitas donas de casa, era, em contrapartida, uma geração que se importava excessivamente com a perfeição física e aponta que:

[...] entre a maioria das mulheres que trabalham, têm sucesso, são atraentes e equilibradas, existe uma “subvida” secreta que envenena nossa liberdade: impregnada de conceitos de beleza, ela é um escuro filão de ódio a nós mesmas, obsessões com o físico, pânico de envelhecer e pavor de perder o controle (WOLF, 2021, p. 26).

Compreendemos que a profunda absorção dessas imagens, acontece devido ao apagamento das tradições femininas que distanciou as mulheres de seus arquétipos, símbolos e imagens de referência, responsáveis por guiá-las ao um auto-reconhecimento e compreensão acerca de seus corpos e ciclos. A questão específica que nos interessa aqui é que o impacto da industrialização resultou em uma sociedade que dita o padrão de beleza e comportamento da mulher através das imagens que são veiculadas pela mídia e que “[...] refletiam as expectativas e percepções de uma sociedade de orientação masculina” (GRAY, 2017, p. 257).

Para debater essa condição, Wolf (2021) utiliza o exemplo das revistas femininas por estas serem um veículo de comunicação de massa com a capacidade de difundir os padrões de beleza em voga no momento e que, geralmente, são inalcançáveis sem o uso de produtos industriais, intervenções estéticas, roupas e acessórios específicos. Assim, as revistas femininas se tornam um exemplo perfeito de produto comercializado para o público feminino, mas que, em diversos casos, é criado, financiado e controlado por anunciantes masculinos.

Não é à toa, que as mulheres são mais influenciadas pelos modelos culturais apresentados do que os homens, pois, além de terem tido suas tradições apagadas, elas foram também isoladas umas das outras (WOLF, 2021, p. 92). E é justamente nessa distância social que as revistas femininas encontram um espaço fértil para propagar o mito da beleza. Apesar disso, sua importância é notável, uma vez que:

Paradoxalmente, o mito da beleza oferece a promessa de um movimento de solidariedade, uma Internacional. De que outra forma as mulheres se sentem ligadas, em termos positivos ou mesmo negativos, a milhões de mulheres por toda parte? As imagens nas revistas femininas constituem a única experiência cultural feminina que pode começar a indicar a amplitude da solidariedade possível entre mulheres, uma solidariedade do tamanho de metade da espécie humana (WOLF, 2021, p. 118).

Isto é, considerando que boa parte das mulheres não pôde manter suas imagens de referência e, por mais que as imagens comunicadas pelos meios de comunicação de massa sejam irreais – e elas sabem disso – ainda há a necessidade de consumi-las, pois são carentes e anseiam sempre por representações do feminino. Wolf (2021) ainda afirma que, em essência uma revista feminina tem o intuito de prover uma experiência agradável à leitora, para que ela se sinta pertencente a uma comunidade e, por mais contraditório que possa parecer:

As mulheres estão começando a reivindicar alguns dos antigos arquétipos dentro da sociedade dominante e, de maneira surpreendente, isso se dá por meio do seu poder de compra. [...]. No entanto, o que falta nas imagens da propaganda é o senso de completude e a experiência interior despertada pelas verdadeiras imagens arquetípicas. A fim de que as mulheres modernas possam compreender qual é sua verdadeira natureza e como viver em harmonia com ela e com o mundo moderno (GRAY, 2017, p. 257).

Então, se retornarmos ao exemplo de Halla, com sua profunda solidão e ausência de exemplos femininos para lhe ensinar de uma forma saudável como ser mulher, talvez possamos considerar que, por pior que possam ser as imagens apresentadas nas revistas, elas podem ainda assim ser representações distintas daquelas pelas quais uma leitora está rodeada, o que, dependendo da forma como são apresentadas, podem proporcionar o contato, ainda que indireto, com outros padrões femininos, proporcionando assim uma experiência rica e diversa do que é e do que pode ser uma mulher.

Considerações finais

É preciso considerar que a sociedade atual se constituiu, em grande parte, a partir do adoecimento e da morte do feminino selvagem, sendo que o poder que o sistema patriarcal detém é e sempre foi decorrência desse apagamento cultural. Como a existência do feminino saudável não convém para a grande indústria, as meninas são reprimidas e subjugadas no decorrer de sua criação, até esquecerem seu aspecto selvagem e aceitarem o papel de mulher domesticada. O que acontece é por vezes um adestramento cruel que visa à perda da identidade do feminino íntegro, para que este se torne frágil e fique sob a “tutela” de um masculino dominante. Assim, milhares de mulheres aceitam condições desumanas para suas vidas e, mesmo quando se sentem adoecidas e traumatizadas, seguem vivendo, dia após dia, realizando as muitas tarefas que lhes foram impostas como obrigatórias, acatando as ordens alheias e vivendo principalmente para os outros e não para si.

Porém, como afirma Martín-Barbero (2006, p. 50), “[...] o capitalismo pode destruir culturas, mas não pode esgotar a *verdade histórica* que existe nelas”. E mesmo que na atualidade estejamos vivenciando fortes crises humanitárias sem o vislumbre de soluções efetivas, há ainda muita história a ser resgatada para que se possa reestruturar uma cultura menos repressora que incentive o desenvolvimento do princípio feminino saudável e favoreça uma vida harmonizada com os ciclos da natureza. Levando em consideração que “[...] para nós a questão é simples. Sem nós, a Mulher Selvagem morre. Sem a Mulher Selvagem, nós morremos. Para a verdadeira vida, ambas têm de existir” (ESTÉS, 2018, p. 36). Para que isso aconteça, será necessário realizar um esforço coletivo a fim de alcançar novas perspectivas que construam um futuro que priorize a vida, ao invés da morte.

Em relação aos meios de comunicação de massa, não podemos deixar de reconhecer que estes são ferramentas poderosas que podem e devem agregar valor à educação da humanidade ao proporcionar a representação de uma vida íntegra para seus consumidores. As narrativas e os arquétipos que são constantemente apresentados através destes meios possuem em si próprios as chaves para identificar a origem das doenças do feminino. Para encontrá-las, basta que se priorize um estudo profundo e comprometido com o direito que todas as mulheres possuem de serem respeitadas em sua completude; talvez assim seja possível vislumbrar novos caminhos para o bom uso desses meios.

Socialmente falando, não há dúvidas de que nossas mulheres e crianças estão sendo constantemente abusadas e que a violência cometida é de cunho simbólico, psicológico, emocional, social e, claro, sexual também. E, apesar dessa violência

também atingir os homens, eles tendem a se ausentar desse tipo de reflexão, uma vez que se beneficiam pelo fato de a cultura estabelecida privilegiar seu papel representativo.

Apesar de algumas de nós, mulheres, sermos conscientes da realidade cruel que nos cerca, ainda sonhamos com um futuro ameno e promissor, onde exista “[...] um movimento feminista fundamentado na massa, em que o pessoal vai de porta em porta distribuindo literatura e dedicando tempo (como fazem os grupos religiosos) para explicar às pessoas do que se trata o feminismo” (HOOKS, 2020, p. 46). Em termos literários, o processo de desumanização pelo qual passou Halla, em parte, pode ser visto como uma representação ficcional do que já aconteceu a muitas de nós, visto que o modo como estamos vivendo atualmente indica uma dimensão do feminino que foi sepultada e que, talvez, o nosso desafio seja superar o luto e aprender a viver daqui para frente. Provavelmente existam aqueles que, assim como Halla, estão à espera que o passado germine novamente, mas, cientificamente falando, sabemos que nada será como antes, pois, como é dito para a menina “[...] o planeta é feminino e apenas por ser assim se mantém em ordem” (MÃE, 2017, p. 84). Ou seja, a partir de agora, para sobrevivermos, é preciso ordem, mas não de um tipo austero, opressor, mas, sim, de um tipo flexível, profundamente sensível e empático.

Referências

BAPTISTA, M. M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, [S.l.], n. 1, p. 451-461, jun. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/carnets.4382>.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. Disponível em: http://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2019/09/CALIBA_E_A_BRUXA_WEB-1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

GRAY, M. **Lua Vermelha**: as energias do ciclo menstrual como fonte de empoderamento sexual, espiritual e emocional. São Paulo: Pensamento, 2017. Tradução de Larissa Lamas Pucci.

HOISEL, E. A imprescindível metodologia da Literatura Comparada. In: XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC. **Anais...** Campina Grande: ABRALIC, 2013. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=265>. Acesso em: 03 mar. 2022.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LARAIA, J. de B. **Cultura**: Um Conceito Antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MÃE, V. H. **A Desumanização**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. 16. ed. São Paulo: Braziliense, 2006.

SILVA, T. T. C. O. da; TOLOMEI, C. N. Acerca das Contribuições Metodológicas dos Estudos Culturais no Âmbito da Literatura Comparada. **Decifrar**, Manaus, v. 14, n. 7, p. 1-16, jul. 2019. Semestral. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/7063>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SPAREMBERGER, A.; AMARAL, R. C. Literatura Comparada e Estudos Culturais na Estruturação dos Programas Curriculares de Leitura e de Literatura. In: 6º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. Canoas: Ulbra, 2015. Disponível em: http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1430177848_ARQUIVO_ULBRA-TEXTOFINALATUALIZADO.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

WAGNER, R. **A Invenção da Cultura**. Tradução de Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

WOLF, N. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021. Tradução de Waldéa Barcellos.

Ensinar de leitura literária: um caminho para o letramento

Juliana Hobuss Franz

A partir de relatos de experiência e observações em escolas de ensino fundamental, pode-se constatar que existe um estado de estranhamento por parte dos estudantes diante da experiência literária na sala de aula, consequência da falta de um trabalho consistente e efetivo de aproximação desses estudantes com o texto literário. A ausência dessa ponte torna difícil para o jovem leitor apropriar-se do texto de modo a apreender e construir sentidos que o transcendam e o ajudem a ressignificar o mundo ao seu redor e a própria vida. Então, o que é preciso fazer para mudar essa realidade? Por que muitas vezes o período escolar destinado para literatura acaba sendo utilizado para aulas de língua portuguesa e, mais especificamente, para gramática? O que significa na prática para uma criança ou um jovem ser privado da experiência estética didaticamente trabalhada no espaço escolar? Antonio Candido, de modo contundente, nos dá a resposta.

Segundo o autor, no artigo *O Direito à Literatura* (CANDIDO, 2011, p. 188), assim como o alimento, a moradia e a saúde que garantem a sobrevivência física do ser humano, a literatura deve ser classificada como um bem incompressível, isto é, não deve ser negada a ninguém. Como afirma Candido, “[...] negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”; ou seja, a experiência estético-literária deve ser tratada como um direito universal, uma vez que ela abre horizontes de leitura de mundo, permite que novas perspectivas sejam criadas, pois atinge o sujeito em níveis profundos da sua dimensão psicossocial.

Desse modo, enquanto docentes da área de Letras, cabe a nós o dever de criar estratégias didático-pedagógicas que assegurem ao aluno o direito e as condições necessárias para que possa vivenciar de modo pleno a experiência estética na sua formação integral desde tenra idade. A leitura literária permite uma viagem por diferentes lugares, diferentes línguas, diferentes culturas e histórias, ela não discrimina seus leitores nem suas leituras, sendo que quanto mais lemos, melhores leitores nos tornamos. Assim, tendo como pressuposto que a literatura tem uma dimensão formadora e transformadora do sujeito a nível psicossocial, este trabalho visa problematizar o ensino de literatura na sala de aula da educação básica e sua

intercapilaridade, a partir do conceito de ensinagem de leitura literária, enfatizando o deslocamento da dimensão passiva do ensino tradicional para uma dimensão ativa, participativa e prazerosa. Em diálogo com a metodologia ativa, este trabalho busca também defender o papel das teorias literárias para a formação do futuro professor de Português e Linguagens, sobretudo a partir de uma hermenêutica fenomenológica como estratégia para a capacitação e ressignificação do trabalho docente, com vistas a uma formação integral tanto do sujeito-leitor-professor quanto do sujeito-leitor-aluno. Para tanto, esta pesquisa terá como referenciais teóricos os autores Léa Anastasiou, Magda Soares e Rildo Cosson.

A partir do conceito de ensinagem de leitura literária, busca-se investigar caminhos possíveis de utilização do texto literário enquanto estratégia efetiva de letramento, em diálogo com o ensino de língua e linguagens, mas não desconstituída, diluída e/ou aleatória dentro da grande área de conhecimento. Isto porque uma metodologia ativa implica uma prática social complexa entre professor e aluno, entendida como um contrato de parceria para construção do conhecimento escolar resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula, as quais necessariamente englobam tanto ações de ensinar como de apreender. Porém, para que esse deslocamento seja efetivo, é preciso (re)pensar também a formação docente por um prisma sistêmico, transdisciplinar, coerente com os novos paradigmas. Desse modo, para a construção de um percurso de ensinagem de leitura, também no âmbito da literatura, torna-se fundamental a construção de estratégias de aproximação que motivem o professor/aluno, a partir do seu repertório de conhecimentos prévios, a encontrar pontes de acesso ao texto literário, reconhecendo sentidos comuns entre as suas experiências e os novos conhecimentos que estão sendo propostos. Esse processo envolve mais de um participante com diferentes saberes, os quais são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais, e de metas comuns; daí ser um evento essencialmente colaborativo. Como bem define Paul Ricoeur ao propor uma hermenêutica fenomenológica, a interpretação é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal, com a consciência de que, no jogo de decifração dos símbolos, eles mesmos devem ser entendidos como expressões de duplo sentido. Ler implica troca de sentidos entre escritor, leitor e a sociedade onde estão inseridos, sendo tarefa do professor fazer com que esse aluno perceba o texto literário como instrumento múltiplo de leitura de si, do mundo e do outro (COSSON). Desse modo, esse professor também deverá ter a compreensão de que promover experiências de interpretar não visa a resultados objetivados e mensuráveis, mas, sim, contribuir para a formação e educação do

indivíduo, desenvolvendo sua capacidade de julgar e de apreender não apenas as suas possibilidades de leitura do mundo, mas também as do outro. A proposta da BNCC apresenta a área de linguagens composta por língua portuguesa, arte, educação física e, nos anos finais, incorpora a língua inglesa como as disciplinas fundamentais para uma formação que permita ao estudante ampliar suas capacidades expressivas. Para que isso aconteça, o aluno deverá “conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana, para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”. Desse modo, se pensarmos literatura enquanto linguagem, pode-se dizer que a nova grade curricular da educação básica inclui os estudos literários, uma vez que o aluno deverá compreender “[...] as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BNCC, 2021, p. 65). No entanto, em nenhum momento o documento determina o espaço específico da literatura em sala de aula, ficando a cargo do professor escolher o que, e de que forma, irá trabalhar a literatura, podendo optar por qualquer outra linguagem estética que lhe seja mais familiar, como música, filmes, artes visuais, etc. O que parece não ser contemplado é as consequências socioculturais que a falta de um espaço assegurado à disciplina de literatura irá gerar, e o quanto irá afetar na formação desse sujeito, uma vez que as referidas competências estão diretamente ligadas à experiência literária, à necessidade da formação de sujeitos letrados. Atualmente, é fundamental que se garanta, nos espaços formais de educação, um trabalho que não se configura mais como “ensino de literatura”, mas de “ensinagem de leitura literária”, no qual o aluno se torne parte ativa do processo de aprendizagem. Para tanto, é preciso que haja professores capacitados, que gostem e saibam ler literatura e, assim, estejam aptos para construir estratégias de ensinagem que possibilitem a esse aluno uma apropriação efetiva dos novos saberes. Ou seja, a BNCC (2021, p. 65) apresenta seis competências específicas, tais como: Conhecer, explorar, compreender, utilizar diferentes linguagens em diferentes práticas, desenvolver o senso estético, além de compreender e utilizar tecnologias digitais da informação, mas em momento algum cita a palavra literatura. Então, fica a grande questão: como é possível que o aluno desenvolva capacidades de interpretação, reflexão e sobretudo uma visão crítica do mundo sem aprender a ler literatura de modo sistemático; quais mecanismos de controle de qualidade serão utilizados para assegurar a qualidade da educação pública no Brasil, de forma a promover a formação de sujeitos letrados? Essas são algumas das muitas questões que exigem resposta urgente para a educação básica brasileira, mas

cujas respostas necessariamente passarão por um olhar atento à formação dos futuros professores e/ou capacitação do atual corpo docente.

Repensando as práticas: do ensino à ensinagem

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

– Paulo Freire

Retomando quanto citado anteriormente, se pensarmos a aula de literatura como uma experiência formadora e transformadora a nível psicossocial, a primeira coisa a ser questionada deverá ser a prática docente, isto é, problematizar tanto o ato de ensinar quando o de aprender, apreender, e os processos necessários para que essa experiência se complete.

Nesse mesmo viés, em *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*, Léa Anastasiou (2015, p. 17) aponta o ato de ensinar, aprender e apreender como um dos elementos básicos de discussão da prática docente; isto porque muitas vezes essas ações são tratadas como “adjuntas”, ou seja, auxiliares, sendo comum ouvir de professores afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”. Esse discurso alça a condição de ensino a simples transmissão de informação, atribuindo ao professor um status de detentor da verdade e fonte de saber. A autora parte do significado etimológico do verbo ensinar, do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal de vida, de busca e despertar para o conhecimento, para enfatizar o quão fundamental é a compreensão do que seja ensinar.

Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: *uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o estudante não se apropriou dele, posso dizer que ensinei ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (ANASTASIOU, 2015, p. 18).

Anastasiou enfatiza também a dimensão ativa do verbo apreender, do latim *apprehendere*, que significa assimilar mentalmente, compreender, agarrar; portanto, para apreender é preciso agir, tomar para si, apropriar-se, reter na memória mediante

estudo, receber informação de. Eis por que a autora enfatiza a necessidade de se revisar a expressão “assistir aulas”, “[...] pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte do estudante exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*”.

Foi a partir dessas reflexões que surgiu o termo *ensinagem* para designar uma prática social complexa entre professor e aluno entendida como um contrato de parceria para construção do conhecimento escolar resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula, e que necessariamente englobam tanto ações de ensinar quanto de apreender (ANASTASIOU, 2015, p. 19).

Partindo também da raiz etimológica do verbo *saber*, do latim *sapere* – ter gosto –, a autora apresenta o conceito de *ensinagem*, que envolve todos os sujeitos na sua totalidade a partir do exercício de “saborear” a experiência de apreender saberes:

Na *ensinagem*, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos estudantes, quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o *saber* inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*. [...] pela *ensinagem* deve-se possibilitar o *pensar*, *situação onde cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos*, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

Ou seja, no processo de *ensinagem*, torna-se essencial criar um espaço em que professor e aluno trabalhem juntos, pois é importante que o novo conhecimento apreendido amplie ou modifique o sistema inicial a cada contato, sendo que as aprendizagens podem ocorrer de diferentes maneiras, dependendo tanto do sujeito que apreende quanto do objeto de apreensão. Como exemplos de aprendizagens, podemos citar as que se dão por imitação de um modelo, por repetição, por ensaio-e-erro ou descoberta (*insight*).

O verdadeiro desafio consiste na construção mental ou na abstração que se efetiva quando, mentalmente, se é capaz de reconstruir o objeto apreendido pela concepção de noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando ideias, enredando e chegando a se deduzir consequências pessoais e inéditas, por meio de uma ação, ou *uma práxis*, que no dizer de

Vasconcelos (1994) pode ser predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva (ANASTASIOU, 2015, p. 22).

Segundo Anastasiou, existe uma relação entre o processo de apreensão e o tipo de conteúdo trabalhado, sendo apresentados quatro tipos:

[...] os conteúdos factuais: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis, e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal; os conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela execução múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade;

os conteúdos atitudinais: podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração;

e as aprendizagens de conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação): possibilita a elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações (ANASTASIOU *apud* ZABALA, 2015, p. 22).

Para cada uma dessas aprendizagens, é preciso escolher uma metodologia que operacionalize as estratégias selecionadas, de acordo com a intencionalidade e a busca do êxito contido na ensinagem, a qual deve ser adequada aos objetivos, ao conteúdo do objeto de ensino e principalmente aos alunos. Nesse processo, cabe ao professor planejar e conduzir ações que possibilitem ao aluno ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático em momentos sequenciais e de crescente complexidade. O docente terá, então, o desafio de planejar uma grade curricular em que os processos possam funcionar como meio para a articulação de atividades que interliguem saberes prévios e novos. Além disso, essas atividades deverão estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, que refletirá tanto no conteúdo quanto nas características dos sujeitos participantes dos processos, sendo que as estratégias escolhidas poderão ser desenvolvidas individual ou coletivamente, através de propostas para a sala de aula ou para outros espaços onde coabitem os diversos discursos e práticas, além dos recursos ambientais, tecnológicos, sociais, culturais, etc.

Para um melhor entendimento dessa abordagem ativa, a autora retoma elementos da metodologia tradicional na qual a inteligência era associada à memorização e o trabalho docente era focado na explicação do conteúdo e na manutenção da atenção

do aluno, acompanhado de anotação e memorização. Essa estratégia, apesar de ainda presente em muitas salas de aula, é vista por vários teóricos da educação como ultrapassada, sendo que, a partir da década de 1980, surge uma crítica em relação ao modelo de ensino por passos, com uma tendência para o modelo de momentos – para o trabalho de construção de conhecimento com os alunos –, momentos estes que não ocorrem de modo estanque, mas inter-relacionalmente, de forma que possamos refletir sobre eles. Essas estratégias de ensinagem propõem uma nova forma de ver o ensino, tendo como meta não apenas a apropriação do conteúdo, mas igualmente do processo.

As orientações pedagógicas não se referem mais a *passos* a serem seguidos, mas a *momentos* a serem *construídos* pelos sujeitos em ação, respeitando sempre o movimento do pensamento. Diferentemente dos *passos*, que devem acontecer um após o outro, os *momentos* não ocorrem de forma estanque, fazendo parte do processo de pensamento (ANASTASIOU, 2015, p. 24).

Nesse novo processo de ensinagem, estabelecendo uma relação entre a natureza como um todo e o pensar humano, Anastasiou considera uma diferenciação na lógica que vem fundamentando historicamente a ciência e o seu avanço, uma vez que a própria ciência necessita de uma teoria filosófica que dê conta de seus princípios, e que o próprio conhecimento gerado é derivado dessa teoria. Portanto, a visão de que o conhecimento é resultante de uma ação lógica – formal ou dialética – gera um posicionamento do professor tanto no âmbito escolar como investigativo, caracterizando uma passagem do procedimento formal de raciocínio para o dialético. O que deve ser dialeticamente percebido, compreendido e analisado deve ser formalmente explicitado, tanto oralmente quanto na escrita, uma vez que a apreensão do conhecimento é uma experiência dialética, sendo que nesse processo de explicitação são utilizadas regras da lógica formal, a qual apresenta um método importante para a organização e explicitação do conhecimento em cada momento histórico, disponibilizando suportes necessários para o trabalho docente.

Porém, se o professor se basear somente nessa lógica, organizará situações de apresentação do conhecimento, normalmente em aulas expositivas, sendo que, nas atividades de avaliação, é esperado que o aluno demonstre que aprendeu o conceito ensinado. Dessa forma, o professor considera seu papel de “ensinante” concluído e passa para novo conteúdo. Nesse tipo de contexto didático-pedagógico, geralmente é esperado apenas que o aluno memorize o conceito enunciado, o que, “normalmente, propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, no ano e no

curso, porém não garante o ‘apropriar-se’” (ANASTASIOU, 2015, p. 27). No entanto, se o professor perceber a necessidade das outras etapas, irá organizar atividades através das quais o aluno possa generalizar, diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados. A proposta é que o professor vá além da lógica formal, que se limita ao domínio do conteúdo, em direção a construção daquilo que se chama “o concreto pensado”, isto é, quando o aluno é capaz de reproduzir no pensamento e pelo pensamento os conteúdos trabalhados, de forma relacional.

Ao relacionar leis e princípios, supera-se o isolamento dos conceitos dando ao pensamento o espaço de ação significativa. Esse método de ensino, fundamentado na lógica dialética, considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que a mesma seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a *reflexão* como condição básica. Isso vem responder a muitos anseios dos professores, os quais, constantemente, denunciam que “os alunos não sabem ou têm dificuldade em pensar, em raciocinar” (ANASTASIOU, 2015, p. 28).

O que se identifica aqui é que as práticas de ensinagem, baseadas na metodologia ativa/dialética, constituem-se como estratégias efetivas de letramento, pois a apreensão da realidade se dá pelos processos de reflexão que elas provocam. Nesse processo, o que seria considerado ponto de chegada no ensino baseado na lógica formal (o símbolo) torna-se intermediário quando se trabalha com base na lógica dialética. O que a metodologia dialética propõe, na verdade, não é a rejeição dos elementos da lógica formal, mas a incorporação das contribuições da lógica dialética, sendo que a ação do professor se constitui como ponto de partida para a construção da didática necessária.

Quando o estudante se confronta com um tópico de estudo, o professor pode esperar que ele apresente, a respeito do mesmo, apenas uma visão inicial, caótica, não elaborada ou *sincrética*, e que se encontra em níveis diferenciados entre os alunos. Com a vivência de sistemáticos processos de *análise* a respeito do objeto de estudo, passa a re-constituir essa visão inicial, que é superada por uma nova visão, ou seja, uma *síntese* (ANASTASIOU, 2015, p. 30).

