



LETRAMENTO, LEITURA E LITERATURA EM QUARTO DE DESPEJO

ERIKA NUNES DE JESUS

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

RESUMO: Este artigo pretende apresentar reflexões sobre a escrita de Carolina Maria de Jesus, na obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, como uma enunciação do colonizado capaz de causar rupturas dentro de espaços dominados pelo discurso homogeneizador, colonizante; dentre os quais estão os documentos oficiais que orientam o ensino da língua e da literatura brasileiras na educação pública. Por isso, fez-se necessário um estudo sobre letramento para compreender as práticas sociais de leitura e escrita utilizadas pela escritora (citada) e as contribuições de possíveis formas de mediação que esta obra pode estabelecer nos processos de ensino da língua, da leitura e da literatura numa perspectiva descolonizante, humanizadora e cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Leitura. Literatura. Ensino.

ABSTRACT: This article aims to present reflections on the literary work of Carolina Maria de Jesus, the work *Storage room: diary of a slum* as an enunciation of the colonized capable of causing breaks in areas dominated by the homogenizing discourse colonizing; among which are the official documents that guide the teaching of language and Brazilian literature in public education. Therefore, it was necessary a study of literacy to understand the social practices of reading and writing used by the writer (quoted) and the contributions of possible forms of mediation that this work may, in language teaching processes, reading and literature in descolonizante, humanizing and citizen perspective.

KEY WORDS: Literacy. Reading. Literature. Education.

INTRODUÇÃO

A força das palavras da escritora mineira de Sacramento, Carolina Maria de Jesus (1914-1977), ultrapassa o tempo e chega ao leitor atual com a mesma força e sensibilidade, fazendo-nos enxergar não apenas uma catadora de material mas uma escritora capaz de representar seu “mundo”, seu cotidiano, em uma obra literária mesmo de forma repetitiva. Seu “mundo” a extinta favela do Canindé, em São Paulo, serviu de cenário para a construção de um diário que consegue representar a vida do pobre a partir daquele que vivencia a pobreza trazendo uma perspectiva diferente do fazer literário e de leitura do “mundo” circundante.

A “leitura de mundo”, tão importante quanto a leitura da palavra escrita, abre possibilidades para a compreensão do ato de ler como uma ação contextualizada, dentro de um campo social e histórico que leva em consideração as experiências que constituem a vivência do ser humano em um mundo apreendido através da linguagem, pois se aprendemos a comer, a andar, a falar utilizando a língua para nos comunicar e posteriormente a representar o mundo e interpretá-lo através de sinais, símbolos, códigos que carregam sentido, significado.

Assim, a escola, principal responsável pela formação cognitiva e cidadã do ser humano; entre outras atribuições, se encarrega de “ensinar” o educando a ler, a interpretar e a escrever. Dados do INAF (Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional) entre os anos de 2001 e 2011 demonstram que o índice de analfabetismo da população brasileira (de 15 a 64 anos) diminuiu, no entanto, o índice de analfabetismo funcional decresceu apenas 12% (2001 – 39% e 2011 – 27%) persistindo um número representativo da população que não possui uma habilidade de leitura competente e sem acesso

aos bens culturais provenientes da língua escrita; e o índice de alfabetismo pleno se manteve (2001 – 26% e 2011 – 26%), demonstrando insuficientes as ações voltadas para a mudança desse quadro.

Logo, observa-se que a democratização do acesso à leitura ainda não contempla a população brasileira de forma equânime (se observarmos esses resultados do INAF 2011, por região/raça/gênero, veremos a desigualdade ainda maior) e, quando este acesso acontece, não promove um domínio pleno dessa habilidade, levando-nos a refletir sobre o sistema de ensino público atual (as pessoas pesquisadas ainda possuem idade escolar) por não cumprir esta função social da linguagem, os processos de alfabetização e se a pesquisa observou os usos sociais da leitura pelos informantes.

