

LETRAMENTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO E INDÍGENA NA AULA DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Fernanda Félix da Costa Batista¹

RESUMO

Trata-se de uma discussão sobre o papel do professor de literatura como mediador da produção literária afro-brasileira e indígena, diante de um contexto histórico-literário marcado pela marginalização de expressões culturais que divergem da visão tradicional e eurocêntrica, sobre a qual se erigiu a história do Brasil. O trabalho evidencia nos documentos oficiais, como os PCN's e a BNCC, as lacunas que contribuíram para a marginalização da literatura afro-brasileira e indígena na sala de aula, pois nota-se que há pouca ou nenhuma orientação sobre como deve acontecer a inserção dessas práticas no cotidiano escolar. Ademais, a discussão busca compreender como a literatura brasileira, concebida como canônica, contribuiu para a construção e manutenção de estereótipos dos sujeitos negros e indígenas, e a partir das considerações de Cosson (2021), passando por Lajolo e Zilberman (1993) como é possível haver uma mudança no ensino de literatura, de modo que as vozes emergentes façam parte do letramento literário. Por fim, são identificadas na literatura contemporânea essas vozes emergentes que revelam novas perspectivas em torno da cultura e identidade afro-brasileira e indígena, para tanto são trazidos à baila autores como Conceição Evaristo, Lavínia Rocha, Graça Graúna e Eliane Potiguar.

Palavras-chave: Letramento literário, Literatura brasileira, Literatura afro-indígena, Literatura indígena.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. fernandafelixcb@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi construída a partir de modelos curriculares que contemplavam conteúdos e metodologias pautados em uma visão eurocêntrica da sociedade. Como resultado dessa estratégia de organização escolar, se observa uma ausência de identificação e correspondência entre o que se estuda na sala de aula e aquilo que verdadeiramente se observa no cotidiano e na história do país. Dito de outra forma, em busca de contemplar uma concepção tradicionalista e a perspectiva dominante sobre a história e cultura brasileira, a sala de aula tornou-se gradativamente um espaço de discussão sobre a cultura do outro. Esse outro, por sua vez, está associado a um sujeito branco, economicamente dominante e dentro dos padrões sociais normativos.

Uma escola construída sobre os alicerces da cultura dominante tende a privilegiar, em sua maioria, os indivíduos que correspondem aos mesmos padrões que orientam a educação exercida nesse espaço, desconsiderando a voz e vez daqueles que, de alguma maneira, apresentam-se em um lugar disruptivo. Na contemporaneidade, é possível observar um movimento contrário ao que foi perseguido ao longo da história da educação brasileira. Tem havido uma busca pela inserção e reconhecimento das vozes que outrora foram silenciadas, o que implica a desconstrução e reconstrução de um modelo educacional que, adiante, tornará possível a configuração de uma sala de aula plural, no que diz respeito aos aspectos sociais, históricos e culturais.

A necessidade de inserir de forma institucional a diversidade cultural no contexto escolar faz parte de um movimento externo à própria escola. A busca pela igualdade de direitos do povo indígena tem como marco principal a demarcação das terras indígenas, que data da década de 1970. Ao assegurar a posse das terras do povo indígena, a lei nº 6.0001 possibilitou a manutenção da cultura e da história desse povo, que seguiu em um movimento de resistência, lutando pela sobrevivência e reconhecimento de sua história e sua contribuição para a construção do Brasil. Contudo, nos manuais didáticos, a voz dos indígenas e dos afro-brasileiros continua em silêncio, o que tem contribuído para a perpetuação de uma história nacional pautada no protagonismo do europeu.