Apesar de o processo de síntese ser qualitativamente superior à visão sincrética inicial, é importante enfatizar a sua condição provisória, uma vez que se altera a cada movimento do pensamento, o que é um processo constante. Quanto mais experiências de análise e reflexão, mais possibilidades terá o aluno de produção de sinapses e conseqüentemente de construção de sínteses mais elaboradas; isto se dá pelas diferentes estratégias que o professor organiza com o fim de sistematizar o saber

escolar. “É um caminho que se processa no pensamento e pelo pensamento do aluno, sob a orientação e acompanhamento do professor, possibilitando o concreto pensado” (ANASTASIOU, 2015, p. 30).

Operações de pensamento na abordagem dialética

Como afirma Anastasiou (2015), apesar de as várias operações de pensamento serem um exercício comum de todos nós, muitas vezes o professor não tem consciência do grau de complexidade das atividades propostas aos alunos e, por consequência, dos desafios implícitos, ao passo que, quanto mais consciente desses processos estiver, mais efetivamente o professor poderá conduzir o aluno para a construção de pensamentos cada vez mais complexos, integrativos, flexibilizados. Um aspecto que dificulta o sucesso dessas estratégias são as diversas formas de resistência nas várias dimensões – tanto para alunos e professores quanto para as instituições, organizações curriculares, etc. Nesse jogo de forças, torna-se essencial a mediação do professor em sala de aula para que o aluno transcenda sua visão sincrética inicial, atingindo níveis mais complexos de percepções, visões e ações, o que requer por parte do aluno uma postura ativa em sala de aula de modo a conscientemente se apropriar dos conhecimentos e possíveis aplicações práticas. Ou seja, nesse novo paradigma, a ideia de sucesso escolar pressupõe a apropriação do objeto de estudo por parte do aluno, indo muito além das competências meramente mnemônicas. O aluno se apropria também de uma nova forma de pensar e de elaborar esse conteúdo, motivo pelo qual as diferentes áreas exigem formas específicas de ensinar e de apreender que explicitem e organizem suas respectivas lógicas, sendo que cabe ao professor a escolha da estratégia que proporcione ao aluno sentir “o sabor do saber” contido na assimilação e diretamente ligado às experiências, disposições e identidades que o docente deve ser capaz de captar. Desse modo, a escolha da estratégia requer que o professor tenha percepção e criatividade para despertar no aluno sensações e emoções carregadas de vivência pessoal renovadora e profunda. Isto porque “[...] é possível atuar sobre e com o objeto estudado, construindo-o cada vez mais e mais no pensamento e pelo pensamento” (ANASTASIOU, 2015, p. 36). Assim, nessa abordagem, há o pressuposto de uma relação “contratual” que se efetiva nos programas de aprendizagem pela parceria professor-aluno, onde todos assumem responsabilidades na conquista do conhecimento em um processo colaborativo. Nesse processo, os resultados estão mutuamente relacionados com o conteúdo, com a forma de ensinar e assimilar – esta é a essência de um processo de ensinagem do qual os parceiros saboreiam um fazer.

Na metodologia dialética por momentos, é preciso considerar as seguintes etapas: inicialmente, a prática ou visão social do aluno, isto é, a percepção que ele traz para a

aula do objeto de estudo e da própria realidade; a problematização e questionamento dessa visão; a instrumentalização necessária para que se tenha a resposta a esse questionamento; a interiorização dos novos elementos ou conteúdos pela catarse; e, para finalizar, a reelaboração da prática social, favorecendo ao aluno construir novos elementos perceptivos com os conteúdos apreendidos, por meio das situações organizadas pelo professor.

Vale enfatizar aqui três momentos que contribuem significativamente para o método dialético de ensino; são eles: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. Sendo que esses momentos podem ocorrer simultaneamente.

Quanto à mobilização para o conhecimento, trata-se de proporcionar um caminho para o processo de aprendizagem, no qual o professor terá o papel de provocar, sensibilizar, vincular o aluno em relação ao objeto de conhecimento, de forma que ele sinta o “sabor do saber” durante todo o processo, sendo tarefa do professor ajudar o aluno na construção dessa relação com o objeto de aprendizagem, que só será possível através de uma parceria colaborativa (ANASTASIOU, 2015, p. 37). O momento da construção do conhecimento é o de desenvolvimento operacional da atividade do aluno que, segundo a autora, pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Exemplos de atividades são estudo de textos, debates, seminários, etc. A partir dessas ações, são acionados processos mentais que possibilitam identificar pela análise como o objeto de conhecimento se constitui, sendo que é preciso ressaltar a importância de levar o aluno a superar a sua visão inicial caótica que tinha sobre o objeto de conhecimento.

Para orientar a escolha das estratégias para o momento de construção do conhecimento, existem algumas categorias a serem consideradas:

Significação: visa estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido com os interesses e a prática social do aluno. Assim, a proposta efetivada deverá ser significativa e vinculada de forma ativa para o aluno, através das relações existentes entre as necessidades e finalidades que ligam o aluno ao objeto do conhecimento;

Problematização: na origem da busca de todo conhecimento está colocado um problema, cuja gênese deve ser recuperada no estudo do conteúdo; o pensamento do aprendiz se identifica melhor com situações onde possa tanto mover-se quanto identificar-se em diferentes posições, questionar.

Práxis: ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Sendo que toda a aprendizagem é ativa, exige, portanto, essa ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem;

Criticidade: o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas e a essência dos processos naturais ou sociais, superando a simples aparência deles;

Continuidade e ruptura: parte-se de onde se encontra o aluno (senso comum, visão sincrética ou inicial) para, sob o efeito da análise pela ruptura, possibilitar a construção de uma nova síntese que represente um conhecimento mais elaborado e qualitativamente superior;

Historicidade: trabalha os conhecimentos em seu quadro relacional, destacando que a síntese existente em cada momento, por ser histórica e contextual e poderá ser superada por novas sínteses. Além disso, identifica e deixa conhecer as etapas de elaboração por que a humanidade passou para chegar à síntese atual;

Totalidade: combina a síntese com a análise, articulando o conhecimento com a realidade, seus determinantes e seus nexos internos (VASCONCELLOS *apud* ANASTASIOU, 2015, p. 38-39).

Diante do acima exposto, fica claro que em um processo de ensino é fundamental que a visão de conhecimento seja frequentemente problematizada, aberta a debates e à consideração dos limites e possibilidades dos sujeitos atuantes no processo, para que professor e aluno sejam capazes de alterar rumos de acordo com suas escolhas, sempre na busca da superação da alienação, na criação do concreto pensado, na construção de sínteses melhores e mais elaboradas, e na busca de compreensão e domínio das ferramentas oferecidas por diferentes áreas do conhecimento para enfrentar a realidade. Anastasiou (2004, p. 68) cita três conceitos que o professor utilizará na sala de aula, que são estratégia, técnica e dinâmica, destacando-se aqui o conceito de estratégia: “[...] do grego *Strategia* e do latim *strategia*, é a arte de explicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”.

Como anteriormente mencionado, na metodologia dialética, as ações do professor devem estar voltadas para que o aluno desenvolva suas operações mentais e, para que isso aconteça, os processos de apreensão devem ser organizados de maneira que as “operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas” e, dessa forma, possibilitem ao aluno sensações e emoções carregadas de vivência pessoal e renovação. Ou seja, para que esse processo aconteça, o professor deve ser um estrategista, entendendo aqui o termo "estratégia" no sentido de estudar, selecionar textos adequados, além de organizar e propor as melhores ferramentas para que os estudantes apropriem-se do conhecimento. A estratégia visa à consecução de objetivos, os quais devem estar claros tanto para o professor quanto para o aluno, sendo um exemplo de estratégia relevante os trabalhos em grupo, uma vez que transcendem o conteúdo, correspondendo a um desafio no

processo de autonomia a ser conquistado com e pelo aluno. As atividades em grupo, devidamente desenvolvidas, ajudam no desabrochar inter-relacional que abarca a “*inteligência intrapessoal* (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a *inteligência interpessoal* (reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais)”. Em todas as estratégias de organização grupal está presente a habilidade de conversar, e cabe ao professor estar atento e disponível para conversar com os alunos e orientá-los na definição dos papéis de cada um no grupo, o que pode ser feito por sorteio, indicação ou escolha, mas sempre considerando a necessidade de mudança de papéis no grupo, de modo a contemplar diferentes dificuldades. Isto porque a sala de aula é o espaço para que os alunos tenham a possibilidade de treinar papéis ou exercícios que contribuam para o clima grupal desejado, promovendo o crescimento e a autonomia progressiva de todos. Como bem coloca Léa Anastasiou, a sala de aula é o lugar onde o erro não deve ferir, pois é o lugar onde as aprendizagens podem ser sistematizadas a partir da mediação do professor e dos colegas. Neste contexto, é preciso lembrar que existem várias estratégias que possibilitam ao professor e ao aluno novas maneiras de apreender e de juntos construir um “fazer aula”, ao invés de simplesmente “assistir” a uma tradicional aula expositiva. Entre as estratégias mais utilizadas nas salas de aula, sobretudo nas universidades, está a aula Expositiva Dialogada – uma forma de superar a tradicional palestra docente, uma vez que requer a participação do estudante e o respectivo respeito do professor; o seminário, o mapa conceitual, o portfólio, entre outras. Muitas dessas estratégias não são uma inovação, já há muitos anos fazem parte dos currículos de formação docente, tanto no curso de magistério quanto nas licenciaturas, mas infelizmente pouco utilizadas em alguns espaços escolares, o que justifica lembrar aqui algumas delas como um suporte efetivo para os processos de ensino. Se bem organizadas, proporcionarão ao aluno uma nova habilidade ou competência, fazendo-o passar de simples agente passivo para um agente ativo na construção do conhecimento.

Uma outra estratégia bastante conhecida é a do Estudo de Textos; no entanto, nem sempre o professor tem consciência do grau de complexidade da tarefa, propondo muitas vezes textos inadequados ao momento cognitivo e sociocultural do aluno. Essa atividade normalmente é seguida da elaboração de um resumo, mas é preciso lembrar que essa atividade requer que o aluno seja capaz de identificar, interpretar, analisar, organizar os dados, sintetizar para concluir a produção exigida. Ou seja, “[...] resumir não é uma operação mental simples, ela exige o auxílio e o acompanhamento do processo pelo professor pelo menos nas primeiras tentativas. A construção de

esquemas, feitos coletivamente com a classe, auxilia o trabalho individualizado” (ANASTASIOU, 2004, p. 80).

Quanto ao Portfólio, este possibilita acompanhar o processo de construção do conhecimento durante todo o percurso, e não apenas no final. Dessa forma, o professor é capaz de perceber as dificuldades e necessidades que o aluno apresenta e, assim, propor soluções para resolver esses problemas. Esta estratégia envolve um conceito diferenciado “[...] de tempo e espaço, de construção e reconstrução, de avaliação e nota”, além de ter a vantagem de ser um processo individual que permite a cada um crescer de acordo com suas necessidades e condições (ANASTASIOU, 2004, p. 81).

Da mesma forma que o Portfólio, o Mapa Conceitual também é uma estratégia relevante para que o professor acompanhe de modo efetivo o processo de aprendizagem do aluno, sendo que pode ser aplicada para uma única atividade ou para um programa inteiro de aprendizagem. O mapa conceitual consiste na criação de sínteses por parte do aluno para resumir os elementos mais importantes do tema, criando conexões, relações; literalmente, um mapa com conceitos claros sobre o tema em estudo, sendo que o aluno poderá ao longo do processo alterar ou acrescentar conceitos de acordo com a necessidade.

Outra estratégia bastante utilizada tanto na escola como na universidade é a chamada “Tempestade de Ideias” (em inglês, *brainstorming*), a qual tem o poder de gerar a mobilização rápida dos alunos e a vinculação com o objeto de estudo, e que pode ser utilizada com diversos objetivos, desde coletar sugestões para um projeto até a busca de soluções para um problema estudado, ampliando assim a teia relacional tanto no nível interpessoal quanto no nível das ideias, gerando a ideia de tessitura. Quanto ao Estudo Dirigido, é uma estratégia específica para trabalhar dificuldades enfrentadas pelo aluno com relação a algum conteúdo; é uma estratégia complementar para o programa de aprendizagem pretendido.

Para as salas de aula informatizadas, segundo Anastasiou (2004, p. 85), a Lista de Discussão é uma estratégia que oferece bons resultados, promovendo ações coletivas nas quais os alunos participam de formas variadas – “com perguntas ou respostas completas e/ou parciais, elaborações de novos elementos conceituais ou confirmação dos já construídos, adesões e divergências” –, cabendo também aqui ao professor a mediação do processo. Esta estratégia “possibilita a construção do conhecimento por meio da problematização, da significação, das práxis, da continuidade e ruptura, já citadas nos elementos da metodologia dialética”.

Quando o objetivo é o desenvolvimento do pensamento reflexivo e criativo do aluno, uma boa estratégia é a Solução de Problemas, pois requer planejamento, organização, interpretação, identificação do objeto de estudo para chegar à solução do problema, estimulando ou ampliando a significação dos elementos apreendidos em relação à realidade ou área profissional. É uma estratégia desafiadora, uma vez que “exige uma constante continuidade e ruptura no levantamento e na análise dos dados e na busca e construção de diferentes alternativas para a solução” (ANASTASIOU, 2004, p. 86).

A estratégia Philips 66 trabalha com a objetividade em aula, este processo requer que a turma seja dividida em grupos de 6 alunos e que, no tempo de 6 minutos, o grupo faça o levantamento de questões sobre um tema e, para finalizar, a turma tem 6 minutos para socializar os respectivos temas. Nesta estratégia, o professor poderá esclarecer dúvidas e ter uma visão geral das dificuldades que os alunos ainda apresentam e, assim, buscar outras formas de suprir a necessidade desses alunos.

A estratégia do Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO), assim como a estratégia de estudos de textos, é um processo que exige do aluno operações do pensamento, como interpretação, análise, organização, resumo, etc., para a construção de sínteses. Essa estratégia pode ser produtiva para uma turma numerosa, a qual será dividida em dois grupos, o que assegura o tempo e espaço de participação a todos os alunos: GV (grupo da verbalização) e GO (grupo de observação); no primeiro momento, GV irá verbalizar, discutir e expor as ideias sobre o tema, enquanto o GO observa para, mais tarde, fazer contribuições. O professor deverá estar atento à participação de cada aluno e ao respeito dos respectivos papéis, cuidando para que todos participem, observando o domínio do tema, e a clareza na apresentação.

A estratégia da Dramatização consiste na troca de papéis entre os alunos através de uma realidade imaginária; é uma estratégia que visa despertar a criatividade, trabalhar a desinibição e a liberdade de expressão, sendo que o tema poderá ser definido pelo professor ou pelos alunos.

Semelhante ao GV/GO, a estratégia de Estudo de Caso é um processo que permite que os alunos se envolvam em uma situação real que precisa ser investigada; neste processo, os alunos farão uso de operações de pensamento como levantamento de hipóteses, análise, interpretação, resumo, etc., analisando a questão apresentada pelo professor e propondo soluções para o caso com a devida argumentação.

Um pouco diverso das duas estratégias acima citadas, o Júri Simulado se constrói a partir de uma nova relação com o espaço da sala de aula, onde haverá dois grupos

ocupando espaços opostos e que atuarão literalmente como um júri, devendo argumentar, defender ideias, julgar e tomar uma decisão final. Esta estratégia desenvolve a interpretação, a imaginação, a crítica, análise dos fatos, etc.

Dentre as estratégias apresentadas até aqui, o Estudo do Meio se diferencia por ter um cunho mais acadêmico investigativo, tendo por objetivo a reflexão e revisão do *corpus* teórico que fundamenta o objeto de estudo, de modo a vincular o estudante à realidade, flexibilizando o seu olhar na busca de novas leituras e soluções na e para a vida como um todo.

A estratégia do Simpósio pode ser realizada em uma turma grande que será dividida em grupos: o professor distribuirá os conteúdos e cada grupo apresentará seu tema, suas observações e comentários, permitindo que os conteúdos sejam bem explorados. Esta estratégia desenvolve operações de pensamento como comparação, levantamento de hipóteses, crítica e organização.

Com relação ao Painel como estratégia de ensino na sala de aula, o mesmo pode ser utilizado de diferentes maneiras, sendo que permite a mobilização para o conhecimento através da elaboração de sínteses. A turma deve ser dividida em grupos, e a apresentação deverá ser feita por todos, ao invés de somente um aluno apresentar. Os aspectos avaliados aqui serão a consistência e profundidade dos argumentos, a síntese das ideias e a concentração.

O Fórum constitui-se como uma boa estratégia quando o foco é a elaboração de sínteses logo após ler um livro, assistir a um filme, ou visitar um lugar. Esta estratégia favorece a mobilização porque exige grande preparação prévia na busca dos materiais de discussão, cujas temáticas deverão ser cuidadosamente escolhidas de modo que garantam a participação de todos nas várias etapas do trabalho.

A Oficina é uma estratégia com caráter especialmente prático, voltado para a vivência de ideias, sentimentos, experiências, de reconstrução individual e coletiva, podendo ter como suporte todo tipo de texto, inclusive visual e ou sonoro.

As estratégias acima citadas são algumas das muitas ferramentas de que se pode valer o professor para a construção de uma aula de literatura, rompendo com a prática viciada das aulas expositivas, onde muitas vezes o ponto de vista do aluno sequer é ouvido. E aqui vale enfatizar o verbo “construir”, pois toda estratégia de ensinagem, vale lembrar, pressupõe o trabalho conjunto de professor e aluno, para que este seja capaz de vivenciar as experiências de interpretar, analisar, refletir e assumir posicionamentos críticos diante da realidade e que melhor sustentem suas decisões. São processos que irão exigir criatividade e força de vontade do professor porque exigem que ele saia da

sua zona de conforto, da sua indiferença, e busque novas estratégias de acordo com a necessidade dos alunos e do objetivo que pretende alcançar.

Apesar de não terem sido apresentadas aqui todas as estratégias possíveis, fica evidente um aspecto comum: todas elas trabalham para o desenvolvimento intra e interpessoal do aluno de modo que o mesmo seja capaz de apropriar-se de todas as competências acima citadas. Mas, para isso, ele precisará ser capaz de fazer uso consciente, intencional e autônomo da leitura e da escrita nas diversas situações do meio social em que está inserido; ou seja, ele deverá tornar-se um sujeito letrado. A metodologia ativa vem ao encontro desse objetivo, pois é voltada para a promoção de letramentos múltiplos dos vários sujeitos envolvidos no processo de ensinagem/aprendizagem, incluindo-se aqui o professor. Letramentos múltiplos porque o aluno deverá ser exposto a suportes de leitura múltiplos e, sobretudo, porque nesse processo ele fará uso da multiplicidade de repertórios acumulados ao longo da sua vida, independente da sua idade, do que sejam e de onde venham esses repertórios, especialmente em uma aula de ensinagem de leitura literária. E porque o foco principal deste trabalho é o letramento literário nos espaços formais de educação, compreende-se que, ao trabalharmos o texto literário, obrigatoriamente precisamos considerar suas diversas interfaces e repertórios. Como bem afirma Paulo Freire (1981, p. 79), “[...] ninguém ensina ninguém, tampouco ninguém aprende sozinho, os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Ensinar de leitura literária – um caminho possível para o letramento

Apesar de ancorada nos estudos de neurociência sobre os processos neurológicos de aprendizagem e desses conhecimentos já estarem acessíveis há algumas décadas, infelizmente, a aplicação da metodologia ativa na sala de aula de literatura nem sempre é uma prática comum na escola pública brasileira. Isto implica muitas vezes no uso repetido de metodologias rígidas, passivas, pouco criativas, que não oferecem ao aluno da educação básica uma experiência de aprendizagem crítica, com um grau mínimo necessário de protagonismo no seu processo de aquisição de conhecimento. Uma das razões é o fato de que quem deveria ensinar a refletir, analisar e interpretar, nem sempre está didaticamente preparado para criar estratégias de ensinagem que permitam que o aluno desenvolva essas capacidades. O professor muitas vezes opta por focar em “dar” aula, ao invés de construir com o aluno um “fazer” aula. Um exemplo comum é a elaboração de atividades onde o aluno é solicitado a apenas identificar no texto literário elementos de gramática, responder questões objetivas simples, ou encontrar palavras no texto, atividades estas que não oferecem a oportunidade para refletir e interpretar a obra e menos ainda o mundo ao seu redor. Muitas razões podem

ser apontadas para explicar esse quadro de apagamento do trabalho com literatura na sala de aula, mais especificamente de ensinagem de leitura literária, as quais vão desde questões de âmbito pessoal-profissional até aspectos econômicos e/ou de políticas públicas para a educação.

Como citado anteriormente, de acordo com o documento final da BNCC (2021), a disciplina de literatura propriamente dita não faz mais parte do currículo da educação básica, ficando diluída entre as linguagens artísticas. A desconstituição da disciplina de literatura nos currículos escolares é muito grave porque, apesar de a literatura ser uma linguagem artística e estar relacionada com a língua, não é a mesma coisa, sendo que a inexistência de uma carga horária assegurada para o trabalho específico com a mesma pode acarretar prejuízos à formação do jovem educando. A continuidade da disciplina, longe de representar um retrocesso nas abordagens didático-pedagógicas, um engessamento do currículo da educação básica, assegura um trabalho voltado para o desenvolvimento do pensamento complexo da criança e do jovem, uma vez que, como afirma Roland Barthes (2010, p. 18), “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”. Todas as ciências estão presentes no monumento literário, a literatura trabalha nos interstícios da ciência; “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”, ela alimenta a alma, permite que o sujeito vivencie uma outra realidade na qual ele pode mergulhar e se deliciar em fabulações: como afirma Barthes, “num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)”. A literatura amplia o repertório do estudante, permite que ele compreenda diferentes culturas, diferentes valores e identidades, e aprenda a exercitar o respeito a essas diferenças, assim como permite que ele (re)construa sua história, sua visão sobre o mundo. Dessa forma, a exclusão da disciplina de literatura dos currículos escolares configura-se como uma incongruência, pois as competências que a BNCC destaca estão diretamente ligadas ao ensino de literatura, e é fundamental que ela tenha seu espaço assegurado nas salas de aula e, sobretudo, haja professores capacitados para ensinar a ler textos literários, professores que gostem de ler e que possam passar suas experiências literárias para seus estudantes, de modo que, juntos, construam novos saberes. Ainda, segundo Barthes,

[...] o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *dê* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura o saber reflete

incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático (BARTHES, 2010, p. 18-19).

Segundo a BNCC (2021, p. 489), a consideração dos diversos campos do saber para a organização da área de linguagens vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, possibilita uma maior flexibilização nas formas de organização curricular, incluindo laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas, etc., de modo que as escolhas contemplem os diferentes campos e as articulações com os itinerários formativos. Mais especificamente, entre os objetivos apontados para a área de Linguagens, temos:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2021, p. 65).

Independentemente do peso e relação que cada um desses objetivos tenha com o trabalho com literatura na sala de aula, um aspecto é evidente: na contramão do Quadro Europeu Comum de Referências para a educação, utilizado pelos países com o mais alto índice de escolaridade, e que especifica os conteúdos e habilidades de cada etapa do processo de escolarização, a BNCC apresenta objetivos generalistas, deixando à mercê do professor fazer escolhas quanto ao conteúdo e habilidades a serem explorados em cada ano da educação básica. Essa ausência de especificação inviabiliza a normatização

do trabalho tanto quanto de resultados equânimes a nível nacional, sobretudo porque, na sala de aula, ensinamos apenas o que sabemos. Além disso, entendemos também que, da mesma forma que o aluno, o professor aprende pela emoção e pode-se dizer que é através dela que ensina.

Ou seja, ensinamos bem o que gostamos; conseqüentemente, se o professor não é leitor, não gosta de ler literatura, não tem uma formação mínima em estudos literários, é pouco provável que consiga desenvolver um trabalho que estimule o aluno à leitura literária e mais ainda a práticas de pensamento crítico-reflexivo envolvendo múltiplas linguagens em atravessamento. E, se entendermos a literatura enquanto objeto de arte e que, portanto, a sua leitura implica uma experiência estética para a qual o leitor precisa ser preparado, um outro elemento deve ser adicionado à equação: os estudos de teoria literária (leia-se: um campo específico da filosofia, a Poética), como instrumento de capacitação docente para uma prática pessoal de leitura mais complexa, da qual seja possível depreender e apreender sentidos e, sobretudo, construir para o aluno pontes efetivas de acesso ao texto literário e, conseqüentemente, a processos de letramento, um tema bastante discutido, mas ainda longe de ser esgotado.

Como é sabido, o conceito de letramento é ainda “jovem”; ele surge nos anos 1980 com a escritora Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), sendo que mais tarde outros escritores também começaram a fazer uso do termo. Letramento vem do mesmo campo semântico de palavras com as quais já estamos familiarizados, como alfabetizar, alfabetização, letrado e iletrado. Para fins de clareza, o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa apresenta a definição de alfabetização como a ação de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e escrever; portanto, o alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever, ao passo que, tradicionalmente, a definição de letrado é a de um sujeito versado em letras. No entanto, nenhum desses conceitos dá conta do significado de letramento, que vem da língua inglesa *literacy*:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: a *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2009, p. 17).

