

LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO: A PERSPECTIVA REGIONAL E IMAGÉTICA EM SALA DE AULA

Andreia dos Santos Marques Amorim (UEMASUL)

andreia.amorim@uemasul.edu.br

Mariana Soares dos Santos (UEMASUL)

mariana.santos@uemasul.edu.br

Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)

mariadaguia@uemasul.edu.br

RESUMO

O letramento literário é uma prática social que surge das experiências a que os sujeitos dentro de uma sociedade estão submetidos, configura letramentos construtores de sentidos na formação crítica de um indivíduo, e também são práticas que corroboram para o desenvolvimento coletivo de uma sociedade em níveis culturais, sociais e políticos. A escola dentro desse contexto é o espaço para o desenvolvimento da leitura literária reflexiva, que oportuniza uma leitura crítica e articulada do contexto social a que o leitor pertence, e é por ela que o diálogo entre leitor e obra é estabelecido. Nesse sentido, o letramento literário possibilita a leitura das diversidades que estruturam a vida coletiva e estimula o reconhecimento do leitor como parte integrante e ativa dentro dessa coletividade. Tendo isso em vista, o presente artigo busca refletir sobre a utilização de obras literárias e imagéticas regionais na prática do letramento literário para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, este estudo entende que a utilização de obras literárias e imagéticas regionais provoca um sentimento de identificação no leitor que torna a prática do letramento literário mais produtiva. Assim, o presente artigo desenvolve uma discussão sobre letramento literário e regionalidade, utilizando como suporte os estudos de Rildo Cosson (2006), Roxane Rojo (2006), Durval Muniz Albuquerque Júnior (2011) e Brian Street (2014). Essa pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo.

Palavras-chave:

Ensino. Regionalidade. Letramento literário.

ABSTRACT

Literary literacy is a social practice coming up from gotten experiences that social individuals are inserted to, corresponds to meaning-building literacies in individual critical formation, and beneficial practices to the collective development of a society in cultural, social and political degrees. In this context, school is the place for the reflective literary reading development, it brings to the reader an opportunity for critical and articulated reading of the his/her social context, and the dialogue between reader and work is established by this specific reading. In this way, literary literacy enables a reading of collective life structural diversities and encourages the reader to be aware about his/her roles as an active part in this collectivity. With this in mind, this article reflects about the use of regional and imagetic literary works, in the teaching of Portuguese language while practice literary literacy. Thus, this study see the use of

regional and imagetic literary works as a way of to ignite in the reader an identification feeling which makes more productive the literary literacy practice. For this reason, this article develops a discussion about literary literacy and regionalism, in accordance with Rildo Cosson (2006), Roxane Rojo (2006), Durval Muniz Albuquerque Júnior (2011) and Brian Street (2014). This research is bibliographic and qualitative.

Keywords:

Regionality. Teaching. Literary literacy.

1. Introdução

As práticas de letramento, basicamente decorrentes da leitura e da escrita, são práticas da linguagem manifestadas em contextos de interação e cooperação entre indivíduos. Esses contextos são construtores de significados e produzem efeitos que reverberam socialmente. Assim, o letramento é um exercício de (re) conhecimento do mundo por meio dos variados estímulos sociais e culturais reproduzidos dentro de uma estrutura social; dentro de uma sociedade letrada.

Nesse sentido, o letramento está intrinsecamente ligado às práticas sociais e às estruturas de poder a que a sociedade está condensada. Rojo (2009, p. 98) afirma que o emprego do termo letramento tem por objetivo contemplar as práticas linguísticas dentro dos seus contextos de produção, como uma forma de valorizar e entender as manifestações da linguagem em seus mais diversificados contextos em uma “perspectiva sociológica, antropológico e sociocultural”.

A contemporaneidade evidencia que nem sempre uma pessoa considerada alfabetizada é totalmente letrada. Por exemplo, um doutor em línguas pode apresentar dificuldade ou não ter habilidade com aplicativos de celular, enquanto uma criança, ainda não alfabetizada, pode se sair bem demonstrando mais habilidade no mesmo processo. Um analfabeto, em algumas situações, pode apresentar algumas práticas de letramento, mesmo sem conhecimento da leitura e escrita.