Ao longo dos anos, as mudanças que ocorreram em virtude da promulgação da lei mencionada, bem como da Constituição brasileira, tornaram necessário o conhecimento da cultura e da história do povo indígena e afro-brasileiro também dentro das escolas. A lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, que

tornam obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, são resultado desse movimento de busca por reconhecimento da relevância dos povos originários para a história do país e uma tentativa de reparação da violência e da invisibilidade que os afetou ao longo do tempo. Contudo, a existência de tais leis, que institucionalizam o ensino, não garante, na prática, uma experiência de ensino-aprendizagem em conformidade com o que se espera de uma mudança de paradigma do ensino e de seus efeitos na sociedade.

Dada as questões históricas que atravessam o processo de transformação da educação brasileira e a abertura para o (re)conhecimento da heterogeneidade que constitui a cultura do país, se faz necessário um olhar atento para aquilo que tem sido feito cotidianamente na sala de aula. Dessa maneira, no que toca, principalmente, ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no estudo da Literatura e na promoção do letramento, é fundamental analisar a maneira como ocorre a abordagem dos aspectos culturais nesse contexto. Muito se discute sobre o papel do professor como agente mediador do conhecimento na sala de aula, mas é preciso observar que há um currículo institucionalizado, que direta ou indiretamente, impõe aquilo que deve ser abordado por esse agente. Desta feita, é preciso observar como esses documentos se alinham com os discursos emergentes sobre a diversidade no cotidiano escolar, e como orientam a prática docente para a cumprimento que é determinado nas referidas leis.

Considerando o cenário exposto, este trabalho buscar discutir sobre os desafios para a promoção do letramento literário, principalmente, no que diz respeito à abordagem da Literatura afro-brasileira e indígena. Para tanto, torna-se necessário fazer uma revisão dos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, buscando investigar como tais documentos orientam a prática docente em torno da abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, é preciso observar como a própria Literatura foi, ao longo dos anos, construindo um cânone composto por autores e obras que contribuíram para a marginalização e manutenção do silenciamento dos negros e indígenas.

Impõe-se como um dos principais objetivos do ensino a formação de cidadãos críticos e conscientes, no cenário histórico-cultural observado, isso passa pelo (re)conhecimento das contribuições dos diferentes povos e etnias para a construção do país, resultando em uma sociedade mais justa e igualitária. Uma estratégia para o alcance de tal objetivo é a leitura e o estudo da Literatura, uma

vez que ela se apresenta como possibilidade de confronto com diferentes sujeitos e realidades, afinal, conforme afirma Candido (2011), a literatura é um direito e contribui para a humanização dos sujeitos. Além disso, realiza-se por meio da leitura literária uma experiência de confrontação com a realidade do outro, que altera a visão de mundo do leitor, sem que para isso ele se distancie de si mesmo,

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

A literatura adquire um papel relevante dentro do contexto multicultural, pois por meio dela é possível encontrar olhares diversos sobre a sociedade, a cultura e o próprio indivíduo representado, corroborando a construção de uma sociedade organizada horizontalmente em valores que abrangem todas as camadas sociais culturais. Entretanto, o modo como se tem recebido e percebido a história e cultura afro-brasileira e indígena tem sido instrumento, em sua maioria, para a continuidade de estereótipos e preconceitos, pois é preciso um estudo contínuo, isto é, que não se resume às datas comemorativas anuais. Além disso, enquanto objeto de estudo das aulas de literatura, a diversidade cultural deve ser vista sob uma ótica teórico-crítica que a reconheça como um objeto de valor e não como uma produção excêntrica. Portanto, é preciso sair das produções sobre os negros e indígenas para uma produção dos negros e dos indígenas, considerando de modo semelhante uma teoria e crítica literária vinda desses mesmos meios.

