

Por um ensino de literatura discursivo e decolonial

Discursive and decolonial Literature teaching

Thyago Madeira França¹
Universidade Estadual de Goiás - UEG
thyago.franca@ueg.br

RESUMO: Ao pensarmos novas formas de politização do discurso literário com horizonte em uma escolarização crítica e social da literatura, nos aproximamos dos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin e da agenda da Linguística Aplicada crítica organizada por Moita Lopes (2013; 2006), os quais nos permitem lançarmos um olhar de ação e intervenção que seja capaz de identificar modos de decolonizar as estruturas hegemônicas de produção do conhecimento que aparelham o cânone escolarizado e as formas de produzir sentidos e subjetividades sobre o texto literário na escola. Dessa forma, a partir dessas inscrições teóricas e do reconhecimento do poder humanizador da literatura, objetivamos discutir as potencialidades de um ensino de literatura discursivo que seja viável ao contexto da escola pública. Para tanto, propomos que o ensino-aprendizagem se dê por meio de práticas de letramento literário, as quais defendem a formação efetiva do leitor na escola, bem como se apresentam como uma ferramenta produtiva. Mais do que revelar um método para a escolarização da literatura, nosso estudo busca incitar reflexões sobre contextos escolares em que os professores de literatura, agentes de letramento, possam provocar transformações nas malhas do poder colonial e fazer emergir uma produção mais democrática e (trans)formativa de conhecimentos sobre o discurso literário.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Discurso literário; Linguística Aplicada; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT: When thinking about new ways of politicizing the literary discourse under a critical and social education of Literature, we approach the dialogic studies of the Bakhtin Circle and the critical Applied Linguistics agenda organized by Moita Lopes which enable us to act and intervene in ways to decolonize the hegemonic structures of produce knowledge that equip the schooled canon and the ways of producing senses and subjectives over the literary text in school. Based on these theoretical assumptions and considering the humanizing power of Literature, we aim at discussing the potentiality of a discursive literature teaching that is viable to the public school context. To do so, we propose that teaching-learning has to be done through literary practices which defend the effective education of the reader in school and that are presented as productive tools. Not only it reveals a method for the education of Literature, but also provoking reflections upon the school contexts in which Literature teachers who are literacy agents can transform the colonial power frames and therefore creating a more democratic and transformational production of knowledge on the literary discourse.

Keywords: Literature Teaching; Literary Discourse; Applied Linguistics; Bakhtin Circle.

¹ Doutor em Estudos Linguísticos, docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Sul, colíder do grupo de pesquisa “Laboratório de Estudos Polifônicos” (UFU) e pesquisador em Análise do Discurso e Linguística Aplicada.

Introdução

Defendemos o ensino da literatura na escola pública como um direito inalienável que não deve ser negado aos alunos, os quais, por vezes, se inscrevem em um contexto socioeconômico de vulnerabilidade. Em contrapartida, a escolarização da literatura, em muitos casos, se dá de forma equivocada, tanto por conta de deturpações e uso propedêutico do texto literário, quanto por modelos de currículos que tomam a formação do leitor de literatura como uma pauta distante dos interesses técnico-formativos do sistema escolar, representado, por exemplo, pela BNCC, pelo ENEM e pelo Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, para refletirmos sobre formas de politização do discurso literário com foco em uma escolarização crítica e social, é essencial considerarmos a literatura e o seu ensino como atravessados por elementos de uma exterioridade histórico-sócio-ideológica, a partir de uma concepção discursiva/dialógica e de uma unicidade constitutiva em que é possível analisar a materialização de sujeitos e efeitos de sentidos, tanto na constituição dos textos, quanto na reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem.

Autor de *Estética da Criação Verbal, Questões de Literatura e Estética* e/ou *A Teoria do Romance I, Problemas da Poética de Dostoievski*, Bakhtin (2012) estabelece a concepção de um sujeito sempre social, que deve ter um posicionamento axiológico no mundo e ser responsivo e responsável ao mundo por meio da linguagem. Assim, “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição” (FARACO, 2009, p. 25).

Bakhtin também reforça que a língua não é o reflexo das “hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra” (BAKHTIN, 2006, p. 153).

A partir de uma tomada de posição que concebe a literatura enquanto um discurso, bem como que reconhece os processos de linguagem sob a ótica de sujeitos e sentidos sempre sociais, o presente estudo problematiza tomadas de posição teórico-filosófico-metodológicas possíveis para a formação escolar de um aluno-leitor de literatura que, em seu existir-evento de leitura, seja capaz de fazer emergir tomadas de posição axiológica no mundo. Para tanto, mobilizamos uma rede conceitual de caráter interdisciplinar que nos permita uma subversão embasada, no que tange à transgressão dos estudos dos cânones da literatura, do ensino de literatura e até mesmo dos estudos do discurso.

