FRANÇA, Thyago Madeira. Diálogos entre o ensino de literatura e a linguística aplicada indisciplinar. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 106-128, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE LITERATURA E A LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

DIALOGUES BETWEEN THE TEACHING OF LITERATURE AND UNDISCIPLINED APPLIED LINGUISTICS

Thyago Madeira França[1]

Resumo: Este estudo tem como objetivo estabelecer um diálogo teórico-metodológico entre a Linguística Aplicada Indisciplinar organizada por Moita Lopes (2013; 2006) e o ensino de literatura na escola pública brasileira. Proponho uma postura ética para o ensino de literatura, em que as práticas de ensino-aprendizagem com o texto literário sejam configuradas a partir de sequências de letramento literário empoderadoras, produtivas e humanizadoras, com foco na leitura e na construção de sentidos pelos alunos-leitores. Por meio de estudos que combatem o pensamento hegemônico e cristalizado, determinado por um modelo acadêmico de produção do conhecimento, a Linguística Aplicada Indisciplinar dialoga com uma proposta transgressiva para o ensino de literatura, sugerindo práticas de letramento literário viáveis aos diversos cotidianos das salas de aula da escola pública brasileira.
Palavras-chave: Linguística Aplicada; Ensino de Literatura; Letramento Literário.

Abstract: This study aims at establishing a theoretical and methodological dialogue between the Undisciplined Applied Linguistics, as posited by Moita Lopes (2013; 2006) and the teaching of Literature in Brazilian public schools. I propose an ethical approach to the teaching of Literature, one whereby teaching and learning practices are based on empowering, productive, humanizing literacy literary sequences focused on enabling students to read and construe meanings. Based on studies that disavow a crystallized, hegemonic thinking as found in a knowledge-producing academic model, the Undisciplined Applied Linguistics dialogues with a transgressive proposal for teaching literature, by suggesting possible literary practices that can both occur in several classrooms of Brazilian public schools on a daily basis.
Keywords: Applied Linguistics; Literature Teaching; Literary Literacy.

Reflexões iniciais

> 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 (GUILHERME, 2013, p. 273).

Este texto estabelece diálogos com a pesquisa de doutorado intitulada *A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza: por uma episteme do ensino de literatura*, orientada

[1] Professor doutor da Universidade Estadual de Goiás (Campus Sudeste) e membro do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP/UFU). E-mail: thyago.franca@ueg.br.

pela professora Maria de Fátima Fonseca Guilherme, pesquisadora das áreas de Linguística Aplicada (LA), Análise do Discurso de Linha Francesa (AD) e Análise Dialógica do Discurso (ADD). Em seus estudos, Guilherme (2009) engendra profícuos diálogos teórico-epistemológicos entre a LA, a AD e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a refletir sobre os discursos que atravessam e constituem dizeres sobre a avaliação da competência oral em língua inglesa.

A partir dessas tomadas de posição, entendemos que há um estranhamento entre os alunos da escola pública brasileira e o texto literário, assim como há um conjunto de entraves políticos e discursivos que aproxima as angústias sobre a escolarização da literatura com as relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Ao projetarmos essa aproximação de angústias e problemáticas com o ensino de literatura, a Linguística Aplicada Indisciplinar organizada por Moita Lopes (2013; 2006) passou a ser considerada como um terreno fértil para pensarmos posturas decoloniais e éticas para a literatura na escola, principalmente por contemplar estudos com uma tomada de posição política que buscam questionar os modos hegemônicos de produção e reprodução dos saberes, bem como que propõem alternativas que reflitam visões de mundo, capazes de não ampliar injustiças aos grupos de vulnerabilidade.

Kleiman (2013) reforça que a LA indisciplinar, nomeada também de crítica ou transgressiva[2], está em posição ideal para entender as resistências dos grupos das periferias e dos movimentos sociais, graças ao foco na produção de saberes sobre as realidades sociais pela prática discursiva. Nesse sentido, por propor estudos que não se furtam de discorrer sobre o mundo real da vida contemporânea e autorizar diálogos interdisciplinares marginais e periféricos, essa vertente de LA contribui para uma proposição de uma conduta ética, decolonial e empoderadora para formação de leitores literários na escola, uma vez que os sujeitos inscritos nesses contextos devem ser reconhecidos como os agentes ativos na construção desse processo de interação com o universo estético que se configura no texto literário.

Defendemos que práticas produtivas de letramento literário, em contextos regulares e adversos, precisam contribuir não só para a formação do leitor literário, mas também para a mobilização de ações interventivas que possam incidir na vida social dos alunos, ainda que de forma indireta ou não mensurável. Nesse intuito, lançamos um olhar para os efeitos dos

[2] Tomamos por Linguística Aplicada Indisciplinar todos os estudos reunidos nas obras de Moita Lopes (2013; 2006), uma vez que o título da obra de 2006 é *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* e os estudos propõe uma quebra no paradigma hegemônico da LA tradicional e, de certa forma, nos estudos em ciências humanas. No entanto, os autores se valem de vários outros "sobrenomes" para essa vertente de LA, como transgressiva, contemporânea, mestiça, política e antidisciplinar.

processos de escolarização inadequada da literatura na escola pública, como forma de propor práticas de diálogo e resistência, por meio de uma postura ética, viável e responsiva por parte do professor de literatura frente ao texto literário e ao aluno-leitor.

Em diálogo com a LA indisciplinar, delineamos caminhos transgressivos que sejam passíveis e possíveis de contribuir para a construção de práticas que aconteçam no cotidiano regular das aulas de literatura da escola pública. O professor de literatura, agente de letramento literário, que se inscreva na postura decolonial, ética e discursiva pode vislumbrar práticas de letramento literário inclusive com as obras de tradição canônica, uma vez que o texto canônico não é o entrave para a formação de leitores, mas sim a escolarização didático-metodológica restritiva e hegemonicamente canônica que aparelha de forma propedêutica o texto literário, raramente contribuindo para a formação de leitores.

Para Abreu (2001), o cânone literário representa um recorte elitista da cultura literária, uma vez que torna invisíveis as práticas de leitura comuns e despreza um conjunto de obras que não se adequam ao cânone. Essa tradição também estabelece uma forma específica de construir leituras e sentidos, ou seja, existe um conjunto de obras, autores e, infelizmente, de trajetórias de leitura, aquilo que pode e deve ser entendido sobre um texto. Assim, é necessário o combate à tradição que escolariza somente esse recorte colonizador e de representatividade questionável que desautoriza os discursos da grande maioria da população brasileira, bem como desqualifica os saberes locais que gravitam em torno do lugar discursivo ocupado pelo professor de literatura de escola pública.