METODOLOGIA

As reflexões desenvolvidas neste trabalho ocorrem mediante uma revisão bibliográfica em torno das produções que se debruçaram sobre o letramento

literário, principalmente, naquilo que se refere ao letramento literário afro-brasileiro e indígena. Neste tópico, discutimos, portanto, acerca do conceito geral de letramento literário, como um dos principais paradigmas norteadores do ensino de literatura na contemporaneidade. Em seguida, problematizamos as possibilidades e desafios para o alcance do letramento nas literaturas afro-brasileiras e indígenas, levando em consideração as lacunas identificadas para o alcance de tal objetivo de ensino. Diante disso, a análise de documentos oficiais norteadores do ensino fundamental e médio se faz necessário, haja vista que a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Nesse sentido, é preciso observar se tais documentos estão alinhados ao cumprimento da lei e de maneira isso se torna orientação curricular e chega até as escolas e professores.

O letramento literário é apresentado por Cosson (2021) como um dos paradigmas possíveis para o ensino da literatura. Diferentemente de outras concepções de ensino, ao considerar o letramento literário, não é exigido um caráter prático para a literatura, isto é, distancia-se do utilitarismo exigido de outras disciplinas e objetos de ensino, e vai além da formação do leitor, pois não se resume ao simples exercício da leitura. O letramento literário, por sua vez, não é atingido de imediato a partir de um projeto específico, mas um continuum que passa pela escola, atravessa a vida fora da escola e pode durar a vida inteira. É, portanto, uma maneira de perceber a literatura, a vida e a sociedade através das palavras, as quais exigem do leitor uma desconstrução e reconstrução do mundo, permitindo-lhe, nesse processo, constituir-se como sujeito. Assim,

Entendemos letramento literário como movimento contínuo, responsivo e ideológico de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado. (AMORIM, 2023, p. 351)

Dessa maneira, o letramento literário alinha-se diretamente com o modo como o indivíduo enxerga o mundo e as manifestações histórico-culturais a sua

volta. Para o alcance do letramento literário ou no processo necessário para alcançá-lo, ele precisa ser visto como uma prática social, exigindo do contexto escolar que esse seja plural e multicultural, isto é, que possibilite aos discentes experiências múltiplas capaz de moldar diferentes pontos de vista sobre o mundo, exercitando a “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). O contato e as experiências adquiridas com manifestações socioculturais plurais na escola tornam-se bagagem que o aluno levará para a vida cotidiana para além dos limites escolares.

O letramento literário constitui-se, portanto, como um processo que perpassa todas as etapas de escolarização. Enquanto processo é sempre uma construção e reconstrução do que foi apreendido ao longo do percurso de ensino-aprendizagem, e como tal torna possível a transformação da informação em conhecimento e repertório cultural. Dessa maneira, a literatura se destaca como uma forma singular de representação do mundo, de modo que a apropriação dos sentidos possibilita a permanência do conhecimento adquirido (cf. PAULINO; COSSON, 2009). Além disso, sendo o texto literário escrito a partir da perspectiva de mundo de um sujeito, o leitor está diante de um processo de produção e recepção literária no qual precisa aceitar, entender e lidar com diferentes formas de ver o mundo. Esse processamento da literatura e dos sujeitos envolvidos é capaz de despertar no leitor sentimentos de empatia, indiferença, desprezo etc.

Os sentimentos elaborados durante a leitura, ainda que decorrentes de uma experiência mediada pelo texto, são efetivamente vivenciados e vão se somar ao conjunto de saberes que moldam a pessoa que lê, de modo a integrá-la, influenciando a forma como ela lida com situações da sua vida real. (AMORIM, 2023, p. 351)

Torna-se evidente que o letramento literário é de fato uma prática social à medida que não se limita ao espaço escolar, mas, mais que isso, ele atua na formação leitura, social e humana, por assim dizer, do indivíduo envolvido nesse processo. Daí a importância de uma prática escolar alinhada com as necessidades sociais, que possibilite ao educando o acesso às diversas formas de conhecimento, variadas culturas e múltiplos discursos. A diversidade que constitui a sociedade e a história do país precisa estar presente na sala de aula para que os alunos possam desenvolver a habilidade de lidar com as diferenças dentro e fora da escola. É nesse sentido que as literaturas afro-brasileiras e indígenas

tornam-se componentes importantes no contexto escolar, mas, ainda que apresentem inúmeras contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem, lidam com inúmeros desafios para estar de fato inseridas nesse espaço.

