

HIPERTEXTO, LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E LEITURA LITERÁRIA

Hypertext, Afro-Brazilian literature and Literary Reading

José Alexandre SANTOS¹

Jeane de Cássia Nascimento SANTOS²

RESUMO: Refletimos neste trabalho sobre a alternativa de o professor de literatura, no ensino básico, promover letramento literário através de hipertextos, considerando que a sociedade contemporânea proporciona, aos docentes e discentes, acesso às tecnologias digitais e à internet, diariamente, aspecto que reforça a convivência de ambos com esses meios de comunicação e que, em alguns casos, gera uma relação de dependência. Apoiamos, por conseguinte, em teóricos como Levy (1993), Koch (2002), e Xavier (2004). Aceitamos as convergências existentes entre hipertexto e literatura, tendo como suporte a opinião de autores que consideram a intertextualidade, aspecto relevante para o estudo de literatura, uma característica fundamental da hipertextualidade, além de servir como suporte à construção de um conhecimento interdisciplinar, conforme podemos perceber nas teorias elaboradas por Baktin (2003), Kristeva (1974), Kleiman e Moraes (1999). Por fim, sugerimos um trabalho de letramento em literatura afro-brasileira, considerando os conceitos de Zilberman (1993), Cosson (2009), Aguiar e Bordini (1993), Duarte (2010) e Bernd (2011); os estudos teóricos de Munanga (2005), Souza e Crosso (2007), as orientações dos PCNs (2000) e a Lei 10.639/03.

PALAVRAS-CHAVE: hipertexto; literatura afro-brasileira e leitura literária.

ABSTRACT: On this paper we reflect on the possibility of a literature teacher of basic education in promoting literary literacy through hypertexts, since the modern society provides, to teachers and students, daily access to internet and digital technologies. Such an aspect emphasizes the relationship among them and these means of communication that, in some cases, creates a relationship of dependence. Thus, we consider researchers such as Levy (1993), Koch (2002), and Marcuschi and Xavier (2004). We consider the convergences that exist between hypertexts and literature, based on some author's opinion that argues that intertextuality is a relevant aspect to study literature, a fundamental characteristic of hypertextuality, and because it is the basis to construct an interdisciplinary knowledge, as it is discussed in Baktin (2003), Kristeva (1974), Kleiman and Moraes (1999) theories. Finally, we suggest a literacy approach in Afro-Brazilian literature considering the concepts of Zilberman (1993), Cosson (2009), Aguiar and Bordini (1993), Duarte (2010) e Bernd (2011); the theoretical studies of

¹ Mestre em Letras Profissional (Profletras) pela Unidade Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe.

² Professora da Universidade Federal de Sergipe. Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Munanga (2005), Souza and Crosso (2007), the PCN orientations (2000) and 10.639/03 law.

KEY WORDS: hypertext; afro-brazilian literature; literary reading.

INTRODUÇÃO

Reconhecemos a necessidade de o professor promover o ensino de literatura por meio de hipertextos inseridos nas tecnologias digitais e na internet, visto que os discentes convivem com eles cotidianamente em suas práticas sociais, dentro e fora da escola, além de que, na sociedade contemporânea, percebe-se o acelerado desenvolvimento tecnológico, o que de certa forma faz aparecer uma geração de estudantes dependentes em vários aspectos desses aparelhos eletrônicos, suscitando conseqüentemente a necessidade de inclusão, não somente do aluno, mas também do professor no universo tecnológico.

O universo da internet é muito amplo e diversificado e bastante fértil para o hipertexto ser tomado como elemento pedagógico pelas suas especificidades. Contudo suas características tenham suscitado muitas discussões sobre sua eficácia no ensino-aprendizagem da leitura, literatura e produção de texto, em consequência das mudanças ocorridas pelo seu uso e pela quebra dos paradigmas de produção e de recepção, nas atividades do escritor e do leitor, respectivamente. Uma dessas mudanças reside na forma de navegar no hipertexto em relação ao modo de leitura no texto impresso. Essa questão envolve a caracterização de que um hipertexto

é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LEVY, 1993, p.3)

Tecnicamente, pode-se aplicar a definição de Levy ao hipertexto impresso, e, nestes termos, se desvincularmos o conceito de hipertexto da WEB, mas aceitando as diversas inter-relações feitas pelo leitor, percebe-se a semelhança com o conceito expresso por Koch (2002) de que “todo texto é um hipertexto”. Esta definição revela que o leitor, ao ler um texto impresso, faz os mesmos percursos da leitura de um hipertexto, ou seja, ao buscar informações e procurar sentido para o que está lendo, executa um constante movimento de idas e vindas, partidas e chegadas.