Assim, percebe-se que o alfabetismo está relacionado mais ao âmbito individual e o letramento, ao social, uma vez que o letramento se realiza nas práticas sociais. Ademais, o letramento envolve não somente práticas de linguagem valorizadas, mas também, as não valorizadas e até marginalizadas como o *funk* e o *hip-hop*, entre outras. É comum, professores afirmarem que alunos não sabem interpretar, que não têm práticas de letramento. No entanto, segundo Street (2014), tal pensamento pode, equivocadamente, associar o letramento à escolarização:

[...] pode nos levar a concluir que a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular com ênfase no ensino-

aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada (...) (STREET, 2014, p. 140)

Todas essas disposições são importantes para entender a atual conjuntura das estruturas autônomas e institucionais de ensino, aprendizagem e letramento. E nessa perspectiva, a escola deve ser o lugar para discutir criticamente esses letramentos como resultados de processos históricos e sociais a que todos, inclusive os alunos, estão incluídos. Por isso, é importante destacar que a escola deve acolher a todos que dela precisam. No entanto, o que mais acontece é o afastamento dos que ainda têm domínio limitado das práticas sociais letradas.

O papel da escola é trabalhar conjuntamente a alfabetização e o letramento, bem como impulsionar o desenvolvimento das práticas de letramento. Esta não é uma tarefa fácil, pois sabe-se da existência de muitos alunos até mesmo em nível superior com deficiência na alfabetização. Este fato mostra que enquanto a escola não priorizar alfabetizar através de práticas de letramento não terá sucesso.

Para que a escola faça sentido, e consiga atingir o objetivo de formar indivíduos capazes de pensar por si e se sobressair em diferentes contextos aos quais estão e estarão inseridos, precisa se voltar para as práticas de letramento, trazendo os gêneros discursivos como aliados, e fazer uso deles através de diferentes contextos e mídias. E ainda, fazer com que as práticas de letramento seja o foco da escola, e não somente entendida como “problema” do professor de língua portuguesa.

Partindo dessas disposições, é importante que a escola trabalhe e valorize o letramento literário no processo de ensino-aprendizagem. E sob essa perspectiva, a utilização da regionalidade em obras artísticas e literárias é relevante em vista dos elementos de aproximação contextual, histórica e social que residem nessas obras, e que por sua vez possibilitam interações importantes entre leitor e obra.

Essas situações interacionais podem levar o aluno a experienciar a realidade sob um olhar crítico e reflexivo, pois: “O mundo real é abarcado de pluralidades culturais vivas e que estão em constantes mudanças, e essas mudanças estão presentes no cotidiano da criança (...)” (CORRÊA, 2015, p. 48). Sendo assim, utilizar obras regionais como recursos para a prática do letramento literário possui vantagens ao delegar ao aluno uma posição de protagonismo dentro da prática de letramento, uma vez que este encontra espaços de identificação com os recursos trabalhados.

Dessa forma, cabe explorar a diversidade de textos que podem ser utilizados dentro da sala de aula, entendendo que estimular o aluno à leituras em outros suportes além do texto escrito é necessário. As obras regionais são permeadas por simbologias e construções visuais despertadas pelo resgate afetivo que estão relacionadas a aspectos identitários de uma região. Acerca disso, Agenor Sarraf (2015) afirma que:

[...] o campo da memória em sua dimensão social se manifesta nos mais diferentes registros da cultura, seja ele oral, escrito, visual, digital, material, imaterial, simbólico. Igualmente, todas as formas de saberes ganham materialidade na memória. (SARRAF, 2015, p. 26)

Assim, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a utilização de obras literárias e imagéticas regionais na prática do letramento literário para o ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, busca discutir as possibilidades de práticas de letramento a partir de uma perspectiva regional e imagética.

2. Modelo autônomo ou ideológico: a quem serve a escola?

O termo letramento é bem familiar na esfera educacional, tal conceito tem evoluído nas últimas décadas. Street (2014, p. 36-7) propõe não letramento, no singular, mas “letramentos”, considerando que há uma multiplicidade de letramentos que se referem às variadas práticas culturais de diversos campos, e não apenas à escrita em si, incluindo em tais práticas as relações de poder. O autor propõe uma divisão entre o modelo autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo de letramento, segundo o autor, está atrelado à escola que privilegia a escrita, que é um aspecto dominante da teoria educacional. Por outro lado, o modelo ideológico leva em conta não somente um tipo de saber adquirido na escola, mas também as práticas sociais.

O acesso ao conhecimento exigido pela classe dominante, dentre eles o científico, o jornalístico e o literário, por exemplo, se dá por meio do domínio da leitura e da escrita e de seu uso, que é predominante no modelo autônomo de letramento.

No entanto, tal modelo de letramento atende cada vez menos ao seu público alvo. O resultado é que alunos saem cada vez menos “preparados” para enfrentar o meio social que serve a este modelo. Fazendo uma análise dos resultados divulgados pela SEDUC-MA, relativos à

preparação dos alunos para a prova do SAEB (Sistema de avaliação da educação básica), identifica-se que as maiores dificuldades encontradas pelos alunos estão nos descritores que exigem extrair informações que estão dentro do texto, principalmente, quando se trata de texto literário. Por exemplo, o D 10, que analisa a capacidade de o aluno identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, teve como média somente 11% dos acertos na rede estadual do Maranhão. Outro descritor, que merece atenção é o D 20, que requer que o aluno reconheça diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, que obteve 26% de acertos.

Os simulados de preparação para a prova do SAEB acontecem em anos pares, os anos ímpares são dedicados à “preparação” e ao “treinamento”. É o que acontece nas secretarias de educação, por meio das agências responsáveis por tais avaliações, e que, de acordo com Street (2014, p. 44), sempre atendem ao modelo autônomo, reproduzindo estereótipos que os “analfabetos” carecem de habilidades cognitivas, uma vez que vivem na “escuridão” e no “atraso”.

Nesse caso, o que acontece é que essas avaliações externas são elaboradas em um único modelo, para todo o país, servindo ao modelo dominante. Este tipo de avaliação não contempla o letramento ideológico, não reconhece as práticas sociais, nem o processo de socialização nos diferentes contextos.

Assim, Street (2014) afirma que:

Os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e com formas comunicativas com que a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica, pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, é uma necessidade. (STREET, 2014, p. 155)

Neste contexto, ratifica-se que a escola não deve se eximir de sua função, não pode servir somente à população dominante. Esta, é um espaço de aprendizagem, porém, tem se mantido tradicional ao ponto de ainda não levar em conta as várias práticas sociais em que os alunos se inserem.

Desse modo, consolida-se a situação de grupos dominantes que detêm um poder sobre os grupos dominados, que não se apropriaram da

escrita e de seus usos sociais. Não excluindo dessa relação, obviamente, os fatores socioeconômicos que implicam sobre esse aspecto.

Entretanto, não se quer com isso dizer que a escola deva abrir mão de uma de suas funções que é preparar os alunos como sujeitos letrados, mas sim, fazê-lo sem nenhuma forma de exclusão ou dominação. É preciso torná-los capazes de conviver com as diversas formas de letramento e levar esses alunos a refletir sobre as demais práticas sociais. Respeitando aquele ser analfabeto ou apenas alfabetizado, mas que consigo traz outras formas de conhecimento que podem ser compartilhados.

[...] estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego, o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa. (STREET, 2004, p. 34)

Assim, mais uma vez, aqui, cabe uma responsabilidade maior ao professor, em especial àquele da escola pública, que tem como público muitos alunos sem muita perspectiva. Mas, é na escola que se deve encorajar o alunopor meios que possam, além do conhecimento de mundo, dotá-los de letramentos necessários para enfrentar essa sociedade dominante em que se sobressai a classe social, o gênero e a etnia.

3. *Letramento literário em sala de aula*

Retomando as informações apresentadas anteriormente sobre os resultados das avaliações do SAEB, que avaliam o conhecimento dos alunos, percebe-se que há uma deficiência quanto à compreensão e interpretação de textos literários e até mesmo, os não literários. Nesse sentido, deve-se repensar maneiras de aliar as culturas locais, práticas, e vivências do alunado ao currículo escolar. Deve-se voltar aos estudos acerca do letramento literário.

Vale destacar que “a leitura do texto literário, é pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo” (BRASIL, 2006, p. 67). Nesse sentido, os “fatores linguísticos, culturais, ideológicos” são determinantes para estabelecer a relação entre o leitor e o texto, e como esse leitor irá interagir e se comportar mediante os aspectos abordados pelo texto (BRASIL, 2006, p. 68).

Quanto ao ensino, observa-se que há uma falha nas escolas quando se trata de encontrar meios de trabalhar com textos literários. Cosson (2006, p. 26-7) discorre acerca disso, destacando que na literatura reside o conhecimento e a prática de leitura na escola é uma prática que precisa ser feita de maneira ordenada e planejada.

Assim, “não é possível aceitar que uma simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento (...)” (COSSON, 2006, p. 26). Daí a necessidade de se ir além de uma simples leitura no processo de letramento literário.

Nesse sentido, o autor apresenta algumas pressuposições. A primeira delas é de que “os livros falam por si mesmos ao leitor”. Na verdade, para que a leitura faça sentido, devem ser levados em consideração vários fatores, dentre eles os sociais e os econômicos. Deixar que o aluno, que nunca teve contato com textos literários, faça uma leitura sem nenhuma preparação é afastá-lo para sempre do prazer que ela pode proporcionar. Para que a leitura literária seja vivenciada na escola, deve haver um planejamento.

A leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é o *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2006, p. 27)

É preciso desconstruir, também, o mito de que ler é um ato solitário. Assim, é impossível ler na escola, pois seria desperdício de tempo. Se ler é desperdício de tempo, como sustentar todos os benefícios atrelados à literatura como responsáveis pela construção do conhecimento e do senso crítico?

Assim, mais uma vez, retorna-se ao fato de que é necessário o despertar para a leitura. Não se formará um leitor se não for levado em conta as vivências anteriores, o contexto ao qual faz parte este leitor. E é na escola que isso será possível, desde que esta, de maneira planejada busque os meios adequados.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental para o processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos

necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30)

Um dos focos do ensino da literatura na escola é ir além da simples leitura. Este teórico deixa óbvio que, por meio da literatura, será possível formar cidadãos mais humanos, mais sensíveis e críticos. Não se deve abrir mão dessa função, e os professores e a escola precisam promover esse acesso. É necessário lembrar que a maior parte dos alunos da escola pública vem de origem humilde, não tem contato com os livros a não ser na escola, por isso a necessidade de se investir no letramento literário como recurso para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, embora se entenda a necessidade de se respeitar os conhecimentos trazidos de suas práticas sociais de letramento, não é correto negar o letramento literário aos alunos, uma vez que ele possibilita “estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja produzida” (COSSON, 2006, p. 27).

4. *Literatura regional e letramento*

Nessa perspectiva, o letramento é uma estrutura de interação nas variadas esferas comunicacionais em contextos de produção igualmente diversificadas. É importante destacar que a heterogeneidade linguística, provocada pelo contato com a multiplicidade de redes de letramentos, são os fatores motivadores para a ampliação de repertório linguístico e para a difusão de contextos comunicacionais que precisam ser reconhecidos como contextos de letramentos.

Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. (...) (BARBOSA, 2011, p. 148)

Sendo assim, é importante entender o letramento regional como uma forma de (re)conhecimento do sujeito no mundo, por meio da interação com o seu próprio contexto social, histórico e linguístico. Configurando assim, uma atividade que se realiza como um processo de aproximação com a linguagem, e quando mediada pela introdução da literatura em vias de práticas interacionais de aquisição e desenvolvimento das atividades linguísticas, motiva a expansão das experiências sociais e do repertório linguístico.

Dessa forma, é preciso compreender a regionalidade como a concretização de um discurso social permeado pela historicidade das construções sociais e culturais, que são realizadas de diferentes formas na diversidade regional que integra o país. Assim, vale esclarecer que a formação da regionalidade enquanto letramento é um processo heterogêneo que configurou as comunidades regionais um acervo artístico cultural diversificado.

Tendo isso em vista, imagens como a do sertão, da seca e do sertanejo, atribuídos a realidade do Nordeste brasileiro, apesar de serem símbolos inquestionáveis da região, não são a sistematização da região como um todo, uma vez que no Nordeste brasileiro essas imagens foram compreendidas na diversidade regional de formas diferentes. Dessa forma, cabe a desconstrução das leituras homogeneizantes da regionalidade nordestina e o reconhecimento dessa regionalidade como algo substancial dentro da própria composição social a que pertence.

Note-se que o sentido geral do regionalismo é não apenas formatar-se ou configurar-se enquanto um discurso hegemônico, sobre si mesmo – a partir da eleição e criação de alguns aspectos e elementos – no interior de uma determinada comunidade, mas configurar e formatar a própria comunidade enquanto algo coeso, hegemônico e identificável para si mesmo, por um lado, e, por outro, na diferença em relação ao outro, ou a outras comunidades. (...) (LEITE, 2008, p. 3)

Nesse sentido, a literatura regional diz respeito a um processo discursivo e estético, que traduz a organização social e cultural de uma dada região, observando na composição narrativa aspectos geográficos e temporal-históricos. Tendo como recorte a regionalidade do Nordeste brasileiro, é preciso compreender que “(...) O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento (...)” (JÚNIOR, 2011, p. 79). Assim, o letramento literário regional dentro de um contexto de aprendizagem escolar, pode possibilitar leituras importantes sobre a realidade a qual os alunos estão inseridos. Essas disposições são levantadas mediante ao aspecto de aproximação contextual e discursivo a que a literatura regional está convencionada.

A inclusão da literatura regional como recurso para a prática do letramento é uma alternativa para a introdução da literatura como instrumento na aquisição da língua portuguesa. Segundo Zafalon (s/d, p. 2), um dos principais obstáculos do ensino de língua portuguesa nas escolas está relacionado ao uso da literatura, uma vez que existe uma fragmentação do ensino de língua que divide as habilidades de produção de texto, literatura e gramática. Essa divisão além de causar confusão, limita o

ensino de língua portuguesa a uma prática conteudista. No que se refere ao ensino de literatura, essa fragmentação reduz o estudo do texto literário “(...) à historiografia literária e biografia de autores. Tal procedimento impede os nossos alunos de “lerem” o texto literário e de exercerem seu pensamento crítico e criativo” (s/d, p. 2).

Dessa forma, além dos aspectos já mencionados de identificação que a literatura regional dispõe, as construções imagéticas que surgem a partir das simbologias pertinentes aos contextos regionais, são outro aspecto de leitura relevante dentro das práticas de letramento em sala de aula. Vale destacar que a leitura desses elementos simbólicos está relacionada ao despertar da memória, em um exercício constante de “(...) interpretação, reinterpretação e organização de significados (...)” (CHALLA, 2018, p. 27). A dinâmica de ressignificação das simbologias provoca o posicionamento crítico frente às leituras que são feitas e o profundo envolvimento do leitor com as obras regionais estudadas, configurando assim, a prática efetiva do letramento literário.

5. *Letramentos imagéticos*

Para que o aluno se torne um leitor crítico, o ensino deve colocar o texto como uma possibilidade de reflexão e recriação, associando a atividade de leitura à produção de outros textos, verbais ou não verbais, pelos alunos, e facilitando a expressão de suas visões sobre o texto. Buscando atingir o leitor, não deixando de lado esses fatores antes mencionados, dar-se-á enfoque em textos regionais aliados à outras artes, como à fotografia e à pintura.

Assim,

É desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas. (BRASIL, 2006, p. 74)

A arte literária, assim como a arte visual, é a expressão do próprio homem. Como expressão humana, conduz ao autoconhecimento e, por sua natureza ficcional, à imaginação. O contexto atual exige o uso dessas diferentes linguagens, uma vez que estão inseridas no cotidiano e nas formas de comunicação. Assim, trazê-las para a sala de aula como aliadas no processo de ensino pode provocar maior êxito nas atividades que

promovam a leitura, pois juntas, são capazes de desenvolver a criatividade, além de possibilitar uma reflexão sobre o indivíduo e a sociedade.

Acerca disso, Rojo (2009, p. 102), afirma que os letramentos múltiplos compreendem variadas formas de utilização da leitura e da escrita, envolvendo as culturas locais e seus agentes, em relação aos letramentos valorizados, universais e institucionais. A autora afirma, ainda, que os textos, na contemporaneidade, envolvem a leitura de imagem, da música e de outras semioses, fato que faz ampliar a noção de letramento. É preciso, então, que a escola leve em conta também os letramentos multissemióticos. Dessa forma, “a energia produzida pela pintura colocada em palavras, a energia na e pela pintura suscita uma imagem poderosa que deixa um rastro mnésico indissociável da partitura vivida pelo leitor” (FLORES, 2012, p. 66). Assim, o uso da intertextualidade na comparação entre a literatura e outras artes revela um campo fértil para desenvolver a imaginação, a criação, e o despertar para a leitura.

Nesse sentido, Franco (2013, p. 3) reafirma que a relação entre literatura e pintura pode promover tanto o real quanto o imaginário com resultados significativos, já que essa correspondência oferece oportunidade de leitura na qual a participação social se redimensiona, aguçando o poder de crítica do aluno e estabelecendo novas concepções e formas de interagir com o mundo e com as pessoas.

No trabalho com a leitura, incorporar o diálogo entre os textos e/ou entre linguagens, analisando os recursos linguísticos e expressivos dos textos verbais e não verbais e seus suportes torna-se um promissor recurso na formação de leitores, uma vez que:

[...] buscar detectar as mensagens das imagens e desvendar seus possíveis significados dentro de uma visão sociocultural crítica, o que pode ser possível a partir da observação questionadora de mecanismos de produção, distribuição e acesso a essas mensagens imagéticas. (...) (RODRIGUES, 2014, p. 98)

Em vista disso, fica evidente que o diálogo entre a literatura e outras linguagens, como a fotografia e a pintura, por meio da exploração dos elementos visuais e das cores, texto e imagem, sob uma perspectiva regional, podem seduzir mais facilmente o aluno, possibilitando uma leitura crítica, contextualizada e ao mesmo tempo prazerosa no processo de formação do aluno-leitor.