A promulgação da Lei 10.639/03 ocorreu em 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, e tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. De acordo com o artigo da lei, torna-se responsabilidade das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras a abordagem dos conteúdos mencionados abaixo,

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Apesar da lei explicitar as temáticas que devem ser trabalhadas no contexto escolar para que haja de fato a inclusão da temática afro-brasileira no âmbito educacional, os documentos norteadores do ensino no país apresentam inúmeras lacunas e não cumprem o papel de organizar o currículo e orientar a prática docente. A leitura e análise dos documentos oficiais como os PCN's e a BNCC revelam, na verdade, uma lacuna no que se refere a uma abordagem mais ampla e aprofundada dos aspectos da cultura afro-brasileira. Na busca por encontrar a diversidade sociocultural inserida oficialmente no currículo escolar é preciso tensionar a interpretação das orientações encontradas nesses documentos,

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7)

Os dois objetivos acima introduzem os objetivos apresentados nos PCN's, de um modo geral, e dão conta de uma abordagem em torno da diversidade sociocultural, no entanto, não deixam claro em nenhum momento de quais aspectos multiculturais estão tratando, de modo que a temática afro-brasileira

se torna subentendida. No que diz respeito aos objetivos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, o que se pode declarar mais próximo ao contexto que estamos perseguindo diz “Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.” (BRASIL, 1998, p. 41), o que se aproxima do ensino da língua e dos aspectos de variação linguística. Ao longo das páginas do documento, não se evidencia termos como “negro”, “africanos”, “afro-brasileiro”, “afrodescendente”, tornando possível interpretar daí que não há nenhum aspecto cultural obrigatório para ser estudado na sala de aula. Além disso, o termo “pluralidade” aparece poucas vezes e, ainda assim, relacionado aos temas transversais (cf. SOUZA, 2015).

Poder-se-ia argumentar, em busca de uma justificativa, que o documento acima data de um período anterior à promulgação da lei 10.639, portanto, não haveria de fato obrigatoriedade de uma abordagem específica da temática afro-brasileira. Contudo, é preciso considerar dois aspectos: primeiro, os PCN’s sistematizam a lei que rege o ensino do país, as ausências identificadas revelam que não há esclarecimentos sobre a maneira como a diversidade social, cultural, histórica deve ser levada à sala de aula. Desse modo, as lacunas contribuem para a manutenção de um ensino pautado nos valores dominantes, em que somente a cultura eurocêntrica é objeto de estudo. Segundo aspecto, na BNCC, documento que atualiza o currículo e data de 2017, no que toca à disciplina de Língua Portuguesa, é feita uma única referência aos aspectos culturais que estamos perseguindo,

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p.167)

É importante observar que a referência aos aspectos da cultura afro-brasileira e indígena ainda estão voltados à leitura das lendas, como sempre o foi. A manutenção dessa perspectiva revela que não houve uma efetiva preocupação em alterar o currículo para o cumprimento da lei ou em subsidiar minimamente o trabalho docente para o atendimento do que é proposto legalmente. Após a

lei 10.639/03, é decretada em 2008, a lei 11.645/08 que atualiza a lei anterior, tornando, por sua vez, obrigatório o ensino da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, pelas mesmas disciplinas anteriormente mencionadas,