Nesse viés, dialogamos com a concepção de linguagem sugerida por Brait, na apresentação de *Questões de estilística no ensino da língua* de Bakhtin (2013): “um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo *professor*, [que] coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” (BRAIT, 2013, p. 17). Essa concepção de linguagem bakhtiniana e discursiva está em consonância com os pilares político-ideológicos da Linguística Aplicada organizada por Moita Lopes (2006; 2013), a qual preconiza estudos com uma tomada de posição que discorra sobre o mundo real da vida contemporânea e de teorias relevantes à formação dos alunos, por exemplo o “campo dos estudos culturais, ciências sociais, estudos de gênero e sexualidade e teorias socioculturais” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

A agenda mobilizada por essa LA chancela práticas de ação e intervenção capazes de identificar modos de decolonizar as estruturas hegemônicas de produção do conhecimento que aparelham o cânone escolarizado e as formas de produzir sentidos e subjetividades sobre o texto literário na escola. Moita Lopes (2013, p. 20) postula ser necessária uma “desaprendizagem de crenças arraigadas na produção do conhecimento para lidar com os desafios contemporâneos”, reflexões que se encaixam com nossa percepção de uma necessária reconstrução de crenças que cristalizaram modos de interação com o saber literário.

Sem o objetivo de exaurir o arcabouço teórico em estudo, nas próximas seções apresentamos uma concepção discursiva para a literatura e seu ensino. Em seguida, demonstramos como esse olhar dialógico-discursivo se aproxima dos interesses reflexivos da LA, das Epistemologias do Sul e dos estudos decoloniais. Por fim, refletimos sobre como os estudos do letramento literário de Cosson (2006) contribuem para um ensino de literatura discursivo que decolonize, seja viável ao contexto da escola pública, bem como que “coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras” (COSSON, 2006, p. 23).

Um olhar discursivo para a literatura e seu ensino

Defendemos que o caráter discursivo e dialógico do texto literário deve ser constitutivo das práticas e metodologias de ensino-aprendizagem da literatura, de modo a potencializar os posicionamentos responsivos por parte dos sujeitos inscritos nessas práticas de interação com o texto literário na escola. Sobre esse caráter responsivo frente aos aspectos enunciativos, Bakhtin nos lembra que

[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande (BAKHTIN, 2011, p. 300-301).

De tal modo, os sentidos do texto literário também não devem ser considerados como imanentes à existência material de uma obra, mas configurados a partir das ressonâncias dialógicas as quais esse discurso é submetido. Logo, trata-se de uma concepção de sentido diretamente ligada ao diálogo com o outro, bem como às relações que se instauram entre a história e a linguagem. Sobre esse caráter dialógico da linguagem, Guilherme (2013, p. 273), ao refletir sobre os atravessamentos entre os estudos pecheutianos e bakhtinianos, reforça que “nesse processo de dialogia, os sujeitos do diálogo se alteram em processo, em devir, ou seja, enunciam, evocando vozes de um passado que lhes constitui e de um futuro que está a se realizar”.

Assim, o discurso literário é uma instância enunciativa inacabada, à mercê das atitudes responsivas, por exemplo, das instâncias-sujeito aluno-leitor e, por conseguinte, das instâncias-sujeito professor. Por conta disso, são necessárias práticas de ensino de literatura que tomem o texto literário em diálogo com o aluno-leitor e com os saberes locais da comunidade escolar, de modo que as ressonâncias dialógicas baseadas nos efeitos provocados pelos eventos de leitura estejam aliadas ao atravessamento da referencialidade polifônica desses sujeitos.

O conceito de referencialidade polifônica é engendrado por Santos e representa a “heterogeneidade subjacente às bases discursivas do imaginário sociodiscursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade, por sua vez, é transpassada por discursos distintos. Dessa maneira, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e por vários outros discursos” (SANTOS, 2000, p. 231). Nesse sentido, as instâncias-sujeito relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de literatura (professores, alunos, agentes de letramento, bibliotecários, entre outros) devem ser consideradas e respeitadas em sua referencialidade polifônica, de modo que as subjetividades e os discursos que constituem as identidades desses não sejam suprimidas na construção das práticas de interação com o universo literário.

