

Literatura de quem para quem? A escola e a produção de presença literária*

Joseane Maytê Sousa Santos Sousa**

Uma biblioteca, um livro, é algo que se oferece,
uma hospitalidade que se oferece.

Michèle Petit

Os estudos acerca dos processos de Letramento têm reafirmado a importância do contato com a escrita até mesmo antes da alfabetização (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009), o que se dá de diferentes formas e viabiliza ao estudante em formação a identificação e autonomia no seu processo de escolarização. Entendemos aqui os letramentos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Em diálogo efetivo com os letramentos múltiplos, discutidos pela pesquisadora Roxane Rojo, que atribui uma perspectiva sociocultural às práticas de letramento com efetivo objetivo de inclusão social, a pesquisadora e professora da Universidade Federal da Bahia, Ana Lúcia Silva Souza, discute os Letramentos de Reexistência, os quais

mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

A escola, no entanto, em que pese o avanço dos estudos acerca dos letramentos, que geram uma nova compreensão a respeito da língua e de seu ensino, segue, muitas vezes, utilizando-se de pedagogias destoantes desse entendimento, por prestigiar os saberes e linguagens construídos em processos formais de aprendizagem,

* Este artigo é uma versão ampliada da comunicação apresentada no VI Encontro de Leitura e Literatura da Universidade do Estado da Bahia (ELLUNEB), realizado em outubro de 2019, em Salvador, Bahia.

** Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: jms.educadora@gmail.com.

em detrimento daqueles carregados de cotidiano, de contextos e da trajetória de grupos sociais dos quais os estudantes fazem parte.

Esse artigo toma de empréstimo esses conceitos para propor uma discussão sobre a escola, seus impasses no que diz respeito ao acesso e ao ensino de literatura, e a produção subversiva de uma escrita de resistência.

A escola, um lugar de humanização

Pensar os letramentos de reexistência e, portanto, as situações cotidianas do uso da linguagem para além dos muros da escola é validar a formação de leitores e escritores em potencial, proficientes, cujas práticas letradas abarcam a oralidade, o corpo, o gesto, e, também, a língua escrita, o que implica diferentes políticas inclusivas e posturas dentro do universo escolar.

A língua, esse instrumento de poder, ainda hoje é ensinada como objeto de dominação para ascensão social, prevendo, pois, a superioridade linguística de uma parte da sociedade de que dela dispõe. Tal divisão de classes está exposta não apenas no currículo e, como consequência, naquilo que é ensinado, mas, ainda, na seleção do que é lido, seja nos fragmentos de textos selecionados nas coletâneas dos livros didáticos que chegam às escolas públicas, seja pelos livros adquiridos por programas de acesso ao livro e à literatura, que chegam às bibliotecas escolares. Magda Soares (2004), discutindo sobre as condições sociais da leitura, analisa negativamente a influência desta divisão para o processo de ensino-aprendizagem, pois esta respinga na segregação de livros, jornais e revistas específicas para cada classe social.

Isso, por sua vez, nos leva ao diálogo com Antonio Candido, escritor e crítico paulista, que, em texto intitulado “Direito à literatura”, trata dos direitos humanos e da consciência e reconhecimento do direito a bens fundamentais por aqueles que não desfrutam deles, como moradia, vestimenta, alimentação. Em dado momento, questiona o autor se o mesmo direito seria legitimado em se tratando do acesso à literatura, à arte: “o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2011, p. 172).

É transgressor, subversivo pensar nisso sobretudo em uma sociedade como a brasileira, apoiada em desigualdades, cujos sistemas as mantêm e delas se alimentam, como ocorre também no sistema educacional, que foi e ainda é, em grande medida, usado como instrumento para manutenção de assimetrias.

Conceituando bens fundamentais, chamados de incompressíveis na discussão levantada por Candido – a qual é abarcada e mencionada pelo Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL (MARQUES NETO, 2010) – como aqueles que asseguram a integridade não somente física, mas também espiritual, poderiam a arte, a literatura, entrar neste seleto rol de bens? A literatura, manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, é necessária para o equilíbrio da sociedade,

indispensável para a sua humanização, para o seu levantar de cabeça, para o seu respirar, assim “frui-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético” (CANDIDO, 2011, p. 180).