A definição de letramento vai além do aprender a ler e escrever, ela supõe a inserção da escrita e da leitura no meio social em que o sujeito vive e, dessa forma, traz consequências linguísticas, cognitivas, culturais, políticas e econômicas, tanto para o sujeito quanto para o grupo social em que está inserido. Letramento, aqui, é entendido como “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, o que implica habilidades várias que transcendem o domínio técnico da ferramenta ortográfica”. Ou seja, letramento como instrumento para interagir com os outros, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para orientar-se, para apoio à memória, para imergir no imaginário, no estético, para a catarse, etc. (SOARES *apud* BOESSIO, 2013, p. 11). Nesse sentido, o letramento transforma o sujeito, pois, como já dito, é um estado, uma condição que ele adquire quando integra a leitura e a escrita às suas práticas sociais. Entretanto, algumas pessoas se alfabetizam, mas não são capazes de incorporar a prática de leitura e escrita em suas vidas. Este é um desafio enfrentado por muitos jovens e adultos que são alfabetizados em nosso país; eles não incorporam a leitura e a escrita em suas vidas, o que significa que, apesar do domínio do código ortográfico, não são capazes de ler e interpretar de modo autônomo; ou seja, houve um processo de alfabetização, mas não de letramento.

Enquanto professores, precisamos encontrar estratégias que levem o aluno a ser alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, que despertem o prazer do aluno em aprender, pois não basta saber decodificar palavras, é preciso integrar esses códigos ao contexto e às práticas sociais. Para tanto, a leitura e a escrita precisam ser inseridas na realidade do aluno, e uma forma efetiva para isso é promovendo a experiência da leitura literária nos espaços formais de educação.

[...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 44).

Como afirma Soares, há diferentes tipos e níveis de letramento, os quais se adequam às necessidades e demandas do indivíduo e do seu meio social e cultural. Como a data de surgimento do termo indica (final dos anos 1980), alfabetismo ou letramento surge para dar conta de uma nova realidade social onde não basta apenas “saber” ler e escrever, é preciso também fazer uso do “saber” ler e do escrever, “saber” responder às constantes exigências de leitura e escrita da sociedade. Um fato que

demonstra essa mudança de paradigma é a alteração do critério de verificação utilizado pelo censo para qualificar um sujeito como alfabetizado ou analfabeto. Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas do século XX, passou-se a considerar alfabetizado o sujeito capaz de responder afirmativamente à pergunta: “você sabe ler e escrever um bilhete simples”?

Para que a educação em nosso país alcance níveis de letramento como nos países desenvolvidos, é preciso criar condições para que nossas crianças, jovens e adultos se envolvam em práticas sociais de leitura e de escrita. Como afirma Magda Soares (2009, p. 58), “[...] uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população [...] Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura”, o que implica acesso fácil e barato a livros, jornais, etc. E aqui temos uma das dificuldades enfrentadas pela educação pública brasileira: o alto custo de materiais de leitura, o que acaba dificultando o acesso de grande parte da população a eles e, assim, bloqueando o acesso à leitura e ao conhecimento a um número significativo de pessoas.

Como mencionado anteriormente, além de criar condições para o letramento, devemos estar cientes dos diferentes níveis que ele pode alcançar, e a dificuldade para delimitar uma definição de letramento se deve ao fato de o mesmo cobrir “[...] uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 65-66). Soares enfatiza duas dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Quando se trata da dimensão individual, o letramento é visto como uma habilidade pessoal, refere-se a simples posse da tecnologia complementar do ler e escrever. Em relação à dimensão social, o letramento é visto de forma cultural, ou seja, atividades sociais que envolvem o uso da língua escrita.

É preciso aqui enfatizar também que o letramento envolve ambos os processos, leitura e a escrita, os quais muitas vezes são vistos de forma semelhante, mas que na verdade possuem diferenças tanto em termos de habilidades quanto dos conhecimentos envolvidos no processo. Bormuth, por exemplo, declara que “[...] letramento é a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura” (BORMUTH *apud* SOARES, 2009, p. 68).

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual do letramento (a “tecnologia”), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que envolvem desde a decodificação de palavras escritas até a leitura e compreensão de textos. É um processo de decodificação de símbolos e também de interpretação de textos; envolve uma

capacidade de interpretar seqüências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, combinação de conhecimentos prévios, etc. Aqui, o elemento diversidade ocupa papel relevante: as habilidades de leitura devem ser aplicadas em diferentes materiais como, por exemplo, literatura, jornal, livro didático, dicionário, listas, bulas, enciclopédias, podendo-se incluir também fotografia, música, cinema, textos variados e imagens digitais. A escrita, na perspectiva da dimensão individual (“tecnológica”), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas; todavia, totalmente diferentes das habilidades de leitura. A escrita é um processo de relacionar desde unidades de som a símbolos escritos, e é também uma forma de organizar ideias e pensamentos, colocados em língua escrita; esse processo envolve também habilidades de transcrever a fala, via ditado, etc., inclui habilidade motora (caligrafia), ortografia, uso de pontuação, saber selecionar informações, saber selecionar o público alvo, etc.

Como bem pontuado pelo documento da UNESCO (1978, p. 1),

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade.

Na visão de Kirsch e Jungeblut (1990, p. 1-8), letramento é entendido como o uso de informação, tanto de forma impressa como manuscrita, que permite ao sujeito social não apenas desenvolver seus conhecimentos e potenciais, mas também atingir seus objetivos pessoais.

Paulo Freire, por sua vez, enfatiza ainda mais o poder social do letramento, definindo-o como “revolucionário”, afirmando que o indivíduo alfabetizado é capaz de transformar a sua realidade, pois a leitura e a escrita proporcionam a consciência da realidade, ou seja, essa consciência permite a libertação do homem, que passará a pensar e a tomar suas decisões de acordo com suas ideologias, promovendo uma mudança social na sociedade em que o letramento for efetivado.

[...] o letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído (LANKSHEAR *apud* SOARES, 2009, p. 77-78).

Desde o surgimento do termo, tem sido demonstrado que os conceitos de letramento variam de acordo com as necessidades e condições sociais tanto de um indivíduo quanto do seu coletivo, que são afetados pelo seu momento histórico e pelo seu nível de desenvolvimento nas várias esferas de manifestação humana.

Nesse mesmo viés, em seu livro *Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta Ensinar a Ler e a Escrever*, Angela Kleiman (2005, p. 05) apresenta o conceito de letramento como tendo sido criado para “referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”, isto porque a escrita está por toda parte e o letramento surge como uma forma de explicar a sua importância na sociedade como um todo, não somente nas atividades escolares. O letramento não é um método que o professor possa aplicar na sala de aula, trata-se de um processo que busca a imersão do aluno no mundo da escrita, que pode ser desenvolvido a partir de práticas de leitura de livros, revistas, jornais, inclusive “passeio-leitura” pela cidade para que os alunos percebam os diferentes textos que se encontram espalhados pelas ruas, como placas, cartazes, outdoors, panfletos, etc. Neste sentido, para que o aluno participe das práticas sociais em que se usa a escrita, o professor pode trabalhar na sala de aula com atividades que envolvam a escrita e leitura de e-mails, cartas, comentários, notícias sobre a cidade, elaboração de resenhas, etc.

Na contramão do que tem sido defendido aqui, alguns pesquisadores afirmam que o termo letramento é uma simplificação do termo alfabetização; no entanto, como já citado, o termo letramento carrega outras associações e significados, como a relação com a oralidade e também com a linguagem não-verbal, que não estão previstos no termo alfabetização. Pesquisadores como David Barton e Brian V. Street, na busca de um termo para designar o conceito, usam hoje em seus trabalhos “‘literacies’ (letramentos), no plural, para o que antes o singular ‘literacy’ (letramento/alfabetização) era suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

O processo de alfabetização ocorre através de um sistema alfabético e ortográfico, com um método de ensino no qual o aluno aprende fazendo, já o processo de letramento pode ocorrer pela observação, ou seja, o sujeito pode não saber escrever uma carta porque não conhece o código ortográfico, mas sabe a função social que a carta desempenha. Este sujeito, apesar de não ter o domínio do sistema alfabético e ortográfico, pode ser considerado letrado por compreender a função de determinado texto no sistema social em que está inserido.

Ora, se pensarmos em tudo que está envolvido numa situação em que se utiliza a língua escrita, em um evento de letramento como a leitura cotidiana de jornal,

por exemplo, veremos que as capacidades envolvidas vão muito além daquilo que, de fato, pode ser ensinado na escola (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Por ser uma experiência social, o letramento envolve múltiplas capacidades e conhecimentos do sujeito; por exemplo, para que o sujeito receba o jornal em sua casa, ele deve fazer a assinatura do mesmo, saber que todo dia no mesmo horário o jornal será entregue, sendo que a leitura do jornal também será de acordo com a necessidade ou vontade do assinante. Todos esses processos envolvem situações de escrita nas práticas sociais do sujeito que não são ensinadas na escola.

Historicamente, com o passar dos anos, a luta pela melhoria da educação começou a produzir efeitos; o domínio da escrita, que antes era privilégio de poucos, agora, como bem coloca Kleiman (2005, p. 20), tornou-se “[...] um saber universal, considerado direito de todos”. As constantes mudanças geradas pelo avanço tecnológico e que implicam uma flexibilização no uso da língua escrita, também estão mudando as práticas de sala de aula: antes, o aluno usava lápis e papel para escrever; hoje, espera-se que escreva no computador, tablet ou celular, além de fazer uso da internet como ferramenta no processo de alfabetização e também de letramento. Espera-se que o aluno seja capaz de se comunicar por meio de diferentes situações a que esteja sujeito no seu meio social. Ou seja, atualmente, o mundo requer especialmente da criança e do jovem – e aqui entra a relevância do papel da escola nesse preparo – muito mais do que um mero domínio alfabético, tendo que ser capaz de se comunicar por meio da escrita em diversas situações.

Apesar de os eventos escolares mais tradicionais terem o seu foco na participação individual, os eventos de letramento têm seu foco nas práticas coletivas nas quais ocorre a interação entre os sujeitos. A importância das práticas coletivas está no fato de elas acionarem de modo mais efetivo os conhecimentos prévios do aluno, permitindo que ele traga para a sala de aula – um espaço eminentemente social – as experiências do seu dia-a-dia. Esta aproximação irá facilitar a compreensão, adaptação e transferência nas diversas situações futuras de sua vida. Da mesma forma, a leitura pode ser uma prática individual ou colaborativa, que é quando o professor faz a leitura para os alunos, quando orienta o leitor com perguntas, quando um colega ajuda o outro, etc.

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento

necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Ou seja, as práticas de letramento “são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, irão variar segundo as características da situação” (KLEIMAN, 2005, p. 25-26). Exemplos disso são uma festa de aniversário, uma reunião da empresa, etc. Isto porque, como afirma Kleiman, há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Entretanto, um dos problemas que encontramos nas práticas escolares, sobretudo no que se refere ao trabalho com literatura, é justamente a desvinculação, a indiferença à situação de origem, o que acaba tornando o ensino descontextualizado, sem levar em conta o aluno, o seu meio social, e o seu vínculo com a realidade fora da escola, privando-o da oportunidade de agregar conhecimentos para outras situações de práticas sociais. Um exemplo dessa descontextualização é a menção em tom de brincadeira que a autora faz ao fato de que é muito provável que em um mesmo dia de um mesmo mês, no mesmo horário, uma criança “[...] no semiárido nordestino e uma outra numa favela da cidade do Rio de Janeiro estejam ambas copiando a palavra ‘gato’ do quadro-de-giz na sala de aula da 1ª série de uma escola da região onde moram” (KLEIMAN, 2005, p. 27).

Assim, o fenômeno da prática situada é importante para que se entenda que um texto pode ser lido de diferentes formas em diferentes situações, com diferentes participantes, objetivos e modos de ler, o que implica a adequação da escolha de textos e estratégias para cada situação, mobilizando diferentes saberes e recursos de leitura e produção textual. Então, uma vez que mudem os objetivos, também as estratégias de leitura deverão mudar, o que implica a necessidade de diversificação dos gêneros textuais trabalhados na escola, de modo a ampliar a capacidade de ação do aluno nas diferentes situações da sociedade.

Essa conclusão sobre nossas capacidades de ação, que mudam de acordo com a situação, tem uma consequência importante na reflexão sobre o trabalho escolar. Se tudo o que o aluno costuma escrever é o gênero redação escolar – se choveu, redação “A chuva”; se é época de volta às aulas, redação “Minhas férias”; se é segunda-feira, redação “Meu fim de semana” –, como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (Como catálogos, informações, livros) para organizar uma feira de livros na escola? (KLEIMAN, 2005, p. 32).

Como já mencionado, o letramento engloba o uso da oralidade e ambos se referem à forma de organizar a realidade. Na sala de aula, as relações entre fala e escrita se complementam, ao longo de todo o processo de leitura, o professor faz perguntas como forma de mediação para a construção de sentidos, ou introdução de um novo gênero, conteúdo, ou simplesmente um novo autor. Ao falar, o professor mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos, apontando o caminho para que o aluno também o faça.

É importante lembrar que ele faz isso com a finalidade de ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita. A aquisição e o domínio dessa modalidade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem, cada vez com mais capacidades de ação, das práticas de letramento da sua família (e da sua comunidade), como ler a Bíblia, consultar o dicionário, copiar uma receita num caderno especial para receitas, ler o jornal, conversar, na hora da refeição ou de lazer, sobre livros e outros assuntos lidos (KLEIMAN, 2005, p. 45).

O conceito de letramento tem contribuído significativamente para a ampliação tanto do entendimento dos múltiplos significados da escrita quanto das suas práticas escolares; isto porque tem implícita no seu conceito a ideia de diversidade de experiência de leitura e de escrita, incluindo assim diferentes gêneros e suportes textuais que antes não faziam parte do currículo escolar. Entre esses novos gêneros ou novas práticas sociais estão a publicidade, política, listas, bilhetes, receitas, assim como escritas que estão espalhadas em nossa sociedade, chamadas de textos “ambientais”, como pichações, outdoors, letreiros, placas, entre outros. Além destes, há também os textos multimodais ou multissemióticos, comuns na mídia em geral e que usam, além da linguagem verbal, imagens, sons, fotos, gráficos, para criar sentido e uma forma de comunicação. Para que essa experiência atinja a dimensão do letramento, o professor tem papel fundamental, uma vez que cabe a ele aproximar os textos e seus diversos suportes à realidade de seus alunos, proporcionando saberes cada vez mais complexos e diversificados de modo que o aluno seja instrumentalizado para “ler” as suas práticas sociais e o mundo como um todo. Essencialmente, ao promover letramento, o professor estará ensinando o aluno a aprender a continuar aprendendo, como bem coloca Kleiman e, para isso, a leitura é a ferramenta por excelência. E o primeiro passo do professor como agente social é descobrir quais são as funções sociais da língua escrita entre seus alunos e, a partir desse ponto, buscar novas atividades que façam sentido no meio social em que estão inseridos. Esse trabalho de escolha é essencialmente político, mas, como afirma Paulo Freire, a natureza da prática educativa não permite que ela seja

neutra porque ela é sempre uma escolha política (FREIRE *apud* KLEIMAN, 2005, p. 52). Assim, o planejamento do trabalho escolar deveria partir do aluno, ou seja, das suas experiências com a escrita, com a leitura e com o mundo para, depois, ser montado um plano de trabalho que, independentemente do conteúdo trabalhado, preenchesse as necessidades de letramento desse aluno. Isto implica dar ouvidos aos saberes dos alunos porque, quando eles têm a oportunidade de mobilizá-los, acabam trazendo fatos e lembranças relevantes que nem sabiam que tinham e que podem ser úteis para a apreensão de novos saberes, assim como para administrar os desafios da vida nos seus vários aspectos. Isto, lembrando sempre que o letramento engloba diferentes níveis, desde a criança ainda não alfabetizada, o adulto analfabeto, até mesmo o jovem alfabetizado que está aprendendo diferentes gêneros, etc., sendo que os níveis de letramento variam para cada sujeito, pois é um processo contínuo que envolve diferentes habilidades e conhecimentos. Tendo em vista que o aluno fará uso da linguagem oral e da escrita, o professor terá que trabalhar com “abordagens, estratégias para ensinar o processo sociocognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 56-57).

Acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita (SOARES, 2009, p. 56-57).

Tendo em vista a dificuldade para avaliar e medir o nível de letramento de cada aluno no contexto escolar, a avaliação constitui-se um desafio; porém, segundo Magda Soares,

Condições favoráveis advêm do fato de que o letramento é, no contexto escolar, um *processo*, mais que um *produto*; conseqüentemente, as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidade, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter de escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, uma criança alfabetizada de uma não alfabetizada (SOARES, 2009, p. 84).

Em relação à avaliação e medição de letramento em contextos escolares, é preciso levar em consideração dois fatores: o primeiro é que o conceito de letramento nas escolas é definido pela habilidade de leitura e escrita, o que em geral é “insuficiente para responder às práticas sociais da língua escrita, fora da escola” (SOARES, 2009, p. 88). O segundo refere-se aos diversos efeitos educacionais e sociais do letramento escolar em países desenvolvidos e em desenvolvimento: nos países desenvolvidos, a educação é fortemente organizada com padrões estritos e universais, para que todos os alunos cheguem ao mesmo nível de letramento; no entanto, os países em desenvolvimento não possuem o mesmo padrão, o que acaba gerando diferentes níveis de aquisição de letramento.

Uma suposição equivocada é de que as habilidades e práticas de letramento são apenas o que as escolas ensinam e medem e, portanto, são adquiridas por meio da escolarização. Essa suposição ignora a aprendizagem por meios informais que o sujeito adquire ao longo da vida e que, na verdade, vão muito além das habilidades de leitura e escrita ensinadas nos contextos escolares:

Em outras palavras, por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares – em casa, no trabalho e no seu contexto social (SOARES, 2009, p. 100-101).

Surge daí o conceito de “letramento funcional”, justamente para ampliar o conceito de letramento escolarizado, adicionando habilidades letradas do cotidiano que a escola não parece promover. Ou seja, é equivocada a suposição de que seja possível medir ou avaliar o letramento pela conclusão de determinada série escolar; a medição e avaliação pela conclusão de série e a autoavaliação permitem um levantamento bem precário do nível de letramento. Entretanto, as pesquisas de letramento por amostragem permitem formular políticas educacionais, assim como a implementação de programas de alfabetização e letramento. Os levantamentos de amostragem buscam identificar o letramento funcional; nesses levantamentos, são analisados os usos das práticas reais das habilidades de leitura e escrita e os usos sociais dessas habilidades. Ou seja, o objetivo do levantamento por amostragem é avaliar e medir o nível de letramento, e não o nível básico, se o sujeito é capaz de ler e escrever.

Neste sentido, podemos concluir que o letramento é uma variável contínua que envolve uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita que devem ser exploradas e aplicadas a uma ampla variedade de materiais. “Em síntese, o letramento é ‘um

fenômeno de muitos significados' (SCRIBNER, 1984, p. 9)"; "[...] uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível" (SOARES, 2009, p. 112).

Letramento literário

Pensar o letramento literário implica necessariamente o desafio de (re)pensarmos as nossas práticas didáticas referentes ao ensino de literatura enquanto linguagem carregada de outras linguagens, códigos sociais, culturais e históricos, campo da metáfora e, portanto, da síntese por excelência. Mais especificamente, é preciso aposentar a aula tradicional de literatura, totalmente expositiva, voltada para a simples transferência de conhecimento, e construir um espaço de práticas de ensinagem de leitura literária.

Como já mencionado, o termo ensinagem se configura como um contrato entre professor e aluno onde ambos assumem uma responsabilidade com a construção do conhecimento, o que engloba ações de ensinar e apreender. Nesse processo, também o professor de leitura literária tem o papel de planejar e conduzir ações que possibilitem ao aluno ir construindo conhecimentos, sendo que, para que a ação de apreender se efetive, o professor deverá escolher estratégias de letramento adequadas para cada situação ou objetivo pretendido. Essa abordagem didática coloca por terra os discursos de impossibilidade de certas leituras, sobretudo do cânone, para determinados perfis de estudantes; uma vez construídas as estratégias adequadas que contemplem o repertório psicossocial do aluno, qualquer leitura se torna possível.

Como afirma Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2019), o uso da literatura como matéria educativa antecede a existência formal da escola. No mesmo viés, em *Sim, A Literatura educa*, Regina Zilberman (1990) lembra-nos que “as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo”. Ou seja, a literatura é uma ferramenta que serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Infelizmente, o que se observa hoje nas escolas é a priorização de textos curtos de diversos gêneros, como a crônica, a leitura de jornais e outros registros escritos, em detrimento de textos literários longos, ou seja, do livro propriamente dito. Essa diversificação de suportes, é importante e enriquecedora; porém, não deveria implicar o abandono da leitura literária na sala de aula (COSSON, 2019). A alegação de que o texto literário não seria um modelo adequado para o ensino da língua portuguesa culta, por não ser uma linguagem padronizada, não se sustenta; pelo contrário, a linguagem literária na sua criatividade e irregularidade constitui-se, na visão de Antônio Candido, um bem incompressível, ou seja, faz parte daqueles bens sociais que, além de assegurar a sobrevivência em níveis decentes, garantem a

integridade espiritual do sujeito. Para o autor, o direito à crença, à opinião, à arte e à literatura fazem parte desse grupo quando se pensa em termos de uma organização justa da sociedade e estas correspondam a necessidades profundas do ser humano.

A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis (CANDIDO, 2011, p. 188).

Na contramão desses conceitos, em termos gerais, o ensino da literatura na educação básica limita-se a aspectos cronológicos, definição de estilos e épocas, e dados biográficos dos autores, isto quando o tempo e espaço dessa disciplina é preservado de fato. É comum nas aulas de literatura observar-se um trabalho descontextualizado com o texto literário, sendo que pouco ou nenhum tempo é dedicado às práticas de interpretação que, além de proporcionar a cada aluno o exercício de expressão oral de suas ideias, também estimula o exercício democrático de respeito aos turnos de fala e à diversidade de opiniões. Apesar de a leitura ser um ato solitário, o que pode levar à pressuposição de que a mesma seja uma “perda de tempo” na sala de aula, é preciso lembrar que a interpretação é sempre um “ato solidário” (COSSON, 2019) e, portanto, implica a participação de diferentes olhares e especialmente a mediação do professor. Como afirma Cosson (2019, p. 27), “[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço”. É tarefa do professor fazer com que esse aluno perceba o texto literário como instrumento múltiplo de leitura do mundo, tornando-se capaz de perceber e aceitar o outro enquanto simplesmente um ser diverso, mas esta é uma experiência solidária que o texto literário oferece a um leitor atento.

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do livro. E é esse

compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2019, p. 28).

O que se percebe é que a literatura muitas vezes é ensinada de um modo que não cumpre a sua função social de proporcionar ao indivíduo a capacidade de construir e reconstruir a palavra e, conseqüentemente, reconstruir suas leituras de mundo de forma mais ampla. A literatura não é uma experiência inofensiva, ela é “[...] uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2011, p. 178). Isto porque a literatura é sobretudo um instrumento de instrução e educação que amplia a visão do indivíduo, permitindo que ele viva dialeticamente os problemas do dia-a-dia. Porém, para que a leitura em sala de aula seja efetiva, ela deverá ser feita de forma prazerosa, comprometida e sistemática, organizada de acordo com os objetivos da formação do aluno, compreendendo a abrangência da literatura para além do espaço escolar, rompendo com o círculo da simples memorização e reprodução. Vale enfatizar aqui que a mera leitura não se constitui como uma atividade de leitura literária. Na verdade, segundo Cosson (2019, p. 26), “[...] apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”, o que potencializa o fato de que, apesar do pressuposto de que o livro fala por si mesmo, a nossa leitura estará condicionada pela forma como fomos ensinados na escola. Os textos não falam por si ao leitor, o que os faz falar, como bem coloca o autor, “são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. A literatura no ambiente escolar é uma fonte de conhecimento carregado de potencial humanizador, uma vez que, ao articular as palavras de forma única, como afirma Candido, comunica-se ao nosso espírito, fazendo com que ao ordenarmos a nossa mente e os nossos pensamentos, também (re)organizemos a nossa visão de mundo. Humanização é aqui entendida como 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 de 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).

Ou seja, leitura literária é um processo que precisa ser ensinado, não é um dom que apenas alguns possuem. Ele requer, da parte do professor, metodologia, estratégias interativas, sistêmicas, construídas a partir de objetivos claros e ordenados de modo

que ajudem o aluno a compreender e fazer uso dos mecanismos de análise literária a fim de penetrar com maior profundidade e intensidade no texto literário.

