

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PAULA DA SILVA ALVES

O QUE SERIA DAS HISTÓRIAS SE ELAS NÃO VIESSEM AO MUNDO? ITINERÁRIO
DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Rio de Janeiro

2024

Paula da Silva Alves

O QUE SERIA DAS HISTÓRIAS SE ELAS NÃO VIESSEM AO MUNDO? ITINERÁRIO
DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Crélia Penha Dias

Rio de Janeiro

2024

O QUE SERIA DAS HISTÓRIAS SE ELAS NÃO VIESSEM AO MUNDO?
ITINERÁRIO DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Paula da Silva Alves

Orientadora: Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação do mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2024, como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Examinada por:

Documento assinado digitalmente
 ANA CRELIA PENHA DIAS
Data: 09/02/2025 17:41:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente, Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias (PROFLETRAS – UFRJ)

Documento assinado digitalmente
 MARIA COELHO ARARIPE DE PAULA GOMES
Data: 08/02/2025 16:33:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Maria Coelho Araripe Paula Gomes (PROFLETRAS – UFRJ)

Documento assinado digitalmente
 MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO
Data: 10/02/2025 14:50:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi (PPGL – UFES)

RESUMO

Partindo do pressuposto que não há discursos neutros (Kilomba, 2019) e que cada sujeito é situado em tempo, espaço e experiências socioculturais, o que faz algumas perspectivas serem mais respeitadas que outras? Ou algumas obras produzidas por mulheres, com inquestionável qualidade literária, se dissiparem? A resposta é simples: a hegemonia colonial e patriarcal. Como durante muitos séculos às mulheres destinava-se o cuidado da casa e dos filhos, sem renda própria e devendo obediência aos pais, irmãos ou maridos, coube, predominantemente aos homens brancos e pertencentes às classes dominantes, a tarefa de escrever o mundo sob sua visão e interesses, relegando a nível secundário os anseios femininos e suas perspectivas. É esse o alerta da escritora Chimamanda Ngozi Adichie sobre o perigo de uma história única: o privilégio deve ser confrontado para que a história não seja contada pela perspectiva de quem detém o poder. Por isso a importância de as mulheres negras assumirem, em sua diversidade, seu lugar de fala enquanto escritoras e produtoras de experiências para que se quebrem os estereótipos fabricados pelo imaginário branco. Além disso, a lei 10639/03, promulgada em janeiro de 2003, estabelece obrigatoriedade no ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o país, objetivando promover a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira, e combater o racismo e a discriminação. Assim, propõe-se um itinerário de leitura que aborde atividades de leitura em voz alta, escuta literária e produção de textos, vinculando os pressupostos teóricos de Rouxel (2012), Petit (2019), Colomer (2007), Dalvi (2020), dentre outros pesquisadores, a práticas de educação antirracista e feminista. Os critérios para a escolha dos textos não desprezaram a importância do estético, mas priorizou-se a autoria feminina negra em obras que impliquem uma ampla reflexão política sobre a sociedade atual.

Palavras-chave: Educação literária. Educação feminista. Educação antirracista. Autoria feminina. Autoria negra. Literatura na escola

ABSTRACT

Assuming that there are no neutral discourses (Kilomba, 2019) and that each individual is situated in time, space, and sociocultural experiences, what makes some perspectives more respected than others? Why do some works produced by women, despite their unquestionable literary quality, dissipate into obscurity? The answer is simple: colonial and patriarchal hegemony. For centuries, women were relegated to domestic duties and child-rearing, without personal income and under the authority of fathers, brothers, or husbands. Consequently, it fell predominantly to white men from dominant classes to write the world from their own viewpoints and interests, sidelining women's aspirations and perspectives. This is the warning from writer Chimamanda Ngozi Adichie about the danger of a single story: privilege must be confronted so that history is not told solely from the perspective of those in power. Hence the importance of Black women, in all their diversity, claiming their voices as writers and producers of experiences to break the stereotypes fabricated by the white imagination. Additionally, Law 10.639/03, enacted in January 2003, mandates the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in schools across the country. This law aims to promote the appreciation of Brazil's ethnic and cultural diversity and combat racism and discrimination. Therefore, we propose a reading itinerary that includes activities such as reading aloud, literary listening, and text production, linking the theoretical frameworks of Rouxel (2012), Petit (2019), Colomer (2007), Dalvi (2020), and other researchers to antiracist educational practices. The criteria for selecting texts did not overlook the importance of aesthetics, but prioritized Black female authors whose works prompt a broad political reflection on contemporary society.

Keywords: Literary education, Antiracist education, Female authorship. Black authorship. Literature in school.

AGRADECIMENTOS

Às minhas mulheres, minha mãe, Lúcia, e minha madrinha, Eliane, amo e celebro vocês todos os dias, que sabem ser norte, alimento e palavra. A elas devo minha certeza de que eu posso ser o que eu quiser. À minha avó Heliete, que esteve comigo desde as pequenas vitórias. Ao meu companheiro de vida, André Luiz, que me lembrava das minhas asas e do meu poder de voar. Você é minha luz, que voou, mas vive em mim.

A todas as minhas companheiras e meus companheiros que percorrem comigo a escolha diária de luta. Lutamos contra o desprestígio da profissão, contra o sucateamento da educação e qualquer intolerância entranhada em nossa cultura. Lutamos por nós, e, principalmente, pelos outros, porque sabemos que só uma educação de qualidade para todos mudará nossa realidade. Especialmente, às minhas queridas, Aline Brito, Ana Cláudia Abrantes, Cristiane Barbalho Gaio, Elaine Brito e Yandara Moreira, minhas minas. Juntas, criamos, nós e os estudantes, o projeto "Fórum das Minas", que tanto inspirou esta pesquisa. "Se enganam os que não sabem que a literatura também é uma arma, a mais carregada, a mais poderosa" ¹. Estamos aqui pra mostrar que sabemos lutar com as palavras. Que potência nós temos!

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao programa PROFLETRAS. Aos membros da banca, Maria Amélia Dalvi e Maria Coelho Araripe de Paula Gomes, por terem gentilmente aceitado o convite para participar desta defesa de dissertação de mestrado. À minha orientadora, Ana Crélia Dias, que faz poesia no olhar, mas sabe ser fogo na ação. Companheira na batalha em defesa de uma educação pública de qualidade, democrática, motivada pelo desejo de que todos tenham o direito à voz e à escuta, principalmente os grupos marginalizados. Obrigada, Ana, por me orientar por esse caminho e me mostrar que o Mutum é bonito, mas o além também é e que essa mata, ali perto, quase preta, verde escura não era de amedrontar.

Aos meus queridos amigos e companheiros da turma 8, símbolo do infinito, que possibilitaram um caminho de aprendizagem, entre choros, risos e muito afeto. A palavra que simboliza nosso encontro é amor. Amor pela educação, pelas letras e pelos outros. Ao meu amigo Michael Barbalho Amaro, que sempre oferecia a escuta, o acolhimento e o cuidado. Você me inspira a ser melhor. À Thaís Nopres, companheira incansável, que dividia comigo as angústias e os ensinamentos, mostrando na experiência concreta do cotidiano a força de uma mulher. Reverencio sua potência.

¹ Leão, Ryane. *Tudo nela brilha e queima*, 2017.

Uma flor nasceu na rua! Passem de longe bondes, ônibus, rui de aço do tráfego. Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto. Façam completo silêncio, paralisem os negócios. Garanto que uma flor nasceu. Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem. Seu nome não está nos livros. É feia. Mas é realmente uma flor.

Carlos Drummond de Andrade

Esse trabalho é minha flor que nasceu por entre a dureza do asfalto e rompeu uma dor dilacerante. É feia, porque nela também habitam a violência, o ódio, a tristeza; mas é flor com a delicadeza das pétalas e o perfume da possibilidade. Uma flor que traz consigo a dualidade da morte e do renascimento e desabrocha hibisco, roxo, tão rara, que aos olhos atentos exala beleza. O adubo dessa flor foi o amor, aquele que se foi e o que ficou. O amor dos que regaram essa flor todos os dias, quando ela se despedaçava, o amor dos que não desistiram e o amor dela mesma que não se permitiu outro destino a não ser o desabrochar, no meio do asfalto, é bem verdade, sem toda a opulência que uma flor merece, mas que desponta, assim como as flores do jardim de Kambili, para o futuro das janelas abertas.

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1.1	PRIMEIRAS VEZES	11
1.2	EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR 15	
2	LITERATURA É FEITA DE GENTE.....	24
2.1	DA ESCOLHA POLÍTICA DOS TEXTOS PERTENCENTES AO ITINERÁRIO DE LEITURA.....	24
2.2	DOS TEXTOS	29
2.2.1	Literatura, história e violência: representações de realidades possíveis.....	29
2.2.2	Hibisco roxo: a essência de uma flor rara	31
2.2.3	Terror poente: uma análise de “Venha ver o pôr do sol”	49
2.2.4	Zaíta, presente! Fragmentos de vida e de morte em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”	57
3	A LITERATURA NO CHÃO DA ESCOLA.....	66
3.1	OS CAMINHOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI	66
3.2	ECOS ÍNTIMOS: LEITURA(S) DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA	67
3.2.1	A experiência pessoal da leitura.....	68
3.2.2	A leitura literária mediada pela voz e a partilha das percepções.....	71
3.2.3	Os diários de leitura como instrumento de reflexão e organização do pensamento.....	75
4	INTERLEITURAS E PENSAMENTO CRÍTICO.....	78
4.1	O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	79
4.2	PRIMEIRA ETAPA: O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA.....	81
4.3	SEGUNDA ETAPA: A VIOLÊNCIA E SUAS NUANCES.....	82
4.4	TERCEIRA ETAPA: MÚLTIPLAS VOZES QUE CONFIGURAM A HETEROGENEIDADE DE UM POVO	83
4.5	QUARTA ETAPA: AS MARCAS DA FORÇA	84
4.6	QUINTA ETAPA: É POSSÍVEL ENXERGAR AMOR ONDE NÃO SE VÊ?	86
5	LITERAGRAM: A EXPERIÊNCIA DA LEITURA NA PRÁTICA.....	88
5.1	QUEM SOMOS	88
5.2	DAS PRODUÇÕES	90
5.2.1	Das páginas para a vida: relação dialógica entre o texto e o leitor.....	91
5.2.2	Ouvindo o chamado do texto: a leitura em voz alta e o processo de identificação com a obra 101	
5.2.3	Utilizar e interpretar: o desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura.....	105

5.2.4	Experienciando a ficção: o progresso das competências literárias por meio da escrita literária	108
5.2.5	Singularidade(s) da obra: a legitimação do aluno-autor e o posicionamento político na confecção do seu texto.	124
5.2.6	Eu e nós: a manifestação da leitura de Hibisco roxo em duas perspectivas.	133
5.2.7	O texto convoca: a superação do tema e as múltiplas conotações do jogo interpretativo	135
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS COMEÇOS	140
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
8	ANEXOS.....	149

Índice de ilustrações

Imagem 1: foto da página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/C0o9Cp1OTx5/	79
Imagem 2: foto da página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/C0o9Cp1OTx5/	79
Imagem 3: retirada da página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/CwF4UCqs-J5/ ...	91
Imagem 4: Fragmento do diário de leitura de uma aluna.....	92
Imagem 5: Fragmento do diário de leitura de uma aluna.....	92
Imagem 6: Postagem do grupo A na página @hibisoroxo_otrem.....	98
Imagem 7: Postagem do grupo B na página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/CwGyoy3MFJJ/	99
Imagem 8: Fragmento do diário de leitura de uma aluna.....	104
Imagem 9: Fragmento do diário de leitura de uma aluna.....	104
Imagem 10: Postagem na página @hibisoroxo_otrem. https://www.instagram.com/p/CwpznTfuXMU/	118
Imagem 11: Postagem na página @hibisoroxo_otrem. https://www.instagram.com/p/Cw33M1tOhB0/	118
Imagem 12: Postagem na página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/Cw3qvd1O2n6/	120
Imagem 13: Postagem na página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/CzKVsm3uguk/	125
Imagem 14: Postagem na página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/Cy6leGBuELn/	127
Imagem 15: Postagem na página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/CzIN1f-so-2/	129
Imagem 16: Postagem na página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/C0sRN7Zu0hO/	136
Imagem 17: Postagem na página @hibisoroxo_otrem https://www.instagram.com/p/C0o9Cp1OTx5/	138

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Do fogo que em mim arde

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
não aquele que te apraz.
Ele queima sim,
é chama voraz
que derrete o bivo de teu pincel
incendiando até as cinzas
O desejo-desenho que fazes de mim.

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
é este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do autorretrato meu

Conceição Evaristo

1.1 PRIMEIRAS VEZES

Passa tempo tic-tac, tic-tac passa hora. A primeira lembrança que tenho da infância é a de ouvir histórias, ou nos disquinhos ou trazidas pela minha mãe. **A Arca de Noé** era meu livro preferido! Ver as figuras dos animais, ouvir a história da Arca, cantar os poemas de Vinícius. E, enquanto o pato pateta pintava o caneco, eu ia construindo mundos. Ouvir histórias em outras vozes e sentir a interpretação de quem lê é natural desde o nosso primeiro contato com a literatura, cujo encontro é anterior ao letramento. A literatura oral é “o que, para o povo que não lê, substitui as produções literárias” (Cascudo, 2004, p.21). Compartilhar a experiência de ouvir uma história pode fortalecer os vínculos sociais e criar momentos de conexão. Minha experiência tinha a voz da minha mãe. E quantas vezes o ato de contar histórias tem gênero. Mesmo antes de terem sua voz ouvida e respeitada na produção literária, às mulheres cabia a tarefa de contar histórias: lendas e fábulas da tradição oral, ensinamentos ancestrais, bem como a leitura de textos literários infantis para as crianças.

A primeira ocasião em que se acendeu para mim a ideia do apagamento e da desvalorização da mulher na literatura foi aos dezessete anos. A leitura sempre me interessou: passava horas descobrindo novos versos e revisitando velhos amigos nos livros didáticos, também já havia encontrado amores pra vida toda: **Dom Casmurro**, **A Moreninha**, **Senhora** (como eu chorei com Aurélia!) – fazia a coleção de Grandes Clássicos da Literatura que um jornal divulgava. A grande maioria dos títulos de autoria masculina. A literatura é dança que se dança junto, e um casal, vestido à moda do século XIX, me apresentou a história de um lugar cheio de memórias Imortais. Foi naquele momento que eu decidi que precisava estudar aquelas pessoas. Aproveitando o encontro para enriquecer a experiência, o professor de Português pediu que pesquisássemos os Imortais da Academia Brasileira de Letras, e escolhêssemos um para apresentar à turma. É curioso perceber que aquela menina nunca tinha ouvido falar de feminismo, nem havia refletido com profundidade sobre questões tão complexas, e, enquanto todos brigavam para ostentar um trabalho sobre Machado de Assis, ela queria uma mulher. Será que não há mulheres na Academia? Por que a gente não estuda autoras mulheres?

Depois de um tempo, e muito estudo, consegui sanar a segunda dúvida e tentei, no espaço onde me cabia, diminuir um pouco a lacuna deixada pela história. Para responder à primeira pergunta, fui pesquisar. Deu trabalho, pois, em 1998, não era só “dar um Google”. Dentre todos os ocupantes das famosas cadeiras e imortalizados por suas obras, desde 1897, um século depois, havia apenas quatro mulheres: Rachel de Queiroz, Dinah Silveira de Queiroz, Lygia Fagundes Telles e Nélida Piñon². Aquele universo de possibilidades se limitou ao número quatro: eu queria uma mulher. Pedi ao professor uma luz e ele me deu o pôr do sol. Não é à toa que “Venha ver o pôr do sol” integra os textos presentes no itinerário de leitura em proposta. Ele está aqui em homenagem àquela menina e sua inquietude.

Os questionamentos insistiam. Quantas autoras nós lemos durante nossa formação acadêmica? Fiz leituras de autoria feminina fora do âmbito escolar, claro, mas nem todo mundo tem o privilégio de se conectar à literatura fora da sala de aula. Muitas vezes, o primeiro, e único, contato com os textos literários é na escola. É inegável que, atualmente, a gama de escritoras mulheres lidas em sala de aula aumentou consideravelmente. Isso também se deve à curiosidade e ao desconforto de vários professores que partilhavam das indagações e

² Em 2024, apenas dez mulheres ocupam uma cadeira na instituição. O Estatuto da ABL tinha como definição, desde a sua inauguração, para candidaturas a seguinte explicação: “Brasileiros que tenham, em qualquer dos gêneros da literatura, publicado obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livro de valor literário”. Contudo, quando a primeira mulher tentou enviar sua proposta de candidatura, em 1930, a Academia afirmou que a palavra “brasileiros” era uma referência apenas ao sexo masculino. Apenas em 1977, a ABL mudou as regras para aceitar mulheres e imortalizar Rachel de Queiroz.

não compreendiam a escassa presença de autoras mulheres, não porque não escreviam, mas porque a elas não era dado o espaço de protagonismo.

“Você é feminista!”. A primeira vez que ouvi essa frase direcionada a mim não foi um elogio. A flecha, em tom debochado, parecia punir-me por uma atitude muito errada. A palavra feminista, ou feminismo, ainda vem acompanhada dessa nuance depreciativa, que, hoje em dia, não me afeta tanto; contudo, naquele primeiro momento, me fez refletir e, por impulso de curiosidade, pesquisar sobre o assunto. Não era mais uma menina, mas descobri que era feminista desde a infância. Conhecimento expande o olhar, e percebi, revisitando minhas memórias, muitas feministas ao meu redor que não ostentavam a palavra, mas se recusavam a ter filhos só pra agradar à sociedade; ou eram um pouco mal faladas na comunidade porque deixavam os filhos com o pai e iam beber sua cervejinha para acariciar a sua saúde mental; ou se separaram, já que não aceitaram as exigências de um marido meia-boca, e foram viver suas vidas com mais liberdade. Tantas e tantas mulheres que nem precisavam do título para ser, e nem se reconheciam como tal. Como diz Chimamanda Ngozi Adichie, autora feminista nigeriana, nem todas irão promover a causa, algumas mulheres não podem se dar ao luxo de serem ativistas. A ferida aberta pela flecha desabrochou uma nova consciência, uma nova perspectiva sobre o meu lugar no mundo. Entretanto, ainda me faltavam leituras teóricas sobre o tema que embasassem meu discurso.

O ano era 2017, já integrante da equipe de professores de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, fui convocada, pela professora que dividia a série comigo, a adotar **Sejamos todos feministas** e **Para educar crianças feministas**, ambos de Chimamanda Ngozi Adichie, com o 9º ano do Ensino Fundamental. Ao trabalhar os livros, notamos que, apesar do entusiasmo de um grupo de alunas, houve bastante resistência a essas leituras em sala de aula. A mudança foi acontecendo gradualmente, despertando nos alunos interesse pelos temas e culminando no Fórum das Minas, em abril de 2018, um evento que contou com a participação de escritoras e pesquisadoras de literatura de autoria feminina. A partir das percepções desse evento, constatamos a necessidade de uma discussão permanente que ultrapassasse a sala de aula e uma semana de encontros. Desta forma, decidimos, eu e mais três professoras da mesma equipe, que o evento Fórum das Minas se tornaria uma Iniciação Científica Jr. de mesmo nome.

Como professoras de Português, e cientes da importância cultural e do caráter enriquecedor da experiência humana que possui a literatura, era natural que se aliassem questões de gênero a leituras literárias.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos torna ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma, porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (Todorov, 2007, p.76)

Embora Todorov fale de um contexto ocidentalizado e masculino, que, normalmente, rejeita a diversidade, eu me reconheço nesse discurso também, pois é no discurso dele mesmo que encontramos espaço para aquilo que se universaliza como uma questão humana, que é a concepção de identidades diversas, e não a concepção de que universal é uma identidade branca e masculina. Desta forma, o norte do projeto Fórum das Minas é a literatura escrita por mulheres, com o objetivo de estudar escritoras que estejam produzindo ou que foram apagadas pela historiografia literária durante muito tempo, aliando a textos não ficcionais de teoria feminista, também produzidos por mulheres, que balizam as discussões políticas levantadas. É, portanto, lugar de encontro e partilha, onde nós e os bolsistas – alunas e alunos do Ensino Médio da instituição – trocamos experiências, provando as dores e delícias de sermos quem somos, por meio da discussão mobilizada pela ficção.

Considerando que a literatura é um recurso potente de/para pensar o mundo, sobre o mundo e nossa existência no mundo, é importante propor aos alunos discussões que podem construir, reconstruir ou ratificar suas impressões no mundo, pautadas numa perspectiva decolonial, crítica e feminista. A escola precisa ser considerada espaço de empoderamento coletivo e transformação social (hooks, 2017). Nesse sentido, a educação assume uma perspectiva emancipatória, na qual os sujeitos aprendem também, durante a prática educativa, uns com os outros em um processo contínuo de observação crítica sobre a realidade. É relevante salientar que pensar a formação de leitores por meio do ensino literário é muito mais do que a escolha de textos e temas, mas também a análise do dizer literário. Os recursos linguísticos e estilísticos empregados pelos autores no objetivo de criar efeitos específicos e transmitir significados profundos distingue a literatura como uma forma única de expressão criativa.

Em vista disso, o ensino de literatura, que pratico e desenvolvi nessa pesquisa, é uma educação voltada ao encaminhamento político de dizer o literário – valorizando a capacidade que a literatura tem de representação e crítica de questões sociais e políticas, além da possibilidade de promoção de mudanças sociais a partir de reflexões resultantes da leitura das obras, atribuindo a mesma importância à expressão da arte escrita e seus significados. Não é

de agora, por conta das pautas de alguns grupos minorizados, que a literatura tem encaminhamento de debate social, e ela pode sim empenhar uma discussão: ela não é obrigada a dar conta dos problemas políticos e sociais, mas também não está proibida de levantar reflexões sobre a realidade. A literatura vai encenar aquilo que o escritor quiser encenar, e não é ilegítimo que ele encene o político, o complexo, o diverso. Por isso, o encaminhamento à formação literária e também política, em paralelo, é o meu lugar dentro da escola; um lugar que defende a perspectiva crítica, a rebeldia de não aceitar o que está posto sem antes refletir, o olhar pra si e para o mundo munido da consciência do direito de escolha, o desconforto, mas também o conforto de nem sempre precisar se submeter.

1.2 EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Ao discorrer sobre a importância da literatura e seu papel na escola, Regina Zilberman ressalta que “de todos os seres vivos do planeta, talvez o único que se disponha de fantasia seja o ser humano”³. É a fantasia responsável por materializar, recorrendo a expressões imagéticas, o produto de um mundo interior e é uma forma de expressão altamente criativa da interioridade do sujeito, porque lida com seus sonhos, seu inconsciente, conectando a sua intimidade com o mundo. A autora, em seu artigo **O papel da literatura na escola** (2009), no qual levanta questionamentos a respeito da leitura literária e as atribuições da literatura no espaço escolar, também se ocupa da reflexão sobre a importância da fantasia no processo criativo tanto do autor quanto do leitor. Citando os estudos psicanalíticos de Freud, Zilberman indica que a fantasia é motivada por desejos, muitas vezes insatisfeitos, e que é igualmente atributo da fantasia acolhê-los, elaborá-los, buscando satisfazê-los mediante processos como o sonho e a imaginação.

Sob essa perspectiva, sem o canal da fantasia não existiria arte, pois é a criação artística produto da construção de mundos possíveis, com situações que afetam o sujeito e suas soluções verossímeis dentro daquele universo. Na literatura, tudo começa na subjetividade do autor, portanto, a obra escrita é fruto dos desejos de quem a escreve; contudo, a fantasia ultrapassa a intimidade solitária do escritor quando se conecta à intimidade

³ Entrevista concedida ao canal de Francisco Neto Pereira Pinto, em 29 de setembro de 2020.

do(s) leitor(es): aqui, ela se transforma em possibilidade de ressignificação das experiências do próprio leitor que analisa os problemas levantados, reflete sobre eles, numa concepção subjetiva. Portanto, a fantasia não está desconectada da materialidade do mundo. Seu ponto de contato com o mundo se faz por meio do imaginário interligado a experiências exteriores, concretizando de forma compreensível esse fenômeno por meio de ações, personagens e a relação entre eles, problemas levantados e suas possíveis soluções. Em razão de sua compreensibilidade, essa forma pode ser aplicada pelos sujeitos para responder suas questões, possibilitar a reflexão sobre elas, e buscar uma direção para a resolução dos problemas pessoais ou sociais.

A leitura resulta da construção de elos entre a imaginação e o intelecto (Zilberman, 2009), e a fantasia, como componente específico do dizer literário – que também envolve elementos imaginativos – dá corpo à literatura e permite que nos conectemos com nossas questões sob a visão do outro, reflitamos sobre eles através de uma nova ética. É a fantasia que se encarrega da elaboração de realidades factíveis, bem como norteia o percurso da nossa história.

Ora, mas se tudo é tão agregado, por que, com o passar do tempo, observamos um hiato entre a literatura e os leitores? Por que, à medida que as crianças crescem, a distância entre leitores e não leitores só aumenta? Para refletir sobre esses questionamentos, é necessário pensar acerca do valor dado à literatura pela sociedade e o lugar que ela ocupa atualmente.

A indústria cultural, seguindo a lógica do capitalismo industrial e financeiro, busca padronizar e homogeneizar os produtos para que possam ser consumidos pela maioria das pessoas. Essa indústria ofereceu à fantasia caráter escapista (Zilberman, 2009), ou seja, a fantasia aparece como pretexto para fugir de uma realidade dura ou para amparar o indivíduo em situações desconfortáveis, tornando-as suportáveis. E a grande questão que se instaura, dada a característica capitalista e consumista da indústria cultural e seus subprodutos, é o desprestígio que a fantasia alcança, julgada improdutiva pela sociedade capitalista que só agrega valor a atividades rentáveis e práticas. Assume, pois, um lugar secundário na formação dos sujeitos, convertendo-se em item supérfluo. Como é na fantasia que a materialidade da literatura vai buscar suas fontes, também as obras literárias, seu consumo e ensino assumem esse posto de bem dispensável. Em países como o Brasil, por exemplo, onde mais de vinte

milhões de pessoas passam fome⁴, a situação se agrava ainda mais, pois o acesso à literatura se torna prescindível frente à insegurança alimentar.

Nossos projetos de educação literária fracassam porque gente com fome, desempregada, ameaçada de despejo, gente sem luz e água encanada em casa, gente semialfabetizada, gente explorada pelo trabalho até a exaustão mais absoluta, gente brutalizada por condições de vida as mais adversas não dispõe de condições objetivas mínimas para se interessar por literatura (Dalvi, 2021).

A reflexão de Dalvi (2021) nos leva a pensar sobre as dificuldades por que passam os projetos de educação literária quando as necessidades básicas das pessoas não são atendidas. Enquanto a fome, o desemprego, a falta de moradia, a exploração laboral, o sucateamento da educação pública e outras formas de opressão forem realidade, será difícil promover o interesse pela literatura ou qualquer forma de educação que não atenda imediatamente essas demandas urgentes. A literatura, vista muitas vezes como um luxo destinado às elites, caracterizada pelo lúdico e atrelada ao prazer, se torna algo distante para aqueles que estão lutando para sobreviver. Não é de se admirar que a maioria das pessoas, principalmente as pertencentes às classes mais baixas da sociedade, tem seu primeiro contato com os textos literários nas instituições educacionais, e muitas vezes o único. Assim, o fracasso desses projetos não está necessariamente ligado à qualidade das iniciativas, mas à falta de condições básicas que impedem o acesso pleno à educação e à cultura para uma parcela da população. Por esse motivo,

quanto mais impossível ou inalcançável ou desnecessária a literatura pareça, tanto mais imprescindível ela se faz.

A literatura como conteúdo humano sofisticado, não monolítico, não unidirecional, produzido pelo conjunto da humanidade no processo histórico (que é, sempre, um projeto de disputas), permite justamente ir além das aparências fenomênicas mais imediatas, capturando a essência do real, em suas contradições. Em vez de pensar que “literatura não é para mim, nem para os meus”, é preciso que nos perguntemos, juntamente com nossos estudantes: “Por que a literatura tem sido apenas para alguns?” (Dalvi, 2021).

A Educação Literária, consoante Dalvi (2018), embora não seja uma exclusividade dos espaços educacionais, como escolas e universidades, encontra neles um lugar que protege os

⁴ Esse número é baseado no relatório *O estado da segurança alimentar e nutrição no mundo (SOFI)*, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), em julho de 2023. O levantamento aponta que, em 2022, 70,3 milhões de pessoas no Brasil estavam em estado de insegurança alimentar moderada - quando possuem dificuldade para se alimentar - e 21,1 milhões de pessoas, em situação de insegurança alimentar grave, caracterizado pelo estado de fome.

conhecimentos literários e os propaga, ao mesmo tempo em que estimula as experiências literárias significativas. Desprezar ou anular esses conhecimentos e experiências impede a formação integral da personalidade humana. Se considerarmos a formação integral do indivíduo como uma abordagem que desenvolve o sujeito para além da sua dimensão intelectual, mas com foco no aprimoramento das habilidades físicas, emocionais, culturais e sociais, não há como distanciar a Educação Literária da realidade histórico-social. Como “direito incompressível” (Cândido, 2011; Dalvi, 2018), a literatura e, conseqüentemente, a Educação Literária, nos faz questionar que tipo de sociedade temos, que sociedade queremos, e o papel da escola e do professor na formação integral do aluno. Dessa forma, considerar a escola como espaço privilegiado que contempla o ensino literário, a literatura em funcionamento, bem como onde os grandes setores da população têm acesso a esse pensamento, e atrelar a Educação Literária ao direito democrático à literatura (Cândido, 2011), é primordial. Contudo, a literatura não é pragmática e seu ensino também não pode ser.

A literatura se concretiza na leitura (Resende, 2013), ou seja, sem a interação entre leitor e texto literário, a experiência literária torna-se incompleta e perde significação. O acesso a obras e a leitura delas, por meio de uma mediação especializada, proporciona uma troca dinâmica entre texto e leitor. Mas será que essa troca entre o leitor e o texto é igual para todos?

O conceito de “obra aberta”, de Umberto Eco, reconhece que uma obra de arte não é um objeto passivo a ser contemplado, mas um espaço de diálogo, aberto à interpretação e participação ativa do espectador, leitor ou ouvinte, “passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreprodutível singularidade” (Eco, 2005, p.40); onde novos significados podem surgir a cada interação, “pois em cada fruição, a obra revive dentro de uma perspectiva original” (Idem, p.40). Desta forma, na teoria de Eco, o receptor ocupa um lugar privilegiado, já que é na recepção que o ciclo de criação da obra de arte se completa. É exatamente nesta ideia de que nenhuma obra está finalizada que a corrente da leitura subjetiva se funda, pois se a base do texto literário é móvel, a sua recepção também se dispõe assim. Ao ler uma obra, o leitor constrói sentidos e ressignifica-os a partir de suas vivências, suas emoções e sua leitura de mundo. Bayard (2007 *apud* Rouxel, 2012) chama essa relação dialógica entre o texto produzido pelo autor e as experiências do leitor de “texto do leitor”. Esse novo texto ganha vida a partir das perspectivas de cada leitor em suas particularidades e permite uma contínua construção de sentido, propiciando a multiplicação ou expansão da experiência do leitor através da vivência dos personagens e outros atributos da forma literária, e oportunizando a exploração da conduta humana de um modo compreensível.

"Ser outro sem deixar de ser o mesmo" (Colomer, 2007, p. 61). A leitura subjetiva, como primeiro ponto de interação com o texto, possibilita a identificação do leitor com a obra e a consequente apropriação do texto literário.

E de que maneira é possível conectar a leitura subjetiva, com o direito do leitor, aos direitos do texto? Segundo pressupõe Cecília Bajour, "sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma situação de construção de conhecimento" (Bajour, 2012, p. 47), um caminho trilhado de maneira dialógica entre texto, aluno(s) e professor. Ainda segundo Bajour, esse momento de provocação e organização da leitura subjetiva é que nos permite entender as expectativas dos estudantes e guiá-los – sem desvincular-se da ideia de que são sujeitos situados histórico-sócio-culturalmente – por meio das suas próprias potencialidades, valorizando suas dúvidas, seus gostos, seu entusiasmo, sem menosprezar as trilhas indicadas pelo próprio texto.

Terry Eagleton, em sua obra **Como ler literatura**, embora não considere a leitura do leitor real como uma possibilidade de leitura que se finde em si mesma, destaca que um mesmo texto pode ter seus elementos interpretados de diferentes formas, sem que haja uma interpretação correta única. Complementa que "Talvez existam obras aguardando para serem lidas de maneiras novas, surpreendentes, esperando para realizarem seu pleno potencial graças a algum leitor ainda não nascido." (Eagleton, 2019). Ou seja, é na aposta da multissignificância do texto e na possibilidade de inauguração de novos sentidos que o momento de escuta se potencializa, pois possibilita que essas interpretações subjetivas se façam conhecer, conversem e se complementem. É de referir que as reverberações narcísicas relativas ao texto literário, muitas das vezes, induzem o leitor ao erro de interpretação; contudo, o erro também é caminho (Jouve, 2013) que pode servir, juntamente com uma mediação especializada, de ponte para uma leitura mais crítica da obra. Portanto, não se deve impor *a priori* teorias sobre um livro aos discentes, mas valer-se das teorias elaboradas por eles para que descubram suas chaves de leitura e, progressivamente, encaminhá-los à leitura mais complexa: a leitura subjetiva e a interpretação crítica dos textos literários não são abordagens excludentes, ao contrário, são complementares e podem coexistir em diferentes atividades, dentro da sala de aula.

Isso posto, que outra maneira de fazer essas descobertas se não ouvindo? Como desconstruir e reconstruir significados se não por meio da escuta ativa? Como lutar contra a apatia pela leitura sem se deixar afetar e afetar os alunos por meio da literatura? Abster-se da subjetividade no ato de ler pode transformar o texto em uma "rotina sem alma" (Rouxel, 2012) e sem alma as coisas morrem. É no leitor que o texto ganha vida, criando e recriando

sentidos, e é a aula de literatura o espaço onde se questionam, dialogam e enriquecem as perspectivas individuais.

No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização pelo leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (Rouxel, 2013, p.162)

Isso evidencia como a leitura pode ser tanto um ato pessoal quanto coletivo, ao permitir que diferentes perspectivas iluminem aspectos variados de uma mesma obra. No ambiente escolar, isso se torna um processo rico de aprendizado e troca, onde as visões individuais se complementam. Por isso, Colomer (2007) ressalta a importância de as aulas serem habitadas por práticas que estimulem o interesse pessoal e possibilitem a conexão entre indivíduos e texto, estabelecendo uma relação de pertencimento ao mundo dos livros. Essa aproximação implica sentido no que se aprende e permite que o aluno se sinta representado, fazendo com que ele se reconheça, reconheça seu saber e produza conhecimentos diversos a partir dos seus pressupostos e do embate da voz do texto e da reflexão coletiva, possibilitando que se desenvolva a habilidade de leitura por meio de um olhar mais amplo e crítico.

Não é difícil perceber que as escolhas literárias dos nossos alunos – quando existem – são compostas, em sua maioria, paralelas à escola. Como professora, presencio, frequentemente, o distanciamento da literatura por parte dos meus alunos. Segundo Colomer, a aprendizagem escolar tem muito a ver com isso (Colomer, 2007). Como autora espanhola, ela aborda a questão da formação do professor e da sala de aula, sem previsão de outros obstáculos da nossa realidade brasileira, como por exemplo, a falta de acesso ao livro físico, a escassez de espaços de leitura e bibliotecas, e todo o sucateamento por que passa a educação brasileira.

Atentando para essa especificidade, atribuir somente ao professor, no espaço da sala de aula, a responsabilidade pela qualidade da educação literária do indivíduo é negligenciar os deveres do Estado. Sabemos que a educação é um processo em longo prazo, ligada à vida das pessoas, a que se associam um conjunto de fatores, extra e intraescolares, para alcançar um bom resultado. Muitos são os elementos extraescolares que interferem diretamente na qualidade do processo. Englobam, em um plano macro, a presença de políticas públicas que fomentem a leitura, favorecendo o acesso de todos, nos espaços de leitura, a um acervo literário significativo e atualizado. Contudo, é necessário ter o cuidado de não limitar-se à

ideia de que basta dar livros às camadas sociais que não os possuem, pressupondo, de maneira ingênua, que elas estão ávidas para tê-los. Mesmo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua versão chamada PNLD Literário, que visa à distribuição de obras literárias nas escolas públicas brasileiras, o acesso à leitura literária ainda apresenta inconstâncias. Conforme postulado anteriormente, o livro tornou-se objeto de luxo atribuído à elite, portanto somente oferecer programas oficiais que permitem o acesso a este “luxo” não é o suficiente.

Pensar na educação é pensar no processo educacional dos profissionais da educação. É premente, pois, que se aliem aos programas de acesso ao livro políticas públicas capazes de estimular a formação de professores, inicial e continuada, para que sejam capazes de refletir sobre suas experiências, construindo sua identidade leitora e possibilitando a concepção identitária dos alunos. O que vemos hoje em dia são políticas públicas de formação docente impostas, na maioria dos casos, pelo poder governamental por meio de plataforma gerenciada por iniciativa privada, sem atender às reais necessidades dos professores, com o objetivo de cumprir metas e não de melhorar efetivamente a qualidade.

Une-se a isso a necessidade de enxergar o bibliotecário como parte integrante da educação literária e essencial mediador de leitura. Sua função não pode se restringir ao empréstimo de livros e à organização das estantes. Espera-se, como mediador de leitura, embasamento teórico, a fim de aproximar leitor e texto nos espaços de leitura. Isso só é possível por meio de políticas públicas de formação que fomentem a capacitação de bibliotecários, na qualidade de profissionais que lidem com a literatura, aptos a observar responsabilmente seus processos de formação, educação continuada e atuação.

Convém assinalar que o mercado editorial deveria preocupar-se mais com a difusão de obras de qualidade e com os autores que as produzem, e menos com os documentos oficiais e o consumo. Conforme nos diz o escritor e editor argentino Alberto Manguel (2020), a relação do escritor com seus leitores é uma questão de vida ou morte. Se o escritor for lido, vive; se não, morre. Todavia o mercado editorial, em sua maioria, não se mostra atento a essa responsabilidade. Ainda Manguel afirma que “durante séculos, ser editor significava ter a honra de publicar a obra de quem fazia literatura; hoje, em muitos casos – não todos, claro – ser editor equivale a ser um comerciante, a quem pouco importa a sorte de quem produz a mercadoria que ele despeja no mercado”. “O imperativo único da estabilidade fornece as pautas que o livro deve seguir para que tanto o escritor como o leitor/consumidor se adequem a elas” (Andruetto, 2012). A literatura, principalmente a destinada ao público infantil e juvenil – em que os adjetivos se convertem em alvo a serviço de interesses morais, políticos e de

mercado em detrimento ao literário – acaba perdendo, de acordo com o Cândido (2011), sua principal função que é permitir ao homem conhecer a si mesmo e a própria realidade direcionando um poderoso despertar de senso crítico. O mercado encomenda temas a serem abordados e nós, que trabalhamos com o literário (autores, críticos, professores, leitores) nos vemos encurralados em favor de uma obediência temática ou de uma suspeita adaptabilidade curricular.

Ademais, faz-se necessária a participação da instituição escolar, fora da sala de aula, que contribui com a implementação de Projetos Políticos Pedagógicos capazes de contemplar a leitura literária como valor, promovendo o acesso à biblioteca escolar com acervo e professores habilitados para mediar a leitura literária. Na grande parte das escolas públicas, o que testemunhamos são as salas de leitura, algumas vezes sem a estrutura necessária para seu pleno desenvolvimento, atribuída a docentes portadores de diploma de licenciatura plena em qualquer dos campos de atuação. Se para nós, profissionais de Letras, já é um caminho que necessita de formação especializada, imagina para o profissional de outra área.

O Ensino de literatura não é responsabilidade só dos professores nas salas de aula, mas engloba escritores, pesquisadores, e críticos e, sobretudo, leitores; daí a importância de compreender a literatura como expressão da cultura e construção social em que cada membro tem o seu papel. Castrillón (2011) afirma que ler e escrever é um direito de todo cidadão, como direito implica dever e compromisso para ser garantido. Na atual situação do nosso país, esse direito está sendo garantido? Ou o problema da leitura é colocado como responsabilidade de professores, alunos e famílias? O escopo principal dessa dissertação não é responder a essas perguntas, mas fazê-las e levar em consideração as reflexões que nascem dessas indagações é fundamental para entender que a formação leitora vai muito além da sala de aula e da vontade do professor em contribuir para que seu aluno tenha acesso a esse instrumento de poder e pensamento. Nós, professores, não estamos, e não podemos estar, sozinhos nessa caminhada, sendo culpabilizados por uma crise que se instaura muito antes do ingresso à escola. A democratização da educação precisa ultrapassar o âmbito do discurso e passar a fazer parte do dia a dia de todas as pessoas.

No que tange à organização dessa dissertação, o primeiro capítulo “Literatura é feita de gente” tematizará a escolha das obras e as intenções políticas atreladas a ela. São textos de autoria feminina e multiculturais, principalmente a escrita de autoria negra, objetivando atingir a diversidade de ideias e vozes, e, conseqüentemente, contribuindo para uma educação antirracista. Em seguida, analisar-se-ão os textos pertencentes ao itinerário de leitura: **Hibisco roxo**, de Chimamanda Ngozi Adichie; “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Teles; e

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, cotejando suas implicações temáticas, estéticas e relações sociopolíticas.