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

O texto da lei aponta aspectos que não são contemplados pelos documentos oficiais, como a BNCC. A lei acima menciona aspectos da cultura Afro-brasileira e indígena, mas também indica a abordagem das contribuições dos dois grupos étnicos para a construção do país, o que inclui aspectos sociais, econômicos e políticos, sobre os quais as lendas não são capazes de dar conta. É devido a inobservância da lei e as lacunas que constituem os documentos oficiais mencionados que o que se observa frequentemente é uma abordagem da cultura afro-brasileira e indígena que se resume a três datas anuais: 19 de abril, dia do índio, 13 de maio, abolição da escravatura e 20 de maio, Consciência Negra. Sob o pretexto de que as escolas estão trabalhando a diversidade cultural e olhando para as contribuições dos povos originários e das diversas etnias que compõem o Brasil, o que de fato se observa é a manutenção de preconceitos, sob os moldes dos estereótipos construídos e reproduzidos ao longo dos anos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando em consideração o que foi exposto, tem-se o seguinte cenário: um país construído sobre as bases da cultura afro-brasileira e indígena, mas uma história que silencia a influência de tais culturas, em detrimento do privilégio da cultura dominante, e essencialmente eurocêntrica; a publicação de duas leis federais que tentam reparar, por meio da obrigatoriedade do ensino das práticas culturais desses grupos, os prejuízos causados aos grupos étnicos formadores da cultura brasileira, mas um conjunto de diretrizes curriculares que não dão conta das especificidades necessárias para colocar em prática as exigências da lei. Dito isso, o professor torna-se, mais uma vez, o sujeito articulador do processo

de ensino-aprendizagem, responsável por mediar não só o conhecimento do qual o aluno deverá se apropriar, mas também por encontrar meios de colocar em prática aquilo é determinado por lei, buscando a promoção do letramento literário afro-brasileiro e indígena e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem o direcionamento curricular adequado.

A busca pelo letramento literário afro-brasileira e indígena passa também por um olhar crítico sobre a própria literatura. Considerando o papel do professor, que diante das lacunas curriculares, torna-se o principal agente determinante do que será lido e analisado, é preciso saber selecionar textos, autores e temas que serão levados à sala de aula. Na maioria das vezes, os currículos escolares tendem a contemplar os autores canônicos da literatura, privilegiando e reproduzindo discursos homogeneizadores e dominantes, distante da realidade observada pelos alunos. A falta de correspondência entre o texto/livro e o aluno/leitor corrobora o distanciamento e a falta de interesse pela literatura. As palavras de Antonio Candido sobre o papel da literatura na formação de sujeito são importantes para que se compreenda não só o papel do leitor, mas também a importante de materiais didáticos em que a pluralidade cultural esteja presente,

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

Tal efeito só é possível quando, de alguma maneira, há uma correspondência entre o leitor e os sujeitos representados naquilo que ele lê. No entanto, não é o que tem ocorrido com a literatura que, em sua maioria, preenche as prateleiras escolares. Por inúmeras razões, a própria literatura muitas vezes contribuiu para a criação e manutenção de um imaginário estereotipado referente ao negro e ao indígena. Durante o Romantismo, no século XIX, José de Alencar, em *Iracema*, constrói Peri como um indígena apaixonado por Ceci, a jovem branca, filha do dominador português. Peri, ao se apaixonar pela bela moça, passa a ser representado como um “bom selvagem”, isto é, aos poucos vai perdendo seus traços indígenas e dando espaço para a submissão ao colonizador. Essa é a visão

romântica do indígena, escolhido como herói nacional pelo projeto literário do Romantismo.

Já no Realismo, na segunda década do século XIX, o negro é marcado pelo sofrimento em vários escritos de Machado de Assis, por exemplo. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o personagem negro é o empregado com quem Brás Cubas brincava quando criança, montado fazendo a criança negra de “burrinho”. Frequentemente, se observa nas obras do cânone que o negro não tem voz, ele é a representação da subalternidade e do sofrimento, de uma obediência passiva ao branco. No século XX, considerando um contexto histórico em que a escravidão havia sido legalmente extinta, as representações do homem negro deixam de o conceber como escravo, e ele se torna o empregado. Em Monteiro Lobato, por exemplo, em obras como *Memórias de Emília* e *Sítio do Picapau Amarelo*, os dois únicos personagens negros, a Tia Anastácia e o Tio Barnabé, são submissos à patroa branca, dona do sítio onde eles são empregados.