Sendo assim, dada a relevância do trabalho com o texto literário em sala de aula para a formação integral da criança e do jovem, torna-se fundamental refletir sobre os processos de escolha dos textos no âmbito escolar, uma vez que o que se percebe é escolhas voltadas para, por exemplo, a simples fluência da leitura nos anos iniciais, ou para trabalhar aspectos da cultura no ensino médio, o que não seria um problema se não se limitasse a isso. Outro fator que influencia a seleção dos textos é a existência ou não de bibliotecas e funcionários capacitados para fazer desses espaços uma experiência criativa, integradora e prazerosa. Além disso, é preciso considerar o repertório do professor enquanto mediador e conseqüentemente influenciador da leitura, uma vez que direta ou indiretamente irá passar para o aluno suas interpretações. Eis por que quanto mais leitor for o professor, mais experiências literárias ele poderá proporcionar aos seus alunos; quanto mais ele transmitir o prazer da leitura, mais poderá influenciar seus alunos e despertar neles a vontade de ler e se aprofundar na própria experiência leitora.

Antigamente, a aula de literatura se restringia a seguir o cânone, bastava o professor escolher as obras consagradas de determinada nação ou idioma; quando surgiam questões em relação à adequação das escolhas, “elas desapareciam diante da força da tradição”. Com o passar dos anos, surgiram muitas críticas em relação ao cânone, pois as obras literárias estão seguindo em diferentes direções e é preciso explorar todos os caminhos. A literatura contemporânea tem conquistado seu espaço nas escolas devido à abundância dos textos que as editoras fazem chegar aos professores, e também pelo fato de serem, às vezes, leituras de fácil apreensão, com temas e linguagem que se coadunam com os seus potenciais leitores. O importante, na verdade, é que se mantenha a ideia de pluralidade e diversidade tanto de autores quanto de gêneros e épocas, não se restringindo apenas àqueles consagrados. Dessa forma, o professor fica livre das imposições de uma determinada crítica e/ou tradição, abrindo espaço para novos autores dialogarem com o cânone. Como bem coloca Cosson, “[...] essas obras [canônicas] trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado” (COSSON, 2019, p. 33).

Neste sentido, a literatura pode e deve ser explorada na sua diversidade, desde a literatura popular até a chamada literatura erudita, pois elas se complementam e contribuem para a “humanização” do indivíduo, como bem enfatiza Candido. Entretanto, para que a literatura erudita seja de fato um direito de todos, é preciso uma

reorganização da sociedade, não apenas da escola, pois torna-se necessário diminuir o distanciamento entre as classes e o consequente acesso à fricção da cultura como um todo e da literatura em especial.

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal de transformação de estrutura, prevenindo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (CANDIDO, 2011, p. 190-191).

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura (COSSON, 2019, p. 34).

Eis aí a importância da diversidade de textos, gêneros e autores; ela permite uma atualização das leituras não apenas do texto literário propriamente, mas também das práticas sociais e culturais do sistema em que o aluno está inserido, o que vem ao encontro de uma concepção muito mais ampla de texto. Como se sabe, todos nós fazemos todo tempo vários tipos de leitura, não apenas de textos escritos, incluindo-se aqui jornais, propagandas, cartas, receitas, etc., mas também toda e qualquer experiência como, por exemplo, a mãe que lê a dor ou a alegria no rosto do filho, o médico que lê a doença a partir da descrição dos sintomas do paciente, o músico que lê as partituras para executar a sonata, etc. Todas essas formas de leitura constituem-se como experiências que permitem uma atualização constante das práticas sociais e culturais do sujeito; ou seja, práticas de letramento.

Nesse mesmo viés de leitura, entendida como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, Rildo Cosson propõe um método de letramento literário que transcende a mera extração do sentido do texto para chegar a uma dimensão social. O método propõe dois tipos de sequência: a básica e a expandida. A sequência expandida é um método que permite o aprofundamento sobre o ensino de leitura literária, ela amplia e aprofunda o método da sequência básica, pois acrescenta mais etapas ao processo, sendo composta pela motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, e pela expansão. Porém, neste projeto de pesquisa será priorizada a sequência básica, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência é uma ferramenta para professores

que buscam maneiras de conduzir seus alunos ao aprofundamento de suas leituras e, dessa forma, ao letramento literário.

A Motivação, a primeira etapa da sequência básica, é o momento em que o professor prepara o aluno para o texto, ela pode ser feita de várias maneiras como, por exemplo, através de perguntas aos alunos que acionem seus saberes prévios referentes ao tema do texto ou livro a ser trabalhado. Dessa forma, cria-se na sala de aula um espaço de protagonismo do aluno, onde ele tem a oportunidade de expressar verbalmente, de modo organizado os conhecimentos que já fazem parte de seu repertório intelectual, pessoal, social e cultural. Outras formas de motivação que podem ser exploradas na sala de aula é o uso de filmes, músicas, notícias de jornal ou da internet, ou até mesmo outros textos literários que dialoguem com a temática da obra a ser trabalhada. Além disso, vale lembrar aqui o exemplo citado pelo autor de uma atividade denominada “catalogando os livros”, a qual procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de um livro. O elemento lúdico dessas estratégias de motivação permite que os alunos mais facilmente se envolvam e se conectem com os conteúdos implícitos no texto literário. Ou seja, através desta primeira etapa, Cosson evidencia a necessidade de o professor preparar antecipadamente o aluno para a leitura. É essa preparação que conduzirá o aluno a uma experiência de leitura bem sucedida. Como afirma Cosson (2019, p. 54), “[...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Então, quanto mais o professor for capaz de construir estratégias de aproximação que estabeleçam laços estreitos com o texto, mais bem-sucedida será essa experiência. No caso da leitura de um romance, por exemplo, pode-se tomar como motivação o núcleo dramático da história, que o autor define como rito de passagem, para iniciar a conversa com os alunos sobre as diferenças entre o mundo ficcional e o seu mundo. Como bem coloca Cosson, a motivação prepara o leitor para receber o texto; no entanto, não silencia nem o texto nem o leitor, e mesmo influenciando as expectativas do leitor sobre o texto, não irá determinar a sua interpretação sobre o mesmo. Esta etapa pode se constituir de uma atividade que envolve leitura, escrita e oralidade em conjunto ou pode ser desenvolvida individualmente. Para que a motivação alcance seu objetivo, é importante que o tempo destinado para ela não passe de uma aula; se precisar de mais tempo, certamente não estará cumprindo seu papel na sequência.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da

poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2019, p. 53-54).

A segunda etapa da sequência básica é a Introdução, o momento em que o professor apresenta aos alunos o autor e a obra a ser lida. Apesar de ser uma atividade simples, deve-se ter cuidado para que essa etapa não se transforme em uma aula expositiva sobre a vida do autor; basta que sejam apresentadas informações básicas e, se possível, que estejam relacionadas à obra. É papel do professor fazer essa apresentação da obra aos alunos com o intuito de guiá-los, e também de justificar a referida escolha. Nesta etapa, é fundamental o trabalho seletivo das informações por parte do professor, de modo que a introdução se constitua um momento relevante e interessante para o aluno, lembrando que nem sempre a obra fala por si e que se trata aqui de um processo, melhor dizendo, um percurso didático-pedagógico, sendo que é preciso estar atento para não incorrer no erro de fazer uma síntese da história para os alunos e, assim, eliminar o prazer da descoberta (COSSON, 2019, p. 60). A introdução é o momento em que o professor deve apresentar fisicamente a obra, permitindo que os alunos possam manusear o livro, chamando a atenção deles para a capa, contracapa, orelha e elementos paratextuais, podendo realizar a leitura conjunta com os alunos de um fragmento da obra para introduzi-la e levantar hipóteses possíveis para o desenvolvimento, estimulando os alunos a buscarem respostas ou comprovarem suas suposições no final da leitura. A exploração da capa e contracapa é uma aliada na introdução e pode facilitar a interpretação, cabendo ao professor deixar claro que é simplesmente um caminho possível, não o único.

Seguida da Introdução, a Leitura é a terceira etapa da sequência básica, sendo que apesar de dever ser acompanhada pelo professor, é importante que o aluno não se sinta policiado, apenas direcionado aos objetivos previamente traçados pelo professor, a quem caberá atuar como auxiliar durante esse processo. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2019, p. 62). No caso de leituras extensas, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, em ambientes específicos para a leitura, como a biblioteca ou sala de leitura, e que continue na casa do aluno. Nesse processo, é importante que professor e alunos negociem o andamento das leituras e o devido tempo dos “intervalos”, quando o professor convidará os alunos a apresentarem os resultados da sua leitura, um momento de conversa sobre a obra, sobre a interpretação de cada um, as dificuldades de leitura e até mesmo o ritmo de cada aluno nas leituras. Os intervalos possibilitam que o professor identifique as dificuldades de leitura dos alunos, ou seja, permitem um “[...] diagnóstico da etapa da decifração no processo de

leitura. Por meio dele, o professor resolverá os problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (COSSON, 2019, p. 64). Além disso, o intervalo permite que o professor ajude a resolver outras questões como a interação com o texto e ritmo de leitura; essas observações que o intervalo permite fazer podem ser essenciais na formação do aluno-leitor.

Alguns professores temem que conversar sobre a obra possa “estragar” a história porque os alunos não leem na mesma velocidade. A leitura literária é uma experiência única e cada leitura é única; por isso, mesmo sabendo o final de uma história, a experiência que a leitura proporciona não será substituída pelo que foi revelado. Outra opção para esta etapa seria a leitura coletiva e que pode ser utilizada para discutir diferentes questões sobre o texto.

A última etapa da sequência básica é a Interpretação, essa etapa constitui-se das inferências do leitor para a construção do sentido do texto, e que é consequência do jogo entre leitor, texto e autor; eis por que as etapas anteriores são tão relevantes, elas colaboram na ativação de sinapses no leitor.

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (COSSON, 2019, p. 64).

No campo do letramento literário, podemos pensar a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento é acompanhado da decifração, ou seja, a leitura do texto, palavra por palavra, o que o autor chama de “encontro do leitor com a obra”. Esse encontro tem caráter individual e pode ser considerado como parte do núcleo da experiência literária. Essa etapa é importante e não pode ser substituída por outros mecanismos pedagógicos como, por exemplo, resumos sobre o texto, assistir a um filme sobre a obra, etc. A interpretação de um texto é afetada pelas leituras realizadas antes e durante o processo de leitura da obra propriamente; portanto, a motivação, a introdução e a leitura são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a vida do aluno, suas relações familiares e escolares, o contexto em que vive, irão influenciar de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno de interpretação. “A interpretação da obra é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2019,

p. 65) e com as leituras de mundo que realizamos; neste sentido, por mais individual que seja a leitura, ela sempre será um ato social.

A segunda etapa da Interpretação é o momento externo, quando a interpretação se materializa na construção de sentido em uma determinada comunidade. “É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (COSSON, 2019, p. 65 -66). Quando interpretamos uma obra, ou seja, terminamos a leitura e nos sentimos tocados pelo mundo que ela nos revela, podemos então conversar sobre a leitura com outras pessoas, amigos, familiares, trocando ideias sobre como aquele livro mexeu com nossos sentimentos, podendo até indicar a leitura da obra a outras pessoas. Apesar de a interpretação ser um ato individual, o compartilhamento da mesma permite que os sentidos da obra sejam ampliados e socializados entre todos. Desse modo, o papel da escola é não apenas relevante, mas intransferível devido a sua função social de despertar o senso de pertencimento do aluno na sua coletividade, a qual, por sua vez, fortalece e amplia os horizontes de leitura do sujeito. “O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2019, p. 65-66).

Então, as atividades de interpretação devem ter como princípio a “externalização” da leitura, ou seja, seu registro, sendo que para a produção deste é necessário que o aluno faça uma reflexão sobre a obra. Nesta etapa, fica evidenciada a relevância do tempo e do espaço de socialização das interpretações de cada sujeito do grupo de modo a prepará-los para esta etapa de registro. Entre todas as estratégias apresentadas acima e muitas outras, uma prática que tem sido adotada com frequência é o uso da resenha, na qual os alunos apresentam suas impressões sobre a obra, sua recomendação da leitura ou não, justificando seus pontos de vista. Depois de realizada a resenha, esta é compartilhada com o resto da turma para que todos tenham acesso às diferentes leituras. Outras estratégias são a escrita criativa, na qual o aluno pode desenvolver um texto a partir de uma introdução retirada da obra, ou um fragmento do meio do texto para que o aluno crie a introdução e uma conclusão, ou o professor pode ainda retirar um fragmento que sirva de conclusão e que os alunos deverão escrever a introdução e o desenvolvimento do texto. Outra possibilidade é a escrita de um pequeno poema ou um pequeno conto sobre o texto ou livro lido; além desses exemplos, o aluno também pode expressar sua opinião sobre a obra a partir da escolha de uma música ou uma imagem retirada da internet que sintetize sua interpretação.

Estas são apenas algumas das inúmeras possibilidades de registro de interpretação e de aprofundamento das múltiplas dimensões do texto literário, as quais dependem da

escolha dos textos, dos objetivos pretendidos, do funcionamento da turma e, sobretudo, das estratégias construídas pelo professor. O que fica evidente na proposta de Rildo Cosson, e nunca é demais ressaltar, é que tanto a sequência básica quanto a estendida requerem planejamento cuidadoso de cada etapa e especialmente uma visão sistêmica do trabalho, onde professor e alunos colaboram conjuntamente na construção e no desenvolvimento do projeto, um trabalho que nasce da consciência de que somos todos sujeitos sociais e, portanto, de cultura, independentemente de classe social, gênero, raça, idade ou do lugar que ocupemos no sistema. Isto porque discutir ou promover ações de letramento literário implica necessariamente a compreensão, por parte de todos os envolvidos, da dimensão psicossocial e humanizadora da experiência de leitura.

Sendo assim, mais do que nunca, é preciso problematizar o espaço e o ensino de literatura na escola, repensando as práticas didáticas e propondo estratégias de ensinagem como um caminho para a promoção e aceleração do letramento literário nos espaços formais de educação, qualificando assim o trabalho com a leitura literária nos vários níveis da educação para formar um sujeito letrado, capaz de realizar diversas operações do pensamento, assim como apropriar-se da escrita e da leitura no meio social em que está inserido. Dessa forma, ele será capaz vivenciar níveis mais profundos da dimensão psicossocial, formadora e humanizadora que a experiência literária proporciona. Como bem coloca Antônio Candido, a literatura deve ser tratada como um direito universal do homem pelo seu poder humanizador e, portanto, deve ter seu espaço assegurado nos currículos escolares.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 2011, p. 179).

O pensamento de Candido evidencia a complexidade do trabalho de ensinagem de leitura literária e a necessidade de, enquanto professores-educadores, repensarmos tanto o espaço que a literatura ocupa nas grades curriculares quanto a forma como a mesma tem sido trabalhada em sala de aula. Uma forma de mudar a atual fragmentação curricular que dificulta o trabalho com literatura na sala de aula, sobretudo no campo da literatura, seria contar com a participação efetiva e a construção coletiva dos integrantes dos cursos na definição do Projeto Político-Pedagógico institucional e no

desenvolvimento do mesmo de modo a assegurar uma abordagem didático-pedagógica mais sistêmica, como é o caso das práticas de ensinagem.

[...] pensar coletivamente o curso, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo de formação profissional, a lógica das disciplinas, como um modo de trabalhar os conteúdos com vistas aos objetivos, aos alunos reais e às condições institucionais existentes e a serem criadas (ANASTASIOU, 2015, p. 41).

O processo de ensinagem se caracteriza por um trabalho de equipe; por isso, destaca-se a importância da parceria entre professores, entre professores e alunos e entre os próprios alunos. É esse trabalho conjunto que deverá pautar o planejamento e a criação de formas de fazer, integrando disciplinas, visando à complementação dos conhecimentos, considerando-se o objeto de estudo, os alunos reais e as condições institucionais existentes. É desse pensar e agir conjuntos que nasce uma nova forma de ensinar e aprender na sala de aula que resgate a dimensão prazerosa da experiência. Para que esse processo se efetive, será necessário o comprometimento do docente, pois o processo de ensinagem é um desafio, “[...] uma aventura e compromisso da conquista do conhecimento, com posicionamento de sedução e parceria, na direção de um fazer solidário” (ANASTASIOU, 2015 p. 42). Cabe ao professor planejar práticas de ensinagem ativa/dialética que se constituam como estratégias efetivas de letramento, que permitam que o aluno desenvolva diferentes operações do pensamento, como refletir, analisar, interpretar, assumir posicionamentos, tornando-se dessa forma agente ativo na construção do conhecimento, uma vez que o sujeito aprende a partir dos processos de reflexão que realiza, apropriando-se do objeto de estudo ao invés de apenas memorizá-lo.

Ainda são grandes os desafios a serem superados pelos professores no trabalho de ensinagem de leitura literária. O docente poderá encontrar dificuldades até mesmo pessoais de se recolocar no contexto da sala de aula, sendo que geralmente a dificuldade se inicia na própria falta de compreensão da necessidade de uma nova maneira de ensinar; da falta de compreensão de que o ensino tradicional não dá mais conta das necessidades de aprendizagem do aluno. O primeiro passo é compreender que “vencer o programa não é garantia de ensino ou de aprendizagem”; da mesma forma, não basta ao aluno ir às aulas. No processo de ensinagem, a aprendizagem se dá pela interação dos sujeitos, pelo diálogo e contribuição de todos para a construção da experiência do conhecimento, sendo que torna-se fundamental a problematização do próprio objeto de conhecimento; as aulas devem contemplar debates sobre o objeto de

estudo para que possam ser discutidas as possibilidades de solução e superação no processo de construção de pensamento e do próprio mundo sociocultural a que o aluno pertence. Uma estratégia simples e efetiva para isso é o trabalho em grupo, que proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver diferentes papéis, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento, da capacidade de viver e lidar com o diverso, seja este um sujeito, uma ideia, um sistema ou um ponto de vista. Nesse contexto, é papel do professor organizar estratégias de ensino que permitam o crescimento amplo do aluno e do grupo, tornando-os sujeitos cada vez mais letrados e, conseqüentemente, capazes de transformar sua visão de mundo e sua realidade.

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2009, p. 120).

Nas palavras de Kate M. Chong, no poema *O Que é Letramento*,

Letramento não é um gancho

em que se pendura cada enunciado, não é treinamento repetitivo
de uma habilidade, nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

letramento é diversão é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol.

[...] letramento é sobretudo,
um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.

Entendida por esse prisma, a aula de literatura torna-se então uma questão de letramento e não mais apenas de memorização de informações tão desvinculadas do contexto do aluno que se torna impossível para ele entender a sua função e, portanto, inútil memorizá-la. Isto porque ler literatura é uma experiência psicossocial, um exercício de despertar para si próprio e para o mundo ao seu redor. Ou seja, mais do que os aspectos históricos e/ou estruturais, é preciso “ensinar a ler” literatura, e para isso é necessário preparar o aluno para receber o texto literário, levando em consideração seus saberes prévios, buscando também leituras que fazem parte do seu meio social e que despertem seu interesse. Uma forma para ensinar a ler literatura é

utilizar o método da sequência básica proposta por Rildo Cosson, que tem se revelado bastante eficiente e efetivo no ensino de literatura. Essa sequência básica, atrelada à metodologia de ensinagem de leitura, possibilita ao professor pensar estratégias diferenciadas, criativas para as aulas de literatura que envolvam os alunos nas atividades, ampliando seus conhecimentos e estimulando a sua curiosidade sobre o texto lido, o tema e seus desdobramentos no mundo. É preciso lembrar aqui também que a experiência de leitura literária é um direito que deve ser assegurado a todo sujeito, a todo aluno, eis porque Cosson enfatiza que não basta mandar ler para que o letramento literário aconteça, é preciso aproximar o aluno do texto, motivando-o para a leitura, acessando seus saberes prévios. Uma vez concluída essa primeira etapa, é então o momento de introduzir o autor e a obra na sua materialidade para só então iniciar o processo de leitura, o qual também deverá ser pensado e planejado de acordo com as características e necessidades do grupo. Uma vez completadas essas três etapas, é o momento da troca de ideias, da socialização, da interpretação de cada um, cabendo ao professor assegurar os turnos de fala de cada aluno e o respeito às diferentes opiniões – aqui se constitui uma das importantes dimensões sociais do espaço escolar e da própria literatura.

Nessa perspectiva, é possível estabelecer uma inter-relação entre os quatro momentos constitutivos da metodologia dialética e as quatro etapas do método de letramento proposto por Cosson, onde o primeiro momento (mobilização da prática ou visão social do aluno) corresponde à motivação (etapa de aproximação do texto a partir de repertórios prévios do aluno); o segundo momento (construção do conhecimento através da problematização e questionamento da visão prévia) corresponde às etapas de leitura e interpretação; o terceiro momento (elaboração da síntese do conhecimento, com a interiorização dos novos elementos e conteúdos pela catarse) corresponde ao letramento propriamente dito; sendo que um quarto momento (de reelaboração da prática social) corresponde àquela etapa transcendente à sala de aula, do sujeito socialmente crítico atuando e promovendo mudanças no seu contexto social, cultural e político.

A leitura literária pode ser o caminho para que o aluno passe de um simples sujeito alfabetizado para um sujeito letrado, capaz de fazer uso da escrita e da leitura no meio social em que está inserido. Neste sentido, a forma como a literatura é ensinada é fundamental para que o letramento aconteça, pois o letramento, como já mencionado, envolve diferentes ações do dia-a-dia do sujeito, como ir ao mercado, fazer um bolo utilizando uma receita, pegar o ônibus na parada, etc. Ou seja, o letramento pressupõe a inserção da escrita e da leitura na vida social do aluno. Assim, as aulas de literatura devem estar abertas para a exploração de textos variados, desde os mais populares até

os eruditos, pois práticas de letramento situadas oferecem ao aluno portas de leitura do próprio mundo, através das quais pode vislumbrar novas formas de abordar velhas situações tanto no nível pessoal quanto coletivo.

Nunca é demais enfatizar que a literatura é uma ferramenta de instrução e educação que deve permitir que o aluno desenvolva habilidades não apenas no espaço escolar, mas na sua casa, no seu trabalho e nos momentos de lazer, pois o letramento pode acontecer a partir de uma leitura ocasional, sobre notícias do mundo ou do tempo, a partir da leitura de textos que despertem a curiosidade ou o interesse sobre determinado assunto. O processo de letramento permite que o sujeito leia o mundo com outros olhos, sendo capaz de perceber e entender diferentes leituras e opiniões. Letramento pode servir de apoio para a memória em diversas situações, como na elaboração de uma lista de compras, para seguir instruções de uma receita, de um mapa, ou como comunicação entre sujeitos em cartas de amor, cartões de aniversário, de natal, etc. O letramento está ao nosso redor e saber fazer uso adequado das ferramentas que ele proporciona pode mudar a vida do sujeito, e este é o papel da escola: proporcionar ao aluno diversas práticas de letramento que envolvam a comunidade em que o mesmo está inserido nas suas múltiplas dimensões.

O letramento literário permite que o sujeito viaje sem sair de casa; através das leituras, é possível conhecer diferentes lugares, países, culturas e idiomas. Além disso, permite que o sujeito se envolva emocionalmente através da identificação com personagens, que acabam se tornando heróis e amigos; permite uma fuga da realidade para outra “realidade”, a realidade ficcional. O letramento é ainda um mapa que permite que o sujeito use as ferramentas da escrita para não se perder. Isto é, com o uso das ferramentas de escrita e de leitura, o sujeito pode ir para onde quiser, o letramento abre caminhos que o levam a conquistar seus objetivos. Mas, o letramento é sobretudo um mapa de quem somos, de nossas experiências de leitura, é uma maneira de conhecermos a nós mesmos e as possibilidades do que podemos ser. Portanto, o letramento literário tem papel formador e humanizador do sujeito e, como já dito, é papel do professor buscar estratégias de ensinagem que contemplem as habilidades e os conhecimentos necessários para que o aluno se transforme em um sujeito capaz de ler o mundo e suas entrelinhas; capaz de refletir e formar uma opinião, de tomar decisões, assim como respeitar as opiniões alheias.

Além do comprometimento do professor em constantemente buscar novas estratégias didáticas, para que o letramento aconteça, é necessário também a disponibilização de materiais de leitura, assim como bibliotecas e bibliotecários capacitados para ajudar na escolha de textos e obras que possam envolver diferentes

leitores na experiência de leitura. A aula de literatura deve ser uma experiência agradável que vá além da sala de aula, pois deve ser uma experiência para a vida e não apenas para o espaço escolar. Como bem coloca Paulo Freire, a literatura transforma a realidade do homem, libertando-o, fazendo-o pensar, refletir, tomar decisões, ou seja, ilumina o seu subconsciente, abrindo diferentes caminhos para o sujeito, permitindo seu crescimento individual e acima de tudo como integrante de uma comunidade. Eis porque Antônio Candido, em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, defende a literatura como um direito universal do homem, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Estratégias de ensinagem. In: BOESSIO, A. L. M.; SANTOS, I. M. (Orgs.). Estudos Literários e Interculturalidade: Um caminho para a inclusão e letramento. SIEIF - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REGIÃO DE FRONTEIRA: CONCEPÇÕES E PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO, 1., 2013. Jaguarão/RS. **Anais** [...]. Jaguarão, 2013.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015.
- BARTHES, R. **A aula**. São Paulo: CULTRIX, 2010.
- BRASIL **Base Nacional Comum Curricular**, 2021.
- BOESSIO, A. L. M.; SANTOS, I. M. Literary and Cultural Studies: A Learning Strategy for Literacies. **The international journal of interdisciplinary studies**, v. 8, serie 4, p. 10-18, 2014. Disponível em: <https://cgscholar.com/bookstore/works/literary-and-cultural-studies>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BORMUTH, J. R. Reading literacy: its definition and assessment. **Reading Research Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 7-66, 1973.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**: O direito a literatura. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? São Paulo: Unicamp: 2005.