O capítulo intitulado “A literatura no chão da escola” problematizará o lugar dado à literatura no âmbito escolar e o pragmatismo a que a educação literária é exposta nesse ambiente. Além disso, será apresentada um pouco da trajetória histórica que viabilizou as discussões sobre a leitura literária na escola e a formação leitora atual. Posteriormente, haverá a reflexão sobre a literatura como possibilidade de desenvolvimento do sujeito e o papel do professor nesse processo. Por fim, buscar-se-á apresentar a importância da leitura compartilhada e em voz alta, da leitura subjetiva, e da escuta literária, como possibilidades de reflexão sobre si e sobre o literário, na busca da autonomia leitora. E ainda da prática do diário de leitura como ferramenta efetiva de observação desse processo tão subjetivo em sala de aula.

Já o capítulo “Interleituras e pensamento crítico” apresentará o percurso metodológico do itinerário de leitura e como se deu a sua organização. Conforme proposto por Colomer (2007), e com base na concepção do ensino de literatura na escola discutida nos capítulos anteriores, o itinerário de leitura da obra **Hibisco roxo** foi delineado, permeado de interleituras que se comunicam politicamente com a narrativa longa escolhida, aproximando-a ainda mais à realidade dos alunos e à atualidade. O plano de leitura adota dois encaminhamentos metodológicos: a leitura compartilhada em sala de aula e a leitura individual em casa. Além disso, as ações pedagógicas abordam textos que, sendo representações histórico-sócio-culturais dos alunos, tornem a prática da literatura significativa, permitindo aos estudantes a interação com o texto literário e o reconhecimento das possibilidades de apreensão do mundo e deles próprios por meio de suas vivências.

No capítulo seguinte, “Literagram: a experiência da leitura na prática”, abordar-se-á a reflexão sobre os resultados atingidos a partir da aplicação do itinerário de leitura, com fundamentos calcados na perspectiva da leitura subjetiva e nas ideias, principalmente, de Annie Rouxel, Gerard Langlade, Vincent Jouve, Michèle Petit e Catherine Tauveron. Diante dos resultados será possível debater sobre as nuances da leitura subjetiva na sala de aula.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais acerca da relevância desta pesquisa e as conclusões sobre as contribuições da leitura subjetiva, da leitura em voz alta e da escuta literária como alternativas para a identificação com os textos literários e início da trajetória em direção a uma leitura mais crítica e autônoma; destacando a pertinência política de levar para a sala de aula escritas de autoria feminina, sobretudo, a escrita de autoria feminina negra.

2 LITERATURA É FEITA DE GENTE

A literatura está aberta a todos. Recuso-me a permitir que você, mesmo que seja um bedel, me negue acesso ao gramado. Tranque as bibliotecas, se quiser, mas não há portões, nem fechaduras, nem cadeados com os quais você conseguirá trancar a liberdade do meu pensamento.

Virginia Woolf

2.1 DA ESCOLHA POLÍTICA DOS TEXTOS PERTENCENTES AO ITINERÁRIO DE LEITURA

Em **Um teto todo seu**, Virginia Woolf discorre sobre o tema “As mulheres e a ficção”. A obra, da década de 1920, se coloca de maneira bem atual quanto ao destaque secundário dado à escrita de autoria feminina, descortinando a tirania do patriarcado. Mesclando ficção e realidade a autora explicita a assimetria dos papéis sociais destinados às mulheres e aos homens cujas responsabilidades e privilégios eram bastante diferentes.

Woolf (2014) postula neste ensaio que uma mulher não seria capaz de escrever as peças de William Shakespeare devido à escassez de recursos educacionais e apoio social propiciado às mulheres na época. A autora cria uma irmã fictícia para o dramaturgo, Judith Shakespeare, tão inteligente, talentosa e criativa quanto o irmão. Woolf narra a história de como Shakespeare foi mandado para a escola e aprimorou seus conhecimentos, enquanto Judith foi deixada em casa para costurar. Em certo ponto, Judith despreza o casamento e viaja para Londres (assim como fez William Shakespeare) para se tornar atriz. Lá, ela é ridicularizada e rejeitada pelos homens e, numa situação de total desamparo e miséria, se mata. A autora reitera que, por serem consideradas inferiores aos homens, esse era o possível destino de uma mulher talentosa que desafiasse o *status quo* da época e afirma que quando se argumenta que uma mulher jamais poderia ter escrito as obras de Shakespeare por falta de talento, a falha está em não reconhecer que a sociedade tornou impossível essa feita para ela. Gênios como o dramaturgo possivelmente existiam entre as mulheres, mas raramente eram

reconhecidos. Segundo Simone de Beauvoir, “os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições” (Beauvoir, 2009, p. 21).

Considerando que somente após a disseminação das reflexões sobre gênero é que as mulheres passaram a enxergar como direito a igualdade de oportunidades – lutar por ela e por seu espaço na sociedade – durante séculos, a história das mulheres foi contada sob a perspectiva dos homens, colocando-as sempre como objeto de observação (Wolf, 2014).

Desta forma, quando as mulheres assumem a sua voz – e passam a falar a partir dela –, rompem a barreira do silêncio a que foram submetidas, ocupando espaços que antes estavam destinados somente aos homens: na política, na sociedade e também no meio literário. Assumindo sua própria voz, sua linguagem, sua escrita e seu discurso, as mulheres estabelecem a construção de textos a partir de suas vivências, como meio de expressar suas experiências, desafiar normas sociais e questionar estruturas de poder. “Escrever é não aceitar o silêncio.” (Adichie, 2022). A literatura de autoria feminina é, portanto, ao longo da história, uma poderosa forma de resistência e empoderamento, pois permite que as mulheres sejam as protagonistas de suas próprias histórias, desafiem estereótipos de gênero e critiquem estruturas de poder opressivas.

As histórias permitem que enxerguemos um pouco das experiências compartilhadas pelos autores e, mais do que isso, elas nos permitem ver também o outro em nós mesmos. A literatura de autoria feminina é única e particular, e perpassa pela situação da mulher e suas raízes históricas, são textos que abordam, sem caráter homogêneo, é claro, a luta por igualdade de gênero, a experiência feminina, o amor e as relações interpessoais, a maternidade, a sexualidade, o corpo e a opressão social e política, por exemplo; explorando questões profundas e complexas, oferecem perspectivas ímpares e contribuem para o enriquecimento do panorama literário global. Grada Kilomba, escritora, psicóloga e teórica decolonial, salienta que “todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e realidades específicas – não há discursos neutros” (Kilomba, 2019, p.58).

Partindo do pressuposto que não há discursos neutros e que cada sujeito é situado em tempo, espaço e experiências socioculturais, o que faz algumas perspectivas serem mais respeitadas que outras? E, além disso, o que faz algumas obras produzidas por mulheres, e com inquestionável qualidade literária, se dissiparem? A resposta é simples: a hegemonia colonial e patriarcal. Como durante muitos séculos às mulheres destinava-se o cuidado da casa e dos filhos, sem renda própria e devendo obediência aos pais, irmãos ou maridos, coube, predominantemente aos homens brancos e pertencentes às classes dominantes, a tarefa de

escrever o mundo sob sua visão e interesses, relegando a nível secundário os anseios femininos e suas perspectivas.

Refletindo sob essa ótica, compreendemos também o porquê do apagamento dos saberes e conhecimentos dos povos subalternizados pela branquitude. Tendo em vista a premência de decolonizar o pensamento e promover debates sobre as questões de raça e gênero, surge a necessidade de se pensar a literatura negra feminina, subjugada pelo sistema de poder opressores como o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Sueli Carneiro, dialogando com o conceito de epistemicídio proposto pelo sociólogo português Boaventura Souza Santos, reinterpreta essa concepção e a articula enquanto

processo de banimento social e exclusão das oportunidades educacionais [...] que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação, ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. (Carneiro *apud* Ribeiro, p. 80).

Aplicado à nossa realidade, o epistemicídio das produções negras pode ser observado no contexto em que silencia ou inferioriza, nas bibliografias dos cursos acadêmicos ou da Educação Básica, os saberes e conhecimentos dos povos africanos e afrodiaspórico. Domício Proença Filho – no prefácio da **Antologia de poesia afro-brasileira**, de Zilá Bernd – delinea a literatura negra como sendo a “feita por negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracterizam por certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural” (Bernd, 2011). É importante destacar a existência de uma vasta produção destes autores e autoras, são concepções que devem ser lidas, debatidas e analisadas, pois não se pode pressupor que apenas um pequeno grupo comande a elaboração do saber. Em sua palestra **Contando Histórias para empoderar e humanizar**, no evento LER Festival do Leitor, Chimamanda Ngozi Adichie ressalta a importância de ouvir todos os lados de uma mesma história:

A gente pode usar as histórias para ressignificar as nossas dignidades e restaurar o nosso passado. É importante contarmos a história completa, porque contá-las pela metade é, essencialmente, mentir [...] Todo ser humano deveria ser visto, e são as histórias que nos permitem ver e ser vistos (Adichie, 2022).

Por isso Djamila Ribeiro foca na proeminência de as mulheres negras assumirem, em sua diversidade, seu lugar de fala enquanto escritoras e produtoras de experiências para que se quebrem as expectativas das histórias únicas, ou seja, narrar a partir de suas perspectivas e não mais pela perspectiva de quem detém o poder, quebrando, desta forma, os estereótipos fabricados pelo imaginário branco. Contar suas histórias a partir de seus olhares singulares sobre o lugar que ocupam no mundo possibilita denunciar a condição inferiorizante imposta às mulheres negras, bem como a carga de discriminação a que estas mulheres estão sujeitas.

Além disso, a lei 10639/03, promulgada em janeiro 2003, estabelece obrigatoriedade no ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o país. Apresenta como objetivo promover a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira e combater o racismo e a discriminação, visando uma educação consciente da pluralidade social e reconhecendo a contribuição das diferentes etnias na formação identitária do país. Silvia Barros, em seu artigo “Enraizando a lei 10639/03: literaturas africanas na educação básica (2018), enfatiza a importância da inclusão da literatura africana no currículo escolar e sua contribuição sociopolítica:

há um vazio de imagens e narrativas positivas sobre a África e, mais ainda, há um vazio de conhecimento sobre os países que compõem o continente. A lei 10639/03 tem como objetivo guiar os educadores para um planejamento que desfaça os equívocos e estereótipos que geram preconceito contra a África e racismo contra seus descendentes brasileiros. Sabemos que grande parte dessa função deve ser exercida pelos docentes de história e geografia, no entanto, há um papel importante dos profissionais de letras que lecionam tanto língua portuguesa quanto literatura que consiste em apresentar, pela narrativa, poesia e outros gêneros, uma África múltipla, criadora de conhecimento e beleza, que carrega em seus textos parte de sua história e seu devir (Barros, 2018, p. 28).

Sob esse ponto de vista, a literatura pode propiciar o acesso a diversas perspectivas que fogem à matriz europeia, viabilizando o conhecimento das diferentes realidades e possibilitando a ideia de pertencimento. A literatura também é um espaço de encenação das culturas, é, portanto, um movimento político atravessado por formas de resistência capaz de suscitar a apropriação do texto e, conseqüentemente, as discussões levantadas pela obra. Atualmente, o número de autoras mulheres e negras lidas e estudadas aumentou consideravelmente, no entanto, tradicionalmente, essas escritoras assistiam a sua participação na literatura, e no ensino literário, apenas como tema. É extremamente significativo propiciar que as mulheres escritoras nos contem suas histórias por meio das suas escritas, portanto,

levá-las ao espaço escolar e debater sobre raça e gênero sob a égide da leitura e análise de textos produzidos por mulheres permite a ampliação tanto das discussões sobre esse assunto quanto do repertório cultural dos estudantes.

Ao longo do itinerário de leitura, trabalhamos uma narrativa longa que foi entremeada com leituras de narrativas curtas e vídeos, escritos e produzidos por mulheres, dando ênfase à pluralidade cultural das produções. As autoras trabalhadas são Chimamanda Ngozi Adichie, Lygia Fagundes Telles, Conceição Evaristo com os textos **Hibisco roxo**, “Venha ver o pôr do sol”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, respectivamente. As apresentações em vídeo consistem na palestra dada por Chimamanda Ngozi Adichie e intitulada **O perigo de uma história única**, e a série **Gênero: feminino**, produzida pela Folha de São Paulo com reportagens que discutem os diversos aspectos da violência contra a mulher no Brasil. A seleção dos textos é crucial para definir como será o encontro deles com os leitores, pois, como defende Dalvi (2013), o primeiro critério para a escolha dos textos a serem lidos deve ser a qualidade literária das obras:

os textos literários estudados na disciplina de português na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar. (Dalvi, 2013, p. 80)

A literatura escolar, portanto, não deve se limitar ao entretenimento ou à mera instrução, mas deve ser uma experiência que amplie horizontes e estimule o pensamento crítico.

Seguindo a perspectiva da autora e pautada na lei 10639/03, os critérios para a escolha dos textos não desprezaram a importância do estético, deixando o literário e o artístico em segundo plano, mas priorizou-se a autoria feminina negra e a proposta de temas que impliquem uma ampla reflexão política sobre a sociedade em que vivemos e de que maneira essas reflexões afetam a nossa visão de mundo e permitem que se abram novas perspectivas acerca dessas discussões. O objetivo principal é, pois, levar às aulas textos de autoria feminina – majoritariamente negra – com representações multiculturais e reflexões históricas, culturais e socioeconômicas, muitas vezes, evitadas no espaço escolar.

2.2 DOS TEXTOS

2.2.1 Literatura, história e violência: representações de realidades possíveis

A relação entre a literatura e a história é complexa, heterogênea e dialógica. Os textos ficcionais refletem frequentemente eventos históricos, contextos socioculturais e políticos, oferecendo uma visão única das experiências humanas. O adjetivo única, neste contexto, se aplica ao caráter ímpar dessa simbiose, já que dialoga com as perspectivas subjetivas do autor e seu modo de enxergar a vida. Como sujeitos situados histórico, sócio, cultural e politicamente, não há como desatar o elo que existe entre as obras produzidas e o momento histórico (social e político) no qual o autor se insere.

Evidentemente, as obras literárias não reproduzem a história, e nem querem fazê-lo, contudo elas refletem uma interpretação muito particular da realidade, carregada de percepções subjetivas sobre os fatos. É olhar para fora com o olho de dentro, ou seja, é contar aquela história a partir de uma visão íntima da realidade.

Nesse sentido, o texto literário revela a visão dos autores sobre temáticas do seu tempo e com olhar do seu tempo. Logo, as escolhas textuais dessa pesquisa também estão relacionadas às interpretações das autoras em questão sobre temas que perpassam suas histórias. O ponto de interseção das obras literárias presentes neste itinerário de leitura é a escrita feminina, entretanto cada autora tem seu próprio modo de enxergar a vida e os fatos e contar para nós pedaços de suas histórias através do seu dizer literário. Portanto, podemos afirmar que os fatos são prismas que refratam a luz em diferentes cores, os textos. Essa perspectiva nos permite ver a concretude de maneira multifacetada, enriquecendo nossa percepção da realidade e influenciando nossas interações com o mundo ao nosso redor.

Outro ponto em comum entre as obras selecionadas para o itinerário de leitura é a violência – física e simbólica – por que passam as mulheres personagens. É importante relacionar essa aproximação à história das mulheres contemporâneas, ou seja, a violência é um tema que perpassa a universalidade das histórias femininas. A violência sofrida por Beatrice, em **Hibisco roxo**, constantemente espancada e silenciada por um marido extremamente controlador, poderia acontecer na Nigéria – país onde se ambienta a narrativa – ou aqui no Brasil. Logicamente, uma mudança de cenário implica nuances distintas, reflexos das culturas heterogêneas, contudo é histórico e universal esse tipo de experiência. Podemos

falar, em concordância com Jaime Ginzburg, que a violência se constrói na literatura como algo material e histórico, já que não se trata de uma manifestação desconectada do tempo e do espaço. A literatura é “produzida por seres humanos, de acordo com suas condições concretas de existência” (Ginzburg, p.8, 2013), isso inclui tensões e traumas sociais.

Os tempos recentes são marcados por uma presença significativa da violência social, em diversos níveis. No Brasil, por exemplo, não é excessivo dizer que vemos algo relacionado ao tema nos telejornais diariamente. Isso posto, não será difícil notar as convergências com o texto de Conceição Evaristo, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, cuja narrativa nos mostra as consequências da violência na favela: há a morte de uma criança. Com quantas Zaítas já nos deparamos por nosso caminho? A violência é uma constante no campo da experiência humana e a exposição cotidiana desses problemas é feita de maneira massiva. Nesse sentido, não surpreende que as reações à violência sejam apáticas, quase como se nós estivéssemos sedados às reações sensíveis baseadas na empatia. A sociedade encara como mais um caso, e o sistema continua funcionando protegido contra o risco de um colapso mental (Ginzberg, 2013). Por isso, a literatura é importante: a leitura de textos literários é capaz de quebrar a concepção automatizada do real, nos propiciando o estranhamento, a reflexão empática sobre o outro e sobre questões éticas. Evidentemente, no meio acadêmico, espera-se que a violência seja um tema estudado pelos pesquisadores de ciências sociais, ciências políticas e história, entretanto, Ginzberg (2013), em sua pesquisa sobre literatura e violência, enfatiza que

Existe uma conexão direta entre estética e ética. O modo como nossa percepção funciona no campo artístico está veiculado ao modo como organizamos nossos valores nas percepções cotidianas. As interpretações que realizamos de obras, de modos mais ou menos conscientes, constituem parâmetros de discernimento. No caso de um assunto grave como a violência, os modos como reagimos a imagens artísticas de destruição interferem, com mediações que não necessariamente controlamos, em opiniões e posições a respeito de questões sociais e históricas. Se lemos em um livro cenas em que um ser humano agride outro – em uma chave cômica ou trágica – e reagimos a essa cena de modo empático, essa reação é parte de nossa educação ética. Ela poderá ser relevante, quando tivermos de tomar posição a respeito de um problema referente à integridade do outro no horizonte social (Ginzberg, 2013, p.25).

Embora a literatura não possa eliminar a violência, a leitura de textos literários nos provoca em direção à sensibilização e à construção de orientações éticas individuais e

coletivas. É desse lugar que emergem os textos lidos pelos alunos durante o itinerário de leitura concebido por esta pesquisa: as reflexões reverberam algumas concepções da violência, principalmente a sofrida por mulheres durante muito tempo, no intuito de incomodar, gerar desconforto frente a uma situação, e engendrar pensamentos que culminem em discussões éticas sobre a realidade. As análises das obras que seguem são pautadas em teorias de críticos especializados em união às minhas perspectivas. Em consonância às ideias acerca da leitura subjetiva defendidas por mim nesta pesquisa, essas perspectivas só foram apresentadas aos alunos após o momento inicial de leitura e conversa literária a fim de não influenciar as interpretações que surgiriam de suas reverberações narcísicas.

2.2.2 Hibisco roxo: a essência de uma flor rara

Chimamanda Ngozi Adichie é uma contadora de histórias. Não usa a linguagem da teoria para nos convocar a reflexão sobre as tessituras da vida, tendo as palavras e os silêncios como os responsáveis pela construção dos sentidos. O texto é trabalhoso, não no que tange à linguagem, mas em como nos coloca frente às experiências das pessoas. Sim, das pessoas, porque sua escrita tem rastros do que Conceição Evaristo (2008) conceitua como “escrevivência”⁵, em uma literatura que reivindica a ideia de humanidade enquanto revê os efeitos destrutivos da dominação colonial na mente e nos corpos negros. Ela fala da Nigéria, mas há um mundo ali.

“Talvez, depois da aula, você devesse parar de sair correndo daquele jeito e ir caminhando com a gente até o portão. Por que você sempre sai correndo?” (Adichie, 2011, p.57). Foi a pergunta destinada a Kambili, protagonista de **Hibisco roxo**, romance de estreia da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que traz na sua obra as diferentes perspectivas culturais e políticas da Nigéria, enquanto nos ajuda a desvendar os mistérios e os silêncios de Kambili, uma adolescente extremamente reprimida, tímida, sem amigos e que mal consegue dialogar com aqueles que se aproximam dela; mas que vive uma ebulição interior na busca entre a felicidade de ser livre e a necessidade de agradar o pai. A menina te

⁵ Escrevivência é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta.

leva pela mão com delicadeza e vai discutindo sua vida e seus anseios, seus medos, suas angústias e o sentimento de solidão.

O livro começa com a narrativa do domingo de Ramos e de como as coisas começaram a dar errado em sua casa. “As coisas começaram a se deteriorar lá em casa quando meu irmão, Jaja, não recebeu a comunhão, e papa atirou seu pesado missal em cima dele e quebrou as estatuetas da estante. Havíamos acabado de voltar da igreja.” (Adichie, 2011, p. 9). Nas primeiras linhas, somos apresentados a Eugene, famoso industrial nigeriano, que mantém a família sob as regras severas de um pai rigoroso e católico extremista. Kambili, seu irmão, Jaja, e sua mãe, Beatrice, vivem em um ambiente privilegiado, em uma casa grande, com motoristas, empregadas e cozinheiros a sua disposição. No entanto, sofrem diferentes tipos de violências físicas e psicológicas vindas desse pai que é o paradoxo em pessoa: temido pela família e amado pela comunidade.

Devido a esse tipo de criação, Kambili é uma menina que pouco se expressa, se esforça para agradar ao pai e para falar aquilo que ele quer escutar, sofrendo todas as vezes que não consegue cumprir algo que o deixaria contente.

Sob a perspectiva da narradora, nós leitores acompanhamos a sua vida na escola, a relação com os colegas de classe e com a própria família, seu isolamento e a abertura de uma possibilidade de ser feliz, de sorrir, de fazer o que se tem vontade. Tudo isso tendo como pano de fundo a opressão política enfrentada na Nigéria, a quebra de alguns estereótipos ocidentais que recaem sobre todo o continente africano, os efeitos da colonização branca no país, além de críticas ao apagamento da cultura local. Em diversos momentos, Kambili puxa você para o seu universo, sua falsa quietude e suas agonias e você se vê ali de mãos dadas àquela adolescente, querendo abraçá-la, vivendo em seu lugar ou agindo como outros personagens daquela história que, apesar de expressar especificidades de outro país, situado em outro continente, com um caráter cultural bem diverso, têm um pouco de nós mesmos, pois o livro possui esse poder de desnudar uma realidade abusiva vivida em diferentes cenários por brasileiros e nigerianos; fala de desejos humanos que versam sobre a liberdade de ser quem se é sem negar sua ancestralidade e sua cultura e aí é mais fácil compreender porque a protagonista sempre sai correndo.

Kambili é uma adolescente que carrega as particularidades de sua cultura e seu meio social, aliada à universalidade da personagem que se delineia extremamente possível e reconhecível em nós mesmos. É uma garota comum, de 15 anos, que poderia ter sido de sua sala de aula, crescendo diante dos nossos olhos em uma perspectiva dual: por um lado vemos a Kambili tímida, que mal se expressa, se escondendo na adolescente que os personagens

conhecem; entretanto, a protagonista se abre para nós leitores, nós a conhecemos como ninguém, experimentamos seu furacão e testemunhamos suas muitas camadas que só são possíveis de acessar se estivermos dispostos a mergulhar em seus pensamentos.

Quando falamos de sentimentos humanos (como a descoberta do amor, o medo, a vontade de ser diferente, de fazer diferente), nos conectamos todos, em algum nível, pois não é difícil olhar para trás e perceber que já vimos tudo aquilo acontecer de perto, que já estivemos lá, porque é algo comum a todos. Por ser absurdamente real, Kambili consegue nos puxar para sua história, nos colocar sentados em sua cama, dividindo o som do silêncio e seus pensamentos como amigos que ela não poderia ter. Com muita habilidade, Chimamanda engendra essa voz da protagonista que emerge em um relato com a crueza de quem conhece a dor e a delicadeza de quem desconfia que a vida seja muito mais que missas, duras exigências e constantes agressões físicas e psicológicas.

A obra, originalmente escrita em inglês, teve tradução feita por Julia Romeu que optou por manter os trechos em igbo e o destaque em itálico do original. Esta escolha manteve a etnicidade na tradução, o que permitiu a prevalência das identidades e culturas nigerianas.

2.2.2.1 A multiplicidade das histórias

O que lhe vem à cabeça quando falamos de países africanos? Para a maioria dos ocidentais brancos são as guerras, catástrofes, doenças e fome. Entretanto, a história de um continente não pode ser simplificada a partir de uma única perspectiva.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história. (Adichie, 2019, p. 26)

[...]

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adichie, 2019, p. 32)

Acreditando em uma narrativa singular sobre uma cultura de um grupo ou pessoas, ignoramos outras nuances possíveis, o que gera uma visão distorcida e superficial da realidade e é esse ponto de onde partem os preconceitos, os estereótipos e a discriminação. É importante ressaltar que, com relação a sua escrita, Chimamanda “demonstra clara preocupação em

refutar a visão distante e estereotipada que se construiu sobre a África pós-colonial, principalmente de seu país de origem.” (Oliveira, Pinheiro, 2019, p. 227).

Hibisco roxo nos mostra a Nigéria em todas as suas múltiplas possibilidades e cores. Kambili e sua família vivem confortavelmente em uma casa grande, com muitos empregados à disposição e tudo que o dinheiro pode comprar, e o pai permitir, a seu alcance. Eugene, o patriarca, é dono de fábricas e de um jornal, e é extremamente rico. Em contrapartida, sua irmã Ifeoma é uma professora universitária, viúva, que cria com alguma dificuldade seus três filhos. A profissão não é muito valorizada lá. Qualquer semelhança é mera coincidência. É mesmo? Quão diferente somos das pessoas que habitam a narrativa? Quantos caminhos são possíveis lá e aqui?

A leitura da obra possibilita o leitor se reconhecer na humanidade de personagens de outro continente e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade daquele universo, ser apresentado à cultura nigeriana com suas comidas típicas, vestimentas, comportamentos e religiosidade. Não é mais do mesmo: é a Nigéria ali, do jeito que verdadeiramente é. É a opressão política caminhando lado a lado à esperança da liberdade; é a colonização europeia disputando espaço com os cantores pops nacionais; é o canto dos ancestrais em consonância com o moderno; é a vida que exala diferentes sentidos e facetas. É a história sempre numa relação dialógica de disputa mostrando que tudo tem mais de um lado: a Nigéria, Eugene, Kambili e nós mesmos: “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 33).

2.2.2.2 Violência patriarcal e feminismo: as deusas

Chimamanda é uma autora conhecida por sua luta pelas causas feministas. Em seu famoso discurso **Sejam todos feministas**, a autora se coloca como defensora consciente dos direitos das mulheres. Suas narrativas não seriam diferentes: trazem diversas questões à tona, como a repressão feminina, a agressão física e psicológica, a pequena importância que as mulheres têm nas tradições do país. **Hibisco roxo** transita nesse olhar, principalmente, mas não só, por meio das personagens femininas Kambili, Beatrice, Ifeoma e Amaka. Cada uma a seu modo vivencia essas questões e nos convida a reflexão. Kambili é uma adolescente perspicaz, enclausurada em um apagamento cotidiano, sob regras rígidas, medo e silêncio. Aliás, são os seus silêncios – pensamentos – responsáveis por tecer a narrativa, costurando os

diálogos em retalhos. Beatrice é uma esposa extremamente reprimida que aceita as violências do marido direcionadas a ela e aos filhos em nome de uma posição respeitável. Ela é a personificação da ideia de mulher africana tradicional.

No início do romance, Kambili narra o momento em que sua mãe conta que estava grávida; é um relato fragmentado, já que a mãe costumava falar pouco, de uma mulher que se sente grata pelo marido não tê-la abandonado por ela não ter gerado mais filhos, o que parece ser muito valorizado naquela sociedade:

Deus é fiel. Depois que você nasceu e eu sofri aqueles abortos, o povo da vila começou a falar. Os membros da nossa *umunna* até mandaram pessoas para falar com seu pai e insistir que ele tivesse filhos com outra mulher. Tinham tantas filhas disponíveis, muitas das quais formadas em universidade e tudo. Elas poderiam ter parido muitos filhos, tomando conta da nossa casa e nos expulsando, como a esposa do senhor Ezendu fez. Mas seu pai ficou comigo, ficou conosco (Adichie, 2018, p. 26).

Em resposta à mãe, Kambili concorda que o pai mereça elogios por este comportamento, mesmo desconfiando que os abortos sofridos por Beatrice não fossem tão naturais como a mãe afirmava. A menina descortina pra gente o “mistério” dos abortos, e o porquê de sua desconfiança de que não eram espontâneos, a partir de suas perspectivas veladas e estilhaçadas, como todas as relações na casa:

Eu estava no meu quarto após o almoço, lendo o capítulo V da Epístola de Tiago porque eu ia falar das raízes bíblicas da unção dos doentes durante a hora da família, quando ouvi sons. Pancadas pesadas e rápidas na porta talhada à mão do quarto dos meus pais. Imaginei que a porta estava emperrada e que Papa estivesse tentando abri-la. Se imaginasse aquilo sem parar, talvez virasse verdade. Eu me sentei, fechei os olhos e comecei a contar. Contar fazia o tempo passar um pouco mais rápido, fazia com que não fosse tão ruim. Às vezes, acabava antes de eu chegar ao número vinte. Eu estava no dezenove quando o som parou. Ouvi a porta se abrindo. Os passos de Papa a escada pareceram mais pesados, mais desajeitados do que o normal.

Saí do quarto no mesmo segundo que Jaja saiu do dele. Ficamos no corredor, vendo Papa descer. Mama estava jogada sobre seu ombro como os sacos de juta cheios de arroz que os empregados da fábrica dele compravam aos montes na fronteira com Benin. Ele abriu a porta da sala de jantar. Ouvimos a porta da frente sendo aberta e o ouvimos dizer algo para o homem que guardava o portão, Adamu.

– Tem sangue no chão – disse Jaja. – Vou pegar a escova no banheiro.

Limpamos o filete de sangue, que fez uma trilha no chão como se alguém houvesse carregado uma jarra furada de tinta

vermelha lá pra baixo. Jaja escovou o chão e eu passei um pano depois (Adichie, 2011, p. 39).

A cena de angústia e medo retratada acima demonstra como aquele homem se impunha como figura de autoridade por meio da violência, bem como a recorrência em que isso acontecia dada a desenvoltura com que reagem Kambili e Jaja àquela agressão. Em **O feminismo é pra todo mundo**, hooks afirma que “A violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outro por meio de várias formas de força coercitiva” (hooks, 2018, p. 74). A autora ainda complementa que esse tipo de violência doméstica – que inclui a violência de homens contra mulheres, em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo ou de adultos contra crianças – está intimamente ligado ao sexismo, ao pensamento sexista e à dominação masculina. Temos, portanto nesse trecho, a descrição da violência patriarcal a que está submetida aquela família, já que, além de serem agredidos por Eugene, os membros também são forçados a testemunhar atos violentos.

Ao longo do romance, a violência que era retratada de maneira sutil, vai sendo desvelada à medida que a jovem e a mãe se conectam a outras realidades possíveis, por meio das figuras da Tia Ifeoma e de Amaka. Ifeoma, irmã de Eugene, apresenta-se como uma perspectiva de representação feminina que se contrapõe a Beatrice:

Tia Ifeoma era tão alta quanto Papa, com um corpo bem proporcionado. Andava rápido, como alguém que sabia exatamente aonde ia e o que ia fazer lá. E falava da mesma maneira que andava, como se quisesse dizer o máximo de palavras no menor tempo de espaço possível. (Adichie, 2018, p. 79)

Rafaella Cristina Alves Teotônio, em **Sobre identidades e diferenças: as relações de alteridade em Hibisco roxo de Chimamanda Ngozi Adichie**, defronta essas duas personagens como a demonstração da pluralidade das mulheres naquele contexto social e dentro da narrativa da autora:

Beatrice, esposa de Eugene é uma personagem silenciosa na trama sofre constantes ataques violentos do marido, mas continua a se submeter a este, que assim como Kambili também admira. Na narrativa de **Hibisco roxo**, a alteridade exercida entre Beatrice e tia Ifeoma demonstra a visão plural de Adichie ao construir seus personagens, mesmo as mulheres, tipicamente marginalizadas, se encontram em suas obras em tons diversos, umas submissas ao machismo e ao patriarcalismo da sociedade,

outras, em vias de libertação ou desafiadoras do sistema que as oprime (...) (Teotônio, 2011, p. 8-9).

Portanto, Ifeoma assume, em **Hibisco roxo**, a possibilidade de transgredir ao sistema patriarcal e religioso extremista. Uma professora universitária, mãe de três filhos, viúva, e que decidiu não se casar novamente. Essa escolha de criar os filhos sozinha mostra, aliás, como a personagem subverte o que está imposto naquela sociedade. Apesar de apresentarem, inicialmente, atitudes opostas, Beatrice e Ifeoma tinham uma relação baseada no companheirismo e no apoio. Tanto que, consciente dos abusos do irmão, Ifeoma tenta afastar os sobrinhos e sua cunhada dele: após mais um evento de agressões, Beatrice decide ir a Nsukka em busca de conforto e consolo, e conta com franqueza sobre a violência sofrida.

– Não sei se a minha cabeça está boa [...] Saí do hospital hoje. O médico me mandou descansar, mas peguei o dinheiro de Eugene e pedi a Kevin que me levasse até o parque. Chamei um táxi e vim pra cá.

[...]

Mama olhou em volta. Manteve os olhos fixos no relógio da parede durante algum tempo, o que estava com um dos ponteiros quebrados, e então se dirigiu a mim:

– Sabe aquela mesinha onde guardamos a Bíblia da nossa casa, *nne*? Seu pai quebrou-a na minha barriga [...] Meu sangue escorreu todo por aquele chão antes mesmo de ele me levar ao St. Agnes. Meu médico disse que não pode fazer nada para salvá-lo.

[...]

– Eu estava grávida de seis semanas.

[...]

Mama chorou por muito tempo. Chorou até minha mão, que estava presa na dela, começar a adormecer [...] Papa telefonou naquela noite, quando estávamos sentados em volta da lâmpada de querosene na varanda. Tia Ifeoma atendeu e depois veio dizer a Mama quem tinha sido.

[...]

Ela foi para o quarto de ti Ifeoma e ligou para Papa [...]

– Nós vamos amanhã. As crianças e eu [...]

– Vão para onde? –perguntou tia Ifeoma.

– Para Enugu. Vamos voltar para casa.

[...]

– Fique pelo menos alguns dias, *nwunye m*, não volte tão cedo. Mama balançou a cabeça. Não havia nenhuma expressão em seu rosto, a não ser um sorriso duro (Adichie, 2018, p. 262-264).

Apesar de não ter aceitado ficar mais tempo, por medo das represálias a que ela e seus filhos seriam submetidos, aquela ida a Nsukka mudou a percepção de Beatrice sobre sua vida.

A partir de seu retorno, em uma atitude desesperada, por não ver nenhuma possibilidade que permitisse o fim daquela situação por que a família passava, Mama passa a envenenar, cautelosamente, o chá que Eugene bebia todos os dias. Nota-se, portanto, que, ao se deparar com uma nova perspectiva de vida, com mais esperança e liberdade, Beatrice dá um basta naquele cenário opressor e violento em que se encontrava. Essa abertura de novos olhares também acontece com Kambili em contrapor-se a sua prima Amaka.

Amaka, filha de Ifeoma, possui a mesma idade da prima, mas é muito diferente dela. É uma adolescente cheia de questionamentos e que não abaixa a cabeça para aquilo que não acredita. Kambili a descreve como:

[...] uma cópia da mãe, só que adolescente e mais magra. Ela andava e falava com ainda mais rapidez e propósito que tia Ifeoma. Só seus olhos eram diferentes; não tinham a ternura incondicional dos olhos de tia Ifeoma. Eram olhos interrogativos, que faziam muitas perguntas e não aceitavam muitas respostas [...] (Adichie, 2018, p. 86-87).

É notório que Kambili é o reflexo de sua mãe, assim como Amaka é o reflexo de Ifeoma, e é no encontro com essas mulheres que Mama e Kambili se abrem para o novo. A ida a Nsukku e o convívio entre essas mulheres possibilitou uma mudança na atitude das duas.

Amaka, junto à mãe progressista, assinala a afronta ao poder baseado na diferença de gênero em uma coletividade ainda regida pelo patriarcalismo. Mesmo ainda permanecendo em uma condição marginalizada, elas desafiam o sistema opressor: a mãe não valoriza a instituição do casamento, muito menos a resignação a um marido, e a filha não tem medo de contestar as prescrições do cristianismo com que convive, sabendo aproveitar o que a sua idade tem a oferecer sem qualquer temor, usando roupas que realçam seus atributos físicos. Sob influência de ambas, o desejo de transgressão vai crescendo em Kambili progressivamente (Oliveira, Pinheiro, 2019, P. 230).

A tomada de consciência de que aquilo que vivenciava era brutal também se revela na linguagem, afinal, Kambili se dá conta de seu silenciamento. Entendido como a restrição de pensamentos ou expressões impostas na vida social, o silenciamento se constrói como ferramenta de controle patriarcal, sendo usado por Eugene para calar as vozes e as vontades daquela família. Somente a partir das conexões com Ifeoma e Amaka, Kambili e Beatrice conseguem se libertar dessa anulação e se impulsionam para o futuro com a força do recomeço e a energia da transformação. A narradora do início, presa em si mesma, com medo das punições do pai, vai se modificando a partir do momento que enxerga novas possibilidades de ser, consciente de sua importância e, principalmente, entendendo que há

lugar para a nova Kambili. De acordo com Oliveira e Pinheiro (2019), esse processo inicial da personagem é motivado pela busca de autoconhecimento, em que ela se mostra descobrindo que aquela realidade opressora não é a única possível a ser seguida: a jornada poderia ser diferente.

A força dessas mulheres se desenha nas escolhas que elas tomam no decorrer da história. O poder está com elas e, apesar de algumas escolhas não serem as que tomaríamos, conseguimos sentir toda a potência dessas mulheres.

2.2.2.3 Efeitos da colonização inglesa na Nigéria

Como se domina um povo? Proíbe-se sua língua e se constrói a ideia de que o que vem de fora, mais precisamente da Europa, é o que se pode considerar como civilizado. A gente sabe como é, afinal também sofremos uma colonização europeia e precisamos resgatar a nossa Cultura. Entretanto a Nigéria só conseguiu sua independência do Reino Unido em 1960 e logo começou a sofrer diversos golpes militares, foram oito no decorrer do século XX. A partir desse contexto, **Hibisco roxo** nos permite enxergar um pouco sobre a história política do país através do olhar de uma menina de 15 anos ao observar, durante a guerra do Biafra⁶, a sua família, todas as contradições e os costumes que diferem seu núcleo familiar e o núcleo de sua prima Amaka.

No decorrer da narrativa, observamos como se dá o processo de colonização de um povo e que nem sempre se apresenta apenas pela violência física, por meio do pai de Kambili. Eugene, como o próprio nome sugere, é o responsável por trazer à tona o apagamento da cultura ancestral em detrimento da cultura eurocentrada e seus efeitos. Ele é um homem negro que teve sua educação em uma escola católica, administrada por missionários que o catequizaram. Espelha suas atitudes no que considera o “povo civilizado” e abomina qualquer um que não se converta e faça “as coisas do jeito certo” (Adichie, 2018, p.75). Para ele, quem não segue os preceitos da religião católica está vivendo em pecado, é ímpio e não merece seu respeito. Os diálogos e pensamentos de Kambili vão tecendo essa significação e formando essa rede. Como no momento em que a garota compara a relação do pai com o avô paterno e o avô materno: Ao avô paterno, Papa-Nnukwu, destinava-se apenas uma pequena ajuda

⁶ Num golpe de Estado, um grupo de oficiais do exército da etnia ibo tomou o poder. Entretanto, em um contragolpe, o novo governo foi derrubado e o povo ibo passou a ser caçado e massacrado no país. Os que conseguiram fugir foram para sua província de origem, Biafra, e se declararam independentes. Como a província era muito rica em petróleo, o governo não aceitou a separação, o que resultou numa guerra sangrenta, entre 1967 e 1970, com mais de um milhão de pessoas mortas.

financeira e 15 minutos da presença dos netos no Natal. Papa-Nnukwu jamais pisaria na propriedade de seu filho “Papa decretou que não permitiria pagão em sua propriedade” (Adichie, 2018, p.70). Eugene já fez uma oferta de ajuda ao pai, construiria uma casa, compraria um carro e contrataria um chofer, desde que o pai se convertesse ao Catolicismo e negasse as suas crenças ancestrais. Com a negativa de Papa-Nnukwu, Eugene cortou relações e só permite que os netos vejam o avô porque foi um pedido da *umunna* (comunidade). Ao avô materno era destinado todo carinho e admiração, pois “fazia as coisas do jeito certo, do jeito que os brancos fazem, não como nosso povo faz agora!” (Adichie, 2018, p.75).

Por meio do olhar de Kambili, compreendemos o processo de conversão não só do pai, mas de uma nação. Eugene valoriza a cultura europeia porque foi catequizado a partir do processo educacional, cujo pilar é a valorização da língua e da cultura inglesa.

Papa quase nunca falava em *igbo*. E, embora Jaja e eu usássemos a língua com Mama quando estávamos em casa, ele não gostava que o fizéssemos em público. Precisávamos ser civilizados em público, ele nos dizia; precisávamos falar inglês. A irmã de Papa, tia Ifeoma, disse um dia que Papa era muito colonizado (Adichie, 2018, p.49-50).

Sabemos que a língua é um importante instrumento cultural de um povo. Quando se descaracteriza a linguagem, as tradições também se enfraquecem. É uma estratégia poderosa de colonização. Achille Mbembe, filósofo camaronês, afirma que há um jogo de poderes instituído pelo sistema colonial por meio da língua:

[...] permanentemente [à]s perspectivas de ganhos e lucros simbólicos e materiais propícios à troca dos idiomas religiosos ancestrais pelos idiomas dos vencedores. Na verdade, desde o início que o [africano] se permite instrumentalizar esta nova modalidade, sendo que quis submetê-la a usos sociais adaptados a contextos, conjunturas e interesses inerentes à sua situação no espaço colonial. (Mbembe, 2003, p.16)

Muitas famílias nigerianas, na atualidade, ainda preferem que seus filhos dominem o inglês, em vez do *igbo*. O idioma ancestral é ensinado nas escolas, como tentativa de recuperação da identidade linguística do país, mas, as marcas da colonização ainda se fazem muito presentes no idioma do país. A própria autora escreveu a obra em inglês, o que lhe possibilitou mais visibilidade.