No âmbito dessa tradição canônica e no contexto da sociedade brasileira, a leitura literária emerge como um capital simbólico do sujeito social e funciona como um patrimônio restrito às pessoas das classes dominantes, as quais, via de regra, possuem mais acesso aos bens culturais que, como reforça Candido (2011), não deveriam ser negados a ninguém e tomados no âmbito de um direito humano. Por conta disso, mesmo que de forma indireta, é possível pensarmos que o aparelhamento do cânone corrobora para manter a ignorância sobre as diversas possibilidades de leitura literária, marginalizando autores, caminhos de leitura e, por conseguinte, contribuindo para interditar as vozes dos subalternos e a ampliar as desigualdades sociais.

É sob os efeitos negativos desse monopólio restritivo que propomos que a escolha do texto literário seja revestida por uma postura responsiva-responsável do professor frente ao aluno-leitor, reconhecendo-o como um sujeito social atravessado por uma infinidade de

discursos, saberes e crenças. Essa postura crítica também existir frente ao texto literário, de modo que aspectos relacionados à representatividade, por exemplo, de escritores negros, de autoras mulheres, de textos de autores de regiões fora do eixo Rio-São Paulo, sejam considerados no processo de escolha.

Nesse sentido, é importante que o agente de letramento literário se inscreva numa visão de educação libertadora e humanista, que forma para a autonomia e para o protagonismo social do aluno-leitor, por meio de uma defesa do direito de acesso à literatura. Para isso, concebemos o aluno-leitor à luz de Bakhtin (2012), pois, para refletir sobre os sujeitos inscritos no lugar de interação da sala de aula, é importante reconhecer que ali se estabelecem sujeitos sempre sociais e com posicionamentos axiológicos no mundo que, por conseguinte, irão produzir efeitos de sentido a partir de suas inscrições discursivas. Logo, o aluno-leitor de literatura, em seu existir-evento de leitura, deve ser incentivado a tomadas de posição axiológica no mundo. Esse aluno-leitor[3] deve ser considerado um sujeito ativamente responsivo e que, nos diversos contextos de inserção social (político, econômico, cultural, didático, literário, entre outros), consiga "imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e as suas ações" (SANTOS & LIMA, 2013, p.4).

Por isso, não estamos propondo um método, mas um conjunto de reflexões e resistências necessárias para uma postura ética da escola e dos professores de literatura frente ao discurso literário, ao aparato institucional que gravita em torno da literatura e ao compromisso social com a formação de leitores. Trata-se de uma atitude responsiva-responsável que reconhece a literatura como um lugar de resistência que refina o olhar do sujeito para o mundo e para o outro, que reconhece a literatura como um bem incompressível que humaniza (cf. Candido, 2011), que liberta e que pode empodera para a autonomia (cf. Freire, 2014).

Ao estabelecer as bases da vertente indisciplinar de LA, Moita Lopes (2006, p.23) reforça que os modos de produzir conhecimento em uma área que deseja intervir em práticas sociais devem buscar compreender os temas atuais e "abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias". Deste modo, para que o ensino de literatura seja de fato produtivo e ético,

[3] Em França (2017, p.225), definimos aluno-leitor como uma "instância-sujeito aprendiz no interior do processo enunciativo que emerge das relações de ensino-aprendizagem, e que também ocupe o lugar discursivo de leitor de texto literário. O aluno-leitor é tomado em alteridade com o outro, 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".

propomos tomadas de posição capazes de contribuir para a construção de práticas de letramento literário que não desconsiderem o diagnóstico de que a maioria dos alunos da escola pública brasileira somente terá acesso ao texto literário na escola.

Nesse sentido, a seleção dos textos e o planejamento criterioso das práticas de letramento são essenciais, pois a desidentificação com a literatura na escola pode representar um distanciamento estrutural com resultados desastrosos para a formação do cidadão, pois, como coloca Candido (2011, p.180), a literatura incita "o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor". Logo, se a literatura pode contribuir para a construção de pessoas melhores, de forma alguma pode ser negada ou desvirtuada àqueles que já possuem menos acesso a bens materiais diversos.

Em linhas gerais, letramento é o conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita, nos diversos contextos sociais. Kleiman (2006, p.08), autora referência nos estudos sobre letramento, postula que o professor é o maior agente de letramento da sociedade, entendido como o "promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas sociais de letramento". Assim, o professor é o ator indispensável nas situações de interação com o texto literário, não sendo responsável meramente pela execução de atividades de linguagem de forma automática, mas também por promover situações de ensino-aprendizagem que estejam relacionadas a práticas sociais e discursivas que promovam transformações e deslocamentos em seus alunos.

Nesse âmbito, a escolarização responsiva-responsável da literatura aqui proposta se ancora nos princípios do letramento literário de Cosson (2006). É imprescindível que o professor de literatura seja um agente de letramento que viabilize práticas sociais que envolvam os textos literários e os alunos-leitores, de modo que a literatura, tomada enquanto uma produção estética e como uma manifestação discursiva atravessada por ideologias diversas, transcenda os muros da escola e possa ser reconhecida pelos alunos para além de uma mera disciplina escolar. Sob essa égide, a literatura transcende os interesses escolares e contribui para a emancipação de alunos-leitores críticos e criativos.

Sobre a escolarização da literatura

Ainda que a importância da literatura no processo de (de)formação dos alunos seja notória, por que então, aparentemente, ela parece estar cada vez mais distante das salas de aula da escola pública? Inicialmente, é relevante recordar que, na maioria das escolas públicas, a literatura não é nem sequer uma disciplina autônoma, mas um dos saberes que devem ser mobilizados nas aulas de Língua Portuguesa[4]. E, por conta disso, pode ser facilmente "deixada de lado", caso o professor esteja atrasado com o cumprimento do conteúdo postulado pelas matrizes curriculares e pelos sistemas de avaliação externa ou, ainda, ele não se sinta confortável para ocupar esse lugar de formador.