Ao contrário do ensino da língua, que sofre alterações e se amplia (basta pensarmos que saímos do ensino da gramática descontextualizada e chegamos à compreensão dos gêneros que circulam em nossa sociedade) junto aos letramentos como prática social, a literatura segue sem lugar ou relegada a um lugar de desprestígio dentro da escola, desprezando-se a sua potência para a apropriação da leitura e da escrita, que via de regra, estão entre nossos maiores déficits hoje em dia, dentro da educação. Chegamos, pois, ao andarmos junto à língua e aos letramentos, à literatura, lugar fim dentro deste artigo.

Se voltarmos a Candido (2011), no texto já citado, que nos apresenta à literatura como potência humanizadora, podemos concluir que há algo muito equivocado nesse não lugar para o literário dentro das escolas, sobretudo as públicas, dentro das quais, segundo Louzano (2013), os estudantes negros lideram os números de evasão e fracasso escolar, os mesmos negros que lideram os índices de pobreza dentro do Brasil. Podemos então nos perguntar: de que humanização estamos falando?

A miséria atinge sobretudo a população negra, com escolarização incompleta, interrompida, que precisa escolher entre estudar ou trabalhar para não passar fome, conforme apontam os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2018. Quem vive a educação básica, quem sente que barriga vazia de menino é inquietação; que quietude demais de menina é, muitas vezes, denúncia; que olhar distante ou barulho demais têm muito mais do que peraltice de criança, sabe o que significa desumanização, mas sabe, também, que estar em sala de aula todos os dias é fazer pesquisa no cotidiano, é enxergar e ouvir pessoas, é, sobretudo e ainda, motivar e investir na leitura e na escrita literária como potência humanizadora do criar, existir e resistir.

Não parece desumanizador falar de déficits de aprendizagem quando às escolas faltam o mínimo de estrutura, condições de trabalho ou alimentação de qualidade para os estudantes? Não parece desumanizador falar de evasão quando não resta escolha aos estudantes em distorção idade-série (as chamadas etapas) que precisam trabalhar e desmotivam-se pelo acúmulo de anos de repetência? Não parece desumanizador dizer que os alunos “não gostam de ler”, esse jargão que parece hino em todas as salas de professores por onde quer que se vá, quando esses mesmos estudantes não se identificam com a linguagem, personagens, lugares ou omissões de autorias aos quais são submetidos nessas leituras? Não é desumanizador ofertar aos estudantes das escolas públicas identificação negativa com os conteúdos escolares?

A população negra é, além de líder de evasão e fracasso escolar, o principal público dentro das nossas escolas públicas no Brasil. Não é desumanizador pensar que a essa população, já tão segregada e excluída, é negado o direito à leitura literária? Não é desumanizador deixar de oferecer livros a esses jovens e a essas crianças? Não é desumanizador deixar de apontar a estes a literatura como lugar de sobrevivência, de resistência, de luta, de criação e de poder?

Se “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 180), se a literatura proporciona humanização, precisa, dentro do ambiente escolar, rasgar espaços para o ensino da leitura e da escrita literárias, espaços para a produção de vida, de criação, existência e resistência.

Em artigo sobre propostas didático-metodológicas para o ensino da literatura nas escolas, a pesquisadora Maria Amélia Dalvi (2013) nos leva a refletir sobre a ausência de experiências de leituras literárias nas escolas. O ideal, segundo a autora, seria que nós, professores – sobretudo os de língua portuguesa – pensássemos o ensino da literatura enquanto experiência de leitura e reflexão acerca da leitura, aquilo que pode ser mediado dentro do espaço escolar e que tem uma dimensão singular, pois esse movimento de experiência individual habilita o leitor, o autoriza ao diálogo com o autor-texto, podendo gerar novos textos, escritas de leituras, tornando o aluno potente produtor de textos. Afirma Dalvi:

Trazemos algumas contribuições para os professores, na expectativa de que, muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura (DALVI, 2013, p. 69).