O olhar de Foucault (1999) para a literatura também é relevante para pensarmos propostas discursivas para o ensino de literatura. Para o autor, a literatura representa um ato transgressivo frente à linguagem banal do cotidiano, o qual pode ser associado ao existir-evento

de um louco, pois o mesmo transgride, desvirtua e deturpa os atos de linguagem normatizados de uma sociedade. O louco, nesse sentido, é aquele que diz o que não é autorizado a dizer. Como a loucura e as instâncias-sujeito inscritas nela, a literatura se estabelece a partir de uma linguagem anárquica e transgressiva, que transcende o banal enunciado do cotidiano e faz “desmoronar, romper, transgredir, contestar os limites impostos pela própria linguagem” (ALMEIDA, 2008, p. 276).

Dessa forma, a oposição entre a linguagem do cotidiano e a linguagem transgressiva aproximam, para Foucault, a literatura e a loucura. A diferença entre elas é que o louco é um sujeito marginalizado, vive à margem da sociedade, ao passo que a literatura é perfeitamente aceita como um discurso constituinte da sociedade moderna². Para Foucault (2000), o que tomamos por literatura anterior ao século XIX, como os escritos clássicos gregos e latinos, não são literatura, mas uma produção de linguagem que se dava para a preservação da memória ou cultura de um povo. Assim, para ele, a literatura nasce na era moderna, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, quando passa a ter um caráter mais ativo em relação à transgressão da linguagem cotidiana.

Vislumbrar a literatura sob esse prisma contribui para um ensino-aprendizagem ancorado em um letramento literário discursivo, que tenha como princípio a formação de leitores, mas que também mire em dialogar com os excluídos, com os “loucos” socialmente interditados, com os “libertinos” alunos-leitores que, em vários casos, não se enxergam representados nos formatos canônicos de aulas baseadas na historiografia ou na teoria literária tradicional.

Para que possamos dar continuidade à reflexão acerca da literatura enquanto manifestação discursiva, é essencial definirmos discurso literário, teorizado por Santos (2003, p. 47) como um “ato de colocar uma linguagem particular em funcionamento, linguagem esta, resultante de um conjunto de propósitos contidos em uma práxis social projetada por um sujeito-escritor, cujas vozes se traduzem nas vozes de sujeitos-personagens”, apresentando ações e colocando-as em situações singulares de produção de sentidos. Em outro estudo, o autor também reforça que a função-autor do texto literário é um amalgama entre a história, os saberes e os desejos de poderes do sujeito-escritor.

² Para Foucault (2000), o que tomamos por literatura anterior ao século XIX, como os escritos clássicos gregos e latinos, não são literatura, mas uma produção de linguagem que se dava para a preservação da memória ou cultura de um povo. Assim, para ele, a literatura nasce na era moderna, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, quando passa a ter um caráter mais ativo em relação à transgressão da linguagem cotidiana.

Logo, a partir de um “envolvimento estético de um sujeito com a palavra” (SANTOS, 2009, p. 160), a autoria transcende o ato de enunciar e ocupa um lugar de singularidade estética de dizeres sobre um recorte do mundo. A partir disso, o texto literário é um acontecimento discursivo que emerge de uma performance estética e proporciona a instauração de sentidos múltiplos que denotam efeitos estéticos da função-autor e revelam tomadas de posição. Ainda sobre a discursividade literária, Santos (2009, p. 161) nos diz que “a literatura, então, se instaura enquanto saber, marcado pela memória, pela história, pela cultura de uma sociedade, pelo devir de uma função-autor que reveste por uma governabilidade estética”.

Nesse sentido, os caminhos de leitura também se configuram como tomadas de posição que denotam inscrições ideológicas de diversas naturezas. Assim, de forma dialética, a discursividade literária se configura como um saber estético organizado pela função-autor, mas faz também emergir um discurso do outro, o qual a instância-sujeito leitor se inscreve/é inscrito, produzindo efeitos de sentidos decorrentes dessas inscrições em diferentes lugares histórico-sócio-ideológicos. É no cerne dessa compreensão sobre a discursividade literária que propomos uma abordagem discursiva da literatura nos processos de escolarização, uma vez que promover o ensino-aprendizagem da literatura e analisar o texto literário numa perspectiva discursiva significa abordá-lo num contexto complexo em que se multiplicam as instâncias-sujeito que são postas em diálogo no acontecimento de leitura.

Considerar esse ensino em uma perspectiva discursiva representa também uma tomada de posição de denúncia frente ao silenciamento institucional do poder trans(formativo) e emancipatório da literatura, principalmente no contexto de subalternização do público alvo da escola pública. Como nos lembra Candido (2011, p. 180), negar o direito à literatura é negar o acesso a um saber que promove a “aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Barthes (1989) também nos lembra que a literatura tem em seus domínios o poder de potencializar esses temas e debates:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real (BARTHES, 1989, p. 16-17).