Dizemos isso pois há também os casos em que a displicência com a literatura está relacionada a uma formação incompleta do professor de língua, uma vez que a maioria dos cursos de Letras não apresenta em suas matrizes e ementários uma preocupação com a formação de professores de literatura, mas sim de pesquisadores e críticos de literatura. Raramente se discute o ensino de literatura nos cursos de licenciatura, o que, de certa forma, contribui para a formação de profissionais da linguagem que não ocupam o lugar discursivo de leitores literários e formadores de leitores de literatura. Esse é um sério problema que temos investigado em outras frentes de pesquisa.

Outro fator que pode afastar a literatura da escola e dificultar práticas de letramento literário é o formato das provas de ingresso ao ensino superior. Antes a literatura figurava como um conteúdo, ainda que engessada pelas listas de obras obrigatórias. Agora tão-somente aparece de forma interdisciplinar nos diferentes eixos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que substituiu o vestibular tradicional da maioria das universidades públicas.

Parece ser uma boa perspectiva para a literatura, desde que tomada como um discurso que emana efeitos de sentidos decorrentes de inúmeras inscrições dos sujeitos e dos discursos em diferentes contextos histórico-sócio-ideológicos. No entanto, também pode fazer com que a literatura, principalmente no ensino médio, desapareça, seja escamoteada, castrada, apagada. Esse diagnóstico pode ampliar a marginalização do texto literário na escola, sendo cada vez mais sonegado como um bem incompressível e enquanto um saber político essencial à formação dos alunos. Nesse sentido, além de existir uma tensão sobre os modos e métodos de escolarização da literatura, também nos preocupamos com o fato de que esse saber tem desaparecido cada vez mais do cotidiano escolar.

[4] Uma simples análise dos currículos de referência dos estados permite o reconhecimento de que, no âmbito das escolas públicas, são cada vez mais raros os casos em que a literatura possui *status* de uma disciplina autônoma em relação à de Língua Portuguesa.

Por isso é tão emergencial defender a sobrevivência da literatura na escola, de preferência por meio de práticas de letramento literário que tenham como foco a leitura e a interpretação do texto literário, ao invés de ser mobilizada de forma propedêutica, historicista, gramaticalizada, distorcida e fragmentada, em que o texto é deturpado de sua integralidade em prol do ensino da gramática, da história da literatura e tendências estéticas ou, ainda, para mobilizar temas paradidáticos moralizantes, como bullying, violência, crises da adolescência, entre outros. Bem sabemos que, em muitas realidades da escola pública, os professores dispõem somente do livro didático, o qual tradicionalmente aborda a literatura de forma histórica e por meio de fragmentos dos textos literários (quando muito, com pequenos poemas e contos integrais). Por isso, defendemos que o livro didático seja utilizado de forma crítica, por meio do reconhecimento de suas lacunas e potencialidades, de modo que esse material não deturpe ou direciono os modos de se interagir com o texto literário.

É possível afirmar que há uma memória discursiva que faz com que o aluno se acostume que literatura é o texto literário fragmentado e usualmente mobilizado para o desenvolvimento de exercícios gramaticais ou para atividades que pouco se relacionam com a leitura e interpretação. Sobre essa questão, Zilberman (2007, p.249) reforça que os livros didáticos propõem certo tipo de "figuração da língua e da literatura que determina o tipo de veiculação que essas recebem na sociedade e na cultura", bem como impõem concepções e posturas questionáveis de leitura e de consumo de obra literárias.

Nesse sentido, a proposição de uma atitude ética de trabalho com a literatura deve questionar e combater o aparelhamento questionável dos cânones escolarizados que, geralmente, estão relacionados a processos de escolarização restritiva da literatura, organizados e selecionados por profissionais que não desenvolveram, como afirma Paulino (2013, p.16), "a cidadania literariamente letrada" e escolhem textos sem se preocupar com a formação de leitores. Esses contextos revelam uma escola que se afasta cada vez mais da formação de leitores literários.

Esse cenário parece infértil para que a literatura germine enquanto um saber que empodere, entretanto, pensando pontualmente e em cada contexto de sala de aula, não se trata de um panorama irreversível. Tais entraves devem potencializar tomadas de posição de um lugar de luta, em que o professor de literatura, durante as práticas de letramento literário, seja capaz de humanizar-se, humanizar os seus alunos e, acima de tudo, empoderá-los e empoderar-se da/pela literatura que, infelizmente, foi cristalizada como um saber de acesso prioritário às

elites culturais e econômicas do Brasil e da maioria dos países da América Latina. É preciso resistir às forças de apagamento e silenciamento da literatura na escola.

Em defesa do letramento literário

A partir das considerações sobre a literatura e seus processos de escolarização, Cosson propõe caminhos para professores que "desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos" (COSSON, 2006, p.11), por meio do planejamento de práticas de letramento literário com objetivos claros, com uma seleção responsável de textos e com foco no efetivo domínio da leitura e compreensão do texto literário.

Para o autor, cabe ao professor "criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos" (COSSON, 2006, p.29). Assim, o professor, agente de letramento literário, deve promover práticas que desafiem o desenvolvimento de leituras cada vez mais complexas e que, por conseguinte, proporcionem o crescimento e a ampliação do horizonte de leitura do aluno-leitor. Em outro estudo, Cosson e Junqueira (2011) reforçam que o letramento literário tem suas particularidades em relação às demais formas de letramento, principalmente por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma, bem como por precisar da escola para se concretizar. Para os autores, o letramento literário demanda um processo educativo específico que somente a prática de leitura de textos literários não alcança:

> É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (COSSON e JUNQUEIRA, 2011, p.103).

Nessa perspectiva, a configuração do universo estético engendrado pelo autor e, por conseguinte, as discursividades que atravessam o texto literário (social, histórica, cultural, ideológica, política e filosófica) não podem ser menosprezadas na construção de experiências de ensino-aprendizagem que consigam dar sentido ao mundo por meio da linguagem literária. Dessa forma, as diversas vozes que constituem os sujeitos na obra, o envolvimento único que o texto proporciona em um mundo estético, a singularidade de um mundo possível proposto pelo autor, o diálogo que o mesmo empreende com outros textos, bem como os possíveis pontos

de intersecção da obra com a realidade sócio-histórica dos alunos leitores não podem ser desconsiderados na concepção de práticas de letramento literário.

Ao refletir sobre o letramento literário, Paulino (2007, p.14) postula que "não há como negar o caráter polifônico do discurso literário", uma vez que "não foi por acaso que Bakhtin escolheu a literatura para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação". Face a esse caráter dialógico-polifônico do discurso literário e ao seu potencial humanizador, é imprescindível que as situações de letramento literário sejam reconhecidas e defendidas como responsabilidades ética e política da comunidade escolar.