A compreensão do letramento se faz primordial para entender o uso da leitura contextualizado e os processos de colonização na interpretação destes dados do analfabetismo funcional como um estigma social, um problema de ordem apenas educacional ocultando sua relação com outros problemas:

[...] é possível compreender melhor como problemas relacionados à leitura e à escrita se relacionam a outros problemas sociais, como má distribuição de renda, déficits de escolarização, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, falta de bibliotecas, de acesso à informática e à Internet, entre outros. É possível também idealizar políticas mais consistentes e integradas, que ataquem a exclusão da leitura e outras formas de exclusão a que está associada. (RIBEIRO, 2003, p.11)

LETRAMENTO, LEITURA E DESCOLONIZAÇÃO

Compreender o letramento enquanto prática da leitura e da escrita no âmbito social, mesmo que o indivíduo não tenha frequentado uma “escola” ou não tenha recebido uma educação formal em um espaço de tempo considerável, nos leva a perceber o quanto o uso de termos como “analfabeto” ou “semianalfabeto” são rótulos que desqualificam práticas escritas e/ou orais da linguagem de determinados segmentos sociais e nos conduzem à compreensão do questionamento da autoria da obra de Carolina Maria de Jesus pois uma “negra semi-analfabeta” (DANTAS, 1993) não produziria um texto tão extenso e rico em recursos estilísticos a ponto de ser aceito de forma unânime pela crítica literária da época e as relações de poder que subjazem essas opiniões.

Essas relações de poder são visíveis ao estabelecer “parâmetros” em nível nacional para o ensino da língua, elegendo a língua portuguesa como “língua materna” (Orientações curriculares, 2006, p.19) em detrimento das variedades linguísticas desta mesma língua em âmbito nacional, apagando uma história de imposição linguística e a variedade linguística trazida pelos estudantes para a escola:

“A referência da expressão “língua materna” pode ser problematizada: ora por conter elementos estranhos à variedade linguística “materna” dos alunos [...], ora pelo fato de que as línguas nem sempre são maternas do ponto de vista de sua constituição diacrônica, do ponto de vista da intensidade dos contatos com outras línguas ou mesmo do ponto de vista da memória discursiva que registram.” (CORRÊA, 2008, p.250)

A variedade linguística mais utilizada pelos estudantes mas interações comunicacionais no âmbito escolar é a modalidade oral. Entretanto, a maior parte das atividades realizadas na escola e nas propostas curriculares que orientam o ensino da língua portuguesa tem como eixo principal o texto escrito, confirmando uma das “crenças” apresentadas por David Olson (1997, p. 20) da “superioridade da escrita com relação à fala.” Esta assertiva é desmistificadora por Olson (1997, p. 25), o “discurso oral” antecede, organiza, interpreta e analisa o discurso escrito”; a escrita é um “instrumento” secundário. Mas, o que vivenciamos, via orientações e propostas para o ensino da língua, é que “Aprendemos a escrever, em parte, como uma forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos.” (OLSON, 1997, p. 20), invertendo a posição do grau de importância da linguagem falada. Além disso, é necessário observar as práticas de letramento dos estudantes dentro e fora da escola para respeitar os tipos de textos (orais ou escritos), utilizados e que são “realmente” funcionais na vida social dos discentes.

De acordo a Soares (2003, p. 111-112) é essencial que se façam estudos, pesquisas para “caracterizar e confrontar letramento escolar e letramento social” buscando entender os resultados da “escolarização da leitura e da escrita sobre as práticas e usos sociais de leitura e de escrita” e compreender também os processos e contextos em que os textos são construídos. Dessa forma, buscar um ensino “não artificial” da língua, visto que, descolonizar “[...] implica pensar a partidas línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais.” (MIGNOLO, 2008, p. 305); pensamentos ocidentais, no campo linguístico, significa formas de pensamentos e expressões impostos, excludentes e rotuladoras; responsáveis por classificações preconceituosas e estigmatizadas das pessoas que não seguem a língua portuguesa padrão em suas atividades linguísticas.

O ensino da língua que exclui a língua praticada pelos estudantes pelos falantes do “português brasileiro” trata a língua

como algo postiço, antinatural e distancia este falante da representação escrita deste “português”, prejudicando o bom desempenho do mesmo nas variedades falada e escrita, fazendo-se necessário um ensino da língua que:

“No que se refere ao ensino da escrita, defendo que se pense a heterogeneidade da escrita como uma forma produtiva de se observar a participação dos agentes da educação nos acontecimentos discursivos. Em vez de ser taxada, portanto, como uma escrita impura, imperfeita e inadequada, proponho que seja vista em seu processo de constituição.” (CÔRREA, p.263-264)