Por conta dessa força, a literatura não pode desaparecer ou ser velada na escola. É preciso resistir, propor caminhos para que, na escola, o discurso literário possa ser constituído/constitutivo/constituente de um saber ético e libertador. Por isso, se mediada sob uma perspectiva indisciplinar e discursiva, a escolarização responsivo-responsável da literatura poderá empoderar diferentes tomadas de posição axiológicas por parte dos alunos-leitores, não somente em seus eventos de leitura, mas na vida de forma geral.

Uma agenda in(ter)disciplinar e decolonial para o ensino de literatura

Em estudos anteriores sobre a escolarização da literatura, temos defendido um ensino discursivo e transgressivo, a partir de uma tomada de posição de reconhecimento da crítica literária tradicional como um discurso institucionalizado que postula leituras e caminhos de interpretações que decorrem de posicionamentos cristalizados. De modo que transgredir os tradicionais estudos literários e suas formas usuais de ensino é um ato político que transcende os muros da escola, pois propõe um ensino de literatura que humanize, que visibilize os subalternos, os excluídos social, cultural e economicamente, de modo que suas tomadas de posição axiológicas nos diversos lugares sociais em que se inscrevem sejam postas em diálogo na interação com o texto literário.

Para tanto, evocamos de forma dialógica e relacional a Linguística Aplicada crítica (LA), os estudos sociais sobre decolonialidade de Aníbal Quijano (2010) e as Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2010; 2018). Essas tomadas de posição permitem a construção de um olhar suleado para literatura na escola, por meio de uma postura em que o texto literário dialogue com os anseios que constituem a realidade dos alunos, tomados enquanto sujeitos que podem e devem transformar o mundo em que vivem. Assim, propomos um ensino de literatura discursivo a partir da mobilização responsável e produtiva dos textos literários, que se dê por meio de posturas didáticas e metodologias de ensino-aprendizagem que não reproduzam valores da colonialidade, a qual determina verdades como a única racionalidade possível e “naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder” (QUIJANO, 2010, p. 86).

Nesse contexto de buscarmos modos de decolonizar o ensino de literatura, aludimos a Pennycook (2006, p. 68) e propomos uma abordagem mutável e dinâmica para o ensino de literatura, em vez de “uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” que engesse, inclusive, interpretações do texto literário. Não propomos um manual de ensino, mas uma

reflexão teórica que denote uma postura ética e política, responsável por propor interações com a literatura que coincidam com os discursos que interpelam a referencialidade polifônica dos alunos e dos professores da escola pública.

Pennycook reforça a natureza dessa LA de propor antidisciplinas, conhecimentos transgressivos, a partir de modos de pensar e fazer sempre problematizadores. Da mesma forma, problematizamos o papel do texto literário na escola, em busca de uma postura discursiva que se aproxime dos estudos sobre letramento literário e que concretize transgressões teórico-metodológicas que combatam e denunciem práticas de ensino que não estejam em consonância com a formação do leitor literário, por vezes reduzidas a abordagens históricas e estruturais de fragmentos improdutivos.

Tratam-se, nesse sentido, de estudos que estabelecem posturas de enfrentamento aos pilares hegemônicos de produção e reprodução do saber, os quais são responsáveis, por vezes, pela “manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Contra modos de saber colonizantes, a área estabelece a necessidade de se “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22), por meio de princípios éticos que veem na inter e transdisciplinaridade possibilidades de uma produção de conhecimento engajada nos problemas sociais os quais a linguagem tem papel determinante.

Assim, nossa proposta para um ensino de literatura discursivo se aproxima das agendas da LA contemporânea, pois nos permite pensarmos uma formação mais humanista e política, que dê voz aos que estão à margem da (re)produção do saber literário. Ao professor, principal agente de letramento literário da sociedade, cabe o trabalho de estabelecer um olhar mais criterioso em relação ao seu auditório social, de modo a refinar atitudes teórico-metodológicas, escolhas sobre textos e entradas temáticas que não somente sirvam aos interesses modulares de uma escolarização restritiva e tecnicista, como a que encontramos na proposta do Novo Ensino Médio.

Kleiman (2013) e Moita Lopes (2006) reforçam que é preciso construir conhecimentos que contemplem as vozes do Sul e questionem os modos de produção do conhecimento essencialmente norte-americano e europeu, os quais estabelecem padrões de verdade que atravessam a instituição acadêmica literária, bem como as demais instâncias discursivas submetidas a ela, como a crítica literária e o ensino de literatura. Por isso, é importante pensarmos práticas de ensino que valorizem as vozes das histórias locais dos subalternizados da escola pública, tanto professores quanto alunos, os quais têm, por vezes, seus saberes

silenciados por não figurarem nos redutos científicos acadêmicos e, por conta disso, são periféricos ou marginais.