KIRSCH, I. S., JUNGEBLUT, A. **Literacy: Profiles of America's Young Adults.** Final Report of the National Assessment for Educational Progress Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1990.

LANKSHEAR, C. **Literacy, Schooling and Revolution.** New York: The Falmer Press, 1987.

LEÃO, C. de M. E.; SOUZA, D. F. B. G. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 427-441, jul./dez. 2015.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa** – Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira; Revisão técnica de Maria da Penha Villela - Petit. Campinas: Papirus, 1997.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro.** Tradução de Ivone C. Benedetti. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

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

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Education Statistics.** Paris: Unesco, 1978.

ZABALA, V. A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Literatura e pedagogia.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Literatura, cultura e letramento: as vozes do feminino em *Como Água Para Chocolate*, de Laura Esquivel

Simone Cristal

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

– Antônio Candido

Introdução

Como se sabe, pensar Literatura hoje implica considerar a sua relação dialógica com outros campos do saber; em especial, na sua indissociabilidade com a cultura próxima, ou distante, uma vez que o texto literário carrega sempre no seu bojo elementos referentes a ela. De fato, pela sua liberdade de apropriação de códigos e valores culturais de qualquer tempo ou lugar, uma obra literária traz em si a capacidade de provocar um olhar mais aguçado do leitor não apenas sobre aspectos da própria cultura, mas também sobre a do outro, oportunizando uma leitura mais crítica do mundo e conseqüentemente escolhas mais conscientes.

Nesse viés, Vincent Jouve (2012) afirma que é pelo seu estatuto de objeto de arte, que os estudos literários nos permitem ampliar a percepção do espaço cultural, uma vez que seus códigos de representação variam de um grupo para outro, de um período histórico para outro. Ou seja, ao afirmar que não se pode refletir sobre o valor e o interesse da obra literária sem que ela seja vista como objeto de arte, o autor enfatiza também a dimensão de impermanência/variabilidade do código estético, tanto quanto do linguístico. Isto porque, socialmente, o sujeito está inserido no mundo de modo a se comunicar e se expressar através de uma escrita/fala igualmente inserida em um determinado contexto cultural e, portanto, variável. A diferença é que, em sociedade, ou quando utilizada pelos meios de comunicação convencionais, a linguagem tende a ser mais direta e, em geral, não cabendo ambigüidades. Então, essa experiência linguística torna-se muito mais limitada, uma vez que o sujeito precisa saber se expressar fazendo uso da norma, sem a possibilidade de transgredi-la, enquadrando-se em uma estrutura linguística para que possa entender, ser entendido e constituir-se

enquanto sujeito social através da linguagem. Em se tratando da linguagem literária, o escritor tem a possibilidade de fazer uso dessas regras linguísticas de modo muito mais livre, criando, através da invenção de imagens poéticas únicas, uma linguagem própria para expressar os sentimentos e ideias de suas personagens, fazendo da transgressão não só uma possibilidade, mas uma ferramenta de construção estética. Como afirma Roland Barthes em *A Aula* (2010), o escritor trapaceia a língua com a língua. Dessa maneira, a linguagem artística, pela sua carga de impermanência e novidade, assume um papel de representação, oportunizando pensar e refletir sobre a língua, a cultura, e até mesmo a história, com liberdade e riqueza de cores e detalhes. E, se pensarmos pelo viés dos estudos culturais, fica evidente a relevância do ensino de literatura na escola para a formação integral do sujeito, e a necessidade de que esse contato se dê o mais cedo e da forma mais estimulante possível. O ensino de literatura na escola oportuniza ao sujeito possibilidades incalculáveis não apenas para o seu desenvolvimento cognitivo, mas também social, cultural e emocional. Estudar literatura significa pensar nas múltiplas possibilidades de abarcar elementos culturais com os quais ela está em contato. Porém, a despeito de ser um grande aliado do professor, a literatura tem encontrado pouco espaço no currículo escolar da educação básica, privando, com isso, o educando dessa experiência cultural rica, transformadora e, sim, letradora. Infelizmente, o que se vê muitas vezes são professores ensinando literatura de modo descontextualizado (como se não fosse possível ensinar gramática, história, geografia, etc., através do texto literário) e, conseqüentemente, oferecendo ao aluno uma experiência linguística limitada.

Sendo assim, a partir de uma abordagem comparatista entre literatura e estudos culturais, o objetivo deste trabalho é problematizar a relação literatura-cultura enquanto espaço de representação do feminino, a partir da obra *Como Água para Chocolate*, de Laura Esquivel, utilizada como estratégia de letramento literário em uma turma de 7º ano da E.M.E.F. Dr. Fernando Corrêa Ribas, de Jaguarão/RS durante o estágio de literatura do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa. Para tanto, foram utilizados como referenciais teóricos os autores: Vincent Jouve, Tania Carvalhal, Cecil Jeanine Albert Zinani e Rildo Cosson.

Panorama social da mulher e sua relação com os estudos culturais e a literatura

Como é sabido, os avanços da participação da mulher nos diversos setores da sociedade contemporânea, sobretudo a partir do final do século XIX, têm sido marcados por lutas, reivindicações e embates que resultaram na quebra de paradigmas, sendo que a literatura tem se constituído ao longo do tempo como um espaço rico e relevante para

a problematização das relações entre as diversas dimensões da cultura – étnicas, religiosas, sexuais, etc. – inclusive da mulher e suas permanências e deslocamentos nos espaços sociais do séc. XX e XXI. Uma participação constituída por avanços e derrotas tanto no âmbito constitucional quanto moral e cultural, sendo que vale ressaltar, entre as várias conquistas da mulher, o direito ao voto, igualdade civil, liberdade de expressão, direito de ir e vir, e até mesmo de escolha de vestuário. Apesar disso, ainda hoje são inúmeros os casos de violência, abusos, preconceitos e discriminação observados.

Esse panorama, marcado pela diversidade de ocorrências positivas e negativas, torna ainda mais complexa a discussão do novo papel da mulher, uma vez que se juntam às questões políticas e sociais as novas linguagens, o caráter simbólico e a inclusão efetiva da temática feminista, não apenas na literatura, mas na cultura em geral. O papel da mulher tradicional (dona de casa, mãe, submissa), não obstante as dificuldades enfrentadas, vem sendo rompido, mesmo que em um ritmo nem sempre conforme o esperado, mas de maneira irreversível, pois, como já mencionado, as mudanças atingem valores, costumes, tradições culturais, os quais são responsáveis pela formação de novos paradigmas. A grande diferença nesse processo é que, a partir do séc. XX, não é mais possível dar conta desse contexto novo, e altamente complexo em termos antropológicos, de maneira maniqueísta. Tem-se tornado necessário um olhar de respeito à diversidade, assim como à inclusão efetiva da mulher na sociedade contemporânea – uma postura ancorada inclusive no novo código da constituição brasileira, a partir do qual a mulher passa a exercer direitos e deveres plenos e de igualdade entre os cônjuges, como segue:

Art. 240. A mulher, com o casamento, assume a condição de companheira, consorte e colaboradora do marido nos encargos de família, cumprindo-lhe velar pela direção material e moral desta (Redação dada pela Lei nº 6.515, de 26.12.1977).

É também nesse contexto de complexidade, fragmentação e declínio de abordagens por muito tempo dominantes e estáveis na sociedade (ZUCCHI *apud* ZINANI, 2010), que a literatura tem se revelado mais do que nunca um palco efetivo de manifestação e/ou desvelamento das múltiplas transformações pelas quais a mulher tem passado enquanto sujeito capaz de interagir e de se apropriar de espaços até então de domínio masculino na arena social, inclusive no âmbito da produção e crítica literária. Nessa perspectiva sistêmica, de intersecção entre campos, a teoria literária e o comparativismo tem um papel significativo para a literatura, pois refletem sobre o funcionamento dos textos e sua natureza, relacionando a obra a “outros sistemas

semióticos”. Uma voz relevante entre os muitos teóricos do séc. XX, é Mikhail Bakhtin, que abandona a análise fechada no texto em si, pois seu intuito não é esclarecer "como é feita a obra", mas posicionar-se "no interior de uma tipologia dos sistemas significantes na história". Para o filósofo, “o texto escuta as ‘vozes’ da história e não mais as representa como uma unidade, mas como jogo de confrontações” (CARVALHAL, 2006, p. 49). Com essas contribuições, os teóricos contemporâneos relativizam o texto literário ao inaugurar outras maneiras (ou possibilidades) de ler o texto, a partir das infinitas possibilidades de disseminação semântica do signo literário. Consequentemente, a literatura, ao constituir uma relação entre real e ficcional, abre caminho para uma leitura de mundo capaz de dar conta da referida complexidade da arena social. Na sua inter-relação com os estudos culturais, a literatura dá vazão à multiplicidade de significações próprias do campo estético. Ela ganha novos olhares e direcionamentos, e lança luz sobre uma abordagem crítico-discursiva até então pautada em valores patriarcais, contrapondo-se, assim, a essa hegemonia tanto no âmbito da criação quanto da crítica literária, dando voz à figura feminina através da dimensão estética. Vale ressaltar aqui que esse processo se inicia no século XIX, quando a literatura adquire seu sentido de “uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012), ampliando o papel dos estudos literários, que se tornam um campo de reflexão e crítica sobre o sujeito social. Assim,

[...] os valores do espírito e da cultura são indissociáveis dessa arte verbal que é para nós a literatura: as antigas acepções da palavra, mesmo recobertas pelo sentido moderno, não desaparecem de todo. Se “literatura” designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de “produção intelectual” e de “patrimônio cultural” (JOUVE, 2012, p. 31).

Ou seja, também em se tratando de literatura, a construção da identidade é um sistema simbólico em que tanto o vocábulo quanto as ideias revelam um posicionamento do sujeito enunciador, onde a identidade é marcada por um conjunto de estratégias e de uma tomada de posição. Como afirma Zucchi *et al.* (2010), com as mudanças ocorridas, as teorias sofreram um abalo e suas concepções inflexíveis e atemporais foram excedidas, surgindo, assim, a concepção de um novo sujeito, não mais essencialista, mas fragmentado e descentralizado. Segundo Stuart Hall,

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não [sic] são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar [sic] ou ser antagonicos. As identidades estão

sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Dessa forma, a construção de uma identidade não será preconizada em um sujeito, mas sim nas múltiplas influências que aderem ao meio. Isto é, as identidades passam a ser híbridas e instáveis, dotadas de um caráter fluido, efêmero e polissêmico em constante processo de construção e representação (HALL *apud* ZUCCHI *et al.*, 2010). Nesse sentido, a crítica literária feminista torna-se fundamental, pois surge das análises de representação da mulher em obras produzidas por homens, no intuito de analisar e retificar os conceitos estruturais aos quais as mulheres têm sido submetidas, tendo em vista que essas estruturas eram consideradas universais. A crítica feminista parte da análise das representações do feminino “por meio de sua própria linguagem”, procurando “[...] definir o sujeito-mulher; verificar as práticas culturais através das quais esse sujeito se apresenta e é apresentado” (ZINANI, 2010, p. 19). Inclui-se aqui a importância de reconhecer especificidades como raça, nacionalidade, contexto histórico, aspectos indispensáveis para a construção de uma identidade.

Nesse viés, Hall (2000, p. 109) argumenta que o novo termo “identidade” não é um conceito essencialista, mas sim um conceito estratégico e posicional; não é mais um conceito pronto e acabado do início ao fim, em que o sujeito não passa pelas mudanças e vicissitudes da história. O que temos hoje é um sujeito fragmentado e que não encontra em si uma resposta de quem é, do que pode se tornar, porque a identidade está ligada ao uso “de recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”. Ou seja, pode-se entender não apenas a cultura, mas a própria identidade como uma invenção antropológica e, conseqüentemente, mutável, uma vez que, da mesma forma que o objeto de arte, está sujeita a mudanças e instabilidades. Portanto, é preciso pensar em identidade, não no âmbito de “quem nós somos” e “de onde viemos”, mas sim, “quem nós podemos nos tornar” e “como nós temos sido representados”. Pode-se então depreender que a história, a linguagem e a cultura nos fazem pensar e reproduzem nossas identidades. Não são apenas resgates de representações, mas processos de uma identidade que nunca se esgota, pois estará sempre em construção.

Como consequência desses novos conceitos de identidade, surgem novas formas de identificação do sujeito feminino, através de uma nova maneira de olhar para a literatura e de uma nova crítica literária que vai dar espaço para a personagem feminina, para as estratégias de construção do seu discurso marcado pela diferença. Na visão de Showalter (*apud* ZINANI, 2010, p. 24), uma diferença entendida como zona selvagem, “locus revolucionário da mulher”. Através da linguagem no sentido amplo, é possível

analisar a situação cultural da mulher, como ela vê o outro e é vista pelo grupo dominante e, conseqüentemente, por si mesma. Como afirma a autora, “existe uma hermenêutica de cunho masculino que procura responder às questões propostas a partir de uma tradição patriarcal”, fazendo com que o discurso feminino seja marginalizado e embargado, ou mesmo silenciado, impedindo, assim, que a mulher desenvolva uma linguagem própria. Atualmente, uma crítica de aspecto feminista oportuniza refletir sobre a perspectiva do sujeito feminino, abordando aspectos dos textos feitos por mulheres leitoras e escritoras.

Um dos quatro modelos de crítica feminista apresentados pela autora, e que ela considera mais produtivo porque redefine o problema, enfatizando os aspectos específicos que caracterizam a escrita feminina, é a ginocrítica – a mulher como escritora. Esse modelo busca identificar as especificidades desses escritos, apontando como uma das maneiras de fazer isso o reconhecimento do “[...] papel do narrador como instância enunciativa” (SHOWALTER *apud* ZINANI, 2010, p. 21). Nesse sentido, a diferença torna-se a questão central: de que maneira as mulheres constituem um grupo produtor de literatura diferente do masculino e no que consiste essa diferença?

E é pela diferença que se pode pensar a obra *Como água para chocolate* (1993), de Laura Esquivel, onde a autora mexicana evidencia o papel do feminino, abordando os dramas e conflitos da família La Garza. A trama se passa no século XX, em plena Revolução Mexicana, que é utilizada como pano de fundo para situar o leitor do ponto de vista histórico. Na obra, por intermédio das personagens Tita e suas irmãs, Rosaura e Gertrudes, Esquivel dá voz ao feminino, não mais em um espaço de personagem secundária, mas principal. Com essa estratégia, a autora dá autonomia e tira a mulher do seu estado de inércia, onde por muito tempo foi colocada e silenciada pelo discurso patriarcal dominante. Esquivel evidencia o papel do feminino, marcando a *différance* (DERRIDA) de vários modos, sobretudo as diferentes posturas que cada uma dessas personagens femininas assume, mesmo tendo a mesma criação, com os mesmos códigos culturais. Como afirma Canclini (2006, p. 196), “[...] não podemos considerar os membros de cada nacionalidade como elementos de uma única cultura homogênea, tendo, portanto, uma única identidade distinta e coerente”; assim sendo, mesmo que o sujeito compartilhe dos mesmos ensinamentos, não se pode identificá-lo com as mesmas atitudes e comportamentos, até mesmo quando se trata de um microespaço social, como é o caso da estrutura familiar.

Em *Como Água para Chocolate*, a *différance* se evidencia pelo jogo de forças entre igual e diverso, tradicional e revolucionário, ao longo da caracterização das personagens e das estruturas narrativas, as quais colocam em oposição a matriarca,

Elena, que tenta de todas as formas educar suas filhas de acordo com a tradição, seguindo os códigos culturais de seus ancestrais. Um exemplo é quando mãe Elena afirma para Pedro, que vai a sua casa pedir-lhe a mão de Tita em casamento, que a mesma não pode se casar, pois é a filha menor e, portanto, como reza a tradição, é tarefa sua cuidar da mãe até a morte. Diante desse impedimento cultural e de uma outra tradição que dizia que a filha mais velha deveria ser a primeira a casar-se, Rosaura foi a escolhida pela mãe para casar com Pedro, assumindo assim a representação dos códigos de uma sociedade machista e tradicional. E vai mais além, mesmo insatisfeita com o seu casamento, mesmo sabendo que seu marido não a ama e mantém relações com sua irmã (Tita), não abre mão de seu lugar (*status quo*) de esposa.

- Olha, é melhor não falarmos mais do passado. A mim não me importam os motivos pelos quais Pedro se casou comigo. Casou-se e ponto final... E olha, a mim não importa se tu e Pedro vão parar no inferno por andarem se beijando por todos os cantos. E mais, de agora em diante podem fazer isso quantas vezes quiserem. Contanto que ninguém tome conhecimento, a mim não importa, porque Pedro vai precisar fazê-lo seja lá com quem for, pois que não voltará a pôr uma só mão em cima de mim. Eu sim tenho dignidade! Que procure uma qualquer como tu para as suas porcarias porque nesta casa vou continuar sendo a esposa. E diante dos olhos dos demais também (ESQUIVEL, 1993, p. 175-176).

[...]

O acordo consistia em que levando em consideração que para Rosaura era vital continuar aparentando que seu matrimônio funcionava às mil maravilhas e que para ela era importantíssimo que a sua filha crescesse dentro da sagrada instituição da família, a única coisa que segundo ela lhe daria uma forte formação moral [...] (ESQUIVEL, 1993, p. 196).

Rosaura traz em seu comportamento o exemplo de mulher a ser seguido na sociedade em questão, pois o importante era manter as aparências e seguir suas obrigações de esposa e mãe, permanecer em silêncio, aceitando os costumes e as tradições da sua cultura. Uma representação clara da incorporação da tradição patriarcal, a primogênita constitui-se como um espelho de mãe Elena, figura de caráter marcante, seco e dominador e que, ao tornar-se viúva, encarna o papel masculino e a cultura que o sustenta de maneira ainda mais rígida, ensinando e exigindo que suas filhas se comportem de modo dócil e inofensivo, para desempenharem papéis de submissão e, por consequência, de apagamento.

Até aqui, a temática de Esquivel não teria nada de muito novo, seria mais uma entre tantas que reforçam discursos e práticas da cultura masculina dominante se não entrasse em jogo a *différance*. Mas Esquivel inova de muitas formas, também com relação à Gertrudes, que se distancia da representação da mulher ideal da época e do

respeito às tradições que a família La Garza tanto prezava, uma vez que a autora retira a mulher do seu estado de inércia e apagamento para atribuir-lhe voz e atitude. Ao degustar a comida feita por sua irmã, Tita, “codorna com pétalas de rosa”, Gertrudes é tomada por um calor insuportável e encontra uma alternativa: tomar um banho fresco para que consiga apagar o fogo que sente nas entranhas. Porém, ao tentar apagá-lo, incendeia o banheiro do rancho e sai nua à procura de algo ou alguém que possa apagá-lo. Foge de casa com o soldado que a resgata e fica instalada em um prostíbulo.

O fogo de Gertrudes constitui-se como uma representação da ruptura e da força de um outro modelo de feminino, capaz de buscar a sua liberdade, inclusive sexual, desatar amarras e tradições, assim como libertar-se do silenciamento aos quais as mulheres daquela época eram submetidas – ao contrário de sua irmã Rosaura, fuge do sistema da hierarquia patriarcal. Gertrudes, ao envolver-se com as batalhas que ocorriam na época, tornando-se “generalá”, postura atípica para uma mulher, e ao conhecer seu verdadeiro eu, sente-se orgulhosa e retorna ao rancho para dividir sua conquista com a mãe e suas irmãs:

[...] A vida seria muito mais agradável se uma pessoa pudesse levar aonde quer que fosse os sabores e cheiros da casa materna... Ela havia regressado com a intenção de mostrar a Mamãe Elena que tinha triunfado na vida. Era generalá do exército revolucionário. Esta nomeação havia conquistado a pulso, lutando como ninguém no campo de batalha (ESQUIVEL, 1993, p. 147).

Apesar da relevância da personagem Gertrudes como representação da ruptura do papel e da voz da mulher em uma determinada cultura, é a filha caçula de mãe Elena que, na obra, ocupa o papel de personagem principal, a representação de uma mulher criada para cozinhar, tecer e procriar. Tita dispunha de todos os requisitos, menos de procriar, pois não se casaria, teria que cuidar de sua mãe; tinha atribuições típicas de uma mulher pertencente a uma sociedade de tradição cultural patriarcal. Segundo Zucchi *et al.* (2010), a falta de fontes, consideradas registros oficiais, deixam a mulher de lado, ou lhe dispõem um papel secundário, pois os únicos textos produzidos por mulheres eram os livros de receita. Eis por que o livro de receitas ganha papel de destaque na obra de Esquivel: Tita nasceu e foi criada na cozinha, e era através da comida que expressava seus amores, dores e sofrimentos, até mesmo a sua vida sexual com Pedro, que se inicia através de uma receita:

Pedro, não contente em haver provocado o ciúme da esposa, sem poder se conter, ao saborear a primeira bocada do prato exclamou, cerrando os olhos em verdadeira luxúria:

— Isto é mesmo um prazer dos deuses! (ESQUIVEL, 1993, p. 147).

Como é sabido, culturalmente, a vida sexual da mulher só era permitida após o casamento e para fins de procriação. Entretanto, mesmo seguindo as normas, Tita não se conforma com essa imposição, tornando claro para o leitor sua tomada de consciência cultural e um estado de revolta diante dos valores impostos: “Maldita decência! Maldito manual de boas maneiras! Por culpa deles seu corpo ficava destinado a murchar pouco a pouco, sem remédio algum” (ESQUIVEL, 1993, p. 47).

Tita baixou a cabeça e com a mesma força com que suas lágrimas caíram sobre a mesa, assim caiu sobre ela seu destino. E desde esse momento souberam ela e a mesa que não podiam modificar nem um tantinho assim a direção dessas forças desconhecidas que as obrigavam, uma a compartilhar com Tita sua sina, recebendo suas amargas lágrimas desde o momento em que nasceu, e a outra a assumir esta absurda determinação (ESQUIVEL, 1993, p. 8).

Nessas passagens, Esquivel descreve uma mulher do século XX que tenta romper com padrões sociais e culturais apesar de oprimida e marginalizada, pois a condição de Tita era a da maioria das mulheres dessa época, sem perspectivas além dos afazeres domésticos e dos cuidados com sua mãe. A obra possibilita pensar em um sujeito em crise existencial, semelhante ao que Hall vai designar de “crise de identidade”, em que a personagem se encontra em conflito e está dividida entre assumir o que deseja ou seguir as tradições e imposições de uma sociedade patriarcal e machista. Ela também decide parar de falar, pois, afinal, “[...] tinha muitas coisas para colocar em ordem em sua mente e não encontrava palavras para expressar o que estava ruminando em seu íntimo desde que deixou o rancho” (ESQUIVEL, 1993, p. 88). Esse silenciamento pode ser entendido como uma maneira de repensar suas posições, e também de acabar com as amarras da opressão porque, logo após esse silêncio, ela acaba se soltando e diz a sua mãe: “— acho que sou o que sou! Uma pessoa que tem todo o direito de viver a vida como melhor lhe aprouver. Deixe-me de uma vez por todas, não a suporto mais! E ainda por cima a odeio, sempre a odiei!” (ESQUIVEL, 1993, p. 164).

Assim, através dos conflitos e deslocamentos, sobretudo da personagem principal, a obra mostra não só a desarticulação de papéis antes inquestionáveis e centrados em um sistema patriarcal, mas também o quanto as identidades são construídas em contato com o meio social no qual estão inseridas, possibilitando a quebra de paradigmas

socioculturais. Pela construção ficcional tramada com a história e a cultural, Esquivel torna evidente a importância de se ler obras literárias, pois nelas o leitor é confrontado com estratégias sociocomportamentais, sendo provocado a questionar seus próprios juízos de valor.

Cultura e letramento literário

Como dito anteriormente, quando trabalhado de forma adequada, o texto literário oportuniza não somente desenvolvimento de leitura, mas novos horizontes do saber, subsídios para posicionar-se diante dos acontecimentos do cotidiano, de sua própria realidade e, desse modo, entender em que contexto social e cultural se encaixa, independente da cultura de contato. Porém, apesar de constituir-se como uma grande aliada do professor, a literatura tem encontrado pouco espaço no currículo escolar da educação básica.

