

© EDITORA SEGUNDO SELO – Salvador-BA.
1. edição – 2021

Conselho Editorial

Ana Lucia Silva Souza
Cleber Lázaro Julião Costa
Denise Carrascosa
Diego Ramon Souza Pereira
Elisangela dos Passos Mendes
Jorge Augusto de Jesus Silva
Lanuza Lima Santos
Luana Silva Bastos Malheiro
Maria Dolores Sosin Rodriguez
Oswaldo Francisco Ribas Lobos Fernandez
Silvana Carvalho Fonseca
Sílvio Roberto Oliveira
Tatiane Pereira Muniz
Ubiraneila Capinan Barbosa
Vanessa Silva dos Santos
Zoraide Portela Silva

Coordenação editorial

Paulo Marcos de Assis Barros

Projeto gráfico

Santiago Fontoura

Revisão

Leona Santy

B862p BRITO, Dislene; SILVA, Gilson.
Práticas Transformativas em Linguagem – Volume 1/
Organizado por Dislene Cardoso de Brito e Gilson Antunes da
Silva. 1. ed. Salvador: Editora Segundo Selo, 2021.
300 p.
ISBN: 978-65-86754-33-9
1. Linguagem 2. Artigos acadêmicos
I. Título

CDD: 418.007

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO LITERÁRIO COM ÊNFASE NAS LITERATURAS LOCAIS

Gilson Antunes da Silva

INTRODUÇÃO

Ao longo dessas últimas décadas, os estudiosos têm se debruçado, de forma sistemática, sobre o conceito de letramento, de modo que ele passou por algumas transformações, adquirindo novos contornos semânticos a partir de diferentes enfoques. Hoje, fala-se em letramento digital, letramentos multiculturais ou multiletramentos, letramento matemático, letramento poético e narrativo, letramento dominante e letramento de resistência, letramento multissemiótico e letramento autônomo, letramento escolar e letramento impresso, letramento intercultural e letramento linguístico, letramento visual e letramento vernacular, letramento literário e letramentos, simplesmente. De acordo com Magda Soares (2010), o termo cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais, e suas definições baseiam-se em uma dimensão que acaba sendo privilegiada em detrimento de outras. Essa proliferação de termos associados ao letramento se dá em virtude das transformações sociais, econômicas e culturais que, por sua vez, impactam na vida cotidiana, sobretudo no que tange às práticas de leitura e escrita. Essa floreação terminológica corrobora a ideia de que o sentido do termo não é estável nem inequívoco; do contrário, ele ganha diferentes acepções, a depender do tipo de raciocínio que se desenvolva, desdobrando-se, assim, em diversas direções.

A palavra letramento entra no cenário educacional brasileiro nos anos 1980 por meio do discurso de especialistas dessa área. Uma das primeiras ocorrências ocorre no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986). Dois anos depois, Leda Verdiani Tfouni publica *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), distinguindo letramento de alfabetização. O terceiro marco foi o livro organizado por Ângela Kleiman, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de 1995. Segundo Magda Soares

(2010), a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que, por sua vez, é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Aí está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Letramento, nesse sentido, é, portanto, o estado ou a condição que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, ou seja, como consequência de terem se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Em síntese, trata-se de usos e práticas sociais da leitura e da escrita, de uma adequada imersão no mundo da escrita.

As abordagens mais recentes do letramento, sobretudo aquelas ligadas ao NEL (Novos Estudos de Letramento) têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, implicando no reconhecimento de múltiplos letramentos (ROJO, 2009). Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser pluralizado: letramentos. Assim, o termo, no plural, aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

Nesse desdobramento, o GNL (Grupo de Nova Londres), em 1996, pensando na pedagogia dos multiletramentos, afirmou a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, sobretudo os resultantes em função das novas tecnologias. Era necessário levá-los em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. Além disso, era preciso considerar também as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que, por sua vez, acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Segundo Roxane Rojo (2012), para dar conta desses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o GNL cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. Os letramentos multiculturais, letramentos múltiplos ou multiletramentos possuem três características principais, de

acordo com Rojo (2012): são interativos e/ou colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade; são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