Ao longo do século XX outras representações artístico-literárias criam outros estereótipos, tais quais a sexualização do corpo do homem e da mulher negros, ou a marginalização desses mesmo sujeitos, ao representá-los na dramaturgia e no cinema como homens e mulheres de valor moral inferior. Tais construções literárias são devedoras do processo de formação da literatura brasileira,

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

Partindo das considerações da autora mencionada, tomamos emprestado o posicionamento expresso por ela para pensar não só a produção literária afro-brasileira, mas também indígena, uma vez que ambos foram silenciados e colocados à margem, enquanto a voz dos sujeitos dominante ecoou ao longo dos anos. Na contemporaneidade, por outro lado, emergem outras vezes que devem ser levadas à sala de aula, tendo em vista que expõem outras perspectivas sobre a cultura afro-brasileira e são representativas da cultura e da história de um povo.

Delineia-se aos poucos uma mudança no cenário da literatura e no ensino de literatura, de modo que é possível passar de uma literatura “sobre” o negro, isto é, escrita por um homem branco, que não conhece a realidade sobre a qual escreve, para uma literatura “do” negro, ou seja, escrita por quem de fato conhece a realidade que representa. Nesse ínterim, é importante fazer um adendo, Machado de Assis, mesmo sendo um autor negro, ainda escreve “sobre” o negro, pois escreve de forma distanciada sobre as vivências do indivíduo, confirmando a posição de submissão e silenciamento.

Movimento semelhante ocorre com a literatura indígena, pois em grande medida, os indígenas são homogeneizados, representados como excêntricos à medida que suas crenças são tomadas como mitos e seus costumes como ultrapassados, opostos à modernização da sociedade,

Em se tratando de literatura indígena, as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, a margem. Poucos se dão conta de sua pulsação. (GRAÚNA, 2013, p. 55)

Na literatura, além do já mencionado Peri, nas já citadas obras de Monteiro Lobato, encontramos o “Saci”, representado como um menino levado, que ninguém leva a sério, sendo sempre alvo de discussões e piadas. Em um breve olhar, os indígenas ocupam um lugar semelhante àquele ocupado pelo negro, de modo que “o índio, porém, está sempre do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993, p. 131). Assim, ao renunciar suas crenças e aceitar as imposições do grupo dominante, os indígenas passam a ter algum valor. Entretanto,

Os “tempos de direitos” que veio à tona a partir da constituição de 1988 trouxe consigo possibilidades potenciais de nós, indígenas, produzirmos uma literatura diferente, que ofereça ao público não-indígena histórias adormecidas, silenciadas ou pouco difundidas, mas que são fundamentais para a compreensão do que é Brasil. (KAYAPÔ, 2013, p.29)

Dessa maneira, faz-se necessário um olhar crítico sobre as obras do cânone, mas também o conhecimento das vozes emergentes na literatura e os temas abordados por elas, para que o professor possa escolher obras que contribuam para a construção de um imaginário social distinto das imagens cristalizadas de

outrora. Além disso, é importante conduzir os alunos por um percurso crítico semelhante, para que eles possam evidenciar as construções discursivas que perpassam a literatura, mas não findam nela. Como já foi mencionado, a lei que torna obrigatório o ensino da cultura e contribuição indígena surgiu anos depois da demarcação das terras indígenas, o que mostra que as relações sociais, os direitos civis e a representação literária não estão dissociadas.