Nos últimos tempos, um assunto recorrente nas universidades é a dificuldade de incorporar a literatura dentro do programa de ensino fundamental, pois de 5h/aula semanais para o ensino de língua portuguesa, 4h/aula são direcionadas para o ensino de gramática, como se a literatura não fosse importante, até mesmo fundamental, para a formação integral do educando. Independentemente da reconhecida importância da gramática, é preciso também reforçar o fato de que a literatura tem o papel de desenvolver o raciocínio crítico de modo único, e pode ser uma grande aliada para os estudos gramaticais, ou até mesmo de operações matemáticas, físicas, etc. Se a literatura está em crise na escola, cabe ao professor explorar ao máximo esse pouco espaço que lhe é concedido e proporcionar aos alunos uma aproximação criativa com as obras literárias. Na verdade, o ensino de literatura muitas vezes tem sido pautado equivocadamente em datas, nomes de autores e períodos históricos, deixando de lado toda a sua riqueza de conhecimentos culturais e fatos históricos, desconsiderando que a literatura e os estudos culturais são indissociáveis. Portanto, a literatura constitui-se uma ferramenta importante para a promoção do letramento, sendo que, quando se pensa em letramento literário, logo vem à mente “ler muitas obras literárias”. Na verdade, fica relegada a segundo plano justamente a dimensão mais importante do letramento literário, que é o fato de trazer em seu bojo elementos culturais, sociais e históricos que (re)apresentam ao sujeito sua própria cultura e a de outros povos. Contudo, esse processo só se efetiva se forem construídas estratégias adequadas de leitura e interpretação em vários níveis, chegando a práticas que Cosson chamaria de “solidárias”. Para o autor, a literatura

[...] diz quem 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 (COSSON, 2011, p. 17).

E se a literatura possui funções tão significativas de olhar o mundo de maneira mais consciente e racional, e se ela “ocupa um lugar único em relação à linguagem”, então é preciso que ocorra mudanças do seu espaço na escolarização, para que ela possa cumprir essa função de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2011, p. 17).

Nesse mesmo viés, Antônio Candido (2011, p. 177) afirma que a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Então, será que a literatura não seria algo indispensável na escola? Como pode não estar entre as principais disciplinas? Por que a literatura é pouco utilizada nas instituições de ensino, e quando está inserida, é trabalhada de forma descontextualizada, utilizando-se de fragmentos de textos literários como pano de fundo para ensinar gramática? Como afirma Renata Junqueira de Souza,

[...] 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, 2011, p. 103)

O texto literário é utilizado como construção de sentidos para expressar aquilo que se quer dizer, para quem se quer dizer, e de que forma serão feitos esses dizeres; uma construção que se dá através dos estudos realizados dentro da sala de aula, com direcionamentos e auxílio do professor, pois para isso é preciso examinar o conteúdo, suas especificidades e o contexto que o texto fornece, utilizando estratégias para que haja de fato êxito na leitura. Para tanto, Rildo Cosson (2011) propõe um método que pode ser de grande valia para professores que acreditam que o letramento literário é fundamental para o desenvolvimento não somente da leitura, mas também de um sujeito capaz de ler o espaço ao seu redor de modo crítico. Entre as suas propostas, o autor apresenta o que ele chama de sequência básica, que se constitui de quatro etapas: motivação, apresentação, leitura e interpretação. A motivação, primeiro passo da sequência básica do letramento literário, consiste em preparar o aluno para entrar no

texto, pois, segundo Cosson, para que essa etapa seja bem-sucedida é preciso que se estabeleçam “laços estreitos com o texto que se vai ler” (COSSON, 2011, p. 55): por ex., trazer um assunto pelo qual os alunos se interessam, abrindo espaço para que eles se posicionem e reflitam sobre o mesmo.

A introdução consiste na apresentação do autor e da obra. Essa etapa deve ser breve; neste momento, é importante que o professor forneça informações básicas sobre o autor e também “a apresentação física da obra”, chamando atenção “[...] para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais” (COSSON, 2011, p. 60). Neste momento, é necessário falar sobre a obra, enfatizar a sua relevância, mostrando assim o porquê da escolha.

A terceira etapa é a Leitura, o seu acompanhamento é essencial na proposta do letramento. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”, o professor não deve vigiar seu aluno, mas sim acompanhar esse processo para “[...] auxiliá-lo em suas dificuldades” (COSSON, 2011, p. 62). O papel do professor é convidar o aluno a expor os resultados “no que chamamos de intervalo”; é nesta hora que o professor pode propor uma discussão, ou incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra, e/ou atividades para observar o andamento da leitura, de modo a poder diagnosticar as dificuldades pelas quais os alunos passam, como “problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional”, e outros ligados à decifração do texto. É aconselhável também, se for um livro, que haja leituras extraclasse.

Para fechar a sequência básica, a última etapa é a interpretação. É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2011, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. Não se pode interpretar se não se considerar essas questões; assim, o autor propõe dois momentos: um interior, que passa pela decifração, pelas relações familiares e tudo que constitui o contexto de leitura e a “apreensão global da obra”; e outro momento exterior, quando ocorre “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, por meio do compartilhamento da interpretação com os colegas e professor. Assim, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. Cabe ao professor organizar esse trabalho, sem impor, dando asas à imaginação

de seus alunos, mostrando que não existe somente uma interpretação e que é possível e necessário partilhar as várias interpretações.

Como estratégia para letramento literário em sala de aula, durante o estágio de literatura na escola E.M.E.F. Dr. Fernando Corrêa Ribas, de Jaguarão/RS, a sequência básica se mostrou uma ferramenta indispensável, pois norteou o projeto de trabalho com a literatura e sua inter-relação com a cultura, dando suporte para se efetivar o trabalho com os alunos, os quais, segundo seus próprios relatos, tiveram pouco contato com obras literárias. Então, no início do estágio, foi apresentada aos alunos a proposta de trabalho, que ocorreria de uma maneira diferente do habitual. Primeiramente, como os estudos culturais permeiam a literatura, e vice-versa, foram elaboradas aulas envolvendo temas culturais diversos que, de alguma forma, dialogavam tanto com a obra literária em estudo quanto com as experiências culturais dos próprios alunos, fazendo-se uso de materiais variados, como revistas, filmes, vídeos, fotos e textos. Ao expô-los à tamanha variedade de gêneros textuais, os alunos puderam perceber, de forma mais efetiva, aspectos relacionados à estética como um todo, à literatura e à cultura. Ao longo das aulas, os alunos foram provocados a refletir e discutir não apenas sobre a obra, mas também sobre a possibilidade de aproximações entre culturas aparentemente distantes, sem pontos de conexão, como é o caso da cultura mexicana e a brasileira, assim como entender que práticas sociais discriminatórias ou inclusivas também são cultura e, portanto, é preciso sempre questionar quais são as nossas práticas.

Através do mergulho no texto literário, seguindo-se a sequência básica de Cosson, os alunos estudaram os elementos de gramática exigidos, tiveram acesso a vários materiais e linguagens de arte, e também puderam se apropriar de outros conceitos, como aculturação, sincretismo, transculturação, etc., que permeiam, e muitas vezes definem, as nossas próprias práticas culturais. Com essa experiência de letramento literário especificamente, os alunos do 7º ano tiveram contato direto com a cultura mexicana através do filme “Festa no Céu”, o qual relata a celebração dos ancestrais após a morte. Ao assistir o filme, foi possível fazer uma aproximação com a cultura afro-brasileira, sobre a qual foram exibidas fotos da celebração, ocorrida em Jaguarão, da “festa de Iemanjá” e “Nossa Senhora dos Navegantes”, uma das manifestações culturais importantes também nesta cidade. Fazendo uso desse material, foi explicado o conceito de sincretismo religioso, fruto do choque de diferenças religiosas/culturais entre os negros vindos da África e o catolicismo do Brasil, enfatizando-se que ambas representam a mesma entidade religiosa.

Após a aproximação e introdução, quando tiveram acesso ao livro e também a informações sobre a autora, os alunos tiveram a oportunidade de ler o romance *Como Água para Chocolate*, de Laura Esquivel. A obra se distingue por ser uma narrativa que se constrói na forma de um livro de receitas que, no decorrer da narrativa, torna-se um diário. Para os alunos, a experiência com a obra foi única: além de nunca terem visto um romance com essa estrutura narrativa, puderam abordar alguns assuntos, que segundo eles não são tratados em sala de aula, tais como: sexo, liberdade de escolhas, e a posição que as mulheres ocupam dentro de uma sociedade ainda com fortes traços patriarcais e machistas. Os estudantes também experimentaram uma nova maneira de aprender gramática, pois através da obra tiveram que contextualizar e visualizar os verbos transitivos direto e indireto e intransitivos, conteúdo este que fazia parte da grade curricular, e que foi solicitado pela professora titular para ser incluído no projeto das aulas do estágio. Para os alunos, a experiência revelou-se inicialmente não foi muito confortável, pois modificar as estratégias de aprendizagem requer também do aluno uma postura flexível diante do novo. Em função disso, o tema “cultura” foi abordado em diálogo com a “literatura” para que os alunos começassem a estabelecer uma relação entre os campos. Discutiu-se sobre diferentes conceitos de cultura e literatura, e refletiu-se sobre de que maneira essas duas palavras estão relacionadas, inclusive com as experiências dos próprios alunos. Como afirma Cosson, ler é um ato solitário, mas

[...] estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentido entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2011, p. 27).

Então, ler obras literárias e proporcionar a leitura em sala de aula é também uma maneira de ver mais claramente o mundo e as pessoas, pois ler é o ato de interpretar as múltiplas dimensões que um texto apresenta. Para Candido, a literatura carrega em si pelo menos três faces:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos

indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Diante disso, fazer da literatura uma presença relevante na vida cotidiana do educando tornou-se uma prioridade e, pode-se dizer, uma necessidade para o desenvolvimento da sociedade como um todo, tanto quanto a saúde, saneamento básico e segurança, pois ler é um dos bens que o sujeito não pode abstrair, sob pena de se comprometer o processo de formação integral do ser humano. Pela sua liberdade de apropriação de códigos e valores culturais de qualquer tempo ou lugar, uma obra literária traz em si a capacidade de provocar um olhar mais aguçado do leitor, oportunizando, assim, uma leitura mais crítica do mundo e conseqüentemente escolhas mais conscientes.

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela 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. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentidos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p. 177).

Como se pode observar, o ensino de literatura em sala de aula abarca tantos aspectos significativos e indispensáveis para o sujeito que, mesmo que as autoridades não estejam dando a importância e o respeito devidos, é preciso falar, trazer, disponibilizar essas leituras, pois como já se enfatizou anteriormente, a literatura é algo essencial. Assim como o alimento, a água e o sol,

[...] ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, [...] E durante a vigília e a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, noticiário policial, canção popular, [...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas do dia sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p. 176- 177).

Considerações finais

Para que se entenda a relevância da literatura, talvez se possa defini-la como patrimônio histórico da humanidade sem correr o risco de exagero, uma vez que traz em si implicitamente o arcabouço de uma cultura, de um tempo, de uma história. Uma obra literária, para existir e perdurar, necessita, além do autor, um leitor que a atualize: o autor, para produzir as suas próprias experiências através de suas narrativas; o leitor, sujeito que depreende informações e conhecimentos a partir de suas próprias vivências. As informações que esses dois sujeitos compartilham funcionam como reconhecimento e apropriação de uma determinada cultura, daí a possibilidade de, ao recordar o passado, darmos sentido ao presente, pelos sabores, costumes, objetos, etc. A literatura, em suas múltiplas formas, nada mais é que manifestação cultural, a qual oportuniza tomadas de consciência, trocas de experiências, diversificação e flexibilização de códigos culturais e, conseqüentemente, um olhar mais atento para práticas que, na trama literária, podem nos parecer irreconhecíveis ou inaceitáveis, mas que ainda hoje permeiam o nosso meio social e cultural. Diante da complexidade do tema, certamente, este trabalho não pretende esgotar seja a questão do letramento literário, seja a questão da representação do feminino na literatura. Pelo contrário, propõe-se como uma provocação inicial para futuras pesquisas, enfatizando a riqueza e relevância da inter-relação da literatura com os estudos culturais, sobretudo no que se refere a questões para as quais a sociedade, por diversas razões, tem se mostrado resistente, como é o caso da mulher, sua inserção e/ou exclusão dos sistemas sociais. Sendo assim, se pensarmos pelo viés dos estudos culturais, fica evidente a importância do ensino de literatura na escola para a formação integral do sujeito, e a necessidade de que esse contato se dê o mais cedo e da forma mais estimulante possível. Vale enfatizar também que, a despeito das políticas públicas de educação e propostas de parâmetros curriculares, cabe ao professor essa intensificação da inserção da literatura dentro da sala de aula, pois como afirma Candido (2011, p. 179), “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. A literatura opera sobre nós “porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução”. Ou seja, a experiência do letramento literário dentro da sala de aula é um aliado para provocarmos um olhar mais aguçado do leitor não apenas sobre si mesmo e sobre aspectos da própria cultura, mas também sobre a do outro, oportunizando uma leitura mais crítica do mundo e conseqüentemente escolhas mais conscientes.

Resumindo,

Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição de conhecimentos, o despertar do espírito científico. [...] e tudo o que torna a vida mais decente”
– Antônio Nóvoa.

Referências

- BRASIL. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil**: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.
- BRASIL. Lei nº 3.071, de 01 de janeiro de 1916. **Código Civil**. 1916. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11471496/artigo-240-da-lei-n-3071-de-01-de-janeiro-de-1916>
Acesso em: 10 dez. 2016.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- CANDIDO, A. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritores**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. 4.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.
- DERRIDA, J. **Différance**. Disponível em: <http://mforbes.sites.gettysburg.edu/cims226/wp-content/uploads/2018/09/Week-5a-Jacques-Derrida.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- ESQUIVEL, L. **Como água para chocolate**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Vicent Joube, Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOUZA, R. J. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- ZINANI, C. **Literatura e gênero**. 2 ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- ZUCCHI, V. et al. Do calor do fogo ao calor dos corpos: representações da mulher em como água para chocolate. In: ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. dos (Orgs.). **Mulher e Literatura**: história, gênero, sexualidade. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 221-231.

Mulheres em círculo: letramento literário na sala dos professores

Tuania Martins Nunes

Introdução

Inicialmente, vale aqui recuperar as palavras de Vincent Jouve em seu livro *A Leitura* (2002, p. 109), quando afirma que “ler é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência”. Ou seja, viver a experiência leitora significa sofrer uma experiência de expansão do nosso subconsciente que, como uma alma fantasmagórica, sai vagando por territórios desconhecidos, escapando da sua realidade para adentrar um universo fictício, onde passeia cambaleante para só então retornar ao real, mas agora nutrida pela ficção, podendo, então, criar um novo olhar sobre si e sobre o mundo, descobrindo novos caminhos para a palavra e para compartilhá-la.

Nesse mesmo viés, no ensaio *O Direito à Literatura*, Antônio Candido (1995) afirma que a literatura tem que ser vista como um direito básico do ser humano, pois é um instrumento poderoso de conhecimento e educação. Segundo o autor, a literatura funciona como um equipamento intelectual e afetivo.

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, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 197).

Ao falar do caráter humanizador da ficção, Candido enfatiza que o mesmo é potencializado pela literatura porque ela nos permite viver, experimentar pela leitura a complexidade humana, o bem e o mal, o certo e o errado, convertendo em lembranças tudo aquilo que faz parte de nós, possibilitando a manifestação das nossas emoções, e abrindo portas para uma nova visão de mundo através da leitura, da fala e da escrita. De modo geral, toda obra literária representaria um modelo de um objeto bem construído. A partir da concepção de Candido, pode-se relacionar o papel humanizador da literatura na escola, ou fora dela, com o que diz Teresa Colomer em seu livro *Andar*

Entre Livros (2007). Na obra, a autora enfatiza a importância da leitura literária e como esta valoriza o papel da escola, podendo expandir o seu lugar através de atividades, como: dramatizar, compartilhar, experimentar e possibilitar o crescimento do leitor. Eis aqui a relevância de investigar e problematizar o impacto que a criação de um círculo literário para professoras da educação básica pode ter, fazendo do letramento literário um processo transformador, incomum e problematizador do feminino no contexto em que vivemos, principalmente no espaço escolar. Abordar a importância do letramento via textos literários que compreendam a dimensão da mulher no contexto social, permite que ela problematize a sua prática em sala de aula enquanto sujeito gendrado e, portanto, portador de códigos culturais, em sua maioria inconscientes, o que faz desse sujeito-mulher um reproduzidor desses mesmos códigos.

A leitura de obras como *Mulheres que Correm com os Lobos*, da psicanalista Clarissa Pinkola Estés (2018), proporciona um questionamento sobre a nossa experiência leitora de mundo, fazendo com que tenhamos um olhar de “fora da caixa” sobre nossas crenças e valores, sobre os lugares que ocupamos e de que modo os ocupamos, desvelando assim a nossa forma de agir na vida profissional, pessoal, social e, talvez, despertando instintos adormecidos que não sabíamos que existiam em nós. Surge então a possibilidade de nos perguntarmos de que modo podemos valorizar a nossa história não apenas enquanto leitoras, mas como mulheres e, neste caso, professoras.

Sendo assim, o objetivo deste texto é problematizar a relação entre cultura e o papel do feminino nos espaços escolares da educação básica enquanto constructo cultural “inventado” (WAGNER, 2020), perpetuado pelas próprias mulheres e, portanto, passível de ser por elas transformado. Metodologicamente, este trabalho tem por base uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar, de cunho comparatista, entre teoria literária e estudos culturais, com vistas a problematizar a relação feminino-cultura no espaço escolar. Desse modo, apresenta também o projeto “Mulheres em Círculo: letramento literário na sala dos professores” a ser desenvolvido em uma escola de educação básica do município de Arroio Grande/RS. E tem como referenciais teóricos os autores Roy Wagner (2020), Gilles Lipovetsky (1977), Rildo Cosson (2019) e Clarissa Pinkolas Estés (2018).

A cultura do feminino: invenções e apagamentos

A fauna silvestre e a Mulher Selvagem são espécies em risco de extinção. Observamos, ao longo dos séculos, a pilhagem, a redução do espaço e o esmagamento da natureza instintiva feminina. Durante longos períodos, ela foi

mal gerida, à semelhança da fauna silvestre e das florestas virgens – Clarissa Pinkolas Estés

Pensar a Mulher Selvagem, como proposto por Clarissa Pinkola Estés em *Mulheres que Correm com os Lobos* (2018), nos permite estabelecer um paralelo com o papel da mulher-professora e o quanto os espaços que ela ocupa na sociedade refletem a sua aproximação ou distanciamento dessa natureza instintiva feminina.

Ao longo do texto, a autora estabelece um paralelo entre lobos e a mulher selvagem, enfatizando a semelhança da sua natureza instintiva, o anseio de toda mulher pelo que é selvagem, e os efeitos do trabalho de séculos de dominação de uma cultura masculina, responsável pela domesticação da mulher e conseqüente apagamento da sua natureza instintiva. Segundo a autora, é preciso resgatar essa intuição que foi se perdendo ao longo dos anos nas diferentes culturas e suas invenções (WAGNER, 2020) para o feminino, as quais constantemente deslocam, sobrecarregam, interditam a mulher de uma leitura de si mesma e do mundo que a reconectarem com a sua força ancestral. A autora que, além de escritora, é psicanalista junguiana, vai buscar em lendas, contos, mitos folclóricos conhecidos de seus leitores, as referências da cultura e sua força transformadora da condição da mulher na sociedade, marcada por opressões e preconceitos que apagam suas memórias míticas.

Considerando as diferentes lendas que o livro de Estés aborda, é possível traçar um paralelo com o conceito de cultura proposto em *A invenção da Cultura*, de Roy Wagner (2020), antropólogo americano. Como é sabido, a antropologia estuda o fenômeno do homem, seu corpo, origem, seus grupos sociais em si mesmos, mas também como elementos de padronização geral da sociedade em que vivemos. Segundo o autor, o antropólogo não é capaz de ler uma cultura que está sendo estudada de forma totalmente neutra, imparcial. Desse modo, as definições de cultura que o mesmo atribui ao um determinado grupo constituem-se como invenções produzidas a partir dos seus próprios paradigmas, apesar do trabalho de investigação e da busca de uma descrição objetiva de uma determinada sociedade. A invenção da cultura que Wagner descreve ao longo de seu livro tem forte ligação com as questões do feminino apontadas por Estés, uma vez que é através das histórias contadas oralmente e que descrevem mulheres em diversas culturas que se pode identificar papéis a elas atribuídos em diferentes épocas e grupos sociais. Contações que vão ao encontro de cada leitora, remexendo sua terra subconsciente, ao identificar-se na cultura de um outro povo, em um outro tempo. Ao mesmo tempo, uma leitura que, em alguns casos, provoca em cada mulher uma identificação desconfortável ao se perceber no lugar daquelas personagens. Se o simples fato de ser mulher na sociedade não é fácil, simbolicamente falando é muito

mais difícil porque o jogo ficcional – suas metáforas, hipérboles – potencializa os dramas, conflitos, violências muitas vezes silenciadas pelas paredes do “lar”, e que são responsáveis pelo medo, fragilidade, bloqueios e falta de criatividade, causadores do apagamento da consciência da alma feminina. O poder da invenção sobre os aspectos culturais e sociais se reflete nas relações entre culturas, dificultando a compreensão e até mesmo a discussão sobre a própria cultura e suas diferenças em vários ambientes, inclusive na escola.

Ao pensar nessas questões, é possível refletir também sobre as mulheres-professoras em seu processo de formação e como isso pode afetar ou ajudar sua vida pessoal, social e profissional. Pensar as questões do feminino pressupõe adentrar o campo dos estudos culturais para melhor entendermos de que forma e em que momento certos códigos culturais se constituíram, determinando paradigmas econômicos, sociais, culturais e até mesmo religiosos que irão perpetuar uma condição de silenciamento e submissão das mulheres nas diferentes culturas.

Nesse jogo de invenções culturais de que nos fala Wagner, torna-se evidente a importância do texto literário que, direta ou indiretamente, desvela através de diferentes tempos e espaços a questão do papel social e histórico da mulher, problematizando a sua condição na contemporaneidade, provocando novos olhares sobre velhas práticas. A literatura, enquanto “invenção antropológica”, também provoca no sujeito o desejo e a possibilidade de realizar mudanças positivas, ao mesmo tempo em que o faz refletir sobre os códigos culturais que apagam quem ele realmente é, como vive em uma sociedade cheia de violência, discriminação, opressão, sobretudo se estivermos falando de um sujeito feminino. Esse conhecimento em torno do texto literário não contribui apenas para o leitor em geral, mas também para a mulher-professora, capaz de enxergar, através dos textos literários, dilemas de uma cultura em que está inserida. Eis por que, antes de adentrar as questões das teorias feministas propriamente, é importante discutir o conceito de cultura, uma ideia de cultura para o século XXI. Mais precisamente, uma ideia de cultura que tem a presunção de entender o comportamento humano de forma absoluta, em se tratando de uma sociedade antiga ou atual.

Para problematizar o conceito de cultura, Roy Wagner desenvolveu uma teoria geral sobre a invenção de significado e sobre a noção de cultura propriamente, afirmando que sua maior contribuição foi mostrar que a cultura é um processo duradouro de produção criativa da vida, e não algo sólido que tem que ser conversado. A partir da obra *A invenção da Cultura*, de Roy Wagner (2020), é viável perguntar qual seria o trabalho da cultura: seria inventar a vida a partir da sua lei, inventar uma cultura,

relacionar e problematizar os espaços de troca social? De que modo esse jogo de invenções afeta, determina, reduz o papel da mulher-professora e tudo que envolve o trabalho com o texto literário para o entendimento dessa cultura?

Para entender, problematizar e relacionar essas questões envolvendo a mulher-professora, é preciso partir do próprio conceito de antropologia acima citado e o modo como, conforme o autor, a mesma estuda o fenômeno do homem, a sua mente, seu corpo, suas origens, sua arte e seus grupos, não enquanto estudo do indivíduo, mas como características de um padrão de funcionamento geral. Wagner também aborda os modelos androcêntricos, onde a tendência é assumir o masculino como único modelo de representação coletiva, configurando a valorização excessiva do masculino, de suas experiências e comportamentos. Por consequência, marcando a desigualdade dos espaços de poder na cultura entre os gêneros e, em geral, menosprezando as experiências da mulher e sua busca pela liberdade ou “governo de si mesma”, como afirma Gilles Lipovetsky (1997). A palavra cultura inclui, assim, comportamentos, tradições e entendimentos de um determinado grupo social, contemplando também aspectos como linguagem, culinária, arte, vestuário, etc. A cultura faz parte de quem somos tanto quanto fazemos parte da cultura; é a partir dela que funciona toda a nossa convivência e comunicação com o outro, a sociedade e o mundo.

No sentido antropológico, a cultura é utilizada para se compartilhar símbolos e significados de um determinado grupo social, sendo um espaço que não se constitui de maneira natural, mas pelas forças de poder entre os diferentes grupos dentro de uma mesma arena social. Isto é, aqueles grupos que tinham mais poder, em geral compostos por homens, acabavam por determinar os espaços de atuação de todos os outros sujeitos na referida cultura. Como aponta Roy Wagner, a ideia do homem de inventar suas próprias realidades não tem nada de novo. É a partir desses processos de invenção que construímos valores, crenças, costumes, tradições e outros aspectos que contribuem para a constituição da nossa identidade cultural.