Essa proposta nos é muito cara, pois não há forma mais legítima de rasurar a ausência de representatividade, identificação e reconhecimento identitário dentro das leituras partilhadas em sala de aula – como já falamos, ancoradas nas omissões de autores negros dentro dos livros didáticos (o guia, muitas vezes, das práticas de leitura na sala de aula), em personagens estereotipados dentro do cânone apresentado – do que promovendo a escrita que parte do corpo do educando, este sujeito leitor crítico, consciente, que argumente sua recepção, inventa espaços, e que se diga por meio da criação de seus próprios textos literários, o que não significa texto escrito exclusivamente e “excluídamente”.

Segue sendo desumanizador implicar o ensino da língua e, portanto, da leitura e da escrita dentro da escola, sob a égide de um padrão normativo que desconsidera e desprestigia a diversidade linguística e as muitas formas do dizer-se. Acerca disso, argumenta Souza:

para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia (sic) e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer.

As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (SOUZA, 2011, p. 40).

Outra maneira de rasurar os espaços e as relações de poder dentro das unidades escolares é via reconhecimento identitário dentro das obras literárias. Não aquelas obras demarcadas dentro do cânone, que não se absteceu da diversidade, mas aquelas que possibilitam novas representações, novas vozes acessíveis aos estudantes, de maneira que não apenas se vejam legitimamente representados, com autores com autoridade para falar por eles, mas que também se sintam contemplados e motivados ao fazer literário.

Se a escola propiciar o encontro com leituras literárias, a sua experimentação, a sua vivência, pode igualmente favorecer a formação de leitores e de escritores em potencial, corpos em busca da sua autoria, “com vontade de fazer/dizer” (COSTA, 2018, p. 11), que ocupem os espaços dos acervos com seus próprios livros (“mesmo que seja necessário criar a escola que se lhes afigura”) e que se sintam aptos a serem o que quiserem ser e, para isso, nós, professores de língua portuguesa, desse valioso instrumento de transformação social, de poder, somos essenciais.

Espaços de leitura, quando utilizados de forma inventiva, e acervos escolares, quando mediados por professores implicados em desconstruir estereótipos e em promover lugares de fala e acesso a vozes plurais, podem efetivamente fomentar transformações sociais. Apropriar-se da leitura do texto literário e autorizar-se a dizer-se é sim, nesses tempos de tantas negações de direito, resistência, e mais que isso, é afirmação de existência.

Por que, então, esses espaços de leitura continuam sendo depósitos de acervo, espaço de literatura dentro da caixa, literalmente e metaforicamente falando? Por que a maioria dos livros que chegavam às escolas – por exemplo através do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE (BRASIL, 2014), suspenso há anos – ainda continham uma quota absurda de omissão da diversidade étnico-racial entre os autores das coletâneas?

Por que seguimos marginalizando dentro das unidades escolares e dos currículos os espaços da oralidade e de suas narrativas e suas performances? Por que seguimos priorizando textos que pouco dialogam com as perspectivas de mundo dos nossos estudantes?

Não é novidade para nenhum de nós que, desde sempre, no Brasil, o acesso a livros, à leitura, mais ainda à literatura e a bens culturais sempre foi privilégio de poucos, por isso mesmo foi necessária a criação de ações e políticas públicas que democratizassem o acesso a livros. Infelizmente, com a descontinuidade dos governos, programas como o PNBE, que distribui acervo para as bibliotecas escolares estão suspensos, cuja proposta, como salientou o professor Carlos No-

vais, durante a roda de conversa acerca das Políticas do Livro e da Leitura no VI ELLUNEB, encontro do qual emerge esse artigo, contemplava não apenas a continuidade desta distribuição, mas também a formação de mediadores da leitura literária, para que se desse, de fato, a efetiva formação de leitores.

Com essa descontinuidade temos, portanto, dois movimentos violentos de negação de direitos: primeiro porque a escola é, quase sempre, o único ambiente em que os nossos estudantes têm contato com o livro, já que por vezes o lar não é um ambiente letrado; segundo, porque a formação do professor/mediador da leitura é indispensável, já que o leitor em formação precisa ser preparado para a experiência, para a reflexão acerca da leitura literária, como nos aponta Dalvi (2013).