Kleiman (2013) reforça que sulear saberes também significa outorgar visibilidade a conhecimentos que transcendam o espaço monopolizado da universidade, por meio de sujeitos que participem dos diversos movimentos sociais, “como no caso dos alfabetizadores e professores, daqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam (KLEIMAN, 2013, p. 43). Se os professores também são pensados nessa perspectiva de apropriação dos modos de produção do conhecimento, entendemos a escola e a sala de aula como periferias dos centros acadêmicos e, por conta disso, devem ser reconhecidas e valorizadas como espaços de produção de saberes a serem suleados/decolonizados. Nesse contexto, as práticas cotidianas do professor devem ser levadas em consideração, ao se pensar práticas discursivas que dialoguem com a comunidade escolar.

Da mesma forma, as Epistemologias do Sul, pensadas como um esforço epistemológico de resistência sobre a política do conhecimento, oferecem um suporte político-reflexivo para um ensino de literatura discursivo que combata um modelo de escolarização canônica, responsável por estabelecer não somente obras e autores, mas trajetórias de leitura, sentidos e práticas de ensino. Com todo respeito à inquestionável riqueza da literatura portuguesa, mas vale citar como exemplo o fato de que os currículos escolares e os cursos de Letras ainda renovam o lugar de vanguarda no ensino à literatura lusitana, possuindo *status* de prioridade frente à produção literária de outros países lusófonos.

Esses modelos de saber excluem uma infinidade de autores, obras e práticas, pois raramente dialogam com as vozes do Sul, com a referencialidade polifônica das classes sociais desfavorecidas econômico e culturalmente. Daí a importância de um ensino de literatura ético, desierarquizado e ancorado nos saberes locais e na realidade das escolas públicas. Isso não representa dizer que devemos extirpar Fernando Pessoa da escola ou desconsiderar a relevância da crítica literária para a construção de um olhar científico para a literatura no Brasil. Mas sim ansiamos novas formas de politização do discurso literário, a partir de caminhos para uma escolarização com perspectiva crítica e social, em consonância com uma infinidade de entradas temáticas que circundam a realidade social, histórica, ideológica, política e cultural dos alunos-leitores.

Canagarajah (2005) defende que os saberes globais são teorias e práticas institucionalizadas por acadêmicos e cientistas especializados. Já os saberes locais se assemelhariam à percepção das vozes do Sul, não possuindo *status* de conhecimento acadêmico e científico, tomados como o conjunto de saberes gerados pelo professor por meio de suas

práticas sociais no ensino-aprendizagem. Este último representa as diversas estratégias criadas pelo professor em seu contexto específico de trabalho, ou seja, as decisões teóricas, didáticas, metodológicas tomadas por ele em sua prática cotidiana.

Em nosso contexto de reflexão, os saberes locais representam as ações do cotidiano didático-pedagógico do professor de literatura, as diversas leituras, análises e interpretações que o constituem e podem ser capazes de transgredir e/ou avaliar criticamente os saberes globais, aqui representados pela crítica literária tradicional e pela escolarização restritiva da literatura, as quais colonizam modos de leitura e compreensão do discurso literário. Assim, compreender o discurso literário é também investigar sua configuração estética e ideológica, por exemplo, por meio de atividades que dialoguem com os alunos-leitores sobre as vozes que constituem os sujeitos na obra, demonstrando que a interação com o texto literário representa um envolvimento único entre o universo estético engendrado pelo autor e interdiscursividade subjacente às condições de produção que emergem na sala de aula.

Nesse sentido, os estudos sobre letramento literário de Cosson (2006) contribuem para que se materializem possibilidades suleadas e decolonizantes de trabalho com o discurso literário no ambiente escolar. Por isso, reconhecer a dimensão discursiva da linguagem é um importante passo para posturas e trajetórias decoloniais que se deem por meio de propostas de ensino, leituras literárias, metodologias de interação com os textos e práticas de letramento (COSSON, 2006) que respeitem os saberes locais dos sujeitos que compõem o lugar social da sala de aula da escola pública.

Não podemos ignorar que professores e alunos, na maioria das vezes, representam as vozes apagadas, silenciadas, castradas em suas subjetividades (MOITA LOPES, 2006), sendo inferiorizados pelos discursos acadêmico, econômico e escolar. Assim, o ensino da literatura precisa se debruçar sobre as questões sociais e locais que constituem a comunidade, as atuais questões de gênero, a luta feminista, os inúmeros fatores que refletem a desigualdade social e os preconceitos raciais. Esses posicionamentos discursivos representam lugares sociais os quais grande parte dos alunos da escola pública se inscreve e, por isso, não podem ser homogeneizados pelo ensino escolarizado de nenhuma disciplina.

Letramento literário e o suleamento do ensino de literatura

Ao analisarmos como as Epistemologias do Sul mobilizam reflexões sobre os domínios de produção e reprodução do conhecimento, Santos (2010) nos revela um modelo que produz

linhas abissais que separam dois extremos de nossa sociedade, sendo o lado prestigiado da linha o pensamento do Norte, ou seja, as manifestações bem-sucedidas, verdadeiras, com *status* de científicas, ao passo que, do lado de menor prestígio, figura o pensamento do Sul, tido como inexistente, folclórico, falso e invisível. Além de produzir desigualdades e distinções radicais e intensas, o pensamento do Norte também é responsável por tornar as linhas abissais invisíveis, ao revestir essas diferenças de aparente normalidade e produzir um apagamento das discursividades produzidas “do outro lado da linha” que, nesse sentido, “compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa” (SANTOS, 2010, p. 53).

Assim, quando diagnosticamos contextos em que a escolarização da literatura se dá de forma utilitária e gramaticeira, propomos que ali se materializam essas linhas abissais, de modo que as vozes do Sul que constituem alunos e professores são, por vezes, silenciadas em favor das vozes do Norte, representadas pelo sistema escolar que reproduz, por meio de instrumentos como o livro didático, a BNCC, o ENEM e o Novo Ensino Médio, instituições ideológicas³ que materializam valores hegemônicos que relativizam, por exemplo, as pautas de desigualdades sociais e a importância do acesso à literatura.

Já nos deparamos com uma infinidade de práticas produtivas e éticas de escolarização da literatura que se dão a partir do modelo existente de produção de saberes na escola formal, de modo que o intuito não é homogeneizar esse diagnóstico, mas de denunciar que os modos de organização dos currículos e das escolas não incentivam que o saber literário seja mobilizado de forma produtiva, uma vez que subalternizam as vozes dos principais atores desse lugar discursivo em favor de modelos canônicos de ensino.

As boas práticas de ensino-aprendizagem de literatura que se efetivam na escola pública atualmente representam atos de resistência e, por isso, buscamos formas de vislumbrar contribuições reflexivas que possam dar força para os profissionais que trilham esses caminhos responsivos. Por isso indicamos a escolarização da literatura pelo viés do letramento literário, por meio do reconhecimento dos discursos e interesses de se negar um ensino de literatura significativo aos alunos, os quais, em sua maioria, somente terão acesso ao texto literário na escola.

Ainda que existam discursos elitistas que defendam que “literatura não se ensina, basta a simples leitura das obras, como se faz ordinariamente fora da escola” (COSSON, 2006, p.

³ Compreendemos que as quatro instituições citadas contemplam ideologias de mercado e tomadas de posição formativas que priorizam uma formação técnica para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo que escamoteiam e/ou apagam a importância da formação do leitor literário.

12), entendemos a necessidade e o direito de se ensinar a literatura, por meio de processos educativos éticos, organizados, com métodos e objetivos claros. Dessa forma, as práticas de letramento literário devem representar, ao mesmo tempo, uma postura política de resistência e uma proposta metodológica produtiva para um ensino de literatura significativo para o professor e para seus alunos.

Cosson (2006, p.12) reforça que o processo de letramento literário compreende “não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Os princípios desse letramento se ancoram na leitura efetiva dos textos, de modo que essa interação seja, para o aluno-leitor, uma prática significativa e interdiscursiva que relacione, de forma responsiva e responsável, uma formação estética e uma formação crítica. Trata-se, então, de uma proposta de ensino de literatura que propõe a construção de sujeitos sociais conscientes e críticos, a partir da ideia de “um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2006, p. 120).

Em tais práticas, o professor é o agente responsável por promover e mediar atividades relacionadas a práticas sociais que instiguem transformações em seus alunos-leitores, os quais representam uma instância-sujeito no interior do processo enunciativo que emerge das relações de ensino-aprendizagem, mas que também ocupa o lugar discursivo de leitor quando interage com o texto literário. Assim, ao se pensar a produção ou execução de uma prática de letramento literário, o aluno-leitor deve ser tomado em alteridade com o outro, ou seja, em relação dialógica permanente com um exterior que o determina, constituído por fatores sociais, históricos, éticos, étnicos, culturais, econômicos, filosóficos e ideológicos que interpelam suas tomadas de posição na construção de sentidos sobre o discurso literário (FRANÇA, 2017).

Trata-se de “dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (COSSON; JUNQUEIRA, 2011, p. 103), a partir de situações de leitura efetiva que incitem a interação entre o discurso literário e a referencialidade polifônica dos alunos-leitores. Logo, um ensino de literatura decolonial deve considerar os discursos e os saberes locais que constituem a comunidade escolar em todas as etapas das práticas de letramento literário⁴, de modo a empoderar as singularidades discursivas que raramente são consideradas na escolha das obras do acervo escolar ou na organização dos currículos.

⁴ Em sua obra *Letramento literário – teoria e prática*, Cosson (2006) propõe dois modelos de sistematização das estratégias de letramento – a sequência básica e a sequência expandida, organizadas a partir de etapas claras e com a indicação de procedimentos intercambiáveis à variedade de textos e obras literárias.

O bom leitor literário, segundo Cosson (2006, p. 27), “é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. Assim, tomado com uma instância-sujeito que ocupa o lugar discursivo de leitor, o aluno-leitor deve ser reconhecido sempre em alteridade, em relação dialógica “com um exterior que o determina, constituído por fatores sociais, históricos, éticos, étnicos, culturais, econômicos, filosóficos e ideológicos que interpelam suas tomadas de posição na construção de sentidos sobre o discurso literário” (FRANÇA, 2017, p. 227).

No entanto, antes de o aluno ser um bom leitor literário ou de se constituir uma instância-sujeito, é necessário que ele seja interpelado pelo discurso literário. Luís Fernando Bulhões Figueira (2015), ao refletir sobre as relações entre a literatura e a discursividade, nos diz que o processo de interpelação pelo literário representa “os diferentes modos pelos quais o aluno-leitor se constitui sujeito ao ser afetado pelo devir de significações que se configura no atravessamento das relações que se estabelecem entre o leitor a manifestação literária” (p. 241). Dessa forma, esses diferentes modos de interação com o texto literário podem e devem ser projetados pelo agente de letramento, de maneira que uma variedade de formas de contato com diversos textos e obras produzam efeitos diversos nos diferentes alunos, inclusive incitando que os estudantes não leitores se inscrevam nesse lugar discursivo.

Como nos lembra Bakhtin (2013, p. 43), “resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 43), ou seja, cabe ao professor de literatura mediar o nascimento e o refinamento de sua sensibilidade literária, de forma que quanto mais diversificados forem os textos das práticas de letramento literário, mais possibilidades de construções produtivas com o discurso estético. Em tempos de mídias sociais, a literatura tem sido repensada e acontecido em espaços diversos.

Nesse sentido, de modo a decolonizarmos o formato modular de leituras fragmentadas vinculadas à lógica histórica das escolas literárias, o ensino de literatura deve se abrir também para HQs, haicais, minicontos, audiobooks, fanfics, mangás, leituras em dispositivos digitais, entre outras formas de suporte e linguagem literária que possam contribuir para a formação de um leitor literário complexo, capaz de reconhecer também a complexidade do objeto artístico, político e ideológico chamado literatura.

A prática do agente de letramento literário implica também um ato responsivo e polifônico, uma espécie de sensibilidade de criar “condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário” (COSSON, 2006, p. 29), de modo que ele seja capaz de experienciar a força humanizadora da literatura e reconheça o

envolvimento único de um mundo feito de palavras. Somente o professor de literatura será capaz de reconhecer singularidades de sua comunidade para poder potencializar escolhas e entradas temáticas que deem voz ao mundo dos alunos no atravessamento com o universo estético das obras.

Para tanto, é necessário que os modos de letramento literário estejam alinhados à denúncia de uma tradição canônica, colonial e utilitarista da literatura na escola, a qual deve ser substituída, sempre que a comunidade escolar conseguir vencer os grilhões do sistema, por práticas significativas que dialoguem com o aluno enquanto um sujeito social heterogêneo, que reflete/refrata suas inscrições ideológicas na sua forma de produzir sentidos acerca do discurso literário. Por isso é que insistimos na defesa de que as práticas de letramento se inscrevam em uma visão discursiva que considera a realidade cultural dos alunos e, acima de tudo, que valoriza os saberes locais dos professores na construção de atividades que promovam ressonâncias dialógicas entre os leitores e os textos.

Em nossos estudos anteriores, identificamos os entraves sócio-históricos do aparato escolarizado (FRANÇA, 2017), empreendemos caminhos para operacionalizar práticas de letramento literário (FRANÇA, 2020) e também identificamos as limitações e potencialidades do livro didático para o trato com o saber literário (FRANÇA, 2021). Nessas pesquisas, a postura discursiva frente ao saber literário foi essencial e nuclear. Por isso, mais do que viabilizarmos diálogos entre o discurso e a literatura, aqui buscamos provocar reflexões sobre interfaces teórico-metodológicas possíveis que possam viabilizar caminhos de escolarização da literatura, por meio do respeito à integridade do texto literário e do foco na formação de leitores literários, sem perder de vista o combate irrestrito a processos de exclusão social que se consolidam também no ambiente escolar.

Algumas conclusões

Desconsiderar a importância do debate sobre caminhos para a escolarização da literatura é uma forma de cancelarmos modos de ensino-aprendizagem que silenciam e apagam saberes que, aos olhos imediatistas do mercado educacional, pouco contribuem para a formação de braços para o trabalho. Assim, é importante denunciarmos que, além de raramente figurar como um saber que possui *status* de disciplina nas escolas, a literatura também tem desaparecido inclusive do seu lugar de “apêndice” da disciplina de língua portuguesa. O curioso é que não é

um diagnóstico que se identifica na realidade dos currículos e disciplinas das grandes escolas da rede privada de ensino, nas quais a literatura ainda possui um espaço de respeito.

Longe de provocar reflexões sobre a quem interessa que os filhos da classe trabalhadora não tenham acesso ao saber literário, que humaniza, que refina as percepções sobre o mundo e sobre si, preferimos entender que há pelo menos um certo descaso com a população subalternizada, a qual é contabilizada como custo ao se pensar investimento com arte e literatura. Por isso, mais do que uma proposta de diálogo entre áreas do conhecimento, buscamos esquadrihar possibilidades de pensarmos atos de resistência frente ao distanciamento crescente que temos notado entre os alunos da escola pública e a literatura.

Não significa dizer que a escola deve organizar uma formação teórica sobre a postura discursiva, política e ética que emerge dos estudos de Bakhtin e na LA crítica, mas sim que esses estudos oferecem uma postura ética que contribui para idealizarmos processos de escolarização significativos e viáveis para a literatura, a partir de práticas de letramento literário que ultrapassem a decodificação de textos e busquem a construção de leitores que se apropriem das obras. Conhecemos diversas experiências em que esses ensinamentos figuram em páginas de redes sociais ou compõem o material didático de cursos rápidos de extensão e formação voltados para professores de literatura.

Para além de ler o texto literário, nossas reflexões vislumbram um leitor que se posicione frente à obra e aos valores expressos por ela, um leitor que compreenda os valores culturais que constituem os universos estéticos, capaz que questionar e expandir sentidos. Para tanto, é indispensável que incitemos transformações nas malhas do poder colonial, de modo a fazer emergir uma produção mais democrática e (trans)formativa de conhecimentos sobre o discurso literário.

Referências

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. O conceito foucaultiano de literatura. **Filosofia Unisinos**, v. 9, n. 3, p. 269-280, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5364>>. Acesso em: 7 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/fsu.20083.07>

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 3-24. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410611840>

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 195-216.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; JUNQUEIRA, Renata. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIGUEIRA, Luís Fernando Bulhões. Literatura em discursividade: implicações, para o ensino de literatura, de posições epistemológicas da Teoria do Discurso. In: GUILHERME, M. F. F.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.). **Estudos Polifônicos em língua, literatura e ensino**. Uberlândia: EDUFU, p. 229-252.

FOUCAULT, Michel. A Loucura, a Ausência da Obra. In: **Ditos e Escritos I. Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, p. 190-198.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: JZE, 2000, p. 137-174.

FRANÇA, Thyago Madeira. **A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza - por uma episteme do ensino de literatura**. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

FRANÇA, Thyago Madeira. Reflexões sobre uma escolarização responsiva e responsável da literatura: práticas de letramento literário. In: MICHELLI, R.; GARCÍA, F.; GREGORIN

FILHO, J. N. (Orgs.). **A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores**: reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, p. 57-92.

FRANÇA, Thyago Madeira. Livro didático de língua portuguesa e o ensino de literatura na escola pública: caminhos possíveis. **Cadernos Discursivos**, [Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho], Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 85-104, 2021. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Artigo_05.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: STAFUZZA, G.; PAULA, L. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 2010, p.49-57.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. **Por uma teoria do discurso universitário institucional**. 2000. 236f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. A polifonia no discurso literário. In: SANTOS, J. B. C. (Org.). **Teorias Linguísticas – Problemáticas Contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003, p. 45-50.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Panóptico da Discursividade Literária. In: FERNANDES, C. A.; GAMA-KHALIL, M. M.; ALVES JÚNIOR, J. A. (Orgs.). **Análise do Discurso na Literatura**: rios turvos de margens indefinidas. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 160-175.

Recebido em: 2 de fevereiro de 2022

Aceito em: 4 de abril de 2022