Diante desse desafio, a literatura deve ser escolarizada a partir de princípios que a respeitem enquanto uma manifestação estética e artística, capaz de fazer emergir discursos que configuram instâncias-sujeito, efeitos de sentidos, modos de subjetivações e posicionamentos específicos. Essa tomada de posição discursiva implica lutar para que a literatura seja defendida como uma manifestação discursiva com uma linguagem singular, capaz de incitar leituras responsivas e criativas do cotidiano, bem como de motivar diálogos sobre práticas sociais que questionem e a transformem a realidade sócio-histórica dos alunos-leitores da escola pública, quase sempre inscritos em grupos estigmatizados e/ou em situação de vulnerabilidade econômica.

Diálogos possíveis entre a LA indisciplinar e o ensino de literatura

> Estou compreendendo confluências epistemológicas como a possibilidade de se lançar um olhar para duas correntes teóricas singulares, mas que em alguns momentos constroem percepções convergentes acerca de determinados conceitos e noções (GUILHERME, 2013, p. 260).

Na epígrafe que motiva a presente seção, Guilherme (2013) argumenta sobre as confluências teóricas entre os estudos de Bakhtin e Pêcheux, defendendo que essa aproximação não representa que um autor tenha lido ou se inspirado no outro, mas sim que, entre seus estudos, há pontos de convergência que permitem o vislumbrar de diálogos de natureza teórica e epistemológica. Essa postura nos incentivou a também propormos aqui uma confluência entre as agendas de pesquisa propostas pela LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e os estudos que se debruçam sobre o ensino de literatura, práticas de formação de leitores na escola e o letramento literário.

Ciente da potência produtiva de práticas de letramento literário e de uma postura discursiva responsável e ética da escolarização da literatura, o professor incentiva situações de interação com o texto literário que contribuem para que os alunos-leitores alcancem tomadas de posição enquanto sujeitos críticos e, se necessário, serem capazes de provocar transformações de diversas naturezas nas esferas sociais e nos lugares discursivos que ocupam.

Frente a essa demanda, o diálogo com uma LA que, como estabelece Guilherme (2011), assume a dimensão sócio-política-ideológica de suas atividades científicas e contempla posturas teóricas e interações interdisciplinares que potencializam, sob a ótica da nossa clivagem, um ensino de literatura com tomadas de posição axiológicas mais responsivas e responsáveis, com objetivos claros, contextualizados e, acima de tudo, viáveis para a realidade da escola pública brasileira.

A proposta não visa dirimir a diversidade de contextos sócio-histórico-ideológicos da escola pública. Não obstante, é impossível negarmos uma memória discursiva que posiciona os alunos desse contexto no lugar discursivo de subalternos do saber e em diversos grupos de vulnerabilidade, principalmente a econômica. A escola pública não pode ser internalizada somente como um celeiro de formação de braços e corpos para o mercado de trabalho. É necessário nos preocuparmos com a formação de gente de carne e osso.

Por isso, como defende Moita Lopes (2006, p. 86), é necessário:

> Criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros.

Como forma de dar voz a grupos sociais excluídos e estigmatizados social e ideologicamente, o que também representa combater um capitalismo neoliberal e mafioso que também atinge a produção de saberes, Moita Lopes propõe a organização de estudos anti-hegemônicos que desafiem esse mercado da globalização do pensamento único. E é nesse ponto que a interação aqui proposta ganha forças, pois igualmente questionamos a escolarização equivocada da literatura que, por vários fatores, instaura um olhar deturpado acerca da literatura e, por conta disso, distancia seu acesso a grupos vulneráveis, apaga a existência de literaturas do gueto e produzidas pelas minorias e, ainda, silencia os saberes locais dos professores, os quais, mais do que ninguém, conhecem as realidades diversas que atravessam seus alunos.

A postura ética frente à linguagem, aos saberes e aos discursos proposta pela LA indisciplinar incita uma transgressão, uma "desaprendizagem" das crenças arraigadas em torno da tradicional escolarização canônica e hegemônica da literatura. Dessa forma, o intuito não é sugerir que os professores incorporem as ponderações da LA indisciplinar em seus planos de aula, mas sim de propor atitudes de entremeio que avaliem e, quando necessário, transgridam caminhos conhecidamente limitados, por meio de práticas que respeitem os saberes locais e levem em consideração a diversidade dos alunos-leitores no processo de seleção e interação com os textos literários.

Ao postular que cada contexto de ensino-aprendizagem deve ser analisado pontualmente, os estudos transgressivos da LA contribuem para a reflexão de caminhos menos excludentes para o ensino de literatura. Nesse aspecto, torna-se essencial uma análise criteriosa do contexto de sala de aula para a construção de atividades de letramento literário dialógicas, que respeitem a proposta estética do autor e que humanizem os sujeitos presentes na interação texto-leitor. Cosson (2006, p. 17) estabelece que, "para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização". Por isso, o professor precisa desaprender a utilizar o texto literário como pretexto para o ensino de saberes históricos e gramatiqueiros.

Em consonância com a LA indisciplinar, é necessário edificar uma antidisciplina que se proponha "derrubar algumas dessas cercas disciplinares" (PENNYCOOK, 2006, p.73), para "abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes" (MOITA LOPES, 2006, p.23), por meio do combate a propostas de políticas públicas para a educação e para a leitura que se pautem pelos interesses "específicos de uma pequena minoria" (RAJAGOPALAN, 2013, p.159). Assim, é necessário questionar os modos de apagamento que a literatura sofre frente à disciplina de língua portuguesa na escola, é preciso permitir que os espaços de biblioteca sejam potencializados em situações de interação literária, é preciso combater e transgredir currículos que parecem se preocupar somente com a formação de mão de obra trabalhadora.

Todos esses anseios são constitutivos de uma escolarização da literatura possível e viável, em que o professor busque derrubar as cercas disciplinares e impositivas do cânone escolarizado, por meio de propostas de letramento que mobilizem textos, entradas temáticas e autores que representem visões de mundo contemporâneas e contextualizadas com os seus alunos-leitores. Para isso, é necessário que os saberes que constituem a referencialidade

polifônica do professor leitor sejam valorizados e considerados em sua singularidade discursiva na construção dessas práticas. O ideal seria que inclusive os materiais didáticos e a escolha dos livros literários enviados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passassem por esse crivo, no entanto, desconfiamos que incidir no relacionamento entre as políticas públicas para a educação e o mercado editorial não seja tarefa muito fácil.