Para exemplificar essa constatação de negação de direitos, citamos alguns projetos de colegas professores de língua portuguesa, apreciados durante um curso de formação para professores da Educação Básica no Canadá, cooperação entre a CAPES e o *Colleges and Institutes Canada* (CICan), a partir dos quais se tem a evidência da continuidade de muitos acervos dentro das caixas em que chegam. Um dos colegas, professor de língua portuguesa da cidade de Cristinápolis, Sergipe, propõe o uso de um aplicativo chamado "Guardião do livro", para que as obras digitalizadas por ele mesmo possam circular por meio de um tablet entre os alunos; outra colega, da cidade de Recife, Pernambuco, propõe a criação de gaiolas literárias, livros organizados em gaiolas abertas e espalhados pela escola, frutos de doação, para fazer com que a leitura possa circular.

Outro projeto, da articulista em questão, gira em torno de um problema real numa escola, que possui como parte da sua estrutura uma biblioteca e uma sala de leitura – equipada através de uma das ações do projeto "Leitura no Campo", realizado pela Rede Educare e pela Bayer, com o objetivo de formar leitores em comunidades com pouco acesso à literatura. Os dois espaços de leitura, no entanto, encontram-se sempre fechados, por um ciclo que se inicia na falta de recursos humanos para organização, tornando esses ambientes subutilizados, e culminando com a degradação de todo acervo disponível.

O mais desumanizador, para usar a palavra que nos foi tão cara neste trabalho, é que os livros, esses que deveriam fazer girar a produção de vida, de mão em mão, alcançando não somente os estudantes, como também os pais, irmãos, vizinhos etc., que igualmente não possuíram lares letradores disponíveis durante sua formação leitora, seguem guardados a sete chaves, como se não pertencessem exatamente a quem pertence: os estudantes e a comunidade, o que é claramente expresso no guia entregue junto aos livros que normatiza o uso do espaço de leitura cedido à unidade escolar.

Aos estudantes, majoritariamente negros e moradores da periferia, são negados diversos direitos básicos, com absoluta prioridade, preconizados por nossos documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente: direito à alimentação, ao

lazer, à cultura, à dignidade etc. A esses jovens são novamente negados direitos humanos fundamentais e inalienáveis, a eles é negado o direito à literatura, à arte.

A formação de leitores do texto literário, nesses casos, é, no mínimo, fragilizada. E, por vezes, nós, professores, imersos nos currículos que precisam ser esgotados e nos materiais externos que nos chegam com prazos acirradíssimos, negamos ao texto literário um lugar que, na verdade, ele nunca teve em sala de aula, o de centralidade. Mantém-se, assim, práticas burocratizadas, que priorizam o estudo formal da língua dentro da literatura e mais afastam os estudantes do universo literário do que aproximam, como afirma Michele Petit (2011), autora da epígrafe deste artigo e que nos aponta o caminho da humanização, ao qual acrescentaríamos, ousadamente, não apenas a oferta do livro, mas o incentivo à produção escrita.

Literatura, um lugar de existências e resistência

A literatura, essa manifestação universal de todos os homens, necessária para o equilíbrio da sociedade, indispensável para a sua humanização, como bem disse Candido (2011), é um instrumento consciente de luta, de defesa de ideias, confrontando a restrição de direitos, pondo à mesa a provocação de mudanças sociais reais por questionar as posições sociais e as relações de poder preestabelecidas, sendo essencial para a formação das identidades e para o combate às formas de preconceito dentro do espaço escolar. É, assim, direito de todo indivíduo ter acesso a ela e dela ser igualmente produtor. E aqui traremos à discussão o nosso terceiro e último ponto, a produção de literatura.

Jovens leitores e produtores de textos literários dentro da escola pública são capazes de realizar as devidas movências entre centros e margens, são capazes de promover revoluções. Por isso é tão necessário o trabalho com a leitura literária, experiência e reflexão acerca da leitura do texto literário, que nada tem a ver com periodização ou fragmentos dispostos no livro didático, o que precisa ser mediado, gerando uma dança singular entre os textos-mundos dos autores e dos estudantes.

É justamente esse movimento de experiência de contato com autor, texto, objeto-livro, contextos, cores, texturas, que não somente afeta o corpo do sujeito-leitor, como também o autoriza ao diálogo com aquilo que lê, que desperta a identificação e a produção de novos textos, escritas de leituras, tornando o estudante um sujeito-autor.

Para que esse contato seja ainda mais potente, os nossos educandos precisam, também, viver o reconhecimento das diversas e plurais vozes de autores, gerando identificação com as questões existenciais discutidas, tais como a subversão, a morte, o amor, o sofrimento, a amizade, para que sintam-se lendo a si mesmos, se vejam representados.

É significativo ler com os estudantes *O fazedor de velhos*, do Rodrigo Lacerda, e mostrar que alguém que não gostava de ler se torna escritor. É muito significa-

tivo ler com os educandos *O homem que sabia ler as pessoas*, do João Carrascoza, e notar a empatia diante da ausência paterna. É muito significativo trabalhar a leitura literária do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, e ver a emoção nos olhos de meninos de 16 anos, aqueles em distorção idade-série, com histórico de repetência, que a escola põe à margem e cujos discursos repetem exaustivamente que estes “não entendem nada”, e vê-los compreender o fundo da panela da qual “subia cheiro algum”, como narrado no conto.

É, ainda, muito significativo experienciar a leitura literária de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e ver o quanto os meninos se sentem motivados ao saber que a narrativa da escritora é uma “história real”, exemplo de que eles também podem ser o que quiserem e decidirem ser. É significativo, também, ler o conto “Alecrim, do Zanga” de Davi Nunes, escritor baiano, jovem e negro, e disparar dentro da sala de aula uma discussão potente sobre violência policial, realidade periférica e intervenções na sociedade, o que reverbera na produção de *slams*.

Em ambas as situações a literatura humaniza, tensiona, sendo direito de todo indivíduo ter acesso a ela e dela fazer parte. Isso nos remete à democratização da literatura, termo usado por Regina Dalcastagnè (2012, p. 20), para quem esta seria uma das soluções possíveis para a grande perda que se vive na literatura quando se trata de diversidade, de pluralidade de perspectivas sociais, já que, em que pese seu empenho de representar as vozes dos grupos sociais minoritários, à margem do universo do fazer literário, a literatura ainda não é “suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 18).

Democratizar a literatura, portanto, não é apenas pensar nela como bem fundamental, cujo acesso é direito de todos, ou pensar em programas que distribuam acervos, com ou sem a promoção da formação de mediadores que formem leitores de literatura, mas é democratizar e autorizar a literatura para que todos possam ter a ela acesso e autorizar-se para dela serem produtores, cujo fazer literário precisa contemplar as diferentes formas do dizer do sujeito-autor.

É inegável a importância da apropriação da língua dominante, sobretudo da escrita, para a produção literária, ainda que não somente dessa modalidade estejamos falando. Mas já não cabe dentro do cenário educacional a manutenção de discursos e práticas excludentes, já que concluímos pela compreensão dos letramentos enquanto prática social e inclusiva. A escola deve ser, portanto, o lugar para a humanização, para a oportunidade, para a emancipação dos sujeitos, reafirmando seu papel transformador e integrador, e a literatura é, sem dúvida, um instrumento eficaz para isso, uma resposta ao racismo e à exclusão social.

Por fim, consideramos que produzir literatura é afirmar a existência, é construir presença, é resistir, tal como fez a Carolina Maria de Jesus, que não abriu mão do direito de contar a sua história, do direito à literatura: “uma palavra escrita não pode ser apagada, por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e que seja de

boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas. Não, senhor, ninguém pode apagar as palavras que eu escrevi” (JESUS, 2001).¹

Referências

BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36015-literatura-fora-da-caixa>. Acesso em 5 dez. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3ao-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em 7 nov. 2019.

COSTA, Suzane Lima. *O corpo-autor*. Salvador: Boto-cor-de Rosa/Paralelos13, 2018. (No prelo).

DALCASTAGNÈ, Regina. O lugar de fala. In: DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território conquistado*. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 17-48.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Ângela Bustus Romero de. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Bustus Romero de (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MARQUES NETO, José Castilho (org). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco-es/sistema-estadual-de-bibliotecas-publicas/leituras-recomendadas/96_PNLL_textos_e_historia_2006-2010_v1.pdf. Acesso em 4 nov. 2019.

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Tradução de De Rafael Segovia, Diana Luz Sánchez. México: FCE, 2011.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 11-

¹ Breve biografia da autora Carolina Maria de Jesus, interpretada por Ruth de Souza. Parte do programa Heróis de Todo Mundo, exibido na TVE em homenagem às grandes personalidades negras da nossa história. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=sPI9bdgMUnA>. Acesso em: 04 jun. 2020.

133, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/205/236>. Acesso em: 6 nov. 2019.

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

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

Recebido em 29 de janeiro de 2020.

Aprovado em 1º de março de 2020.

Resumo/Abstract/Resumen

Literatura de quem para quem? A escola e a produção de presença literária

Joseane Maytê Sousa Santos Sousa

O presente artigo visa discutir de forma crítica e pessoal a produção de literatura dentro das escolas, agente letrado por excelência. Inicialmente é feita uma apresentação acerca dos conceitos de letramentos como prática social, que promove a inclusão social. Em seguida, são apontados diversos exemplos e juntamente com eles questionamentos acerca da negação de direito à literatura dentro das unidades escolares públicas, sobretudo à população negra que dela faz parte, o que contraria à proposta humanizadora do trabalho com a leitura de literatura. Por fim, é apresentada a produção da literatura pelos estudantes como potência de existir no mundo e dizer-se, portanto, enquanto resistência, o que dialoga com o tema do VI Encontro de Leitura e Literatura da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), cujo tema central foi Direitos Humanos, Leitura e Literatura: Criar, Existir e Resistir.

Palavras-chave: escola, leitura, escrita, letramentos, literatura.

Literature; by whom and for who? The school and the production of literary presence

Joseane Maytê Sousa Santos Sousa

This article aims to critically and personally discuss the literature production within schools, literary agent par excellence. Firstly, a presentation about the concepts of literacy as a social practice is promoted, which promotes social inclusion. Then, several examples are given and, together with these, there is an analysis of

the denial of the right to literature within public school units, especially as it affects the black population that is part of it, which contradicts the humanizing proposal of the work of reading literature. Finally, the production of literature by the students is presented as a power to exist in the world and, therefore, as resistance, which dialogues with the theme of the VI Meeting of Reading and Literature of UNEB (Bahia State University). The central theme was Human Rights, Reading, and Literature: Creating, Existing, and Resisting.

Keywords: school, reading, writing, literacy, literature.

¿Literatura por quién y para quién? La escuela y la producción de presencia literaria

Joseane Maytê Sousa Santos Sousa

Este artículo tiene como objetivo discutir crítica y personalmente la producción de literatura dentro de las escuelas, como agente literario por excelencia. En primer lugar hacemos una presentación sobre los conceptos de alfabetización como práctica social, que promueve la inclusión social. Más adelante se señalan varios ejemplos y, junto con ellos, se lanzan preguntas sobre la negación del derecho a la literatura dentro de las unidades de las escuelas públicas, especialmente la población negra que forma parte de ella, lo que contradice la propuesta humanizadora del trabajo con la lectura de literatura. Finalmente, la producción de literatura por parte de los estudiantes se presenta como un poder para existir en el mundo y, por lo tanto, como una resistencia, que dialoga con el tema del VI Encuentro de Lectura y Literatura de la UNEB (Universidad Estatal de Bahia), cuyo tema central fue: Derechos humanos, lectura y literatura: crear, existir y resistir.

Palabras clave: escuela, lectura, escritura, alfabetización, literatura.