O letramento literário faz parte desse todo, dessa inserção do sujeito no mundo da escrita, por meio de práticas de produção e recepção de gêneros textuais escritos que circulam socialmente. Segundo Graça Paulino (2001), uma vez que um desses tipos de textos é o literário (que se relaciona ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não pragmática), um cidadão literariamente letrado seria aquele que “cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler” (PAULINO, 2001, p. 117). Tomando esse processo de formação do leitor letrado literariamente como horizonte, objetivo, neste texto, pensar o processo de letramento literário a partir de obras das literaturas locais. Para tanto, apresento oito razões que justificam o trabalho dessas literaturas em sala de aula. Divido o texto em duas seções: uma, de caráter mais introdutório, em que retomo as concepções de letramento literário, sobretudo àquelas desenvolvidas por Rildo Cosson; outra, de feição mais propositiva, em que apresento as oito razões para fazer uso das obras da literatura local para desenvolver as práticas de letramento literário nas escolas. Trata-se de um texto de natureza bibliográfica, fundamentado, teoricamente, em autores do campo da Teoria literária e do Ensino de Literatura.

LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Letramento literário consiste num gesto permanente de apropriação da literatura tomada como trabalho com a linguagem verbal. Rildo Cosson (2014) afirma que, enquanto processo, o letramento é ato contínuo e, portanto, atividade inacabada e permanente. Enquanto apropriação, ele é algo que faz parte da vida do sujeito, pertence a ele como prática que dá sentido ao mundo. Por fim, enquanto apropriação da linguagem literária, o letramento diz respeito ao conhecimento de um modo singular de construir sentidos.

De acordo com Rildo Cosson e Renata Junqueira de Souza (2011), embora o letramento literário seja parte da expansão do uso do termo letramento, ele tem relação diferenciada com a escrita. Em virtude disso, torna-se um letramento singular. Isso se dá em virtude dos seguintes fatores: a literatura ocupa lugar único em relação à linguagem, ao potencializar sua expressividade; o letramento literário proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita já que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma e, por fim, esse letramento precisa da escola para se concretizar, demandando processo educativo específico.

Conforme Rildo Cosson (2012), o letramento literário compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu domínio efetivo. Trata-se, portanto, de um aprendizado crítico da leitura literária e, como tal, uma prática social de responsabilidade da escola. Nesse sentido, está muito além da leitura individual e espontânea praticada pelo aluno. Do contrário, necessita de um processo educativo que forneça ao discente os instrumentos necessários para conhecer e articular, com proficiência, o mundo feito linguagem. Nesse processo escolar, o letramento literário implica uma seleção adequada de textos literários (canônicos, atuais e diversificados), uma leitura literária bem sistematizada e articulada em três etapas (antecipação, decifração e interpretação) de modo que possa formar leitores que se apropriem de maneira autônoma das obras e do próprio processo de leitura de um texto literário, leitores que se posicionem diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.

O letramento literário, na vertente pensada por Rildo Cosson (2012), é perpassado por alguns pressupostos. Segundo o autor, para sua concretização, é preciso que se levem em consideração os seguintes aspectos: tornar a experiência do literário como centro do ensino; propor o letramento e não a mera leitura de obras; não reduzir a literatura ao sistema canônico, mas experimentar a diversidade; construir uma comunidade de leitores, efetivando um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo; executar duas sequências exemplares: sequência básica e expandida como metodologia; ampliar o repertório literário e ofertar atividades de forma sistemática e contínua.

No processo de apropriação do literário nesse trabalho de letramento realizado na escola, considero fundamental que o aluno experimente e vivencie a literatura em suas diferentes funções. Não basta somente incorporá-la como fruição estética ou como saber sobre o mundo, mas é preciso tomá-la em suas várias possibilidades: objeto de prazer e fruição, instrumento de resistência e de denúncia, estratégia de formação e de desenvolvimento humano, objeto artístico que aperfeiçoa nosso olhar sobre o mundo, porta para expansão de nossas fantasias etc. Segundo Antoine Comapgnon (2009), a literatura deve ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. Nas palavras de Antonio Candido (2011), ela “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (p. 182). A literatura, portanto, pode muito e tem papel vital a cumprir (TODOROV, 2010). Cabe à escola oferecer tudo isso de forma sistemática, contínua e prazerosa. O letramento feito com obras literárias locais contribui para o desenvolvimento desses papéis literários, dessa tentativa de formar leitores que compreendam o mundo da experiência humana, que sintam e experimentem as realidades de forma mais sensível e aguçada, que reconheçam as suas potencialidades e percebam a humanidade que existe no outro e nas diferenças.