Por isso o peso na postura crítica do agente de letramento literário. Só um professor leitor e ciente da potência trans(formativa) de suas vozes e consciente de sua responsabilidade ética é capaz de ocupar, de forma transpassada e simultânea, o lugar discursivo de profissional da educação escolar que precisa cumprir normativas curriculares e, também, de um agente de letramento literário capaz de transgredir, humanizar (e humanizar-se) pela literatura, sem incorrer na banalização de visões escolares que relegam à literatura um espaço de recreação e lazer.

O ensino de literatura e as "Vozes do Sul"

Boaventura de Souza Santos (2010) propõe que há um modelo hegemônico de produção e reprodução de ciência que se estabelece a partir da revolução científica do século XVI e que se consolida ao longo do século XIX. Para o autor, esse modelo científico produz linhas abissais, feito abismos ideológicos e sociais que separam dois extremos muito bem marcados da produção do conhecimento na sociedade. Trata-se um:

> Sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro" (SANTOS, 2010, p.71 - grifos do autor).

Assim, o que se produz de conhecimento "deste lado da linha" é chancelado como bem-sucedido e verdadeiro, passando a compor o cânone da academia e do discurso científico. Em contrapartida a uma concepção de verdade chancelada, "do outro lado da linha" existem os estudos que não são prestigiados, marginalizados, invisíveis academicamente e, por vezes, considerados como folclóricos, impressionistas e "ideológicos", no sentido pejorativo do conceito.

Além de produzir desigualdades e distinções radicais, o pensamento hegemônico, eurocêntrico e cristalizado, tomado como as *Vozes do Norte*, também torna as linhas abissais invisíveis, ao revestir essas diferenças de aparente normalidade e produzir um apagamento das *Vozes do Sul* que ecoam "do outro lado da linha". Para o autor, essas vozes apagadas representam uma "vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis" (SANTOS, 2010, p.53), as quais "desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso". (SANTOS, 2010, p.72-73).

Entendemos que os saberes "do outro lado da linha" contemplam os conhecimentos populares, que, por não obedecerem aos critérios científicos de verdades, não se encaixam na distinção acadêmica de verdadeiro/falso e são tomados meramente como "crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas" (SANTOS, 2010, p. 73). Esses abismos também acontecem de forma cristalizada e histórica nos processos de escolarização da literatura.

Identificamos as *Vozes do Norte* como o aparelhamento hegemônico do cânone, que cristaliza obras, autores, editoras, críticos literários, modelos de livros didáticos e sentidos autorizados. O fato de a literatura produzida em Portugal ainda figurar como obrigatoriedade nos currículos, em detrimento da produção literária de outros países lusófonos serve como exemplo para reconhecermos o peso dos discursos eurocêntricos, das *Vozes do Norte*. Também vale reforçar sobre como a instituição literária parece emergir de um modelo patriarcal e racista, que produz efeitos que incitam a necessidade de se pensar movimentos sociais em favor da literatura negra ou de autoria feminina.

Já as *Vozes do Sul* englobam, por exemplo, obras e autores marginais, trajetórias de leitura e interpretação que escapam do livro didático, geralmente não autorizadas em sala de aula e silenciadas pela escolarização canônica. Essas vozes também contemplam propostas de ensino-aprendizagem contextualizadas às vulnerabilidades, capazes de contribuir para a formação do leitor literário e, ainda, de combater uma escolarização propedêutica, bancária e excludente da literatura. Novamente as possibilidades de resistência parecem estar diretamente relacionadas a uma tomada de posição de agente de letramento literário.

Canagarajah (2005) estabelece os saberes globais como o conjunto de teorias e práticas institucionalizadas academicamente por cientistas e pesquisadores especializados. Já os saberes locais representam os diversos saberes gerados pelo professor por meio de suas práticas sociais

no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes sem o *status* de conhecimento acadêmico e científico. Logo, os saberes locais são as inúmeras estratégias mobilizadas pelo professor em sala de aula, as escolhas teóricas, didáticas, metodológicas entre outras. Nesse sentido, assim como as *Vozes do Norte*, os saberes globais representam o já citado aparato hegemônico, colonizante e cristalizado do cânone.

Nesse contexto, Moita Lopes (2013, p.19) propõe as demandas de um mundo glocalizado, em que o global e o local se interpelam e se constituem, formando uma visão glocal, uma vez que "a coexistência de dois mundos diferentes requer inovações teórico-metodológicas". Apreendemos que o professor de literatura já se inscreve nessa visão glocal em seu cotidiano de sala de aula, mas raramente se empodera dessa interação. Por serem silenciadas e marginalizadas, o próprio professor não reconhece a potência de suas *Vozes do Sul*, pois há todo um aparelhamento que distorce a realidade ao chancelar como verdades somente as normas, o cânone literário e os instrumentos didático-metodológicos que gravitam em torno dele.

De modo a empreender diálogos que edifiquem a presente proposta, ressaltamos os estudos da pesquisadora em literatura infantil e juvenil Cecilia Bajour. Ao refletir sobre o cânone, a estudiosa argentina defende que:

> Uma forma possível de desarmar essa ideia de cânone, concebido a distância, como algo totalitário, sagrado, surdo e autorreferencial, que consagra os textos e define sua circulação é pensar em um cânone que escute, que se ofereça ao diálogo, que se abra para a cultura que corre fora das instituições e que não se reduza a seus ditames. Um cânone que, ao partir de instituições que questionam a ideia de 'modelo a seguir', ajuda a incomodar e a abrir os olhos para destronar as leituras cristalizadas (BAJOUR, 2002, p.97).

Esses dizeres podem ser relacionados às propostas de um mundo glocal, pois reforçam o potencial produtivo que existe nas próprias obras canônicas, desde que sua mobilização seja responsiva e permeável às múltiplas culturas do mundo contemporâneo.

Em um diálogo responsivo com os objetivos de uma prática de letramento literário, o texto canônico pode ser o ponto de interação para a emergência de um saber glocal, essencial para a formação de leitores em uma aula de literatura. O texto literário, canônico ou não, deve ser trabalhado de forma a não ampliar as linhas abissais entre a realidade dos alunos da escola pública e o universo estético engendrado pelo autor, que raramente é excludente. O que exclui, defendo, é globalização de um pensamento único.