A produção literária afro-brasileira e indígena emergente traz à tona aspectos identitários e culturais inexistentes em outras épocas. Na contemporaneidade, passou-se a se produzir uma literatura do negro e do indígena, representativa de sua identidade, que revela seus ancestrais, a sabedoria do povo, as dores de seus antepassados e demais aspectos que singularizam a escrita desses grupos. Essas múltiplas vozes e pontos de vista sobre a construção do Brasil precisam chegar à escola e fazer parte do cotidiano da sala de aula, ultrapassando as datas comemorativas que em nada contribuem para o que estamos perseguindo. Como resultado da observância da emergência da pluralidade cultural, há movimento de abertura dos mercados editoriais que possibilitam a publicação de tais obras

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

Gradativamente, o cenário de silenciamento e clandestinidade das vozes e dos autores e personagens negros e indígenas tem se extirpado, por meio do incentivo à publicação de obras e a abertura das editoras a tais publicações. Não se pode negar que as leis 10.639 e 11.645 tornaram necessária a presença das temáticas étnico-raciais nas escolas e isso exigiu um movimento de adequação também dos meios de produção que estão inseridos nela. Nesse contexto, é necessário observar com atenção as obras que são publicadas, pois é preciso haver uma coerência com o exposto acima, isto é, autor e modo de representação devem estar alinhados com a diversidade cultural e étnica, para que não haja novamente uma repetição de preconceitos via manutenção de estereótipos.

Não se trata, obviamente, da proibição da leitura de obras em que o negro ou indígena aparecem como escravo ou em condição submissa, mas haver uma reprodução passiva dessa ideia, sem nenhuma problematização das razões históricas e sociais que motivaram tais padrões de representação. Diante do que está disponível no mercado, o professor deve estar ciente dessas demandas para fazer uma escolha coerentes das obras que serão levadas à sala de aula, caso contrário emerge outro problema e resulta na perpetuação dos desafios expostos até o momento.

Por fim, um último desafio pode ser analisado nesta discussão, e diz respeito à disponibilidade de material didático, sobretudo, livros literários como recurso para o letramento literário afro-brasileiro e indígena na escola. Conforme foi exposto ao longo deste trabalho, outros aspectos referentes à institucionalização, produção literária e abertura de mercado já estão sendo concretizados, numa tentativa de mudança no paradigma social de representação das relações étnico-raciais. Todavia, para um efetivo trabalho na escola é de suma importância que essas vozes plurais e essas produções cheguem até a escola, através de programas de incentivo à leitura literária, para que professores e alunos possam acessá-las livremente.

Em uma pesquisa feita por Dadie (2013), ao analisar a presença de obras de literatura infanto-juvenil com temática negra e indígena nas escolas de São Paulo, foi observado uma continuidade das lacunas já evidenciadas, pois prevalecem obras em que os dois grupos étnicos mencionados continuam sub-representados nas bibliotecas escolares e no Programa Nacional Biblioteca na Escola, o PNBE. Na pesquisa desenvolvida pela autora, durante dos anos 2008 e 2010, foram enviados pelo programa mencionado somente quatro títulos de literatura infanto-juvenil protagonizados por negros, e dos 1500 livros presentes na biblioteca de uma escola municipal apenas 33 tinham protagonistas negros. Há, portanto, uma disparidade entre as demandas legais e sociais e o que tem sido feito nas escolas como resposta a esse movimento de desconstrução de uma ideologia dominante.

Torna-se cada vez mais importante a iniciativa e a atitude crítica do professor diante dos temas contemporâneos, para que haja uma correspondência entre as demandas sociais e o efetivo trabalho da escola. É necessário um alinhamento entre escola e sociedade para que ocorra um letramento literário que se configure como prática social capaz de agir dentro e fora dos muros da escola, mas é preciso haver, ainda, um alinhamento de práticas sociais e escolares. Contudo,

há um evidente movimento de transformação capaz de conduzir a educação e a sociedade para um cenário de mais igualdade e respeito à pluralidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição do século XX para o século XXI trouxe novas demandas sociais que precisam estar inseridas na sala de aula, para que a escola cumpra o seu papel na formação de sujeitos que exerçam sua cidadania de forma crítica e consciente, conforme previsto nos PCN's (1998). Por isso, a reprodução de discursos e modelos dominantes e homogeneizadores já não cabe no espaço escolar, pois não dá conta da emergência dos sujeitos plurais que estão presentes na sociedade e emergem também na literatura. Torna-se, então, urgente uma readequação dos objetivos e práticas escolares aos debates sociais, pelos quais são atravessados.