OITO RAZÕES PARA ELABORAR PROPOSTAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DAS LITERATURAS LOCAIS

Antes de discutir os motivos pelos quais as literaturas locais devem ser usadas no processo de letramento literário, apresento uma definição para o que estou chamando de literatura local. Em linhas gerais, trata-se de obras de ficção (literárias) produzidas por autores/as que fazem parte do território/localidade/município onde a atividade de letramento será desenvolvida. Quanto à ideia de pertencimento ao território (fazem parte do território), isso pode se dar por meio de três aspectos: a origem (o autor nasceu nesse espaço), a residência (o autor reside/residiu nesse espaço quando publicou a obra) e a identificação (o sujeito

não nasceu, nem morou, mas por outras questões, identifica-se ao local e se considera como pertencente a esse espaço). Sigamos para os motivos!

1) Promover o encontro do aluno com seu universo linguístico e cultural. As literaturas locais, muitas vezes, representam aspectos culturais, linguísticos e identitários da realidade de onde emergem¹. Nesse encontro do leitor com seu mundo, as identidades são reforçadas, os laços culturais são sedimentados e a leitura, obviamente, torna-se mais significativa. Para atingir esse objetivo, é preciso que o professor selecione obras locais que cumpram essa proposta, o de trazer, em seu bojo, a representação da realidade local. Obviamente que, na proposta de letramento aqui almejada, o objeto literário não deve ficar restrito apenas ao local. Do contrário, faz-se necessário também estabelecer diálogos da obra local com outra mais abrangente, para que se possam comparar e confrontar os universos nelas representados.

2) Solidificar as identidades locais, ampliando a ideia de comunidade local. A literatura auxilia no processo de construção, dissolução e solidificação de identidades. Isso acontece no confronto do leitor com o texto, quando as subjetividades (a do leitor e as do texto) se deparam com as suas próprias similitudes e diferenças, amarrando ou afrouxando laços de identificação e, consequentemente, (des)enlaçando identidades. Quando esse encontro acontece no texto das literaturas locais, o leitor reconhece-se no seu mundo, na sua linguagem, na sua cultura. O jogo entre as alteridades se dá numa espécie de espelho em que o eu se reconhece e se estranha num outro que é seu semelhante. Desse jogo especular resulta um ego mais seguro de si, mais consciente de sua história e mais solidificado identitariamente.

3) Desmitificar a ideia do autor como sujeito inacessível, protegido por uma aura. Ao trazer para a sala de aula autores das literaturas locais, o professor contribui para que o aluno (re) construa uma imagem do escritor mais próxima de sua realidade, concebendo-o como alguém que participa de seu cotidiano e, por conta disso, experimenta o mundo de maneira parecida com a

1 Nem sempre isso vai acontecer. Literatura local não implica escrever sempre sobre a realidade de onde ela nasce. O escritor é livre para escrever sobre aquilo que lhe é urgente. Nesse sentido, é interessante que, no ato da escolha da obra, o professor atente para esse aspecto. Caso ele queira seguir por essa justificativa, terá que selecionar obra que represente, na linguagem, o mundo do território.

sua. Nesse sentido, a imagem do gênio, do homem inspirado e escolhido perde a sua aura, e o ato da escrita literária passa a fazer mais sentido para o aluno. Durante muito tempo, tem-se atribuído ao escritor “uma aura de criatividade e uma capacidade quase santificada para a originalidade (frequentemente de alcance e qualidade proféticos)” (SAID, 2007, p. 155). Essa imagem, segundo Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2018), está diretamente associada ao processo de criação/produção do texto literário. Entre os poetas gregos e latinos, o autor era pensado como um ser movido por um fenômeno transracional cujo mistério residia no influxo e na manifestação de forças transcendentais, mágicas e ocultas. No mundo renascentista, a imagem do poeta estava envolta por um ar demiúrgico, como se ele fosse um segundo Deus, pois dá forma a coisas que não existem e, por isso, trata-se de um ser que não sabe apenas narrar as coisas, mas que sabe construí-las como um demiurgo. Ainda nesse viés, o Romantismo pensou o autor (o poeta) como gênio, sujeito dotado de dinamismo criador que lhe é intrínseco e conatural e que não promana, como numa epifania, de qualquer entidade transcendente (musa, Deus). Na perspectiva que aqui estamos propondo, o escritor, apesar de possuir a capacidade de se expressar de forma literária, é também um sujeito que vive e partilha do mesmo mundo do aluno, no sentido de pertencer ao mesmo universo cultural, simbólico, político e histórico. Com esse trabalho, fica mais fácil o aluno perceber também que existem autores de todas as idades, de todos os gêneros e raças e, conseqüentemente, isso os aproxima de sua vida.