Mas não só a língua e a religiosidade estão presentes como símbolos da colonização: a cor da pele é também uma questão. Vimos que os missionários eram a representação de um modelo cultural, entretanto é possível apontar dois personagens missionários e a diferença

entre eles. “Ele se mostrou gracioso e ansioso para agradar, como sempre era com os religiosos, principalmente com os religiosos brancos.” (Adichie, 2011, p. 52). O padre Benedict é inglês, branco e a quem Eugene dirige um imenso respeito; já o padre Amadi é negro e tenta conciliar a fé cristã, o respeito à religiosidade e costume de seu povo, o que lhe rende duras críticas por parte de Eugene.

Com esse exemplo também é possível entender o movimento religioso da Nigéria, pois tanto padre Amadi quanto a tia Ifeoma são personagens que mostram a fusão de elementos nessa pós-independência, conciliando crenças e religiosidades sem deixar de serem cristãos, desvelando que o cristianismo em África não pode acontecer da mesma maneira que na Europa.

2.2.2.4 “Há casas que são ciladas”

A frase, retirada do livro **A poética do espaço** (2008), de Gastón Bachelard, poderia ser facilmente relacionada à casa onde Kambili mora com os pais e o irmão. Bachelard, ao descrever a casa como espaço de revelações, argumenta que

não basta considerar a casa como um ‘objeto’ sobre o qual pudéssemos fazer reagir julgamentos e devaneios [...] não se trata de descrever a casa, de detalhar os seus aspectos pitorescos e de analisar as raízes do seu conforto. É preciso, ao contrário, superar os problemas de descrição – seja essa descrição objetiva ou subjetiva, isto é, que ela diga fatos ou impressões – para atingir as virtudes primeiras, aquelas em que se revela uma adesão, de qualquer forma inerente a função primeira de habitar (Bachelard, 2008, p. 199).

Levando em consideração essa perspectiva, a percepção dos espaços é algo de extrema importância no romance. A descrição daquele ambiente luxuoso, muito limpo, espaçoso e rico, se opõe à frieza e à escassez de espaço para que os que nela habitam possam cultivar suas subjetividades. Tudo é controlado pelo pai opressor, que organiza a rotina dos filhos sem deixar espaço para a desordem, o ócio, o devaneio e, conseqüentemente, para o espaço íntimo dos personagens.

Papa gostava de ordem. Isso ficava patente nos próprios horários, na forma meticulosa como ele desenhava as linhas, em tinta negra, cortadas horizontalmente a cada dia, separando a hora de estudar da hora da sesta, a da sesta da hora de ficar com a família, a de ficar com a família da hora das refeições, a das

refeições da hora de rezar, a de rezar da hora de dormir. Papa revisava nossos horários constantemente (Adichie, 2011, p. 30).

É tudo tão previsível que a protagonista se desorganiza quando vê seu irmão fazendo algo fora do esperado:

Peguei meu copo e olhei o suco amarelo e aguado como urina. Bebi tudo de um só gole. Não sabia mais o que podia fazer. Em toda a minha vida aquilo jamais acontecera, nunca. Tive certeza de que os muros da nossa casa iam desmoronar e esmagar as pluméias. O céu desabaria. Os tapetes persas que se estendiam sobre o chão brilhante de mármore iam encolher. Algo ia acontecer. Mas a única coisa que aconteceu foi que eu engasguei. (Adichie, 2011, p. 21)

A casa, que deveria ser um lugar acolhedor, de proteção, assume o papel repressor, como se as paredes e tetos, descritos de modo a dar a ideia de amplitude, fossem movediços na percepção dos habitantes. A amplitude gera sensação de vazio, Kambili vive com muita cautela dentro da própria casa e estabelece uma comunicação silenciosa com o irmão e a mãe, já que não é permitido falar o que se pensa, sobre seus próprios sentimentos ou agir fora da expectativa de Eugene. Mesmo em um lugar confortável, a consciência de bem-estar não se encaixa, posto que o espaço é marcado pelo silêncio e pela violência, daí resulta a dificuldade de Kambili de encontrar uma voz verdadeiramente sua, pois o silêncio era imposto aos habitantes daquela casa.

A vida limitada a conseguir atingir as exigências do pai ganha novas perspectivas com a chegada de uma personagem, a tia Ifeoma. Irmã de seu pai, Eugene, mas bem diferente dele, a tia, professora universitária, mantém suas raízes na cultura nigeriana e não trata os três filhos Obiora, Amaka e Chima de maneira repressora. Toda trama se movimenta à mudança quando Kambili e Jaja vão para casa da tia. “A primeira coisa que notei foi como o teto era baixo. Achei que poderia tocá-lo se esticasse o braço; era tão diferente da minha casa” (Adichie, 2018, p.123-124). A primeira descrição daquele espaço nos remete ao tamanho da casa, ao seu conforto, e, obviamente, a falta de recursos da família da tia. Entretanto, ao vivenciar aquela rotina, Kambili e Jaja experimentam a sensação de proteção; a casa pequena abraça. Parafraseando Bachelard a casa revela um aspecto íntimo, um estado de alma:

[...] Risadas flutuavam acima da minha cabeça. Palavras jorravam da boca de todos, muitas vezes sem procurar nem receber nenhuma resposta. Lá em casa, só falávamos quando tínhamos algo importante a dizer, sobretudo quando estávamos sentados à mesa. Mas meus primos pareciam simplesmente falar, falar, falar. (Adichie, 2018, p. 130)

Lá, encontram uma família que, apesar de passar por dificuldades financeiras, ri junto, faz as orações junto, a todos é dado o direito de opinar e percebe-se o senso crítico apurado dos primos mais velhos quando criticam aspectos da colonização. Amaka, por exemplo, reflete sobre o porquê, ao se crismar, precisava escolher um nome cristão (diz-se europeu). “O que a igreja está dizendo é que só um nome em inglês torna válida nossa crisma [...] E eu não concordo” (Adichie, 2011, p. 286). Ao analisar o contexto, percebemos que Amaka teve poder de escolha e não se juntou aos outros jovens para receber a crisma. Aquele era um espaço de acolhimento, responsável por nutrir seus moradores, um espaço que não aparava as arestas de suas personalidades, ao contrário, as validava.

No começo, Kambili se sente fora daquele contexto, pois não consegue falar e rir tão espontaneamente. Esse seu jeito torna o convívio com Amaka conflituoso, já que a prima interpreta as ações comedidas e pensadas de Kambili como uma forma da adolescente desdenhar dela e de sua família, além da condição financeira deles. Aos poucos, Kambili se deixa enxergar e Amaka se predispõe a ver, levando a protagonista ao caminho de começar a se permitir coisas novas. Nesse novo mundo de possibilidades, a protagonista vai construindo sua personalidade num diálogo constante entre as duas casas, descobrindo novos sentimentos em um processo de amadurecimento, ao mesmo tempo em que ressignifica sua consciência para com as questões políticas do país e repensa sua relação, bem como a da família, de submissão ao pai. De volta à casa dos pais, Kambili rememora a casa da tia Ifeoma:

Depois que mama saiu, fiquei olhando para a porta fechada, para a superfície lisa, e pensei nas portas e Nsukka com sua pintura azul descascando. Pensei na voz musical de padre Amadi, nos grandes buracos que havia nos dentes da frente de Amaka e que aparecia quando ela ria, em tia Ifeoma mexendo o ensopado em seu fogão a querosene. Pensei em Obiora empurrando os óculos para cima do nariz e em Chima enroscado no sofá, dormindo profundamente (Adichie, 2011, p.208).

“O verdadeiro bem-estar tem um passado” (Bachelard, 2008, p.200), portanto não é só no presente que se reconhece os benefícios de um lugar, mas também nas reminiscências desse lugar. A casa de tia Ifeoma é um espaço de privações materiais, mostrando a Kambili e Jaja outra realidade do país, muito diferente da deles, mas o contato com esse espaço muda a forma como os dois sentem e percebem o mundo. Através de Amaka, que tem a mesma idade da protagonista, e os outros familiares, os dois irmãos se conectam com sua ancestralidade e se relacionam com outras “verdades” sobre os fatos, sobre a religião, o que lhes oferece a construção de suas subjetividades a partir de suas próprias perspectivas, bem como a vivência de seus reais desejos.

Em *Nsukka*, com tia Ifeoma e os primos, Kambili e Jaja começam a questionar tudo aquilo que conhecem e acreditam, inclusive a religião, já que naquele espaço o catolicismo convive de forma aparentemente pacífica com as tradições *igbo* da família. Os cantos *igbo* e as histórias do ancestrais habitam aquele lugar, não há tantas regras a seguir e o apartamento, apesar de pequeno em tamanho, amplia os horizontes da protagonista. É um espaço de liberdade, onde as convicções de Kambili e Jaja são postas à prova e eles, finalmente, encontram um espaço íntimo.

2.2.2.5 Comida é identidade

A comida não é apenas uma necessidade física, mas também uma expressão cultural e social que desempenha um papel fundamental na formação e na expressão da identidade individual e coletiva. Todos os seres humanos comem, e todos os grupos humanos têm cultura. O alimento, portanto, também reflete tradições, valores, histórias e conexões sociais, e o ato de comer envolve diversos fatores, atravessados por critérios econômicos, políticos, éticos ou religiosos. Freitas (2003) defende que é em torno da mesa e do alimento que identidades se expressam. Para a autora, comer junto é “um meio de prazer e de desejo, através dos quais mergulhamos nos recônditos das subjetividades alheias” (Freitas, 2003, p.56).

Na obra em análise, a comida nos apresenta a esta parte da cultura nigeriana, e africana, com bolinhos de *fufu*, sopa de *onugbu*, *garry*⁷, e outros pratos típicos da culinária do continente. Ao nos apresentar a esses alimentos, Chimamanda teve o cuidado de pensar naqueles que representariam a culinária cotidiana da Nigéria, com o intuito de nos fazer adentrar naquele ambiente e nos depararmos com a riqueza de elementos. Para nós, brasileiros, há vários pontos em comum com os ingredientes que compõem as receitas, como a mandioca, o inhame e o milho, por exemplo.

“O almoço foi *fufu* e sopa de *ongbu*. O *fufu* estava macio e fofo. Sisi sabia fazê-lo muito bem; ela pilava energeticamente o inhame, acrescentando gotas de água à tigela, suas bochechas se contraindo a cada tum-tum-tum do pilão. A sopa estava grossa, com pedaços grandes de carne cozida e peixe seco e com muitas folhas verde-escuras de *onugbu*.” (Adichie, 2018, p. 18).

⁷Fufu é uma pasta/massa espessa feita à base de milho, mandioca ou arroz (conforme a região); onugbu é uma sopa, que pode ser de carne, peixe ou frango, e se assemelha a nossa moqueca; garry é a farinha de mandioca fresca.

Para além dos aspectos culturais, a comida no texto representa a classe econômica a qual pertencem os personagens. O trecho acima é a primeira descrição do almoço na família da protagonista, observe a fartura nos adjetivos: sopa grossa, pedaços grandes e muitas folhas. Esses elementos linguísticos demonstram que a família tinha acesso a alimentos de qualidade em quantidade e que, portanto, representavam a elite do país. Em contrapartida, nas casas de tia Ifeoma e Papa-Nnukwu, a comida era mais escassa. Na passagem em que Jaja e Kambili fazem a visita anual ao avô, ou quando a narradora descrevia as refeições na casa de sua tia, era a comida uma das responsáveis por mostrar a difícil situação econômica em que se encontravam: “Se eu tivesse carne em minha sopa – disse Papa-Nnukwu –, eu a ofereceria a vocês.” / “Havia pouca carne nas refeições, o pedaço de cada pessoa tinha a largura de dois dedos e o comprimento de meio dedo” (Adichie, 2018, p. 73 e 151, respectivamente). A falta da carne, ou a pouca quantidade disponível, nestes trechos, se contrapõe aos pedaços grandes de carne contidos na sopa da casa de Kambili. É, portanto, a comida um dos instrumentos utilizados pela autora para mostrar o recorte socioeconômico daquela família.

É também o alimento responsável por descortinar outro grande paradoxo contido na obra: a angústia do silêncio nas refeições com Papa e o barulho da leveza na casa de tia Ifeoma. A fartura de comida andava lado a lado ao silêncio e ao medo na hora das refeições, com diálogos controlados e movimentos cuidadosos, enquanto o riso sempre ecoava pela casa da tia, mesmo sem tanta abundância de recursos. “O riso sempre ressoava pela casa de tia Ifeoma e, não importa de que cômodo vinha, se espalhava por todos os outros.” (Adichie, 2018, p. 71). A riqueza na casa da tia era outra: ali, naquele espaço, havia segurança para ser o que se é. Retomando a perspectiva de Freitas sobre o comer junto, é possível visitar os aspectos mais íntimos dos personagens na hora em que todos estão à mesa; no caso de Kambili, é possível perceber a agonia da sua fome, não de comida, mas de liberdade.

2.2.2.6 As flores de plástico não morrem

Como já afirmado, Eugene, o patriarca da família, exercia uma forte pressão sobre a esposa e os filhos. Controlava os horários, exigia perfeição e obediência. Caso não alcançassem êxito em seus desejos, todos sofriam castigos físicos e psicológicos. Dessa forma, apenas a ameaça de não cumprir as exigências desse homem já era o suficiente para que se torturassem, acionando o gatilho da ansiedade, da angústia e da culpa. Tudo era

controlado, não havendo leveza ou prazer, nem mesmo na hora das refeições, tempo no qual também era restrito o direito de falar.

Nas primeiras linhas de **Hibisco roxo**, esse pai joga um missal – livro litúrgico – em direção a seu filho Jaja, depois que ele se recusara a comungar. O livro cai sobre as estatuetas de Beatrice, quebrando-as: “as coisas começaram a se deteriorar lá em casa quando meu irmão, Jaja, não recebeu a comunhão, e papa atirou seu pesado missal em cima dele e quebrou as estatuetas da estante.” (Adichie, 2018, p. 9). Esse momento é visto pela narradora como o início de uma nova jornada, e, simbolicamente, a quebra das estatuetas representa a ruptura daquele pacto silencioso e violento, já que as estatuetas se revelam como metáforas do pacto feito silenciosamente por essa mãe para manter a sua família estruturada:

– Sinto muito que suas estatuetas tenham quebrado, Mama. Ela assentiu rapidamente, e depois balançou a cabeça para indicar que as estatuetas não eram importantes. Mas eram, sim. Anos antes, quando eu ainda não entendia, eu me perguntava por que ela limpava as estatuetas sempre depois de eu ouvir aquele som que parecia ser de alguma coisa batendo na porta pelo lado de dentro. Os chinelos de borracha de Mama não faziam barulho nos degraus, mas eu sabia que ela havia ido lá pra baixo quando ouvia a porta da sala de jantar sendo aberta. Eu descia e a via parada ao lado da estante de vidro com um pano de prato encharcado de água e sabão. Ela dedicava pelo menos 15 minutos a cada estatueta de bailarina. Nunca havia lágrimas em seu rosto. Da última vez, há apenas três semanas, quando seu olho inchado ainda estava da cor preto-arroxeadada de um abacate maduro demais, Mama rearrumara as estatuetas depois de limpá-las. (Adichie, 2018, p. 17)

É possível perceber, por meio do olhar de Kambili para sua mãe, que a violência era uma constante e, de alguma forma, Beatrice elaborava aquela violência sofrida por meio das estatuetas. As bailarinas dançavam conforme a música que lhes era confiada, com graça e leveza. Ao quebrá-las, há também uma ruptura no seio familiar. Aquela família não será mais a mesma a partir daquele dia, não há mais disposição para aguentar a violência de Eugene. E, a partir daquele dia, Beatrice não vê mais meios de fugir daquela situação “não foram apenas elas que se quebraram, mas todo o resto” (Adichie, 2018, p.22).

Esse ambiente familiar de repressão e violência também se concretiza como uma metáfora da situação política da Nigéria, onde o medo se instala ao se pensar em ir de encontro às vontades e ideologias da figura de poder. E, quando isso acontece, a violência é usada como maneira de reprimir ações similares. É o que acontece com a família de Eugene.

É o que acontece com Ade Coker, editor chefe do jornal Standard, cujas denúncias ao Estado o levam primeiro à prisão e tortura e, depois, à morte.

2.2.2.7 Simbologia das flores

As plantas são como nós: possuem diferentes cores, formatos, fragrâncias. Na espiritualidade, são associadas à proteção e boas energias. Em um romance cujo título é **Hibisco roxo**, a natureza acompanha os sentimentos dos personagens e das casas. Não por acaso toda a narrativa se costura a partir do olhar de Kambili para as plantas, metaforizando a própria vida. Os bougainvilles, os girassóis, os coqueiros, as casuarinas e, principalmente, os hibiscos roxos se transformam em símbolos que nos dão pistas sobre como as transformações psíquicas, bem como a descoberta amorosa desabrocharam na história da protagonista.

No jardim da casa de Eugene imperavam os hibiscos vermelhos, a cor vermelha está relacionada ao poder e à vitalidade. Já no jardim de tia Ifeoma, a flor ganha uma nova possibilidade: “– Isso é um hibisco, não é, tia? – perguntou Jaja, olhando uma planta que havia perto do arame farpado. – Não sabia que existiam hibiscos roxos” (Adichie, 2018, p. 138); o roxo é uma cor que muitas vezes está ligada à renovação e à transformação, o hibisco roxo se coloca na narrativa como a representação do desabrochar dos personagens na busca de suas construções identitárias. Quando Jaja traz as sementes de hibisco roxo e as joga no jardim, figurativamente, leva para aquele lugar a possibilidade de transformação:

Mais perto da casa, os coloridos arbustos de hibiscos se esticavam e tocavam uns aos outros, como se estivessem trocando pétalas. Os arbustos de hibiscos roxos começaram a florescer lentamente, porém a maioria das flores ainda era vermelha (Adichie, 2018, p.15).

Os hibiscos roxos, raros e ainda poucos no jardim da casa de Kambili, aparecem como metáforas do desabrochar da protagonista: as sementes que foram jogadas ali, vingaram e estão florescendo lentamente, assim como Kambili desabrocha lentamente no decorrer das linhas. A passagem representa a exata significação do que está para florir bem diante de nós. São a representação da curva visível e invisível da menina de antes e da que virá a ser. Kambili associa os hibiscos roxos a uma liberdade que vai além da política. A flor é sempre mencionada como uma possibilidade de uma nova perspectiva, é como se, junto às sementes de hibiscos roxos, também tivessem vindo sementes de liberdade, que são regadas pelas conexões com a família, a cultura e a religião *igbo* construídas por Jaja e Kambili.

Além da beleza da transformação, a flor do hibisco está atrelada às diversas simbologias representativas da força feminina. Na cultura egípcia, a flor estava ligada a deusa Ísis, representante da força maternal e amorosa; já a mitologia grega colocava a flor como representante da deusa Afrodite. É notório, pois, que em diversas culturas e de maneira mais ampla a flor de hibisco está associada à força feminina, vinculada à delicadeza, à sensibilidade, à maternidade, mas também à coragem.

O hibisco é uma planta bem adaptável que se acomoda em diversos climas, assim como as personagens femininas que precisam se adequar a alguns costumes e tradições para poder viver em paz. Beatrice e Kambili se adaptam à dureza de Eugene; Ifeoma se adapta à vida dura de professora e à solidão após perder o marido. A flor vem do jardim de Ifeoma, lugar onde Kambili e Jaja experienciam a liberdade de se criar laços verdadeiros, sendo quem se é. Esse encontro com a tia e os primos trouxe para os irmãos outras narrativas a respeito da vida, outros mundos, cujas nuances eram desconhecidas até então. Assim o hibisco roxo, uma variedade rara de origem africana que aparece na narrativa como um experimento de uma amiga botânica de Ifeoma, talvez possa representar o contemplar das diferenças, daquilo que não é igual, e não precisa ser, mas se funde, criando perspectivas distintas e possíveis.

2.2.2.8 E o que floresce?

As contradições são marcas presentes durante toda a tessitura textual. Estão na relação de Papa como os filhos, que nutrem a vontade de agradá-lo e o medo de não obedecerem às suas vontades. “Deus nos salvará. disse eu sabendo que Papa gostaria de ouvir isso sem dúvida sem dúvida concordou o Papa sentindo ele esticou a mão e pegou a minha e eu senti como se minha boca estivesse cheia de açúcar derretido” (Adichie, 2018, p. 32). Aparecem também nos laços criados com Beatrice que, apesar de ter sofrido diversos abortos devido às agressões sofridas, sente gratidão a esse marido que não buscou outras mulheres para lhe dar mais herdeiros. E sucede com o próprio Eugene que, como dono do jornal Standard, denuncia os abusos praticados pelo Estado, no entanto, age da mesma forma repressora em sua vida privada. A contradição é uma característica extremamente humana, e reflete a complexidade e a ambiguidade inerentes à condição humana.

A autora, costurando toda a narrativa com elementos contraditórios, nos mostra, além da humanidade dos personagens, as lutas internas com impulsos contraditórios, desejos opostos e crenças conflitantes. O fio da narrativa é o fio da humanidade; a busca pelo poder e pela liberdade: o que há de mais humano? Inclusive, a liberdade, que é alcançada por essa

família no fim do texto, vem carregada pela sua privação, bem como sobre a significação de amor que costura as relações existentes ali. É Beatrice que, cansada das agressões sofridas por ela e pelos filhos, envenena o marido, contudo é Jaja, o filho mais velho, quem assume a culpa pelo homicídio no lugar da mãe. O que, à primeira vista, parece um labirinto obscuro, se coloca na narrativa como um caminho de esperança, alívio e liberdade para aquela família.

Estou rindo. Coloco o braço em volta do ombro de Mama e ela se recosta em mim e sorri. Lá em cima, nuvens que parecem algodão tingido pairam bem baixas, tão baixas que sinto que posso esticar o braço e espremer a água delas. As novas chuvas vão cair em breve (Adichie, 2018, p. 321).

A leitura de **Hibisco roxo** viabiliza a oportunidade de diversificar as matrizes do conhecimento e ver no outro, tão diferente e tão igual, suas diversas facetas, não permitindo se convencer com a unilateralidade das histórias e das pessoas. Ouvir a história de Kambili é abrir o olhar para a reflexão da crítica política e social, mas também se perder nos labirintos do dizer literário da autora.

Se embrenhar pela literatura nigeriana é derrubar fronteiras e penetrar num novo território, descobrindo que aquele ‘Outro’ pode ser um ‘mesmo’, aproveitando a distância do olhar para buscar entendimento e diminuir as lacunas culturais deixadas ao longo dos séculos. É averiguar as relações colonizador versus colonizado, feminismo e patriarcado, e encarar tópicos tão cruciais para a crítica pós-moderna, na busca por reconstruir o olhar do leitor (Ventura, 2020, p. 281).

O texto de Chimamanda desafia a visão ocidentalizada, promovendo um “deslocamento de olhar” que convida o leitor a desconstruir paradigmas arraigados, reconstruir sua percepção sobre o outro e refletir sobre sua própria posição no mundo.

2.2.3 Terror poente: uma análise de “Venha ver o pôr do sol”

“[...] Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa” (Telles, 2018, p. 113). Numa bandeja também foi entregue a cabeça de João Batista. Um convite aparentemente inocente pode ter intenções aterrorizantes. Na trama, Ricardo convida sua ex-namorada, Raquel, para ver o que, segundo ele, era o pôr do sol mais bonito do mundo. Ela aceita o convite, com relutância, após o rapaz mencionar que seria “um último encontro” (Telles, 2018, p.111). O narrador, que se posiciona exterior à história, apresenta Ricardo em sua primeira aparição: “Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de

estudante” (Telles, 2018, p.111). Já Raquel aparece como uma figura feminina que desafia os padrões da época, forte, decidida e que escolhe seus parceiros.

No decorrer da narrativa, essa dualidade, composta de fragilidade e força, vai se movimentando entre os personagens, até culminar na total fragilidade de Raquel frente à situação a que lhe impôs Ricardo: trancá-la em um Mausoléu abandonado de um cemitério longe das vozes da cidade. “Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado [...]” (Telles, 2018, p.113).

O olhar do narrador nos leva por entre dúvidas e metáforas em uma “ladeira tortuosa” (Telles, 2018, 111), construindo passo a passo os indícios do que está por vir. Os diálogos estruturam a narrativa, o que gera um efeito de sincronicidade, pois o leitor tem a impressão que presencia a ação enquanto ela ocorre, e o trânsito entre o passado do casal e o presente tece o clima de tensão e medo que o leitor experimenta. Fundidos, o olhar do leitor encontra a perspectiva de observadora cortante da relação daquele casal que a narradora/autora possui. E esse caminho, aparentemente fácil, devido às escolhas do seu dizer literário, escondem armadilhas das quais, como leitores, não conseguimos escapar.

Lygia escreve como mulher. Parece óbvio, mas não é: a construção do narrador, que, aparentemente, não tem gênero no conto, se costura na descrição do espaço, das pessoas e suas conexões. Simone de Beauvoir afirma que a história moldou a escrita feminina, já que essa escrita vem carregada das percepções do espaço, das relações interpessoais e de si mesmas, pois das mulheres foram cortadas as asas e o que lhes cabia era o confinamento, em casa ou na igreja. Como não havia espaço para contar o mundo, elas se voltaram para dentro.

No posfácio de **Os contos**, a crítica literária Walnice Nogueira Galvão declara que:

Ler Lygia Fagundes Telles sem visualizar uma mulher é difícil, impressão provavelmente induzida por uma narradora sub-reptícia, cuja voz mal se distingue do texto fortemente entretecido de cortes, elipses, interrogações, dúvidas, anacolutos, lilotos, com mudanças bruscas de interlocutor mesmo no meio da frase. E assim por diante, num discurso que habilmente desnorteia o leitor, ao mesmo tempo cativado e manipulado pela enganosa facilidade da leitura (Galvão, 2018, p. 729).

Logo, é difícil dissociar da obra a identidade feminina da escritora. Essa dificuldade pode ser atribuída à presença desse “narrador implícito”, cuja voz permeia o texto de maneira tão intensa que parece refletir traços da autora. Esse narrador atua como uma presença quase invisível, guiando, ou melhor, manipulando o leitor através de recursos estilísticos que reforçam ainda mais a sensação de proximidade.

A escrita de Lygia é introspectiva, desvelando os mistérios dos personagens, suas misérias e medos, por meio de jogos de palavras que geram ambiguidades e nos dizem sussurrando as durezas que querem dizer, num constante caminho de questionamento e desconstrução. Essa experiência narrativa reforça a presença de uma voz feminina singular, que desafia e fascina ao mesmo tempo.

2.2.3.1 A ponte dos significados: a intertextualidade como arquiteta dos sentidos

Construir significado, na leitura de uma obra, com leituras anteriores é extremamente comum. Esse intercâmbio pode se estabelecer através de referências explícitas ou implícitas, por meio da voz dos personagens ou do narrador. No conto em análise a intertextualidade se configura de maneira multifacetada, sempre acrescentando ao texto mais camadas de significado.

A história se ambienta em um cemitério, o que já nos conecta com um clima tenso, mas as escolhas vocabulares também vão nos remeter ao último encontro: a morte.

– Ver o pôr do sol? Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o por do sol num cemitério (Telles, 2018, p.112).

Já circundado por esta atmosfera, o leitor vai se aprofundando na construção de significados por meio das pistas deixadas na narrativa. As falas do personagem Ricardo insinuam em diversos momentos a busca por vingança e a morte como a finalidade deste encontro.

Em “[...] Estou lhe dando o crepúsculo de bandeja e você se queixa” (Telles, 2018, p.113), é possível encontrar referência à morte de João Batista relatada na Bíblia. Morto em uma trama arquitetada por Salomé, que pediu a cabeça do homem em uma bandeja, João Batista havia acusado a mãe de Salomé, Herodíedes, de adultério, por ter deixado seu esposo, Herodes Filipe, para se juntar ao irmão dele, Antipas. A vingança na Bíblia veio de bandeja, assim como no conto: a morte foi entregue em uma bandeja.

Outro momento significativo é quando Ricardo menciona o romance que Raquel estava lendo à época que estavam juntos:

– Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã..., mas apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano

aquele. Quando penso não entendo como aguentei tanto, imagine, um ano!
 –É que você tinha lido **A dama das camélias**, ficou assim toda frágil, toda sentimental. [...] (Telles, 2018, p.114).

A dama das camélias, de Alexandre Dumas, conta a história de amor da pobre Margarida Gautier com um jovem da alta burguesia francesa. A partir das descrições da narrativa, percebemos que Ricardo é pobre e Raquel claramente se incomoda com isso, humilhando o rapaz em diversas oportunidades. A história de amor no romance de Dumas e no conto de Telles não dá certo, tendo seu fim, e a referência pode ser vista como um prenúncio do trágico desenlace que ocorrerá. Mesmo que por motivos diferentes, a protagonista de **A dama das camélias** também encontra a morte no final do livro. Além disso, trazer uma personagem feminina cortesã nos conecta às referências morais da sociedade patriarcal, que avalia o comportamento das mulheres com base em padrões morais que não se aplicam igualmente aos homens.

A cada nova referência, mais significados vão se agregando ao conto. A descrição dos olhares, sendo Raquel percebida com um olhar excessivamente vaidoso e Ricardo com um olhar ambíguo, ganha mais corpo interpretativo quando Ricardo fala “Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela se residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus” (Telles, 2018, p.115). Mencionar os “olhos oblíquos” de Raquel, nos leva aos olhos oblíquos de Capitu, em **Dom Casmurro**, os “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” que mereciam de Bentinho a desconfiança por uma traição. É notório que Ricardo se sente traído por Raquel, embora a obra não deixe claro se houve ou não traição, mas essa é a percepção do que está na alma do personagem e que se encontra nas janelas do texto.

2.2.3.2 Gênero e violência: o terror escondido no cotidiano

Dar significado aos hiatos é uma característica da escrita de Lygia; é nesse espaço que a autora emaranha realidade e ficção, construindo uma literatura engajada politicamente. Segundo a própria autora:

Considero o meu trabalho de natureza engajada, ou seja, comprometido com a nossa condição nesse escândalo de desigualdades sociais. Quase peço desculpas ao leitor quando ele me faz perguntas sobre a criação sempre o mistério que não tem mesmo explicação, nem o mistério nem o ser humano. Participante deste tempo literário – ah, e desta sociedade, tento

mostrar as chagas desta sociedade – é o que posso fazer. Então fico assim constrangida quando se queixam, eu deveria passar mais esperança para o leitor, não? Pergunto agora, é possível ser otimista diante de tamanha crueldade? De tamanho desamor? (Telles, 2002, p. 90).

Neste excerto, Lygia reflete sobre a natureza de sua obra literária e seu posicionamento como escritora, deixando claro que a sua literatura não se limita ao entretenimento ou ao belo, mas busca uma função social: expor e refletir sobre as desigualdades. Isso alinha a sua obra a uma tradição de escritores que utilizam a arte como forma de crítica e transformação social. Seu olhar profundamente humano e consciente dá corpo a uma literatura empenhada em dar voz às dores do mundo, mesmo que isso a coloque em uma posição desconfortável perante aqueles que buscam na arte um refúgio mais leve. Essa postura inquieta, reflexiva e profundamente ética confere à sua obra um caráter autêntico e relevante.

Em “Venha ver o pôr do sol”, a construção psicológica complexa dos personagens e suas ações no conto são responsáveis por emergir temas incômodos, tais como a morte, o amor, a desesperança, os fracassos, a violência. O conto apresenta um repertório simbólico que sustenta um caso de feminicídio: o aprisionamento, premeditado, da personagem Raquel em um mausoléu de um cemitério abandonado. Aquela mulher foi deixada lá para definhar até morrer. É angustiante, é cruel, é aterrorizante. É o que acontece todos os dias. Infelizmente, muitas mulheres que se negam a continuar em uma relação que já não as satisfazem mais morrem nas mãos de seus ex-companheiros. É daí que vem o cotidiano: só em 2023, o Brasil registrou 1463 vítimas de feminicídio, uma morte a cada seis horas, segundo estudo divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Esse texto foi escrito nos anos 1970 e algumas mudanças foram conquistadas pelas mulheres, como a Lei Maria da Penha, por exemplo; contudo o tema se coloca ainda muito atual quando retrata o terror por que passam as mulheres todos os dias.

Da mulher, historicamente considerada como propriedade do homem, sempre foi cerceada a liberdade, e isso continuou até as revoluções feministas começarem a lutar pela igualdade de direitos entre os gêneros, promovendo uma maior mobilidade social da mulher numa sociedade patriarcal. Nesse movimento, a literatura de autoria feminina teve um papel muito relevante nessa luta por igualdade, e Lygia foi uma das autoras precursoras dessa literatura combativa, já que

Nos anos 1970, a literatura de autoria feminina passa a registrar com mais frequência episódios de violência de gênero, inserindo nessas representações uma dinâmica estética que questiona os

valores sociais que dão sustentação a práticas punitivas (Gomes e Bourdieu, 2017, p. 111).

Esse movimento reflete a segunda onda do feminismo, que, na época, ganhava força ao abordar temas como a violência doméstica e sexual, além de buscar maior igualdade de direitos. A literatura de escrita feminina não só acompanha essa luta, como também a amplifica, contribuindo para a desnaturalização de práticas vistas como normais ou inevitáveis. Ao inserir a violência de gênero no campo estético e literário, as escritoras da década de 1970 desafiaram os leitores a confrontarem a realidade que sustentava tais práticas. Esse período marca uma mudança significativa na postura das escritoras em relação a estas questões, trazendo-as para o centro da narrativa, com um tom mais incisivo e crítico.

Nesse sentido, a escrita de Lygia problematiza as estruturas sociais na medida em que vem trazendo, sorratamente, indícios da personalidade e do comportamento do agressor: “Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequena rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida” (Telles, 2018, p.114). Parece que a todo o momento Raquel está exposta ao perigo, que Ricardo irá jogar a pedra contra ela, ou batê-la com força na cabeça da personagem, por exemplo. A violência física fica rondando a história pra nos fazer refletir e questionar sobre o quão aterrorizante pode ser estar no lugar de uma mulher. É também através dos diálogos que percebemos os diversos tipos de violência a que as mulheres estão expostas no que tange ao julgamento da sociedade patriarcal. Ricardo julga o comportamento de Raquel ao “trocá-lo” por um homem mais rico que ele: “Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância! Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?” e “E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado” (Telles, 2018, p.111). Esses preceitos propositais e costumeiramente lançados contra mulheres e contra os comportamentos femininos podem ser compreendidos sob a perspectiva da violência simbólica (Bourdieu, 2014):

Sempre vi na dominação masculina e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência [...] (da) submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias [...] simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento (Bourdieu, 2014, p. 07).

Tendo em vista o esforço de controlar e ajustar as mulheres, não só na esfera doméstica ou familiar, mas também nas inúmeras instituições sociais, como o sistema educacional e religioso, por exemplo, percebe-se como a violência simbólica se incorpora na cultura, nos hábitos e nos sistemas de valores, tornando-se um dos mecanismos pelos quais estruturas de dominação persistem ao longo do tempo em uma sociedade, mesmo sem o uso explícito de coerção.

Os questionamentos de Ricardo são característicos de um homem que se prende a um passado que não existe mais, insistindo em manter a posse do corpo daquela mulher, que optou por outra relação. Desta forma, ele expõe seu ressentimento por meio do assédio psicológico da personagem: “A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente”. E rebaixa Raquel com valores morais do campo simbólico, como uma desculpa para o ato de violência. Esse julgamento, portanto, não vem apenas do ressentimento da mulher que o deixou, mas guiado pelo repertório de depreciação moral do corpo feminino.

Ao final do conto, é possível captar a premeditação do crime quando Ricardo descreve o pôr do sol: “Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo” (Telles, 2018, p. 117). Ele já esteve naquele lugar anteriormente, sabe que ninguém ouviria os pedidos de socorro de Raquel, sabe o que acontecerá no futuro e sai satisfeito com a sua vingança. A morte aqui assume o papel simbólico do silenciamento da mulher, pois, por mais que Raquel grite, ninguém irá escutá-la. A personagem é enterrada pelo ex-companheiro com o intuito de sufocar a sua liberdade e controlar seu corpo, ação baseada na premissa machista de que “se não for minha, não será de mais ninguém”.

2.2.3.3 A construção do terror a partir das escolhas formais

Lygia Fagundes Telles constrói o terror de forma gradual e sutil, criando uma atmosfera de suspense e lentamente revelando a verdadeira natureza do encontro. O início da narrativa nos coloca frente a uma situação aparentemente equilibrada, o que cria uma falsa sensação de segurança; ao descrever Ricardo, a autora o coloca em uma posição frágil e inofensiva: “Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante” (Telles, 2018, p.111). Contudo, percebemos com o decorrer do conto que Ricardo se esconde

nessa falsa aparência frágil, e, à medida que a narrativa avança, as características identitárias de Ricardo se alteram e ele vai nos revelando, ainda que de modo sutil, seu lado sombrio:

Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos inúmeras ruguinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram em uma expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. (Telles, 2018, p. 112)

As pistas são lançadas aos poucos, indicando o rumo das intenções de Ricardo, num jogo de luz e sombra sob a personalidade daquele ex-namorado. O ponto de equilíbrio começa a se desfazer na aparição estratégica do termo *ainda uma vez*: “Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume” (Telles, 2018, p.112). No contexto, o termo soa como a última vez e dá indícios dos planos de Ricardo. E, enquanto o lado sombrio do personagem vai se mostrando para o leitor, Raquel vai revelando seu crescente desconforto e medo, permitindo que o leitor experimente sua ansiedade de maneira direta. Seu tom debochado e irônico cede lugar à hesitação: “Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz” (Telles, 2018, p. 116).

Outro elemento importante na composição da atmosfera de suspense e medo é o ambiente em que se passa a história. No conto em análise, o cenário é um clássico do terror: “Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram” (Telles, 2018, p.112). Nesse lugar, as belezas do pôr do sol e de Raquel se contrapõem ao espaço do cemitério. A descrição do ambiente é detalhada e evocativa, com ênfase nos elementos que sugerem desolação e morte. Os detalhes visuais são descritos de maneira que o leitor possa contemplar claramente o ambiente sombrio:

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte (Telles, 2018, p. 113).

O silêncio opressivo do cemitério e os ruídos isolados, como o ranger de um portão ou o som dos passos solitários, contribuem para a sensação de isolamento e vulnerabilidade: “A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par” (Telles, 2018, p.115), “Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som de folhas secas trituradas sobre os pedregulhos”.

O próprio pôr do sol simboliza o fim da luz e o início da escuridão. No conto, esse símbolo pode ser interpretado como o fim da vida de Raquel e o prelúdio para um desfecho sombrio. Conforme o sol se põe, a atmosfera se torna mais ameaçadora, refletindo a crescente sensação de perigo, pois a escuridão, tanto literal quanto metafórica, se revela como a significação do inevitável, a transição para o desconhecido, amplificando o medo daquilo que não pode ser visto: a morte.

São os detalhes que tornam “Venha ver o pôr do sol” tão amedrontador. A aparente simplicidade superficial se transforma quando entramos no texto e também somos convidados àquele cemitério. O medo vai se alastrando e se infiltrando nas lacunas até que nem Raquel nem o leitor são capazes de fugir do final planejado.

2.2.4 Zaíta, presente! Fragmentos de vida e de morte em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”

“a aprendizagem da escrita está na vida”, as palavras de Conceição Evaristo, autora do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, nos transportam para a sua maneira de dizer o literário: sua inspiração é a vida, a vida que ele viveu/vive, a vida que ela observa. A escrita toma forma a partir de suas singularidades, colocando seus textos como porta-voz da sua realidade, mas também de uma realidade compartilhada por muitos brasileiros, e, como mulher negra e periférica, não há como dissociar as questões relacionadas a gênero, raça e classe em suas obras. Como ela mesma diz:

Quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um corpo mulher negra em vivência e que, por esse ser o meu corpo e não o outro, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimentaria. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão pares a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. (Evaristo, 2009 p.18).

Nessa perspectiva, as representações dos indivíduos que habitam suas narrativas, sua existência como sujeito no mundo, os problemas sociais pelos quais passam, ganham sentido e valor. É desse lugar que desponta a “escrivência” de Conceição Evaristo, uma narrativa que convida à reflexão e está intimamente ligada às experiências vividas, especialmente das mulheres negras, não somente como uma narrativa fictícia, mas um registro de memórias,

histórias de vida e realidades compartilhadas por uma comunidade. Ao cunhar esse conceito, a autora busca propiciar que as histórias, muitas vezes silenciadas ou marginalizadas na sociedade brasileira, sejam ouvidas. Tem, portanto, caráter de resistência, trazendo à tona experiências “não para adormecer os da casa grande, e sim acordá-los dos seus sonhos injustos” (Duarte, Nunes, 2020, p.30).

A ponte entre ficção e realidade permite que o leitor se reconheça no outro e a atravesse, em um movimento dialógico de estranhamento e reconhecimento. Ao se possibilitar estar no lugar do outro, aquela realidade também é parte dele, e o leitor é capaz de sentir a dor, experimentar a violência, mas também perceber a beleza do valor poético da escrita.