6. Considerações finais

O letramento literário aliado à literatura regional e à outras artes é uma atividade de (re)tomada de consciência do indivíduo em relação à sociedade a que está incluso, bem como também possibilita a expansão do conhecimento, da leitura e da escrita. É por meio das recorrentes manifestações de letramento e do modelo ideológico, que os sujeitos são construídos enquanto cidadãos agentes e construtores de uma identidade particular e social na comunidade em que se encontram inseridos.

A escola, nesse sentido, é um espaço normatizado para proporcionar o conhecimento necessário para a vida do aluno como um sujeito participante. Dessa forma, na conjuntura de obstáculos que estruturam a educação brasileira, é importante que se compreenda a literatura como um recurso necessário e de extrema relevância para o desenvolvimento crítico do aluno e, sobretudo, para o ensino da Língua Portuguesa.

A introdução da regionalidade como perspectiva dentro das práticas de letramento tem por intenção ambientar o aluno à narrativa literária, em vista dos elementos de aproximação a que os textos estudados estão envolvidos. Por isso, entender a regionalidade como fio condutor de reflexões na sala de aula, é também viabilizar a discussão sobre temas importantes para o contexto de vida do aluno, a partir do protagonismo dado às narrativas literárias locais.

Nesse sentido, a prática do letramento com obras literárias e imagéticas em perspectiva regional, possibilita a aquisição do conhecimento pela leitura reflexiva de narrativas contextualizadas, entendendo também que o trabalho com o texto regional está relacionado ao trabalho imagético, sendo assim, necessário explorar esse aspecto para a imersão do aluno dentro da prática de leitura e escrita.

Assim, essas discussões são relevantes para se entender as alternativas de ensino da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que se introduz a literatura nesse ensino e se valoriza o contexto e as vivências do aluno, oportunizando o reconhecimento deste como parte integrante da sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: Sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, v. 16, n. 1, p. 145-67, Juiz de Fora,

mar. / ago. 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CORRÊA, Jackeline Barcelos. A importância da literatura infantil regional e suas potencialidades na construção de materiais pedagógicos para a prática educativa. *XIX Congresso nacional de linguística e filologia: Cadernos do CNLF: Ensino de Língua e Literatura*. Rio de Janeiro. v. 19, n 3. p. 39-57. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/004.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHALA, Ânia. História oral como arte do diálogo em pesquisas de memória social. In: ISAIA, Artur Cesar Isaia; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (Org.). *Memória e identidade: entre oralidade e escrita*. Ano: 2018. Formato: Eletrônico (PDF).

FRANCO, Isaquia dos Santos B. *O letramento literário no ensino médio através da relação entre literatura e pintura em contos de Machado de Assis*. Uberlândia: Edufu, 2013.

FLORES, Thais Nogueira Diniz. *Intermedialidade e Estudos Interartes*. Editora da UFMG: Belo Horizonte, 2012.

JÚNIOR, Durval Muniz Albuquerque. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Mário Cezar Silva. Literatura, Vanguardas e regionalismos: poéticas em trânsito e fronteiras. *XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências*. 2008. São Paulo: USP. Jul/2008. p. 1-7. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/019/MARIO_LEITE.pdf. Acesso em: 13 de jul 2020.

LOUVEL, Liliane. Nuanças do pictural. In: Diniz, Thais Flores Nogueira. (Org). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 175-6

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

RODRIGUES, Wallace. Letramento imagético e midiático em arte-educação. *Revista conhecimento e diversidade*, v. 6. n. 12, Niterói, jul./dez. 2014. p. 90–101. Disponível em https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1607/1295. Acesso em 01 de outubro de 2020.

SARRAF-PACHECO, Agenor. Cartografia de memórias na Amazônia. In: SARRAF PACHECO, Agenor; SILVA, Jerônimo da Silva e. *Cartografia de Memórias: pesquisas em estudos culturais na Amazônia Paraense*. Belém: IFPA, 2015.

STREET, Brian. *Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ZAFALON, Míriam. *Leitura e ensino da literatura: reflexões*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf. Acesso em: 14 de jul 2020.