4) Aproximar o autor do aluno. Ao levar o aluno a perceber que o autor é um sujeito que nasce do mesmo solo que ele e que esse indivíduo comunga dos mesmos universos culturais e simbólicos, o professor, ao utilizar o *corpus* da literatura local para promover o letramento literário com os estudantes, também colabora para aproximar o autor do aluno. Essa aproximação pode ser subjetiva e objetiva. A primeira se dá quando o aluno se identifica com o autor, considerando-o um sujeito importante em sua comunidade, por representar sua realidade em linguagem literária. Nesse sentido, o autor é sua voz, por dizer seu mundo, por traduzir, em palavras, seu imaginário, suas culturas, suas identidades. Há, nesse jogo, um conjunto de identificações, “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação”, como pontua Hall (2014). Nessa atividade, o sujeito está sempre

em construção, pois aí há “sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade” (HALL, 2014, p. 106). Segundo Freud (1996), a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa e está fundada na fantasia, na projeção e na idealização. É, ainda, de acordo com o pai da Psicanálise, ambivalente desde o início, podendo tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém. Portanto, a identificação funciona para criar identidades, para “nos tornarmos quem somos nos identificando com as figuras sobre as quais lemos” (CULLER, 1999, p. 11). A escola promove esse encontro quando propicia a aproximação do aluno com o autor e com seus textos. Já a aproximação objetiva é aquela que se dá por meio do contato físico com o autor, seja de forma casual nos espaços por onde ambos circulam, seja em encontros premeditados, organizados pela escola. Este último deve fazer parte das estratégias de letramento literário quando o escritor deve ser convidado para participar de aulas, de encontros com os alunos, de chás, cafés, série de entrevistas e saraus literários, de forma que, nesses eventos, a aproximação aconteça de maneira mais afetuosa e concreta. Desse encontro físico, além da ampliação do conhecimento sobre aspectos que dizem respeito ao mundo pessoal e literário do escritor, surgem também a admiração, o desejo de ler mais e, quem sabe, a vontade de escrever e produzir textos ficcionais. O encontro físico, além de contribuir para o fortalecimento do encontro subjetivo, pode servir ainda como inspiração para os novos escritores. A identificação funciona aí como cópia do ego da pessoa a quem o sujeito se afeiçoa².

5) Estimular a produção literária discente. O letramento, em suas bases conceituais, implica, sobretudo, a prática da escrita, conforme fica explícito na proposta de Angela Kleiman (1995) para quem o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos. Com o letramento literário, embora a escrita não seja o objetivo primeiro, essa prática não pode ser descartada. Quando se trabalha com obras da literatura local, como foi discutido na proposta anterior, ao aproximar o autor do aluno, o escritor é desinvestido de

2 Para Freud (1996, p. 116), “a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo a aspecto daquele que foi tomado como modelo”.

uma idealização que o coloca num pedestal inatingível e passa a se aproximar da vida do aluno. Isso não quer dizer que o véu da idealização seja retirado; do contrário, investem-se outras formas de projeções, outras maneiras de admiração, não mais como sujeito inatingível. A partir desse laço aí estabelecido, o professor pode estimular a escrita literária do aluno, pois percebe que o ato de escrever não é tarefa apenas para gente especial, iluminada ou inspirada; do contrário, pessoas como ele, que vivem a mesma realidade sociocultural, mesmo gênero ou etnia, estão produzindo literaturas, são escritores e escritoras. Vale uma ressalva: o processo de letramento literário não contempla apenas a escrita de textos ficcionais, mas é atravessado, em sala de aula, pela produção escrita de outros gêneros, como ficam evidentes nas duas propostas de sequências desenvolvidas por Rido Cosson (2012).