2.2.4.1 A representação do esquecimento

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” apresenta três personagens femininas principais: Zaíta, Naíta, sua irmã gêmea, e a mãe Benícia. Inclusive, apenas essas três recebem nome na narrativa, os dois irmãos mais velhos, que moram junto com elas em um barraco na favela, não têm uma identidade específica. Esse é o primeiro grande símbolo da obra, pois, ao tirar a identidade desses irmãos, a autora apaga a notoriedade no parâmetro social, simbolizando reflexos dos sujeitos marginalizados no espaço da favela. Poderia ser qualquer um: quantas histórias iguais existem? Meninos que buscam, através de caminhos distintos, a possibilidade de melhorar de vida e sustentar a família. Crianças que perdem suas infâncias devido ao meio em que habitam. Sob essa lógica, nota-se no conto aquilo que Foucault (2006) considera chamar de “cidadãos infames”, indivíduos marginalizados, excluídos pelo sistema social e jurídico, sem nomes, destinados a uma existência que não deixa rastros, e que são frequentemente apagados na narrativa dominante. Os “sem nome” simbolizam os sujeitos obscuros, despercebidos fora da ficção. Assim, nomear a mãe e as gêmeas é a tentativa de iluminar esses indivíduos, contando suas histórias e desafiando as normas e as práticas de poder, opressão e controle por meio da literatura.

O conto chama à reflexão sobre as desigualdades presentes na sociedade pelo olhar dos marginalizados, em uma narrativa em 3ª pessoa, com a presença do discurso indireto livre que dissipa a separação entre narrador e personagem, artifício linguístico capaz de conferir um olhar de dentro, revelando suas emoções, angústias, concedendo humanidade àqueles indivíduos.

A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhado a figurinha-flor. E agora como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia

no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as figurinhas, acabando de vez com a coleção (Evaristo, 2018, p.75).

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda. Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos (Evaristo, 2018, p.79).

Como argumenta Cuti (2010), a coisificação dos negros é um processo de desumanização, onde os indivíduos são tratados não como seres humanos plenos, mas como objetos ou coisas. Esse processo tem raízes históricas profundas, especialmente no período da escravidão, onde os negros eram literalmente considerados propriedade.

A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhe complexidade e, portanto, humanidade. (Cuti, 2010, p.16)

Para o autor, a literatura é uma forma poderosa de resistência contra a coisificação, pois a linguagem – ferramenta de opressão, mas também de libertação – pode promover um olhar cuidadoso de afirmação e valorização da identidade afro-brasileira. O trabalho com a linguagem, nesse contexto, é muito mais do que um meio de expressar literariedade, mas uma forma de reivindicação de humanidade e de contestação das narrativas hegemônicas que vem, historicamente, silenciando essas vozes.

2.2.4.2 Onde está a flor?

A busca pela figurinha-flor, objeto de disputa entre as irmãs gêmeas, é a situação central pela qual a narrativa se entrelaça. Ao perceber que a figurinha não está embaixo do travesseiro, onde havia deixado, e nem entre as outras, Zaíta supõe que sua irmã, Naíta, teria pegado.

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaíta há muito tempo desejava o

desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhado a figurinha-flor (Evaristo, 2018, p.75).

Como não a encontra, sai então pela vizinhança, entrando pelos becos, e, distraída, não presta atenção no tiroteio e nem nos acenos para que se protegesse em uma casa qualquer. Mas como não ouviu o barulho ensurdecedor dos trovões? Um barulho recorrente, com o qual se convive, somado à distração de uma criança e a ânsia de encontrar seu brinquedo preferido pode gerar essa falta de atenção para o que acontece a seu redor. Zaíta busca desesperadamente pela figurinha como se buscasse sua infância perdida, seu direito de brincar, de sonhar e até de ser distraída de vez em quando. A figurinha, portanto, carrega um duplo valor simbólico: por ser figurinha, representa a brincadeira, a infância, a ingenuidade; e, por ser flor, simboliza a efemeridade da vida e a beleza. Essas representações se colocam em posições antagônicas no contexto da narrativa, pois a infância, em meio à pobreza e à violência, é dura e cheia de restrições.

Os brinquedos também simbolizam as dificuldades e a violência. A imagem da boneca sem um dos braços representa as ausências e faltas na vida dessas pessoas, mas que, mesmo com todas as dificuldades, ainda resistem. Quando Zaíta sai em busca da figurinha, deixa no chão a “linda boneca negra, com seu único braço aberto” que “parecia sorrir desamparadamente feliz” (Evaristo, 2018, p.73). Em uma das cenas que vem a seguir, irritada com a bagunça que a criança deixou em casa, a mãe, Benícia, “apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos, a boneca estava destruída” (Evaristo, 2018, p.75). O desmantelamento da boneca é também o da infância, o do futuro e o das possibilidades para a própria Zaíta. Mesmo sem um braço, ainda era possível existir, mas destruída, não haveria chances de resgate. É possível fazer um paralelo entre a boneca e Zaíta, que, por mais que vivesse na escassez de recursos e desamparo, sobrevivia e tinha a capacidade de ver beleza naquele mundo.

A raiva e a violência como marcadores da personalidade de Benícia não aparecem em primeiro plano à toa, já que estão diretamente conectados à sua história de vida: as formas de punição violenta utilizadas na educação dos filhos refletiam a violência a que também foi, e ainda estava, exposta.

A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! [...] a mamãe estava brava porque os brinquedos estavam largados no chão e

de raiva ela havia arrebatado aquela bonequinha negra, a mais linda... (Evaristo, 2018, p.77 e 78).

Benícia estava cansada, é um personagem que carrega nas costas o peso do racismo, assim como outros moradores da favela onde viviam.

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. [...] Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. [...] via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram, acumulados de cansaço apenas. (Evaristo, 2018, p. 76, 79 e 78)

Não é novidade para nós a divisão classista, sexual e racial do trabalho. Consoante Lélia González (1981), as mulheres negras sofrem um triplo processo de opressão: por serem pobres, mulheres e negras. É verdade que, em nenhum momento da narrativa, a narradora especifica a cor da pele dos personagens, contudo, em uma escrita como a de Conceição Evaristo, essa denúncia fica bem evidente e levanta uma questão: por que nós leitores, em sua maioria, lemos os personagens como negros? Conectada ao real, a escrevivência de Evaristo nos remete ao que observamos no cotidiano: a estrutura de dominação colonial que se estabelece em todos os âmbitos sociais, colaborando para um processo de marginalização física e social.

Aliado a isso, como mãe solo, está a cargo de Benícia todo o cuidado com os filhos e a organização da casa, o que contribui ainda mais para seu desgaste físico e mental, principalmente pela falta de recursos e a preocupação com a trajetória de um dos filhos.

Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. [...] Havia alguns que trabalhavam de outro modo e ficavam ricos. Era só insistir, só ter coragem. Só dominar o medo e ir adiante (Evaristo, 2018, p.77).

Em meio às vivências de Zaíta e Benícia, trazidas na obra a partir das reminiscências das personagens, a protagonista segue seu percurso em busca da figurinha-flor, distraída,

tentando buscar em seus pensamentos quando foi o seu primeiro contato com aquele objeto tão significativo, sem se importar com as consequências que estar tão longe de casa poderiam lhe trazer. À figurinha se adiciona mais um símbolo, pois, além de estar associada metaforicamente à infância, a beleza e a efemeridade da vida, não saber de onde ela vem representa o apagamento da memória ancestral.

Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse. Naquele momento, ela buscava na memória como o desenho da menina-flor tinha nascido em sua coleção. A figurinha podia ter vindo em um daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que a mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Naíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse. Zaíta por mais que se esforçasse retomando as lembranças, não conseguia atinar como a figurinha-flor tinha se tornado sua (Evaristo, 2018, p.78).

Segundo Lélia González (1981), o epistemicídio, conceito utilizado para designar a supressão sistemática dos saberes de determinados grupos sociais – especialmente os indígenas, afrodescendentes e outras culturas subalternizadas pelas epistemologias dominantes –, é crucial para entender como as estruturas de poder coloniais e eurocêntricas têm desvalorizado e destruído os conhecimentos e as culturas dos povos colonizados. Ela argumenta que essa destruição não é apenas uma consequência incidental da colonização, mas um aspecto central e deliberado de projeto colonial, destinado a subordinar e controlar essas populações.

A jornada de Zaíta em busca da figurinha-flor vai sendo construída a partir do desejo de possuir algo muito precioso, por isso o desespero ao perder um objeto tão significativo. Esse trajeto tem seu fim com o desabrochar de uma flor que carrega símbolo sombrio da morte.

Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão. (Evaristo, 2018, p.81)

Os becos silenciosos serão testemunhas do que aconteceu à Zaíta, mas, como cegos e mudos, não terão a capacidade de relatar o que aconteceu ali. Os becos representam aqueles que estão à margem da sociedade, que veem, compreendem a injustiça e a dor, mas se calam ou porque não têm poder para falar, ou porque devem se proteger.

A irmã, sem entender direito o que aconteceu com Zaíta, ao se deparar com o corpo, “gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: - Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!” (Evaristo, 2018, p. 81). É notório que os sentimentos retratados no conto, assim como as experiências dos personagens, são influenciados pelas condições socioeconômicas e pelo local nos quais estes indivíduos estão inseridos. A morte de Zaíta expõe a desigualdade e a hipocrisia de uma construção social que impede que crianças sejam crianças, numa narrativa articulada e consciente de vivências individuais e coletivas que permitem a análise do real por meio do literário.

2.2.4.3 A flor maldita: o lirismo na escrita de Conceição Evaristo

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” é um exemplo de como Evaristo entrelaça em sua prosa elementos poéticos para dar voz a histórias que frequentemente são marginalizadas. E, exatamente por isso, ela tem um compromisso com o seu público, estabelecendo coerência interna e externa, em atitude de representá-lo não só como personagens, mas também na linguagem, num trabalho estético de criação e assimilação a partir da cultura. Sua habilidade em combinar uma linguagem poética com temas profundos e dolorosos resulta em uma obra que é ao mesmo tempo bela e impactante, capaz de tocar seus leitores ao mesmo tempo em que promove uma reflexão crítica sobre questões sociais e históricas. Os símbolos se incorporam na obra fluindo em uma cadência que lembra poesia, mas que também se assemelha à linguagem cotidiana daqueles sujeitos. É a linguagem cotidiana atravessada pelo lirismo envolvente e autêntico da autora.

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro (Evaristo, 2018, p.73).

Nas primeiras linhas do conto, a autora descreve a figurinha-flor atribuindo-lhe um perfume doce. A figurinha não exala perfume efetivamente, mas simbolicamente, possuir aquela figurinha gerava um sentimento em Zaíta, tão prazeroso quanto sentir o perfume de

uma flor. Estímulos multissensoriais são responsáveis pela imagem poética que, conectada à figurinha, agrega um caráter único àquele objeto, transparecendo para o leitor a importância que tem para a personagem. Ao retratar o interromper da infância de Zaíta, Evaristo desenha uma cena agri-doce, cheia de doçura e dureza:

Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão (Evaristo, 2018, p.78).

Em primeiro plano, observa-se o desabrochar da flor, a flor maldita, feita de sangue, que crescia rapidamente, linda, vermelha e, ao mesmo tempo ceifadora. Comparar as balas a flores cria uma imagem antitética perturbadora e bonita, já que as flores são tradicionalmente símbolo de beleza, vida e crescimento. Ao associar balas a flores há uma subversão dessas conotações positivas, trazendo à tona a violência e a destruição. O verbo *desabrochar* sugere o processo natural e inevitável do florescimento; o desabrochar das balas simboliza a inevitabilidade e a onipresença da violência em contextos de opressão e conflito. Além disso, a adjetivação de flores como malditas reforça a ideia de que, embora pareçam naturais e até mesmo belas, essas flores são, na verdade, malignas, mortais, acrescentando à metáfora um presságio da desesperança e da destruição: a morte.

Analisando mais detidamente, o substantivo balas carrega a plurissignificação do doce e da bala de revólver. Esse substantivo aparece em três momentos na narrativa: “De noite julgou ouvir alguns estampidos de *bala* ali por perto” (Evaristo, 2018, p.73, grifo meu); “E, então, não experimentavam somente as *balas* adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida” (Evaristo, 2018, p.7, grifo meu); “*Balas, balas e balas* desabrochavam como flores malditas” (Evaristo, 2018, p.78, grifo meu). A primeira menção faz referência à bala de fogo, assumindo apenas essa significação. Em “balas adocicadas” temos a primeira representação do doce, adorado pelas crianças, representando os momentos doces da infância, o prazer, a alegria; e, apesar de não estar grafada no trecho seguinte, o pronome demonstrativo “aquelas” retoma o substantivo “balas” já com outra simbologia: “aquelas que dissolvem a vida” conectado novamente à violência. A repetição presente em “balas, balas e balas” remete a uma chuva de balas que, não se dissocia das significações apresentadas, ou seja, devido à representação anterior do substantivo, o leitor se conecta tanto com a simbologia da infância quanto da violência.

É também o corpo meio de expressão e de luta contra a opressão (Soares, 2019): “Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.” (Evaristo, 2018, p.78). A quantidade de corpos indica que a história de Zaíta não é única, pois a violência e a morte são presenças constantes no espaço de algumas comunidades. É um lembrete da vulnerabilidade e dos perigos que as pessoas que habitam esses espaços enfrentam diariamente; já a incerteza marcada pela conjunção “ou” aponta para a indiferença e desumanização das vítimas, como se suas vidas fossem tão pouco valorizadas que nem valesse a pena contar com precisão. Uma crítica dura à sociedade que frequentemente ignora ou minimiza a violência contra pessoas marginalizadas.

Retomando o pensamento de Jaime Ginzburg, há uma violência legitimada que não encontra problema em existir, mas sair do controle “caindo nas mãos de bandidos desconhecidos, em geral associado ao tráfico de drogas”, e, conseqüentemente, às favelas. Nessa perspectiva, o conceito de Necropolítica, desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, se une ao pensar sobre os espaços de morte. De acordo com o filósofo, Estados e outras entidades de poder determinam quem pode viver e quem pode morrer, quais grupos são considerados descartáveis ou sacrificáveis. Esse poder é exercido por meio de políticas que expõem certas populações à morte, seja diretamente, através da violência, seja indiretamente, através da negligência, criando “zonas de abandono” ou “zonas de morte”. A Necropolítica está frequentemente ligada ao racismo, à colonialidade e à marginalização, posto que grupos raciais e sociais específicos são os alvos da violência desproporcional do Estado e de políticas que desvalorizam suas vidas.

Em sua escrita, Evaristo afirma a vida em meio à exclusão e à violência; Lygia evoca o poder da voz feminina, Chimamanda desafia as normas de gênero numa narrativa multidimensional das mulheres na sociedade nigeriana. Por isso dizer que a literatura é feita de gente e não só de palavras. Ora, todos os processos de sentido que se configuram a partir do ato de ler o texto literário borbulham na interação dialógica entre as intenções do autor e as reverberações subjetivas do leitor, em um pacto, balizado pelos direitos do texto, que garante a convivência pacífica, e às vezes nem tanto, no espaço do literário. As palavras concretizam o fazer literário, usadas pelos autores para expressar suas ideias e evocar emoções. Assim, a escolha cuidadosa dos signos e a simbologia envolvida nesse momento transmitem diversas camadas de significado na obra, ligadas às perspectivas do leitor. A literatura, como expressão da experiência humana, nos coloca frente ao reflexo do outro no espelho idealizado pelo autor, nos conectando com a nossa humanidade e nos permitindo explorar a complexidade e a diversidade da condição humana.

3 A LITERATURA NO CHÃO DA ESCOLA

O texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.

Regina Zilberman

3.1 OS CAMINHOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI

Antes de analisar sobre o papel da leitura literária na escola, é importante pensar sobre a trajetória histórica que possibilitou as reflexões sobre a leitura literária na escola e a formação leitora na atualidade.

A partir do fim da década de 1970 e início da década de 1980, muito se discutiu sobre a “crise da leitura” – depois de dez anos da reforma da educação brasileira, os resultados não se mostravam satisfatórios, bem como os prognósticos eram de piora e não de superação dos problemas. Nesse contexto, emerge um movimento de professores preocupados com a qualidade no ensino, a qualificação dos professores da educação básica e os resultados da aprendizagem.

Alguns passos foram dados objetivando o engajamento de educadores e pesquisadores nas discussões, tanto no que tange aos problemas de ensino aprendizagem no âmbito escolar, como também no que se refere às políticas públicas democratizadoras que beneficiassem alunos e professores. Como os diagnósticos da educação brasileira identificavam dificuldade de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, a literatura recebeu olhares mais atentos e se materializou como possibilidade de mudança e superação dos problemas, encarnando a “utopia de uma escola renovada e eficiente de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (Zilberman, 2008, p. 13).

“Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e exclusão social” (Castrillón, 2011, p. 16). Por muito tempo a escola estava destinada, sobretudo, às elites, que tinham como representação cultural a língua padrão e os cânones literários, portanto, havia somente a necessidade de difundi-los. Com a democratização das instituições, outras expressões culturais se juntaram àquelas, entretanto a escola nem sempre permitiu que a heterogeneidade cultural estivesse matriculada junto com os alunos, pois os segmentos mais populares não identificavam sua expressão cultural como pertencente àquele espaço, bem como desconheciam a tradição literária. Alia-se a isso, a falta de políticas públicas que

realmente contemplassem uma educação de qualidade para todos e o empobrecimento da população e da escola pública, o que gerou maior abismo entre as instituições que atendem as classes mais pobres e as que atendem as classes mais ricas.

Nesse contexto, a leitura literária apresentava-se como algo distante da realidade da maioria dos alunos, algo que só acontecia no ambiente escolar, dificultando a apropriação dos textos como instrumento de pensamento a que todos têm direito. Com o intuito de fomentar a leitura, muitos projetos começaram a associar a literatura ao prazer, à ludicidade, vinculando-a à recreação e, portanto, uma ação supérflua. Esse movimento desagrega todo o poder de pensamento e transformação social que a literatura carrega em si, transformando o livro em um objeto desejável e “inútil”, destinado às elites.

Ler literatura pode sim associar-se ao prazer, mas não somente, pois cria uma expectativa de divertimento e leveza que, na maioria das vezes, é frustrada. O texto literário nos reflete no espelho da realidade de nós mesmos, brinca com nossas sensações, subverte a noção de racionalização e causa dor. É ele que nos coloca frente à face obscura de nossas memórias e desejos. É o tudo, o nada, misturado e ao mesmo tempo. É alma que se configura a partir da união de experiências muito humanas entre autor, leitor e cultura. É, pois, resistência.

3.2 ECOS ÍNTIMOS: LEITURA(S) DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

O texto literário não cabe somente nas palavras, ele transcende, e se expande numa multiplicidade de sentidos, um caleidoscópio que, articulando muitos espelhos de diversas formas e cores, reflete as luzes que incidem de cada leitor. Por ser diferente de qualquer outro tipo de texto, exige atenção diferente ao lê-lo (Eagleton, 2019). A experiência da leitura literária é muito mais complexa que outras leituras, pois se deve atentar aos detalhes que complementarão a experiência da fruição do texto. Logo, a leitura literária não pode ser linear e resumida ao enredo da obra ou usada somente como pretexto para ensinar gramática: isso pode acontecer, desde que também haja a preocupação com a leitura vertical e crítica que analise os diferentes elementos presentes no texto, como se relacionam com os conhecimentos prévios dos leitores, resignificando as composições e recontextualizando os significados oriundos da obra.

Assim, a literatura se coloca como elemento de construção social, propondo ao leitor novas indagações, inquietações e possibilidades. Trata-se da projeção do fictício e do real em diálogo com o que é mais particular e intrínseco, fundindo autor-texto-leitor e produzindo a expressão de uma identidade cultural.

3.2.1 A experiência pessoal da leitura

Pessoas são feitas de histórias, lembranças, caminhos muito particulares trilhados individualmente. Quando lemos, nosso olhar para o texto vem carregado de nós mesmos, das nossas emoções, saberes, efígies daquilo que somos e vinculações com outras leituras; assim, cada um projeta suas perspectivas, experienciando um processo de representação muito particular. Esses ecos íntimos desenham uma obra ímpar que, refletindo os modos de apropriação do texto por parte do sujeito leitor, ganha vida e significado.

Considerando que a obra literária “é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (Eco, 1994, p. 9), e que cada trabalho será realizado de uma forma única e pessoal, a obra concebe, pois, uma multiplicidade de textos do leitor. Ela está “aberta” (Eco, 1991) à participação ativa do indivíduo para preencher e cocriar o seu significado. Jouve (2013) enseja que a implicação do leitor é requerida, em alguns momentos, pela configuração estrutural do texto literário, mas complementa que a apropriação do texto pelo leitor burla esse controle participativo, foge da subjetividade esperada pelo texto e se coloca – trazendo suas reminiscências íntimas – em lugares que não estavam previstos. Ou seja, no ato da leitura nos conectamos com nossas reverberações, sem nos preocupar com os índices textuais, e criamos vínculo a partir de apropriações subjetivas, selecionando as referências através das nossas vivências. Tanto a “subjetividade necessária” (Jouve, 2013) – processo de representação requerido pelo texto – quanto à “apropriação acidental” (Jouve, 2013) – significação à revelia do autor –, incorporam o texto do leitor.

Dessa forma, toda leitura é associativa, já que combina o mundo do texto com o mundo do leitor, mesclando, inclusive, a voz do autor em conexão com suas bagagens. Esse jogo de associações e reminiscências estimulado pela leitura transforma a prática em uma viagem longa e dialógica, cujas lembranças vão sendo acrescentadas à mala de nossa subjetividade. A cada novo texto, mais conexões são formadas e a bagagem se avoluma.

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que haveria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam projetar-se. E se esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. Cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz a cada vez de uma maneira diferente. (Bayard, 1998, p. 128 *apud* Rouxel, 2013, p. 198).

Sob essa lógica, a subjetividade é uma condição inerente à experiência da leitura, tornando a interpretação singular e dinâmica, pois cada leitor, ao interagir com o texto, o completa de maneira única, baseado em suas emoções e perspectivas. Isso evidencia o caráter interativo da literatura, já que o leitor atribui significados que podem variar a cada leitura ou contexto, ou seja, um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas pelo mesmo leitor em estágios distintos da vida. Ao reler, por exemplo, “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, já adulta, ressignifiquei a superficial ingenuidade do conto, e reconfigurei muitas imagens mentais e interpretações que eu menina não poderia compreender: na releitura, eu era outra pessoa, com vivências acrescentadas à minha bagagem, olhares distintos, outras leituras; aquele “texto do leitor”, gerado pela leitura na infância, foi reorganizado por uma leitura mais madura – atravessada por minhas percepções individuais e por meu repertório teórico, e situadas socio culturalmente. Essa reconfiguração aconteceu com outros títulos, em outros momentos, e se apresenta como processo contínuo de construção de significados, dialogando com as minhas reminiscências de sujeito leitor e construindo minha identidade.

Legitimar, acolher e encorajar leituras reais (Langlade, 2013) implica uma ação política do ato de ler – principalmente em contextos marginalizados, como o Brasil – necessária para questionar as estruturas de poder que tentam controlar o acesso à literatura e o diálogo crítico sobre ela. Sobre esse ponto, Castrillón (2011) observa que não assumir uma postura política frente à literatura perpetua o elitismo – e acrescento o racismo – presentes no espaço acadêmico. Por isso, as configurações subjetivas empenhadas no ato da leitura da obra literária são tão importantes como parte do processo de formação literária, já que ao submergir no texto através de si mesmo, o sujeito se posiciona diante às questões sociopolíticas, enfrenta os mecanismos opressores que reprimem suas vozes, e reorganiza sua ideia de pertencimento e identidade.

Esse mesmo texto que convoca a participação do leitor, limita essas interpretações pessoais e únicas através de diretrizes e sugestões que integram suas linhas. Nesse sentido a subjetividade é “controlada” pelos nortes que o texto apresenta, isto é, seja pela construção do enredo, pelas imagens desenhadas, ou até pelo gênero textual, as intenções do autor balizam

as reverberações do leitor. O “direito do leitor” (Tauveron, 2013) termina quando o texto exige seu espaço e não permite que as configurações de sentido sejam tão livres. Tauveron (2013), discutindo o assunto, alerta sobre a importância de não atribuir ao texto sentidos que ele não tem. Já vimos que, atravessado de leituras particulares, um texto pode gerar um número infinito de interpretações; entretanto, isso não significa que todas essas interpretações estejam corretas. O “direito do texto” (Tauveron, 2013) consiste, pois, na configuração de leitura marcada pela subjetividade, contemplada pelos contornos textuais da obra.

Ainda que a apropriação do texto pelo leitor possa vir maculada por interpretações não consentidas pela obra, o erro também é um caminho para a elaboração de significados e pode ser encarado como uma situação de aprendizado, responsável por fazer o sujeito leitor refletir sobre que elementos o levaram a conceber aquela leitura, reestruturar suas perspectivas e voltar ao texto, em um movimento de retorno a si também (Jouve, 2013). Cabe ressaltar que defender a subjetividade no ato da leitura nada tem a ver com negar os direitos do texto e sua “literariedade”. Retomando as ideias de Eagleton (2019) sobre a leitura do texto literário, os perigos de enfatizar as interpretações individuais frente à obra e as armadilhas de leitura que podem reduzir a obra a uma composição sem qualquer característica literária, é necessário ter em mente que os textos literários, produtos da ficção e não do real, exigem uma leitura atenta ao como se diz, aos silêncios, aos símbolos metafóricos, às entrelinhas; no entanto, é na relação íntima com o texto que o leitor penetra na obra, apropriando-se dela como um todo. É nesse espaço de possíveis equívocos e falhas, durante o processo apropriativo, que as oportunidades de reflexão, correção e aprimoramento despontam, podendo levar a uma compreensão mais profunda e ao desenvolvimento de habilidades de leitura mais robustas.

Pensando na leitura literária na escola, garantir que as leituras respeitem esses direitos é uma questão muito delicada e que requer, no ato da leitura, a intervenção da mediação especializada objetivando um amparo crítico que limite as reverberações narcísicas dos alunos, mas considere-as como etapa essencial na apropriação textual. Sob esse aspecto, a mediação precisa

Trazer docemente de volta os alunos que partiram em levitação para a superfície granulosa do texto, garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros, tal é o princípio que não me canso de defender desde que a leitura literária apareceu em toda sua especificidade na escola elementar (Tauveron, 2013).

Essa reflexão evidencia que o principal objetivo da mediação no ensino da literatura é equilibrar os “direitos do texto” (Rouxel, 2013), que se referem à integridade da obra enquanto criação artística, e “os direitos do leitor” (Rouxel, 2013), que destaca a legitimidade da subjetividade na leitura. Portanto, ambos coexistem e essa tensão não precisa ser vista como um conflito irreconciliável, mas como uma oportunidade de diálogo que só se desenvolve a partir da implicação do leitor pela obra. O distanciamento emocional da obra testemunha uma análise muito mais crítica e profunda das mensagens e técnicas utilizadas pelo autor, todavia é no espaço de apropriação que se permite o direito ao texto, possibilitando que a “literatura entre na experiência dos alunos, no seu fazer, o que supõe, claro, reintegrá-la na própria experiência” (Montes, 2001, p.131 – tradução minha). Sendo uma etapa importante do encaminhamento a uma leitura mais complexa do texto, a superfície de experiências individuais demanda a interferência da mediação especializada, que se estabelece como ponte dialógica entre a leitura subjetiva e a leitura mais aprofundada do texto, para que os “direitos do leitor” (Rouxel, 2013) não ultrapassem os limites do “direito do texto” (Rouxel, 2013).

3.2.2 A leitura literária mediada pela voz e a partilha das percepções

“No princípio não era o verbo, e sim a voz” (Petit, 2009, p. 78) A partir dessa afirmação, Michèle Petit nos faz refletir sobre o vínculo existente entre a palavra, o corpo e as experiências que nos contatam diretamente com o outro e com o mundo. Ana Crélia Dias, refletindo a relação histórica ente o corpo e o texto, menciona que “a palavra escrita foi durante muito tempo corporificada pela voz humana” (Dias, 2017, p.3). Ainda segundo essas considerações, historicamente, era frequente que a transmissão de textos escritos dependesse da leitura em voz alta, já que antes da invenção da imprensa e da ampla disponibilidade de livros, muitos textos, histórias e conhecimentos eram transmitidos oralmente.

Se a nossa própria voz é construída a partir da escuta do outro, ler um texto em voz alta, dirigindo-se ao olhar de uma turma, pode ser o facilitador fundamental para que estes olhares e ouvidos consigam adentrar esse objeto a partir de uma prática que busca mais promover uma experiência sensorial e coletiva, do que somente decodificar a estrutura material do texto (Dias, 2017, p.4).

A leitura em voz alta funcionava, portanto, como meio de democratização do conhecimento. Para além desse fato, a oralidade também é responsável pela transmissão da cultura a que pertencemos, aprendemos a falar e a nos entender no mundo a partir da escuta do outro.

Com o tempo, principalmente no ambiente escolar, o ato de ler foi se tornando uma atividade cada vez mais silenciosa e racional, percebida como algo distante ou desconectado da experiência pessoal ou cotidiana dos leitores. É de referir que a leitura autônoma e silenciosa é de grande valia para o indivíduo, contudo, mesmo nessa situação, o texto precisa ser objeto que pertença ao leitor, objeto do qual ele se apropria para construir sentidos. Nesse ponto, a oralização pode funcionar como elemento capaz de promover o retorno da proximidade do leitor com o texto, colocando-o como sujeito do ato de ler em diálogo constante com quem ouve.

O desenvolvimento da escuta de textos literários, quando da realização de competentes leituras orais, é um importante passo para a apreensão da estrutura mais profunda do texto: o leitor acostuma-se a buscar nas lacunas as respostas e faz suas inferências já nesse duplo movimento, que é acompanhar o texto escrito por meio da visão e ouvi-lo, em leitura oral, realizando uma atividade intelectual que contribuirá em muito para sua autonomia quando da realização da leitura silenciosa [...] o poder da voz na transmissão é um poder de mediação e pode potencializar a capacidade de dialogar com o texto. (Dias, 2016, p.225)

Sentir o texto literário através da voz – do professor, de outros alunos e da sua própria – potencializa o diálogo entre leitor e obra, bem como a construção de significados por meio desse processo. A mediação pela voz encoraja o aluno a se ver como parte ativa da dinâmica de leitura e, conseqüentemente, parte integrante do grupo: “cada um pode ter sua própria voz.” (Petit, 2009, p.104). Soma-se a isso, o poder da leitura em voz alta em configurar um exercício de atenção bastante eficaz, pois “na medida em que o texto é materializado pela voz, a escuta aciona a atenção e a concentração, tão caras quanto raras entre os leitores mais jovens.” (Dias, 2016, p.222).

No caso específico do Brasil, a cultura escrita e o acesso ao objeto livro ainda são marcadores das desigualdades socioeconômicas presentes nas escolas públicas; portanto, ler em voz alta pode funcionar como instrumento de acesso mais democrático à literatura, começando pela sala de aula. Logo, a mediação pela voz torna-se “um ato político que busca socializar um bem cultural inacessível em determinados contextos sociais” (Dias, 2017, p.5), desafiando estruturas de poder que marginalizam as classes menos favorecidas.

Em uma sala de aula, há uma diversidade de vozes que constroem “textos” a partir da relação dialógica com o texto selecionado pelo professor, cuja postura precisa ser flexível frente ao rumo das construções de sentido atingidas. Ou seja, é preciso ouvir as interpretações dos estudantes e validar seus caminhos, pois o professor, na posição de mediador, não é detentor absoluto das verdades do texto escolhido e “sem o diálogo a experiência da leitura em voz alta perde seu sentido mais básico: o de lidar com outras maneiras de ver o mundo, por vezes antagônicas e radicalmente diferentes” (Dias, 2017, p. 6). De acordo com Dias,

O efeito da socialização da leitura oral dos textos literários pode ser observado no encaminhamento das ideias sobre o texto: o encorajamento do dizer no momento da leitura estende-se a dizer sobre os textos, favorecendo o debate no compartilhamento das ideias e da experiência de apropriar-se da literatura, tarefa que deveria constituir o objetivo maior das aulas. (Dias, 2016, p.225)

A leitura em voz alta, ao estabelecer uma relação mais profunda com a literatura e favorecer o compartilhamento de ideias e experiências, torna-se uma possibilidade pedagógica valiosa para a formação de leitores críticos e participativos, possibilitando a aproximação significativa dos alunos com o universo literário.

A socialização da leitura cria um momento de partilha, onde o texto literário deixa de ser uma experiência individual e se torna coletiva, possibilitando a troca entre os sujeitos e ampliando a percepção do texto.

Escutar, assim como ler, tem que ver com a vontade e a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. A escuta não resulta da manifestação coletiva do dizer de cada um. [...] Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona. [...] Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato individual. (Bajour, 2012, p. 24-25)

Dessa forma, como defende Cecilia Bajour, as práticas de leitura literária na escola não podem se configurar por meio de uma escuta passiva ou pautada excessivamente em sentidos sugeridos previamente, mas escuta ativa que pressupõe o espaço íntimo, bem como o espaço do outro.

Admitir o leitor como sujeito da leitura, acolher suas produções de sentido e abrir “espaço à intersubjetividade em sala de aula” (Rouxel, 2012, p.1) só é possível quando se ouve a voz dos alunos, oferecendo um momento de escuta. Escuta da sua interpretação ao ler um texto em voz alta. Escuta individual que valoriza as interpretações pessoais e escuta democrática, cuja busca é a construção de sentidos coletiva que advém da interlocução da análise dos alunos e do professor. Tempo de escuta. Priorizando o processo de leitura e como se dá a lógica associativa.

Todorov (2010) em **A literatura em perigo**, refletindo sobre as práticas do ensino de literatura, destaca que a escola dá muito enfoque a questões teóricas, como opinião de críticos e análise estrutural, em detrimento da leitura do texto. Cada vez se disponibiliza menos tempo para a leitura de um texto completo, reflexão e debate no âmbito escolar, que suscitariam perguntas a que as teorias poderiam responder. Precisamos dar conta da leitura, dos aspectos linguísticos, das notas. Com cada vez menos tempo, limitamos a duração da passagem pelas experiências de leitura elaboradas pelos estudantes, que é onde o texto ganha vida. Nesse sentido, as ideias de Dalvi (2021) se conectam à reflexão de Todorov ao criticar como o ensino de literatura frequentemente prioriza a análise técnica, histórica ou formal dos textos em detrimento da experiência humana que eles evocam. É relevante ter a concepção de que

as aulas de literatura sejam um espaço dialético de pensamento, reflexão, questionamento, como também de sensibilidade, fruição, manifestação de sentimentos de que às vezes nos envergonhamos ou com os quais não sabemos lidar. Ou seja, fazer perguntas incômodas em tom convidativo, criando uma atmosfera onde as pessoas se sintam convidadas a pensar sobre a vida e sua relação com a literatura. (Dalvi, 2021, p. 40)

Sendo assim, as aulas de literatura devem ser espaços de vivência e diálogo, não apenas de análise. Isso não significa abandonar a reflexão sobre os aspectos técnicos, mas integrá-los à experiência do texto, mostrando como as escolhas estilísticas do autor estão conectadas às emoções e às ideias que ele deseja comunicar, e como essas questões refletem sobre a vida dos próprios leitores. Sob tal panorama, a literatura, como prática pedagógica, torna-se uma porta de entrada para o questionamento da condição humana.

Como complementa Petit (2008), o mediador deve estabelecer uma conexão dialógica entre o leitor e a obra, de tal maneira que permita que o próprio leitor crie suas conexões. Isso implica que a obra literária ocupe um lugar central no processo de escolarização (e fora dele), e que a experiência estética da leitura literária ocorra por meio de uma mediação que tenha

como princípio fundamental o debate sobre a obra, priorizando a construção de sentidos por parte do leitor e seus processos de significação.

“O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2017, p.18). A leitura compartilhada, portanto, aparece como um meio de mobilizar os alunos, de driblar a repressão à palavra e produzir experiências estéticas transformadoras, além de favorecer a aproximação da cultura escrita.

3.2.3 Os diários de leitura como instrumento de reflexão e organização do pensamento

Partindo do pressuposto de que a leitura literária se estabelece como uma experiência pessoal e única, o diário de leitura é um texto, produzido pelo leitor, onde ele registra, à medida que lê e de forma livre, traços da sua leitura subjetiva e íntima, suas impressões sobre a obra, emoções, concordâncias e discordâncias que se relacionam com o diálogo entre si mesmo, identificação com os personagens, o mundo e o texto lido.

O diário estimula os alunos a tornarem consciente o diálogo interno que se estabelece com o texto durante a leitura, pois exige que eles desautomatizem o processamento e reflitam sobre o levantamento, confirmação e refutação de hipóteses; sobre a lógica associativa da leitura (memória pessoal, intertextualidade, afetos, experiências, ideologias, crianças); sobre as reações emotivas diante de eventos e personagens; sobre os índices linguísticos, textuais e paratextuais que sustentam sua interpretação (Souza, 2020, p. 12).

O ato de escrever sobre a obra pode auxiliar o leitor em sua concepção enquanto “sujeito leitor” (Rouxel, 2012, p.274), adquirindo confiança para se apropriar do texto e moldando, durante o processo, a sua identidade de leitor (Rouxel, 2013), o que abre espaço para conhecer suas preferências e constituir um repertório de leitura que envolva reflexão. Portanto, o diário de leitura funciona “como um instrumento pedagógico de incentivo ao investimento subjetivo do leitor, além de um aliado na construção de saberes textuais, intertextuais e simbólicos” (Souza, 2020, p. 119). Por essa razão, essa ferramenta revela-se como uma maneira eficiente, e privilegiada, de observar o processo de leitura, reflexão e reconfiguração da identidade do leitor, cuja construção permite captar as impressões dos alunos motivadas pelo texto.

O momento em que os estudantes pensam sobre aquilo que estão ouvindo ou lendo, segundo Petit (2009), pode gerar uma espécie de catarse, de descoberta: “Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem

associações inesperadas” (Petit, 2009, p. 24). O diário de leitura se configura como instrumento flexível e subjetivo de interpretação do texto nesse momento particular, lugar onde todas as conexões produzidas a partir do “texto do leitor”, das interleituradas e dos livros que constroem a personalidade de cada um (Rouxel, 2012) se materializam em palavras e adquirem forma, organizando o pensamento sobre as leituras por meio da escrita.

Para Rouxel (2012), formar leitores literários exige uma conexão viva com o texto. Ainda para a autora, o diário permite a observação dessa relação de composição subjetiva entre leitor e obra e traços do processo de construção identitária, permitindo uma experiência humana de valor simbólico e afetivo. Na escrita do diário, o aluno pode revelar traços da sua leitura íntima, trazendo alguns aspectos como gostos literários, percepções pessoais, trechos marcantes, interleituradas ou referências às suas vivências. Rouxel acrescenta que muito mais importante que uma interpretação primorosa do texto é o aproveitamento pessoal da obra pelo leitor, incentivando que sejam criadas conexões entre texto e vida e que ele as utilize para pensar o mundo a partir de novas perspectivas:

Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. Eles refratam também, através de aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo de elaboração de uma cultura pessoal. (Rouxel, 2014, p.26).

Então, a partir dos diários de leitura é possível observar de que maneira os alunos se apropriam do texto literário, convertendo a leitura em uma experiência estética única para quem lê; e como a obra os afeta no momento dessa experiência, provocando prazer, raiva, angústia, desconforto, aprovação, interesse, repulsa, reconhecimento, estranhamento, ou qualquer outro sentimento que só será ativado pela leitura subjetiva. Essa relação pessoal construída entre leitor e obra ganha materialidade na escrita dos diários, lugar onde o processo de elaboração identitária se revela em dois níveis: o afetivo, que se relaciona a seu modo de sentir; e o intelectual, pois instaura uma competência reflexiva e interpretativa. É o momento do reencontro do leitor com a obra, em que ele reconfigura suas perspectivas, percebe aquilo que o afetou, muitas vezes “recortando e colando” (Petit, 2013) fragmentos do texto.

Por isso, “como testemunha do diálogo entre leitor e texto, o diário favorece, assim, não só um acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, como também, a criação de uma relação pessoal e afetiva com a literatura” (Souza, 2020, p. 119). Os leitores constroem sentidos de maneira individual, sem a interferência das percepções da turma, trazendo um momento íntimo e pessoal com o texto, um momento só deles, em que o sujeito leitor pode observar como aquela obra atravessou a sua subjetividade, pode estruturar a organização dos sentimentos e tomar consciência, de forma orgânica, de suas capacidades interpretativas. O caráter heurístico dessa prática de escrita, ou seja, a exploração subjetiva do texto e seu livre registro, estimula o indivíduo a descobrir suas próprias ideias, evocar questionamentos, identificar suas dúvidas, seus enganos, seus conflitos, sem a obrigatoriedade da exatidão, da impecabilidade. Ao se colocar diante do texto despretensiosamente, o estudante quebra a possível barreira existente entre ele e o texto, incentivando a ponte dialógica de significados. Sob esta perspectiva, o diário funciona como ferramenta didática capaz de estreitar a relação entre texto e leitor e (re)organizar as concepções de leitura, conectando suas experiências às reflexões sobre as questões textuais.

Esse registro individual que dá forma aos pensamentos e tem a capacidade de “[...] desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (Rouxel, 2014, p.25), pode ser utilizado de diversas maneiras pelos profissionais da educação com o objetivo de compreender melhor o que Colomer (2007) denomina “leitura implicada” diante dos textos literários, a depender do grau de escolaridade dos estudantes. É importante acrescentar que a confecção dos diários se potencializa como instrumento pedagógico quando combinado a outros elementos de mediação que despontam a leitura subjetiva aos olhos. Nos anos finais do Ensino Fundamental II, por exemplo, o diário pode atuar como um mecanismo de organização dos pensamentos e percepções sobre as obras lidas antes do momento da “conversa literária” (Bajour, 2012). Considerando que o momento íntimo da escrita do diário propicia o estreitamento da relação entre o texto e o leitor, posicionar sua confecção estrategicamente antes da escuta sobre o texto oportuniza que o sujeito, antes de se colocar para a turma, seja cúmplice de si mesmo ao perceber sua unicidade. Embora a socialização das concepções de leitura seja uma parte importante da formação do leitor, já que abre os olhares para possibilidades interpretativas múltiplas, o momento de solitude gera a reflexão sobre a leitura por conta própria, dando a esse sujeito autonomia frente ao texto literário e permitindo que ele use esse conhecimento adquirido para pensar o mundo.