Para entender melhor sobre essa identidade, o antropólogo desenvolve uma reflexão acerca do trabalho no campo onde descreve suas experiências com outro mundo, relatando-as a partir da sua própria cultura, “inventando” a cultura do outro a partir das diferenças que lhe são colocadas. Para descrever esse trabalho, Wagner relata que o mesmo parte de recursos que são comuns, de habilidades e ideias que podem ser adquiridas pela educação, definindo a “literatura antropológica” como uma cultura que estudamos por meio dela mesma, de modo que todas as ações que caracterizam nossas investigações também devem ter características culturais. A partir do que expõe das suas experiências, Wagner afirma que a invenção é, antes de tudo, cultura. “Apenas

mediante uma 'invenção' dessa ordem que o sentido abstrato da cultura (e de muitos outros conceitos) pode ser apreendido, e é apenas por meio do contraste experienciado que sua própria cultura se torna 'visível' (WAGNER, 2020, p. 29). Portanto, toda invenção pode ser visível a todos os seres humanos, onde quer que estejam, tanto quanto o é para os pesquisadores de campo, os quais controlam o choque cultural da experiência a partir daquilo que é vivenciado cotidianamente, e que acontece por meio de regras, tradições e costumes, inventando e reproduzindo por meio da própria cultura uma nova noção ou ideia de cultura.

Como afirma Wagner, “[...] ao experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar por uma mudança de personalidade” (WAGNER, 2020, p. 28), sendo que a cultura estudada se torna visivelmente aceitável para ele. Esse processo se dá por etapas: no início, ele aprende a ser um indivíduo distinto, tendo uma maneira de fazer as coisas; no final, ele compreende pela primeira vez seus próprios erros e acertos sobre o uso da palavra cultura, tornando claro e evidente o ato de “inventar” outra cultura, ao mesmo tempo em que reinventa a sua própria.

Com base nesse conceito de “invenção”, o grupo Mulheres em Círculo, composto por mulheres-professoras, busca, através da literatura, questionar essas invenções e de que forma elas afetam as suas inter-relações na vida pessoal, social e profissional, a fim de compreender o seu funcionamento no mundo em que estão inseridas, e observar a partir da própria vida que ninguém tem um olhar “neutro” sobre o outro, ou si mesmo. Isto para que essa mulher-professora, para além de uma compreensão mais geral, possa, de alguma forma, despertar seu instinto selvagem, por muito tempo adormecido, e que seja capaz de problematizar os reflexos dessa cultura também nas suas práticas no ambiente escolar, igualmente inventadas e, portanto, passíveis de serem transformadas. Como afirma Wagner, é “[...] por isso que vale a pena estudar outros povos, porque toda compreensão de uma outra cultura é um experimento com a nossa própria cultura” (WAGNER, 2020, p. 38). Esse princípio pode valer também para pensarmos diferentes grupos dentro de uma mesma cultura, como é o caso do feminino em um espaço predominantemente de mulheres, como é a escola, mas que nem por isso está menos livre da influência dos códigos masculinos. Estes, via de regra e de modo sutil, atribuem ao trabalho da mulher-professora um peso menor, o qual se reflete desde as condições salariais e materiais de trabalho até em termos de status social e de postura diante do próprio trabalho.

Ao falar sobre a cultura do feminino, é importante considerar a relevância das teorias feministas que, enquanto discurso de caráter intelectual, investigativo, ainda

são recentes (datam do final dos anos 1980) e nascem com a intenção de problematizar o papel e a voz da mulher na sociedade e, sobretudo, padrões tradicionais de opressão sofrida por ela ao longo da história da humanidade. Esses padrões encontram um espaço relevante de desvelamento na arte; em especial, na literatura. Essas tradições, passadas de geração a geração, partilhadas por um determinado grupo cultural, em geral, colocam a mulher em uma condição “objetificada”, vulnerável à exploração familiar, conjugal e social. A própria emancipação feminina é impregnada de ideologias, em que seus antigos papéis se imiscuem nos novos, abrindo espaço, segundo Gilles Lipovetsky (1977), para uma nova mulher dotada não apenas de beleza, mas também de corpo, alma, e o “governo de si mesma”, o que o autor define como “terceira mulher”, incluída na lógica liberadora do individualismo contemporâneo. A despeito de todos os desafios (índices de violência, diferenças salariais, etc.) que ainda se apresentam para a mulher no século XXI – em países mais e menos desenvolvidos – no que tange o respeito e igualdade de direitos, na visão do autor, essa nova mulher deixou de ser uma invenção do homem. Ela se tornou uma mulher que tem seu futuro livre e que pode determinar seu destino a partir das suas escolhas, práticas, decisões certas e erradas, e não mais a partir de uma tradição cultural.

Historicamente, vale lembrar que os movimentos feministas começaram ao longo do século XIX, apresentando avanços significativos no início do século XX no Reino Unido e, posteriormente, nos Estados Unidos, consolidando-se em torno da luta pela igualdade de direitos para homens e mulheres. Segundo Lipovetsky (1977), o surgimento da “terceira mulher” caminha paralelamente com o nascimento de teorias e revoluções feministas que ainda hoje trabalham por garantir às mulheres um espaço de voz respeitado dentro do sistema sociocultural, criando condições para que se instale uma nova figura social do feminino, distanciada do modelo anterior.

Segundo Cecil Jeanine Albert Zinani (2010), em seu artigo *Crítica Feminista: uma contribuição para a história da literatura*, a crítica feminina se fortaleceu na segunda metade do século XX, indicando duas modalidades importantes para debater sobre o feminino, e que estão relacionadas com os três períodos ou ondas importantes para a luta pela liberdade das mulheres. A primeira onda, segundo Bonnici (2007), refere-se ao período que vai desde as últimas décadas do século XIX, e que segue lutando pelos direitos humanos das mulheres até os primeiros anos do século XX. A segunda onda feminista ocorre entre as décadas de 1960 e 1980, mas que teve seu início com a publicação de *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, em 1949. Nesse período, os mitos e arquétipos sobre as mulheres eram criados e retratados por escritores famosos, os quais apresentavam a mulher como um ser que dependia totalmente do outro, apontando para uma subordinação feminina como uma questão ontológica. Lipovetsky

(1977, p. 02) também abordou o tema da segunda mulher, definindo-a como “invenção do belo sexo”, um fenômeno inteiramente histórico, uma instituição social, um “constructo” cuja origem remonta ao início dos tempos modernos, sendo que, no seu entendimento, o belo sexo e o segundo sexo são a mesma coisa.

A terceira onda feminista pretende provocar ou evitar aquilo que se percebe como definições essencialistas da feminilidade na segunda onda, colocando em destaque não apenas as experiências das mulheres brancas da alta classe social, mas também as de várias origens culturais, étnicas, de diferentes nacionalidades e regiões, que compõem um grupo diversificado de mulheres e identidades. Essa terceira onda busca ampliar os temas feministas para incluir esses grupos e, dessa forma, abrir novas possibilidades de problematização. A terceira mulher é referida como uma mulher determinada a conquistar suas lutas diárias, e que vem organizando movimentos que promovam avanços para a libertação feminina. Esses movimentos são caracterizados “por sua autonomização em relação à influência tradicional exercida pelos homens sobre definições e significações imaginárias-sociais da mulher” (LIPOVETSKY, 1977, p. 236).

Para relacionar a terceira mulher com a questão profissional e, principalmente, com as mulheres-professoras, é preciso problematizar questões de identidade profissional, evidenciadas desde o nível do discurso. Em meados dos anos 1960, de acordo com Lipovetsky, a maioria das mulheres justificava as suas atividades profissionais como sendo para “ajudar” sua família, melhorar o orçamento familiar ou ajudar na educação dos filhos, e não por uma necessidade pessoal ou de independência financeira. Ou seja, o ato de trabalhar era considerado importante se fosse subordinado aos papéis familiares, sem nenhum valor próprio. E aqui, vale questionar: será que essa relação entre profissão e subordinação familiar não continua determinante entre as mulheres-professoras? Elas escolheram essa profissão por realmente acreditar que o seu espaço de manifestação pessoal e profissional é como educadora, ou estão simplesmente perpetuando papéis inventados/autorizados para elas?

É importante fazer essas reflexões acerca do trabalho educacional, pois muitas vezes ouvimos que as mulheres escolheram ser professoras por causa da família, por ser uma profissão destinada às mulheres do “lar”, aquelas que tinham uma integridade moral bem construída perante a sociedade. Como afirma Lipovetsky, essa relação foi deixando de ser preponderante nas sociedades democráticas ao longo dos anos, sendo que muitos afirmam que o casamento e o nascimento de filhos interrompem cada vez menos a vida profissional da mulher. Podemos considerar esse fato um avanço significativo ao longo dos anos, por conta das ondas feministas que vieram unir forças e mostrar que as mulheres podem, sim, conquistar seu lugar e, portanto, romper com

o papel restritivo de "mulher do lar", tendo liberdade de escolher seu caminho pessoal, social e profissional. Com isso, o trabalho feminino já não aparece como último recurso, mas como uma autoexigência identitária, uma condição para realizar-se na existência, um meio de auto-afirmação" (LIPOVETSKY, 1977, p. 221). Mas, como afirma Lipovetsky (1977, p. 125), "[...] a ordem social institui invariavelmente a supremacia dos poderes masculinos e o monopólio viril do prestígio". Essa ordem é carregada de poderes específicos, monopólios masculinos. Pode-se citar, como exemplo, o fato de que, no século XVI, essa supremacia recusava às mulheres uma educação intelectual séria, "promovendo-as" à condição de "mulher do lar", incapacitadas profissionalmente.

"Sem dúvida, essa promoção da mulher é muito mais literária do que social" (LIPOVETSKY, 1977, p. 126). É o "território" literário, ao longo dos tempos e em diferentes culturas, que têm contribuído fortemente para a história das mulheres. Um território com força inigualável de problematização, desvelamento e, muitas vezes, denúncia de processos ideológicos e culturais impregnados de decretos, alguns deles sutis, que visam o apagamento, a desconstituição da mulher selvagem de que fala Clarissa Pinkola Estés. Esses "territórios" literários geram reflexões sobre o papel da mulher na sociedade e, com isso, abrem possibilidades para novas interpretações e eventuais mudanças que resgatem essa natureza selvagem. Em consonância com o pressuposto transformador da literatura, através da obra *Mulheres que Correm com os Lobos*, de Clarissa Pinkolas Estés, analisando os contos, mitos e arquétipos da mulher selvagem, é possível adentrar esse território selvagem, estabelecendo-se uma relação também com a mulher contemporânea. Um sujeito feminino à mercê de forças externas, desconectada da sua força interna, ignorante da sua natureza selvagem. Um apagamento que em muito tem contribuído para os perpetradores da violência, pois é sabido que, no momento em que a mulher recupera a sua essência selvagem, ela irá lutar para preservá-la porque, através dela, sua criatividade pode florescer, seus relacionamentos ganham novo significado, uma nova consciência e saúde para sua vida pode se desenvolver.

Infelizmente, ao longo dos séculos, a intuição feminina foi-se perdendo em seu espaço familiar e/ou profissional, e juntamente com a conexão e os ciclos naturais da vida, tão importantes para a autodescoberta desse novo sujeito feminino. A consciência desses ciclos daria a essa mulher condições de entender criticamente o seu papel em uma sociedade que se (re)inventa constante e rapidamente, e que precisa incluir nas suas práticas de cultura uma mulher reintegrada à sua condição selvagem. É importante considerar aqui que a natureza torna a cultura significativa e necessária. Então, será preciso afastar-se de tudo para entender, descobrir novos fatos e, com isso, ocorrerem novos diálogos sobre a cultura e/ou apagamento do feminino?

De acordo com Roy Wagner, “[...] a dialética entre cultura e natureza precisa ser ampliada para incluir outros domínios de experiência de modo que possa manter sua objetividade significativa e evitar tornar-se tautológica e moribunda” (WAGNER, 2020, p. 96). Então, para entender a cultura em que a mulher está inserida, é necessário compreender o arquétipo da mulher selvagem em sua cultura. *Mulheres que Correm com os Lobos, Mitos e Histórias do Arquétipo da Mulher Selvagem* foi uma obra criada a partir do estudo da autora sobre biologia animal selvagem; mais precisamente, uma pesquisa sobre os lobos. Nesse estudo, (2018) afirma que a cultura dos lobos *Canis Lupus* e *Canis rufus* é similar à história das mulheres, sua vida, sua força e sua luta. Como os lobos, as mulheres são saudáveis e, com isso, certas características psíquicas são comuns, tais como a “[...] percepção aguçada, espírito brincalhão e uma elevada capacidade para devoção” (ESTÉS, 2018, p. 16). São também curiosos e providos de grande resistência e força, a ponto de serem perseguidos, tachados de falsos, trapaceiros, vorazes, agressivos, assim como as mulheres em diferentes épocas e culturas.

Esse estudo mudou a forma de Estés refletir e entender a psique feminina, assumindo para si a tarefa de fomentar essas discussões. A autora explica que, ao traçar essas características comuns entre lobos e as mulheres, a investigação sobre diferentes culturas e a sua própria provocaram reflexões sobre suas experiências pessoais e a percepção de que o amor pela Mulher Selvagem começou quando ela ainda era pequena. Ao invés de preferir cadeiras, ela preferia o chão, as árvores e as cavernas porque nesses lugares, segundo ela, sentia como se pudesse encontrar o rosto de Deus em seu rosto: “Tive a sorte de crescer na natureza. Lá, os raios me falaram da morte repentina e da evanescência da vida” (ESTÉS, 2018, p. 17). Nesse mesmo viés, Wagner enfatiza a relação da antropologia com a natureza e afirma que viver na cultura, contar com ela, é criar a necessidade de conhecimento, de vivenciar a experiência da “natureza”, inclusive a natureza instintiva.

Ao problematizar a condição do feminino na pós-modernidade, abre-se um conjunto de questões importantes sobre a cultura e a existência da mulher no corpo social. Essas questões – urgentes – precisam ser discutidas e dialogadas em todas as classes sociais. Mas existe um lugar em que fazer essa discussão pode trazer um efeito maior: a escola. Ao refletir sobre o seu lugar na escola, a mulher-professora encontra um terreno fértil para questionar a cultura do feminino em geral, no seu mundo, e as práticas constituídas com base nessa cultura. Desse modo, abre-se um campo receptivo para mudanças de comportamentos e transformações sobre sua vida e daqueles que compõem o seu espaço social. Nesse contexto, a leitura de textos literários que estimulam reflexões e questionamentos sobre si e sobre o outro, também em um nível

coletivo psicossocial, torna-se um exercício fundamental, cujos desdobramentos múltiplos incidirão diretamente nas suas práticas de sala de aula.

É em consonância com a afirmação de Rildo Cosson (2019) de que ler é um ato solitário, mas interpretar é um ato solidário, que se aponta aqui a relevância de uma experiência estético-literária em um grupo de “iguais”. Isto é, mulheres professoras da mesma escola, como estratégia de potencialização da tomada de consciência do papel que cada uma efetivamente ocupa, os pressupostos psicossociais que determinam as suas práticas como docentes e como mulheres. Um círculo de mulheres para ler e discutir literatura pode reacender, ou despertar, a consciência de que ser mulher nesse espaço vai além de ser alguém que está trabalhando apenas para “fechar o orçamento”. Ao contrário, a escola pode ser o espaço de expressão de uma profissional exemplar, de grande valia para alunos e colegas de profissão, sendo que ali, através da experiência prazerosa com o texto, ela também pode resgatar competências, a sua integridade, a sua natureza selvagem.

Às vezes, o prazer do Texto cumpre-se de forma mais profunda (e é nesse momento que se pode dizer realmente que há texto): quando o texto “literário” (o livro) transmigra para nossa vida, quando uma outra escrita (a escrita do Outro) consegue escrever fragmentos da nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz coexistência (BARTHES, 1971, p. 12).

Ao evocar essa “transmigração” do texto literário para a vida do sujeito, Roland Barthes lança luz sobre a complexidade, a multidimensionalidade da experiência literária, a qual pode ser levada para os diferentes desafios enfrentados no âmbito profissional, social e pessoal. Entre eles, uma reflexão mais profunda sobre feminino e cultura no ambiente escolar; mais precisamente, na sala dos professores, um espaço historicamente multidimensional, usado para descanso, reuniões e, muitas vezes, resolução de problemas da escola. É essa multidimensionalidade que faz desse espaço um campo fértil para uma “arqueologia” do feminino, uma busca delicada mas profunda das invenções e apagamentos que o tem constituído ao longo dos tempos. Assim, os estudos culturais muito têm a contribuir para que possamos rastrear de que forma e em que momento certos códigos culturais se constituíram, determinando padrões econômicos, sociais, culturais e até mesmo religiosos para as mulheres especificamente. Padrões que, muitas vezes, perpetuam uma situação de silenciamento e dominação sobre as mulheres em diferentes culturas.

Considerando essas inter-relações e “transmigrações”, tornou-se necessário pensar também uma dimensão didática e a criação de um grupo para mulheres-

professoras. Foi pensado, então, o círculo literário, um espaço para compartilhar, discutir e problematizar obras literárias que despertem a sua natureza selvagem e a sua força ancestral, utilizando a leitura como forma de aprendizagem também para a ensinagem de leitura literária. Um espaço de questionamentos e reflexões sobre a forma como diferentes estruturas culturais determinam padrões de funcionamento profissional, social e pessoal na escola – um círculo de mulheres para e na Sala dos Professores. Nesse espaço, e através do texto literário, as participantes do “Mulheres em Círculo” podem se questionar, trocar pensamentos e sentimentos sobre suas próprias práticas, inclusive didáticas, enquanto sujeitos de e na cultura. Ou seja, o Círculo foi projetado como estratégia para pensar e resgatar a dimensão intuitiva, selvagem de uma mulher, foi pensado como um espaço poético seguro, criativo, e mesmo lúdico, para a (re)visitação de diferentes culturas, tendo como base o pressuposto de cultura como "invenção" e o seu poder de moldar comportamentos e expectativas referentes à mulher na sociedade.

Mulheres em círculo: letramento literário na sala dos professores

Ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humano. Todas as formas de ler valem a pena. Todas as formas de ler são diálogos entre o passado e o presente. Todas as formas de ler são modos de compartilhar saberes, experiências e concepções de vida. Os círculos de leitura são espaços de compartilhamento organizados para que o diálogo em torno de uma obra seja também um lugar onde os leitores se reconheçam como membros de uma comunidade.

- Rildo Cosson

Como dito anteriormente, o projeto “Mulheres em círculo: letramento literário na sala dos professores”, tem como objeto de discussão a obra *Mulheres que Correm com Lobos*, de Clarissa Pinkola Estés (2018). Além dos objetivos já expostos, o projeto visa oferecer um espaço de capacitação para o trabalho com literatura a partir do conceito de ensinagem de leitura literária. Entende-se que a relevância de projetos com esse perfil se deve ao fato de que pensar estratégias de leitura literária especificamente para mulheres-professoras da educação básica não é algo recorrente nas escolas públicas brasileiras.

A interação social e o compartilhamento de ideias, perspectivas e leituras literárias especificamente entre professoras nem sempre são espaços assegurados. Isto se dá por vários motivos, pois pensar o papel multifacetado da mulher-professora não apenas requer planejamento e aprendizado sobre o tema proposto, mas também é um processo

que implica reflexões e problematizações acerca da sua condição enquanto sujeito de e na cultura. Somado a isso, com todos os desafios após dois anos de ensino remoto, híbrido e presencial, certamente a mulher-professora pouco tempo tem podido dedicar a questionamentos sobre a própria vida. Falar sobre os problemas enfrentados, inclusive os muitos lutos, pode ser algo difícil, pois são questões que vão afetando e gerando pensamentos muitas vezes negativos em relação a si mesma, piorados pela correria do dia-a-dia e da situação delicada gerada pela pandemia. O isolamento social acabou fazendo com que os espaços de diálogo e troca sobre experiências literárias se tornassem escassos e, algumas vezes, considerados inúteis diante de tantas metas a serem cumpridas. Ela acaba esquecendo que o compartilhamento da palavra na/sobre a escola, de certa forma, é um modo de partilhar sua vida, sua cultura, seus sentimentos, alegrias, vivências, etc. Sem esse tempo-espço, a mulher-professora viu-se privada de um espaço de autoconhecimento relevante para ela enquanto mulher e profissional, alguém que pertence e afeta centenas de vidas que com ela compartilham a experiência de aprender e letrar-se para a vida, um processo de aquisições e trocas contínuo e infinito.

Como afirma Rildo Cosson (2019), o letramento literário possui um aspecto especial: o processo de letramento que se faz pelos sentidos do texto literário atinge não só uma proporção diferente do uso social da escrita, mas é principalmente uma forma de garantir seu verdadeiro controle, e a escola tem papel relevante nesse processo. A leitura literária é uma forma de diálogo com o outro, de entender as culturas e respectivas forças em jogo na arena social. Ou seja, o letramento literário é antes de mais nada uma prática social e, como tal, o professor não pode se eximir desse processo. Como afirma Cosson (2020, p. 179), “[...] ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humanos”. E é pensando nessa dimensão humanizadora da literatura que foi cogitado o círculo, no qual não há espaço para hierarquias, competições, julgamentos, comparações e fofocas lançadas para todos sobre suas vidas. Ao contrário, foi pensado como uma forma de promover um ambiente seguro para a mulher-professora, um espaço de liberdade feminina e confraternização, que contempla diversas questões: amor, cura, sabedoria da sua própria alma selvagem, ancestralidade, etc.

Com a leitura de obras como *Mulheres que Correm com os Lobos*, de Clarissa Pinkola Estés, que dialoga com o pensamento e a necessidade feminina, e com base no conceito de “invenção”, proposto por Roy Wagner (2020), é possível identificar e problematizar fatores que afetam e determinam suas relações sociais. Os códigos culturais que foram moldados ao longo do tempo, seus desejos, sentimentos, sonhos, podem ser despertados pela imagem poética, causando uma profunda repercussão na

psique feminina, e abrindo espaço para ressonâncias e ressignificações desses códigos. A partir da obra de Estés, é possível identificar uma semelhança entre lobos e mulheres saudáveis e letramento literário; este último, uma ferramenta fundamental para o resgate da dimensão saudável do feminino porque é um processo de apropriação de saberes. As mulheres, ao resgatarem o arquétipo da mulher selvagem e adquirirem conhecimentos transformadores, podem mudar suas vidas, aprendendo a valorizar e honrar a própria força, a própria história, inclusive a sua caminhada como profissional, o que terá um forte impacto na sua prática docente: eis aqui a função principal deste círculo para mulheres na sala dos professores.

Nesse viés, considerando a importância da leitura literária e valorizando o papel da escola, Teresa Colomer (2007) descreve em sua obra *Andar Entre Livros* a maneira de os professores elaborarem um guia de leitura que permite levar às novas gerações uma direção diferente de literatura na escola, através da qual aprendam também a comunicar oralmente um texto. Falar ou escrever sobre ele, a partir dele ou segundo ele, são caminhos que possibilitam uma inter-relação da leitura com a escrita e a fala. Esta é uma das razões de criar um espaço onde as Mulheres-Professoras, deslocadas do lugar em que, supostamente, tem obrigação de serem “detentoras e transmissoras do conhecimento”, possam socializar suas produções com as colegas, no fluxo constante e libertador do letrar-se. É somente desse lugar, com essa postura, que poderemos, enquanto educadoras, promover efetivamente experiências de letramento para nossos alunos. Ler, expandir e conectar são três palavras simples, mas que carregam muitos significados e fazem com que a leitura literária construa seu próprio lugar na escola e tenha um papel importante na aprendizagem de cada aluno. Estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências e habilidades ao longo da etapa de ensino e aprendizagem, são os dois eixos da tarefa escolar no que tange o acesso à literatura (COLOMER, 2007).

Com relação a isso, Lea Anastasiou, em *Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensino* (2015) afirma que o ato de ensinar, aprender e apreender funciona como um dos elementos básicos de discussão docente. A autora problematiza o conceito tradicional de ensinar, que significa exclusivamente apresentar ou explicar o conteúdo numa só exposição como a grande maioria dos professores faz, o que não necessariamente inclui a participação ativa do aluno. Na visão da metodologia ativa, a aula é o espaço onde o professor constrói estratégias, pontes para o aprendizado que assegurem que o aluno se sinta seguro e respeitado a ponto de responsabilizar-se pelo seu processo e ativamente fazer o percurso de aprender e apreender. No caso do círculo para mulheres-professoras, através de estratégias de ensino de leitura literária, a sala dos professores servirá como um lugar de ensino e aprendizagem de

fato, convidando esses sujeitos a ocupar novas posições, inclusive no espaço físico da escola, renovando pontos de vista e expectativas. Nesse processo, segundo Regina Zilberman (1988), para a presença efetiva do texto literário na sala de aula, é necessário conhecimento sobre o aluno, sua história, junto com objetivos de socialização da leitura para que o estudante tenha parte ativa na própria educação. O estímulo à leitura e desenvolvimento de hábitos e gosto de ler ajudam a fortalecer e assegurar o lugar da literatura no ensino.

No ambiente escolar, a literatura sempre esteve em diversos lugares, de acordo com Rildo Cosson em sua obra “*Círculos de Leitura e Letramento Literário*” (2020). A literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos passados, sendo testemunha de mitos cosmogônicos. As histórias que contam como o mundo surgiu, como o homem nasceu, sua morte, comportamentos, normas, tradições, etc., representam as inúmeras funções dos mitos. São relatos que continuam servindo de base para a expansão da literatura em diferentes formas. Múltiplos gêneros nascidos das contações orais, de textos escritos, lendas, canções, sagas, tragédias, “[...] e outros tantos modos de usar a palavra para ser apenas palavra antes ou depois de ser mundo – o uso que faz essa palavra se tornar literária” (COSSON, 2020, p. 11). Um tipo de palavra que, infelizmente, parece não fazer mais parte da vida de muitas pessoas, ocupando, por um vasto conjunto de fatores sócio-político-culturais, a prateleira de “saberes inúteis”, de que fala Nuccio Ordine (2016).