Também nos aproximamos da tomada de posição de Kleiman (2013), que propõe uma agenda de pesquisa e ação para a LA, ao dizer que é necessário "construir conhecimentos que contemplem 'as vozes do Sul', com olhos do Sul para o Sul, a partir de estudiosos do Sul" (KLEIMAN, 2013 p.40), que proponham, por exemplo, reflexões sensíveis às realidades de ensino-aprendizagem e de vulnerabilidade. Ao lançar um olhar para realidades subdesenvolvidas como o Brasil ou a América Latina, a autora defende que ouvir as *Vozes do Sul* é valorizar os críticos, autores e teorias de fronteira, marginalizadas, geralmente produzidas por pensadores que se posicionam na periferia do cânone acadêmico, em detrimento do pensamento hegemônico que cristaliza posturas científicas, chanceladas por teorias, métodos e pensadores inscritos em um realidade sócio-histórica da academia norte-americana ou europeia.

Essas Epistemologias do Sul combatem um pensamento colonial e buscam potencializar a produção de saberes científicos que dialoguem com áreas e críticos das ciências sociais tomados como marginais ou impraticáveis em estudos sobre a linguagem. Um dos focos desses estudos têm sido discutir por que razão, nos dois últimos séculos, tivemos a dominação de "uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?" (GOMES, 2012, p. 40).

Para o ensino de literatura, o fortalecimento das Epistemologias do Sul não só potencializa a validação discursiva de estudos críticos, obras, leituras e autores marginais, como também valoriza as "histórias locais" (cf. Quijano, 2000), as quais podem fazer emergir, por exemplo, as memórias sobre tradições e os êxodos relacionados à cidade, a história do bairro da escola, as regularidades que envolvem as vidas dos alunos-leitores, a leitura e o diálogo com autores locais contemporâneos, bem como práticas que dialoguem com o lugar cotidianos dos alunos-leitores. As possibilidades são várias, se atravessadas constitutivamente por uma atitude política de suleamento das atividades acadêmicas, científicas e, por espelhamento, das práticas didático-pedagógicas em sala de aula.

Kleiman (2013, p.41) reforça que as práticas de suleamento devem ampliar o diálogo com "cientistas sociais críticos 'de fronteira': sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimento". Em síntese, é construir estudos do Sul para o Sul, com estudiosos do Sul[5], de

[5] Como forma de materializar os estudos sobre o suleamento, Kleiman cita o Programa Modernidade/Descolonialidade (PM/D), no qual sociólogos, semioticistas, filósofos e historiadores, em sua maioria latino-americanos, realizam pesquisas a partir da perspectiva da periferia. Como seus mais conhecidos

modo a identificar os processos colonizantes, vozear os rejeitados, bem como dialogar com os estudiosos que não figuram nos principais redutos científicos do mundo e, por conta disso, são tomados como fronteiriços e periféricos.

Kleiman ainda intensifica sua tomada de posição, ao estabelecer que a própria definição dos problemas de pesquisa e os caminhos epistemológicos também sejam "suleados", de modo a outorgar visibilidade a uma produção de conhecimento que transcenda o espaço monopolizado da universidade e que se realize pelos próprios participantes dos diversos movimentos sociais, por meio do diálogo com coletivos "feministas, movimentos étnico/raciais, dos movimentos *gays*, dos sem-terra, sem-teto, sem-escrita, ou ainda, como no caso dos alfabetizadores e professores, daqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam" (KLEIMAN, 2013, p.43), e ainda por meio de estudos que mobilizem, por exemplo, discussões sobre "sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola" (KLEIMAN, 2013, p.50).

Ao contemplar temas como a proletarização do professor, os processos de exclusão que se cristalizam na escola pública, o currículo, os textos escolares e a formação docente, Kleiman chancela a proposta que empreendemos para o ensino de literatura, pois essas pautas emanam discursos que alicerçam processos de escolarização equivocada. Historicamente, a escola pública é atacada e fragilizada frente aos poderosos grupos privados de ensino e às próprias políticas públicas dos diversos governos. Da mesma forma, o currículo escolar (tanto a BNCC quanto as propostas estaduais de curricularização) e o livro didático são conhecidos e rotulados pelas suas limitações diversas e por um certo apagamento da literatura enquanto um saber autônomo.

Ainda, a discussão sobre a formação docente nos cursos de licenciatura é, mais do que nunca, tópico de crítica e apedrejamento ideológico. Além de representarem, por vários motivos, a única escolha de formação superior para os filhos da classe trabalhadora, as licenciaturas sofrem ataques das políticas de fomento, da sociedade civil e do próprio mundo acadêmico. Esse cenário se agrava se o foco forem os cursos de formação em ciências humanas.

estudiosos, a autora cita o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o teórico cultural argentino Walter Mignolo, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, entre outros. Os estudiosos desse grupo se envolvem em projetos acadêmico-políticos que dialogam com o princípio do suleamento e priorizam as histórias locais.

São debates que demandariam um estudo mais amplo, muito embora não possam ser desconsiderados, ao se pensar o professor da escola pública e sua história de vida.

Mais do que nunca, formar professores conscientes de sua responsabilidade no Brasil é um ato de transgressão que precisa dialogar com práticas de suleamento. E é nesse complexo cenário que pensamos um ensino de literatura que empodere professores e alunos, que incite o reconhecimento de direitos e de espaços a serem ocupados. É essencial que os agentes de leitura do ambiente escolar reconheçam que há discursos hegemônicos que alicerçam padrões sobre a literatura. Padrões esses, por vezes, reprodutores de modelos eurocêntricos, patriarcais e racistas.

Assim, a apropriação dos textos literários pelos grupos que eclodem da/na periferia dos centros acadêmicos e da sociedade capitalista conservadora é, acima de tudo, uma forma de legitimar os saberes produzidos nessas margens, bem como de autorizar as *Vozes do Sul* e as histórias locais dos grupos estigmatizados que compõem o caldeirão de diversidades da escola pública brasileira. As vozes e os discursos que gravitam em torno da sala de aula precisam ser considerados como saberes que podem e devem incidir nos modelos de ensino-aprendizagem de literatura.