4 INTERLEITURAS E PENSAMENTO CRÍTICO

[...] porque é tão difícil se separar de seus livros: é nosso ser que está em jogo, é nossa história que vemos desfilar ao longo das prateleiras.

Michèle Petit

O processo de leitura infere a participação ativa do leitor, que não é apenas um simples destinatário de uma mensagem acabada, ao contrário, é parte integrante da construção dos sentidos do texto, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida: “É o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (Rouxel, 2012, p. 278). Sob esse entendimento, o itinerário de leitura foi arquitetado, com o intuito de trazer o leitor para a coprodução das significações do texto, associando suas experiências à leitura da narrativa longa e dos textos que se comunicam com ela – produções essas que se aproximam das perspectivas socioeconômicas e culturais dos alunos analisados.

Narrativas curtas e vídeos perpassam a realização da leitura da narrativa longa em dois encaminhamentos metodológicos: a leitura compartilhada em voz alta no âmbito da sala de aula, tendo a presença do professor como mediador e favorecendo a troca imediata das perspectivas discentes sobre o texto; e a leitura individual e em suas residências, colocando o próprio aluno como sujeito mediador entre ele e o texto, em um primeiro momento, para depois viabilizar a troca de experiências e visões no momento de escuta literária coletiva. A finalidade dessas duas vias é a observação de como os estudantes percorrem seus caminhos, se há diferenças entre a interpretação da leitura quando compartilhada ou individual, bem como se ao longo desse trajeto os alunos apresentam a ampliação das significações atingidas. Toda a execução foi acompanhada por um diário de leitura, onde o estudante deixou suas impressões sobre os textos lidos, mediante uma concepção responsiva, ou seja, a prática do diário de leitura permite ao estudante um diálogo ativo e crítico diante do texto lido. Para Soares (2002), o aprendizado da leitura é individual, isto significa que mesmo o sujeito atuando socialmente, as suas experiências são desenhadas a partir das conexões pessoais que ele faz entre o texto e suas percepções. Um diário de leitura comporta esse processo particular de construção de sentidos diferentes relativo ao texto, bem como viabiliza a formação leitora dos alunos. É importante mencionar que, durante as atividades de leitura, o diário foi utilizado como instrumento sistematizador da leitura para a participação nos debates em momentos de

escuta literária. Não foi, portanto, corrigido ou lido na íntegra por mim, mas processo de organização das significações obtidas a partir da leitura subjetiva, servindo como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica. A seguir, apresento o relato do planejamento das aulas de leitura e debates sobre as referidas obras literárias.

4.1 O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O trâmite das leituras também contou com publicações on-line, no Instagram. A produção (e uso) do Instagram na escola representa mais uma oportunidade de os alunos não serem apenas consumidores, mas também produtores de conteúdo especializado, exercitando a criatividade e o protagonismo. Se as Redes Sociais são espaços nos quais os alunos transitam, usá-las em práticas de leitura e escrita é aproximar a escola da vida dos estudantes, a partir daquilo que eles já conhecem e se sentem confortáveis, articulando com as práticas escolares, o que diminui a lacuna existente entre a vida cotidiana dos alunos e as experiências acadêmicas.

A utilização pedagógica das redes sociais proporciona a construção colaborativa e o compartilhamento de conhecimentos, no entanto, o êxito da ação implica planejamento cuidadoso e acompanhamento contínuo, cujo processo de postagens está sistematizado, ou seja, há regras que balizam as produções, como, por exemplo, o número de linhas de cada produção, a obrigatoriedade de um texto imagético e um texto escrito (que pode estar junto às imagens, em formato de carrossel, ou escrito na legenda), bem como a identidade visual da página criada, fazendo com que o Instagram funcione como uma espécie de clube de leitura virtual. Garantir a conformidade legal e a segurança dos alunos foi a uma questão importante que gerou muitas reflexões sobre regulamentações e preocupações éticas. A alternativa encontrada foi a criação de uma conta privada garantindo que somente os alunos e pessoas autorizadas acessassem o conteúdo, mas que fosse coletivo no que cerne à administração dos conteúdos, ou seja, todos os alunos e eu somos responsáveis pelo perfil, e temos acesso às senhas, prática que facilitou o monitoramento ativo das atividades da conta.

Imagens 1e 2: fotos da página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/C0o9Cp1OTx5/>



Em síntese, os alunos deveriam elaborar um “clube de leitura virtual”, cuja organização foi proposta assim: I – a turma deveria criar para si uma página no aplicativo Instagram dedicada à atividade de leitura dos textos do Itinerário de leitura; II– a página criada precisaria receber nome e descrição (uma bio), e todos os membros da turma deveriam ter acesso ao login e à senha para movimentação da página; III – o perfil seria fechado, necessitando de solicitação para quem não fosse da turma seguir a página; IV – ficaria a cargo do professor regente o controle das solicitações para seguir o perfil; V – os alunos, organizando-se em pequenos grupos, deveriam fazer postagens na página da própria turma; VI – as postagens se vinculariam às leituras, considerando a progressão temporal, com discussão de questões estéticas e éticas que se apresentassem durante a narrativa; VII – as postagens deveriam apresentar texto imagético e texto escrito, de, no mínimo, dez linhas; VIII – caberia ao docente regente orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos grupos; IX – a avaliação contemplaria a pertinência e a qualidade das imagens escolhidas para publicação, e a coerência entre texto verbal e não verbal apresentados.

Portanto, o uso dessa rede social como ferramenta pedagógica pressupõe objetivos pedagógicos, e pressupõe avaliação – entendida aqui como o acompanhamento do trabalho pelo professor. As redes sociais são espaços de protagonismo onde os usuários se sentem convidados a escrever suas opiniões, tanto em produções próprias quanto em compartilhamento de textos de outras pessoas ou comentários nessas publicações, o que propicia a interação entre os sujeitos. Os alunos assumem a posição de autores dos textos,

mesclando texto escrito e imagético com o intuito de atribuir sentido aos relatos, mas não de forma intuitiva como usuário comum. Atividades desse tipo envolvem o estudante na narrativa ficcional, enaltecendo sua bagagem cultural e suas vivências individuais e criando contextos de produções reais. .

O itinerário de leitura foi dividido em etapas que se complementariam, a fim de possibilitar a progressão interpretativa e de análise estética.

4.2 PRIMEIRA ETAPA: O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

A etapa visa à leitura em voz alta e compartilhada da página 9 à página 22 de **Hibisco roxo**, da autora Chimamanda Ngozi, em consonância às ideias contidas no discurso **O perigo de uma história única**, da mesma autora, em formato de vídeo. O objetivo era o estímulo ao compartilhamento de opiniões e visões de mundo a partir dos textos supracitados. Também teve por finalidade inserir a rede social Instagram como instrumento de engajamento do alunado, desta maneira, foi importante a criação de um Instagram coletivo, da turma, para postagem das futuras produções discentes. Neste momento, foi importante engajar os estudantes na produção da página do Instagram, pedindo que eles escolhessem o nome do usuário, criassem a conta e decidissem sobre a identidade visual. Todo esse movimento fez com que os alunos protagonizassem não somente as produções e discussões, mas também o processo de divulgação, gerando a ideia de pertencimento desde o início da atividade. Foi dividida em sete atividades, distribuídas em duas aulas.

A primeira aula consistiu na apresentação do livro selecionado: análise da capa, orelhas, quarta capa. Essa parte é importante para que os alunos se ambientem um pouco com a história que será contada, bem como conheçam a autora e criem expectativas por meio da observação da ilustração escolhida para refletir a narrativa. Em seguida, convidei os alunos a participar de uma leitura conjunta, em voz alta da página 9 a 24 do livro. Logo após a leitura, os estudantes deviam registrar em seus diários suas impressões e avaliações críticas a cerca do capítulo lido, para que assim, organizassem suas percepções sobre o texto. Posteriormente, estimulei os indivíduos a exporem suas percepções sobre a obra e produzir significado a partir dela, experimentando relacioná-la com os textos e memórias da etapa anterior. Nessa aula os alunos se concentraram na confecção do Instagram coletivo para postagem das produções discentes, foram os estudantes responsáveis pela confecção e veiculação de conteúdo.

Na segunda aula desta primeira etapa foi exibido o vídeo **O perigo de uma história única**, de Chimamanda Ngozi. As discussões foram direcionadas pela mediação para a análise sobre a articulação das páginas lidas e a palestra em vídeo, abordando as reflexões alcançadas a partir dos dois textos apresentados, motivando os estudantes a perceberem as semelhanças e diferenças entre eles. Por meio de atividade oral, os alunos apresentaram suas leituras com base em suas percepções. No final da aula, passei as instruções para a primeira postagem no diário virtual, no Instagram. A publicação deveria articular uma imagem escolhida pelo grupo e reverberações da leitura das páginas de **Hibisco roxo**. Por ser uma atividade que demandava mais tempo e organização, o grupo teria uma semana para preparar a postagem – em casa ou na escola (fora do tempo de aula regular) – e publicá-la, portanto, o tempo de execução dessa tarefa não estaria contabilizado no planejamento em sala de aula.

4.3 SEGUNDA ETAPA: A VIOLÊNCIA E SUAS NUANCES

O itinerário de leitura segue utilizando recursos metodológicos diversos com o propósito de aproximar a leitura literária da vida do estudante e torná-la parte do seu cotidiano. Para tanto, recorre-se à leitura da segunda parte do livro selecionado (p.25 a 32), em voz alta por parte dos estudantes; um vídeo de uma das histórias relatadas pela série **Gênero: feminino**; e a leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. A finalidade nesta etapa é traçar paralelos entre os relatos apresentados na ficção e na realidade, bem como a atemporalidade que marca esses tipos de histórias. Será dividida em 12 atividades, distribuídas em três aulas.

O primeiro momento foi dedicado à leitura em voz alta das páginas 25 a 32. Essa atividade ficou a cargo dos alunos, deixando-os livres quanto à vontade de ler. Em sequência, houve um tempo destinado ao registro no diário de leitura sobre as reflexões que o texto trouxe à tona. A exposição oral deve ser mediada de forma que se discuta sobre as percepções da construção de personalidade de Eugene, o pai da protagonista, a composição linguística, a falta de diálogo e a profusão de pensamentos da protagonista. Como a pesquisa quer avaliar também a leitura individual feita pelo aluno, é necessário que algumas páginas sejam lidas individualmente pelos alunos, fora do tempo estipulado para a aula presencial. Assim, a leitura individual da terceira parte (p. 33 a 42), bem como o registro no diário de leitura foram realizados em casa.

A aula seguinte se iniciou com a escuta literária, em conjunto, sobre o capítulo lido em casa e os registros feitos. Cada aluno pôde escolher uma parte de seu registro e ler para a turma. Subsequentemente, foi exibido um dos vídeos do projeto **Gênero: feminino** – contendo o relato de Samia, que, após apanhar durante a gravidez, foi perseguida na internet pelo ex-marido. Houve tempo destinado ao registro no diário de leitura e bate-papo sobre o vídeo.

O encontro seguinte foi destinado à leitura em voz alta do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. A leitura esteve a cargo dos alunos, contudo eu elegi os leitores e seus turnos. Houve tempo para o registro no diário de leitura em sala e, em sequência, exposição oral das percepções causadas pela leitura do conto. O último tempo da aula foi dedicado à explicação das duas atividades que deveriam ser confeccionadas pelos grupos, em casa: I- a postagem no diário virtual, versando sobre o que foi discutido em sala de aula, cujo tempo de construção foi de uma semana; II- Produção textual baseada na transformação de um relato presente na série **Gênero: feminino** em um conto em que se apresentassem características do gênero terror, com tempo de confecção de três semanas. É importante evidenciar que os alunos da turma já haviam trabalhado os aspectos do gênero terror durante o 7º ano do Ensino Fundamental, portanto, não foi necessário acrescentar aulas sobre o gênero terror no planejamento. Os aspectos relativos à construção da atmosfera sombria, ao medo, à tensão, aos elementos textuais que criam o suspense, foram inseridos durante a conversa literária, sob minha mediação.

4.4 TERCEIRA ETAPA: MÚLTIPLAS VOZES QUE CONFIGURAM A HETEROGENEIDADE DE UM POVO

Retornando ao romance escolhido, nos concentramos na leitura da quarta parte de **Hibisco roxo** (página 43 a 58). Objetivando a compreensão crítica da obra e articulando à percepção da *escrivivência*⁸, utilizamos o conto ficcional “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, presente no livro **Olhos d’Água**, da escritora mineira Conceição Evaristo.

A escolha desta obra visou evidenciar e problematizar conflitos culturais e sociopolíticos, em congruência com a realidade do alunado, bem como a ideia de privação da

⁸ O nome *Escrivivências* é inspirado no termo criado por Conceição Evaristo para sua literatura. Como já afirmado, *escrivivência* é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta.

liberdade de escolher ser o que se quer – conectando o conto de Conceição Evaristo à obra de Chimamanda. Referindo-se ao estético, a ideia foi mostrar de que maneira o texto literário retrata o evento, as palavras usadas, as imagens construídas e a combinação de elementos que constroem a literariedade da obra. Foi dividida em oito atividades, distribuídas em três aulas.

A primeira aula desta etapa se concentrou na leitura conjunta, e em voz alta, das páginas 43 a 58, de **Hibisco roxo**. Após a leitura e registro no diário, estimulei os alunos a exporem suas percepções sobre a obra e produzir significado a partir dela. Esperava que os alunos percebessem o valor atribuído à liberdade no trecho lido e de que maneira a autora trabalhou a linguagem para que o leitor alcançasse essa percepção.

Na aula seguinte, nos concentramos na leitura compartilhada do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, registro no diário, referente às percepções da leitura, e conversa literária priorizando, mediante a mediação, o estímulo à comparação dos textos **Hibisco roxo** e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. Além disso, foi importante explicar a postagem seguinte no diário virtual, cujo conteúdo deveria apresentar uma foto que, para o grupo, representasse imagetivamente a protagonista Zaíta, e um texto – que pode ser um depoimento, uma carta, ou um texto com elementos subjetivos – endereçado à personagem. Essa atividade foi confeccionada em casa e teria uma semana de prazo pra sua entrega; entretanto, foi preciso que todas as postagens fossem feitas antes da aula seguinte, já que foi a partir das publicações que a conversa literária aconteceu.

A última aula desta etapa discutiu a escolha das fotos pelos grupos. Neste momento, medie a conversa norteando a análise a partir da proposta a seguir: O que motivou a dupla, ou o grupo, a escolher essa foto específica? Em que momento da narrativa aconteceu a associação do texto lido à imagem idealizada? De onde vêm essas características da protagonista? – é determinante para a discussão notar que o texto não caracteriza Zaíta fisicamente, mas alguns pontos socioeconômicos direcionam as escolhas das imagens selecionadas.

4.5 QUARTA ETAPA: AS MARCAS DA FORÇA

Aqui, foi analisada a narração em primeira pessoa e lacunar, incitando a busca de indícios que mostrassem a sensação de desconforto de Kambili e a mescla de sentimentos em relação a seu pai. Adicionalmente, as discussões versaram sobre os efeitos da colonização branca na Nigéria e de que maneira aparecem refletidos na religiosidade do patriarca da

família; bem como sobre as conexões possíveis entre as implicações da colonização branca na África e as da Escravidão no Ocidente. Foi dividida em 28 atividades, distribuídas em seis aulas.

Primeiramente, fizemos a leitura compartilhada da página 59 a 78. Em seguida houve tempo para o registro individual no diário de leitura e, dando continuidade à atividade, os alunos apresentaram suas percepções acerca das páginas lidas. Esperava que os estudantes relacionassem a escrita em primeira pessoa da narradora às suas questões particulares e a relação com o pai. Como esse trecho toca na religiosidade do pai da protagonista e como essa relação é perpassada pelos efeitos da colonização branca no território nigeriano, objetivava que os alunos conseguissem perceber a analogia que existe entre a diferença de tratamento que Papa dá ao avô paterno e ao materno, e como isso vem retratado no texto. Ao final da aula, foi explicada a proposta de atividade para postagem no diário virtual – baseada nas principais impressões dos grupos com relação à narrativa – sempre com o prazo de uma semana para entrega. Também foram destinados à casa a leitura das páginas 79 a 97 e o registro no diário, referente às concepções individuais desta parte.

A aula seguinte teve início com uma roda de conversa sobre as percepções do texto lido individualmente. Os estudantes deviam escolher uma parte do registro que fizeram no diário e compartilhar com a turma. Logo após esse momento, lemos, de maneira compartilhada e em voz alta, as páginas 98 a 120 e, ao final da leitura, houve tempo para registro no diário e escuta literária.

Na sequência, a aula se concentrou na leitura compartilhada das páginas 121 a 136, registro no diário e conversa literária sobre o trecho lido. A mediação foi encaminhada a partir da relação da protagonista com a prima e a maneira que esta relação é retratada pelos elementos textuais: Tudo é o que parece? Enfim, expliquei a atividade de postagem no diário virtual que poderia conter trechos retirados do livro. Como sempre, a atividade teve prazo de uma semana para entrega. Além da postagem em grupo, também estava destinada para casa a leitura individual das páginas 136 a 150 e registro no diário.

Como é de praxe, quando há leitura individual para casa, a aula seguinte começa com uma roda de conversa, objetivando a conversa sobre as percepções do texto pelos alunos. Após esse momento, a turma se concentrou na leitura compartilhada das páginas 151 a 172, e registro no diário (foi importante avisar aos estudantes que cada um deveria escolher um trecho do texto produzido e ler para a turma na aula seguinte).

Para iniciar a aula, cada aluno leu o trecho escolhido para a turma. Esperava que este momento fosse de reflexões sobre os trechos lidos, consonâncias e dissonâncias de interpretação e debate de ideias.

O encontro seguinte teve por objetivo a rotina estabelecida durante a leitura do itinerário: leitura compartilhada das páginas 173 a 186, o respectivo registro no diário e a conversa sobre as perspectivas de cada leitor. Como atividade para casa, houve a leitura individual das páginas 186 a 201 e registro no diário. De acordo com o calendário da Instituição de ensino, essa foi uma época de provas e entregas de trabalhos. Por esse motivo, esta etapa estava isenta de publicações na página do Instagram.

4.6 QUINTA ETAPA: É POSSÍVEL ENXERGAR AMOR ONDE NÃO SE VÊ?

A partir de todas as discussões e reflexões apresentadas no romance, coube a análise dos personagens sob a perspectiva do amor. O que é o amor para eles e como é retratado na narrativa? Há múltiplas especificidades sobre este sentimento no decorrer da narrativa, a própria protagonista experimenta diversas camadas desse “amor” e transforma sua concepção de amor ao logo de suas vivências relatadas no texto. As atitudes daquele pai poderiam ser caracterizadas também como amor? O desfecho, apesar de trágico, também retrata o amor? O amor da mãe aos filhos, e a si própria, que a leva a envenenar o marido violento; o amor do filho que assume o crime no lugar da mãe; o amor silencioso de Kambili que, mesmo conhecendo a verdade, se cala em função daquela família. Tudo isso está conectado aos sentimentos do pai? E a tia, do que ela é capaz por amor?

Após esse momento, outras conexões de amor foram levantadas e interpretadas. Finalmente, chegamos juntos à análise e produção textual da questão: como o amor apareceu ao longo da narrativa? Foi dividida em 21 atividades, distribuídas em cinco aulas.

Em primeiro momento, houve a conversa sobre as percepções de cada aluno acerca das páginas lidas em casa. Em ato contínuo à leitura compartilhada, em voz alta e em sala de aula, das páginas 203 a 217, os estudantes tiveram tempo para se dedicar à organização de suas perspectivas sobre o texto durante a escrita no diário de leitura. Na sequência, houve espaço para escuta literária, com o objetivo de iniciar as considerações sobre amor baseadas nos fatos retratados nas páginas lidas e nas escolhas da autora para o dizer literário.

Na aula seguinte, os alunos foram responsáveis pela leitura compartilhada das páginas 218 a 228, repetindo a rotina de leitura com o registro no diário de leitura e a subsequente

conversa acerca das percepções que a leitura literária lhes causou naquele momento. Como atividade a ser realizada em casa, os alunos deveriam ler as páginas 229 a 253 e fazer o registro no diário de leitura, individualmente; em grupo, preparar a postagem no diário virtual referente ao trecho lido nesta subdivisão.

O processo teve continuidade com a leitura compartilhada das páginas 257 a 267 e registro no diário. Logo após esse momento, foi importante abrir espaço para a conversa sobre o texto. A mediação pôde guiar para a reflexão do trecho “E como está a vida de cidadã de 2ª classe nos Estados Unidos?”, que aborda a questão do imigrante africano no país e de que maneira as construções linguísticas são responsáveis pela significação do texto. Para atividade a ser realizada em casa, os alunos leram as páginas 271 a 284 do capítulo “Após o Domingo de Ramos” e registrar no diário de leitura detalhes de suas análises sobre o trecho lido.

No encontro seguinte, a rotina foi levemente modificada, com a escuta literária, tanto sobre a leitura individual feita em casa, quanto sobre a leitura compartilhada e em voz alta em grupo, como último momento. A intenção foi observar possíveis diferenças entre as percepções de leitura quando individuais ou compartilhadas em voz alta. Para tanto, o primeiro tempo de aula foi dedicado à leitura compartilhada das páginas 285 a 302 do capítulo “Após o Domingo de Ramos”, seguido do registro no diário de leitura. A escuta literária, acerca das percepções obtidas pelas passagens lidas e registradas, viria logo a seguir. Em casa, os alunos leram as páginas 303 a 306 do capítulo “Após o Domingo de Ramos”, e houve consecutivo registro no diário. A conversa literária aconteceu a partir do compartilhamento em turma de trechos do diário de leitura, escolhidos pelos próprios estudantes.

A última aula do itinerário se iniciou com a leitura dos trechos do diário de leitura escolhidos. Poderia ser uma reflexão sobre o capítulo, uma citação que chamou a atenção do estudante, isso ficaria a cargo de cada um. Após esse momento, foi feita a leitura compartilhada do capítulo “Um silêncio diferente”, registro no diário e uma conversa que visou refletir como o amor perpassou toda a narrativa e as maneiras que a protagonista entendia esse sentimento de acordo com a progressão do romance. A postagem desta vez poderia englobar toda a narrativa, ficando a cargo dos grupos decidirem sobre os temas a serem analisados.

Ao longo de todo processo de leitura, cada leitor foi conduzido a uma (re)estruturação de suas representações, em um primeiro momento arquitetando suas reverberações individuais sobre o texto, em seguida compartilhando e ressignificando essas percepções por meio da escuta de outras possibilidades de leitura e, por fim, reorganizando suas perspectivas em

comunhão à mediação especializada do professor. Dessa forma, a leitura subjetiva assumiu um papel importantíssimo na pesquisa, pois, como nota Langlade, a

leitura participativa, longe de ser ‘ingênua’ e de diluir a obra em vagas referências do vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (Langlade, 2013. p. 37)

Contudo, cabe ressaltar que levar em consideração os modos particulares que cada sujeito leitor concebe o seu próprio texto não deve ser a única finalidade da educação literária na escola. É preciso combinar as leituras de configurações subjetivas com aquilo que vem do texto, mediando com perspectivas da crítica literária para uma leitura mais profunda da obra.

5 LITERAGRAM: A EXPERIÊNCIA DA LEITURA NA PRÁTICA.

Leer vale la pena... convertirse en lector vale la pena... lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia – se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura el lector va construyendo su lugar en el mundo.

Graciela Montes

5.1 QUEM SOMOS

A pesquisa foi implementada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública federal, localizada no subúrbio do Rio de Janeiro. A maioria dos alunos da turma, situada, em geral, na faixa etária entre 14 e 15 anos, ingressou na Instituição no 6º ano do Ensino Fundamental. Esse é um dado importante porque acrescenta informações significativas sobre o perfil dos estudantes analisados: a escola possui tradição em educação literária e aspectos estruturais que propiciam o estímulo à leitura e a articulação da leitura literária às diferentes disciplinas, como a presença de uma biblioteca com acervo atualizado e

sala de informática, com profissionais capacitados para atender às demandas dos alunos que procuram esses espaços.

Além disso, possui um setor de orientação educacional, o SOEP, com profissionais que acompanham a evolução do percurso acadêmico dos alunos, conhecendo os aspectos familiares e o ambiente sociocultural de todos os estudantes, podendo funcionar como suporte para diversas áreas de suas vidas. É também uma escola que tem uma proposta inclusiva, que dispõe de um núcleo especializado em preparar a instituição para receber e atender pessoas com necessidades específicas, o Napne, subsidiando orientação para a família, para os professores e funcionários que atuam com os estudantes, bem como o atendimento aos alunos com necessidades educacionais, propiciando a inclusão desses sujeitos nas atividades da escola, oferecendo suporte educacional e atendimento pedagógico, o que acaba favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades. Somado ao suporte educacional e pedagógico, os professores possuem planos de carreira minimamente satisfatórios, o que resulta na busca pela formação continuada, na capacitação constante, bem como implica um olhar mais atento às especificidades dos alunos, já que há mais tempo para o planejamento das aulas.

Como já mencionado anteriormente, para uma educação literária satisfatória é necessário que diversos elementos se articulem formando o ambiente propício para o pleno desenvolvimento das habilidades leitoras. Esses alunos estão expostos a uma realidade aparentemente melhor do que da maioria das escolas públicas, no que se refere à organização e gestão do trabalho educacional no âmbito escolar. Entretanto, algumas variáveis que interferem na qualidade desse processo, por envolverem questões macroestruturais como concentração de renda e desigualdade social, ainda afetam o acesso não só à literatura, mas também a bens culturais. Partindo desse pressuposto, o contexto viabiliza um melhor aproveitamento do processo por parte dos alunos e condições de trabalho mais satisfatórias para os professores, mas não garante homogeneidade nas turmas.

Com a democratização das escolas públicas federais, que ampliaram sua forma de admissão para atender também as pessoas em condições desiguais, estudantes que teriam suas chances reduzidas aos moldes tradicionais de ingresso começam a fazer parte da comunidade escolar e precisam ter acesso ao direito fundamental da educação, e garantia de que esse direito seja cumprido. Observando os materiais, é possível perceber a diversidade dos sujeitos da aprendizagem, cujo desempenho é influenciado por fatores socioeconômicos, que interferem diretamente nas questões linguísticas e culturais. Essa é uma idiossincrasia no âmbito do *campus* como um todo, revelando que, mesmo que a escola apresente uma infraestrutura adequada, suporte familiar e condições de trabalho para professores e técnicos

(incluindo os planos de carreira), os impactos das desigualdades socioeconômicas estão presentes no nosso dia a dia e refletem diretamente na leitura literária, já que ela se conecta às percepções subjetivas de cada indivíduo, bem como ao contexto socioeconômico e cultural a que pertencem. É necessário assumir o vínculo entre literatura e sociedade: de acordo com Maria Amélia Dalvi, “Não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico político, social e cultural” (Dalvi, 2021, p. 35), portanto, é preciso superar o idealismo atrelado às instituições federais e analisá-las considerando suas peculiaridades, dando atenção aos dados factuais da realidade.

A proposta envolveu todas as quatro turmas de 9º ano da escola, contudo a análise se limita à observação dos resultados atingidos pela turma da qual participei ativamente. A escolha da série do Ensino Fundamental ocorreu baseada no quadro de horários para o ano letivo de 2023. Com 28 alunos, no turno da tarde, que seguiram, salvo algumas exceções, na mesma turma desde o 6º ano do Ensino Fundamental, a 902 apresentava grupos de afinidade e convivência. Alguns se mesclavam, de vez em quando, outros se mantinham fechados a seus membros. O interessante é que esse comportamento foi se modificando conforme a itinerário ia avançando – crédito essa atitude ao caráter socializador da leitura em voz alta e da conversa literária: ambas promoveram diversas interações e conexões interpessoais. Nem todos os alunos moram próximo à unidade escolar e alguns habitam em comunidades – vizinhas ou não. A fim de preservá-los, não serão utilizados seus nomes para designá-los durante a descrição das análises. Os fragmentos da “conversa literária” (Bajour, 2012) a serem analisados nesta pesquisa advém de gravações que capturaram o momento em que os alunos falavam do texto lido durante as aulas.

5.2 DAS PRODUÇÕES

O percurso deste trabalho foi pensado com muito cuidado, baseado em referencial teórico adequado às demandas que me apareciam, e em um espaço escolar que inspira expectativa. Por isso, é importante destacar que nenhuma prática visava atingir o sucesso absoluto, aos moldes do modelo neoliberal a que somos expostos a todo o momento. O texto convoca, mas nem todos ouvem seu chamado, ou o escutam de diferentes maneiras. No capítulo anterior, apresentei o planejamento das aulas; já neste, procedo à análise da prática.

5.2.1 Das páginas para a vida: relação dialógica entre o texto e o leitor

A capa da primeira publicação, conforme ilustrada na imagem 1 abaixo, na página do Instagram da turma, revelou a seguinte frase: “Das páginas para a vida”.

Imagem 3: retirada da página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/CwF4UCqs-J5/>



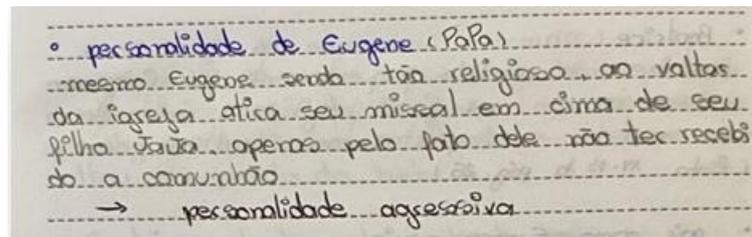
Como já visto, as teorias da recepção, desenvolvidas na França a partir do final dos anos 1970, demonstraram a importância do leitor na significação do texto, afirmando que a subjetividade e a singularidade interpretativa do que chamam de leitor empírico, ou seja, o leitor real, implica na maneira que ele produz sentido. Considerando a noção de obra aberta, de Umberto Eco, refletimos sobre o caráter incompleto da obra literária, bem como a ação de que é o leitor, a partir das reverberações individuais, quem preenche os vazios deixados pela obra (Jouve, 2013). Essa interação leva as páginas do texto literário para serem processadas internamente nas percepções de cada sujeito, ou seja, no universo individual de cada leitor. É por meio da leitura participativa – isenta de ingenuidade – que o leitor começa a se conectar ao texto literário, trazendo-o para a vida e utilizando as mesmas categorias morais e socioculturais que utiliza em sua percepção de mundo.

Nossa primeira leitura de **Hibisco roxo** aconteceu na primeira aula do segundo trimestre. Os alunos já estavam familiarizados com a leitura em voz alta dos textos e a análise oral que viria em seguida, contudo havia um elemento novo: o diário de leitura. Expliquei-lhes que a proposta consistia em selecionar, de cada leitura, elementos que chamassem a atenção deles, poderiam ser fragmentos retirados do texto, uma parte de que mais gostassem, ou uma síntese da leitura feita. Levei o meu diário de leitura das aulas do Mestrado e deixei que eles manuseassem – sempre indicando que aquele era o meu jeito de escrever no diário e

não o deles – que não era para ser igual, era para escrever o que e como quisessem. “E se eu não gostar de nada, professora?” Respondi que colocasse essa informação e explicasse o porquê. “Só isso?” Eu disse que sim, e uma menina completou: “Ah, então é fácil. Tava até com medo já.” Alguns alunos demonstraram desinteresse pelo novo elemento, outros acharam interessante, mas continuei a justificar que ao escrever no diário, eles conseguiriam organizar as percepções sobre o texto e se colocariam com mais clareza de ideias na hora da interação verbal. Esse texto do diário, que já se configuraria como texto do leitor (Rouxel, 2012), revela o mecanismo de conexão subjetiva frente à obra, além de auxiliar na organização dessas impressões pessoais.

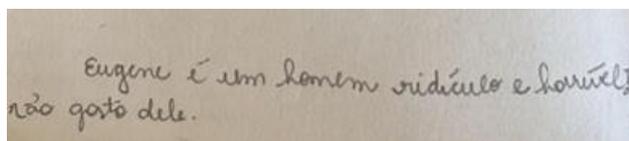
Detenhamo-nos, inicialmente, nas primeiras reações dos leitores ao se depararem com a obra. A violência a que estava submetida aquela família foi o ponto mais citado nos diários e nas conversas literárias. As discussões versavam sobre a personalidade do pai, ilustrada na imagem 2 abaixo:

Imagem 4: Fragmento do diário de leitura de uma aluna



A primeira violência física retratada no livro começa pela recusa de Jaja a receber a comunhão na Missa de Domingo de Ramos. Papa atira o seu missal em direção ao filho e acaba acertando as estatuetas de cerâmica que ficavam na estante.

Imagem 5: Fragmento do diário de leitura de uma aluna.



Percebe-se que a identificação com o personagem acontece como se ele fosse uma pessoa real que, por apresentar características de uma personalidade agressiva, é odiado pelos estudantes. Essa conexão profunda ocorre porque a leitura é um processo interativo onde o leitor participa ativamente na criação do significado do texto, projetando suas próprias emoções, experiências e expectativas nos personagens e na narrativa.

É graças a essa “adesão viva”, em que se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor, que

se configuram diversas coerências textuais. O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos. (Rouxel e Langlade, 2013).

Desta forma, a construção da coerência textual não depende somente da decodificação daquilo que está escrito, mas também de como o leitor associa essa leitura a suas referências culturais, suas experiências e seus conhecimentos. Ao ler um texto, por exemplo, o leitor pode interpretar as motivações e ações dos personagens com base em teorias psicológicas que já conhece, seja por vivências pessoais, seja por estudos anteriores, demonstrando que a compreensão textual não é um processo passivo, mas uma interação ativa entre o leitor e o texto.

Jouve (2013), ao analisar a relação leitor-personagens, também postula que são eles os responsáveis por chamar a atenção do leitor para obra, mobilizando sua identificação e representando o vínculo entre o real e a ficção. Logo, não significa que o sujeito leitor ignore o universo do texto como representação simbólica e verossímil do real.

Observe o que outra aluna escreveu: “Uma cena chocante foi quando o pai joga o missal em Jaja, após eles voltarem da igreja.” Destaque para a palavra “cena” indicando que ela percebe se tratar de ficção, mas a representação simbólica da raiva daquele pai a tocou em algum lugar que ativa suas convicções e visão de mundo. Embora o leitor esteja ciente de que está lendo um texto literário, que se configura como uma obra de ficção, a profundidade do envolvimento emocional pode fazer com que o personagem pareça tão real quanto uma pessoa de verdade, pois

sob o efeito de sua percepção da obra, o leitor empresta à personagens uma identidade mundana, uma vida fora do texto etc. Porém, ao mesmo tempo, o leitor guarda a consciência da natureza virtual dessa existência, da “realidade fictícia” (Picard) das personagens e das aventuras que vivem. É precisamente a distância tranquilizante da ficção que permite essa perturbadora confusão com o real (Rouxel e Langlade, 2013).

Abordando a dualidade presente na experiência de leitura, Rouxel e Langlade (2013) demonstram que, embora o leitor atribua às personagens uma existência que transcende o texto, ele mantém a consciência de que está em um universo fictício. Essa dinâmica possibilita uma experiência de emoções e situações verossímeis que tem o poder de influenciar sua percepção e empatia na vida real.

O debate sobre as páginas lidas começou: “Nossa, professora, só porque ele não quis comungar, o cara jogou o negócio em cima dele! Que horror!” Alguém completou “Tem que ser tudo do jeito dele, senão ele surta.” Ao que uma aluna pergunta: “Ele é taurino, professora?” Rimos muito. “Cara, nada a ver com signo isso daqui.” – um deles declarou. Chimamanda possivelmente não pensou nos signos ao escrever as características de Eugene, nem sequer mencionou o dia do seu aniversário, mas eu quis entender aquela correlação astrológica que a estudante leu no texto. Ela continuou “Não, professora, é porque minha mãe é taurina e tudo tem que ser do jeito que ela quer, senão, sai de baixo. Ela não taca as coisas ou me bate, não, mas fecha a cara e faz um bico...”. A leitura não estava exatamente no texto, mas na vida: foi a partir das suas experiências que a aluna fez um recorte da personalidade de Eugene e a aproximou à personalidade de sua mãe, que é taurina. Nas análises de Rouxel, quando o leitor lê uma obra, se coloca em uma posição dialógica entre o texto, suas vivências e emoções, e cada um possui experiências muito particulares. Essa construção de sentido pode ser equivocada, mas a conexão descuidada pode ser um caminho para a ressignificação dos sentidos do texto (Jouve, 2013). Perguntei se havia algum indício de que aquele personagem teria um signo específico, e pedi que os alunos buscassem no texto. Todos concordaram que a autora não tinha intenção de trazer a discussão sobre zodíaco, e seguimos em frente com as interpretações. Esse episódio virou uma piada entre nós, constantemente chamavam o Eugene de taurino, o que era sempre motivo de gargalhadas prazerosas. Como afirma Jouve (2013), “Essa seleção subjetiva da informação é a fonte de numerosos erros de leitura”, em contrapartida, o autor explica que a “intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor”, enfatizando o potencial de reflexão que o erro possibilita, já que abre novas possibilidades interpretativas. Pode parecer bobo, mas foi graças àquele comentário que a turma começou a buscar indícios no texto para defender suas opiniões.

No nosso caso, em particular, o gracejo (não foi exatamente um erro de interpretação) possibilitou a discussão sobre os direitos do texto, considerando o que a obra aceita ou não como significação sua, já que defender a leitura subjetiva não significa negar ao texto sua literariedade. Eagleton nos alerta sobre os direitos do texto, chamando à reflexão sobre os perigos de abordar apenas o conteúdo da obra sem considerar seus aspectos literários, portanto, a trilha que seguimos ao ler uma obra é balizada por uma série de elementos contidos no texto que não permitem, no ato da leitura, qualquer devaneio individual. Isso não quer dizer que as reverberações narcísicas dos leitores serão desvalorizadas, ao contrário, elas assumirão um papel central para a coprodução do texto, desde que estejam nos limites determinados pelo próprio texto. A mediação especializada, portanto, é importante para que

os alunos não se distanciem do debate e façam apropriações abusivas; é a mediação que orienta os estudantes a refletirem sobre o texto e analisá-lo de uma perspectiva mais consciente e crítica, puxando o leitor de volta de sua reverberação narcísica e fazendo-o retomar o ato da leitura do texto.

Retornando ao texto, perguntei como Kambili se sentia em relação àquela situação. “Se sente mal, né, professora?”, “Impotente”, “É... ela não faz nada e nem pode muito, é o pai dela”. Continuei as indagações sobre como a sensação de impotência de Kambili estava escrita no texto. Houve uma longa discussão sobre os pensamentos da narradora escritos no texto e uma aluna falou: “Ela só pensava, né, professora? Ela quase não fala.” Respondi que sim e outra aluna, timidamente, leu o que havia escrito em seu diário: “as amigas da escola achavam que ela era metida. Logo ela explica o motivo, ela tem problema com seu pai, extremamente abusivo, ela demonstra o medo que ela tem do pai através do silêncio”. A partir da análise de que a protagonista era considerada metida pelas amigas da escola, a aluna buscou no texto elementos que explicassem a percepção dos personagens com relação à Kambili e, em uma análise mais superficial, achou a resposta para aquela questão: o pai; no entanto, ao observar como a autora trabalhou o medo por meio da linguagem, chegou a uma conclusão mais profunda: a falta de voz da personagem.

Ao analisar os sujeitos leitores na obra, Rouxel e Langlade evidenciam que a separação entre a leitura subjetiva e a leitura crítica não é estanque e nem mesmo tão distante. Claramente, as duas estudantes não conhecem profundamente as teorias da literatura ou são formadas em estudos literários, nem mesmo, a esse momento, houve a minha mediação para que esse detalhe estético fosse percebido, contudo, ele saltou aos olhos por meio da sua interpretação primeira, ou seja, “As reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (Rouxel e Langlade, 2013).

Interessante notar que, à hora da escuta literária, a aluna que havia escrito sobre o silêncio como marcador do medo da protagonista em seu diário não trouxe imediatamente a questão para debate. Ela só sentiu segurança em partilhar a sua percepção após outra aluna refletir sobre o mesmo ponto. Ela que percebeu o silêncio de Kambili, se manteve em silêncio sobre aquilo que leu no texto, talvez por timidez ou insegurança sobre os seus saberes: “na escola, sabe-se que, por pura tradição, os direitos do texto são abusivamente confundidos com os direitos do professor, o qual, por meio de questionários que regem a interação, impõe sua interpretação da obra” (Tauveron, 2013). Atenção para a palavra “abusivamente”, deixando

claro que o problema é o controle da recepção exagerado, cujas bases não permitem a expressão das leituras dos alunos.

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante (Rouxel, 2013).

Aqui se encontra o que, para mim, é um dos aspectos mais significativos da escuta literária: a socialização da leitura oral encoraja os estudantes a vocalizarem suas interpretações sobre os textos, permitindo que os leitores assumam suas próprias vozes, compartilhem suas ideias, se apropriem do texto literário e desempenhem um papel ativo na construção de significado e interpretação da obra. Especialmente em ambientes expropriados, o direito à fala sobre literatura promove um movimento político de aprendizagem.