De acordo com Agamben (2005, p.12) a “experiência da linguagem” é o princípio, “a infância” em que buscamos os “limites da linguagem” dentro dela mesma e não no seu exterior. É na própria linguagem que devemos buscar respostas possíveis para questões (e não apenas problemas). A obra de *Quarto de despejo* representa muito além da “voz” de uma coletividade marginalizada, mas uma “infância” da língua, um laboratório no qual a língua é posta em prática quotidianamente, tornando-se uma espécie de ponte entre leitor/língua/falante/escrevente, aproximando-se não só da linguagem do falante brasileiro mas de sua literatura: “[...]os problemas de leitura e interpretação surgem não tanto do eu os textos representam – sons, palavras e frases – mas do que eles deixam de representar: a maneira ou atitude de quem fala ou escreve, com respeito ao que é dito ou escrito.” (OLSON, 1997, p.35)

Uma obra literária, utilizando de maneira descolonizante e contextual, corresponde ao que nos aponta Deleuze e Guattari (1995, p.10): “Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também a linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação.” Em oposição ao livro didático, semelhante ao exposto pelos autores, pode representar limites, categorias, rótulos, separações, podemos tomar a obra literária como uma rota de fuga, permitindo-nos a construção de um “currículo rizomático”, proposto por Corrêa (2008, p. 255) ao citar Gallo, cujo alicerce está na “multiplicidade”, respeitando a heterogeneidade dos falantes e da língua, “desmontando” imposições”. Nesse sentido, a “biblioteca popular”, num viés freiriano, corresponde também a um estudo da língua de maneira a fomentar a construção (oral/escrita), alimenta o acervo com produções não canônicas e reconhece o direito do estudante de ser “sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor” (2006, p.34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exigir dos leitores a percepção da importância do ato de ler, fruto de uma leitura por si mesma, sem reflexão ou interiorização do sentido veiculado no texto torna-se uma tarefa difícil. A leitura apenas para dar respostas aos questionamentos de uma interpretação textual escrita (respostas em atividades de língua portuguesa e literatura) ou apenas para obter uma informação solicitada, suscitada pelas circunstâncias comunicativas; sem reflexão mais profunda do ato praticado, é uma encenação (GERALDI, 1984, p.82).

O ato de ler não é uma ação vazia de sentido, é uma criação humana e como tal é, além de uma fonte de fruição, conhecimento e instrumento de interação social; é um ato libertário já que na contemporaneidade é um meio de se construir enquanto parte do mundo, de manipulá-lo, de compreendê-lo e apreendê-lo:

Na perspectiva dos estudos culturais, a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais e literárias. Nessa proposta, tanto a memória cultural como a recepção do leitor crítico são abordados como partes do processo de leitura. O leitor passa a ser um coautor quando aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades pós-modernas. (GOMES, 2010, p. 31)

Logo, o tipo de leitor que a escola, em sua maioria, forma está muito distante desta realidade. Mesmo porque, para fomentar a leitura, desde seus primeiros estágios de aquisição, faz-se necessária a existência de educadores que promovam este tipo de leitura, para isso, os professores também precisam dela para construir a sua prática pedagógica com segurança, de forma libertadora e não alienante, buscando no hibridismo e na interdisciplinaridade proposta pelos estudos culturais refletir sobre as forças ideológicas que influenciam a cultura atualmente e o acesso aos meios de produção cultural de forma igualitária, refletindo sobre suas possíveis contribuições para uma educação que corresponda aos novos paradigmas da sociedade brasileira atual “As bandeiras atuais são o hibridismo e a intertextualidade: nada provém do nada.” (BORDINI, 2006, p.15). Conforme Abreu (2003, p.35), ao observar, os resultados do INAF de 2001, a falsa ideia de que o brasileiro não de ler ao analisar os índices de presença de livros ou material de leitura dos entrevistados e a maioria dos entrevistados (67%) declararem o gosto pela leitura. É através da leitura que o professor estabelece a sua base, o alicerce para sua metodologia de ensino, permitindo-lhe refletir sobre a mesma. E como despertar o interesse pela leitura, se não mostrar praticá-la? “Um professor precisa gostar de ler, precisa muito, precisa envolver-se com o que lê.” (LAJOLO, 2002, p. 108).

Todo indivíduo envolvido no processo de aprendizagem necessita refletir a respeito da importância da leitura na vida de cada um porque, lendo (seu mundo, suas memórias, seus textos) obtemos conhecimento, reconstruímos o mesmo conhecimento para interagir com mundo e o professor, especialmente da área da linguagem, é uma peça fundamental neste processo:

“A discussão sobre leitura, principalmente sobre leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores.” (LAJOLO, 2002, p.108).