Novamente citamos os estudos de Bajour (2012) que, ao discorrer sobre o valor da escuta nas práticas de leitura literária, reforça a importância das mediações coletivas, pois geram visões de mundo que raramente surgem na leitura solitária. Bajour (2012, p.27) ainda reforça que "a escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos literários". Por isso, a escuta e mediação responsável do professor precisa ser atravessada e constitutiva de saberes a "construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros" (BAJOUR, 2012, p. 27).

Os estudos de Bajour dialogam com a transgressividade que alicerça a escolarização da literatura aqui pensada. A autora estabelece um olhar meticuloso para a seleção de textos literários e para as práticas de mediação e de escuta que se empreendem na escola pública e no espaço da biblioteca. Bajour também enfatiza que o mediador (na maioria dos casos, o professor de literatura) precisa ouvir as vozes que emergem dos seus alunos, por meio de um planejamento permeável, dialógico e sempre aberto ao dissenso.

Em semelhante tomada de posição, a pesquisadora e bibliotecária colombiana Silvia Castrillón constitui diálogos comprometidos com as funções sociais e políticas da leitura,

afirmando que, historicamente, ela funciona como um instrumento de poder e exclusão social. Para Castrillón (2011, p.11), "somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para seu benefício e for de seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar numa democratização da cultura letrada".

Ao falar do lugar discursivo de bibliotecária, Castrillón lança um olhar crítico para os programas e campanhas de incentivo à leitura, demonstrando que essas ações, na maioria das vezes, são de caráter paternalista, populista e não promovem transformações efetivas. Para tanto, a pesquisadora reforça que a democratização do acesso à leitura deve emergir de políticas públicas que cheguem em toda a população, não somente às pessoas letradas.

A autora também estabelece a importância das bibliotecas, defendidas como espaços capazes de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, o que dialoga com o combate a posturas hegemônicas e elitistas relacionadas à cultura letrada. Para Castrillón (2011, p.37), consolidar uma real democratização do espaço da biblioteca é contribuir para que os sujeitos sociais sejam capazes de "intervir de maneira eficaz nos destinos de sua comunidade, de sua cidade, de seu país e, ao mesmo tempo, conhecer os acontecimentos mundiais e deles participar, especialmente quando estes, num mundo globalizado, afetam seu futuro".

O ensino de literatura deve trabalhar com a mesma agenda, ou seja, a consolidação de alunos-leitores que tenham assegurado o efetivo domínio da linguagem literária, por meio de ações que façam com que eles se compreendam em um mundo pretensamente globalizado, e que tende a manter as redes de conhecimento servindo a interesses hegemônicos das classes dominante. Por isso o diálogo com estudiosos da América Latina que pensam o seu lugar, seus governos e suas singularidades diversas é tão importante para se lançar um olhar transgressivo.

Castrillón propõe essa união, ao afirmar que os dezenove países que falam o espanhol têm como o pior inimigo a pobreza. A autora também diz que ter o Brasil como vizinho é motivo de otimismo, pois "a reflexão sobre a leitura e sua relação com a política tem acontecido há várias décadas; um país com o qual iniciamos, há pouco, um mútuo descobrimento" (CASTRILLÓN, 2011, p.64). Acredito que escutar com atenção essas *Vozes do Sul* é assegurar que as necessárias transformações sociais da América Latina sejam pensadas por estudiosos, pesquisadores, cientistas, professores, alunos e movimentos sociais que vivem os contextos de injustiças, exclusão, preconceitos e contradições de diversas naturezas.

A pesquisadora colombiana ainda reforça que "tanto a escola como a leitura devem tomar partido por uma transformação social que acabe com desequilíbrios e desigualdades" (CASTRILLÓN, 2011, p.65). Por isso, é necessário que a escola e o professor de literatura tomem posição e chancelem a leitura literária para além da fruição, mas como um saber de profundo valor, capaz de contribuir para a consolidação de pessoas melhores. Se em países subdesenvolvidos, como Colômbia ou Brasil, os filhos da classe trabalhadora têm acesso à leitura literária essencialmente no espaço da escola, é urgente uma escolarização produtiva da literatura, que combata a falta de acesso e/ou o acesso equivocado à linguagem literária.

Como a pesquisadora reforça, o ideal seria que existissem políticas públicas democráticas engajadas no projeto de formação de leitores. No entanto, acredito mais intensamente na ampliação do diálogo com professores que se compreendem como parte de uma rede discursiva de humanização e empoderamento, do que nas sempre almejadas políticas públicas de um projeto para a educação, as quais se apresentam, geralmente, em forma de campanhas acríticas relacionadas a projetos de governo e nunca como política de Estado.

Concordamos com Castrillón sobre a defesa do espaço da biblioteca, seja ela pública, privada ou escolar. A democratização da biblioteca contribui para a construção de uma memória discursiva sobre a existência e o direito a espaços destinados à leitura, para além de um depósito de livros. No entanto, em muitas escolas públicas, as bibliotecas também não cumprem o seu papel e funcionam como ambientes que pouco motivam a formação do leitor literário, por vezes com a presença de profissionais readaptados de função e com acervos (bons ou ruins) pouco acessíveis aos alunos.

Tivemos contato com vários professores de literatura que já se sentiram hostilizados ou, ainda, desmotivados de utilizar o espaço da biblioteca escolar como lugar de desenvolvimento de práticas de letramento literário. Também conhecemos relatos de alunos que tiveram o direito de levar uma obra para casa negado sob a justificativa de que o livro seria avariado. A relação de embate discursivo que existe entre a biblioteca e a comunidade escolar precisa ser reavaliada, pois a democratização deste espaço é um dos importantes pilares de um ensino de literatura responsivo, responsável, ético e inclusivo.

Como já discorremos, o viés de interdisciplinaridade dessa LA transgressiva é justificado pela necessidade do diálogo com teorias relevantes às situações de pesquisa diversas. Moita Lopes (2006, p.20) conclui que essa característica "leva à formulação de uma LA mestiça ou nômade", que promove certo desconforto nos círculos tradicionais e hegemônicos dos

estudos linguísticos. Da mesma forma, os diálogos que empreendemos acerca do ensino de literatura são marginais e periféricos e, por conta disso, relativamente descredibilizados pela padronização de práticas escolares e acadêmicas dos estudos linguísticos, dos estudos literários e de concepções de ensino mais cristalizadas.