Koch (2002) adverte que “perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar” (p. 61). Já Marcuschi e Xavier (2004) considera o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (MARCUSCHI; XAVIER, 2004, p. 171). Trata-se de o que ele denomina de pluritextualidade, uma forma de hipertexto por absorver diferentes aportes sógnicos.

Quando se comparam os textos impressos e digitais, há uma tendência a se afirmar que no texto impresso a leitura é linear, enquanto que no texto digital desaparece a linearidade. No entanto comparação não se sustenta totalmente, se considerarmos o que afirma Bakhtin (1992) ao apontar para o caráter hipertextual do texto, considerado um enunciado, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, Bakhtin arremata que o enunciado não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (p. 300).

Por sua vez, a semioticista Julia Kristeva (1974, p. 74), citando os estudos de Bakhtin (2003), nomeia de intertextualidade a relação dialógica estabelecida entre os textos, e afirma que: “todo texto se constrói como mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade se instala a intertextualidade e a linguagem poética se lê, pelo menos como dupla”.

Essa noção de intertextualidade corrobora nossa proposta, e o fato de que as disciplinas dialogam constantemente acaba se torna imprescindível para o estudo de literatura e o hipertexto, nesse caso, serve, também, como suporte à construção de um conhecimento interdisciplinar, visto que é possível articular algumas áreas de saberes afins ao proporcionar ao aluno o acesso a outros textos. É nessa perspectiva que se pode afirmar que a interdisciplinaridade, por meio de hipertextos, permite ao professor “desenvolver o letramento pleno porque (os projetos disciplinares) expõem o aluno a vários tipos de texto em vários eventos, ou várias formas de ler um mesmo texto”, conforme Kleiman e Moraes (1999, p.99).

As explicações anteriores esclarecem que o acesso aos hiperlinks confirma as relações intertextuais, já que nos leva a temas comuns e a outros hipertextos. Entretanto, é preciso considerar que a noção de intertextualidade e de hipertextualidade proporciona

convergências e divergências, mas neste texto vamos aceitar a opinião de autores que consideram a intertextualidade uma característica da hipertextualidade.

Outro aspecto importante a se salientar quanto ao hipertexto eletrônico diz respeito à navegação, pois o leitor encontra uma série de possibilidades para visualizar e adquirir as informações necessárias à construção de sentido que ele procura, como, por exemplo, clicar nos *hiperlinks*, arrastar barras de rolagem e colar, além de considerar que cada gênero textual apresenta uma forma peculiar de navegação, em que a forma de lidar com o texto, no hipertexto eletrônico, varia de acordo com o objetivo da leitura estabelecida pelo leitor.

Essas particularidades vão ao encontro de uma série de vantagens que o professor pode elencar em suas estratégias para trabalhar com literatura de maneira mais eficaz, atrativa e dinâmica para o aluno. Por exemplo, o hipertexto digital rompe com a forma do texto impresso ao incorporar outras linguagens como o som e as imagens de quaisquer tipos, possibilita acesso rápido e direto aos links que o levarão a outros hipertextos, além de permitir a abertura de muitas telas simultaneamente. Quanto à tão propalada autonomia que o leitor terá diante do hipertexto digital, isso vai depender do hipertexto e do uso que o hiperleitor fizer dele.

Literatura afro-brasileira

Aceita-se, de um lado, nessas reflexões, o conceito, ainda em construção, esboçado por Eduardo de Assis Duarte (2010) que define a literatura afro-brasileira, por meio de textos que tenham temas relativos ao negro; da autoria, em que a escrita seja proveniente de um autor afro-brasileiro; do ponto de vista, em que o relato dos fatos seja a partir de uma ótica negra; da linguagem, em que apareçam vocabulário, ritmo, sonoridade das línguas africanas; do leitor.

Ou seja, uma literatura que se destina preferencialmente a um público negro em busca de conscientização, ressaltando, pois, “que nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim a sua interação”. De outro, o conceito de Zilá Bernd (2011) que elenca quatro especificidades, na apresentação de sua *Antologia de poesia afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*, para definir a literatura afro-brasileira:

1) a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceito; 2) o ponto de vista é o do negro que emerge no poema como o eu enunciador, assumindo as rédeas de sua enunciação; 3) a linguagem possui vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra; 4) o imaginário corresponde ao conjunto de representações que uma comunidade tem de si mesma e mediante o qual se opera a paulatina construção identitária. (BERND, 2011, p.21)

Certamente, um ensino de literatura que contemple os elementos acima descritos estará de acordo com o que preceituam a Lei 10.639/03 e os PCNs, pois valorizará o negro e a sua cultura, revelando sua luta de resistência, seu inconformismo, desde que chegaram aqui trazidos como escravos. Por conseguinte, torna-se imperativo que a escola e o professor façam uma nova abordagem não só do ensino de literatura com temática africana, mas também do ensino da cultura africana e da afro-brasileira, numa visão que privilegie o negro como protagonista, o que decerto dará uma nova significação ou ressignificação à história do Brasil e também à história africana, rompendo com a tradicional visão que ainda impera no espaço da escola e da educação brasileira de ensinar a história na perspectiva do colonizador e das classes dominantes.

Nesse processo de inversão e de rompimento dessa visão, o professor pode e deve promover seus alunos a construir um novo conceito de identidade para o negro e seus descendentes, visto que, ao se referir sobre a construção de identidade, Stuart Hall (2006, p.12) constata que “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” Decerto, os velhos conceitos sobre identidade estão desaparecendo e em seu lugar surgem novas identidades em decorrência das mudanças que, segundo Hall provocam o que se denomina de “crise de identidade”.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 é incisiva no tocante ao ensino da literatura africana e o papel da escola com o objetivo de contribuir para (re)construir a identidade perdida por séculos de dominação e exploração do negro e de seus descendentes, porquanto o espaço escolar necessita ser um lugar de diálogo, de entendimento e respeito à diversidade identitária e ao multiculturalismo.

A mobilização de setores conscientes da sociedade brasileira, principalmente de intelectuais, devidamente engajados no projeto de reparação e de correção das injustiças

sociais, raciais e culturais, ganhou espaço e força nos últimos anos em face do estado de direito em que vive o país. A consequência foi a decretação política de instrumentos jurídicos e de ações afirmativas que, na prática, estão se mostrando eficazes no combate ao racismo e à segregação social e, ao mesmo tempo, promovendo, a inclusão social e cultural de setores da sociedade marginalizados e condenados ao esquecimento e ao silêncio durante séculos.

A classe dominante brasileira ideologicamente difundiu e assentou-se num discurso que entende a sociedade como unirracial e unicultural e, sobretudo, harmoniosa com o objetivo de conquistar e impor a hegemonia cultural e racial, e este discurso foi transladado da sociedade para a escola. Se nos espaços sociais o discurso das classes dominantes encontra resistência, o que estabelece de certo modo interesses conflitantes, a escola brasileira pareceu ignorar esse conflito, o que a levou a reproduzir, consciente e inconscientemente, salvo em raríssimas ocasiões, o discurso hegemônico classista preconceituoso e racista.

Consequentemente, torna-se imperativo que se fomente uma atitude política permanente e incisiva, no interior da escola que vise, sobretudo, superar o racismo e o preconceito, ação que viabilizará, decerto, o surgimento de um sentimento de vínculo identitário entre negros e mestiços. Porquanto é dever da escola, segundo Kabengele Munanga,

Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos culturais; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos, enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os grupos (MUNANGA, 2004, p. 5).

Conforme a proposta dos PCNs, “cidadania se aprende, se ensina e se vive”, e, em consequência, os conflitos devem fazer parte de sua ação educativa, que deve mediá-los dialeticamente, apontando para aceitação dos diversos pontos de vista dos sujeitos de diferentes grupos envolvidos em suas relações raciais, culturais e sociais, além de reconhecer e tratar de maneira objetiva e responsável questões que envolvam discriminação racial e social.

Portanto isso só será possível com a construção de discursos que contribuam para desmistificar a ideologia hegemônica das classes dominantes que desconhece e silencia a história e a cultura dos grupos étnicos raciais marginalizados, como, por exemplo, em “A cor ausente” (2009), Vilma de Nazaré Baía Coelho observa que

A sociedade brasileira constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legitimando ações amigáveis entre o conjunto de mestiços que a compõem deste modo, diminuindo as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo das reais situações vivenciadas pelo seu segmento negro (COELHO, 2009, p.132).

Embora a estrutura pedagógica adotada na escola ainda seja etnocêntrica, já houve avanços consideráveis em relação à mudança desse foco, torna-se necessária a inclusão educacional efetiva do negro e de sua cultura, por meio de uma pedagogia que priorize a contribuição de todos os povos para a formação da sociedade, sem que se priorize e releve nenhum grupo, ao contrário, demonstre a parcela de contribuição de cada um deles.