Não há como dissociar as discussões históricas e culturais que revelam a constituição multicultural do Brasil daquilo que é feito em sala de aula, sem incorrer na reprodução vazia de conteúdos e modelos cristalizados que não comunicam mais aos alunos. É preciso, portanto, olhar para aquilo que tem sido feito na contemporaneidade, os temas e sujeitos revelados pela literatura, divergentes do que foi promovido pelo cânone no século XIX e XX. A literatura indígena, por exemplo, resiste ao apagamento da memória em torno dos seus ancestrais, por meio do testemunho e valorização da memória indígena em todos os seus aspectos culturais,

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

Nesse cenário, vozes como Daniel Munduku, Eliana Potiguara, Kaká Werá Jecupé, Graça Graúna são importantes nomes que caminham para compor uma tradição literária na literatura indígena contemporânea e pelo reconhecimento de sua cultura. Eles, assim como outros nomes, devem estar no cotidiano escolar, compondo o cenário cultural plural destituído de estereótipos. No que diz

respeito, principalmente, à causa indígena, frequentemente, se revela na sala de aula um horizonte de expectativas rodeado de preconceitos, que torna explícito uma formação escolar perpassada por lendas e imagens estereotipadas do povo indígena como excêntricos, uma vez que são resultado do discursos do outro.

A diversidade revelada na literatura contemporânea passa a produzir um sentimento de afetividade e pertencimento àquilo que se reconhece nos textos. A representação das pluralidade étnico-racial demarca uma ruptura do imaginário homogeneizado, protagonizado pelo homem branco europeu, revelando a multiplicidade de vivências, raças e experiências que possibilitam o reconhecimento dos alunos nessas mesmas obras, despertando-lhes sentimento de empatia, por exemplo. Outro aspecto que se identifica não só na produção indígena, mas também na produção afro-brasileira, diz respeito à ideia de uma identidade, revelada pelos sujeitos-autores e sujeitos-protagonistas que, em sua maioria, ressignificam as marcas identitárias que lhes foram impostas ao longo do tempo, transformando-as em potência para seguir contando sua história. Dessa maneira, o contato com as diferentes identidades e modos de ver o mundo conduz o público-leitor a uma consciência de mundo que rompe com o horizonte de expectativas limitado ao alcance de práticas sociais subjetivas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Thaís Fernandes de. Letramento literário: perspectivas teórico-práticas. **Linguagens, Letramento e Alfabetização (Vol 02)**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 345-369, 2023. Editora Realize. <http://dx.doi.org/10.46943/ix.conedu.2023.gt08.020>. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT08/TRABALHO_CO_MPLETO_EV185_MD5_ID2621_TB427_16112023162635.pdf. Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Língua Portuguesa. Brasília: 1998, 106p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, 272p. p 171 – 193.

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

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2021. 224p.

DADIE, Gilmara. **Personagens negros, protagonistas nos livros de educação infantil**: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. 2013. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-103728/es.php>. Acesso em: 27 de abr. 2024.

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

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

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

MARTHA, A. A. P. Autoria indígena na produção infantojuvenil contemporânea. In: **Anais do Seminário Internacional de História da Literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 324-334, 2012. <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/3.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2024.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSLING, T. (Org.) **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Revista Estudos Avançados**, vol. 18, n. 50. São Paulo: jan./abr. 2004. p.161-193.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literaturas negra e indígena no letramento literário:** um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19553>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: **Objetos educacionais do acervo digital da Unesp**: 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 abr 2024.