O percurso interdisciplinar aqui trilhado emergiu de diálogos entre *Vozes do Sul* que pensam a literatura e a formação de leitores na América do Sul, relevantes estudiosos que edificam a teoria do letramento literário no Brasil e os postulados da LA indisciplinar. Dessa interação, emerge um tripé politicamente engajado em agendas de combate à hegemonia do conhecimento, cristalizada como a expressão ideal das relações materiais dominantes.

Para pensar a formação do leitor literário no espaço da escola pública, promovemos escolhas éticas que me permitissem valorizar o texto literário em sua singularidade estética e enquanto saber dotado de discursos diversos, os quais podem contribuir para um ensino responsivo ao mundo real dos alunos-leitores. Castrillón (2011, p.62-63) é incisiva ao dizer que "ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não tê-lo definitivamente a impede ou, pelo menos, a retarda". Penso de forma semelhante.

A literatura pode não salvar o mundo, no entanto negar aos alunos da escola pública brasileira o direito de acesso ao letramento literário e, por conseguinte, de ter assegurado o efetivo domínio dessa linguagem, é, sem dúvida, uma forma de promover a manutenção das injustiças sociais. Por isso, defender a formação de leitores literários na escola e, por conseguinte, defender a formação de bons professores de literatura na universidade transcende refletir sobre as teorias estudadas pelos acadêmicos ou sobre a quantidade de textos literários lidos pelos alunos-leitores.

O ensino de literatura deve ser reconhecido como "um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem" (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 25). Ainda que Brito e Guilherme estejam lançando um olhar para o ensino-aprendizagem de línguas, dialogo com tais postulados, uma vez que as dificuldades e os estranhamentos que emergem de práticas equivocadas de ensino-aprendizagem de literatura provocam efeitos aproxima a literatura a uma língua outra, que por vezes diz pouco aos alunos da escola.

Assim como reforçam Brito e Guilherme (2017), uma interface de resistência como a que propomos aqui para o ensino de literatura não deve ser tomada como uma aplicação de um método de LA, mas sim como caminhos possíveis de "deslocamento no escopo epistemológico

desses campos de conhecimento para constituir um amálgama teórico suficientemente complexo e indisciplinar" (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26 - grifo das autoras). Da mesma forma que a LA crítica aqui dialoga com uma postura discursiva para compreendermos os sujeitos e atores envolvidos no ensino de literatura, também contribui para pensarmos práticas e rupturas decoloniais que compreendam a potência transformativa do saber literário na vida dos alunos da escola pública.

A literatura não pode continuar a ser aparelhada como um instrumento de exclusão social e enquanto capital exclusivo das classes dominantes. Enfim, parece um grande desafio, no entanto um importante passo pode ser dado se a leitura integral do texto literário e a compreensão do mesmo por parte dos alunos-leitores forem tomadas como nucleares para a construção de práticas de interação com a literatura em sala de aula. A construção de comunidades de leitores literários no âmbito da escola pública é uma imensa postura de resistência frente a um aparato escolar que, por vezes, reproduz o desejo latente de somente preparar braços para o mercado de trabalho e corpos atender às prioridades de uma sociedade excludente.

Considerações finais

Estes diálogos teórico-metodológicos esquadrinham possibilidades de tomadas de posição para professores de literatura, mediadores de leitura e demais interessados na formação do leitor literário no lugar discursivo da escola pública brasileira. São caminhos que apresentam claramente uma tomada de posição política frente à hegemonia canônica do conhecimento acadêmico, científico e cultural. Estabelecer comunidades de leitores de literatura na escola já representa um fazer decolonial, um ato de resistência frente a um contexto histórico em que o conhecimento e a ciência parecem estar sob ataque ideológico.

Escutar as *Vozes do Sul* é um importante passo para a consolidação de um saber glocal que aconteça e seja valorizado em sala de aula. Nesse cenário, o conhecimento institucionalizado deve dialogar, de maneira responsiva e ética, com os diversos saberes locais que emergem das práticas cotidianas de professores e alunos, relacionados, por exemplo, com seus caminhos pessoais de ensino-aprendizagem, com as crenças e mitos locais, com o contexto sócio-histórico da comunidade escolar e, principalmente, com os processos de exclusão e interdição vividos pelos sujeitos sociais ali inscritos.

Para tanto, é necessário que o professor seja um leitor. Leitor do texto literário, capaz de reconhecer as propostas éticas engendradas pelos autores, de decolonizar os materiais didáticos e enxergar as potencialidades de letramento do texto. Deve, ainda, ser leitor das diversas nuances sociais, históricas e culturais que constituem e atravessam os seus alunos-leitores enquanto sujeito no mundo, bem como saber ler a própria escola, com suas diversas e paradoxais discursividades, que a colocam como um aparelho do Estado.

Se mobilizado com ética e responsabilidade, o texto literário pode fazer circular outros afetos, outras formas de solidariedade, pode contribuir para a construção de recortes de sociedade mais sensíveis ao outro, mais conscientes de suas mazelas, mais capazes de participar ativamente de necessárias transformações e da construção de um mundo melhor.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e Desigualdade: preconceitos em Leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.), **Ler e Navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 139-160.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

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

CANAGARAJAH, S. Introduction. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 13-30.

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

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD**: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2017.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME. Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1, n. 1, p. 17-40, 2013.

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Fúlvio de Moraes. **As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos**: por um resgate do sul global. Revista Páginas de Filosofia, v.4, p, 39-54, dez 2012.

GUILHERME. Maria de Fátima Fonseca. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de (Orgs). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Vol. 3. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

GUILHERME. Maria de Fátima Fonseca. Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Slovo** – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos. Curitiba: Appris, 2011. p. 59-78.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, João Bôsco Cabral dos. **Sujeito e Subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009.

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

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Processos identitários na formação profissional – O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas-SP, Mercado das Letras, 2006.

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

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

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (Orgs.). **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez**. Uberlândia: GPEA: CAPES, 2013, p.11-25.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento**. São Paulo: CEALE/Autêntica, 2007, p.13-20.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Lina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: CLASCO, p.201-246.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-165.

SANTOS, Lucia de Fátima; LIMA, Antônio Carlos Santos de. **Dialogismo e produções responsivas ativas**: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. *Letras & Letras*, Vol. 29, Nº2, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento**. São Paulo: CEALE/Autêntica, 2007, p.245-265.

Recebido em novembro de 2021.

Aceito em fevereiro de 2022.