Ainda com relação à discussão sobre a violência a que a família estava submetida, a aluna, dona dessas observações da figura acima, acrescentou: “Ele agredia a mãe, batia nela... e ela, sempre depois que apanhava, ia limpar as estatuetas. Bem que a menina fala que as coisas vão mudar e as estatuetas quebradas representam isso, a quebra da família”. Essa estudante apresenta um processo de leitura mais profundo e reflexivo que os outros participantes da turma, ela interpreta além das camadas superficiais do texto, entendendo a vinculação simbólica existente entre as estatuetas e a relação de poder exercida por aquele pai, pois no momento que os objetos se quebram, essa estrutura familiar sofre uma ruptura. Esse movimento não acontece com a turma toda, claro, entretanto, no momento da conversa literária os sujeitos têm a oportunidade de dialogar com os sentidos alcançados pelos envolvidos, em um contínuo progresso de (re)significações. Em continuação, outro estudante se manifestou: “*Caraca*, é mesmo. A estátua quebra pra mostrar pra gente que alguma coisa vai mudar... será que vai todo mundo se rebelar contra Eugene, professora?”, “Eu acho que sim, porque *ela fala do cheiro suave de liberdade*” (grifo nosso), complementou uma estudante. Perguntei sobre o que os hibiscos poderiam representar. “Tem dois, né, professora? O roxo e o vermelho”. Quis saber sobre o possível significado das cores – ainda estava cedo para tirar conclusões contundentes sobre a simbologia das flores, entretanto a narradora já dava pistas e eu fiquei curiosa para saber se os alunos haviam percebido. Uma aluna relacionou a uma possível mudança de comportamento, outro estudante leu uma parte do

texto que comprovaria a resposta da colega. “A rebeldia de Jaja era como os hibiscos roxos experimentais de tia Ifeoma: rara, com o cheiro suave de liberdade, uma liberdade diferente” (Adichie, 2019, p. 22).

Os estudos de Bajour (2012) e Colomer (2007) demonstram a importância do tempo para compartilhar a recepção com a turma – acompanhada de mediação especializada – e da interação verbal sobre a leitura, já que implicam um processo de aprendizagem e construção de sentido, pois, quando os leitores falam sobre livros, eles não apenas compartilham suas interpretações e reações, mas também se engajam em uma intercâmbio dialógico que permite a exploração de múltiplas perspectivas, bem como a co-construção coletiva de significados, facilitando o desenvolvimento de leituras mais complexas acerca da obra, ou seja, os momentos de leitura coletiva propiciam ao leitor menos experiente a percepção dos próprios símbolos resultantes de suas reverberações individuais, a ampliação do olhar para novas possibilidades de interpretação, e a compreensão de trechos do texto que ainda se mostram intrincados. Em um contexto social caracterizado pela opressão e a privação de voz dos marginalizados, a leitura subjetiva assume, portanto, um papel político pelo direito de dizer, o direito de se sentirem pertencentes à revelia de suas limitações. Conforme Castrillón (2011), permitir que as reverberações pessoais sobre o texto habitem o espaço da sala de aula não garante a democracia, mas não ligar leitura e política impede ou retarda o processo de democratização da escola, perpetuando o elitismo e o racismo.

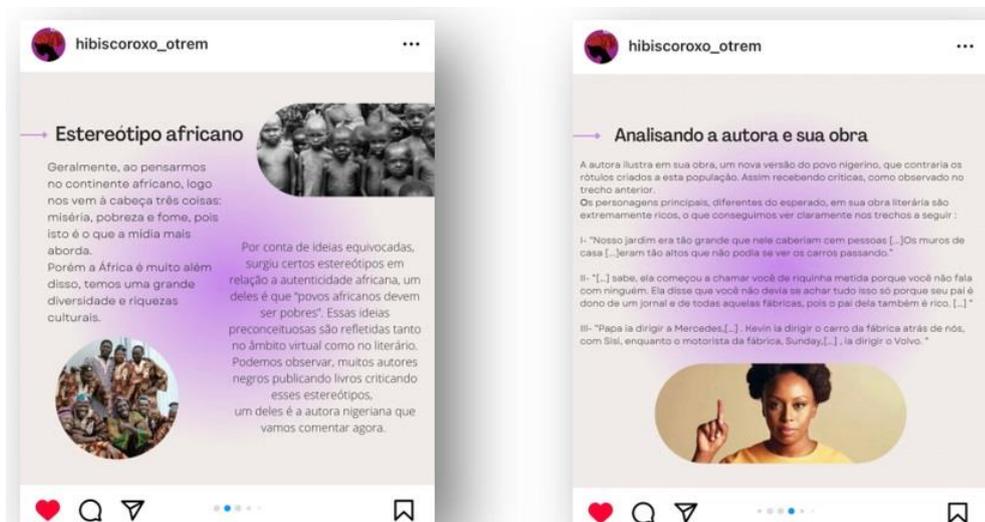
Na aula seguinte, assistimos ao vídeo da palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie, autora de **Hibisco roxo**, no TED Talk, em 2009, intitulado **O perigo de uma história única**. Pedi que os alunos fizessem o mesmo movimento de anotar nos diários para que pudéssemos debater sobre as ideias em conjunto. O grupo logo articulou a história única a que se refere Chimamanda ao estereótipo dos povos africanos e, vinculando à narrativa, encontrou elementos socioeconômicos que distanciavam o núcleo familiar da protagonista daquela visão unidimensional e limitante. Os alunos apontaram o conforto da casa, os portões altos e espaçosos, demonstrando a grandeza do ambiente. Também se atentaram à fartura da comida. Minha intenção ao mostrar as características da casa e a comida estava além da percepção desses elementos, pois o objetivo era que eles prestassem atenção nessas informações para que, no desenvolver da leitura, pudéssemos analisar a reverberação dos espaços descritos na obra (a casa de Eugene e a casa de Ifeoma). Após assistir ao vídeo, um aluno comparou essa perspectiva unilateral da África que é apresentada para o exterior à perspectiva única que a Kambili tinha da vida por causa do controle do pai. Mais do que a conexão emocional com o personagem e o envolvimento com o enredo, o aluno faz uma

leitura refletindo a habilidade de adotar uma posição distanciada para observar o jogo metanarrativo (Colomer, 2007).

Passado o debate, introduzi mais um novo elemento ao nosso itinerário: o Instagram. Expliquei as regras de confecção da página coletiva e as que embasariam as postagens. Mais uma vez a turma se dividiu entre os que adoraram a ideia e os que acharam que seria mais trabalho. Somente quando expliquei que as postagens seriam em grupo, bem espaçadas, e que sempre teriam um prazo de uma semana para prepará-las, a turma foi se engajando na ideia. Ajudei-os a criar uma conta coletiva, desvinculada de suas páginas pessoais (a maioria da turma já era usuária do aplicativo), cujo nome foi escolhido por meio de votação: *hibiscoroxo_otrem*, que faz alusão à música “Eu sou o trem”, de MC Cabelinho, simbolizando a força e a velocidade com que o eu-lírico alcançou seus objetivos, comparando-se a um trem-bala, rápido e imponente; a letra também aborda a transformação pessoal e social do artista. Eles acharam divertido ter autonomia para escolher o nome que quisessem e ficaram intrigados do porquê eu não tentei induzi-los a trocar de nome. Esclareci que a página era deles e, salvo as regras combinadas anteriormente, eles seriam os responsáveis pelas decisões em conjunto.

Essa primeira postagem deveria refletir as discussões que tivemos sobre as percepções do início da narrativa, apresentação dos personagens e espaço a que pertenciam esse núcleo familiar inicial: Eugene, o patriarca, Beatrice, a mãe, Jaja, o irmão mais velho e Kambili, a narradora-personagem, a violência, as leituras que eles fizeram em sala, além do vídeo da mesma autora de **Hibisco roxo**, Chimamanda Ngozi Adichie, sobre o perigo de uma história única.

Imagem 6: Postagem do grupo A na página @hibiscoroxo_otrem



O grupo A falou sobre os estereótipos simplistas e, frequentemente, negativos sobre os povos e a cultura, atrelando sempre a África, como sendo homogênea, à pobreza e ao subdesenvolvimento. Essa foi uma discussão que tivemos durante a aula e muitos alunos evidenciaram a expectativa que tinham sobre a leitura de uma obra de origem africana e o texto que estavam tecendo seus primeiros contatos. Essa leitura também apareceu na publicação do grupo B:

Imagem 7: Postagem do grupo B na página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/CwGyoy3MFJJ/>



Entretanto, além de compreenderem sobre a visão estereotipada que se construiu do Continente, o grupo de estudantes abriu o olhar para a escrita da autora em dois níveis: na intencionalidade em refutar essa visão idealizada da África, indo ao encontro das ideias de Oliveira e Pinheiro ao analisar a obra; bem como na perspectiva inicial restrita da protagonista, que enxergava aquela vida como única possibilidade. Aqui é interessante destacar a capa confeccionada para a publicação do trabalho: é a imagem correspondente à capa de **Hibisco roxo** correlacionada ao título da palestra **O perigo de uma história única**, ministrada pela mesma autora. O texto imagético comunica através de formas e cores a referência à própria protagonista, as formas como os elementos visuais são organizados (a representação de Kambili com os cabelos presos ao lenço vermelho, olhando para baixo) simbolizam a impossibilidade de ver o mundo por seus próprios olhos, já que estava atada à única

perspectiva possível para ela no momento inicial da narrativa, ou seja, deveria obedecer às vontades de seu Papa. O elo entre os textos reflete o diálogo feito, no momento da leitura, entre a narrativa e o vídeo, em um nível mais profundo, pois a interpretação requer entendimento do contexto e simbolismo subjacentes nos dois textos, movimento capaz de reconfigurar os significados e evocar o literário. Esse grupo foi o único que mostrou uma compreensão mais sofisticada da obra literária? Vimos, observando os momentos de “conversa literária”, que não. Então por que todos os outros grupos se fixaram na conexão do vídeo com a obra?

Talvez, não seja possível responder com precisão a esta pergunta, posto que muitos fatores podem ter contribuído para o fenômeno, contudo é provável que os estudantes estejam reproduzindo a lógica da escolarização que, supervalorizando as análises pré-fabricadas da crítica especializada, não abre espaço para visões singulares, para a identificação e a apropriação da obra de forma subjetiva:

A leitura literária, em sua forma escolar, é com efeito, lugar de múltiplas aprendizagens que acabam por fazer do texto apenas um pretexto. Frequentemente, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (Barthes, 1984, p.40 e 41). Além disso, o excesso de formalismo – a confusão ilusória entre observação objetiva e cientificidade – entrava todo e qualquer investimento fantasmático, ético e estético do leitor como sujeito. Finalmente, a leitura literária escolar apresenta-se como uma leitura desencarnada, órfã e já, há muito tempo, cristaliza todas as críticas: tendência à generalização que destrói a unicidade do texto [...] O exercício escolar apresenta-se, pois, como um mal-entendido, como um fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor. (Rouxel, 2013, p. 192)

Minha intenção não é afirmar que em todas as escolas brasileiras esse quadro pintado por Rouxel seja real: sabemos que, atualmente, há indícios de mudanças de perspectivas por parte dos professores de literatura da Educação Básica. Mas sabemos também que essa ideia pré-concebida de um ensino pragmático da literatura ainda persiste; como consequência disso, cria-se nos alunos a ideia de que o que eles sabem sobre aquele texto é irrelevante ou incorreto. Para Rouxel (2013), “Signo de uma cultura ativa, essa apropriação pessoal do texto (cujo processo pode ser percebido nos escritos) não tem geralmente lugar no espaço escolar; onde só é legítima a referência ao literário”. Não há lugar, porque não há tempo. O tempo é sempre uma variável para nós que trabalhamos com a subjetividade: como, dentro do currículo escolar apertado, dar tempo aos alunos? Como permitir que eles falem sobre suas leituras se eu não tenho tempo? “Tempo, tempo, tempo, tempo” (Caetano Veloso). O tempo é

limitado até para a leitura compartilhada, em sala, mas “Ainda assim acredito/Ser possível reunirmo-nos/ Tempo, tempo, tempo, tempo/Num outro nível de vínculo/ Tempo, tempo, tempo, tempo” (Caetano Veloso). Na correria do cotidiano, parar para ouvir o que os alunos têm a dizer sobre suas leituras é um aprendizado tanto para eles – que reorganizam suas percepções – quanto para nós: eles têm muito o que dizer, e nós muito o que ouvir.

Entretanto, as reverberações da valorização das interpretações dos especialistas em literatura permanecem no imaginário discente e, ao levar o vídeo **O perigo de uma história única** para sala de aula, sob o intuito de ampliar as significações, a convocação lhes pareceu às incursões literárias tradicionais; assim, os grupos construíram produções que se alinhavam ao tema do vídeo, dando quase nenhum destaque às leituras intercomunicadas às suas percepções.

5.2.2 Ouvindo o chamado do texto: a leitura em voz alta e o processo de identificação com a obra

Iniciamos a aula com a leitura em voz alta da página 25 a 32. Recorri, novamente, aos alunos voluntários que, para minha surpresa, aderiram em maior número do que na primeira aula. Dias defende que “A leitura em voz alta, promovida como um jogo entre as vozes no texto literário, pode encorajar o leitor a ler.” (Dias, 2016, p. 223). O ritual passivo do aluno, que ratifica a posição de protagonismo do professor, estava começando a se dissipar dentro daquele espaço de leitura, e os estudantes, assumindo seu papel de protagonistas no processo de aprendizagem, iam, ainda que timidamente, tomando consciência de que “cada um pode ter a sua própria voz” (Petit, 2009, p. 104). Esse processo de leitura mostrou-se em constante evolução, posto que, durante o percurso, eu não precisava mais eleger as vozes entre os voluntários: todos já estavam familiarizados, e participavam das leituras. As estratégias iam se modificando para dinamizar as aulas: às vezes, passeava por entre os alunos e escolhia – sem dizer uma palavra, apenas tocando-lhes o ombro – quem deveria ler naquele momento; em outras, escolhia pelo número da chamada a quem caberia o turno da leitura (geralmente, quando estávamos em círculo); e algumas vezes, deixava os próprios alunos escolherem quem continuaria a leitura.

Curioso notar que a atenção disposta à leitura era muito maior quando os próprios estudantes liam para seus pares. Durante as diversas dinâmicas de leitura, a experiência de

ouvir a voz do colega gerava muito mais envolvimento por parte da turma; na qualidade de experiência social, este processo está intimamente ligado à consciência do estar no mundo, da percepção do direito político de pertencer. Talvez estivessem reivindicando seu lugar. Talvez estivessem mostrando que queriam ser ouvidos e queriam ouvir aqueles que estavam com eles ali, naquele território, todos os dias. Eu abri o caminho, e, cada vez menos, minha voz tinha vez no momento da leitura: o poder era deles, e aquele se tornou um tempo que pertencia aos meus alunos. Isso demonstra que a leitura em voz alta inaugura a sala de aula como um espaço mais democrático que garante a construção da coletividade, ao mesmo tempo em que valoriza a multiplicidade das vozes. Quando se estimula a socialização da leitura oral dos textos literários, cria-se um ambiente onde os estudantes se sentem mais confortáveis e encorajados a dizer também sobre o texto, o que gera um debate mais dinâmico e interativo de ideias e, conseqüentemente, a integração daquele texto em seu repertório de conhecimentos e experiências, favorecendo a apropriação da literatura (Dias, 2016, p. 225).

As reflexões de uma aluna da turma, em seu diário de leitura, parecem bastante significativas quanto a essa questão:

Minha sincera opinião do livro:

No começo, achei um pouco parado, mas fui me interessando, fui prestando mais atenção tanto no livro quanto nas aulas, e amei!!!! Ainda mais descobrindo os detalhes que descobri!!!

Hibisco roxo merece 5 estrelinhas!!! Chimamanda arrasou!!!

É possível perceber que, ao longo do itinerário, a aluna foi estreitando o hiato existente entre ela e o texto literário e, ao dizer que foi “prestando mais atenção tanto no livro quanto nas aulas”, ela vivencia o que defende Dias (2016) ao dizer que a leitura em voz alta (que ela associa ao livro), configura um exercício de atenção: a postura, a respiração e o uso da voz são coordenados para emitir a mensagem do texto de maneira clara e expressiva, promovendo engajamento corporal e, portanto, uma conexão mais íntima com a obra. Ainda sobre a leitura em voz alta e a convocação do corpo para a experiência de leitura, a autora traz a reflexão de Paul Zumthor (2014):

Associando a ideia da prática da leitura à presença do corpo, o autor defende que há diferença entre a leitura do texto sem oralização e a execução em voz alta, acentuando o caráter dialógico do encontro entre o texto e a voz: "A leitura é diálogo. A 'compreensão' que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua" (ZUMTHOR, 2014, p. 63). A competência leitora, num ato silencioso de leitura, não dará conta dessa experiência, que transcende a "ordem informativa do

discurso" (ZUMTHOR, 2014, p. 63) por meio desse encontro potente entre a palavra polifônica da literatura e a voz. A transmissão por meio da voz é, portanto, uma das formas mais potentes de promover uma situação em que a recepção seja simultaneamente convocada. Atenta não somente por meio da visão (leitura da palavra escrita), a recepção se dá em um modelo mais complexo, convocado também pela audição, ativando com mais potência emoções e funções intelectuais, [...], pois constitui um jogo, "de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e existencial único" (ZUMTHOR, 2014, p. 66). (DIAS, 2016, p. 221)

Portanto, estando de "corpo presente", o estudante se permite descobrir os detalhes que o texto tem para contar, provando que a leitura em voz alta e o compartilhamento das percepções de leitura intensificam o processo de construção de sentidos e abrem caminho para os chamados do texto, num movimento de apropriação da literatura como algo que pertence ao seu universo.

Voltando à aula, muitos foram os comentários sobre a personalidade contraditória de Eugene, observando que ele lutava por uma democracia no país, através do seu jornal, mas era extremamente autoritário em casa. "Professora, o Eugene é maluco! Ele tem o jornal lá que defende a democracia, mas em casa é igual ao governo." Entendi o que ele quis dizer, entretanto, querendo que o raciocínio fosse mais desenvolvido, indaguei: "Como assim igual ao governo?" O mesmo estudante continuou: "Todo mundo tem que obedecer às suas vontades, senão ele usa a força. Igual àquele governo que limitava a liberdade e exigia respeito por meio da força." Uma aluna complementa: "Ele fez a mama perder o bebê batendo nela porque ela 'tava' passando mal e queria ficar no carro", "Ele usava da violência pra conseguir que tudo fosse do jeito que ele queria", "Dentro de casa, né, porque na rua era visto como benevolente". A discussão sobre o personagem foi calorosa, todos queriam comentar sobre a cena em que ele espanca Beatrice e a faz perder o bebê, sobre aquele personagem horrível que era uma coisa e queria mostrar outra, e, nesse ponto do debate, o que me chamou mais a atenção foi o processo de apropriação da obra: a revolta dos alunos com a personalidade do personagem diz respeito a como cada um se apropria do texto lido e cada recorte é muito singular, porque as construções também se configuram singulares.

Embora essa identificação com o texto seja a partir das experiências do sujeito leitor, esse processo pode se caracterizar não apenas pela similitude, mas pela alteridade. Um exemplo é o processo de identificação com o personagem Eugene: era unanimidade a raiva

que os alunos sentiam do personagem, inclusive, muitas foram as comemorações – tanto na conversa literária, quanto nos diários – quando ele morre:

Imagem 8: Fragmento do diário de leitura de uma aluna

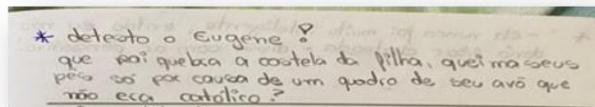
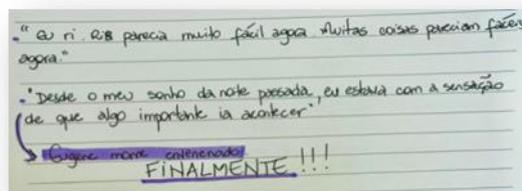


Imagem 9: Fragmento do diário de leitura de uma aluna.



É fundamental destacar que o trabalho com a literatura desponta subjetividade e pressupõe envolvimento, e é difícil formar laços com o que não nos atravessa em algum ponto, portanto, o processo de identificação com a obra se dá a partir das experiências dos sujeitos leitores: a pergunta da aluna “que pai quebra a costela da filha, queima seus pés só por causa de um quadro de seu avô que não era católico?” comprova esse argumento, já que ela olha para o personagem como outro o qual não reconhece nem em suas experiências e nem no seu espelho.

Segundo Dias (2019), a identificação por espelhamento nem sempre se acomoda no processo de apropriação textual, já que ao implicar o olhar do indivíduo sobre o outro, de maneira particular e seletiva, pode ocorrer de maneiras plurais. Por exemplo, é possível criar vínculos com um personagem ou uma situação dentro da narrativa porque apresentam elementos que refletem aspectos da vida do leitor; bem como odiar um personagem, e até sentir prazer em sua morte – “Finalmente!!!”, como pontuou a aluna –, por ele materializar a estranheza do outro. Essa perspectiva se conecta ao que aponta Petit (2013) sobre a relação de distância e interioridade quando destaca que o encontro com o distante, o estranho, pode nos guiar para dentro de nós mesmos. Ela ressalta que um leitor nem sempre vai escolher uma leitura que se assemelhe a sua realidade; um texto assim poderia ser intromissivo, no entanto um livro que evoca um universo totalmente diferente lhe traz de volta a si mesmo e às suas experiências. Petit se refere a textos que mostram universos longínquos, que podem ser construídos até por meio da fantasia, e **Hibisco roxo**, apesar de nos apresentar a elementos de

uma cultura muito diferente da nossa, não chega a ser tão distante assim. Tomo a referência da autora concatenando a universos particulares multifacetados; é o estranhamento do outro como pertencente a um mundo desconhecido e distante, afinal, o outro também pode ser para mim um universo longínquo.

5.2.3 Utilizar e interpretar: o desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura

A leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, aconteceu com os alunos dispostos em suas carteiras habituais, mas eu era a responsável por escolher o turno da leitura, quis, pois, instaurar um pouco desse ar misterioso que a narrativa apresenta no espaço da sala de aula; o primeiro aluno foi voluntário e, enquanto desenvolvia a leitura, eu passeava pela sala para eleger quem continuaria a leitura através de um toque no ombro. Essa dinâmica despertou a atenção dos alunos, já que eu indicava o próximo turno de leitura no meio do parágrafo, algumas vezes até no meio das frases.

O conto começa com a seguinte fala do narrador: “Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios.” O espaço da narrativa já vai sendo desenhado com adjetivos que marcam o isolamento. Os personagens complementam: “- Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.” “Podia ter escolhido um outro lugar, não? - Abrandara a voz. - E que é isso aí? Um cemitério?” “- Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo acrescentou apontando as crianças na sua ciranda.” Na sala de aula, uma aluna comentou sobre esse início: “Sinceramente, achei a Raquel muito burra e ingênua. Quem em sã consciência aceita encontrar o ex-namorado problemático em um cemitério? Qual o problema dela?” O debate começa: “Mas ela não sabia que era um cemitério, só descobre quando chega.” “Mesmo assim, era um cemitério! Ia embora dali mesmo.” “Mas aí não ia ter o conto!” “De repente, ela ainda era apaixonada por ele?” A primeira etapa da leitura literária consiste, como já analisamos anteriormente, em partir das relações pessoais de identificação com o texto e os planos afetivo e moral sempre estão atrelados a este momento de interpretação. Se considerarmos a perspectiva de Jouve (2013) sobre a dimensão subjetiva do ato de ler, “o plano afetivo e o intelectual são ambos afetados

pela subjetividade” e é nesse processo de representação que as experiências individuais se sobrepõem.

Houve uma longa discussão sobre esses aspectos iniciais do texto, a relação dos personagens, e eu perguntei o que eles acharam do Fernando. Um aluno respondeu: “Ele parece um psicopata, né?” Quero saber o porquê, e ele continua: “Ué, tem uma parte aqui que ele pega uma pedra e parece que ele vai jogar nela” e lê o trecho pra turma. Pergunto como ele chegou à conclusão de que talvez o personagem jogasse a pedra. Ele ficou procurando no texto, quem sabe uma palavra que materializasse essa percepção. O texto de Lygia traz sutilmente indícios do comportamento do personagem, está nos detalhes, na construção simbólica e sintática. O aluno entendeu isso, conseguiu perceber o clima de perigo a que a personagem Raquel estava rodeada, mas precisava de ajuda para despertar para esses detalhes. Essa análise suscita a discussão proposta por Eco (1985) entre a diferença de se utilizar o texto e interpretá-lo. Rouxel (2013) reflete sobre essa tensão e analisa como se constituem a distinção entre utilizar e interpretar em três níveis:

1. Essa distinção repousa sobre a oposição no uso que é feito da obra: utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade de esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra.
2. Porém, correlativamente, e mais profundamente, o que se distingue nessa oposição é a fonte do saber e sua extensão:
 - Utilizar repousa sobre a experiência que o leitor tem do mundo; interpretar convoca algumas vezes, sobretudo um saber sobre literatura.
 - Utilizar remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças; interpretar supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior).
3. O que está igualmente em jogo é a natureza da atividade intelectual: utilizar é “sonhar com os olhos abertos”; interpretar supõe uma abordagem heurística fundada sobre inferências; a interpretação liga-se ao modo de pensar racional. Essa oposição se declina da seguinte maneira:
 - Atividade de pensar caracterizada pela liberdade (liberação do imaginário e projeção de pulsões) *versus* atividade de pensar constricta (tendo em conta um certo número de parâmetros: subjetividade controlada).
 - Concernente à relação com o texto: com a utilização, o texto é dominado ou pré-texto; com a interpretação, é o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direitos do leitor” que é buscado (Rouxel, 2013, p. 152 e 153).

Seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se que as duas formas de leitura são diferentes. Mas será que são incompatíveis? Ainda segundo a autora, as duas abordagens não se apresentam como excludentes e suas linhas fronteiriças são tênues. De acordo com Souza, “Ler literariamente é estar constantemente sob a tensão entre os dados objetivos do texto e a apropriação única e pessoal que dele fazemos, pois cada leitor empírico reage de forma ímpar aos percursos de leitura propostos pela materialidade do texto” (Souza, 2020, p. 9). O leitor abre caminho por entre a mata densa do texto literário ao utilizá-lo, e esse atalho, criado a partir das subjetividades, permite a sua progressão como sujeito literário.

Pedi que os alunos lessem novamente o trecho que o colega havia destacado, acolhendo a leitura feita por ele: “Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequena rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida” (Telles, 2018, p.114). O mesmo estudante levantou a questão: “Professora, a autora fala de um jeito que a gente sente que a Raquel está em perigo.”; “É! Acho que é o jeito que ela escreve, as palavras, né?”; “Parece que ela quer que a gente sinta esse medo, como se a Raquel estivesse sendo seguida em uma rua escura”. O desafio de uma experiência de leitura significativa para os alunos está em possibilitar que as duas diferentes abordagens – utilizar e interpretar – coexistam e se complementem ao longo de uma mesma atividade. A partir de leituras individuais podem-se acordar significados compartilhados e, nesse espaço intersubjetivo, abrir caminho para a interpretação crítica. E é nesse espaço, entre as percepções do leitor e os dados textuais, que a mediação precisa agir, considerando o indivíduo ao mesmo tempo como sujeito ativo e como objeto de um modo inseparável (Vygotsky, 1987) para que a experiência conjunta da utilização do texto e sua interpretação pelo leitor coexistam. Mediar essas duas abordagens diferentes de forma consciente, motivando e validando as leituras reais, subjetivas, e, respaldando-se em uma consistente fundamentação teórica e crítica literária, ampara o estudante em sua leitura, permitindo que a figura do mediador sirva de ponte para o leitor reestruturar as suas significações da obra e caminhar em direção ao trajeto interpretativo.

Conhecemos a complexidade desta tarefa, principalmente tratando-se do sistema escolar brasileiro, em que não temos tempo de sala de aula para uma leitura cursiva (Rouxel, 2013), em que nem sempre temos à disposição livros para a leitura dos alunos, mas permitir que os estudantes se conectem em sua subjetividade à obra literária, ampliando a compreensão do outro, da condição humana, através de si mesmo, numa crescente evolução de leitura até o nível da interpretação crítica, é garantir que eles tenham o direito à literatura (Cândido, 2011) respeitada. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência crítica está

intimamente ligado à conversa literária, um processo interativo que se torna uma situação de construção de conhecimento (Bajour, 2012), desde que haja um ponto de equilíbrio entre as impressões dos alunos-leitores, os rumos delineados pelo mediador e os direitos do texto.

5.2.4 Experienciando a ficção: o progresso das competências literárias por meio da escrita literária

Dando continuidade às atividades do itinerário de leitura, exibi, em sala de aula, um dos vídeos da série **Gênero: feminino**, produzido pela Folha de São Paulo. A série conta com oito minidocumentários, com características autobiográficas, que discutem diferentes aspectos da violência contra a mulher no Brasil, abordando temas como o tráfico de mulheres e a prostituição, estupro, stalker, violência contra parlamentares, violência obstétrica, feminicídio e casamento de meninas menores de idade. O vídeo escolhido foi o da Sâmia Lisboa, de 45 anos, que, após passar por momentos de violência física, pôs fim à relação, e passou a ser perseguida na internet pelo ex-marido. Sâmia começa a contar a sua história com a seguinte frase: “Meu nome é Sâmia Lisboa, eu tenho 45 anos, e o que eu vivia era um filme de terror”. O terceiro vídeo da série não foi escolhido ao acaso, pois trazia o relato de uma mulher que viveu momentos angustiantes, assim como as personagens femininas de **Hibisco roxo** e de “Venha ver o pôr do sol”, e meu objetivo era que os alunos percebessem as semelhanças e, em uma atividade futura, levassem esses elementos à confecção de uma narrativa de terror. Após ouvirem a história de Sâmia, e escreverem sobre em seus diários, os estudantes se colocaram em roda para que pudéssemos falar acerca daquela experiência.

Logo, uma aluna falou: “Professora, o marido da Sâmia tem uma semelhança bizarra com o Eugene. Ele virou a mesa porque ela não queria comer o que ele queria, bateu nela grávida, por causa de onze reais!”; “Sim! Nossa! Eu vi muito da Beatrice ali.”; “Mas a Sâmia conseguiu se libertar, né? A Beatrice fica presa naquele casamento”. Nessa altura, a leitura do texto ainda não havia avançado até a revelação de que Beatrice envenenara Eugene, não dei *spoiler*, apesar de eles pedirem sempre pra saber se “aquele inferno” iria acabar. Deixei que eles falassem sobre o olhar inaugural do vídeo e fizessem suas comparações com as obras lidas. Interessante observar que a identificação imediata foi entre os acontecimentos de **Hibisco roxo** e os de Sâmia; Raquel, personagem de “Venha ver o pôr do sol” não havia sido mencionada, por isso perguntei: “E a Raquel, gente? Que elementos podem aproximar as

histórias das duas?”. A pergunta foi proposital porque, realmente, em termos de fatos, as histórias eram diferentes, mas eu queria que eles percebessem o terror implícito na narrativa de Sâmia, pois comunicava com o texto de Lygia na medida em que encobre o terror, enleando realidade e ficção. Falaram sobre a ausência da violência explícita no texto de Lygia, comentaram sobre os sentimentos dos personagens da ficção e da vida real, entretanto não conseguiam retomar as análises feitas por eles mesmos após a leitura do conto.

Voltei ao vídeo, colocando-o novamente só para que eles ouvissem o início e destaquei a frase inicial de Sâmia, dizendo-lhes que tinha a ver com ela. Estalando os dedos, uma aluna gritou: “É o terror! Aquele negócio que a gente falou sobre a escrita da autora esconder as sensações nas palavras.”; “Pode crer. A parte que ele fica perseguindo-a na internet... parece que a gente tá vendo a angústia dela”; “Igual a pedra daquele personagem lá. Qual o nome dele mesmo? [alguém fala] Ah é, Ricardo. Igual a pedra que o Ricardo ficava segurando pra tacar na Raquel”. Quando chegamos a essa conclusão ficamos pensando possibilidades narrativas verossímeis que dessem à história da Sâmia o suspense aos moldes do conto trabalhado. Meu propósito era dar aos alunos instrumentos que os fizessem capazes de escrever um conto de terror baseados em uma história real, transmutando a objetividade, característica dos textos não literários, em metáforas e escolhas que trouxessem literariedade. Eles precisavam fazer o caminho inverso, experienciando a criação de mundos ficcionais (Colomer, 2007) e sendo responsáveis pela organização artística capaz de proporcionar uma experiência estética.

A autoria, nesse caso, não corresponde somente à concepção e desenvolvimento artístico de uma obra ímpar, mas à possibilidade de se criar um senso de pertencimento ao se conectar com sua própria subjetividade, e toda a sua bagagem de vivências e leituras, e manifestá-la através da escrita literária. Catherine Tauveron (2014) chama de autor “o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística”, distinguindo-o do escritor “que é um autor cuja intenção e o valor ou ‘mérito’ estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado” (Tauveron, 2014, p. 88 e 89). Ao analisar a situação de produção de textos literários pelos alunos, a autora destaca que essa posição de “aluno-autor” incentiva o estudante a explorar os seus poderes de escrita e testar as suas potencialidades estéticas, estreitando a relação do aluno com a língua, já que, ao escrever, desenvolve maior consciência dos usos e dos efeitos de sentido, além de se perceber e se permitir externar para dentro do texto, ou seja, o aluno-autor se conecta com os recursos de uso da língua, se conecta consigo mesmo numa troca efetiva de construção de sentidos. Essa conexão dialógica desponta uma escrita autoral, marcada por escolhas estilísticas

subjetivas, emancipatórias, que viabilizam autoridade sobre a escrita, essa ferramenta poderosa nas dinâmicas de poder.

Na prática, a compreensão do aluno como um potencial autor propõe o progresso de atitudes observadoras e críticas sobre o texto, não somente a leitura cursiva e desatenta aos detalhes, mas uma leitura indagadora que escava o dizer literário e o coloca em comunicação à sua subjetividade. O fazer literário é, portanto, um fazer (-se) e refazer (-se) constante, por isso considerar a produção da ficção baseada em fatos reais pressupõe o desenvolvimento da fantasia e seus componentes textuais, bem como o estímulo ao olhar mais crítico perante o objeto em construção; como consequência, há uma mudança gradual na atitude diante de um texto, já que as percepções foram aguçadas e o leitor passa a enxergar melhor os não ditos e os significados do texto literário.

A partir da percepção de Tauveron (2014) sobre aluno-autor, pedi aos alunos que escrevessem um conto de terror baseado nas histórias de violência apresentadas na série de documentários. Como já havíamos trabalhado as possibilidades do dizer literário intencionando o terror na história de Sâmia, excluí esse vídeo como uma das inspirações para a criação do texto literário. Sendo assim, a turma poderia usar nessa atividade sete histórias reais de mulheres violentadas. Algumas regras foram combinadas para o prosseguimento do processo de escrita: I – as protagonistas devem pertencer à história real; II – o fio condutor da narrativa deveria permanecer o mesmo; III – era possível acrescentar personagens, desde que esse novo elemento não fosse de encontro às regras I e II; IV – era permitido ao autor acrescentar elementos fantásticos à obra, como a presença do sobrenatural; V – o texto deveria ter, no mínimo, 20 linhas; VI – a produção poderia ser entregue digitalizada. Seguindo os pensamentos de Tauveron, com o intuito de modificar a relação com a escrita e a possibilidade de uma escrita mais amadurecida, propus aos alunos um mês para o cumprimento da tarefa, logo, era uma atividade a ser desenvolvida em casa.

Observando as produções dos estudantes, é possível perceber a utilização das formas do literário, remontando na linguagem a sua função estética, mesmo que timidamente em alguns casos. O primeiro trecho em análise se inspira na história de Madá, vítima do tráfico de pessoas e obrigada a se prostituir. Escolhi os parágrafos que encaminham o texto para o final, já que esta parte consegue reunir diversos elementos que aparecem no decorrer do texto e ainda mostra a solução de desfecho do aluno:

– Garota, você ainda não se tocou que estamos em um bordel?

– Por que eu estaria em um bordel? Vim trabalhar como cozinheira. – falei com lágrimas nos olhos e balançando minha cabeça.

– Bem, pelo visto, vou ter que te explicar como funciona. Eles falaram que era tudo pago e que seria o emprego dos sonhos, né? Bom, eles te enganaram. Você terá que pagar tudo o que consome aqui trabalhando como prostituta, até a água que você beber. Nem pense que você conseguirá fugir.

Assim que ouvi aquelas palavras. corri até a porta e gritei, batendo minhas mãos desesperadamente contra a porta. Chorei rios de lágrimas, pois minha ficha caiu que dali em diante minha vida seria um inferno. Uma das meninas se levantou e veio me consolar.

– Se acalme, temos umas as outras.

Nesse instante, acordei desesperada:

– Ufa! Era uma pesadelo.

Don abriu a porta:

– Madalena, chegou mais um cliente.

A escolha é pelo narrador-personagem que oferece uma perspectiva mais pessoal, compartilhando uma visão íntima dos eventos. Embora seja uma série documental, os vídeos têm a presença das mulheres, suas vozes, já que cabe a elas contarem suas próprias histórias. Nada mais natural do que a escolha de um narrador com foco narrativo interno, mantendo esse tom confessional que a série remonta. Entretanto, a voz desse narrador aparece pouco, deixando que os personagens, em similaridade ao texto de Lygia, montem o quebra-cabeça da história e estruturam a narrativa, o que gera no leitor a impressão de estar presenciando os fatos no momento em que ocorrem. Colomer (2007) afirma que "escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças [e também adolescentes] compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos." (Colomer, 2007, p. 162). Deixar que os personagens falem é uma das forças expressivas de “Venha ver o pôr do sol” e esse espelhamento na escolha do tipo de discurso usado demonstra a atenção para esse detalhe de construção. Além disso, a linguagem utilizada para dar voz aos personagens é simples, clara, entremeada do nosso falar cotidiano: “você ainda não *se tocou*”; “*né?*”; “Se acalme”, adicionando mais camadas de significação, já que a Madalena poderia ser uma mulher que conhecemos, próxima, do nosso tempo. Ainda nos debruçando sobre os personagens desenhados, a escolha das palavras e sua disposição dá o tom para cada fala, e o leitor não tem dificuldade em reconhecer o desespero de Madalena e nem a rispidez de seus algozes. Não posso afirmar com segurança sobre a intencionalidade desses elementos na hora da escrita, entretanto são

recursos utilizados por Lygia no conto lido, há correspondências – e não coincidências – na elaboração desses componentes.

O desfecho é capaz de subverter as expectativas do leitor “Nesse instante acordei desesperada. - Ufa! Era um pesadelo.”; e, de maneira muito coerente, embora rápida, retomar o direcionamento inicial: “Don abriu a porta:- Madalena, chegou mais um cliente.” Há muitas semelhanças com a construção do desfecho em “Venha ver o pôr do sol”, a consistência do surpreendente, a subversão das expectativas, as soluções que o aluno-autor encontrou para transpor a realidade. Importante esclarecer que não estou comparando a qualidade estética dos dois textos, mas enfatizando que:

A partir de sua experiência de leitor, ele tenta reproduzir os efeitos dos escritores que lhe deram a satisfação de serem sentidos por terem se envolvido com o autor no acabamento do texto, pensar por si próprio em “captar” um leitor inteligente, cultivado e sensível, organizar para ele os silêncios que supõe ser capaz de completar, introduzir alusões culturais, jogo de palavras, ambiguidades, que supõe ser capaz de perceber, trabalhando com a beleza das palavras, das frases que supõe ser capaz de desfrutar (Eco, 1985).

Dessa maneira, o olhar para o literário deste aluno que mesclou as inspirações – vídeo documental e texto literário – e criou seu próprio texto autoral a partir das interleituras praticadas, sintoniza autor e leitor colocando-o simultaneamente nesses dois papéis, ratificando a afirmação de Eco (1985) e Colomer (2007) sobre a unicidade da formulação do processo dinâmico de leitura e escrita. O estudante conversa com o texto lido, reconfigurando em diálogo com a leitura de outros textos e de si mesmo, o que implica diretamente na sua forma de se colocar na posição de autor. É nesse lugar de identificação que o aluno-leitor-autor imerge na nova realidade ficcional a que se propõe, levando consigo todo seu repertório de leitura (de mundo e de textos) e de práticas.

A história de Laíde inspirou o próximo texto em análise. A protagonista do vídeo tem 63 anos, mora em Manaus e nos conta como foi o assassinato de sua filha, Josilene, pelas mãos do marido, na mesma cama em que estavam dormindo os filhos de 6 e 4 anos. O Aluno-autor escolheu dar protagonismo a Josilene, com toques de sobrenatural:

O ano era 2016, e uma noite sombria testemunhou o pior ato de crueldade que a pequena cidade já vira. Josilene que foi espancada, esfaqueada e asfixiada, estava indefesa e aterrorizada, foi submetida a um tormento brutal nas mãos de Diego. Seus gritos de socorro ecoavam pela casa, mas as paredes daquele lugar pareciam absorver o terror, mantendo seu segredo macabro.

O coração de Josilene parou de bater quando o lençol manchado de sangue envolveu seu corpo sem vida. A escuridão que tomou conta de sua alma, no entanto, não foi suficiente para apagar sua presença da casa. Seu espírito permaneceu aprisionado naquelas paredes, observando impotente enquanto seu marido transformava seu quarto de criança em um túmulo silencioso.