Nestes termos, a intervenção do professor e da escola passa a ter uma postura política, isto é, diante da realidade o profissional da educação, no dizer de Gadotti (1998, p.71) precisa ser desrespeitoso, no sentido de questionar constantemente, ou seja, repensar e revisitar suas crenças e suas práticas pedagógicas. Se a educação não pode mudar isoladamente a estrutura social, também nenhuma mudança será possível sem a sua contribuição reservando um lugar especial para o educador no processo de construção da sociedade ao asseverar que a intervenção do professor, como ser político, “é uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes” (1998, p.133). Compete, portanto, ao educador politizado, segundo Gadotti (1998, p. 90) “refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho”.

Um projeto que tenha como realce a defesa da cultura negra, o reconhecimento do trabalho de construção da nação brasileira realizado pelos negros que vieram procedentes das mais diversas e distantes regiões do continente africano, escravizados, e a inclusão de sua cultura ressaltaria a importância dessas contribuições na consolidação

de costumes e valores de nossa nação. Nesta linha de raciocínio, Kabengele Munanga, na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola*, esclarece que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (p. 2005)

É, também, neste sentido que as diretrizes dos PCNs estabelecem que

o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p.32)

Sancionada em 2003 pelo presidente da República, a Lei 10.639 altera a LDB (1996) e institui a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e, dessa forma, por representar uma importante alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, todas as escolas e sistemas de ensino são obrigados a cumpri-la, principalmente, por causa de sua dimensão ampla e de ação afirmativa que, por força de lei, possa fazer parte do dia a dia das ações pedagógicas da escola, contribuindo efetivamente para garantir o pleito dos movimentos sociais de inclusão e garantia explícitas do direito à diferença. Logo,

com a lei 10639/03 a escola aparece como lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. (SOUZA & CROSO, 2007, p.21)

Não se pode negar que a escola é um espaço adequado e privilegiado para fomentar esse debate e, para funcionar como elemento de conscientização, Nilma Lino Gomes (2011) afirma que só se interfere pedagogicamente na construção da diversidade garantindo o direito à educação e ao conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, e acrescenta:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a Educação lida com sujeitos concretos. Por isso, não basta conhecer o/a aluno/a apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com associação de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual o/a aluno/a esta inserto/a pode ser um caminho interessante (GOMES, 2011, p. 90-91).

Desse modo, consoante o que afirma Munanga (2005, p. 9), por um lado, que “é fundamental (...) que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade”, por outro, torna-se imperativa a formação de professores conscientemente embasados teórica e politicamente capazes de interferir na necessidade de reconhecimento e de inclusão da cultura africana, no seio escolar, e ajudar a superar preconceitos e estereótipos sobre os povos negros, a diáspora e a África, visto que são eles, os professores e a escola, *a priori*, como responsáveis pela implementação do tema relacionado às africanidades.

Embora entenda como enorme ganho político das comunidades negras, a promulgação da Lei 10.639/03, Zilá Bernd (2011) observa que a falta de previsão quanto à questão da formação do professor para torná-lo capaz de promover, por meio da efetivação dos conteúdos das disciplinas envolvidas no ensino da cultura afro-brasileira, foi um pecado, visto que, em sua opinião “os cursos de formação de professores não foram modificados e, com isso, a grande maioria dos professores não tem a capacitação necessária para se adaptar às mudanças curriculares” (p. 3).

Kabengele Munanga refletindo sobre os posicionamentos equivocados de alguns professores em sua prática docente que, embora não reproduzam consciente e deliberadamente os preconceitos e discriminações oriundos do espaço social, na escola, percebe que

A educação é problemática porque os educadores, mediadores responsáveis por sua educação e formação, são ainda em sua maioria, vítimas de uma educação preconceituosa eurocêntrica na qual foram socializados e formados e em consequência da qual não tiveram preparo para lidar com as questões de diversidade e de preconceito na sala de aula e no espaço da escola. Problemática porque as relações entre educadores e educandos entre alunos brancos e alunos negros são também atravessados pelos preconceitos étnico-raciais (MUNANGA, 1999, p. 242).

Entretanto, por ser um espaço propício ao exercício das diferenças sociais, culturais, etárias, raciais e religiosas, a escola é por excelência um local adequado para promover o desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano, e, principalmente, para contribuir efetivamente na transformação da realidade no tocante às relações preconceituosas de diversos matizes oriundas do espaço social.

Letramento literário

Faz-se mister que examinemos, nestas reflexões, o que preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na medida em que eles servem não só de instrumento de apoio e de auxílio às estratégias de ensino elaboradas pela prática docente, mas também de aparato teórico ao professor para entender questões que suscitam perguntas do tipo: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar literatura.

Sabe-se, por conseguinte, que os PCNs do ensino fundamental (1998), na área de língua portuguesa, ao considerar o conhecimento social do discente, possibilitam a ele conquistar novas habilidades e, ao privilegiar o domínio da linguagem, como ponto de partida e chegada para inserção de novos conhecimentos, torna a linguagem um meio necessário ao exercício da cidadania, porquanto “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de (re)ações” (PCN, 1998, p.20).

Então, compreendem-se língua e literatura como uma unidade, ao ter como centro o discente cidadão, visto que a noção de discurso dos PCNs nos leva a entender que tanto para a leitura quanto para a escrita, o papel da literatura está em proporcionar ao aluno o contato com diferentes discursos, emitidos em espaços e tempos distintos, mas que por meio do diálogo entre os mais diferentes textos que circulam socialmente, quer sejam canônicos ou não, se modifiquem a cada nova leitura ou produção, visto que “o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (PCN 1998, p. 27).

Mas o texto não deve ser usado pelo professor como pretexto para abordar outras questões, pois, na construção do leitor crítico, autônomo, é fundamental que a tarefa do professor seja “explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a

funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com o seu contexto”.(PCN, 1998, p.71).

Percebe-se, por conseguinte, que a ideologia dos PCNs no tocante ao ensino de língua e de literatura centra seu objetivo na formação de sujeitos leitores críticos e na criação de condições favoráveis a essa formação, o que, decerto, permitirá a manifestação livre e crítica dos discentes com a mediação do professor que deve tornar a sala de aula um espaço destinado ao exercício da reflexão, ao ter como tarefa

[...] organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (PCN, 1998, 3º e 4º ciclos, 1998, p.48).

A noção de letramento literário está inserida explicitamente no texto das Orientações Curriculares, em que fica claro que a intermediação da escola e do professor centra-se em proporcionar o contato prazeroso e de livre arbítrio do aluno com o discurso literário, com o objetivo de levá-lo a conhecer as especificidades dessa linguagem que dão forma ao pensamento e à ideologia de seus autores, estes situados em espaço e tempo históricos definidos, para depois aprofundar o estudo da história da literatura e de seus estilos de época.

Em consequência, o ensino da literatura deve privilegiar a troca de experiências leitoras realizadas pelo professor, este um motivador e também um leitor privilegiado por ter um repertório literário consolidado, e pelos alunos, em constantes trocas de experiências. Haja vista que eles, como sujeitos sociais, também possuem suas preferências leitoras e ideias formadas, e de discussões sob pontos de vistas diferentes, tendo como ponto de referência e de partida o texto literário, já que este é construído por vozes de outros sujeitos ideológicos que utilizam a literatura como um objeto social.

Rildo Cosson (2009) adverte que o professor, ao propor uma atividade com textos literários, deve entendê-la como geradora de experiências capaz de promover uma identidade leitora, levar o aluno-leitor a posicionar-se diante da obra, identificá-la, questioná-la e expandir os sentidos, e não como conteúdos para serem avaliados, porque somente é possível diagnosticar avanços e dificuldades dos alunos. Por isso é fundamental o encontro do aluno-leitor com o texto enquanto experiência estética, o que se configura, segundo ele, letramento literário e este deve começar na escola.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

Regina Zilberman (1993), ao refletir sobre o ensino de literatura, enfatiza o caráter transformador da leitura que deve estar, com a mediação do professor, a serviço da construção do leitor crítico, em que se depreende que “a leitura é necessariamente uma descoberta do mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual”. (p.35)

Kleiman (2005), ao se referir às estratégias elaboradas pelo professor, denominado por ela como “agente de letramento”, ou seja, aquele que “concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade”, chama a atenção para o caráter político do profissional pedagógico comprometido com o ato de letrar, e, nesses termos, afirma que

Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política. O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para o que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada (KLEIMAN, 2005, p.52).

Deduz-se, desta forma, que a atividade pedagógica do professor, principalmente, suas estratégias, seus planejamentos e seus projetos de letramento, não é e não deve ser neutra, mas prioritariamente política e, por isso, é preciso que antes de tudo, ele se pergunte e se interrogue quanto à finalidade e aos objetivos de sua prática. Por que, para quê (quem) e como são interrogações que devem ser feitas constantemente pelo professor. Paulo Freire (1980) já assinala que a leitura deveria levar o sujeito a “organizar reflexivamente o seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”.

Já Soares (2000) ao refletir sobre a dimensão social do letramento o define como dependente “essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social” para em seguida concluir que “letramento é um

conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, por que ler e escrever.” (SOARES, 2000, p.75).

Desse modo, tanto Freire quanto Soares ressaltam a importância do professor, enquanto “agente do letramento” para usarmos a denominação de Kleiman (2005), na organização de estratégias de ensino que norteiem sua prática pedagógica que deve se voltar prioritariamente para a formação de um sujeito que exerça a escrita e a leitura nas diversas situações sociais que precisam enfrentar e se deparar e, nestes termos, é fundamental que o professor ensine literatura que privilegie a construção por parte do aluno-leitor do conhecimento sobre a obra e sobre o texto e que contribuam também para ele adquirir habilidades que lhe permitam o uso efetivo do ler e escrever.

Partindo do pressuposto de que a literatura não se esgota no texto, conforme afirma Aguiar e Bordini (1993), pois implica uma interação que envolve autor, texto e leitor, o ensino e o trabalho com o texto literário devem respeitar e entender seus elementos específicos e imanentes, num primeiro momento, para depois, de maneira gradativa e dialética, ir além da leitura das linhas e das entrelinhas. “O processo de recepção textual implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso, sufocar-se a autonomia da obra”, asseveram Aguiar e Bordini (1993). É, nestes aspectos, que Cosson (2009) nos fala de letramento literário:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2009, p.120).

Podemos perceber que a leitura literária, entendida nestes termos, é um substancial coadjuvante para que o aluno-leitor torne-se um sujeito letrado e, por conseguinte, capaz de incorporar à sua existência experiências e conhecimentos, pois, como afirma Cosson (2009), “ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia”, e, assim sendo, “é também posicionar-se diante da obra literária”.

Por isso, o letramento literário ocorre quando se proporcionam ao aluno-leitor, em suas atividades de leitura, condições para que ele possa encontrar sentidos, formular hipóteses e contrapor suas ideias e sua visão de mundo às extraídas do texto e creditadas

ao seu autor, pois na visão ainda de Cosson (2009) “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Considerações finais

As discussões expostas anteriormente, por um lado, deixam claro que a literatura encontra no hipertexto um local propício para ser ensinada e, ao mesmo tempo, pela facilidade de acesso, para o aluno desenvolver sua capacidade leitora, precisando apenas que o professor inverta o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, em que normalmente impõe os caminhos para o aluno seguir, para orientar e mediar, o que, decerto, permitirá ao aluno-leitor autonomia e uma atitude crítica quanto às suas escolhas. Por outro lado, pelas características intrinsecamente intertextuais do hipertexto digital, a literatura torna-se uma disciplina importantíssima para o professor elaborar suas estratégias de letramento literário e, por conseguinte, favorecer uma abordagem de assuntos temáticos diversos, o que, decerto, ampliará seu campo de atuação.

Acredita-se que, por meio de hipertextos, o professor possa, em sua prática pedagógica, desenvolver estratégias eficazes de ensino de literatura afro-brasileira, ao proporcionar aos discentes um envolvimento mais substancial com os textos literários, em que eles possam ser os verdadeiros protagonistas do conhecimento com a mediação e provocação do profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003*. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. *Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, terceiro e quarto círculos*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Secretária da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br>.

BAKHTIN, Mikhail M. (1942) *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERND, Zilá (org). *Antologia de Poesia Afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*. BH. Mazza Edições, 2011.

CANDIDO, A. 1995. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, W de N. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, Eduardo. *Por um conceito de literatura afro-brasileira. Terceira margem*, RJ. Nº 23, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 10 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir (1998): *Pedagogia da práxis*, 2.ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: Cavalleiro, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. SÃO PAULO: Selo Negro, 2011.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEYMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar o letramento? – Não basta ensinar a ler e escrever?* São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras Editora, 1999.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: 34, 1993.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. / KabengeleMunanga, organizador. - [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição revisada, 2005.

_____. *A importância da história da África e do negro na escola brasileira*. SP, Mauá. Organizado pelo NEINB, 2004.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul/ago. p. 15-38, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03*. São Paulo, Peirópolis. 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura na escola*. In: ZILBERMAN, Regina, (org). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

KRISTEVA, Julia. *Introdução a semiótica*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates semiótica)