Assim, quando adentramos no estudo da literatura nas escolas públicas brasileiras, notamos que é concretizado de forma dissociada dos estudos da língua, voltado apenas para a historiografia dos autores e obras e, quando aparecem textos literários nas aulas de português são utilizados somente para estudar a linguagem; a leitura das obras se cumpre apenas para fins quantitativos, de análise estrutural e os textos são sacralizados pelos professores, tornando-se cada vez mais distante ou inexistente a rede que liga os educandos como leitores potencializados à literatura produzida contemporaneamente.

A problemática envolvendo o ensino da literatura tem raízes profundas e se confunde com a própria crise paradigmática da educação pública. A literatura infantil é um dado que explica essa afirmação, pois sua inserção na educação infantil é tardia, não fazia parte deste tipo de educação desde o seu surgimento, conforme Lajolo (2002, p. 22):

É essencial, por exemplo, compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas obras da persuasão retórica [...], as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender.

Na atualidade, a metodologia aplicada pelos educadores da disciplina Literatura é paradoxal ao conceito de literatura como “[...] continuidade e contiguidade, sendo assim produto da cultura, ao lado, naturalmente, do aspecto pessoal de criação.” (COUTINHO, 1986, p. 211). Estuda-se vida e obra, influências históricas e características da produção literária de uma determinada época, excluindo o verdadeiro caráter da obra literária que é o de ser uma obra de arte de grande valor estético e cultural: “Conhecem-se os fatos de suas vidas, mas não se leem os seus livros. A literatura fica sujeita ao social, e, em muitos casos, é apenas um meio de alcançar prestígio social, político e administrativo.” (COUTINHO, 1986, p.211).

Faz-se necessário transformar o ensino literário num instrumento humanitário por mostrar a construção humana desde os primórdios permitindo-nos repensar o que se fez para produzir alicerces para novas construções e desconstruções de paradigmas ultrapassados. Além de permitir a modificação do seu meio social, é uma ferramenta de sensibilização “[...] um caminho de humanização, isto é, visam a tornar o homem mais humano e capaz de uma mais plena na sociedade.” (COUTINHO, 1986, p.216).

Cada ser humano tem seus desejos, gostos; e com o texto não poderia ser diferente. Nem todo texto (impresso ou digital) atrairá o interesse do leitor. A questão é que o trabalho em despertar e manter o gosto pela literatura não deve ser encarado como algo supérfluo, ocasional. Ela faz parte da formação do indivíduo, é um meio para conhecer e refletir sobre si e sobre o mundo. Deve contribuir para desvendar o mundo desde o ingresso da criança no processo de letramento, deve fazer parte de sua apreensão da língua, dessacralizando as obras e seus autores com as leituras interativas, vivas. O “sabor” da literatura não está na sua “história literária”, mas sim no fato de se “devorar” as obras literárias através da leitura delas. São as leituras que nos darão o saber do que a vida é e a melhor forma de vivê-la (COUTINHO, 1986, p.214).

Além dessas questões, Paulino e Cosson (2009, p. 73) apontam para “as obrigações e a própria organização dos tempos escolares” como fatores prejudiciais ao trabalho com leitura e literatura dentro do espaço escolar, fazendo com que a leitura das obras seja apenas indicada, sugerida. Para reverter esse quadro do ensino da literatura, esses estudiosos propõem a implementação do “letramento literário” como forma de enfrentar a “escolarização da literatura”. Mas como seria esse letramento? Seria “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” É composto por um conjunto de ações sistemáticas que começam na escola e se estendem pela vida afora. Quando ocorre a “apropriação da literatura”, o indivíduo a incorpora de tal forma que a palavra leitura se torna plural, descobre que existem “leituras possíveis” para uma obra literária. As possibilidades de construção de sentido são realizadas a partir e pela literatura, vista como uma via especial de construir significados, “um repertório cultural”.

O primeiro passo para o “letramento literário” é a escola e o professor determinarem espaços (físico e cronológico) para favorecer o encontro efetivo dos estudantes com a literatura. O espaço físico seria a organização (ou improvisação) de uma biblioteca com um rico acervo (acrescento aqui a importância do acesso às bibliotecas virtuais), banco de textos (onde podemos inserir os hipertextos pela variedade, velocidade no uso e a quantidade para a escolha), salas de leitura

(independentes da existência da biblioteca, os autores sugerem até uma estante de livros nas salas de aula na inexistência de espaços físico para tal sala ou a “biblioteca popular”). O espaço cronológico seria a inclusão de um tempo específico para a leitura no currículo escolar, integrando as atividades de uma disciplina, mas que seja um tempo sistematizado.