A escolha da protagonista já comunica a intenção artística desse aluno, pois, usando o sobrenatural como marca do terror, ele precisava da morte. Ao combinar a morte e o sobrenatural, criou-se uma história que explora a incerteza, a ideia do desconhecido, gerando uma atmosfera de medo, tema central para a experiência do gênero. Repare que o primeiro parágrafo foi escrito com muitos dados referentes à história real de Jucilene, entretanto o último período desse parágrafo já começa a mobilizar meios técnicos que são observados nos textos literários: “Seus gritos de socorro ecoavam pela casa, mas as paredes daquele lugar pareciam absorver o terror, mantendo seu segredo macabro.” A personificação das paredes da casa que absorviam o silêncio e guardavam o segredo, funcionam como símbolo do desconhecimento das pessoas sobre o assassinato, ao mesmo tempo em que se relacionam com o silêncio da vítima (que foi sufocada, na história real, com o travesseiro). A escolha da adjetivação do segredo ser representada pela palavra “macabro” intensifica a noção de medo e adianta a presença do sobrenatural. Não se pode dizer que essas decisões de escrita foram tomadas ao acaso. Observe que as palavras e as expressões foram escolhidas propositalmente: “sangue”, “corpo sem vida”, “escuridão”, “alma”, “espírito aprisionado”, “impotente”, “túmulo”, todas desempenhando um papel crucial na construção da tensão, ajudando a definir a atmosfera daquele cenário, imbuído de associações aterrorizantes. Portanto, o aluno adotou a postura de “autor” (Tauveron, 2014) e se sentiu autorizado a participar do jogo do texto, produzindo a ficção com consciência do poder criador da linguagem. A evocação do sobrenatural continua quando o aluno-autor coloca a protagonista como um fantasma aprisionado na casa:

As crianças, inocentes e ignorantes dos horrores que haviam acontecido, brincavam sem perceber que sua mãe se tornara um fantasma dentro da própria casa. As risadas infantis ecoavam nos corredores, mas eram abafadas pelas sombras do passado que assombravam aqueles aposentos.

Perguntei ao autor do texto o que o levou a escolher por uma assombração presa em uma casa, ele me respondeu que se inspirou na “Casa-Monstro”, um filme de animação, produzido por Steven Spielberg, que combina elementos de terror com aventura e comédia. A

história se passa na véspera do Dia das Bruxas e segue três crianças: DJ Walters, seu melhor amigo Chowder, e Jenny Bennet. Na trama, construída em torno do mistério da casa de um vizinho idoso, as crianças atuam como detetives para resolver esse enigma, descobrindo que a casa é, na verdade, uma entidade viva e maligna que devora qualquer coisa ou pessoa que se aproxime; quando esse vizinho sofre um ataque cardíaco e é levado ao hospital, as crianças percebem que a casa começa a se comportar de maneira ainda mais ameaçadora. O desfecho da animação revela que é o espírito de Constance, esposa falecida do morador, que está dentro da casa. Apesar de o espírito em si não ser maligno e a mensagem transmitida pelo filme seja de que não se deve julgar as pessoas sem antes compreender sua história, a conexão intertextual foi feita a partir de um recorte da leitura do filme: o espírito preso na casa.

Não é novidade alguma afirmar que a intertextualidade é construtora de sentidos em textos literários. A análise de “Venha ver o pôr do sol” nos proporcionou, em sala de aula, esse entendimento, pois há muitas referências intertextuais. A única percebida pelos alunos foi a menção ao livro lido por Raquel, durante o seu namoro com Ricardo, **A dama das camélias**. A turma não sabia do que tratava a narrativa de Dumas, contudo entenderam que deveria haver um motivo. Expliquei essas e outras referências contidas no conto de Lygia, objetivando a compreensão mais complexa do texto, mas também a abertura da possibilidade de “empréstimos” de outras obras, e como essa é uma prática comum dos escritores renomados (Tauveron, 2014). Aqui ficou claro que é função da mediação especializada ampliar o repertório de referências dos estudantes.

Outros elementos revelam a postura de “autor” desse aluno ao escrever o seu texto, como a falta de discurso direto e a escolha do narrador em 3ª pessoa, seleção capaz de comunicar o silêncio da mulher assassinada e o silêncio da sociedade quando se trata de feminicídio; portanto, se para escrever ficção é preciso ter repertório de leituras anteriores, que poderão servir como referência ou contraponto, intenção artística bem definida, assim como a organização dos elementos técnicos de linguagem e enunciação, práticas escolares que compreendam produções escritas ficcionais, serão também práticas de ensino de literatura.

Tauveron (2014) evidencia que por mais que não seja responsabilidade da escola a formação de escritores, ela não pode impedir que os estudantes explorem os poderes da escrita e testem as potencialidades estéticas da língua, pois é esse lugar capaz de despertar sensibilizações, permitindo a percepção de autoria. Nesse sentido, autor é aquele que estimula a construção de caminhos, sensível à beleza das palavras. Observe a narrativa ficcional produzida por esse aluno-autor:

Sem vez e sem voz, fui levada à linha de produção, muitas outras ao meu lado, mas sozinha. As paredes iam escurecendo, se estreitando, parecia que elas queriam me esmagar. E eu ali, imobilizada, tentava me agarrar ao meu filho. Ao meu redor muitas vozes que eu desconhecía a língua me davam ordens que não conseguia cumprir.

Quando vi, um deles voou pra cima da minha barriga, forçando a vida a sair, a dor era dilacerante, como se uma faca atravessasse minha costela.

-Não! Queria gritar, mas a voz não saía, eu fazia força, abria a minha boca o máximo que eu podia, mas só havia meu silêncio e a música aterrorizante daqueles sem cor.

Sua inspiração veio a partir do relato de violência obstétrica de Alinca. Durante o parto, ela não teve suas vontades respeitadas, entrou sozinha no centro cirúrgico (mesmo com o seu companheiro presente e disposto a acompanhá-la), sofreu episiotomia (que consiste em uma incisão no períneo com o objetivo de facilitar a passagem do bebê) sem o seu consentimento, além de ter sua costela quebrada durante a execução da manobra de Kristeller (técnica que consiste na aplicação de pressão na parte superior do útero). É possível perceber que todos esses elementos se encontram representados na narrativa, entretanto as imagens são criadas explorando as possibilidades expressivas e estéticas da língua a partir de símbolos. Comparando o parto a uma linha de produção, o autor nos remete à mecanicidade com que o procedimento estava sendo feito, além da solidão daquela mulher naquele momento em que se colocam tantas expectativas: “Sem vez e sem voz, fui levada à linha de produção, muitas outras ao meu lado, mas sozinha”.

Essa produção não torna o aluno-autor um escritor profissional, claro. Mas como discordar que esse estudante soube trabalhar a literariedade da linguagem? A escrita literária pode apresentar inúmeras finalidades, quando posta em práticas no contexto escolar, destaco duas referentes ao ensino de literatura: a primeira função, já analisada anteriormente, é o desenvolvimento do aluno-autor, com viés emancipatório em direção à progressão da formação leitora; a segunda, diz respeito à aplicação prática dos conceitos literários e da língua aprendidos durante as aulas, transformando o aprendizado em uma experiência ativa e engajadora. Ao discutir sobre a escrita literária como possibilidade de vivenciar o literário, Antunes (2008) expõe que:

Uma das possibilidades de tornar viável essa interação é associar à recepção literária a produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer com que essa dimensão textual seja vivenciada e não apenas comentada. Não se trata de transformar

as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar o potencial de linguagem. Seria um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais num curso de educação artística. (Antunes, 2008, n.p.)

A escrita literária, enquanto área de conhecimento desfocalizadora da crítica literária e protagonista da produção criativa literária, estabelece a abertura de oportunidades para a reflexão sobre as relações estéticas do texto literário na prática: não apenas porque valoriza o processo, em detrimento do produto, mas também porque viabiliza a mudança de perspectiva entre o aluno e o texto literário.

Voltando ao texto do estudante, as imagens do parto, no vídeo documental, mostram como Alinca estava se sentindo encurralada e amedrontada: a solução encontrada pelo autor para representar essas sensações foi à personificação das paredes e a percepção de que seria esmagada por elas. São tantas as camadas de sentido, geradas por metáforas, ambiguidades e escolhas vocabulares, mas um paradoxo me chamou muita atenção: a posição antagonista que os médicos assumem na narrativa. “Quando vi, um deles voou pra cima da minha barriga, forçando a vida a sair”, a expressão “um deles” representa a relação de oposição entre os médicos e a protagonista, ou seja, “um deles” quer dizer que aquelas pessoas não fazem parte do processo de sentir daquela mãe, mas estão em lados opostos; “meu *silêncio* e a *música aterrorizante* daqueles sem cor”, o contraste entre o silêncio de Alinca e a música aterrorizante designando mais uma vez a posição de vítima daquela mulher. Em vários momentos do seu relato de parto, Alinca menciona sua falta de escolha, representada na ficção pela impossibilidade de falar (“silêncio”, “sem voz”); “aqueles sem cor” dando a impressão de que os médicos seriam seres não humanos. Aceitando entrar no jogo da escrita, o estudante começa a tomar consciência que escrever, e consequentemente ler, é um processo que não requer genialidade, ou um dom especial, mas ousadia e prática, construídas com planejamento e intencionalidade. Ousadia no sentido de se permitir adotar uma postura de autor; e prática para que a coragem inicial se transforme em autoria, isto é, para que o aluno desenvolva o sentimento de que está autorizado a se colocar no texto que escreve.

Em leitura a Tauveron (2014), vemos que sua defesa à escrita literária, inclusive, como uma forma de “modificar as representações correntes que têm os alunos do processo de redação, da rasura, da ‘inspiração’, da ‘originalidade’, da ‘verdade literária’”. É, pois, na desmistificação do “escritor” (Tauveron, 2014) que o aluno se abre para poder se enxergar como “autor” (Tauveron, 2014) e leitor. Assim, a escrita literária, além de atuar como

caminho para a leitura literária mais atenta e crítica, pode também potencializar a democratização da literatura, deselitizando a obra literária, ao funcionar como um instrumento social, político e identitário.

Seguindo essa lógica, é relevante salientar que, mesmo a turma apresentando escritas literárias articuladas com objetivos estéticos, a maioria dos estudantes, ao escreverem para a publicação no Instagram, ainda não se sente totalmente autorizado a registrar suas interpretações sobre **Hibisco roxo** de maneira crítica (Rouxel, 2013), permanecendo com a análise subjetiva de temas discutidos em sala de aula. No caso desta postagem, as cenas que mais chamaram a atenção e renderam comentários, durante a conversa literária, foram as da violência sofrida por Beatrice e a conseqüente perda do seu bebê. Já que a violência contra a mulher atravessava as experiências de leitura do conto e dos vídeos, esse foi o tema escolhido pelos alunos para a postagem. Vale reforçar que durante as conversas sobre o texto, as análises já se vinculavam às redes de relações estéticas estabelecidas na obra, o que se observa agora é, na ocasião do procedimento da escrita no Instagram, a dificuldade de expressar todas aquelas significações verbalizadas no espaço de escuta. Então, não é que os estudantes se limitem ao “uso” (Rouxel, 2013) textual, mas, ao serem chamados para escrever sobre a obra, assumindo uma posição mais consciente da expressão artística, eles se fixam à exposição dos temas recorrentes nos outros textos trazidos por mim para a sala. É como se os textos que entremeiam a leitura da narrativa longa comunicassem aos alunos a minha perspectiva sobre a obra, ou o que eu gostaria que eles dissessem. Talvez por estarem envolvidos pela postura construída face à escolarização da literatura, espaço de legitimação do objeto sacralizado, intuitivamente escolham não se arriscar e acatam a sensação que os desautoriza diante da crítica. Tauveron (2013) explicita que o aluno

não se engana ele se sente a maior parte do tempo inseguro desde o momento em que ele deve escrever. Por que, para que e o que ele deve escrever? Ele com frequência ignora, ou mais exatamente ele faz suposições, sempre arriscadas sobre o que o professor espera dele [...] Ele sabe que seu texto, de alguma forma falho, será submetido a um olhar “ortopédico” (Tauveron, 2013).

Entretanto, a evolução do procedimento de apropriação textual é nítida, já que a maioria das postagens exploram fragmentos do próprio texto para elaborar as produções.

Imagem 10: Postagem na página @hibiscoroxo_otrem. <https://www.instagram.com/p/CwpznTfuXMU/>



Imagem 11: Postagem na página @hibiscoroxo_otrem. <https://www.instagram.com/p/Cw33M1tOhB0/>



Rouxel assume que “Essa atividade de recorte [dos fragmentos textuais] é verdadeiramente uma das mais significativas entre os procedimentos de apropriação do texto lido”, pois sintetiza um pensamento, assimilando-o em união ao texto. Para Petit, ler um texto é caçar furtivamente pedaços de significados, recortá-los e colá-los para (re)construir novas interpretações, já que

Estes fragmentos se tornam um recurso para pensar a sua experiência, para lhe dar sentido. Às vezes, uma única frase, que se leva em um caderno, ou na memória, ou até mesmo

esquecida, faz com que o mundo se torne mais inteligível. (Petit, 2013, p.86-87)

Assim, esse recorte se manifesta como texto do leitor, na medida em que os alunos projetam suas próprias emoções e experiências usando excertos de **Hibisco roxo** como instrumento de acesso à obra. A construção deste espaço pessoal de compreensão é moldada por aquilo que sentem e por aquilo que identificam como sendo o seu **Hibisco roxo**. Portanto, essa dimensão de apropriação é um processo ativo e criativo de montagem de significados na busca seletiva pelos elementos mais relevantes do texto, segundo seu entendimento, apontando para a reconfiguração desses elementos em novas formas de entendimento. Valer-se dos fragmentos é, pois, uma maneira de concretizar o texto para si e respaldar a sua interpretação a partir das palavras do próprio autor, elaborando “uma morada onde habitar” (Petit, 2013, p. 87) que lhe transmita segurança; é se permitir a aventura de entrar na “fronteira indômita” (Montes, 2006), arriscar-se no jogo interpretativo do ato de ler, respaldado no texto.

As imagens contidas nas publicações também são exemplos desse recorte e colagem a que se refere Petit, notando-se, em algumas apreensões, uma postura de apropriação mais corajosa e a interpretação das entrelinhas textuais. A capa da figura 8 traz o título “A dor de uma mulher” relacionada à imagem do perfil de uma mulher chorando – a mulher está na cor preta, dando destaque a uma única lágrima branca – posposta a imagem de uma mão erguida de punhos cerrados – símbolo de solidariedade e apoio às causas relacionadas a conflitos sociais, como racismo, xenofobia, sexismo, entre outras mazelas que fragilizam as relações humanas. Mesclando as significações dos fragmentos do texto, os recortes escolhidos para a representação imagética e o título percebe-se que a dor a que se refere à postagem é a de Beatrice. Um dos trechos escolhidos diz que “Nunca havia lágrimas em seu rosto”. Seria uma contradição a lágrima presente na capa, ou a percepção do sofrimento de Mama, mesmo sem lágrimas ou reclamações? O reflexo da apropriação individual e da conversa literária (Bajour, 2012) está naquela lágrima, pois, denotando sofrimento, o grupo nos coloca frente ao texto através de seu olhar, percebendo os não ditos da narrativa de Kambili. A imagem que acompanha os excertos de **Hibisco roxo** é a de duas mãos, uma segurando um anel solitário mimetizando a ação de um pedido de casamento. Na sombra da imagem, em vez de anel vê-se uma algema: fica óbvio que o grupo não está relacionando a imagem a qualquer situação de casamento, mas ao tipo de relação em que vive Mama: uma prisão.

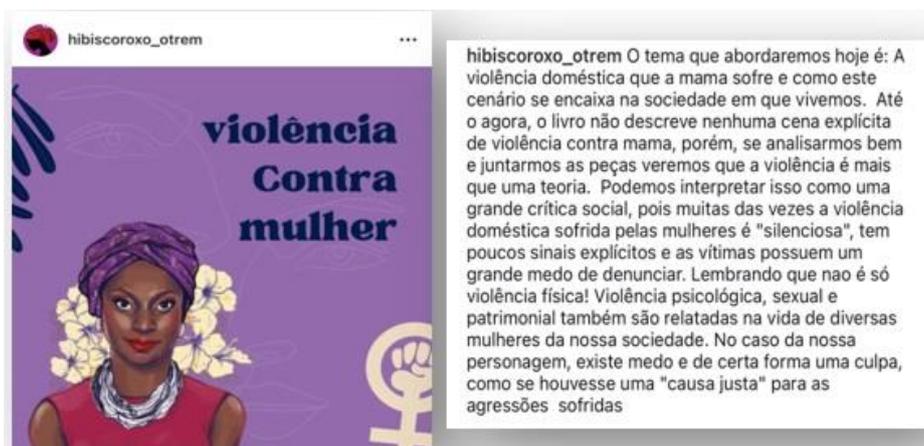
Na figura 9, aparece a imagem de uma fita, adotada como o símbolo do luto e os punhos de três mulheres cerrados. Os punhos cerrados foi uma imagem constante nas

publicações e entendemos os possíveis motivos. Todavia, a representação da morte em imagem foi a única. Perguntei ao grupo o porquê daquela imagem na postagem: “Professora, por causa do silêncio da Mama, ela perdeu o bebê. Essa imagem representa a morte do bebê, mas também de muitas mulheres que não denunciam os abusos”. Sob a lógica associativa, os alunos impulsionam e favorecem as reações de interleitura, “esta não se limitando à aproximação de textos literários, mas podendo ser compreendida em sentido amplo como aproximação motivada de objetos semióticos diversos: texto literário, imagem, documento tirado da atualidade, música”. (Rouxel, 2013)

Ao refletir sobre a apropriação singular das obras, Rouxel evidencia que “Qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscurso, escrita criativa, caligrafia, desenho... –, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal” (Rouxel, 2013). Nas reticências, interpreto a escolha das imagens que complementam a significação das postagens: vejo-as como recortes do “texto do leitor” (Rouxel, 2013) realizando em imagens a experiência literária.

Observando singularmente a atividade do Instagram, é possível notar a progressão da apropriação textual na escrita e a postura reflexiva assumida frente à qualidade estética por alguns alunos:

Imagem 12: Postagem na página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/Cw3qvd1O2n6/>



Embora o tema ainda perpassasse a elaboração escrita e a confecção da capa, é no âmbito do texto que a discussão ganha corpo por meio da análise da metáfora do silêncio (elemento analisado durante a escuta literária). Considere o trecho: “Até o agora, o livro não descreve nenhuma cena de violência explícita contra mama [...] Podemos interpretar isso como uma grande crítica social, pois muitas das vezes a violência doméstica sofrida pelas mulheres é ‘silenciosa’, tem poucos sinais explícitos e a vítima possui um grande medo de denunciar”.

Na interpretação do grupo, a falta da descrição explícita dos episódios de violência contra Mama evidencia como esses abusos privam as mulheres de suas vozes, já que uma combinação de fatores sociais, culturais, psicológicos e institucionais impede, frequentemente, que a vítima denuncie. Retomando a análise de Rouxel acerca da percepção das diferenças entre “utilizar” e “interpretar”, podemos afirmar que, ao evidenciar essa característica narrativa da obra, simbolizando o silenciamento de Beatrice, da família e de outras mulheres violentadas, os estudantes buscaram, dentro da esfera social, uma significação cultural consensual convocando em paralelo um saber literário (Rouxel, 2013). Em outras palavras, os alunos ultrapassam a análise temática em direção a diferentes possibilidades interpretativas ligadas à ficção, observando os indícios do texto e a pluralidade dos níveis que uma obra esconde.

“Caraca, professora! É só pedrada!” Foi a primeira frase que ouvi ao terminarmos de ler o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. “Não é? Tenho psicológico pra isso não” – ironizou uma aluna ao responder ao colega. Eles se referiam às escolhas do itinerário de leitura. As “pedradas” não foram escolhas aleatórias, faziam parte de uma seleção criteriosa que abordava debates sociais importantes por meio da literatura e minha intenção era afetar a turma, e me permitir ser afetada também, pelas escritas poderosas dessas mulheres. Levar Conceição Evaristo para a sala de aula é propiciar que se enxergue poesia na vida, beleza no trágico, sua escrevivência. Eu queria ampliar o olhar dos alunos para as possibilidades estéticas do dizer literário, mostrar que é possível fabular a dureza da realidade com um lirismo delicado e cortante. Conceição era a pedrada que eu queria, mas que entrava macia pelas retinas dos leitores.

A personagem Zaíta provocou nos alunos diversos sentimentos, e deixá-los externar tudo o que sentiam foi imprescindível para o aprofundamento da leitura. A tristeza, a angústia e a indignação permitiram a apropriação empática da obra sob a perspectiva de suas experiências vitais. Dalvi defende que “as emoções e os afetos [...] fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato da leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica” (Dalvi, 2013). Na minha turma foram eles – as emoções e os afetos – responsáveis, na maioria das leituras, pelo elo inicial com a obra e a partir desse elo foi possível construir as análises interpretativas, principalmente em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”: a escrevivência de Evaristo puxa o leitor para viver o texto, sua escrita se inspira na realidade, e dissociar as experiências dos alunos em detrimento à análise estética da obra é apressar a interpretação da autora, deixando de evidenciar a potencialidade ética e política do texto. Não precisei fazer

perguntas, as vozes estavam querendo ser ouvidas, todas juntas, ao mesmo tempo, uma confusão pedagógica de vozes que precisavam de atenção. Minha função de mediadora àquela altura era organizar os turnos de fala para que todos pudessem se expressar. “Professora, ela tá fazendo uma crítica à violência, né? Quando tem operação é fogo”; “Ah, mas não tá falando que é uma operação policial, eu achei que era uma briga entre as facções”; “Cara, como ela não ouviu o barulho do tiroteio?”; “Você se acostuma, tem direto.”; “A mãe destrói a boneca. Coitadas das meninas, já não tinha brinquedos e a mãe ainda destrói.”; “A pobre da mãe tava cansada. Tem um trecho no texto que fala isso.” Procuraram-no para ler. Alguém achou e leu

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. [...] Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. (Evaristo, 2018, p. 76).

Uma voz tímida: “Professora, pode ser viagem minha, mas eu acho que a boneca representa a Zaíta e a irmã”. Assenti com a cabeça, afinal aquela interpretação cabia no texto, e pedi que explicasse melhor. “Ah, professora, não sei explicar bem, mas achei que a boneca sem braço e negra poderia representar a Zaíta, sem recursos, meio capenga na vida, mas sobrevivendo como dava. E, sendo um brinquedo, né, aí representa a infância.” Eu também havia feito aquela leitura e tentei uma análise mais aprofundada da simbologia da boneca. “E o que vocês acham que a destruição da boneca representaria, sob a perspectiva que a colega acabou de levantar?”, indaguei. Outra aluna completou o raciocínio: “Ah, a morte. Toda quebrada não dava mais pra brincar com ela”. Parecia que eu só precisava puxar um pedacinho de linha para que os alunos fossem descosturando a narrativa. Como complementa Petit (2008), o mediador precisa estabelecer uma ponte dialógica entre o leitor e a obra, de tal maneira que permita que o próprio leitor crie suas pontes e as interligue a partir da mediação especializada. Isso implica que a obra literária ocupe um lugar central no processo de escolarização (e fora dele), e que a experiência estética da leitura literária ocorra por meio de uma mediação que tenha como princípio fundamental o debate sobre a obra, priorizando a construção de sentidos por parte do leitor e seus processos de significação. Falamos sobre a opressão sofrida por mulheres pobres, sobre a representação da infância e da falta de recursos, da representação do esquecimento, da morte da personagem como se fosse apenas mais uma no meio de tantas. Não quis entrar na questão da dominação colonial e na leitura dos personagens como negros propositalmente. Apesar de essa leitura já aparecer nas conversas e

nos diários, desejava fazer essa análise após a postagem no Instagram, pois eles deveriam escolher uma foto que representasse a Zaíta e eu queria influenciá-los o mínimo possível.

Em um dos diários, li o seguinte registro: “O conto teve um final surpreendente, ninguém esperava que Zaíta fosse morrer ao sair para procurar sua irmã. A história tem palavras leves, para não deixar tudo tão exposto, muito triste e revoltante”. A percepção da suavidade estilística em contraste à cruel realidade se fazia presente nas primeiras anotações da aluna sobre a obra: “ninguém esperava que ela fosse morrer”, ela escreveu. Isso porque a sensibilidade na escrita de Evaristo não diminui a força de suas denúncias, pelo contrário, ela torna ainda mais brutal e impactante, pois o leitor é conduzido através de um caminho de beleza que o leva direto à ruptura. O registro comprova a análise que fizemos anteriormente sobre a linha tênue que separa a leitura subjetiva e a leitura crítica na atividade leitora (Rouxel, 2013) e avança, no sentido de demonstrar que a cada leitura, na progressão das análises intersubjetivas que só a escuta promove, o olhar se acostuma a ver através da aparente horizontalidade do texto, e a fronteira entre “utilizar e interpretar” (Rouxel, 2013) vai se tornando cada vez mais frágil e movediça.

Outro registro do olhar inaugural de outra aluna traz o seguinte: “Lendo o texto, descobri que é possível gostar do texto, achar as metáforas bonitas, igual a metáfora da flor desabrochando, mas que era sangue, e não gostar da história se fosse real. É triste e, ao mesmo tempo, lindo ver a morte da Zaíta.” O trecho a que a aluna se refere é esse a seguir: “Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina.” (Evaristo, 2018, p.81). Nota-se, analisando o registro, a imersão mais profunda na experiência estética, primeiro por já conseguir separar o que seria uma leitura subjetiva desta morte e uma leitura crítica, atenta aos elementos literários e ao próprio sentido do ato ficcional; segundo porque, ao estar alerta ao trabalho estético da autora, visualiza e compreende a imagem do sangue desabrochando como flor. No momento de conversa literária, um aluno indignou-se: “Ah, não... como assim você achou a morte de uma criança boa?” ao que ela respondeu: “Eu achei a escolha das palavras e a cena bonita aqui (apontando para o texto). Na vida é diferente.” A flor maldita traz em si essa significação que reverbera pensamentos opostos, já que o desabrochar da flor, vermelha, apesar de bela, representa a inevitabilidade da violência e a morte. Perceber essa dualidade é se permitir mergulhar na poética de Evaristo e analisar, concomitantemente, que “Na vida é diferente”, ou seja, refletir sobre as questões políticas levantadas pela autora, mas também apreciar as construções estéticas do texto em uma leitura que, embora seja atravessada pela subjetividade, distancia o olhar de si num ato de interpretação analítico-crítico.

Evidentemente, nem todos leem o texto da mesma forma, mas a interação e a discussão sobre as obras lidas ajudam no desenvolvimento das habilidades críticas, propiciando a exploração mais profunda de simbologias e, conseqüentemente, a expansão do pensamento analítico. Colomer (2007) destaca que a capacidade de construir sentidos progride à medida que se proporciona ao aluno a participação em um “ato complexo de comunicação literária” (Colomer, 2007, p. 60), ou seja, à sua maneira, o contato com os textos, e os conhecimentos adquiridos durante esse processo, oferecerá ao leitor uma contínua ampliação da experiência estética, por meio do qual “pode perceber a forma de comunicação literária, o modo em que a linguagem é elaborada, as imagens criadas, a organização das palavras” (Colomer, 2007, p. 60).

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundo sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir. (Colomer, 2007, p. 70)

Expostos a diferentes textos, estilos literários, leituras individuais, os estudantes seguem um processo de enriquecimento das experiências leitoras, o que promove o desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura e compreensão. Portanto, a turma não está inteira no mesmo lugar, mas está sempre avançando; alguns alunos mais, outros menos, passo a passo, cada um no seu ritmo, trilham o itinerário em direção ao progresso de si mesmos, individual e social, como leitores. Sob esse ângulo, a “Conversa literária” (Bajour, 2012) se torna importante facilitadora do progresso das competências literárias, pois permite a socialização das interpretações e o debate sobre a obra, aguçando as percepções presentes e futuras, e oferecendo um caminho de acesso ao ato crítico.

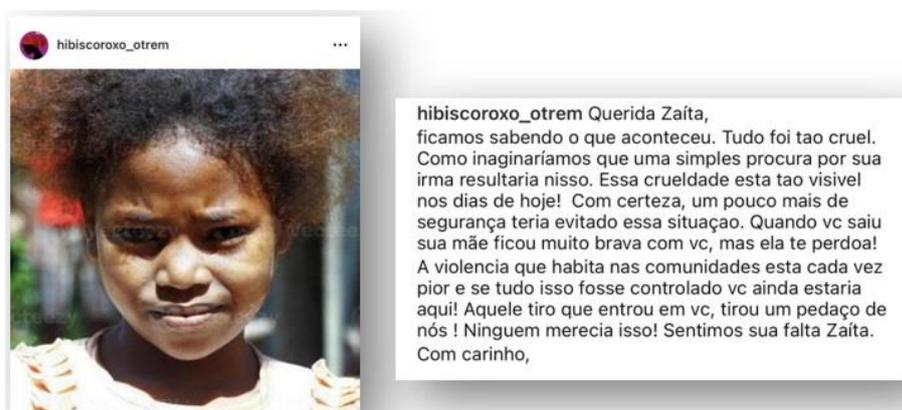
5.2.5 Singularidade(s) da obra: a legitimação do aluno-autor e o posicionamento político na confecção do seu texto.

A próxima etapa da pesquisa contou com a postagem de uma produção textual no Instagram que consistia em endereçar um depoimento à Zaíta, cujo gênero poderia ser escolhido livremente pelos alunos, o importante era que o grupo compartilhasse as reflexões sobre o texto lido. Acompanhando a lógica das postagens, deveria haver uma imagem que

representasse a protagonista. O objetivo era observar a relação dos estudantes com a obra, que elementos seriam escolhidos para a confecção dos textos e como se daria a interação criativa com o conto. Visando facilitar a reflexão, sem tornar a leitura repetitiva, considerarei, em primeiro momento, a observação do texto escrito nas legendas, separadamente. Após esse momento, investigarei as escolhas das imagens, tendo em vista que a maioria dos grupos optou por um mesmo caminho interpretativo.

A primeira produção a ser analisada consiste em uma carta para a personagem Zaíta:

Imagem 23: Postagem na página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/CzKVsm3uguk/>



Na carta do grupo, reverberam inúmeros elementos da narrativa curta, posto que a personagem para quem a carta está endereçada habita aquela realidade ficcional. No entanto, ao retomar a temática de crítica à violência nas comunidades cariocas, presente no texto de Evaristo, o grupo examina a forma artística e reflete sobre a possibilidade de se colocar como remetente. De fato, a modalidade estética adotada por Conceição Evaristo leva o leitor a criar a expectativa de que aquilo que está lendo é a realidade, “trata-se de uma expectativa de um efeito de verdade, construído retoricamente e linguisticamente” (Ginzburg, 2013). Assim, pode-se dizer que o grupo parte do texto, universo fictício criado pela autora, se apropria dele, para recriá-lo, vinculando literatura e realidade em um espaço de articulação de suas próprias reflexões éticas. Ginzburg (2013), em abordagem sobre o narrador em histórias de violência, ressalta que:

Assumir a perspectiva mimética em um campo que diz respeito à violência traz à tona um conjunto de pressuposições. Para que possamos viabilizar a chance de um reconhecimento da realidade, precisaríamos assumir as seguintes condições: a realidade deve ser previamente entendida; a obra literária deve ser também previamente entendida; as relações de analogia e os pontos de vínculo entre as duas materialidades concretas,

realidade e literatura, devem ser devidamente estabelecidas (Ginzburg, 2013, p. 33).

A premissa, portanto, não deve ser de que os alunos tomam o texto literário como real, mas que o trabalho da autora com a forma possibilita a configuração realista, já que sua escrevivência é um conceito que encapsula a interseção entre a experiência vivida e a arte de narrar, enfatizando a escrita não apenas como ato intelectual, mas como expressão visceral da existência.

O grupo parte do pressuposto que os interlocutores conhecem o conto e a maioria das inferências ao texto apresenta uma estrutura anafórica: “*Tudo* foi tão cruel” / “Como imagináramos que uma simples procura pela sua irmã resultaria *nisso*” / “teria evitado *essa* situação” / “*Aquele* tiro que entrou em você, tirou um pedaço de nós”. Essa estrutura, que tem como centro o uso de pronomes, figura como a coesão intencional entre os textos, referenciando a situação da narrativa, sem, necessariamente, roubar fragmentos (Petit, 2013), mas fazendo alusão aos recortes escolhidos através de pronomes anafóricos.

Tal formulação implica a apropriação do texto lido, a reflexão sobre o contexto e o questionamento político baseado no posicionamento ético dos estudantes. A postura ética transparece na escolha dos vocábulos que acompanham os pronomes: em “*Tudo* foi tão *cruel*”, o adjetivo em destaque representa os princípios do remetente, caracterizando o fato ocorrido na narrativa como algo bárbaro, desumano, isento de empatia; “*Como imagináramos* que uma simples procura pela sua irmã resultaria *nisso*”, a reação de surpresa pelo resultado da ação violenta engendra a ideia de que a força destrutiva voltada sobre outro, principalmente sobre uma criança, deveria ser evitada “*teria evitado* essa situação”; “*Aquele* tiro que entrou em você, *tirou um pedaço de nós*”, a dor pela perda de uma criança gerou, nos integrantes do grupo, consternação. Todas essas ideias apontam para a crítica à violência a esses grupos marginalizados, excluídos pela sociedade e vulneráveis às ações devastadoras do Estado (ou por omissão, ou por agressão).

O segundo grupo a ser analisado, decidiu pela criação de uma notícia em que a mãe de Zaíta, Benícia, se colocasse quanto à situação vivenciada.

Imagem 3: Postagem na página @hibiscoroxo_trem <https://www.instagram.com/p/Cy6IeGBuELn/>



Os fragmentos recortados do texto são usados como elementos na produção do fato e das falas dessa mãe. Os alunos elegeem um lugar para o acontecimento: Madureira, informação que não estava representada no texto, pois havia apenas a menção à favela; essa escolha funciona como a representação das experiências de mundo dos próprios alunos, pois de alguma forma Madureira se configura, para esse grupo, como um lugar pertencente à ordem do risco. Muitos recortes foram tirados da história original para estruturar o novo texto, como os nomes da protagonista e de sua mãe, a idade de Zaita, o fato de ter uma irmã gêmea e suas características – idênticas na aparência, mas diferente nos modos de agir –, de a menina ter sido atingida por uma bala perdida na favela, as outras mortes. No entanto, reverberam, na produção discente, inúmeros processos subjetivos dos leitores daquele grupo, e elementos estéticos, ecos da obra de Evaristo.

Nesse texto, não é difícil perceber as marcas da leitura subjetiva e da conversa sobre o conto: “Que contradição, no país que prezam tanto por paz, a violência é constante”. A perspectiva, que parece ser da personagem, é dos alunos, em uma leitura que mescla questões éticas e sociais muito particulares, já que a violência dentro do nosso espaço social é uma constante. Há uma observação da manifestação da violência a partir de uma perspectiva ética que a coloca numa posição de antagonista. Para o grupo, o grande “vilão” do conto é a questão social que se materializa no ato de violência. Tomando a fala de Benícia para si, o grupo faz reflexões importantes sobre as significações do ato na sociedade “Tiroteios e mortes nas favelas não nos surpreendem mais, porém não é por isso que devemos nos calar, devemos enfrentar com dignidade e sem medo o preconceito de que moradores de favelas são todos bandidos”. A leitura do conto motivou os alunos a indagarem acerca dos estereótipos que

recaem sobre a população pobre, moradora das comunidades, deixando claro seu posicionamento a esse respeito quando dizem que precisam enfrentar (coletivamente) com dignidade o preconceito, ou seja, criticam uma postura, que julgam injusta, baseada em uma ideia pré-concebida e simplificada de um grupo de pessoas, colocando a responsabilidade do combate em todos.

O olhar dos estudantes sobre o texto de Evaristo se constrói a partir de uma rede muito singular de pistas das significações trazidas por eles para a escrita. Os fragmentos roubados (Petit, 2013) servem de inspiração, mas também de instrumento de ressignificação da obra: o grupo se apropria de fragmentos de leitura e cria outras possibilidades interpretativas. Aqui, os alunos trazem ecos das metáforas existentes no texto lido, dialogando com as simbologias que eles idealizaram: “como uma flor num campo rodeada de cactos” se comunica com a “flor maldita”, do conto de Evaristo, que desabrocha no corpo da menina ao ser atingida pela bala perdida; portanto, a reconfiguração da leitura do elemento pelo grupo promoveu uma nova simbologia à flor, já que no texto produzido pelos estudantes a flor denota a pureza de Zaíta em oposição aos cactos que encarnam os perigos a que as crianças da favela estão expostas todos os dias. A “escrita empática” (Rouxel, 2012) permite que os estudantes, atravessados pelos pedaços da obra lida, estruturam suas próprias percepções e interajam criativamente com ela, por meio dos vestígios de leitura. A própria palavra “maldita” que no conto de Evaristo aparece adjetivando a “flor”, no texto dos alunos adjetiva a palavra bala. Retomando o trecho do conto do qual se recortaram as palavras e significados: “Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina” (Evaristo, 2018, p.81), percebe-se que, mais que um recorte e colagem de palavras, estabelecem-se diálogos estilísticos no que tange à confecção de um desabafo pessoal e poético dessa mãe; os estudantes experimentaram a escrevivência e reproduziram, ainda que timidamente, um caminho que leva ao lirismo da autora.

Na abertura de seu texto, o terceiro grupo apresenta a seguinte passagem: “Em meu depoimento, desejo compartilhar os horrores que testemunhei durante a invasão policial na favela”.

Imagem 45: Postagem na página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/CzIN1f-so-2/>



A escolha evidencia o foco narrativo interno, o que confere ao texto uma perspectiva de dentro, refletindo as emoções e as angústias desse narrador; ao decidir pelo uso da palavra “horrores” designando os fatos ocorridos, esse grupo, assim como o anterior, projeta no narrador suas próprias subjetividades e julgamentos sobre a violência e as desigualdades presentes na sociedade em que estão inseridos. Entretanto, o narrador se coloca em posição de observador da cena: não sendo um personagem ativo, ele está de fora, observando os fatos e refletindo sobre eles a partir de seu olhar, artifício linguístico que admite a inércia desse narrador frente aos fatos.

No primeiro parágrafo, o narrador revela pistas de que ele não faz parte daquela comunidade: “Enquanto *os moradores* buscavam abrigo”, “Era doloroso observar *os moradores* tentando alertá-la”. Ele, narrador, observava sem ação, os moradores daquele lugar. Essa é uma informação relevante que ganha mais sentido no início do terceiro parágrafo: “*Nós* da polícia, sabemos que temos uma parcela de culpa”. Aqui, o narrador assume a sua posição de policial, o que motiva uma indagação sobre a escolha do foco narrativo. A importância dessa especificação está ligada intrinsecamente ao juízo de valor ético e político sobre a posição da polícia perante os marginalizados. Os alunos fizeram uma escolha estilística que reflete a análise das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a marginalização e a injustiça, impregnando a produção com as suas experiências – não necessariamente porque vivem aquela realidade, mas porque veem e se posicionam frente a ela – cedendo ao narrador essas perspectivas críticas.

É nítida a relação dialógica com o conto de Evaristo, na medida em que os estudantes se apropriam da escrevivência como sua forma de contar também, e assumem uma posição

política diante do narrado. Diferente da autora que prioriza a voz dos marginalizados, objetivando humanizá-los e dar-lhes protagonismo, o grupo elege a voz de quem detém o poder – já que decidem pela incursão policial como mote para a violência dentro daquele espaço –; no entanto, essa abordagem transfigura-se em um recurso para expor um debate, desafiando o senso crítico de nós leitores. Adotando uma “postura de autor” (Tauveron, 2014), o grupo usou meios técnicos em interação bidirecional entre sua produção e o conto lido, por meio da experiência da leitura literária. Nesse sentido fez-se um movimento de “recorte e colagem” (Petit, 2013) ideológico, assim, postula-se que

da experiência da leitura literária, os alunos vão poder tirar, além dos saberes narrativos tradicionalmente apontados, os saberes-fazer pragmáticos (por que e como envolver o leitor no jogo do texto, solicitar seu investimento afetivo e cognitivo, suscitar sua convivência cultural e sua adesão ao mundo fictício criado?...) e produzir eles mesmos um texto que demanda "que alguém o ajude a funcionar" (Tauveron, 2014).

Deste modo, a partir de sua experiência de leitor, os estudantes dão sentido às suas percepções éticas e políticas, e emprestam esses saberes construídos às suas produções, isto é, ao estabelecer a interação com o conto de Evaristo, o grupo, assim como a autora, usa a literatura como uma possibilidade de resistência e transformação. O último parágrafo, apesar de apresentar uma mudança brusca na forma de narrar, permite que o posicionamento moral defendido pelo grupo fique claro. Quando dizem que é urgente “adotar abordagens mais humanitárias para lidar com a criminalidade e a violência nas comunidades carentes”, os estudantes reafirmam o incômodo referente à posição inerte do Estado diante às desigualdades, usando a polícia como representação metonímica. É muito mais que uma simples “imitação”, mas uma leitura fundamentada em outro pacto: a legitimação daquilo que o aluno tem a dizer.

Assim, o que todos os grupos têm em comum é a reflexão e a constituição da própria existência, mobilizando-se, a partir do processo de leitura do texto literário e da escrita referencial, para um lugar em que torna sujeito e produz sua liberdade de criar e de existir como autor.

A escolha das fotos também nos indica o mesmo caminho de debate ético e questionamentos sobre pressupostos socioeconômicos. Não há neutralidade. Os estudantes se dispõem em um lugar político, defendendo seus posicionamentos por meio das associações ao texto e à vida.

Na aula seguinte após as postagens, coloquei três perguntas no quadro e pedi que os grupos se juntassem para respondê-las, cada um em seu diário, mas através do debate entre os

pares. Eram elas: O que motivou a dupla, ou o grupo, a escolher essa foto específica? Em que momento da narrativa aconteceu a associação do texto lido à imagem idealizada? De onde vêm essas características da protagonista?

Conforme postulado anteriormente, o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” não caracteriza a protagonista fisicamente, logo, a escolha das fotos também faz parte da interpretação e apropriação da obra de Evaristo por parte dos estudantes. Em um dos diários, deparei-me com a seguinte resposta:

A semelhança com uma realidade possível nos levou a escolher essa foto. Uma menina que mora em um lugar humilde. Quando ela tomou um tiro, deu a entender que ela veio de uma comunidade. O que me fez achar que a Zaíta era daquele jeito foi o lugar de onde ela veio, e de suas origens. O Brasil tem uma porcentagem maior de negros e isso nos fez escolher uma menina negra. Nós associamos negros às favelas porque é o que vemos em nosso cotidiano. Tudo isso são estereótipos reais!

Com efeito, toda leitura é um reflexo de si mesmo (Jouve, 2013) e projetar-se nessa dinâmica é necessário quando o texto reivindica as representações mentais construídas pelo leitor, a partir de suas reverberações, em razão das lacunas que apresenta. De onde vem, portanto, a cor da pele de Zaíta? Ou seus cabelos cacheados? Ou, ainda, as marcas visuais da pobreza? Ao discutir sobre a “subjetividade necessária” à complementação dos significados do texto, Jouve (2013) expõe que “O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas no texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura” (Jouve, 2013, p. 54). Nesse sentido, o leitor precisa utilizar, no processo de representação dos elementos da narrativa, pistas deixadas pela autora. No caso do conto de Evaristo, alguns elementos socioeconômicos flagrantes levaram o grupo a essa interpretação.

Em outro diário:

Eu escolhi a foto de uma garota negra que se encaixava no papel porque vivia em lugar pobre e sobrevivia com uma condição humilde.

De acordo com a minha vivência, vem de pessoas pobres que moram em comunidade (favela), e também porque o Brasil tem uma maior população de pessoas negras do que brancas, e essa foi uma das razões de termos escolhido uma garota negra (grifos meus).

A forma com que cada um idealizou Zaíta parte das vivências individuais, como bem colocou a aluna, da maneira singular que se idealizou a menina. Outras pistas foram deixadas pela autora para “vestir” a protagonista: a própria boneca negra, sem braço, que uma das alunas relacionou à Zaíta, durante a conversa sobre o texto. Entretanto, foi no espaço de reconhecimento do sujeito que a maioria buscou essa imagem mental. Ao ser convidado a coproduzir a obra literária, completando suas lacunas, o leitor busca no plano afetivo suas referências, vigiado pelos direitos exigidos pelo texto, na medida em que esse “lugar de incerteza” (Jouve, 2013) é guiado pelas interpretações possíveis que o texto comporta.

Na conversa sobre as escolhas dos textos imagéticos, conduzi os grupos ao debate sobre o conceito de necropolítica, cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, que explora a relação entre soberania e o poder sobre a vida e a morte. Nas linhas iniciais de seu livro **Necropolítica**, o filósofo expõe: “Este ensaio pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”. Fazendo uma comparação com o conto lido, quais seriam as “vidas vivíveis” e as “vidas matáveis”? Imediatamente, os alunos relacionaram ao conto e a como as estruturas de poder contemporâneas, sistematicamente, marginalizam alguns grupos e os expõem à morte.

“A autora fez de propósito, né?” – uma aluna perguntou – “ela fez pra gente se sentir péssimo ao escolher a foto de uma menina negra”. Respondi que a intenção foi incomodar mesmo, mas não para se sentir péssimo, e sim para refletir sobre as estruturas socioeconômicas da nossa realidade. A maioria das Zaítas das comunidades do Rio de Janeiro tem cor, e a autora quis problematizar essa questão: Por que a boneca negra pode ser despedaçada?

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” foi a narrativa curta que mais incomodou a turma e, ao mesmo tempo, a que mais despertou interesse na sua análise estética. Conceição Evaristo tem um pouco esse poder de nos fisgar, fazendo-nos mergulhar na sua escrevivência; mas, para além disso, acredito que o percurso do itinerário seja uma das causas para explicar esse resultado nesse contexto: o poder da voz e de ser ouvido, o respeito pela liberdade de leitura, mas também o respeito pelo texto literário, a qualidade estética das escolhas e a criação de um espaço seguro, sem julgamentos, mas com apoio teórico necessário, possibilitou o aceite da turma às provocações do texto literário. A esta altura, já havíamos construído “nosso lugar”, nossa existência em conjunto, nossa unidade de tempo – quantas vezes, imersos na leitura, precisávamos ser chamados de volta pelo mundo lá fora. Toda essa construção coletiva viabilizou a experiência de nos reconhecer, reconhecer o outro, entrando e

saindo de nós mesmos, em contínua bivalência, “sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento” (Dalvi, 2013).

5.2.6 Eu e nós: a manifestação da leitura de **Hibisco roxo** em duas perspectivas.

A leitura da narrativa longa perpassou os dois últimos trimestres do calendário escolar e, apesar de ter disponibilizado três tempos semanais para a leitura compartilhada da obra, as 324 páginas de **Hibisco roxo** me fizeram refletir sobre quais procedimentos metodológicos de leitura poderiam ser articulados à leitura compartilhada em sala de aula.

O tempo é – todos nós, professores, sabemos muito bem – um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar em cada ano escolar (Lerner, 2007).

Como a gestão do tempo era uma questão importante, decidi, então, organizar as atividades de leitura de modo que algumas páginas fossem lidas individualmente pelos alunos, em suas casas; também os registros no diário seriam feitos em casa, permanecendo coletiva a conversa literária. Na primeira etapa do processo, a fim de gerar maior vínculo inicial com a obra e entre a turma, a narrativa foi lida exclusivamente no âmbito escolar, em voz alta. A partir da segunda etapa, algumas páginas foram endereçadas para casa.

Falar sobre os textos nessa turma era sempre muito produtivo, a interação foi progressivamente ganhando força, até o momento em que todos se expressavam sobre as suas leituras. Entretanto, ao comparar as conversas literárias sobre as partes lidas coletivamente e sobre as partes lidas individualmente, percebi que a leitura em sala de aula implicou, a princípio, diferença na interpretação da narrativa longa. Em suas pesquisas sobre a oralização da leitura, Ana Crelia Dias aponta o lugar central da leitura em voz alta na defesa de que essa dinâmica possibilita a abertura do texto aos estudantes, fazendo-os se perceberem como sujeitos e se aprofundarem em suas percepções sobre a obra.

O encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que também é ouvinte, a experiência mais concreta do fenômeno estético [...] A concretização do fenômeno estético por meio desse encontro com a recepção, levada à potência de

construção coletiva dos sentidos do texto, aproxima o leitor do objeto (Dias, Andrade e Monteiro, 2017).

Nesse sentido, as conversas sobre as leituras compartilhadas em sala de aula, mediadas pela voz, promoveram uma experiência mais significativa em comparação às leituras trazidas de casa: a escuta coletiva das mesmas vozes convocava os alunos a aventurar-se com mais propriedade no texto. Uma aluna relatou sua percepção sobre a diferença: “Parece que quando eu leio aqui faz mais sentido, eu entendo melhor, não desconcentro. Em casa, às vezes, tenho até que voltar uma parte porque a cabeça voou para longe”. A voz chama e nós obedecemos a esse chamado que materializa os nossos sentidos. Ouvimos, vemos, sentimos o texto com o corpo que se dispõe, atento, às nossas percepções e às elaborações estéticas da obra.

Além da questão de o encontro a sós com a leitura exercer sobre o sujeito leitor uma conexão menos vigorosa, no começo do percurso notou-se que boa parte dos alunos não concretizava o ato de ler e de registrar no diário em casa e, na hora dos compartilhamentos das significações, não se colocava por meio de seu olhar inaugural, mas, frequentemente, através da visão dos colegas. A questão merece atenção, sobretudo, porque essa prática foi se dissipando com o passar do tempo, apenas dois ou três estudantes permaneceram não lendo o texto em casa. Pouco a pouco, a leitura solitária acabou sendo beneficiada pela socialização da leitura mediada pela voz. Esta, gerando um vínculo consistente com a obra literária, ajudou no desenvolvimento da autonomia durante o ato silencioso da leitura, ou seja, a mediação entre texto e sujeito pela voz inaugurou uma nova concepção do ato de ler que se movimentava de um lugar exclusivamente silencioso, racional e distante para uma experiência dialógica entre o racional, o sensorial e a subjetividade.

Ao final do itinerário de leitura, a maioria dos estudantes conseguiu compreender os mecanismos de apropriação e análise que inferem no ato de ler e aceitaram plenamente o chamado de **Hibisco roxo**, tanto que a diferença, antes perceptível, entre as interpretações advindas da leitura compartilhada em sala e da leitura solitária em casa, tornou-se cada vez mais opaca.

Em uma aula, enquanto discutíamos sobre a simbologia da flor de hibisco na narrativa, e o significado de suas cores – o hibisco vermelho, simbolizando a repressão do espaço da casa de Kambili, e o hibisco roxo representando a liberdade de ser e sentir – uma aluna fez uma leitura que eu não havia feito, mas que enchia de sentido a análise. A leitura do trecho havia sido passada para casa e deveríamos trocar percepções sobre ele: “Professora, o vermelho só tem na casa da Kambili, eu acho que simboliza essa prisão, o controle [...] tem

um trecho que eu escrevi no diário que mostra bem a diferença de cores, lá no começo do texto. Mas a gente só entende depois”. Pedi que lesse:

Mais perto da casa, os coloridos arbustos de hibiscos se esticavam e tocavam uns aos outros, como se estivessem trocando pétalas. Os arbustos de hibiscos roxos começaram a florescer lentamente, porém a maioria das flores ainda era vermelha (Adichie, 2018, p.15).

Ela continuou o raciocínio: “Então, nessa parte o bagulho já tinha ficado doido e o Jaja já estava se rebelando contra o pai, então, eu acho que as cores representam isso, né, a prisão e a liberdade. Tanto é que o Papa usava muito vermelho, ela fala do pijama vermelho dele”. O fragmento em questão é: “Eu sabia que ele [Papa] ia estar com seu pijama cor de vinho que dava um leve brilho vermelho aos seus olhos.” (Adichie, 2011, p. 221). No texto, a associação da cor vermelha a Papa acontece um pouco antes da sequência em que ele espanca Kambili até que ela perca a consciência. O vermelho está comumente relacionado ao poder. Eu havia associado ao hibisco; ela foi além. A interpretação havia sido feita em casa e minha única participação até o momento tinha sido perguntar sobre as diferentes cores do hibisco e o que os alunos achavam que poderia significar. Com os recursos que dispunha e as competências que havia aprendido – foram muitas leituras aprofundando as percepções, muitas conversas sobre o livro, muita manipulação do texto literário – a aluna pôde “fazer irradiar as significações do texto” (Rouxel, 2013). A obra não era mais um objeto distante de análise ou um conteúdo a ser aprendido, mas um espaço de ser, de pensar e de se constituir como sujeito.

5.2.7 O texto convoca: a superação do tema e as múltiplas conotações do jogo interpretativo

Itinerário é caminho percorrido entre o início da estrada e a chegada ao destino. Nossa rota literária contou com várias paradas, desvios da estrada principal, interleituras que permeavam a paisagem de **Hibisco roxo**: “toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares” (Rouxel e Langlade, 2013, p. 20) que vão sendo adicionadas a nossa bagagem de experiências vivas que é o ato de ler. A viagem foi longa e nenhum leitor sai ileso quando exposto por muito tempo ao contato com as obras literárias de qualidade estética. Mesmo que, inicialmente, ele se prenda aos temas discutidos – o que defendo como passo importante para a descoberta de si –, o tema se esgota e o texto convoca. As últimas postagens do Instagram mostraram que os alunos trilham a estrada em direção ao “sujeito literário”

(Langlade, 2013), adotando também uma postura reflexiva diante da obra, se ocupando da qualidade estética, atentos aos elementos constituintes da literariedade; inclusive no momento da escrita na rede, expondo suas percepções “pra todo mundo ver”, como disse uma aluna. Retomando as análises das primeiras postagens, os estudantes, embora apresentassem reflexões contundentes da obra para além das reverberações narcísicas durante as conversas, limitavam-se a postar sobre os temas discutidos. A prática, conforme exposto, evoluiu progressivamente a partir da apropriação da obra, bem como a compreensão de que a literatura é para eles e está relacionada a eles.

A primeira postagem a ser analisada ainda delimita a discussão a partir de um tema “A extrema religiosidade”:

Imagem 56: Postagem na página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/C0sRN7Zu0hO/>



Entretanto, ao refletir sobre as diversas camadas de significação, notamos a superação do tema. O grupo seguiu a lógica da procura por um tema que amparasse o seu dizer sobre o texto. Havíamos discutido em sala sobre a força com que Eugene impunha suas vontades, cada vez com mais violência, a ponto de espancar e quase matar Kambili devido a uma das punições.

“Professora, ele é tão louco que prega tanto a religião, mas quase mata a sua filha por causa de um quadro”. O quadro em questão era um presente da prima, Amaka, e tinha a imagem de Papa-Nnukwu, o avô pagão de Kambili, pai de Eugene. “Parece o que os caras fizeram com Jesus.” – disse um dos membros responsáveis pela postagem acima. “Como assim?” – quis saber quais elementos textuais o levava a essa associação. “Professora, na parte que ele espanca ela e o sangue escorre. Imaginei aquele caminho que Jesus andou com a cruz e a coroa de espinhos, sofrendo à beça”. A passagem do texto a que o aluno se refere é:

Chute. Chute. Chute. Talvez fosse um cinto agora, pois a fivela de metal parecia pesada demais. Pois eu podia ouvir algo cortando o ar. Uma voz baixa dizia:

– Por favor, *biko*. Por favor.

Mais pancadas. Mais tapas. Algo molhado e salgado esquentou minha boca. Fechei os olhos e me entreguei ao silêncio (Adichie, 2011, p.223).

A apropriação que relacionava a obra a elementos da experiência de mundo do sujeito ultrapassava o tema, na medida em que as reverberações subjetivas, marcadas pela lembrança da Via Crucis, estavam ligadas à dor da protagonista. O estudante “interpretou” (Rouxel, 2013) o texto, adaptando-o para pensar o mundo e vice-versa. Essa prática não era novidade durante nossas conversas literárias, entretanto foi a primeira vez que algum grupo ultrapassava as reflexões sobre o tema em uma postagem. No fragmento da legenda: “a religiosidade de Papa cria um ambiente de medo e controle dentro da família. Ele impõe um conjunto rigoroso de regras e padrões religiosos aos membros da sua casa, que devem ser seguidos de forma estrita. Ele usa punições físicas e emocionais como forma de manter o controle e a obediência de sua esposa e filhos”, percebe-se que o grupo selecionou um recorte que resume o pensamento apresentado durante a conversa sobre as páginas lidas e, a partir dessa escolha inferiu análises sobre a dor física e psicológica por que a família passava; alinhando ao texto imagético, a Via Crucis, recorte de sua intertextualidade com a vida.

Rouxel, ao observar o processo de “recorte e colagem” (Petit, 2013) como uma das formas de apropriação singular da obra, sinaliza que “a citação conservada cristaliza uma emoção, um pensamento, no qual nos reconhecemos” (Rouxel, 2013, p. 173). Embora os pedaços “roubados” (Petit, 2013) não sejam marcas visíveis, estão ali, compondo o “Texto do leitor” (Rouxel, 2013), que é influenciado pelas experiências pessoais dos leitores, seus conhecimentos prévios e contexto cultural. A partir dessa compreensão, Petit aponta que mesmo sem sublinhar nenhuma frase ou copiá-la no caderno, a leitura decompõe o texto (Petit, 2013). Ou seja, mesmo que o processo da leitura não deixe registros tangíveis, como sublinhados ou anotações, ele tem o poder de desmembrar o texto, analisá-lo e absorver suas ideias. Portanto, apesar de não aparecer escrito nem nos diários, nem na legenda da postagem, sabemos, devido à conversa literária, que imagem surpreendeu o grupo e como ele a utilizou para recompor a representação do mundo ficcional: a Via Crucis daquela família estava representada na narrativa por Eugene. As associações intertextuais trazidas pela postagem nos levam a percorrer os sentidos dispostos pelo grupo com relação à obra, e possibilita a observação de como se deu essa significação.

Nessa abordagem, pode-se dizer que pedaços colhidos do texto também aparecem na postagem do grupo a seguir:

Imagem 67: Postagem na página @hibiscoroxo_otrem <https://www.instagram.com/p/C0o9Cp1OTx5/>



Os fragmentos do texto servem como gancho para a reflexão sobre o controle a que era submetida a protagonista. Baseado no pecado (“eu não possuía nenhuma calça porque era pecado mulher usar calça”) ou na formação da perspectiva a partir da criação (“ela não parecia reconhecer que aquele era Papa que ele era diferente, especial”), Eugene tinha o controle daquela família e mandava, inclusive, na maneira como Kambili, Jaja e Beatrice se reconheciam e experienciavam o mundo. Quando escolhem o vocábulo “alienada”, referindo-se ao domínio de Papa sobre a “forma de perceber o mundo” por parte de Kambili, defendem que Eugene mantém sua família alheia à realidade que a cerca, absorva na ideia que o patriarca quer que ela tenha, ou seja, a família era obrigada a enxergar a vida com olhos que não eram seus de verdade, mas simulacros que enxergavam uma realidade direcionada por Papa para dar a falsa sensação de autonomia.

O texto imagético escolhido complementa a significação dos excertos e das reflexões acerca deles, trazendo um resumo do pensamento obtido ao ler a obra como um todo, e não somente as passagens “roubadas” (Petit, 2013). A palavra marionete designa um boneco controlado por cordas manipuladas por uma pessoa. Essa manipulação é feita de maneira oculta, atrás de uma tela ou de um palco. A marionete representa um corpo inerte que ganha o direito de “viver” diante a manipulação do outro, não tem desejo próprio, obedece aos comandos do marionetista sem se dar conta do controle a que está exposta. Essa não é a

imagem de Kambili durante uma parte da narrativa? Sendo contida, dominada, sufocada pelo poder de seu pai, muitas vezes sem atinar para isso, ou ainda considerando o comportamento de Eugene como amor? Kambili foi acostumada a ver a figura de Eugene como especial, um homem que tinha o título de “*omelora* – Aquele Que Faz pela Comunidade” (Adichie, 2011, p. 63), e ele, exemplo de sucesso, bom pai, marido, em casa era um ser violento e opressor. Ele é o marionetista que controlava com violência os movimentos da família, escondido atrás do palco que é sua casa, e amparado pela fé. Nessa postagem o grupo admitiu se assumir no papel de “sujeito literário” (Langlade, 2013). Sobre o estudante se reconhecer no papel de sujeito literário, Petit argumenta que

nem sempre isso é possível, sobretudo quando a pessoa não se sente autorizada a ultrapassar as portas dos templos da cultura devido a sua origem social modesta. Mesmo que ultrapasse a soleira, ela permanece diante de um monumento com o qual é difícil estabelecer uma relação que não seja de deferência, intimidação ou vandalismo (Petit, 2013, p. 93).

Está aí o poder do itinerário implementado com a narrativa longa: o vínculo gerado, por meio dos procedimentos de apropriação contínuos e os saberes construídos progressivamente propiciaram aos estudantes encarar o texto literário como algo acessível, articulado ao mundo da vida, e se sentissem autorizados a explorar a “fronteira indômita” (Montes, 2009). Montes, em sua obra intitulada **Fronteira indômita** discute sobre a construção e defesa do “espaço poético” – uma região vital para a experiência humana, que possibilita a criação artística, permitindo que cada indivíduo transforme a cultura em experiência viva. Essa “fronteira indômita” representa, portanto, um espaço de liberdade interpretativa e criativa, no qual o leitor se sente autorizado a explorar, a negociar com o texto ou a participar dos jogos interpretativos para qual ele convida, abrindo novas possibilidades para o conhecimento. Assim, essa relação de deferência e intimidação a que se refere Petit é ressignificada em uma relação dialógica de pertencimento ao mundo literário e a si mesmo, tornando os sujeitos leitores “mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (Petit, 2008, p.19), e permitindo que eles explorem e ampliem suas próprias fronteiras intelectuais e afetivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS COMEÇOS

Porque Nsukka pode libertar algo no fundo de sua barriga que sobe até a garganta da gente e sai sob a forma de uma canção sobre a liberdade. E sob a forma de riso.

Chimamanda Ngozi Adichie

Nsukka para Kambili foi o início da libertação, a possibilidade de construção de sua autonomia e do reconhecimento de si mesma. Posso comparar o processo de Kambili ao processo do itinerário para os meus alunos. A pesquisa tinha o propósito de levantar discussões sobre a prática da “leitura subjetiva” (Rouxel, 2013), da leitura em voz alta (Petit, 2009; Dias, 2016) e da “conversa literária” (Bajour, 2012) como possibilidades para a apropriação da obra pelo leitor e a construção da sua autonomia, norteadas pela voz das escritas de autoria feminina como posicionamento político. Ao longo do percurso, os estudantes foram assumindo seu lugar de “sujeito literário” (Langlade, 2013), mediante a organização de suas leituras e olhares inaugurais sobre a obra, produzindo textos articulados à literariedade, tornando-se parte ativa na construção de seus saberes. Observando as produções e os fragmentos da escuta literária, foi possível perceber que a obra literária deixou de ser algo inacessível e começou a florescer como objeto atravessado de afeto – no sentido de se permitir afetar – e imprevisibilidade, posto que “a subjetividade do leitor ultrapassa esse quadro preciso e emerge de maneira imprevisível lá onde não é esperada. A criatividade do leitor, como já foi visto, ultrapassa as injunções do texto” (Rouxel, 2013). É a criatividade a responsável por preencher as lacunas tanto na implicação necessária do leitor à obra quanto em lugares que a subjetividade não estava prevista pelo texto: o imprevisto foi uma condição contínua, não como ponto negativo, mas como oportunidade de gerar conexão, criar sentidos, e modificar a relação que existia entre o texto e o leitor antes do processo.

A leitura em voz alta, corpo em ação no ato de ler, materializou os pensamentos de Kambili e fez com que nos sentássemos à beira de sua cama e olhássemos os hibiscos pela janela; fez com que o calor da água fervente que queimava os irmãos, também nos arrancasse a pele dos pés; fez com que os gritos de Raquel – inaudíveis no conto de Lygia – pudessem nos ensurdecer; e que as balas que atingiram Zaíta florescessem também em nosso peito.

Nós, porque eu também fiz parte do processo, eu também senti e me transformei durante a caminhada: estávamos juntos e, embora eu analisasse as obras de maneira mais complexa posteriormente, foi a partir das leituras singulares discentes que as interpretações

emergiam. Estávamos juntos: “Professora, você parece uma de nós”. A fala de uma aluna, enquanto me olhava sentada em círculo, aponta para o entendimento da minha postura em sala, eu estava mediando a leitura deles, guiando com cuidado para não interferir demais – e permitir uma troca efetiva na construção de sentidos – sem ser permissiva, negligenciando os direitos do texto. É importante “desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (hooks, 2017, p. 18), e valorizar de verdade a presença de cada aluno nas práticas pedagógicas. Estávamos juntos: mediante uma atitude democrática, dividíamos nossos pontos de vista, respeitando a pluralidade de pensamentos e refletindo como esses olhares poderiam se fundir, ou não, ao texto. Estávamos juntos: a literatura, os alunos e eu.

A escolha dos títulos também estimulou a presença dos estudantes nas leituras, pois escolher textos “vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na redução simplista e demagógica, que provoquem perguntas e silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.” (Bajour, 2012, p. 27). “A gente só tá lendo mulher, né?” Sim. A decisão por um corpus de autoria feminina, e majoritariamente negra, refletia meu posicionamento político diante ao literário: as vozes que ecoavam das obras eram femininas. A seleção dos textos já disponibilizava as ferramentas para uma prática que incitava a subjetividade. Como ler Chimamanda, Lygia e Conceição Evaristo somente sob a lógica da racionalidade? São leituras que irrompem reverberações do sujeito leitor, discussões sobre as relações de poder, sobre a violência, sobre os estereótipos que não desafiam as percepções machistas e racistas.

Nesse sentido, a “escuta literária” (Bajour, 2012) desponta como momento importante de apropriação da obra literária, de aprendizagem e de reconhecimento de si; essa prática valoriza as percepções únicas, bem como acolhe os possíveis desvios de interpretação, sem permissividade, desencorajando a subjetividade desenfreada. A escuta é também um ato político, principalmente nos espaços de grupos marginalizados, pois, como prática libertária pautada em uma formulação “dialógica da escuta” (Bajour, 2012), valoriza o indivíduo, abraça e encoraja as concepções subjetivas, potencializando o vínculo de intimidade entre leitor e texto.

É válido enfatizar algumas questões importantes sobre a instituição que possibilitaram o encaminhamento desse itinerário da maneira que aconteceu. A escola tem um perfil de trabalho com a literatura, com uma abordagem estruturada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental II, o que me permitiu encontrar no 9º ano do Ensino Fundamental alunos com algum fôlego de leitura e experiência leitora. O segundo ponto relevante é a existência de uma biblioteca na escola; sabemos que esse fato abre possibilidades para o desenvolvimento e o

aprendizado da literatura, já que facilita o acesso dos alunos aos livros. Essa cultura literária dentro da escola ajuda a aprofundar significativamente o processo de leitura com a turma em sala de aula, visto que, além dos recursos que fomentam o contato com o literário, a instituição também incentiva um ambiente onde a leitura e a apreciação da literatura são valorizadas. O que deveria ser uma realidade comum a todas as escolas – o acesso a uma boa educação literária – parece ser um privilégio no contexto do Colégio Pedro II, e não é. Isso é o que o capitalismo transformou em relativo privilégio, pois quando uma parte da sociedade vive em condições muito precarizadas, aqueles que estão próximos dos mínimos direitos parecem privilegiados. O acesso a uma boa educação literária não é privilégio, mas direito. Direito que é negado a uma parte significativa da sociedade em um sistema que inviabiliza em muitas escolas o acesso a esses recursos básicos.

Sob essa perspectiva, esta dissertação propôs caminhos possíveis para pensar as práticas de leitura na educação básica. Para pensar a experiência estética em seu aspecto singular, sem engessá-la, tornando-a um protótipo aplicável e replicável. Ora, se a leitura do texto literário implica subjetividade, como replicar uma fórmula que se adeque à multiplicidade de leituras possíveis dentro de uma sala de aula? Um modelo pronto reproduzível, sem erro? A experiência única com o texto literário nos faz penetrar nos espaços, brechas das possibilidades, imprevisíveis e singulares. Não queremos as saídas. Queremos os silêncios, o inconveniente, o beco sem saída e também a liberdade que a literatura nos permite de nos perder e nos encontrar no outro, sair de nós mesmos em direção ao desconhecido e retornar reformulando nossas interações com o mundo.

Será que obtive sucesso? O que é o sucesso quando se fala de um processo de apropriação e construção de identidade? Talvez as perguntas certas fossem: será que a identificação dos alunos com a obra seria a mesma se eu tivesse feito de outra forma? Será que se eu tivesse desprezado as leituras não consagradas (Rouxel, 2013), excluindo os alunos do processo de construção de sentidos e, reproduzindo o que chamou Bajour (2012) de “simulacro de leitura”, chegaria a que resultado? E se eu tivesse mandado a turma ler a obra inteira em casa, sozinha, como seria?

Porque em se tratando de formação de leitores o sucesso é muito relativo. Meu sucesso foi ver os alunos progredindo na apropriação da obra literária, escrevendo, fazendo leituras pertinentes que nem eu havia previsto; foi testemunhar o nosso mergulho no texto, sentir o nó na garganta provocado pela voz embargada dos leitores que descreviam as dores da protagonista; foi perceber que o nó na garganta não era exclusividade meu. É na construção da leitura crítica na singularidade dos sujeitos que meus alunos encontraram a chave para

entrar no texto; do jeito deles, mas com meu olhar especializado, em um caminho cheio de percalços, que os levou a compreender que eles podem, e devem pensar o literário a partir de si próprios na relação com o texto. O planejamento das atividades de leitura e escrita foi pensado com o intuito de abrir possibilidades criativas pelos alunos. Os resultados eram nossos hibiscos roxos, raros, simbolizando a transformação e representando o desabrochar das individualidades na construção das identidades e na percepção da literariedade. “Se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa – (e não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento. É necessário, portanto, acolher a subjetividade e não a censurar” (Rouxel, 2013, p.178). Nosso sucesso foi cruzar a linha de chegada compreendendo que, além dos saberes sobre si (Rouxel, 2023), era preciso estar atento aos saberes sobre os textos e sobre os saberes metaléxicos (Rouxel, 2023), equilibrando “direito do texto” e “direitos do leitor” (Tauveron, 2013). Nosso sucesso foi o caminho.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Contando Histórias para empoderar e humanizar**. Palestra conferida na 4ª Edição da Ler – Festival do leitor, Rio de Janeiro 2022.

_____. **Hibisco roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AGUIAR, Vera Teixeira. **A leitura em sua dimensão histórica e social: as competências do leitor**. Revista Ciência & Letras, Porto Alegre, Nº. 20/1997 – P. 143-9.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ANTUNES, Benedito. Ler como escritor para ensinar literatura. In: **XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**. Anais. São Paulo: ABRALIC, 2008.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Pulo do gato 2012

BARROS, Silvia. Enraizando a lei 10639/03: literaturas africanas na educação básica. **Mulemba**, vol.10, nº 19, 2018

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**, volume 1. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.

BERND, Zilá (org.). **Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura, in: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010 (coleção Consciência e debate).

DALVI, Maria Amélia. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre Educação Literária. **Revista Graphos**, vol. 22, nº2, 2020.

_____. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Orgs.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Cerrados 42**, ano 25, 2016.

_____. Que farei com este texto? Percursos literários em situações de ensino. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). **Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra) tempo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____; ANDRADE Felipe; MONTEIRO, Luísa. **Encruzilhadas da literatura na escola**. 2017.

Disponível em: <http://site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/viewFile/65/48>

EAGLETON, Terry. **Como ler Literatura**. L&PM, 2019.

ECO, Umberto. Entrando no bosque. In: ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 7-31.

_____. **Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Perspectiva, São Paulo, 2004

_____. **Obra aberta**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, 1991.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manuel Barros da (org.). **Estratégia, poder-saber**. 2ed. Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 203-222

FREITAS, Maria do Carmo Soares de. **Agonia da fome**. Salvador: Edfba, 2003

GOMES, Carlos Magno. **Literatura e performances políticas sobre a violência contra a mulher**. Pontos de Interrogação. v. 7, n. 2, p. 107-119, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/4498>.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: KEMPER, Anna Katrin (Coord.). **Psicanálise e política**. Rio de Janeiro: Clínica Social de Psicanálise, 1981. p. 155-180.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, 2018.

JOUVE, Vicente. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAZAURIC, Catherine. Les moi des guerres perdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

MANGUEL Alberto. **Notas para definição de um leitor ideal.** Tradução de Rubia Goldoni e Sérgio Molina. Editora SESC, 2020.

MBEMBE, Achille. **África insubmissa: cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial.** Tradução: Narrativa Traçada Pedago Lda: Odivelas; Mulemba: Luanda, 2013.

_____. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2018.

MONTES, Graciela. La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: FCE, 2001.

OLIVEIRA, Valnikson Viana de e PINHEIRO, Vanessa Rimbau. Reflexos do romance de formação em *Hibisco roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie In. **Garrafa.** Vol. 17, n. 49. Julho-Setembro, p. 220-231.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje.** São Paulo: Editora 34, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4**. Campina Grande: Abralic, 2014. p.19-35. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>.

_____. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, (9), 13-24, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____; LANGLADE, Gérard. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RESENDE, Neide. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição. In: MICHELLI, R.; GREGORIN FILHO, J. N.; GARCÍA, F. (org.). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed. (digital). p.93-121.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: **Educar em revista**, n. 52, Curitiba: Editora UFPR, abr./jun. 2014. p. 85-101. 47

_____. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

TELLES, Lygia Fagundes. “Mulheres, mulheres”. In: **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Venha ver o pôr do sol. In: **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TEOTÔNIO, Rafaella Cristina Alves. **Sobre identidades e diferenças: as relações de alteridade em Hibisco roxo de Chimamanda Ngozi Adichie**. Anais do XII Encontro da Abralic: Campo Grande. V. -, n. – out. 2012.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VENTURA, Priscilla de Carvalho Maia. Por uma (re)construção do sujeito feminino afrodiáspórico: uma leitura de Hibisco roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie. **Revista de estudos literários da UEMS**, [S. l.] v.1, n.24, p.262-282, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/5031>.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Fantasia, Literatura e escola**. Entrevista concedida a Francisco N.P. no canal do youtube do entrevistador, em 29 de setembro de 2020.

_____. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376.

8 ANEXOS

ANEXOS DA SEÇÃO 5.2.4 EXPERIENCIANDO A FICÇÃO: O PROGRESSO DAS COMPETÊNCIAS LITERÁRIAS POR MEIO DA ESCRITA LITERÁRIA

TEXTO I:

A proposta

Estava lavando louça quando a campainha toca. Eu atendo, era Maria minha amiga, que me convenceu de irmos a um bar, alegando que depois tive minha filha eu a “abandonei”, Abandonei meus estudos e só me dedico ao trabalho, pois conseguir trabalhar, sustentar uma casa e ser mãe solteira era uma tarefa quase impossível.

Quando chegamos ao bar, sou logo percebida. Meu vestido azul evidenciava meus olhos claros, não me via assim a muito tempo. Logo eu e Maria sentamos a mesa do bar e ela me ofereceu uma cerveja.

– Você anda tão distante depois que começou a trabalhar, trabalha tanto e recebe esse salario mixuruca! – disse Maria.

– Eu tenho que sustentar minha casa de alguma forma. Além disso, gosto de cozinhar, sei que trabalhar em casa de família não é um sonho, mas é o que tenho.

Assim que nos demos conta, um cara que destoava dos demais nos observava. Da entrada do bar se aproximou exalando um perfume amadeirado e entrou em nossa conversa:

– Boa noite, desculpe o incômodo, me chamo Don e acabei escutando a conversa de vocês. Posso lhes oferecer uma bebida enquanto apresento a você uma proposta que não poderá recusar- ele aponta para mim. Sem hesitar concordei, e ele prosseguiu:

– Escutei que você cozinava! Trabalho em um garimpo como chefe e temos uma vaga de cozinheira em Georgetown, Guiana, com tudo pago e um salário de 4000 reais, os homens são totalmente respeitosos e temos uma ótima locação. O que você me diz?

– Nossa! – por um momento pensei em desacreditar de tudo aquilo – Tudo pago?

– Sim, porém você terá que me dar a resposta amanhã – concordo com a cabeça. A partir dali conversamos a noite toda.

No dia seguinte converso com minha mãe sobre a proposta. Apreensiva, ela me motiva, pois acha que será bom para nós. Dei minha resposta a Don, dizendo que aceitaria o trabalho.

Chegando o dia da viagem, ele me buscou em minha casa e me levou ao aeroporto. Tudo parecia muito mágico, nunca tinha andado de avião, nem sequer viajado. Chegando ao local, tudo parecia muito diferente do que imaginei. O local aonde chegamos era um prédio

preto, com uma fachada escrito "Maison Close". Pensei que fosse onde eu ficaria hospedada e entrei sem questionar. Analisando o ambiente, perguntei a Don:

– Isso realmente é um hotel? Por que há tantas meninas quase nuas? – um homem que não era Don me puxou pelo braço e falou rispidamente:

– Me dê seus documentos. – levantando a camisa e mostrando uma arma.

Quando me dei conta me tomei em lágrimas e dei os documentos. Ele me direcionou a uma sala com três garotas que me olhavam com cara de compaixão. Saí da sala e tranquei a porta. Uma das meninas que estava sentada em um sofá velho com manchas roxas em suas pernas me pergunta:

– Eles já te explicaram como funciona por aqui?

– Como assim aqui? Esse não é o hotel que quem trabalha no garimpo vai ficar?

– Garota, você ainda não se tocou que estamos em um bordel?

– Por que eu estaria em um bordel? Vim trabalhar como cozinheira. – falei com lágrimas nos olhos e balançando minha cabeça.

– Bem, pelo visto, vou ter que te explicar como funciona. Eles falaram que era tudo pago e que seria o emprego dos sonhos, né? Bom, eles te enganaram. Você terá que pagar tudo o que consome aqui trabalhando como prostituta, até a água que você beber. Nem pense que você conseguirá fugir.

Assim que ouvi aquelas palavras. Corri até a porta e gritei, batendo minhas mãos desesperadamente contra a porta. Chorei rios de lágrimas, pois minha ficha caiu que dali em diante minha vida seria um inferno. Uma das meninas se levantou e veio me consolar.

– Se acalme, temos umas as outras.

Nesse instante, acordei desesperada:

– Ufa! Era um pesadelo.

Don abriu a porta:

– Madalena, chegou mais um cliente.

TEXTO II:

O Silêncio das Vítimas

Há muito tempo, numa pequena cidade isolada, pairava uma aura de mistério e terror. As sombras ocultavam os segredos mais sinistros, e uma casa modesta na periferia da cidade era o epicentro de um pesadelo que assombrava a todos.

Josilene Ferreira de Araújo, uma jovem de 23 anos, parecia uma mulher comum aos olhos daqueles que a conheciam superficialmente. No entanto, sua vida era uma triste história de opressão e medo, nas mãos de seu marido, Diego Pacheco. Sob a luz da lua, ele se transformava em um monstro impiedoso.

O ano era 2016, e uma noite sombria testemunhou o pior ato de crueldade que a pequena cidade já vira. Josilene que foi espancada, esfaqueada e asfixiada estava indefesa e aterrorizada, foi submetida a um tormento brutal nas mãos de Diego. Seus gritos de socorro ecoavam pela casa, mas as paredes daquele lugar pareciam absorver o terror, mantendo seu segredo macabro.

O coração de Josilene parou de bater quando o lençol manchado de sangue envolveu seu corpo sem vida. A escuridão que tomou conta de sua alma, no entanto, não foi suficiente para apagar sua presença da casa. Seu espírito permaneceu aprisionado naquelas paredes, observando impotente enquanto seu marido transformava seu quarto de criança em um túmulo silencioso.

As crianças, inocentes e ignorantes dos horrores que haviam acontecido, brincavam sem perceber que sua mãe se tornara um fantasma dentro da própria casa. As risadas infantis ecoavam nos corredores, mas eram abafadas pelas sombras do passado que assombravam aqueles aposentos.

O crime brutal de Josilene era apenas um entre muitos, uma triste estatística em uma sociedade que fechava os olhos para a violência de gênero. O silêncio que envolvia sua morte também se estendia aos filhos que, apesar de não constarem em nenhuma estatística oficial, eram vítimas silenciosas daquele mesmo crime abominável.

Ano após ano, a casa na periferia da cidade permaneceu como um lembrete sombrio do mal que um ser humano poderia infligir a outro. O silêncio das vítimas ecoava através dos corredores, ecoava nas ruas da cidade, ecoava na consciência de uma sociedade que precisava acordar para a realidade assustadora do feminicídio.

Ninguém sabia que a casa escondia um segredo tão sombrio, e os fantasmas daquela tragédia silenciosa continuariam a assombrar todos aqueles que ousassem se aproximar dela. Até que a justiça fosse feita e as vítimas finalmente encontrassem paz, a casa permaneceria como um testemunho macabro do horror que havia acontecido em seu interior.

TEXTO III

Quando me quebrei

Era minha segunda gravidez. Marina já estava com seis anos e eu queria muito um segundo filho. Decidi que queria engravidar e a concepção aconteceu super rápido, no mês seguinte já estava grávida. A gestação da Marina foi maravilhosa, muito tranquila e ela nasceu de parto normal. Como eu já havia tido um parto normal antes, criava muita expectativa e queria que fosse o mais natural possível... queria que tudo fosse diferente... Meu primeiro parto havia sido no SUS, e como a experiência havia sido muito boa, decidi que seria da mesma maneira.

As dores chegaram junto com a noite.

Não havia lugar pra mim no hospital onde tive meu primeiro parto, e fui levada em direção ao desconhecido. Com seis centímetros de dilatação, fiquei sentada, sem orientação depois da constatação de que realmente estava em trabalho de parto, imóvel, com medo de me mexer por que eu sabia que se eu me mexesse doeria mais. A madrugada mais aterrorizante da minha vida... eu achei...

O sol despontou e não ultrapassava oito centímetros de dilatação. Decidiram acelerar o processo. Não me deram nenhum aconselhamento, não me perguntaram o que eu queria... eu queria o mais natural possível...

Um alívio momentâneo: A chegada do médico, olhando pra ele, um homem mais velho, achei que ele teria experiência em trazer a luz pro mundo.

– Não tá na hora ainda. Falta muito.

Assim. Só isso. Ele me examinou e nem falou comigo.

Passados alguns momentos, viram que já estaria na hora de ir para a sala de parto.

– Não, o pai não pode entrar.

Meu coração acelerou. Como assim ele não vai estar comigo? O ar já me faltava, as batidas aumentavam como um tambor anunciando algo muito ruim.

Sem vez e sem voz, fui levada à linha de produção, muitas outras ao meu lado, mas sozinha. As paredes iam escurecendo, se estreitando, parecia que elas queriam me esmagar. E eu ali, imobilizada, tentava me agarrar ao meu filho. Ao meu redor muitas vezes que eu desconhecia a língua me davam ordens que não conseguia cumprir.

Quando vi, um deles voou pra cima da minha barriga, forçando a vida a sair, a dor era dilacerante, como se uma faca atravessasse minha costela.

– Não! Queria gritar, mas a voz não saía, eu fazia força, abria a minha boca o máximo que eu podia, mas só havia meu silêncio e a música aterrorizante daqueles sem cor.

– Pronto! – disse o médico.

– Não! Não bota as mãos! Contaminou tudo!

Meu Deus! Eu estraguei tudo! Como contaminei? Eu só queria abraçá-lo e dizer que ia ficar tudo bem. Abri imediatamente as mãos, coloquei-as pra cima, como uma súplica aos céus, e comecei a pedir muitas desculpas. Tantos não e eu só sabia chorar, pedir desculpas, dizer que não sabia. A sensação era que eu estava brigando, brigando pra ser ouvida, brigando pra me verem como sujeito, brigando pra poder ter meu filho nos braços, brigando para amamentar meu filho nas primeiras horas, brigando para ter escolha.

Quando peguei meu bebê, a sensação era de perda. Não consegui ficar alegre, só conseguia pensar no que eu havia perdido e como aquilo havia matado um pedaço de mim.