6) Valorizar as produções locais. Ao se debruçar sobre as obras da literatura local como *corpus* para o letramento literário, o professor estimula e colabora na valorização dessas obras, quando auxilia na divulgação desses textos. Esse gesto de reconhecimento e generosidade, beneficia tanto o aluno quanto o escritor. Este tem sua atividade valorizada, reconhecida e, acima de tudo, lida e discutida por sua comunidade. Esse reconhecimento do público ajuda a legitimar sua imagem como autor, estimulando o desejo de continuar no ato da escrita. Sabemos dos desafios de se publicar hoje no Brasil, sobretudo para autores iniciantes e residentes nos interiores do país. A prática mais comum, hoje em dia, é a autopublicação, em que os autores pagam pelo processo e vendem suas obras para custear os gastos com a produção do livro. Nesse sentido, quando a escola estimula a leitura de obras produzidas por autores da comunidade, está também incentivando a continuidade dessas publicações, chamando a atenção, de forma indireta, das esferas públicas para um olhar sensível sobre os autores locais. Levar essas obras para a escola diz do nosso respeito por quem pensa nossa realidade, por quem produz a partir de nossa cultura e por quem orgulha nossos municípios com seus textos. Quando reconhecemos as qualidades de um autor local estamos valorizando a nossa história, a nossa cultura, a nós mesmo. No trabalho de letramento literário, esse gesto deve ser empunhado pelas prefeituras locais e pela escola, no sentido de inserir no currículo obras e autores que pensam, representam e valorizam as culturas, as linguagens e as identidades locais.

7) Ajudar a decolonizar o ensino de literatura. O ensino de literatura tem se constituído, ao longo dos anos, como um verdadeiro palco em que são centralizados autores e obras pertencentes ao cânone nacional e, muitas vezes, ao cânone de Portugal. Os livros didáticos do Ensino Médio, até então, trazem a historiografia da literatura brasileira atrelada ao desenvolvimento da portuguesa, como se a nossa estivesse completamente subordinada àquela, sugerindo uma emancipação malograda. E o professor, muitas vezes, apegado a programas e desejoso de cumprilos, negligencia as produções locais, atendo-se somente a essa historiografia enraizada nas práticas docentes. Nessas práticas, não há lugar para as minorias, não há espaço para o autor periférico, o escritor da comunidade. Nesse sentido, é preciso que o docente decolonize o ensino tradicional de literatura, centrado apenas nas obras legitimadas pela crítica. É necessário investir numa pedagogia decolonial voltada para o ensino de literatura, uma pedagogia que, como quer Catherine Walsh (2013), esforce-se por transgredir e focar na ontológico-existencial, epistêmica e cosmogônico-espiritual do poder negação da colonialidade. Faz-se urgente, nesse gesto, voltar-se para práticas pedagógicas que tracem caminhos para, criticamente, ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, apontando uma nova humanidade. “Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo (WALSH, 2013, p. 28). Por meio dessa práxis, é imprescindível decolonizar o ensino e o saber nas aulas de literatura, adotando práticas que valorizem as diferenças, que rompam com o fetichismo epistêmico e que reconheçam a existência de saberes/autores outros. Decolonizar o ensino de literatura perpassa ainda por abrir mão da sedução pelo cânone (isso não implica negá-lo), reconhecer o nosso bovarismo literário e voltar-se também para as produções dos autores que compõem nosso dia a dia interiorano, que falam a nossa língua brasileira com suas variantes, que expressam nosso mundo exterior e que dão vida ao nosso imaginário.

8) Confrontar o cânone e atribuir-lhe outros sentidos. Do grego *Kanon*, Cânone significou, em suas origens, a vareta que servia como instrumento de medida. Posteriormente, passou a significar regra, lei, para, finalmente, designar a lista de autores selecionados, escolhidos. Trata-se de princípios literários que permitem organizar a lista de obras autênticas de um autor, além

de obras consideradas indispensáveis à formação dos leitores. Para Harold Bloom (1995), o cânone tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência e surge a partir de três fatores principais: grupos sociais dominantes, instituições de educação e a tradição crítica. Além disso, o autor alerta para a questão da influência: “como eu faço, por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais”. (BLOOM, 1995, p. 28). Com a emergência dos Estudos Culturais, o cânone passa a ser questionado e novas formas de lê-lo são ativadas. As técnicas de análise literária são aplicadas a outros textos e o texto literário passa a ser considerado como textos de cultura. Segundo Luiz Carlos Moreira Rocha (1997), o cânone, em si, deve ser mantido na condição de paradigma para que não se incorra no erro de mensurar e valorar obras sem nenhum parâmetro. No entanto, ele não deve ser visto como verdade absoluta, sacra ou imperial. Acrescenta ainda que a atual voga multiculturalista não deve enterrar o cânone, nem devem os mentores canônicos julgarem-se intocáveis. Nesse meio termo, o diálogo entre periferia e centro é a posição mais equilibrada, uma vez que a humanidade não pode e nem deve “prescindir da tradição erguida durante séculos, nem fingir que não veem a ascensão de autores e obras que estão emergindo a partir de centros que nunca tiveram o poder de irradiação tão peculiares às nações europeias e aos Estados Unidos” (ROCHA, 1997, p. 23). Seguindo em defesa do não abandono do cânone nos espaços escolares, Ítalo Calvino afirma que a escola deve fazer com que o aluno conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) o discente poderá depois reconhecer os “seus” livros clássicos. Leila Perrone-Moisés (2016) defende o ensino da literatura ancorada nas seguintes justificativas:

Porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado [...] mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque

a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de textos não alcançam. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80-81)

A partir disso, a autora defende a necessidade de se ensinar o cânone, afirmando que a “pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na ‘realidade dos alunos’, redundante em injustiça social” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81). Nesse sentido, oferecer ao aluno somente aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito. Rildo Cosson (2012), em sua proposta de letramento literário, defende a presença do cânone que deve aparecer juntamente com outras obras de caráter atual (obra que tem significado para o sujeito, independentemente do tempo em que foi escrita) e obras diversificadas seja nos gêneros, seja na autoria. O autor concorda com a permanência do cânone, apesar de apontar nele a existência de preconceitos. Entretanto, ele guarda parte da identidade cultural e, conforme Cosson, não há maneira de atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Quando propomos práticas de letramento literário a partir de obras da literatura local, pensamos na continuidade do cânone em sala de aula. Entretanto, ele deve ser confrontado/comparado com obras locais, como forma de o aluno perceber a sua importância na formação cultural e na estruturação do sistema literário. A partir desse confronto, a leitura do cânone e da obra local se torna mais significativa para o educando, pois ele percebe como outros sentidos podem ser construídos. O trabalho, em sala de aula, pode partir tanto do cânone quanto da obra local. O fundamental é que haja o encontro entre ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste texto, apresentar algumas justificativas para o trabalho de letramento literário embasado em obras de

literaturas locais. Sua construção nasce da prática docente com professores em formação no âmbito da Pós-graduação em Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos (POSLET, IF Baiano, Campus Valença), mais especificamente, na disciplina Letramentos, Literatura e Educação de Jovens e Adultos. Ao se propor o desenvolvimento de sequências expandidas com obras das literaturas do Baixo Sul da Bahia, percebi que precisava justificar essa escolha e, recorrendo ao material teórico já produzido sobre letramento, não encontrei nenhum texto que fizesse essa defesa de forma pontual. Nesse sentido, esta minha proposta talvez contribua nessa lacuna, oferecendo aos docentes uma justificativa, ainda que provisória, para esse trabalho com literatura local.

O trabalho com obras das literaturas locais surge como desafio ao docente que por ele enveredar. Ele precisará de apoio para desenvolver sua atividade. O primeiro dele deve partir das gestões locais, sobretudo das prefeituras, que devem oferecer cursos de formação continuada para o letramento e munir as escolas com livros produzidos pelos autores locais. Feito isso, cabe ao docente abrir-se a novas propostas, desejoso de decolonizar sua prática nas aulas de literatura, lançando um novo olhar sobre as obras locais, sobre os autores que não pertencem aos cânones.

Acredito, como Todorov, que a literatura pode muito e que o letramento literário com obras locais precisa ser realizado com mais frequência e com mais precisão. Este texto nasce como esboço para encorajar e justificar essa prática. Que, a partir da prática docente, surjam novas razões, nasçam diferentes motivos para que as obras literárias locais sejam exploradas, e novos leitores sejam formados, alimentados e ressignificados – cotidianamente - pela literatura e suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-93.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. Trad. Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011. Disponível em < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em 15 out. 2020.

_____. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: > <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CULLER, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Becca Produções, 1999.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: _____. Além do princípio de prazer, Psicologia de grupos e outros trabalhos (1920-1922). Trad. Jayme Salomão (Coord.).Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 77-154. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVIII.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-33.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

PAULINO, G. Letramento literário por vielas e alamedas. Revista da FACED, Salvador, n. 5, 2001. p. 117-26.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Mutações da literatura no século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ROCHA, Luiz Carlos Moreira. O cânone ocidental (vide Bloom) x multiculturalismo. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 129, p.13-24 abr./jun., 1997.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: _____; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SAID, Edward W. Humanismo e crítica democrática. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. Teoria da literatura. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2018.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WALSH, Catherine. Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: _____ (Editora). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23- 68, tomo I.