O segundo passo seria o desenvolvimento e a solidificação do elo entre o estudante e a literatura. Essa etapa seria realizada através do acesso facilitado às obras, textos (impressos e/ou orais), “outras manifestações artísticas”, enfatizando que o essencial é demonstrar como a literatura atua nos estudantes e como eles atuam na literatura. Nesta etapa, os autores alargam ainda mais o horizonte do literário incluindo os textos veiculados na “Internet” (hipertextos), chamando a nossa atenção para as “hibridizações” e o “impacto” que esses textos podem causar no leitor do texto literário impresso. Sugerem ainda:

“Há, ainda, as atividades de leitura e releitura dos textos literários em contraste e confronto com outros textos ou o mesmo texto em diferentes formas que permitem que novas camadas de sentido sejam agregadas ao que já é conhecido e outras estratégias de interpretação sejam aprendidas” (PAULINO e COSSON, 2009, p.75).

O terceiro passo seria a intervenção “crítica” do professor na formação literária do estudante, uma “aprendizagem da cultura literária”. Cabe ao educador construir um “repertório literário” que deve corresponder aos anseios da comunidade, às ações escolares, à “vida social” e “à história” dos estudantes.

Ensinar a gostar de literatura é indissociável de ensinar o gosto pela leitura, pelo prazer de sentir-se um usuário da língua em potencial, autônomo, consciente de seu valor quanto valor enquanto acervo cultural e parte de sua identidade. Suscita-se rever sua teoria e prática, integrando-a ao ensino da língua materna para “Tornar a literatura um instrumento de vida mais bela, consciente, humana.” (COUTINHO, 1986, p. 216), pois tanto a linguagem quanto a expressão artística são mutantes e indelévels. O ensino da língua enquanto “língua materna” necessita de uma reformulação, observando as contribuições trazidas pelas teorias do letramento, de teorias de outros campos epistemológicos, as mudanças ocorridas na construção do texto e, principalmente, todas as “vozes” envolvidas neste processo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Os números da cultura. IN: **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- AGAMBEN, G. Infância e história: a destruição da experiência e a origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BORDINI, M. da G. Estudos Culturais e estudos literários. IN: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, RS, v. 41, n. 3, setembro, 2006.
- BRASÍLIA. Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Brasília, 2006.
- CORRÊA, M. L. G. O estatuto da Linguística Aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. IN: **Revista da Abralín**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2008, p. 243-271.
- CEVASCO, M. E. Estudos culturais no Brasil. IN: **Dez lições sobre estudos culturais**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, p. 173-288.
- COUTINHO, A. Ensino da literatura. IN: **A literatura no Brasil**. 3. ed., v.1. Rio de Janeiro: José Olympio. Niterói: UFF, 1986, p. 210-218.
- DANTAS, A. A atualidade do mundo de Carolina. IN: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, Cortez, 2007.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Introdução: rizoma. IN: **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1, Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda, 1995.
- GARCIA, E. G. A leitura na escola de 1º grau – por uma outra leitura da leitura. São Paulo: Edição Loyola, 1992.
- GOMES, C. M. Leitura e estudos culturais. IN: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo, n. 16, 2010, p. 25-44. Disponível em: <http://www.abaralic.org.br/revista>.
- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula – leitura é produção. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, AÇÃO EDUCATIVA, IBOPE. Indicador de alfabetismo funcional: INAF Brasil 2011. Principais resultados São Paulo, 2011.
- JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática: 2007.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. IN: **Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, 2008, p.287-324.

- OLSON, D. R. A escrita sem mitos. **IN: O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1993.
- RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. **IN: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. **IN: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- TFOUNI, L. V. e PEREIRA, A. de C. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. **IN: Alfa**, São Paulo, 2005, p.31-49.
- WALTER, R. Mobilidade cultural: o (não-) na encruzilhada transacional e transcultural. **IN: Interfaces Brasil/Canadá, Revista da ABECAN (Associação Brasileira de Estudos Canadenses)**, n. 8, p. 37-56, 2008.

Erika Nunes de Jesus.

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus II.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 09/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: