

O letramento literário: a literatura escolarizada

Literary literacy: school literature

Alyne de Souza Jardim

 Mestranda em Letras - Universidade Federal do Tocantins, Estudante de Pós-Graduação, Tocantins, SP, Brasil.

alyne.jardim@mail.uft.edu.br

Irma Galhardo

 Mestranda em Letras - Universidade Federal do Tocantins, Estudante de Pós-Graduação, Tocantins, SP, Brasil.

irmagalhardo@hotmail.com

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

 Pós-Doutor em Educação - Universidade de Campinas, São Paulo, SP, Brasil

juliano.casimiro@uft.edu.br

Resumo: Pretende responder à questão: Quais as prováveis implicações para as iniciativas com foco no letramento, se o aceitarmos enquanto práticas culturais, cotidianas, históricas e socialmente contextualizadas? Vinculamos o letramento às diversas esferas da vida social, considerando-se os aspectos regionais para seu desenvolvimento, na direção do Conhecimento Local, com fins de se construir um conhecimento emancipatório, almejado em algumas proposições dos Estudos Culturais, como em Boaventura de Souza Santos. A noção de letramento operada neste artigo é aquela que pode ser extraída das proposições da Base Nacional Comum Curricular em articulação com a noção de Letramento de Magda Soares e Rildo Cosson. Sobre a noção de letramento, trabalhamos, ainda, com a ideia de contextualização entre literatura e vivências do aluno, defendida por Lajolo, e do regionalismo, abordado por Ligia Chiappini. Resulta que a literatura vai além da fruição estética, possibilita a formação política, ideológica, cultural e a emancipação do ser humano.

Palavras-Chave: Literatura. Letramento. Estudos Culturais. BNCC.

Abstract: We intend to answer the question: What are the probable implications for literacy initiatives if we accept them as cultural, daily, historical and social contextualized practices? We link literacy to the various spheres of social life, taking into account the regional aspects for its development, in the direction of Local Knowledge, in order to build an emancipatory knowledge, sought in some proposals of Cultural Studies, as in Boaventura de Souza Santos. The notion of literacy operated in this article is one that can be extracted from the propositions of the National Curricular Common Base in articulation with the notion of Letters by Magda Soares and Rildo Cosson. In addition to the literature review on the notion of literacy, we work with the idea of

contextualization between literature and student experiences, defended by Lajolo, and regionalism, addressed by Ligia Chiappini. It results from the proposed theoretical articulation that literature goes beyond aesthetic fruition, makes possible the political, ideological, cultural formation and the emancipation of the human being.

Keywords: Literature. Literacy. Cultural Studies. BNCC.

Introdução

Este artigo surge no contexto do componente curricular Estudos Culturais do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, cursado pela primeira e segunda autoras e ministrado pelo terceiro autor deste texto. A propositiva inicial é a articulação entre as discussões empreendidas durante o componente curricular e as pesquisas de mestrado de cada uma das duas últimas autoras. Tal articulação nos leva a constituir e tentar responder a questão: Quais as prováveis implicações para as iniciativas com foco no letramento, se o aceitarmos enquanto prática cultural, cotidiana, histórica e socialmente contextualizada? Partimos, inicialmente, para a busca de resposta à problemática analisando como a questão dos letramentos se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a necessidade das mais diversas formas de letramentos. A busca, segundo o documento, deve ser por propiciar à pessoa capacidade de leitura e escrita de modo mais significativo, de maneira a desvelar conhecimentos sobre o mundo e sobre os modos de ocupação da pessoa nesse mundo. O processo em questão deve receber ênfase especial no período de alfabetização.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 65-66).

A base trata ainda da necessidade de se articular o letramento da letra e do impresso (contos, jornais, artigos, entrevistas etc..) com os novos letramentos provenientes do advento da internet e dos meios digitais de comunicação, expressão e de habitação do mundo. A inclusão dos letramentos digitais nas preocupações escolares amplia a necessidade de se construir com os alunos conhecimentos que lhes permitam explorar conscientemente as diferentes linguagens (artísticas e não artísticas) para fins comunicacionais diversos. Segundo o documento,

Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que



toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2017, p. 68).

A premissa que sustenta a necessidade dos multiletramentos nas propostas educacionais é a da pluralidade/diversidade cultural. As diversas manifestações da língua portuguesa no Brasil, bem como das diferentes línguas e suas variações, e ainda das numerosas variações de linguagens brasileiras, precisam ser contempladas nesse processo de letramentos. Como afirma Woodward (2014) a constituição identitária depende dos sistemas de linguagem para ganhar sentido. O que implica dizer que quanto mais plurais forem os processos de letramento das pessoas, mais vastos tendem a ser seus exercícios e práticas identitárias.

É à relação da pessoa com o mundo que se volta prioritariamente a necessidade dos multiletramentos. Se é importante que a pessoa seja capaz de desenvolver habilidades cada vez mais intensas de leitura de texto de alta complexidade, é ainda mais importante adentrar o campo das discussões sobre os novos modos de criação da língua e das linguagens em seus diferentes contextos e condições. Pensar uma comunidade indígena bilíngue com pequeno desenvolvimento tecnológico em relação à cibercultura, por exemplo, exige estratégias de leitura diversas daquelas que se teria em uma comunidade de surdos altamente envolvidos com a cibercultura. Isto porque os modos de utilização e cruzamento de linguagens percorrem caminhos muito diversos nos dois casos. E, ainda, apresentam especificidades comunicacionais que lhes garantem incorporações de estratégias expressivas que tendem a lhes caracterizar, como um dos traços identitários, enquanto grupo. Tal ideia se aproxima da noção de letramento proposta por Soares (1999) e Cosson (2006), na direção de ser o letramento um ato político e social capaz de transformar a vida da pessoa e de emancipá-la.

As dimensões políticas e sociais dos multiletramentos estão resguardadas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 87), por meio da necessidade explicitada no documento de que se reconheça a inserção dos processos de letramentos na vida da pessoa “como práticas situadas em eventos motivados”. Não se trata apenas de aceitar que o letramento está implicado na vida cotidiana, mas sim de propiciar desenvolvimento de competências pessoais e sociais que favoreçam avanços para e dessas práticas situadas. A possibilidade desses avanços se daria na medida do desenvolvimento da habilidade de produção, leitura e relação com gêneros multissemióticos e hipermediáticos, para usar dois termos da BNCC.



Por outro lado, ao tratar das práticas de linguagem em Língua Portuguesa para o período do 6º ao 9º ano, a BNCC assevera a necessidade de se manter o foco principal no letramento da letra, ainda que se preocupe com a manutenção do foco na diversidade das manifestações das linguagens.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (BRASIL, 2017, p. 154).

A pluralidade dos letramentos nessa dimensão acaba sendo mais urgentes em outras áreas de conhecimento que não a Língua Portuguesa. Enquanto essa deverá priorizar o letramento da letra, como já explicitamos anteriormente, as artes deverão se dedicar à ampliação da noção de letramento, ao incluir nos processos as comunicações não verbais, e caberá às áreas de ciência e da natureza o letramento científico. Ou seja, ainda que se reconheça à necessidade dos multiletramentos na vida digital contemporânea, o componente curricular Língua Portuguesa, mesmo frente às vastas possibilidades de utilização das experiências estéticas, políticas e sociais da Literatura, mantém-se prioritariamente vinculada à uma dimensão técnica do conhecimento da língua (letramento da letra). Nessa direção, vale ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017) sequer aponta alguma perspectiva para o trabalho com o letramento literário. Ou seja, o documento ainda discute de forma bem escassa a questão da literatura, pois associa as reflexões sobre o ensino de literatura a dimensões tais como: linguagem e língua portuguesa. O que faz a literatura ocupar mais uma vez lugar periférico nas discussões e práticas formativas na educação institucionalizada.

O letramento literário

Segundo Cosson (2006, p. 15), ao corpo físico somam-se “um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante”. Nessa direção a diferenciação de si em relação aos outros se dá em grande medida pelos modos pessoais de constituir, exercitar e significar cada uma dessas dimensões da nossa corporeidade.

Sabemos que a dimensão linguagem do corpo é parcialmente constituída por palavras, ainda que não restrita a elas. A díade corpo-linguagem estará diretamente vinculada à díade pensamento-linguagem. Produzimos enunciados pertinentes às diversas situações de uso da língua, tanto na forma oral como escrita. As relações sociais possibilitam que os falantes de uma língua construam

sentidos para as experiências de suas vidas cotidianas. Mas também os textos nos servem de amparo às significações que sustentam nossas ações. Ou seja, na cultura ocidental, a palavra grafada é fundamental nas negociações humanas. Foi a partir dela que se tornou possível registrar conhecimentos, saberes, histórias e nossas memórias. Nas palavras de Cosson (2006, p. 16), “a escrita é, sim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”.

O código linguístico, seu domínio e manutenção são cruciais para manter o conhecimento e preservar informações. Esse que já foi um código bem restrito, dominado por uma elite erudita, com o passar dos anos, tornou-se essencial para a formação das pessoas, independente da classe socioeconômica. Mesmo assim, continua sendo um poderoso marcador dos poderes econômicos e políticos de classes específicas sobre pessoas, se considerarmos, por exemplo, que é a partir do domínio da escrita que adentramos no universo científico, tecnológico e cultural. Isso sem falar das atividades cotidianas como ler revistas, manchetes de jornais, placas nas rodovias, outdoors, comunicações com outras pessoas por e-mails, bilhetes, notas, observações, atividades profissionais diversas que dependem do contato com a palavra grafada etc. Caso a pessoa não conheça minimamente o código linguístico predominante em uma sociedade, ela ficará a margem de diversas esferas sócio-políticas. Saber utilizar e dominar o código linguístico é também tornar a pessoa capaz de ler o mundo à sua volta, com possibilidade de conscientização da realidade que a circunda.

Nessa direção, vale ressaltar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta provoca a continuidade da leitura daquela” (Freire, 1981, p. 37).

Segundo Paulino & Cosson (2009, p. 70):

É importante enfatizar que essa experiência se passa tanto no plano individual quanto social, pois o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidade à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer.

Ler não se restringe a um processo mecânico de decodificação das palavras ou atribuição de significados a palavras isoladas. O ato de saber ler implica não apenas em ter acesso às informações, vai além, é a capacidade de promover reflexões e aprimoramento do senso crítico sobre o que é lido para então gerar conhecimento. É através da leitura e interpretação de textos que se compreende os direitos e os deveres reservados às pessoas no âmbito social, sendo que o desconhecimento ocasiona o cerceamento dos direitos mínimos da pessoa em seus exercícios de cidadania.



A escrita e a leitura de registros, documentos e narrativas possibilitam a apropriação de bens culturais, a preservação, disseminação dos acontecimentos históricos e os costumes de um (alguns) povo(s); ainda, transmitir e questionar valores sociais, morais e culturais disseminados de geração em geração. Nessa direção “[...] dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (COSSON, 2006, p.16).

Talvez as palavras de Lajolo (1996, p. 28), nos permitam deixar ainda mais evidente em nosso discurso a importância de se pensar o poder político que circula nas práticas literárias:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

Nessa mesma direção, e agora nos centrando na instituição escolar, Cosson (2009, p. 23) esclarece que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” A escola é a via de acesso para o conhecimento institucionalizado; ela intermedia as relações do conhecimento com as pessoas e das pessoas entre si, já que a escolarização é obrigatória no Brasil nos primeiros anos de vida. No contexto escolar, portanto, as transformações das práticas de letramentos devem estar sempre vinculadas às necessidades e mudanças da vida cotidiana das pessoas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 490),

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor).

Portanto, é papel da escola, além de promover o desenvolvimento de habilidades e competências relativas ao uso da linguagem, estimular a leitura crítica de informações, e opiniões, elaboração e defesa de argumentos, articulação e debate de ideias que fomentem o desenvolvimento afetivo-cognitivo das pessoa em prol de um mundo menos desigual. Como pesquisadores da área de Letras e Ciências Humanas, e considerando o que se explicitou neste texto até aqui, destacamos a necessidade de ampliação do espaço destinado à literatura (letramento literário) nas aulas de Língua Portuguesa. Pois a leitura literária está sofrendo um processo de escolarização. Soares (1999, p. 25) “distingue dois tipos de escolarização do texto literário: uma adequada, a qual conduz



eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e a outra inadequada, como a que ocorre frequentemente em sala de aula”.

A escolarização inadequada ocorre pela ineficiência de uma proposta interdisciplinar entre a Literatura e as demais áreas do conhecimento. De modo geral, a leitura literária não se dá com fins da experiência estética, que compõe uma das dimensões da nossa existência no mundo. Ela se volta para estudos de gramática, compreensões históricas, estudos de movimentos estéticos. Há ainda outro agravante que a prática como professores nos fez perceber: quase não se encontram propostas nas escolas públicas brasileiras, nas aulas de Língua Portuguesa (literatura), que auxiliem os alunos a terem autonomia para escolher a quais obras se dedicar e como ler; “(...) a escola parece não estimular essa função interativa, ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno, pois abordam a leitura como rotina, obrigação, tendo em vista exercícios de avaliação” (SILVA, 2005, p. 19).

Essa nossa constatação está ratificada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), quando se afirma que

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada de estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção. Reproduzem, assim formas de apropriação da Literatura que não pressupõe uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar, como vimos anteriormente, prevalecendo um modelo artificial - tanto pelos aspectos de integralidade textual quanto pela materialidade do suporte de leitura do texto literário. (BRASIL, 2006, p.72)

Percebemos, a partir da descrição supracitada, que são aulas essencialmente informativas e repetitivas que discutem dados biográficos sobre autores, características de escolas e obras literárias (com indicação de leituras parciais dos textos). Dificilmente as obras são lidas na íntegra, dando-se preferência aos resumos. “Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integrar esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa (COSSON, 2006, p. 20).

Magda Soares, segundo Cosson (2009, p. 23), levanta uma importante questão para essa nossa discussão: “[...] como fazer essa escolarização [da literatura] sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização?” A questão levantada pela autora segue seu posicionamento a respeito da relação entre literatura e escola, qual seja, a de que a adequada escolarização da literatura é aquela que



conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social e a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar (SOARES, 1999).

Concretizar o letramento literário hoje: conhecimento local e regionalismo

O letramento literário só se efetivará a partir do momento em que a(s) experiência(s) com a literatura forem uma constante na/fora da escola. Nesse sentido, para Lajolo (1985, p.14-15) “parece que o milagre se dá quando, através de um texto, autor e leitor (de preferência ambos) suspendem de alguma forma a convenção da significação corrente”. Portanto, cabe ao professor e à escola realizar a tarefa de promover situações de leitura que estabeleçam diálogo entre leitor, texto, autor e contexto, não no sentido do ensinamento de história, mas sim no de fazer emergir do cotidiano do aluno a necessidade do letramento literário. Em consonância a essa proposição, o Ministério da Educação e Cultura para a formação em Letras afirma que

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais intelectualmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30)

A formação docente está intrinsecamente ligada a um dos entraves para a efetivação do gosto pela leitura literária na escola, que é a seleção de textos e obras adequadas ao repertório linguístico, idade, nível cultural e escolar dos alunos, na construção do leitor autônomo, como já apontamos anteriormente. Certamente, em um expressivo número de contextos de ensino da literatura, professores utilizam-se dos chamados cânones, de maneira a nunca questioná-los. Isto porque, os clássicos universais (supõe-se, muitas vezes erroneamente) trazem conhecimentos, temáticas atemporais, demanda atenção e profundo afincamento para o homem que quer ser letrado. Nessa perspectiva, DALVI (2013, p. 75), afirma que

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, O acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nos rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros.



É exatamente para tentar evitar esse descompasso entre obras literárias e o mundo da vida cotidiana dos leitores em formação, que alguns estudiosos defendem a seleção de textos contemporâneos, pois tendem a apresentar temas e linguagens que pertencem ou se aproximam do mundo do leitor. “Essa proximidade também ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo os mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento” (COSSON, 2006, p.34).

Outro fator que interfere na efetivação do letramento literário é a biblioteca escolar; na maioria desses espaços encontram-se exemplares defasados, em pequenas quantidades e que não atendem a demandas e anseios dos estudantes. Porém, diferentemente da sala de aula, não têm necessidade de atender ao currículo, disciplinas, horas de aula e outras. Se enquadra como o ambiente profícuo para o incentivo à prática da leitura e escrita literária, em grupo e comunidade, de maneira que pode lidar e desenvolver “[...] a imaginação coletiva, promovendo interesse mútuo e repertório compartilhado, tendo como instrumento a literatura” (FURTADO; OLIVEIRA, 2010, p. 19). Essa liberdade curricular da biblioteca pode ser bem utilizada para a construção de uma sociedade justa e plural, lugar de mediação para e do futuro leitor. No entanto, para atingir esse objetivo é necessário que se transforme o espaço da biblioteca escolar em local de intercâmbio cultural, de recital de poesias, rodas de leitura, exposição de artes elaboradas e confeccionadas pelos alunos, oficinas de teatro, apresentação de teatro etc.

A efetivação do letramento literário depende ainda da exploração das tradições orais, comunicação de massa, manifestações artísticas, que estão imbricadas na literatura. Possibilitar assim, as transformações reinterpretativas, negociações, adesões e processos de interação cultural. “É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade” (COSSON & PAULINO, 2009, p. 69). Aspecto crucial nesse processo é a valorização e inserção da literatura regional, como um constructo ideológico e promotora da identidade local. Nessa perspectiva o regionalismo é conceituado como “territórios extremos transformados em regiões literárias, que representam contextos e contratos identitários bastante característicos, construindo-se como forças agenciadoras de uma arquitetura radical da realidade transposta em linguagem” (PELLEGRINI, 2008, p. 17). Entretanto, devemos cuidar para que o regionalismo não se caracterize como o exótico em relação ao cânone e tampouco uma questão de primazias geográficas (é regional apenas o que não se produz nos grandes centros). As ditas obras clássicas não devem ser os padrões a partir dos quais nos aproximamos da literatura regionalista.



Chiappini (1995) enfatiza a necessidade de estudar o regionalismo como uma forma de mensurar questões relevantes a cada região, que em boa parte das situações são atropeladas pela globalização a qual estamos submetidos.

A obra literária regionalista tem sido definida como "qualquer livro que, intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais, definição que alguns tentam explicitar enumerando tais peculiaridades ("costumes, crendices, superstições, modismo" e vinculando-as a urna área do país: "regionalismo gaúcho", "regionalismo nordestino", "regionalismo paulista" (CHIAPPINI, 1995, p. 155).

Ainda sobre o critério de classificação da literatura regional e sua determinação, Polesso (2010) explica que a literatura não é determinada pelo meio nem feita para determiná-lo, especificamente, mas que ela carrega marcas da cultura do autor e da região da qual é proveniente. Ou seja, o texto está

[...] carregado de marcas culturais nos seus processos de formações regionais com suas peculiaridades e possibilidades. Ou seja, um registro de diferenças e distintas formas de lidar com as experiências do desenvolvimento social e cultural do indivíduo e da coletividade. (POLESSO, 2010, p. 131)

Da noção de regionalismo (em Chiappini e Polesso) chegamos à ideia de conhecimento local para construção de conhecimento emancipatório em Boaventura de Souza Santos. Regionalismo, Conhecimento Local e Letramento Literário passam a se entrecruzar como partes de um mesmo processo que pode ser incentivado por e (em retorno) da leitura literária, quando entendemos que conhecimento local vem a ser aquele obtido a partir de vivências específicas e significativas para pessoas e comunidades; é o que cada um apreende dos mais diversos aspectos de sua cultura; o tipo de conhecimento que marca significativamente a existência humana, pois fica arraigado no ser. Ele se contrapõe ao conhecimento científico, porque se relaciona intrinsecamente ao senso comum. Sobre senso comum Boaventura de Souza Santos (1988) esclarece que esse

[...] é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; [...] O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real (SANTOS, 1988, p. 70).

Esse senso comum que se reproduz conforme a experiência de cada um é exatamente aquele que mais comunica facilmente com o homem. Isso faz com que Santos sentencie: "A mais importante de todas (as formas de conhecimento) é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida" (SANTOS, 1988, p.70). No conhecimento local encontramos as "marcas do particular

cultural” outrora citado por Polesso (2010). Esse conhecimento local se constitui a partir de temas e ações importantes para grupos sociais, com suas realidades e projeções,

Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado. [...]. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local (SANTOS, 1988, p. 66).

É conhecimento total porque seu horizonte é a totalidade universal e indivisa. Reiteramos: “É um conhecimento sobre as condições de possibilidades humanas projetadas no mundo a partir de um espaço-tempo local”. Ele nos conduz ao conhecimento para emancipação na medida em que nos mune com o arsenal de elementos inerente à realidade de vida de cada um. Vale a pena ressaltar que a ideia de emancipação no autor significa autoconhecimento, já que não se pode separar o ato de conhecimento do produto do conhecimento. Segundo ele conhecimento emancipatório é:

Um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida, por mais segura que esta esteja quanto à sobrevivência, sendo que para a esmagadora maioria da população mundial não o está (Santos, 2000, p. 84).

Essa visão de não separar o que se vive do que se estuda é a mesma que partilhamos. Portanto é fundamental a exploração e estímulo ao letramento literário, como forma de preservação dos valores culturais particulares de um povo, de uma época ou região. Tal letramento, cremos, pode formar e tocar leitores, ampliar repertórios, possibilitar novas formas de uso da língua e das linguagens, além das múltiplas formas de promover diálogos entre vivências e realidades diferentes. Portanto a prática da leitura literária é útil para a compreensão da realidade, leitura crítica dos fatos que nos circundam tornando-nos sujeitos emancipados. Não advogamos com isso contra os chamados clássicos. Mas a eles caberia a função de ampliação das possibilidades de realidades, já que, enquanto a obra regionalista faz ver as especificidades identitárias de povos, comunidades, sociedades e épocas, outras obras (que não das regiões dos leitores) permitem acesso a todo o resto do mundo que não se encontra ali na vida cotidiana. Acontece que no sentido que abordamos nesse texto essa aproximação com o diverso, o clássico, o universal, é uma aproximação crítica-estética e não de aceitação/submissão irrestrita

Considerações finais



Este artigo pretendeu responder à questão: Quais as prováveis implicações para as iniciativas com foco no letramento, se o aceitarmos enquanto prática cultural, cotidiana, histórica e socialmente contextualizada? O percurso teórico empreendido nos levou a supor como resposta(s) possível(is): A literatura como fruição estética ou linguística é um meio de formação política, ideológico, cultural e emancipatória. Para tanto, deve-se explorar o conhecimento local e regional em que está inserido o leitor, com o intuito de que ele possa reconhecer a si mesmo e reconhecer-se no outro, humanizando-se. Partindo de particularidades de cada contexto para aspectos mais universais. Assim, “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2019.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM): Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, história, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 04 de abr. 2019.

CHIAPPINI, Ligia. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995, p. 153–159. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1989> Acesso em: 25 mai. 2019
COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo. Ed. Contexto, 2006.

COSSON, Rildo & PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver dentro e fora da escola. In: Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing (orgs). *Escola e Leitura: Velha Crise novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

DALVI, Maria Amélia. Rezende, Neide Luzia de. Jover-Faleiros, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, 2013.



FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1981.

FURTADO, Cássia; OLIVEIRA, Lídia. A biblioteca escolar na formação de comunidades de leitores-autores via web. *Informação e Sociedade*, João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 13-23, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/3868>. Acesso em: 12 de ago. 2019.

LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. São Paulo. Brasiliense. 1985

PELLEGRINI, Tânia. Regiões, margens e fronteiras: Milton Hatoum e Graciliano Ramos. In: PELLEGRINI, Tânia. *Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2008. p. 117-136.

POLESSO, Natália Borges. Regionalismo: A zona crepuscular da Literatura. *UCSem Anuário de Literatura*, vol. 15, n. 2, p. 117-132, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2010v15n2p117>. Acesso em: 17 de mar. 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v.2, n.2, p.46-71, São Paulo, p. 46-71, maio/ago. 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007. Acesso em: 17 de fev. 2019.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-graduação da UFPE, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”* Porto Alegre: Artmed, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis - RJ: Vozes, p. 07-72, 2014.



Recebido em: 09 mar. 2019 / Aprovado em: 25 jun. 2019

Cite como

JARDIM, Alyne de Souza; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; GALHARDO, Irma. O letramento literário: a literatura escolarizada. *Dialogia*, São Paulo, n. 32, p. 307-320, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13219>.