Mulheres em círculo: uma proposta de letramento literário

Como dito anteriormente, o projeto “Mulheres em círculo” foi pensado como um espaço para problematizar a cultura do feminino entre professoras da educação básica, tendo como tema inicial de debate a obra *Mulheres que Correm com Lobos*, de Clarissa Pinkola Estés (2018). Como afirma Rildo Cosson (2020, p. 39), a leitura literária não é uma forma comum de lazer, ocasionando diversos problemas que podem se relacionar com o próprio sentido de nossa existência, pois “[...] ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade”. Partindo do pressuposto de que a leitura é uma espécie de projeção do leitor sobre a obra, a qual é pouco mais que um argumento para o exercício na elaboração de sentidos das suas vivências, compartilhá-las causa percepções sobre a sua experiência na sociedade em que vive. Essa visão vem ao encontro do que foi apresentado até aqui com relação à perpetuação dos papéis sociais da mulher e da sua interdição histórica ao estudo e à leitura de modo geral. Na perspectiva social, Cosson afirma que ler é uma atividade social em grande parte determinada pelos limites e restrições impostos por uma sociedade dominada por papéis masculinos.

Assim, a proposta do círculo parte da urgência em se criar espaços de questionamento e reflexão sobre a forma como esses códigos culturais determinam certos padrões de funcionamento e vivências que não apenas afetam, mas interdita nossas relações pessoais, sociais e profissionais. O trabalho com literatura a partir do conceito de ensinagem de leitura literária nos ajuda a lembrar que “Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa obrigatoriamente pelo leitor, autor e contexto” (COSSON, 2020, p. 41). Na falta de um deles, e aqui é preciso incluir o professor no seu papel de mediador, o círculo não se completará e ocorrerão falhas para o entendimento do texto literário, uma vez que o processo de leitura implica “ouvir” o texto para poder entender o seu sentido. Um círculo de leitura, antes de mais nada, é um grupo de pessoas que se reúnem com o objetivo de problematizar e discutir a leitura de uma determinada obra a partir de encontros que variam de acordo com um planejamento. Esses encontros podem ser realizados de forma presencial, a partir de um lugar escolhido como biblioteca pública, lugares públicos e também virtuais. Os locais de interação são importantes para definir várias características, objetos e modos de funcionamento, mas é importante frisar que a interação do círculo é o mais importante para que haja resultados. Ou seja, um círculo de leitura, para ser compreendido como tal, parte basicamente do compartilhamento organizado e estruturado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores.

Para a elaboração do projeto “Mulheres em Círculo”, foi preciso fazer uma leitura mais profunda e analítica, comparatista, examinando detalhadamente algumas questões sobre a obra de Estés (2018), construindo diálogos entre campos de conhecimento, de modo a identificar possíveis intertextualidades e interdisciplinaridades. Sendo assim, foi necessário também incluir a leitura do conto de fadas “Os Sapatinhos Vermelhos”, do poeta e autor Dinamarquês, Hans Christian Andersen (1845), que consta também no livro de Estés. Ao se fazer uma análise desse conto, automaticamente vem à memória a obra literária infantil “Chapeuzinho Vermelho”, cujo original, de Charles Perrault, data de 1697 e conta a história da menina de vermelho que andava pela floresta e que, por não ter cumprido as ordens da mãe, quase foi devorada pelo lobo mau.

No capítulo “A Preservação do Self: a identificação de armadilhas, arapucas e iscas envenenadas”, de *Mulheres que Correm com os Lobos* (2018), Estés trata das mulheres bravas, por que elas se tornam a “mulher braba”, e como costumamos cair e entrar em diversas armadilhas. Essas armadilhas são tão importantes de se analisar e perceber que, como Estés descreve, só no conto “Os Sapatinhos Vermelhos” há um total de oito armadilhas nas quais nós, mulheres, costumamos cair. A autora cita o simbolismo dos arquétipos, que vão desde a carruagem dourada à dança descontrolada da menina pela

floresta. A partir destes, é possível identificar a sua proximidade com a história contemporânea da *Chapeuzinho Vermelho*, que igualmente cai na armadilha do lobo, colocando em risco também a vida da sua avó. Ou seja, arquetipicamente, colocando em risco a continuidade da sua ancestralidade. As armadilhas de que fala Estés, e as consequentes punições, atuam como um corrosivo na psique feminina, que vai, de geração em geração, apagando esses referenciais arquetípicos, a memória da sabedoria ancestral feminina representada na figura da avó, que será devorada pelo lobo mau. Ou seja, destruída por sua culpa, pela sua desobediência aos códigos estabelecidos por uma cultura androcêntrica restritiva, e que ainda pune – muitas vezes através das próprias mulheres – qualquer feminino que ouse romper com ela porque intuitivamente sabe que é uma cultura inventada.

A mulher braba de que fala Estés é aquela que um dia viveu em um estado psíquico natural, selvagem, ou seja, mentalmente livre, mas que se tornou prisioneira de alguma reviravolta da vida, da cultura – acontecimentos que, por sua carga destrutiva, provocam um apagamento tal que o que fica são apenas os códigos da cultura vigente e seus interesses, que nem sempre vem ao encontro dessa "mulher selvagem" porque livre, destemida, empoderada. Um exemplo é o caso histórico das mulheres-bruxas, queimadas por serem supostamente a representação do demônio no mundo, e que é relatado em detalhes na obra *O Martelo das Feiticeiras*, de Heinrich Kraemer e James Sprenger, um manual de combate aos praticantes de heresias (leia-se, as mulheres), publicado em 1484 em cumprimento à bula papal *Summis Desiderantis Affectibus*, de Inocêncio VIII, e que se tornou um guia dos inquisidores no século XV e seguintes.

No séc. XXI, ainda podemos pensar em diversos casos de interdição do feminino, desde os altos índices de violência física contra a mulher dentro e fora de casa, até situações mais sutis como, por exemplo, quando a mulher opta pela ruptura de um dos maiores códigos de inserção e respeito social para a mulher em diversas culturas – o casamento – e cujo sucesso ainda parece ser de responsabilidade da mulher, mesmo em casos de situação abusiva para a sua integridade. Esses exemplos evidenciam o quanto esses constructos culturais se perpetuam de modo sutil, armadilhas que, apesar de não parecerem ser, continuam impondo e definindo escolhas, tornando a mulher uma vítima de um algoz – seja ele um indivíduo ou um código social – muitas vezes invisível.

A partir da escolha do conto da menina dos sapatinhos vermelhos, é possível para a mulher refletir mais profundamente sobre o efeito da cultura na psique feminina, na sua psique, assumindo para si a tarefa de promover essas discussões sobre a “mulher brava” e suas armadilhas presentes na sociedade em que vive. Como seus ciclos e seus

sistemas de proteção foram manipulados, ela corre o risco de esquecer aqueles que costumavam ser seu estado selvagem natural. “Já não mais alerta e desconfiada, ela se torna presa fácil” (ESTÉS, 2018, p. 246). A mulher braba é uma mulher que passou por muita submissão, sentindo que sua natureza não estava sendo respeitada. Ou seja, é aquela mulher que por algum motivo precisou preservar princípios com os quais não concordava durante muito tempo – mulheres bravas de todas as idades e, principalmente, as jovens que têm uma enorme vontade de compensar períodos de fome e isolamento, como afirma Estés. Ao fazer essa relação, principalmente no círculo de mulheres, as Mulheres-Professoras podem se questionar quantas de nós não passamos por isso, e como não repetir a experiência.

Para entender e chegar a esse ponto do questionamento e problematização, um caminho é se perguntar por que muitas lendas têm finais tão brutais, e lembrar que muitas delas se tornaram histórias infantis, como *Chapeuzinho Vermelho* que, se a relacionarmos com a lenda dos sapatinhos vermelhos, poderá se tornar uma chave de leitura relevante sobre o poder da literatura como disseminador de uma cultura de restrição e domesticação do feminino. Através do conto da *Chapeuzinho Vermelho*, escrito no final do século XVII, podemos ainda hoje questionar sua representação simbólica para o feminino e seus movimentos nos espaços sociais, não apenas a ameaça que o Lobo Mau representa, mas também o perigo que a jovem mulher corre ao tentar retornar às suas origens, à casa da avó. Nesse viés, para ir ao encontro da mulher selvagem, a história da menina dos sapatinhos vermelhos traz uma verdade psicológica, um conto que mostra que a vida expressiva da mulher “[...] pode ser sondada, ameaçada, roubada ou deduzida, a não ser que ela se mantenha fiel à sua alegria básica e ao seu valor selvagem, ou que os resgate” (ESTÉS, 2018, p. 252). Podemos relacioná-la com a vida da mulher na sociedade hoje, onde continua sendo sondada, ameaçada e deduzida pelo simples fato de ser mulher. Um exemplo claro é quando fazemos uma escolha pela nossa liberdade, seja ela de que maneira for, o que causa imediatamente sondagens e ameaças por apenas tentarmos ser felizes em um ambiente em que a felicidade só se tornará possível se formos casadas ou mães de família.

A história chama a atenção do leitor para as diversas armadilhas e como estas o envolve, fazendo com que reflita sobre os muitos significados que uma menina que é deixada sozinha para andar na floresta pode ter. Um deles é como uma mulher pode se perder de forma tão exagerada ao perder a sua vida selvagem e instintiva. “O jeito de nos mantermos fiéis ao que temos, o jeito de descobrir o caminho de volta para o feminino selvagem, está em ver os erros que pode cometer uma mulher presa numa armadilha dessas” (ESTÉS, 2018, p. 252). Só ao ver esses erros cometidos e descobrir um novo caminho é que podemos arrumar os estragos que essas armadilhas têm causado

ao longo de nossas vidas. Tanto na história da menina dos sapatinhos vermelhos quanto na da *Chapeuzinho Vermelho*, a grande função didática dessas obras literárias é que meninas boas, de bem, não saem de casa porque, se saírem, o lobo ou as armadilhas que foram lançadas para elas irão devorá-las. Ou seja, fica evidente que uma história supostamente inocente, é impregnada de códigos culturais, crenças, modelos comportamentais e ameaças explícitas, comprovando a ideia de que não existe literatura, nem mesmo infantil, inocente e inofensiva. Ao contrário, aponta para a relevância do trabalho de ensinagem de leitura literária para crianças e adultos e, especialmente, nos espaços formais de educação.

Assim, partindo da proposta de Rildo Cosson em *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2020) da leitura da obra de Estés (2018), do conto “Os sapatinhos vermelhos”, de Hans Christian Andersen (1845), o “Mulheres em Círculo” foi pensado a partir de um funcionamento semiestruturado, sem um roteiro rígido, com apenas orientações para nortear as atividades propostas para as leitoras, de modo que se desenvolva de forma orgânica – selvagem. Inicialmente, será de responsabilidade da coordenadora dar início ao diálogo e à leitura da obra ou capítulo indicado, podendo haver rodízio entre as participantes à medida que se sintam integradas ao círculo. As ações serão quinzenais com encontros de duas horas, e ocorrerão de forma remota pela plataforma Google Meet, através de videochamadas criptografadas e seguras para o andamento da reunião. O convite para o círculo será enviado pela plataforma Instagram, visto que a maioria das professoras da escola faz uso da mesma, e será feito, no mínimo, uma semana antes de cada encontro, sempre com a indicação da próxima leitura, e um caderno virtual de anotações para cada participante.

Como afirma Rildo Cosson (2019, p. 17), “[...] na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. Através dela, além de entrar em contato com o mundo do “outro”, acessamos dimensões de nós mesmos e descobrimos formas de nos expressarmos no mundo, o que se constitui em uma experiência estética transformadora para o sujeito e para o seu espaço social e cultural. Por isso a escolha pela metodologia ativa e o conceito de ensinagem de leitura, pois implica a construção de um conjunto de estratégias de aproximação, motivação e participação ativa do aluno na sua experiência de aprender e apreender os novos saberes. Desse modo, mais facilmente contribui para que a mulher-professora se recoloca no mapa da sala de aula, repensando suas formas de protagonismo nos seus processos de letramento e na necessidade de se recolocar diante da experiência de construir um tipo de conhecimento volátil, como são as práticas hermenêuticas na literatura. Complementarmente, o método da sequência básica de Rildo Cosson (2019), constituído por quatro passos – motivação, introdução,

leitura e interpretação – foi escolhido como estratégia para promover letramento literário, entendendo a sua relevância para a formação psicossocial também do sujeito feminino, em específico, das mulheres-professoras.

A Motivação é o núcleo de preparação para aproximar o leitor do texto que, como citado anteriormente, é a leitura da obra *Mulheres que Correm com os Lobos*, de Clarissa Pinkola Estés (2018), sempre partindo dos seus saberes prévios, tanto sociais quanto profissionais. A motivação visa preparar o leitor para entrar no texto e, como alerta Cosson (2019, p. 57), “[...] a questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor”.

A Introdução é o momento de apresentação do autor e da obra, em que o mediador apresenta informações básicas sobre o autor e a obra escolhida. Como será uma ação remota, a apresentação da obra e do autor será pela plataforma Canva, onde materiais serão elaborados para uma apresentação visual atraente, não sendo um momento muito longo, já que essa fase da sequência deve ser simples, para que cause depois mais interesse sobre a obra e autor. É preciso ter em mente que a introdução também não deve se estender muito, uma vez que a sua função é apenas propiciar que o leitor receba a obra de maneira positiva.

A Leitura e a Interpretação da obra são as etapas essenciais da proposta de letramento literário, sendo que o momento de troca de opiniões é fundamental para que o leitor se aproprie dos novos saberes, relacionando-os ao seu mundo. Nessa parte, o mediador solicita uma leitura prévia do texto enviado anteriormente. Como é um texto extenso e complexo em várias partes, é preciso que, pelo menos parte da leitura, seja feita previamente, sendo que é possível fazer uso de diferentes estratégias, tais como leitura em grupo de fragmentos do texto; enviar uma leitura gravada via ferramenta digital, etc.

A interpretação é o momento de construção dos sentidos, visto que, por meio de inferências que envolvem autor, leitor e comunidade. Por meio da troca com seus pares, a mulher-professora pode relacionar sua vida e profissão com os códigos culturais da sua própria cultura, os quais determinam seus modelos de funcionamento nas várias dimensões da sua vida. Como afirma Cosson (2019, 66), “[...] a interpretação é realizada com o que somos no momento da leitura”; por isso, ela é tão pessoal, íntima e reveladora. É nesse momento que cada mulher-professora poderá falar sobre sua vida e chegar ao momento de refletir sobre sua alma selvagem, notando o seu apagamento (ou não), problematizando seus desafios, refletindo como isso acontece, e identificando de que modo a sua cultura tem causado esses apagamentos ao longo da sua vida. Por conta desse momento interior, mesmo que cada participante o perceba como íntimo e

peçoal, ainda assim é preciso a consciência de que é também um ato social. Ainda assim, o mais importante é que essa mulher tenha a oportunidade de fazer uma relação entre a obra lida e sua vida, permitindo que essa reflexão a ajude não só na sua vida pessoal, mas como capacitação para o trabalho dentro de uma metodologia de ensinagem de leitura literária.

Para além da sequência básica de letramento literário, de Rildo Cosson (2019), a proposta final é de algum tipo de escrita criativa. Visto que esse círculo irá discutir e problematizar questões femininas, será de grande valia que a escrita criativa entre como um suporte para as mulheres-professoras escreverem sobre suas experiências. Desse modo, é possível ampliar a consciência sobre a importância da leitura literária e de um processo de letramento via textos literários que compreenda não apenas uma dimensão diferente do uso social da escrita, mas também enfatiza a importância da escola e da sala de aula nesse processo.

Pensando sobre isso, e de acordo com Luis Antonio de Assis Brasil (2003), a leitura de uma obra ficcional e a produção de texto enquanto escrita criativa busca sobretudo que o estudante, neste caso, a mulher-professora, possa construir sua voz por intermédio de estratégias da ficção, com a linguagem literária, tanto no âmbito da leitura quanto da produção de texto, utilizando de sua própria vida para solucionar problemas enfrentados ao longo dos séculos. Entre eles, o apagamento da alma feminina, contemplando a relação entre literatura-feminino-professora-aluno na educação básica, e refletindo sobre os diversos desafios que essa mulher-professora enfrenta, e o quanto isso pode contribuir para a qualidade do seu trabalho na sala de aula. Essa experiência, segundo o autor, atua na dessacralização de “[...] pessoas talentosas e não talentosas” (2003, p. 74) e, sobretudo, possibilita maior competência de leitura.

Nesse caminho, considerando as palavras do escritor, o “Mulheres em Círculo: letramento na sala dos professores” pretende seguir com ações a partir da leitura literária e da prática – ou da experiência – da escrita criativa, juntamente com a sua própria experiência de vida. Como afirma Cosson (2019, p. 17), “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”.

Considerações finais

Toda mulher parece uma árvore. Nas camadas mais profundas de sua alma ela abriga raízes vitais que puxam a energia das profundezas para cima, para nutrir

suas folhas, flores e frutos. Ninguém compreende de onde uma mulher retira tanta força, tanta esperança, tanta vida. Mesmo quando são cortadas, tolhidas, retalhadas de suas raízes ainda nascem brotos que vão trazer tudo de volta à vida outra vez. Elas têm um pacto com essa fonte misteriosa que é a Natureza.
- Clarissa Pinkolas Estés

“Quando trabalhamos a alma, ela, a Mulher Selvagem, vai se expandindo” (ESTÉS, 2018, p. 31). Com essa afirmação, não é preciso ser conhecedor de tudo e de todo o mundo para reconhecer a força da mulher, ou saber perguntar de onde ela tira tanta força para lutar e manter-se de pé depois de um longo dia. Como, então, trabalhar a sua alma para ir se expandindo? A única maneira de entender esse trabalho, que gera forças que transformam mundos, é sendo uma Mulher Selvagem. Ninguém irá entender melhor sobre ser uma mulher, se não for mulher. Não importa como é essa mulher, mesmo nas camadas mais profundas da psique, tentar imaginar ou imaginar como uma mulher consegue lidar com a sua natureza selvagem, sua própria vida é realmente o que gera preconceitos e dificuldades da parte de homens e também de mulheres. O que passamos para sermos apenas mulher na sociedade, que vai além de sofrer por apenas existirmos, e não só isso, como cuidar dos filhos, da casa, das plantas, etc., tudo isso pode gerar satisfação e fazer da mulher um ser ainda mais forte, mesmo que ela não saiba lidar com essa intuição feminina tão criticada, atacada. Esses apagamentos, que inúmeras vezes nos causam problemas, acabam impedindo um movimento de resgate da própria história, responsável por evitar que a mesma continue a se repetir. Esse resgate histórico, a consciência de que há um passado de construção anterior e uma visão de poder ancestral, contribuem cada vez mais para uma transformação e autotransformação da mulher. E é pensando na autotransformação da mulher que este texto não se encerra aqui.

Tendo em vista que as diferenças de calendário entre escola e universidade inviabilizaram a realização do círculo, o mesmo deverá ocorrer com o objetivo de investigar e problematizar o impacto que a sua criação pode causar na autotransformação da mulher-professora por meio do letramento literário, fazendo dele um processo transformador. Analisar a importância do letramento via obras literárias que compreendam a dimensão da mulher no contexto social, permite que se problematize a sua prática em sala de aula enquanto sujeito inserido na sociedade e, portanto, condutor de códigos culturais, em sua maioria inconscientes, o que faz desse sujeito-mulher um perpetuador desses códigos.

Em consonância com os projetos desenvolvidos durante a graduação, orientados principalmente para o trabalho com literatura, foi possível aprofundar as questões que envolvem a leitura literária no espaço escolar, sua complexidade e consequências na

formação psicossocial da criança e do jovem, inclusive na formação da mulher-professora. As leituras acerca da representação do feminino na literatura, em diálogo com os estudos culturais, feitas ao longo do curso de Letras acabaram por basear esta pesquisa e levá-la para além da sala de aula: a literatura e o feminino foram para a sala dos professores. Nesse sentido, a educação básica torna-se um espaço para elas, as mulheres-professoras, dialogarem sobre a sua experiência dentro e fora do contexto escolar. Como afirma Cosson (2019, p. 17), a literatura tem e precisa ser mantida em um lugar importante nas escolas, visto que “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador”, sua função maior de tornar o mundo mais compreensível, precisa mudar o rumo da escolarização e, para que isso aconteça, é preciso que se promova o letramento literário na escola e também fora dela. Ler é um poderoso instrumento, como afirma Cosson (2020), não tem contraindicação e faz parte de tudo o que somos, fazemos e compartilhamos, passando necessariamente pela escrita.

Para inspiração deste texto, a obra *Mulheres que Correm com os Lobos*, de Clarissa Pinkola Estés (2018), foi a partir da leitura dessa obra que se constituiu a pesquisa bibliográfica interdisciplinar, envolvendo o diálogo entre os campos da teoria literária, estudos culturais e metodologias ativas voltadas para a ensinagem de leitura literária. Além disso, apresenta a proposta de um projeto de um círculo literário – “Mulheres em Círculo: letramento literário na sala dos professores” – que pretende ser desenvolvido em seguida em uma escola de educação básica do município de Arroio Grande - RS, já contando com a pré-inscrição de quatro professoras.

Concluindo, para que esse processo continue acontecendo de forma natural para a transformação e autotransformação da mulher-professora, é preciso que haja um resgate da sua vida instintiva, como defende Estés em todo o livro. Através de histórias e mitos, que ela descreve a partir de experiências próprias e lendas famosas, vai explicando cada detalhe para que o leitor compreenda seus significados sobre a vida instintiva da mulher, sendo esta um esqueleto, em que cada osso constitui parte importante de um todo capaz de nos mostrar o caminho para o encontro com a nossa alma apagada. Enfim, nas palavras de Clarissa Pinkola Estés (2018, p. 517), em *Mulheres que Correm com os Lobos*,

Espero que vocês saiam e deixem que as histórias lhes aconteçam, que vocês elaborem, que as reguem com o seu sangue, suas lágrimas e seu riso até que elas floresçam, até que você mesma esteja flor. Então, você será capaz de criar os bálsamos que elas criaram, bem como onde e quando aplicá-los. É essa a missão. A única missão (Estés, 2018, p. 517).

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. **Sade, Fourier, Loyola**. Paris: Seuil, 1971.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. 4. ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BONNICI, T. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.
- BRASIL, A. Invenção e construção literária: o eterno debate. In: MARTINS, A. M. (Org.) **Itinerários de leituras**: ensaios sobre literatura. Pelotas: Ed. Universitária UFPE, 2003. P. 65-77.
- CANDIDO, A. Direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 169-161.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2.ed. 9.reimp. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário**. 1.ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.
- ESTÉS, C. P. **Mulheres que Correm com os Lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- JOUVE, V. A leitura In: JOUVE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002. p. 107-122.
- KRAEMER, H.; SPRENGER, J. **O martelo das feiticeiras, malleus maleficarum, escrito em 1484 pelos inquisidores**. Tradução de Paulo Fróes. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Cia. Das Letras, 1977.
- ORDINE, N. **A utilidade dos saberes inúteis**. Editora: Zahar, 2016.
- WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
- ZINANI, C. J. A. **História da literatura**: questões contemporâneas. Caxias do Sul: EducS, 2010.

As autoras

Ana Lúcia Montano Boessio

Professora associada II na área de estudos literários do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa; tem especialização em Poéticas Visuais – gravura, fotografia e imagem digital (Feevale/RS); mestrado em literatura italiana (Indiana University/IN/USA); doutorado em Literatura Inglesa – linha de pesquisa: teorias literárias e interdisciplinaridade (UFRGS); coordenadora do Lalli – Laboratório de Literatura e Outras Linguagens – do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa; tradutora pública e intérprete comercial de inglês e italiano/RS.

E-mail: anaboessio@unipampa.edu.br

Érika da Silva Souza

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pampa; bolsista do Laboratório de Literatura e outras Linguagens – LALLI; Bacharel em Produção e Política Cultural pela Universidade Federal do Pampa.

E-mail: erikasouza.aluno@unipampa.edu.br / 2022.erikadasilvasouza@gmail.com

Juliana Hobuss Franz

Licenciada em Letras Português/Espanhol e suas Respectivas Literaturas na Universidade Federal do Pampa; pós-graduanda no curso de Pós-graduação Letras: Português e Literatura na Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI.

E-mail: julyannafranz@gmail.com

Simone Cristal

Licenciada em Letras Português/Espanhol e suas Respectivas Literaturas; licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão; microempresária.

E-mail: simonecristal1056@gmail.com

Tuania Martins Nunes

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e suas Respectivas Literaturas na Universidade Federal do Pampa; bolsista do Programa Residência Pedagógica (UNIPAMPA); professora de língua portuguesa na Escola Particular de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, de Arroio Grande/RS.

E-mail: tuaniamartins@gmail.com

Editora CLAE

2022