

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, apesar 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 Jouve, 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.